

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Flávia Lisete Gonçalves Soares
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

abril | 2016

F
A Rel
D-R
1

T/M
37
SOA Ref
TCD-R
Exi

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
BIBLIOTECA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Flávia Lisete Gonçalves Soares
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTADOR
José Paulo Gomes Brazão



UNIVERSIDADE da MADEIRA

Faculdade de Ciências Sociais

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

Ano Letivo: 2015/2016

Flávia Lisete Gonçalves Soares

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

Orientador: Professor Doutor José Paulo Gomes Brazão

Funchal, de 2016

Saber aprender e aprender a aprender significa que o profissional deve saber tirar lições da ação, isto é, aprender com a experiência. Não se contenta com o saber ou o agir, mas faz da sua prática profissional uma oportunidade de criação do saber
(Formosinho, Machado & Mesquita, 2015, p.29).

Agradecimentos

Todo este percurso não faria sentido sem o apoio incondicional de todos aqueles que me acompanharam nesta caminhada de cinco anos.

Em primeiro lugar quero agradecer à minha família, ao meu pai e à minha mãe por todo o apoio, pela força e todo o carinho e o amor, por todas as possibilidades que me deram para tirar este curso, mesmo tendo que estar longe nos três primeiros anos de licenciatura permitiram que estivesse sempre pertinho do coração. Obrigada às minhas maninas, Beatriz e Edna pelo apoio, carinho e mimosos que me deram ao longo de todo este percurso.

Agradeço ao meu namorado por todo o encorajamento, pela força, pelo amor, pelos abraços, e pelas palavras de conforto mesmo quando estive longe. Por todos os momentos que procuramos minimizar a distância, pelo sorriso que recebi sempre que voltava para junto de ti. Obrigado por todas as palavras corretas e sábias que me deixaram mais confiante e que me fizeram olhar para cima quando o caminho não corria da melhor forma.

À minha Joaquina, amiga incondicional e companheira de batalha, companheira de estudo e caminhada, minha parceira de cozinha e de quarto. Obrigada por todos os dias que partilhamos as nossas alegrias e as nossas tristezas, os nossos desabafos e as nossas gargalhadas.

Obrigada muito especial a todas aquelas pessoas que fizeram parte da minha vida durante a minha estadia pela cidade de Setúbal. Em especial à minha Aninha e a toda a sua família, que ficaram sempre no meu coração desde o momento que me receberam em sua casa. Também a todos os que encontrei na Residência de Santiago, que fizeram parte da minha vida, da minha “casa” durante três anos. Obrigada pelos jantares, pelas brincadeiras e pelos berros pelo corredor, agora de volta a ilha e apesar de a minha vontade ser voltar para Casa sei que foram belos momentos que me fizeram crescer e ser uma pessoa diferente. Obrigada especial à Carolina, à Lauriana e a Anabela, amigas especiais, que estão num cantinho do meu coração que faziam que sentisse um pouco de casa, nosso grupinho de madeirenses lá na Residência. Guardo comigo amigas do curso, a Inês Oliveira, a Rita, a Ana, a Margarida, e todos os que comigo estiveram nas aulas do Instituto Politécnico de Setúbal.

Às minhas companheiras de Mestrado, na Universidade da Madeira, amigas e confidentes, companheiras de dias de muito trabalho, diversão e gargalhadas pelo meio, no arquivo, minhas queridas Cátia, Bárbara, Sara, Carolina, Eleonora e Simone.

Aos alunos do 3ºB e às crianças da Sala da Fantasia, que tornaram os meus momentos de estágio em momentos de aprendizagem constante, momentos de carinho e amor. À Educadora Delina Fernandes e à professora cooperante Marta Tranquada pelo carinho com que me receberam, pela partilha de experiências e conhecimentos, pela ajuda nos momentos de incerteza e pela orientação dada.

Quero também agradecer ao meu orientador de relatório de estágio Professor Doutor Paulo Brazão, pela atenção e pelos momentos de reflexão e orientação ao longo deste percurso de escrita do relatório.

Um muito Obrigada a todos!

Resumo

Este relatório de estágio mostra o final de um percurso acadêmico e solicita o conseguimento do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico e incide sobre os pressupostos teóricos e metodológicos que sustentam a prática pedagógica em contexto de estágio no 1ºCiclo do Ensino Básico, numa turma de 3ºano de escolaridade e na Educação Pré-escolar, com crianças com idades compreendidas entre os três e quatro anos de idade.

Este relatório foi desenvolvido segundo a metodologia de Investigação-Ação e está estruturalmente dividido por duas partes: o enquadramento teórico e metodológico e pela intervenção pedagógica. Contempla o perfil do professor e do educador, o docente como profissional reflexivo, a sua construção flexível do currículo e como a criança aprende, como esta realiza a sua aprendizagem. Ainda expõe as estratégias utilizadas e as temáticas em torno da Investigação-Ação desenvolvidas na *práxis*, centradas na planificação como instrumento de trabalho, no trabalho cooperativo, na importância do brincar e das atividades lúdicas, na importância da literatura infantil, da matemática e das expressões na aprendizagem das crianças.

Contém também a parte referente à intervenção pedagógica nas duas valências. Contextualizando a instituição escolar, os ambientes, os recursos e as atividades desenvolvidas. E ainda são abordadas as intervenções realizadas com a comunidade educativa.

No final de cada capítulo de prática pedagógica é realizada uma reflexão geral e no término deste relatório procede-se às considerações finais com a importância dos estágios para a minha formação.

Palavras-chave: 1ºCiclo do Ensino Básico; Educação Pré-escolar; Prática Pedagógica; Investigação-Ação;

Abstract

This internship report aims the attainment of Master's degree in Elementary Education and Primary Education and focuses on the theoretical and methodological assumptions that supported the pedagogical practice in the internship context, with a student's group of 3rd year and elementary school, aged between three and four years old.

This report was developed following the investigation action methodology and is organized in two parts: the theoretical and methodological framework and the pedagogical intervention. Includes the profile of the teacher and the educator, the teacher as a reflective practitioner, its flexible design of the curriculum and the learning of the children, and how they perform. Also exposes the strategies and thematic used around the investigation action methodology developed in practice, focusing on: planning as a working tool, the cooperative work, the importance of play and recreational activities, the importance of children's literature, mathematics and expressions in children's learning.

This report also contains the pedagogical intervention in both contexts. Distinguishing the institution, the environment, resources and activities developed. It's also discussed interventions implemented with the educational community.

At the end of each pedagogical practice chapter a general reflection is carried out and concluding this report its documented the importance of th internships for my training and development.

Keywords: Primary education; Elementary education; Pedagogical practice; Investigation action methodology.

Lista de Siglas

Sigla	Significado
CEB	Ciclo do Ensino Básico
EPE	Educação Pré-Escolar
EB1/PE	Escola Básica do 1ºCiclo com Pré-Escolar
OCEP	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
OCPEB1C	Organização Curricular e Programas do Ensino Básico para o 1.º Ciclo
PAT	Projeto Anual de Turma
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PEE	Projeto Educativo de Escola
ME	Ministério da Educação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

Sumário

Agradecimentos	V
Resumo	VII
Abstract.....	IX
Lista de Siglas.....	XI
Índice de Apêndices – Conteúdo do CD-ROM	XVII
Índice de Figuras.....	XIX
Índice de Gráficos.....	XXI
Índice de Quadros	XXIII
Introdução	1
Parte I – Enquadramento Teórico e Metodológico.....	3
Capítulo I – Enquadramento Teórico	5
1.1. Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1ºCiclo do Ensino Básico	5
1.2. Docente investigador e reflexivo	7
1.3. O Docente e o Currículo: uma gestão flexível.....	8
1.4. A criança e a sua aprendizagem.....	10
Capítulo II - Fundamentos que sustentam a Prática Pedagógica.....	13
2.1. A Planificação como Instrumento de Trabalho.....	13
2.2. O Trabalho Cooperativo como Potencializador da Aprendizagem.....	14
2.3. A importância do Brincar e das Atividades Lúdicas na Educação	17
2.4. A Literatura Infantil e a sua relevância	19
2.5. A Importância da Matemática em contexto Pré-Escolar	21
2.6. As Expressões Artísticas como potencializadoras de aprendizagens	23
Capítulo III – A Investigação-Ação.....	27
3.1. Metodologia da investigação-ação.....	27
3.1.1. Fases da investigação-ação.....	28
3.1.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	29
3.1.2.1. Observação participante.....	30
3.1.2.2. Diários de bordo	30

3.1.2.3. Análise documental	31
3.1.2.4. Registos fotográficos	31
3.1.2.5. Método de análise de dados	31
3.1.3. Validade da Investigação.....	32
3.1.4. Limites da Investigação	33
Parte II – A Intervenção Pedagógica - Práxis In Locus.....	35
4.1. Contextualização do Ambiente Educativo.....	37
4.1.2. Caracterização do meio envolvente e da instituição.	37
4.1.2.1. Projeto Educativo de Escola.	39
4.1.2.2. Plano Anual de Turma.	39
4.1.3. Caracterização da sala dos alunos do 3.ºB.	40
4.1.6. Caracterização dos alunos do 3ºB.	41
4.1.8. A rotina da turma.....	42
4.1.7. Caracterização das famílias.....	43
4.2. A Intervenção Pedagógica na Sala do 3.ºB.....	45
4.2.1. Período de observação.....	45
4.2.2. Enquadramento das problemáticas: Questão-Problema “Como desenvolver a socialização e o trabalho em grupo?”.....	45
4.2.3. Atividades orientadas em torno da questão.....	46
4.2.3.1. Atividades em Grupo.....	46
4.2.3.1.1. Atividade de Relações de Parentesco- Dramatização.	46
4.2.3.1.2. Atividade – História e património local.....	47
4.2.4. Outras atividades desenvolvidas na prática.....	48
4.2.4.1. Prática Pedagógica na área da Matemática.....	48
4.2.4.1.1. Puzzle da Multiplicação.....	49
4.2.4.1.2. Polígonos com Palhinhas.....	50
4.2.4.2. Prática Pedagógica na área do Português.....	51
4.2.4.2.1. O Poema sobre o Planeta Terra.....	51
4.2.4.2.2. O ditado Cri Cri.....	53
4.2.4.3. Prática Pedagógica na área do Estudo do Meio.....	53
4.2.4.3.1. Criação da caixa dos primeiros socorros.....	54
4.2.4.3.2. O sistema respiratório.....	55
4.3. Avaliação geral da Turma.....	57

4.4. A Intervenção com a Comunidade Educativa.....	59
4.5. Reflexão da Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico.	60
5.1. Contextualização do Ambiente Educativo.....	63
5.1.1. Caracterização do meio envolvente e da instituição.....	63
5.1.2. Projeto Educativo de Escola.....	65
5.1.3. Projeto Curricular de Grupo.....	65
5.1.4. Caracterização da sala da Fantasia.....	66
5.1.5. Caracterização do grupo de crianças da sala da Fantasia.....	69
5.1.6. Caracterização das famílias.....	70
5.1.7. As rotinas da Sala da Fantasia.....	72
5.1.7. Caracterização do pessoal.....	74
5.2. A Prática Pedagógica na Sala da Fantasia.....	74
5.2.1. Enquadramento das problemáticas: Questão-Problema.....	75
5.2.2.As Atividades orientadas.....	75
5.2.2.1. Na área de Expressão e Comunicação.....	75
5.2.2.1.1. Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	76
5.2.2.1.1.1. Dramatização de Fantoques: o Ambiente.....	76
5.2.2.1.1.2. História Interativa: “ O Girassol solitário”.....	78
5.2.2.1.2. Domínio da Matemática.....	79
5.2.2.1.2.1. O número três.....	79
5.2.2.1.3. Domínio das Expressões.....	80
5.2.2.1.3.1. Moldagem do número 3 – Expressão Plástica.....	80
5.2.2.1.3.1. Dança Projeto Multiculturalismo.....	82
5.2.2.1.4. Na área de Formação Pessoal e Social.....	82
5.2.2.2. Na área de Conhecimento do Mundo.....	83
5.2.2.2.1. Construção da Horta.....	83
5.3. A Avaliação do geral do grupo.....	84
5.4. A Intervenção com a Comunidade Educativa.....	84
5.5. Reflexão da Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar.....	86
Considerações Finais.....	86
Referências.....	87
Referências Normativas.....	94

Índice de Apêndices – Conteúdo do CD-ROM

Pasta 1 – Relatório de Estágio (em formato PDF e Word).

Pasta 2 – Estágio em contexto de 1ºCiclo do Ensino Básico: Apêndices A a J.

Apêndice A- Semana de Estágio de 27 a 29 de outubro de 2014

Apêndice B- Semana de Estágio de 3 a 5 de novembro de 2014

Apêndice C- Semana de Estágio de 10 a 12 de novembro de 2014

Apêndice D- Semana de Estágio de 17 a 19 de novembro de 2014

Apêndice E- Semana de Estágio de 24 a 26 de novembro de 2014

Apêndice F- Semana de Estágio de 1 a 3 de dezembro de 2014

Apêndice G- Semana de Estágio de 9 a 10 de dezembro de 2014

Apêndice H- Planificação diária de 15 de dezembro de 2014

Apêndice I – Diários de Bordo e Reflexões do Estágio em 1ºCiclo

Pasta 3 – Estágio em contexto de Educação Pré-Escolar: Apêndice K a T.

Apêndice K- Planificação Semanal de 20 a 22 de abril de 2015

Apêndice L- Planificação Semanal de 27 a 29 de abril de 2015

Apêndice M- Planificação Semanal de 4 a 6 de maio de 2015

Apêndice N- Planificação Semanal de 11 a 13 de maio de 2015

Apêndice O- Planificação Semanal de 18 a 20 de maio de 2015

Apêndice P- Planificação Semanal de 25 a 27 de maio de 2015

Apêndice Q- Planificação Semanal de 1 a 3 de junho de 2015

Apêndice R- Planificação Diária de 8 de junho de 2015

Apêndice S- Diários de Bordo e Reflexões do Estágio

Apêndice T- Autorização dos Pais das Crianças da Sala da Fantasia para utilizar as fotos dos seus Educandos.

Índice de Figuras

Figura 1. Fases da Investigação-ação.	29
Figura 2. Escola Básica do 1ºCiclo com Pré-Escolar da Assomada.....	39
Figura 3. Planta da Sala do 3ºB em 2D.	40
Figura 4. Planta da Sala do 3ºB em 3D.	40
Figura 5. Dramatização de um grupo de alunos.	47
Figura 6. Iniciação da Multiplicação por 10, 100 e 1000.	49
Figura 7. Momento do Puzzle da Multiplicação realizado pelos alunos.	49
Figura 8. Criação de polígonos com palhinhas.	51
Figura 9. Poema “Planeta. Terra”.....	52
Figura 10. Caixa dos Primeiros socorros decorada pelos alunos do 3ºB.....	55
Figura 11.Sistema Respiratório.	56
Figura 12. Sistema Respiratório com legenda.	56
Figura 14. Resultado da Atividade Experimental.....	57
Figura 13. Guião da Atividade.	57
Figura 15. Moral para Intervenção para a Comunidade.	60
Figura 16. Artefactos realizados pelos alunos.	62
Figura 17.Escola Básica do 1ºCiclo com Pré-Escolar da Achada.	65
Figura 18. Área do tapete.	66
Figura 19. Área Da Biblioteca.....	67
Figura 20. Área dos jogos.....	67
Figura 21.Área do faz de conta.....	67
Figura 22.Área da Garagem.	68
Figura 23.Área da Expressão Plástica e das Atividades.	68
Figura 24.Planta da Sala da Fantasia em 2D.	69
Figura 25. Planta da Sala da Fantasia em 3D.	69
Figura 26. Quadro de Presenças, Calendário e quadro do tempo.	73
Figura 27. Dramatização da história.....	77
Figura 28. História Interativa " O girassol Solitário"	78
Figura 29. Trabalho realizado pelos alunos com o número três.	80
Figura 30. Atividade com Pasta de Moldar - número três.....	81
Figura 31. Pasta de moldar e Molde do número.....	81
Figura 32. Pintura da Pasta de Moldar.	81
Figura 33. Dança Indiana.	82
Figura 34. Ida à Horta.....	83
Figura 35. Plantas trazidas pelas crianças e seus familiares.....	83

Figura 36. Circuito de jogos.....	84
Figura 37. Momento de jogos.....	85

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Idades dos alunos do 3ºB.	41
Gráfico 2. Género dos alunos do 3ºB.	41
Gráfico 3. Habilitações Literárias dos Pais dos alunos.	43
Gráfico 4. Habilitações Literárias das Mães dos alunos.....	43
Gráfico 5. Situação Profissional dos pais dos alunos.	44
Gráfico 6. Idades das crianças da Sala da Fantasia.	70
Gráfico 7. Género das crianças da sala da fantasia.....	70
Gráfico 8. Habilitações literárias dos pais as crianças da sala da Fantasia.....	71
Gráfico 9. Habilitações literárias das Mães das crianças da sala da Fantasia.....	71
Gráfico 10. Situação Profissional dos pais das crianças da sala da Fantasia.....	72

Índice de Quadros

Quadro 1. Benefícios da aprendizagem cooperativa.	15
Quadro 2. Horário das Atividades de Enriquecimento do 3ºB.	42
Quadro 3. Rotina diária da sala da Fantasia.	72
Quadro 4. Rotina Semanal do Grupo da sala da Fantasia.	74
Quadro 5. Horários das Auxiliares.	74

Introdução

Parte I – Enquadramento Teórico e Metodológico

Capítulo I – Enquadramento Teórico

Este capítulo tem como objetivo sustentar a prática realizada quer em contexto de 1ºCiclo do Ensino Básico (CEB) como na Educação de Infância. Abordando assim as temáticas significativas em toda a ação prática. Assim sendo o Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1ºCEB, o Docente investigador e reflexivo, o Docente e o Currículo e a criança e a sua aprendizagem.

1.1. Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1ºCiclo do Ensino Básico

Ao abordar o perfil de um profissional estamos a reportar de imediato um conjunto de particularidades a ser cumpridas por esse na ação da profissão. Tendo como perfil geral no Decreto-lei nº 240/2001 (Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário) uma “função específica de ensinar pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa”.

O professor tem um papel fulcral no processo educativo, como tal, o Educador de Infância e o Professor não desempenham um papel muito distinto, quanto ao seu papel essencialmente ativo na vida das crianças e na sua aprendizagem. Estes apresentam características importantes no momento de ensinar. Alarcão (1996) afirma que este tem um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que não tem inerente, nenhuma receita para sua posterior execução. No mesmo encontro de ideias, Sousa (2012), expõe que é necessário que o “perfil vá além da mera transmissão de conhecimentos e passe a ser um elemento mais activo e colaborante no desenvolvimento integral e na construção da personalidade dos seus educandos” (p. 224).

Estando este numa sociedade sempre em mudança, terá que adaptar-se às situações, procurando um ensino com qualidade. O trabalho docente implica que estes “sejam profissionais e proactivos no sentido de responder adequadamente à ambiguidade, incerteza e complexidade crescente que caracterizam os contextos educativos que têm de trabalhar” (Alves & Flores, 2010, p. 22).

Segundo Alarcão (2010) o professor de hoje tem que estimular situações de aprendizagem e gerar autoconfiança nas capacidades individuais dos alunos. Conforme Sousa (2012), este desempenha um papel de mentor que leva os discentes a construir o seu saber por si próprios. Nesse seguimento de ideias, para Oliveira-Formosinho (2013)

é necessário proporcionar oportunidades de experienciar através da realidade, aprendendo com ela e construindo o seu saber. Os espaços proporcionados para as crianças têm que ser onde estas possam autonomamente, mas sempre auxiliadas, consigam realizar aprendizagens. Os “professores demonstram conhecimento amplo da matéria, um conhecimento profundo da pedagogia (estratégias e métodos de ensino) e um conjunto de destrezas essenciais frequentemente identificadas na literatura” (Alves & Flores, 2010, p. 20). Para o autor essas destrezas estão associadas à instrução e ao auxílio dado aos alunos das mais variadas formas, motivando e encorajando à organização e à destreza nas metodologias de ensino diversificadas. Mas sem esquecer, a destreza na relação como os outros profissionais.

Tal como referido anteriormente, “a socialização profissional dos professores (conjunto de relações de interação que se estabelecem entre indivíduos da mesma profissão) constitui o *palco*, por excelência, da construção das suas identidades profissionais” (Pardal, Gonçalves, Martins, Neto-Mendes, & Pedro, 2011, p. 70).

Para Mesquita-Pires (2007) a pedagógica deve dar grande importância à aprendizagem pela descoberta. O educador deve favorecer as capacidades da criança, onde esta realiza as suas seleções e aprendizagens, ou em trabalho cooperado com as outras crianças. O “educador de infância é considerado como um orientador devendo proporcionar meios que levem as crianças a apropriarem-se dos conhecimentos” (Mesquita-Pires, 2007, p. 142).

Conforme as OCEPE (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar), o profissional tem que ser capaz de observar a criança, para assim adaptar o seu processo de ensino. “A atitude do educador, a forma como se relaciona com as crianças, desempenha um papel fundamental neste processo” (ME, 1997, p. 36).

Ainda assim, também é essencial referir que a formação contínua é importante na profissão docente, tendo este de estar “num constante processo de autoformação e identificação profissional” (Alarcão, 2010, p. 34). Como afirma Marchão (2012), o profissional encontra-se como um agente de mudança, o seu desenvolvimento aparece quando este revê, renova e melhora a sua metodologia. Este processo ocorre ao longo da vida profissional que este desenvolve, numa análise rígida, do conhecimento, refletindo e melhorando as suas práticas, planificações e reflexões. O Docente deve “desenvolver um processo de reflexão constante entre as diferentes dicotomias do saber em jogo na sua acção, se pretende que o acto de fazer aprender seja bem-sucedido” (Roldão, 2005, p. 67).

1.2. Docente investigador e reflexivo

Para Esteves (2008) o professor ao iniciar uma investigação de algo do seu interesse, cria em si um estado de desconfiança e incerteza. “Este é o estado psicológico comum a qualquer investigador” (Esteves, 2008, p. 84). Mas o mesmo considera-o útil para poder alterar algumas atitudes a tomar na sua prática. Apesar de considerar o processo de investigação onde o investigador depara-se com complicações iniciais, estes não pode deixar que de investigar. “Sendo que a investigação é toda ela um contínuo processo de tomada de decisões, é fácil entender, portanto, que as maiores dificuldades estão associadas às primeiras decisões (Esteves, 2008, p. 85). Existindo assim um processo de investigação relevante e o investigador para ser bem-sucedido:

convém não esquecer, também, as questões de natureza prática, para que o projeto seja exequível e tenha sucesso. É o caso de uma previsão generosa do tempo necessário para gerir o imponderável e uma previsão avara da extensão dos tópicos a investigar. A focagem e a delimitação clara do que se pretende fazer e da maneira como se vai proceder, precavendo a possibilidade de acerto entre o prognóstico e a realidade não prevista, são condições indispensáveis para a qualidade do projeto (Esteves, 2008, p. 86).

Assim, os “bons professores são criativos, autónomos e têm uma concepção de professor artista, ou seja, aquele que investiga para tornar mais perfeita a sua arte” (Stenhouse 1989, citado por Sousa, 2012, p.149) Ao referir um docente investigador, associamos a este um docente reflexivo, visto que para investigar é necessário também refletir sobre o que lhe preocupa. A capacidade de refletir após uma prática está presente no docente como forma a melhorar os seus métodos. “A ação reflexiva, desencadeada pela problematização da prática, ao pesquisar as soluções lógicas para os problemas que importa resolver, exige aos professores intuição (Alarcão, 1996, p. 58).

Assim, são necessários, alguns atributos para se considerar o docente, como um docente reflexivo. Para Alarcão (2010) o professor reflexivo é aquele que é produtivo e não aquele que executa a função de comunicador de conhecimentos. Esta ideia de transmissividade de saberes vem transparecer que um professor reflexivo, para o autor, tem uma “capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo” (Alarcão, 2010, p.44). Na mesma ordem de ideias Estrela (2012) afirma que os professores ao tornarem-se mais criativos, levam a novas pedagogias.

Alonso (1998, citado por Marchão, 2012) caracteriza o professor reflexivo como sendo um líder de aprendizagem e aprendiz ao longo da vida, um impulsionador de aprendizagem, um profissional assente na mudança e atento às necessidades dos alunos,

dos colegas e da comunidade. Estando capaz de evoluir através da partilha com os seus pares de trabalho, de uma forma crítica e desenvolvendo o seu conhecimento.

Por vezes, a ausência de reflexão nesta profissão não permite novas abordagens e novas perspetivas de metodologias, o que por consequência não trará alterações para o ensino. “As escolhas e as opções que os professores fazem têm implicações nas oportunidades que são proporcionadas às crianças” (Sousa, 2012, p. 140). A reflexão permitirá ao docente trazer algum significado à sua ação pedagógica, podendo “resultar uma tensão criativa entre o nível de competência profissional actual do professor e o nível de competência profissional” (Alves & Flores, 2010, p. 25).

Em conclusão, “A identidade profissional parece formar-se, assim, a partir de duas dimensões essenciais: a dimensão social e a dimensão individual.” (Pardal, Gonçalves, Martins, Neto-Mendes, & Pedro, 2011, p. 69). Onde existe um indivíduo com um lado pessoal e um lado profissional ligado socialmente. Por isso, tendo em conta, Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, & Vieira (2009), articular a reflexão à prática permite ao docente que este tenha um espírito crítico, que será uma mais valia para aquilo que executa e também para si próprio. Trará sempre benefícios enquanto profissional e enquanto pessoa refletir sobre as suas ações.

1.3.O Docente e o Currículo: uma gestão flexível

A sociedade atual apresenta um aumento de diversidade e multiculturalidade, por isso confronta “as escolas com novos problemas de adequação e eficácia de resposta curricular face aos públicos diferenciados” (Roldão, 2005, p. 11). Neste seguimento, “a flexibilidade da gestão do currículo constitui uma prioridade do actual sistema educativo.” (Lopes A. M., 2003, p. 17) Posto isto, “Repensa-se a todos os níveis o conteúdo, natureza e qualidade da aprendizagem oferecida pela escola – aquilo que afinal constitui o currículo escolar - em termos de resposta eficaz a esta necessidade” (Roldão, 2005, p. 12) “No âmbito da reorganização curricular foram, definidas, para cada ciclo de ensino básico, as competências consideradas essenciais e estruturantes do desenvolvimento do currículo, incluindo um perfil de competências terminais para cada ciclo” (Silva, Morais & Isabel, 2014, p. 50).

O currículo, segundo Marchão (2012) é considerado como um conjunto de aprendizagens realizadas pelos alunos podendo esse sofrer alterações por diversos fatores e com diferentes intuitos. Por isso, o currículo será uma “sequência de matérias ou disciplinas propostas para todo o sistema escolar” (Serra, 2004, p. 27). Silva, Morais,

& Isabel (2014) relatam-no como, “uma fonte documental que nos proporciona um importante testemunho da estrutura institucionalizada da educação. Ele contém os conhecimentos e as capacidades a desenvolver pelos alunos, os valores e as normas de conduto social” (p. 49). Zabalza (1994) considera-o com um papel “iluminador” para a prática do professor e importante para o aluno, de forma a tornar possível o conhecimento dos objetivos particulares de uma atividade realizada.

“Os papéis curriculares da escola e do professor cruzam-se e completam-se. A escola é a unidade básica de referência para o desenvolvimento do currículo. (...) Será, porém, o professor a concretizar, com a sua actuação prática, essas previsões” (Zabalza, 1994, p. 46) Pacheco (1996,p.101, citado por Morgado, 2000), considera que o professor goza de uma autonomia de orientação. Para Morgado (2000) este é visto como o agente que toma a decisão curricular, é o promotor na decisão de adaptar da sua forma o currículo, havendo assim uma liberdade curricular relacionada com o cargo que lhe é concedida. Nesse sentido também para Roldão (2005), gerir o currículo na sua ação é algo particular que esta inerente à sua Profissão. A Escola e os Professores, para Lopes (2003), têm que delimitar o que ensinam olhando para o grupo de trabalho que têm, mas sempre dentro das orientações, que são determinadas a nível nacional, isto, para que a escola seja para todos e estando ao mesmo tempo atento à heterogeneidade presente nos alunos. É a escola que deve garantir “aprendizagens diversificadas”, incluindo assim os conteúdos interdisciplinares, disciplinares e não disciplinares. Enquanto Zabalza (1994), olha a escola como sendo a “protagonista” nas deliberações que toma perante toda a comunidade escolar, porque posteriormente essas decisões serão tidas em conta, pelo docente, para a criação de um projeto para cada turma ou sala.

Considerando, Elias (2008) é necessário resolver os problemas colocados a alteração do currículo e das suas práticas, o professor tem que olhar para o que limita ou favorece essa mudança “utilizando estratégias capazes de produzir contextos favoráveis à sua emergência” (Elias, 2008, p. 58). O Professor, assim, tem que ser capaz de adaptar o seu ensino, realizando uma modificação. Mas este também tem que ter um conhecimento científico-pedagógico. Alarcão (2010) considera que esta é uma capacidade que o professor tem que ter, nomeadamente, o entendimento da estrutura curricular, os conceitos e os temas inerentes aos conteúdos a serem lecionados. Tem assim que existir uma “compreensão” e um domínio dos conteúdos que tem a lecionar.

Para o trabalho ser compensado é necessário “que um número crescente de alunos realize aprendizagens significativas” (Lopes, 2003, p. 18), por isso, para o

mesmo autor é fundamental gerir o tempo letivo, progredindo o trabalho entre as diferentes disciplinas e ao mesmo tempo com um seguimento ajustado ao seu grupo de estudantes. Assim, o professor tem que participar na “organização do ensino” e na “tomada de decisões”. (Lopes A. M., 2003, p. 19)

Quanto ao currículo em Educação Pré-Escolar (EPE), segundo Roldão (citado por Serra, 2010), o conceito de currículo acaba por ser uma construção social, porque este tem sido alterado com o passar do tempo e está sempre considerando as aprendizagens necessárias e essenciais para o grupo social de uma época. Posto isso, como sendo referido por Serra (2004), o educador é um gestor, onde o currículo é produzido em conjunto com as crianças, as famílias e a comunidade.

Segundo Dewey (2002) as diferenças entre a criança e o currículo podem considerar-se inúmeras. Isto porque, o mundo é “impessoal”, as especializações do currículo encontram-se em unidades quando a criança só tem uma vida e por último porque existe o “princípio abstrato” da classificação (p.160).

1.4.A criança e a sua aprendizagem

Os tópicos anteriores foram analisados de forma a compreender como o currículo e o professor podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem. Sendo este direcionado para a criança, é necessário compreendê-la e saber como esta aprende. As crianças “têm um estilo da aprendizagem que se adapta às suas condições e utilizam-no naturalmente até ao momento em que as impedimos de o fazer” (Holt, 2001, p.9). Executam “muita da sua aprendizagem em repentes de paixão e entusiasmo”, onde têm necessidade de compreender o mundo e saber como estar nele (p.250).

Para Holt (2001) a escola é o local onde as crianças se desenvolvem, não unicamente a nível de conhecimento e fisicamente, mas também para como meio de despertar a curiosidade, a segurança, a autonomia e a aptidão. As crianças “aprendem levadas pelo interesse e curiosidade” (p.251), elas aprendem sozinhas e conseguem definir aquilo que querem aprender. Assim, o autor considera a criança como: curiosa, experimental, ousada e paciente. Isto porque, naturalmente quer descobrir, não se separa do mundo e tenta descobri-lo e observá-lo, consegue consentir a dúvida e a confusão dando significado a cada nova situação. “A curiosidade é a qualidade que incentiva uma criança a descobrir cada vez mais, a relacionar acções com resultados, pessoas com sentimentos” (Greenspan, 2009, p.60).

“A capacidade de relacionar-se com outra pessoa é a capacidade básica para o desenvolvimento de uma criança. Dela nasce a capacidade de formar relações de confiança.” (Greenspan, 2009, p.21). Com as relações, a criança consegue criar sentimentos sobre o mundo e sobre si própria. Para o autor, estas apoiam-se nas suas experiências emocionais, e conforme ganham experiência vivem mais emoções, chegando a novas capacidades cognitivas.

Kieran (1992) pondera que a condição para haver desenvolvimento educacional, é que as crianças têm que fortalecer as características próprias de cada estágio para se desenvolver.

Para Piaget, as crianças têm que passar pelos vários estádios de desenvolvimento de uma forma natural, ou seja, podem ter idades diferentes mas têm sempre que passar por todos os estádios, não é possível passar por cima. (Sprinthall & Sprinthall,1993). Estes autores referem a importância dos pressupostos teóricos de Piaget, pelo qual defende o desenvolvimento cognitivo depende de como a criança interage com o meio. Onde estas aprendem como tirar a informação do meio e através dos estímulos nele presente ao longo de todos os estádios de desenvolvimento. Sendo os estímulos indispensáveis para o desenvolvimento intelectual. O “(...)desenvolvimento cognitivo se processa em estádios de desenvolvimento, o que significa que tanto a natureza como a forma da inteligência mudam profundamente ao longo do tempo (Sprinthall & Sprinthall,1993,p.100). Piaget estruturou os estádios sendo eles: o sensório-motor (desde o nascimento até aos dois anos), o pré-operatório (dos dois aos seis anos), das operações concretas (dos sete anos aos onze anos) e das operações formais (desde os onze anos até à adolescência).

As crianças “(...)precisam de experiência suficiente em cada estágio e de tempo suficiente para introduzir essa experiência antes de poderem prosseguir” (Sprinthall & Sprinthall,1993,p.103). Mas também “têm necessidade de estabelecer uma relação pessoal e afectiva com aquilo que estão a aprender (Kieran,1992,p.23). Podendo dizer que aprender, é para o autor, uma relação entre categorias, onde a criança tem categorias conhecidas do mundo exterior e pode assimilar novas coisas às categorias.

No entanto, “Não é a nós que compete inculcar à criança um ideal político, um ideal económico, um ideal social, demasiado precisos. O que é preciso fornecer-lhe é, simplesmente, um método, um instrumento (...)” (Piaget, 1999, p.108). Assim o Educador/Professor terá que ter um olhar para a criança e proporcionar-lhe instrumentos para esta conseguir aprender e desenvolver-se. Este tem que adaptar-se à

criança, proporcionando-lhe as melhores oportunidades de aprendizagem. Será necessário, intervir quando uma criança diferente de todas as outras “parecem receber a eficácia dada pelo saber ou acesso a novas competências”, crianças que por experiências negativas não conseguem suportar a situação de aprendizagem (Boimare, 2001,p.161).

As crianças não são todas iguais e nem todas seguem o mesmo paradigma, todas têm a sua evolução gradual consoante as suas capacidades, assim como também podem ter temperamentos distintos. O Educador/Professor não deverá adaptar-se quando uma criança é mais emotiva, mais sensitiva, ativa ou racional. Poderá ter que ser exigente ou dar um pouco de liberdade na ação da criança, terá que surpreender a criança de forma a criar uma estima por si ou terá que ser divertida (Bédard, 2009).

É necessário existir “um processo de escutar as vozes das crianças como forma de melhor as conhecer e melhor identificar e responder às suas necessidades, interesses, competência e direitos” (Oliveira-Formosinho & Sara Barros,2008,p.27).

Sintetizando

Em seguida à descrição do perfil do docente e da sua gestão curricular e de como a criança aprende. Importa frisar que a identidade profissional vai surgindo com as atitudes, os momentos de execução e num processo complexo, que é construído ao longo da vida do profissional. Esta identidade forma-se quando ocorrem momentos de reflexão e com o espírito crítico e investigativo desenvolvido pelo docente, permitindo que este melhore e vá aperfeiçoando a sua forma de trabalhar. Este tem que ser um profissional em permanente formação, adequando-se às mudanças e procurando um ensino de qualidade.

Concluindo assim que a criança aprende em momentos de entusiasmo em momentos de segurança. A criança tem consigo a curiosidade, a paciência, a ousadia necessária para descobrir e aprender naturalmente (Greenspan, 2009). Apenas necessitam que com o tempo tenha alguém que os guie e que lhe proporcione momentos de descoberta e de aprendizagem, sendo esse o papel do Professor/Educador.

Capítulo II - Fundamentos que sustentam a Prática Pedagógica

A prática pedagógica realizada nas duas valências foi sustentada por algumas referências apresentadas neste ponto. Estes fundamentos auxiliaram na I-A que ocorreram durante os dois momentos de estágio. O professor terá que optar por métodos, estratégias e fundamentos para conseguir ensinar, para que todos os seus alunos/crianças consigam alcançar os seus objetivos.

Por isso, este capítulo realça, alguns métodos utilizados, pelo Professor/Educador, como a planificação e a abordagem do trabalho cooperativo. E também apresenta alicerces importantes para a aprendizagem das crianças, através do trabalho cooperativo, do Brincar e das Atividades lúdicas, as expressões artísticas, a literatura Infantil e por fim qual a importância da Matemática em contexto Pré-escolar.

2.1. A Planificação como Instrumento de Trabalho

A planificação é um documento preparado pelo professor como orientação na sua metodologia de ensino. Para Zabalza (1994), o “papel” dado à planificação, dependerá do tipo de abordagem para esta existir como função integrante na evolução e no melhoramento do ensino (p. 55).

De acordo com, Pacheco (2001) a planificação tem uma função organizadora e de previsão da interação do professor com os alunos, “permitindo a simplificação das situações complexas” (p.111). Esta ocorre de um “modo flexível”, onde declara que esta apresenta-se como uma aptidão importante no professor (p.105). Refere ainda, que a planificação admite “organizar e contextualizar” a metodológica que acontece durante uma aula (p.104). E define o ato de planificar como: “(...) uma competência específica e imprescindível do professor que lhe permite configurar, através de um plano mental ou escrito, os vários elementos didáticos nos quais se baseará para estruturar o processo de ensino-aprendizagem (...)” (p.105). Assegura, que a planificação “explica-se em dois sentidos: como actividade prática (o que faz um professor quando diz que planifica) e como processo psicológico (elaboração pelo professor de um quadro de orientação)” (p.104).

Zahorik, citado por Zabalza, (1994) afirma que aqueles docentes que delineiam detalhadamente e de forma prévia “são menos sensíveis às ideias e contributos dos alunos, poucas vezes as utilizando durante o desenvolvimento da aula.” (Zahorik, citado por Zabalza, 1994, p.55). Contrariamente, Pacheco (2001) menciona que o professor

deve organizar-se por unidades de atividades em que tem sempre que ter atenção os interesses, motivações e as capacidades de cada aluno. Sendo assim uma planificação, como referida anteriormente, flexível e que facilite a participação dos alunos, tornando assim um processo de ensino-aprendizagem “dinâmico” (p.112)

Ao planificar o professor tem que estar atento, segundo Pacheco (2001), aos elementos que tem que ter em conta no momento de intervir, desde os objetivos até aos materiais que necessitará para a sua intervenção. Mas também sem esquecer, a “sequência e tempo de execução” (p.108) para assim, poder definir as atividades e quantas pretende para aquele intervalo de tempo. Silva & Lopes (2015) afirmam que o procedimento de planificar reflete na aprendizagem dos alunos, porque esta delimita as estratégias e o clima vivido na sala de aula. Elucida também que na planificação tem que existir uma introdução criativa, ou seja, uma atividade inicial, que desperte a motivação, o interesse e o pensamento dos alunos para a tarefa e também que relacione os seus conhecimentos prévios.

Apresenta-se assim como uma forma de os professores/ educadores de infância organizarem a aprendizagem dos seus alunos e das suas crianças. Estando muito presente no início de formação e de carreira dos docentes. Esta irá assim, variar de docente para docente, consoante a forma que a organiza e como a aplica. “O facto de um professor ter tendência a matizar, a tornar mais cerrada (no sentido de especificar passo a passo o que pensa fazer) a sua programação, parece estar em relação com a concepção que ele próprio tem a respeito do processo de ensino/aprendizagem.” (Zabalza, 1994, p. 55)

Esta pode ter várias finalidades, tal como nos apresenta Pacheco (2001), podendo esta ser uma planificação anual, uma planificação trimestral, uma planificação semanal, diária e uma planificação de unidade.

2.2. O Trabalho Cooperativo como Potencializador da Aprendizagem

A ideia de aprendizagem cooperativa é antiga “Em diversos escritos antigos, entre os quais se encontra a Bíblia e o Talmude, aparecem referências explícitas à necessidade de colaboração entre indivíduos” (Lopes & Silva, 2009, p. 5).

De acordo com Correia (citado por Correia, 2008) “A aprendizagem em cooperação é considerada uma abordagem na qual um grupo heterogéneo de crianças aprende em conjunto, realizando uma série de actividades específicas” (p.105-106). Esta aprendizagem segundo Johnson & Johnson (1994, citado por Correia, 2008, p. 106) tem

sido bastante utilizada como estratégia para o desenvolvimento de interações positivas entre alunos que frequentam classes onde a diversidade é grande, promovendo a sua interação cultural e racial.

Com a mesma ideia, Pujolás (2001, citado por Fontes & Freixo, 2004) define-o como “estratégia” ou “recurso” que numa sala da aula com alunos diferentes e grupos heterogêneos facilita a aprendizagem personalizada, em que os alunos devem cooperar para aprender, “em detrimento de uma aprendizagem individualista e competitiva” (p.26). Valorizando assim as características das crianças individualmente e transportando-as para o grupo.

Para Lopes & Silva (2009), esta não será necessariamente “aprender em grupo”, mas sim poder apoiar os outros elementos, onde existe uma cooperação entre todos os membros do grupo e existindo assim competitividade (p. 4). O “objectivo dos grupos de aprendizagem cooperativa é fortalecer cada membro individual, isto é, que os alunos aprendam juntos para poderem sair-se melhor como indivíduos” (Lopes & Silva, 2009, p. 17)

Na teoria de Vygotsky, “podemos ver que a Aprendizagem Cooperativa encontra a sua explicação teórica em alguns conceitos (...) como por exemplo o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), de aprendizagem social, e da importância dos adultos no desenvolvimento dos alunos. (...)” (Fontes & Freixo, 2004, p. 26). Na medida em que “a colaboração com outra pessoa (o par mais capaz), que pode ser o professor ou um colega de grupo mais competente, na ZDP, conduz ao desenvolvimento cognitivo, no sentido em que o professor ou o colega se torna o objecto para o qual tende o desenvolvimento.” (Fontes & Freixo, 2004, p. 26)

Através do quadro 1 é possível observar algumas vantagens da aprendizagem cooperativa:

Quadro 1. Benefícios da aprendizagem cooperativa.

Benefícios Sociais	Benefícios psicológicos
Estimula e desenvolve as relações interpessoais	Promove o aumento da autoestima.
Promove respostas sociais positivas em relação aos problemas e estimula um ambiente de apoio e gestão de resolução dos conflitos.	Melhora a satisfação do aluno com as experiências de aprendizagem
Encoraja a responsabilidade pelos outros	A ansiedade na sala de aula é significativamente reduzida
Encoraja uma maior capacidade dos alunos para verem as situações, assumindo as perspetivas dos outros (desenvolvimento da empatia)	Encoraja os alunos a procurar ajuda e a aceitar a tutoria de outros colegas
Aumenta a prática do desenvolvimento de	Cria uma atitude mais positiva dos alunos em

competências de liderança.	relação aos professores e outros agentes educativos
Estabelece uma atmosfera de cooperação e de ajuda em toda a escola.	Estabelece elevadas expectativas para alunos e professores.

Fonte: Lopes, J., & Silva, H., 2009, *Aprendizagem Cooperativa na Sala de aula - Um guia prático para o Professor*. Lisboa: Lidel, p.50

Importante ressaltar que esta tem um papel significativo na aprendizagem dos alunos, porque estes para além de ganhar competências a nível social e cognitivo, estes aprendem com o conhecimento de todos. Existe uma partilha de saberes perante um único objetivo igual para todos. Um pouco longe da aprendizagem tradicional que nos apresenta uma aprendizagem que não é partilhada, onde o êxito do grupo muitas vezes depende só de um elemento. Por isso, “esta metodologia constitui uma das ferramentas mais importantes para se garantir o sucesso dos alunos, tanto a nível cognitivo como a nível da aquisição e desenvolvimento de competências sociais.” (Fontes & Freixo, 2004, p. 31)

O trabalho em cooperação realizado na sala de aula, permite que as crianças utilizem, essas mesmas competências de trabalhar com o outro, para a sua vida em sociedade. Para Sprinthall e Sprinthall (1993, citado por Taveira, 2011), a socialização “é um processo que implica a aprendizagem de normas e regras da sociedade. Esta socialização é obtida por intermédio das pressões existentes nos grupos sociais em que os sujeitos estão inseridos.” (Taveira, 2011, p.23). Portanto, Lopes & Silva (2011) defendem que o professor tem que salvaguardar o sucesso do trabalho, verificando se os alunos têm aptidões sociais, caso estes não as tenham adquirido será necessário ensinar práticas de trabalho em grupo.

Nos trabalhos em grupo podem surgir os conflitos que “(...) devem ser resolvidos rapidamente e o professor deve ensinar os alunos como podem prevenir conflitos no futuro” (Lopes & Silva, 2009, p. 64). Estes conflitos têm que ser reduzidos, perante o autor, pelo professor através de uma explicação da importância de ouvir todos os elementos do grupo, ou que estes têm que definir responsabilidades, valorizando as capacidades de cada um.

Podemos concluir que, “da competição passa-se à cooperação, privilegiando o incentivo do grupo em vez do incentivo individual, aumenta-se (...) a interação dos alunos e as competências sociais” (Sanches, 2005, p. 134).

2.3. A importância do Brincar e das Atividades Lúdicas na Educação

O Brincar, no Pré-Escolar tornou-se muito observável durante a prática pedagógica, quando as crianças estavam nas áreas durante um período de tempo da rotina diária. Isto levou a refletir sobre a sua relevância na vida das crianças, seja o brincar nas áreas da casinha e dos jogos, como as brincadeiras ao ar livre.

“O brincar é anterior à cultura. O brincar vive-se, exprime-se e dificilmente se explica. A magia do jogo percorre todas as idades com situações e significados diferentes (...)” (Neto, 2009, p. 19/20). Neto (2009) também refere, que brincar é acomodar-se a situações inesperadas usando o corpo, tanto em espaços físicos como com os outros e sempre através de ações. “(...) Brincar é procurar o risco, buscar o imprevisível, viver o instante e procurar segurança (...)” (p.20).

Vários autores referem o facto de brincar ser um direito das crianças. Segundo Magalhães (2007) reconhece-o no “artigo 31º da convenção dos direitos da criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito da criança ter acesso a jogos e actividades recreativas próprias para a idade (...)” (p.114) Também para Leal, “(...) hoje brincar é um direito infantil legalmente reconhecido a nível mundial e as brincadeiras e o jogo são cada vez mais apercebidos como importantes instrumentos pedagógicos (...)” (Leal, S., 2009, p. 117)

Sendo este apresentado como um direito da criança, mostra a sua relevância, tanto como importante para o desenvolvimento da mesma, como um forte potencializador de aprendizagens. Cordeiro (2007) assegura que a palavra “brincar” é mais significativa em crianças entre 1 e os 5 anos de idade, porque deixou de ser “bebé” mas também não é um “aluno da primária” (p.329). O mesmo autor refere que “É o brincar que também lhe facilitará a aquisição de conhecimentos, o equilíbrio de tensões e a catarse de emoções e sentimentos difíceis (p. 329). Para além de permitir à criança um “gozo puro” também trás um prazer (físico, emocional e psicológico) fazendo-a sentir-se “livre” e “poderosa”, porque exprime o que sente e pode ser quem lhe apetecer (p.335).

No mesmo seguimento de ideias, Leal (2009) refere a importância das brincadeiras para além a nível cognitivo, motor, linguístico ou artístico, mas também como estimulador da criatividade, imaginação e inteligência, melhorando a capacidade de resolver problemas e de interagir com os outros. Neto (2009) especifica que o brincar tem supremacias como “na estruturação do cérebro e respectivos mecanismos neurais; na evolução da linguagem e literacia; na capacidade de adaptação física e motora; (...)”

e, finalmente, na construção da imagem de si próprio, capacidade criativa e controlo emocional (Neto, 2009, p. 20). O mesmo menciona, que uma criança que não brinque não pode ser considerada uma criança saudável, porque tanto o jogo simbólico, o jogo social e o jogo como atividade física são importantes. Estes funcionam como meio para ganhar a segurança e a autonomia necessária na idade adulta, fornecendo aprendizagens e permitindo que se adapte a situações inesperadas e imprevisíveis.

Muitos autores defendem a utilização dos jogos, visto que estes estão relacionados com o conceito de lúdico. Os jogos são instrumentos utilizados porque para além de serem divertidos, ajudam na aprendizagem, e segundo alguns autores estes aumentam a habilidade de reter o que se aprende. Assim, “deve ser valorizado, podendo coexistir com o prazer de aprender e encarado como sendo capaz de facilitar a aprendizagem e o domínio de competências” (Pessanha, 2001, p. 51).

Assim, ao abordamos as atividades lúdicas, numa vertente mais direcionada para o 1ºCEB. E tal como defende, Wassermann (1990) o divertimento desaparece quando estas realizam trabalhos, mas por outro lado, quando o trabalho está ligado ao divertimento, estas aprendem de uma forma muito melhor. Valoriza o jogo como meio para ensinar os conteúdos curriculares, envolvendo desafios no pensamento dos alunos, “o pensamento torna-se o meio de aprendizagem” (p.41). “Um professor que pretenda ensinar aos seus alunos um conceito importante começa por planear uma experiência que passe pelo jogo. O jogo permite às crianças estudar o conceito através de uma observação activa e investigadora” (p.39)

Condessa (2009) também valoriza o brincar e as atividades lúdicas como forma de expressão e criatividade. E afirma que os professores podem e são quem têm que proporcionar esse direito e gerar o momento, onde as crianças possam desenvolver as suas capacidades, compreender as regras e cooperar com os colegas. Isto de uma forma divertida, despertando a vontade em aprender.

A atividade lúdica surge para Pessanha (2001), como uma manifestação frequente e espontânea no comportamento do ser humano, pensando-se ser uma atitude natural e indispensável ao seu desenvolvimento” (p. 19) Para a autora as atividades lúdicas na integração do currículo é profundamente benéfico para a criança, mas também para a relação entre o professor e o aluno.

Como afirma Castro (2009), o jogo é uma parte da estrutura da personalidade. “Com ele aprendemos a disciplina, a coragem, a destreza, o oportunismo, o medo, a malícia, o divertimento, a justiça, o que é e quem é o outro” (p. 100). Pelo autor, pode

apoiar na personalidade na medida em que podem tornar-se fortes ou fracos, com ou sem autoestima (p.97).

Podemos assim concluir, que é necessário o educador/professor não fragmentar subitamente com este tipo de atividades na sua sala, porque as crianças apesar de já estarem no 1ºCEB, ainda precisam e têm necessidade de brincar na escola. Neste sentido, será importante que o educador/professor proporcione aos seus alunos atividades lúdicas. Estas poderão ser utilizadas pelos docentes durante as suas práticas pedagógicas, com a utilização de materiais e, de jogos que possam, por um lado, facilitar as aprendizagens e, por outro, motivar os alunos.

2.4. A Literatura Infantil e a sua relevância

As crianças desde pequenas gostam muito de observar e folhear livros, não só pela história escrita, mas também pelas imagens que nelas podem encontrar. Sendo a EPE a primeira etapa na Educação Básica e tendo um papel decisivo na vida das crianças, será importante abordar esta temática da importância da literatura infantil para a criança (M.E.,1997,p.15).

A literatura Infantil, tal como a conhecemos hoje, como um livro direcionado a crianças onde se contam histórias, só teve grande relevância quando a criança foi reconhecida socialmente com características próprias, e quando começou a ser estudada por vários autores, como por exemplo: Charles Perrault. As histórias deixaram de ser transmitidas oralmente por membros da família, passando a estar presente também como forma escrita (Sobrino, 2000). Estes autores foram reconhecidos perante a história da Literatura Infantil, num século predominante, designado o “século da criança” quando Rousseau, anuncia que cada criança tem uma essência exclusiva e significativa (Atalaia, 2013). E a partir de onde são criadas as histórias dirigidas a crianças, existindo uma maior afluência de edições de livros a partir dos anos 70. (Bastos,1999)

Com o avanço da Literatura, olhada e pensada para a criança, houve necessidade de compreender o que seria essencial uma criança ler e aprender. Onde gerou “um crescente interesse pela importância do livro enquanto factor eminentemente lúdico e educativo” (Bastos,1999,p.21). Desse modo, é necessário valorizar o facto de que a “criança vive uma vida fantástica, fora da realidade, e necessita dar expansão a essa fantasia.” (Fontes, Botelho & Sacramento, 1970, p.18). Sendo assim, o livro deve ser um “instrumento de permanente formação” do seu leitor, despertando a imaginação, a

sensibilidade, a compreensão e permitindo assim formar-se moral, afetiva e intelectualmente (Sobrino, 2000, p.31).

A literatura “é uma arte misteriosa e profunda; é talvez a mais eficaz, influente e universal de todas as manifestações artísticas, ao ultrapassar as fronteiras espaciais e temporais” (Sobrino, 2000, p.32). Sendo esta representada por um livro que permite a criança, neste caso, olhar para o mundo. Para Atalaia (2013) os livros trazem consigo uma grande importância para a vida destas, podendo-se dizer que este será mais do que um objeto lúdico. Porque contribui para o desenvolvimento, a nível emocional e intelectual, possibilita à criança antecipar angústias e encarar os desafios desde cedo. O facto de resolver a história ficcionada será importante para os seus dilemas na vida.

O amplo leque de textos que incluem a literatura para a infância (...) “constituem em excelentes meios de oportunidades de aquisição, desenvolvimento e consolidação de competências linguísticas” (Couto, 2006. p.276) A história para Azevedo (2006) permite a entrada tanto no mundo imaginário como no mundo real, onde a criança pode adquirir uma multiplicidade de saberes, incluídos neles também os saberes culturais. Possibilita a capacidade do pensamento crítico e criativo, ligado à possibilidade de mudança, como potencial educativo.

Por outro lado, Sobrino (2000) também refere como uma potencialidade dos livros o facto de estes proporcionarem a educação para os valores. Na literatura infantil está muito presente os sentimentos e as emoções. Levando as crianças a desenvolverem o respeito pelos outros, atitudes de solidariedade, igualdade e regras de convivência. Tudo isto “abre o caminho para a diversidade e para o respeito pela diferença” (p.38).

A personalidade também será influenciada com as histórias, sem intencionalidade, as crianças irão superar os seus medos, existirá uma maturidade com a descoberta de si próprias (Atalaia, 2013). Também “alimenta e estimula a imaginação e satisfaz a afectividade e a curiosidade (...), podendo representar um papel importante no desenvolvimento integral e harmonioso da sua personalidade” (Fontes, Botelho & Sacramento, 1970, p.33).

As histórias e os hábitos de leitura, terão um papel importante no seu sucesso escolar. Esta permitirá uma aquisição de vocabulário, um aumentando dos seus conhecimentos e estimula a sua imaginação e criatividade. (Sobrino, 2000; Oliveira, 2008) “A aprendizagem das letras, sílabas e palavras será tanto mais difícil quanto menos consciência a criança tiver da verdadeira utilidade dos símbolos” (Atalaia, 2013,

p.34). Assim a leitura de histórias, e o contacto com elas faz com que a criança se habitue ao código escrito, o que terá uma grande importância quando iniciar o 1ºCEB.

No 1ºCEB, a literatura, permite ainda relacionar as diferentes disciplinas estudadas dentro da sala. “Dependendo do tema da história e dos objectivos do professor, propicia o desenvolvimento de um ensino interdisciplinar” (Oliveira, 2008, p.17). Existindo uma grande variedade de temáticas que permitem relacionar com as várias áreas, permitindo uma melhor aquisição de conceitos por parte das crianças.

O Educador de Infância na EPE, irá ter um papel de mediador. Segundo Oliveira (2008) terá que conduzir a criança a gostar da leitura por outros meios e das mais variadas formas, nomeadamente associando a canções, expressão corporal, teatro, fantoches, entre outros. Apesar de nunca deixar de permitir que as crianças observem e explorem os livros. É este que será o contador das histórias.

Tal como referido no tópico anterior, a literatura, tal como o jogo, é um instrumento lúdico-pedagógico, pois proporciona aprendizagens na comunicação e na linguagem. Logo, “o hábito de ler, como é comprovado, deve começar nos primeiros anos e antes mesmo da entrada da criança na escola” (Oliveira, 2008, p.11) para esta ter à sua disposição um mundo de fantasia e também um mundo de conhecimentos e aprendizagens.

2.5. A Importância da Matemática em contexto Pré-Escolar

A Matemática está presente na vida das crianças, estas “vão espontaneamente construindo noções matemáticas a partir das vivências do dia a dia” (ME, 1997,p.73). “O papel da matemática na estruturação do pensamento, as suas funções na vida corrente e a sua importância para aprendizagens futuras, determina a atenção que lhe deve ser dada na educação pré-escolar (...)” (ME, 1997, p.73).

Quando se pensa o que uma criança deve saber sobre matemática, é muitas vezes referenciado o termo de que deve ser matematicamente competente. Então, Moreira & Oliveira (2003) explicam que, existem três vertentes para ser matematicamente competente: primeiro, comunicar matematicamente, segundo, resolver problemas e terceiro utilizar a matemática no seu questionamento. O que para, a EPE será desenvolver o sentido do número e operações, ter atenção aos símbolos, considerar o sentido espacial e resolver os problemas (comunicar, representar, relacionar).

Esta torna-se importante em contexto Pré-Escolar, especialmente porque será essencial para o futuro, nomeadamente, na fundamentação de aprendizagens futuras e

também como forma de resolver os seus problemas (Barros & Palhares, 2001). Trará novos conhecimentos na área e permite à criança construir sentimentos sobre a matemática e sobre si própria, que serão influenciáveis na tomada de decisões e nas atitudes que tomará. Permitirá adquirir conhecimentos comunicativos, potencializadores nas interações sociais. (Moreira & Oliveira, 2003). “As aprendizagens matemáticas estão ligadas à linguagem porque implicam não só a apropriação do conceito, mas também a designação” (M.E., 1997, p.77). Estabelecendo assim uma aprendizagem na área do Português juntamente com a Matemática, mas também a nível social e na interação com os outros. Ensinar matemática é “dar condições aos sujeitos para realizarem uma das suas necessidades básicas desde o início da humanidade: comunicar-se para dividir acções que proporcionem melhores condições de vida” (Moura, 2007, p.60).

De acordo com Moreira & Oliveira (2003), as crianças com as suas experiências no quotidiano vão aprendendo matemática, a maioria das coisas que escolhe estão ligadas à matemática. A “Educação Pré-Escolar não pode em nenhuma circunstância ser desenquadrada do todo que constitui o desenvolvimento social e intelectual da criança desta fase etária” (p.20). Também referem que relacionando a matemática, com aquilo que ela já sabe e disponibilizando novos conhecimentos através das suas experiências e práticas diárias, será muito melhor para esta, porque começa a compreender e a ter um novo olhar do mundo.

Para Migueis & Azevedo (2007), esta competência só é fortalecida com uma “experiência matemática rica e diversificada”, que tem que ser ajustada pelo Educador consoante a maturidade do grupo de trabalho. (p.12) Também para estas autoras a matemática tem que culminar com outros saberes o que permite uma melhor perceção da realidade pelas crianças, obtendo assim crianças participativas e críticas.

O educador deve então, “incentivar a criança a expressar o seu pensamento e saber matemático” (Moreira & Oliveira, 2003, p.58). Sendo que, “a aprendizagem da matemática implica que “O educador proporcione experiências diversificadas e apoie a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas” (M.E., 1997, p.74). Devendo criar acontecimentos onde a criança consiga, autonomamente, pensar sobre as suas experiências (Moreira & Oliveira, 2003).

É essencial que a “criança seja submetida a situações de análise e síntese para construir significados generalizados que lhe possibilitem o acesso a novos conhecimentos” (Moura, 2007, p.62). Por isso proporcionar momentos onde a criança descubra de uma forma intuitiva as relações e onde ordene e classifique, será relevante

para depois relacionar com os conceitos matemáticos presentes nas aprendizagens futuras. Lopes (2007) assegura que para matemática contribuir nas aprendizagens das crianças desta faixa etária, tem que existir uma abordagem significativa, ou seja, tem que existir uma grande diversidade de contextos reais e tem que valorizar o processo e não o produto.

Assim, o Educador tem um papel fulcral para disponibilizar à criança a aprendizagem da matemática, das mais variadas formas, seja em formas de canções, lengalengas, ou como resolução de um problema. “É na actividade de ensino que se convida o estudante a fazer relações mais gerais com a vida e com o conteúdo, onde a relação afectiva com o objecto estudado vem à tona” (Sousa, 2007, p.117). Tornando a aprendizagem da matemática, num momento afetivo, a criança irá relacionar-se com esta desde a sua infância, e será assim marcante para o seu desenvolvimento.

2.6. As Expressões Artísticas como potencializadoras de aprendizagens

As aprendizagens também podem ser valorizadas através das Expressões, porque “a linguagem expressiva abre o caminho à aprendizagem significativa, ao proporcionar ao sujeito um canal muito eficaz de relação entre o Eu e Tu/Isto” (Jesus, 2011, p.68). Por isso, as expressões são valorizadas tanto na EPE e no 1ºCEB, sendo as quatro, as seguintes: a expressão físico-motora, a expressão musical, a expressão dramática e a expressão plástica.

Estas encontram-se no caso das OCEPE, na área de Expressão e Comunicação, que evidencia os quatro domínios referidos anteriormente. Afirmando que estes devem estar sempre interligados e que apresentam-se como forma de relação e de comunicação com o outros e com o mundo que as rodeia. Surgindo assim as artes tal como as ciências “são o modo como se vai aprendendo a realidade” (Andrea,2005,p.57). “A arte é, afinal, o produto da inesgotável capacidade criadora do homem, fazendo chegar até nós universos do imaginário que povoam o nosso quotidiano” (Andrea,2005,p.220).

Apesar de serem um complemento para as áreas curriculares, no caso do 1ºCEB, as expressões permitem aprendizagem de temas e conhecimentos importantes mais específicos em cada uma das áreas.

No que concerne à expressão musical esta possibilita o desenvolvimento o ouvido e apoia a “discriminação auditiva, e a audição interior” (Andrea,2005,p.47-48). O que será primário para a criança ganhar uma sensibilidade auditiva, onde

desenvolverá gostos. A música é frequentemente utilizada na EPE, mas atividades durante a escola, realizada em conjunto com a linguística (Andrea, 2005).

A expressão dramática permite “exteriorizar as emoções e sentimentos, e desenvolve nela capacidades de expressão e criação” (Cunha,2008,p.55). Perante Cunha, esta é uma atividade, maioritariamente coletiva, onde a criança desenvolve o seu corpo e as suas emoções. Considerando a expressão dramática benéfica para a criança, esta possibilita não só reproduzir algo mas também desperta a fantasia e o que é natural nelas, exprimindo uma sensibilidade pessoal.

Andrea (2005) afirma que desperta, através da expressão plástica, um conhecimento sensível e empírico, gerando um grande acontecimento que motiva as crianças e estimula a sua curiosidade. Desde cedo, a criança é estimulada para o desenho, a pintura, a colagem, a impressão e a moldagem. É através do desenho que a criança transmite o seu conhecimento e o seu mundo. Quanto mais a criança se relaciona com as expressões, mas esta consegue aumentar o seu mundo, sentindo e experimentando. A pintura permite encontrar “espelhada alguma coisa de si mesma”, ou seja permite à criança expressar-se através do papel (p.239). Numa pintura podemos encontrar um pouco da realidade de cada criança e as suas características, porque realizam com sentimento e com um cunho pessoal as suas criações artísticas.

Para Moura (1997), a criança expressasse através das cores, dos sons e das formas, através deles descobre a veracidade do mundo que a rodeia. Descobrimo significados e nomes, aprendendo e construindo através das expressões.

A Expressão motora tal como a expressão dramática, permite à criança “conhecer melhor o seu corpo, globalmente, se for interiorizando independentemente as partes de que é composto” (Andrea,2005,p.16). Irá controlar melhor os seus movimentos. Segundo as OCEPE, esta irá possibilitar a consciencialização do seu corpo em relação ao exterior, ou seja, ter consciência da direita, esquerda, entre outros. A dança é um dos muitos domínios utilizados com as crianças desta idade, com coreografias e movimentos que têm que ser executados em conjunto ou individualmente.

“A expressão artística realiza-se, também ela através da actividade lúdica e das suas características de expressão e comunicação, cumprindo assim uma importante função social” (Andrea,2005,p.56). Por isso, “a expressão é o meio natural e espontâneo que a criança tem de se relacionar com o mundo, com as pessoas e as coisas” (Carvalho,1997,p.221).

Como tal, é essencial que o Educador/Professor possibilite às crianças as mais variadas atividades. “O domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contacto com diferentes materiais” (OCEPE,1997,p.57).

As expressões, perante Ribeiro (2002) são uma vantagem porque deixam entrar na sala de aula a criança que tem necessidade de exteriorizar o que está no seu interior e não o aluno que tem muito que assimilar.

Sintetizando, o desenvolvimento das expressões possibilitam à criança desenvolver várias necessidades desde físicas, cognitivas e sociais, de uma forma lúdica e com motivação. Para a criança a “arte era a sua forma de exprimir aquilo que estava a aprender sobre a vida”(Holt, 2001,p.174).

Sintetizando

Neste capítulo destaca-se a planificação como instrumento para o Docente. O trabalho cooperativo como forma de trabalho na sala de aula, o brincar e as atividades lúdicas como potencializadoras de aprendizagens. A importância da literatura infantil, da matemática e das expressões artísticas no pré-escolar.

Reportando que o trabalho docente requer um trabalho de organização anterior ao momento de ação. A planificação aparece assim como recurso a ser utilizado permitindo uma organização importante, que pode ser adaptada e flexível consoante o docente pretender. Os objetivos são colocados tendo em consideração as necessidades das crianças.

Para além da planificação é dada relevância ao trabalho cooperativo. Sendo este uma forma de a criança aprender em cooperação com os outros. Onde tem que existir diálogo, partilha de ideias e conhecimentos. Existindo um desenvolvimento de competências múltiplas, estimulando as relações, as experiências e as atitudes dos alunos.

O Brincar e as atividades lúdicas surgem tal como o trabalho cooperativo como um recurso utilizado na sala, seja em 1ºCiclo ou em Pré-Escolar. Este permite às crianças e aos alunos através da magia do jogo, realizar aprendizagens importantes, existindo um convívio entre as emoções. Onde a criança ou o aluno encontrar-se-á livre, imaginando e criando aprendizagens.

No Pré-Escolar a Literatura infantil está muito presente na rotina das salas, isto porque na literatura está muito presente as emoções, as atitudes de solidariedade,

igualdade e convivência. Possibilitam a aquisição de novo vocabulário, existindo uma grande variedade de temáticas que potencializam as aprendizagens das crianças. Sendo assim um grande recurso e instrumento lúdico-pedagógico importante dos primeiros anos de vida da criança.

A Matemática no Pré-Escolar, aparece espontaneamente no decorrer de um dia, no entanto esta é muito significativa quando olhada como uma potencial aprendizagem. Quanto mais rica a aprendizagem e o conhecimento dos números mais facilmente a criança irá expressar o seu pensamento matemático e irá construir noções que lhe serão essenciais na vida em sociedade e no percurso escolar.

Por fim, as expressões artísticas podem tal os que foram referidos anteriormente, levar a criança ou o aluno a expressar as suas emoções, onde pode criar momentos para exteriorizar os sentimentos, estimulando a imaginação e a motivação deste para um determinado tema. Onde através da arte aprende sobre o mundo e de uma forma lúdica desenvolve as mais variadas necessidades, física, cognitiva e social.

Capítulo III – A Investigação-Ação

A investigação-ação (I-A) tornou-se essencial na intervenção do docente. No decorrer deste capítulo irão ser abordados tópicos importantes em relação à I-A.

O essencial na I-A é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, & Vieira, 2009, p. 360). “No âmbito educativo, produzir a mudança através da investigação-ação pode constituir-se num importante processo emancipatório ao propor uma resposta a problemas concretos (...)” (Máximo-Esteves, 2008, p.11).

Sendo a investigação, segundo Tukman (2000), “uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões”. Assim esta investigação veio responder a questões ou problemáticas levantadas nos dois contextos.

3.1. Metodologia da investigação-ação

A I-A “pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica” (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, & Vieira, 2009, p. 360).

Esta “é uma metodologia dinâmica, (...) um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano e avaliando a eficácia da investigação” (Sousa & Baptista, 2011, p.66).

Esta tem “(...) o objectivo de promover mudanças sociais”(Bogdan & Biklen, 1994, p. 292). Constitui assim, um “processo de selecção da estratégia de intervenção, que condiciona, por si só, a escolha das técnicas de recolha de dados, que devem ser adequadas aos objectivos” (Sousa & Baptista, 2011, p.52).

Quanto às metodologias, será mais adequado a utilização de metodologias qualitativas, visto que, esta concentra-se “na compreensão dos problemas, analisando comportamentos, as atitudes ou os valores. Não existe preocupação com a dimensão da amostra nem com a generalização de resultados (...) como acontece com a investigação quantitativa” (Sousa & Baptista, 2011, p.56). Os dados recolhidos são designados por qualitativos, que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas “(...) Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (...) Recolhem

normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais.(...)” (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 16). Considera-se naturalista porque o investigador esta integrado no local e observa os momentos de sua maior importância.

Este tipo de investigação surge com determinadas características específicas, opondo-se à investigação quantitativa que tem como objetivo “ encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 178), sendo assim, está mais direcionada para investigações experimentais. Tendo como principais características, segundo Borgdan e Biken (1994), 1. A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal, na recolha de dados e no contato direto. 2. Qualitativa é descritiva; 3. Investigadores interessam-se mais pelo processo de que simplesmente pelos resultados ou produto; 4. Os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, ou seja, focando-se naquilo que é mais relevante; 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Na metodologia qualitativa foi usada como técnica de recolha de dados a observação participante e a análise de documentos. Os instrumentos de recolha de dados que foram utilizados foram os diários de bordo e os registos fotográficos.

3.1.1. Fases da investigação-ação

Na Investigação, para Máximo-Esteves (2008), o plano tem que ser adaptado consoante os imprevistos e não pode ser uma ação que siga um plano rígido. Isto acontece porque a reflexão torna-se uma parte do processo. Assim, Fischer (2001), citado por Máximo-Esteves (2008), apresenta um processo que envolve, *planear com flexibilidade, agir, reflectir, Avaliar/validar e dialogar*. Com este processo, o investigador tem que formular as suas primeiras questões, numa primeira fase. Partindo dela para uma ação, que engloba a observação e as estratégias realizadas. Será assim posteriormente necessário uma reflexão, onde selecionam-se “vários instrumentos para registar e analisar os dados da observação” (p.82). Esses dados são analisados e avaliados segundo as opções tomadas. E numa última fase e se necessário o investigador terá que voltar ao início, formulando novas questões que surjam. O diálogo revela-se também importante na medida em que a partilha de conhecimentos e de opiniões irá permitir um melhoramento da investigação.

Amado, Costa e Crusoé (2013), designam como fases da investigação, “selecionar o foco da investigação (...); recolher os dados a partir de uma variedade de fontes (...); analisar, documentar e rever efeitos imediatos (...); desenvolver e implementar as categorias (...); organizar e interpretar os dados (...); agir na base dos planos (...); repetir o ciclo” (p.194).

Tal como referido anteriormente, a I-A, organiza-se de uma forma cíclica, repartida em várias fases. Segundo Sousa e Baptista (2011), as fases apresentadas são quatro: a observação, a planificação, a reflexão e a ação. Estas estão todas interligadas, num processo tal como apresenta a Figura 1:

Figura 1. Fases da Investigação-ação.



Fonte: Sousa, M. e Baptista, C., 2011, *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Pactor.(p.66)

Podemos concluir assim, “que durante todo o processo há produção do saber, através da reflexão sobre a ação, proporcionando, assim, um aumento do conhecimento do ou dos pesquisadores e das pessoas consideradas na situação e contexto investigado” (Amado & Cardoso, 2013, p.188).

3.1.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.

As técnicas de recolha de dados são a observação participante e a análise de documentos. Os instrumentos para recolher a informação foram os diários de bordo e a recolha de dados, recolhendo-os com a observação e os artefactos dos alunos com registo fotográfico.

As técnicas e os instrumentos de recolha de dados, são “ o conjunto de processos operativos que nos permitem recolher os dados empíricos que são uma parte

fundamental no processo de investigação” (Sousa & Baptista, 2011,p.72). Será necessário, segundo estes autores, relevante utilizar as mais variadas fontes para provar a sua verdade.

Estes dados podem ser, segundo Sousa e Baptista (2011), dados primários e dados secundários. Os primários são dados que são conseguidos a partir do investigador, através da observação, por outro lado, os secundários são dados que “provêm da análise documental”, realizada por terceiros (p.71).

3.1.2.1. Observação participante.

A Observação, tal como o nome indica, “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Esteves, 2008, p. 87).

A observação participante é quando “o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16), quer isto dizer que o investigador faz parte importante e principal do estudo. Os dados resultantes da observação participante foram compilados em diários de bordo, trata-se de uma descrição narrativa com linguagem corrente. Este tipo de registo foi realizado após o acontecimento, mas sempre organizado diariamente.

3.1.2.2. Diários de bordo

Os dados resultantes da observação participante foram recolhidos, através de diários de bordo, pretendendo assim que o observador registe todos os acontecimentos durante a observação de campo. “Os registos devem procurar reproduzir, com a maior exactidão possível, o que acontece. As sequências interpretativas incluem interpretações pessoais, sentimentos, especulações, relações entre ideias...isto é conjunto de comentários e notas pessoais” (Esteves, 2008, p. 89).

Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. “O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local (...) outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações”(p. 152). Sendo estes registos realizados diariamente por mim com descrição e reflexão de todo o trabalho realizado e planificado, durante o Estágio. “O objectivo é registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (Máximo-Esteves,2008,p.88).

3.1.2.3. Análise documental

A análise documental, tem “(...) por objectivo dar forma conveniente e apresentar de outro modo a informação, facilitando a compreensão e a aquisição do máximo de informação com a maior pertinência” (Sousa, 2005, p.262). A análise documental, segundo este autor, é quando são trabalhados documentos ou textos, com a intenção de condensar a informação para posteriormente realizar uma análise dos dados, interpretá-los e criar assim uma conclusão consoante os objetivos delineados para a investigação.

Esta constitui assim uma importante técnica, segundo Sousa e Baptista (2011) mesmo sendo como forma de complementar as informações já conseguidas ou de criar novas. Este processo começa com a recolha dos documentos e posteriormente realiza-se a sua análise, onde cabe ao investigador escolher o mais pertinente para responder às suas questões.

3.1.2.4. Registos fotográficos

O registo fotográfico será utilizado como apoio para a recolha de dados. “A análise de artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (Esteves, 2008, p. 92). Sendo assim, importante a análise de todos os trabalhos realizados ao longo do período de observação. “Porque não utilizá-la, então como fonte de dados?” (Máximo-Esteves,2008,p.91). Para esta autora, as imagens são relevantes porque têm informação visual que podem ser analisadas. Estas permitem observar a organização da sala, algumas atividades desenvolvidas de dramatização ou os trabalhos realizados pelos alunos sejam ou não, por exemplo, em painel de parede.

3.1.2.5.Método de análise de dados

Após a recolha dos dados através das diferentes técnicas procedeu-se, assim à análise. Segundo Bogdan e Biklen (1994) a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrição de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.

“A tarefa analítica, ou seja, a tarefa de interpretar e tomar compreensíveis os materiais recolhidos, parece ser monumental” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205). “A

análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido” (p.205). A análise, segundo estes autores, tem que ser realizada quando quase todos os dados estiverem recolhidos, para que o investigador consiga estar mais ativo na sua análise e daí retirar as suas conclusões.

Cada investigador pode optar pelo método que mais se adequa à sua investigação, mas também pode optar por utilizar um pouco de todos os métodos apresentados, adequado e melhorando para os seus objetivos.

3.1.3. Validade da Investigação.

Ao pensar em investigação, desde logo “(...) haverá sempre necessidade de demonstrar a credibilidade das conclusões a que se chega, a adequabilidade das respostas dadas às questões (...), e a legitimidade dos processos (...)” (Vieira, 1995 a, b;1999, citado por Amado & Vieira, 2013,p.357).

Para Amado e Ferreira (2013), a I-A não está logo associada à generalização dos resultados obtidos, isto porque é uma investigação que visa a descoberta de novos conhecimentos. Logo esta generalização só pode ser conseguida quando outros autores referirem os mesmos estudos. Assim, “Do ponto de vista epistemológico, a I-A coloca diversos problemas como os relacionados com a forte implicação do investigador, podendo, nesse sentido, levar a uma distorção dos dados” (p.195).

Para Sousa e Vieira (2013), é imprescindível um processo detalhado das fases, da metodologia e também da análise dos dados, isto para viabilizar aos outros investigadores a repetição da pesquisa ou mesmo de outros contextos de terreno, mas também para dar credibilidade pública ao trabalho desenvolvido. Tuckman (2000) refere esta como sendo um dos dois princípios da validade, a *validade interna*, designada como toda “a construção de todo o processo de investigação” (p.8). O segundo princípio é a *validade externa*, tal como o nome indica é todo o “exterior” envolvido, se este pode ser ou não aplicado no terreno, ou a confiança dada para realizar-se a generalização dos resultados (p.8). A validação interna, tem “por objectivo estimular a crítica por parte do eventual leitor” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin,2005,p.78).

Desta forma, uma investigação realizada de um pequeno contexto, não pode ser generalizada. Porque está refere-se unicamente àquele contexto e não outros. Assim, a

“validade da investigação também depende do efeito que tem nas acções do contexto onde decorre” (Máximo-Esteves, 2008, p.118).

3.1.4. Limites da Investigação

Toda a investigação apresenta limites, na medida em que ao longo do processo investigativo ocorrem situações que requerem uma reflexão, ou mesmo relacionado com o tempo destinado para a investigação.

Durante uma investigação, “as questões éticas adquirem centralidade (...) cujo fulcro se encontra o ser humano concreto em toda a sua complexa plenitude” (Máximo-Esteves, 2008,p.106). E de acordo com a autora esta situação trás consigo problemas que não podem ser esquecidos por parte do investigador. “O princípio da responsabilidade ética e a garantia da salvaguarda dos seus direitos, interesses (...)” (Máximo-Esteves,2008,p.107). Também a atitude do investigador de dar a conhecer os seus princípios e objetivos é relevante, certificando a privacidade dos dados e preservando os intervenientes.

Uma outra limitação e que consideram-se um “dos pontos de maior tensão” está presente na “duplicidade de papéis”, onde para Máximo-Esteves, o professor ao ter que realizar dois papéis ao mesmo tempo, de professor e investigador, faz com que não exista distanciamento necessário e acontece que a objetividade fica prejudicada, quando não consegue observar todas as situações necessárias em simultâneo para desenvolver a investigação (p.109).

Também, o facto metodológico da investigação cria limitações, na medida em que o investigador tem que definir a relevância dos dados, dos instrumentos e dos temas escolhidos para fundamentar a sua investigação. O facto de escolher várias formas de recolher dados permite assegurar um diminuir os erros, no entanto, estes podem ocorrer ao realizar conclusões.

Em suma, as limitações são factos que ocorrem ao longo de uma investigação que permitem, refletir e desenvolver uma investigação sustentada e com caracter investigativo. No entanto “ a colaboração contribui, também, para que a investigação-acção, enquanto processo transformador, tenha um impacto positivo não apenas no professor que a utiliza, mas também no seu contexto de trabalho” (Máximo-Esteves, 2008, p.110).

Sintetizando

A I-A é a uma metodologia que permite através de uma investigação, desenvolver estratégias de ação, as quais são sujeitas a reflexões e mudanças. O investigador através da investigação, recolhendo dados e analisando-os pode focar-se no que é mais relevante para a sua intervenção.

Esta investigação ocorre ao longe de várias fases, primeiro segundo Máximo-Esteves (2008), tem que existir planificação, ação, reflexão, avaliação e diálogo. Como forma de recolher dados existem várias técnicas e instrumentos que podem ser utilizados. As técnicas de recolha de dados, mais especificamente, utilizadas foram a análise documental e a observação participante. No que refere às ferramentas de recolha destaca-se os diários de bordo e os registos fotográficos.

Uma investigação necessita de ser validada e não pode ser generalizada. Esta permite a descoberta de novos aspetos, no entanto pode ter limitações ao longo de todo o processo, sejam referentes ao tempo dispensado para a investigação como também se os dados recolhidos foram ou não suficientes para retirar determinadas conclusões.

Parte II – A Intervenção Pedagógica - *Práxis In Locus*

Capítulo IV - O Estágio Pedagógico em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Este capítulo é dedicado à prática pedagógica desenvolvida no 1ºCEB, com uma turma de 3ºano de escolaridade da EB1/PE da Assomada. Este estágio teve um período de oito semanas, com aproximadamente 140 horas, entre dia 13 de outubro e dia 8 de dezembro de 2014. Esta sucedeu durante o período da tarde, das 13.15h às 18.30h, durante três dias por semana. Todo o trabalho desenvolvido foi organizado por planificações semanais e com reflexões. As notas de campo retiradas durante a prática foram organizadas, então, em diários de bordo e em reflexões diárias.

Durante todas as semanas eram realizadas algumas conversas informais com a Professor Cooperante de forma a melhorar a intervenção e o trabalho desenvolvido. Sendo sempre explanado o trabalho a ser desenvolvido na semana seguinte.

Neste capítulo, serão abordadas algumas informações sobre o meio envolvente e sobre a instituição, o Projeto Educativo de Escola, o Plano Anual de Turma e a caracterização da turma, da sala, das famílias e a rotina diária. Posteriormente, à caracterização são então abordadas as atividades desenvolvidas. Onde são apresentadas as planificações referentes nos apêndices de A a I.

4.1. Contextualização do Ambiente Educativo.

Para tornar possível a perceção do meio envolvente à Escola e como este pode afetar o contexto presente na instituição, de seguida este será caracterizado. O estágio ocorreu na Freguesia da Assomada, na Escola EB1/PE da Assomada. A caracterização do meio é importante para conhecer o que envolve a instituição as crianças e as famílias, para que a nossa prática esteja em contato com todas essas informações disponibilizadas.

“O espaço é também um contexto de significações. A distribuição e o equipamento do espaço escolar acabam por ser o cenário em que actuam as figuras das mensagens educativas” (Zabalza,1987,p.121).

4.1.2. Caracterização do meio envolvente e da instituição.

A EB1/PE da Assomada é situada no Sítio da Assomada, no Município de Santa Cruz. É uma instituição pública e está localizada na freguesia do Caniço, na Estrada do Aeroporto. Esta é rodeada de uma zona rural, no entanto apresenta no Sítio, duas

igrejas, uma Católica e uma Adventista, uma padaria, alguns bares, um minimercado e outros serviços.

Na freguesia do Caniço é que se encontram as instituições e serviços, como a Junta de Freguesia, Casa do Povo, Centro de Saúde e Centro de Dia, Farmácia, Correios, Biblioteca, Bancos, o campo de futebol. Esta freguesia ao longo do tempo teve grande aumento de construções de habitações, também apresenta grande ampliação na hotelaria e na restauração. Tem boas acessibilidades, tendo disponível uma Praça de Táxis, é sendo servida pelos horários do Funchal e pela SAM.

O Caniço localiza-se a 8km do Concelho de Santa Cruz. E esta constituído por vários sítios, sendo eles, Vargem, Ribeira dos Pretetes, Abegoaria, Azenha, Caniço de Baico, Tendeira, Assomada, Livramento, Serralhal, Portinho, Palheiro Ferreiro, Moinhos, Vale, Quinta, Barreiros, Castelo, Mãe de Deus, Pedra Mole, Zimbreiros e Reis Magos.

A Instituição, EB1/PE da Assomada, foi inaugurada no dia 30 de setembro de 2004. Tem vários espaços ao longo de três pisos, sendo estes formados por duas salas de Enriquecimento Curricular, Expressão e Educação Musical e Dramática e Educação Plástica, três salas para Pré-Escolar, cinco salas de aula, uma Biblioteca, uma sala de informática, uma sala de convívio de professores, casas de banho, uma delas equipada para crianças e adultos com deficiência motora, arrecadações, um Gabinete de Atendimento Geral, Gabinete do Conselho Diretivo e uma sala para pessoal auxiliar. O exterior é composto por um campo de jogos, dois pátios, sendo um deles coberto, e também equipado com jardins e hortas. Possui ainda um parque infantil equipado, destinado às crianças.

Quanto aos recursos humanos esta dispõe de um total de 49 funcionários, entre eles Educadores, Professores, Educação Especial, Assistentes Técnicos e Operacionais, Ajudantes de Ação Sócio Educativa de Educação Pré-Escolar, Técnica Superior de Bibliotecas e Psicóloga. Agrega cerca de 290 alunos, desde o Pré-Escolar ao 4ºano de escolaridade. Tendo assim disponíveis os mais variados bens e recursos humanos para existir uma boa atividade por parte da instituição.

Figura 2. Escola Básica do 1ºCiclo com Pré-Escolar da Assomada.

Fonte: *Projeto Educativo da Escola Básica do 1ºCiclo com Pré-Escolar da Assomada, 2012, s.p.*

4.1.2.1. Projeto Educativo de Escola.

O Projeto Educativo de Escola (P.E.E.) é

Para Carvalho e Diogo (1999), o PEE dá a escola liberdade, mas também esta fica “(...) face à comunidade, como detentora de um projecto que lhe propiciará a identificação e o reconhecimento” (Carvalho & Diogo, 1999,p.45).

Com o PEE “procura-se transpor a vinculação operatória e a ligação directa ao processo ensino-aprendizagem, para se assumir uma postura claramente organizacional (visualizando a escola na sua globalidade)” (Costa, 1997, p.27).

Posto isto, a EB1/PE da Assomada, tem como PEE: “Regras essenciais nas relações interpessoais”, definido especialmente na sua intervenção “Saber Ser e Saber Estar”. Este tem uma duração de quatro anos, iniciado em 2012 e terminando em 2016, e com objetivo tornar “crianças, jovens e adultos responsáveis e aptos para uma salutar convivência com os Outros. Precisamos entender o papel e a importância das emoções” (PEE, 2012,p.19).

4.1.2.2. Plano Anual de Turma.

Durante o Estágio foi disponibilizado o Plano Anual de Turma (PAT), este que é realizado pelo Docente titular da turma. Assim, “ (...) sendo o documento-guia das actividades educativas a desenvolver na turma (...)”(Carvalho & Diogo, 1999, p.114). Este Plano tem como objetivo “adequar os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos do ensino básico ao contexto de cada turma (...)” (PEE,2012,p.1).

No Plano Anual de Turma deve integrar todos os dados dos alunos, com a sua caracterização e o diagnóstico das fragilidades e potencialidades da turma. Também

apresenta um plano estratégico de atuação face ao diagnóstico, a planificação e a avaliação do PAT.

4.1.3. Caracterização da sala dos alunos do 3.ºB.

“O ambiente de aula, enquanto contexto de aprendizagem constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, conseqüentemente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das actividades formativas” (Zabalza,1987,p.121).

A sala de aula do 3ºB era utilizada por duas turmas, por uma turma do 2ºano na parte da manhã e pelo 3ºB na parte da tarde. A disposição da sala apresentava-se de igual modo de manhã e de tarde de forma a adequar as mesas para o bom funcionamento da aula, para ser possível acompanhar todos os alunos, esta encontra-se em três filas. Contudo, esta disposição poderia ser alterada quando necessário, nomeadamente para trabalhos cooperativos, entre outros.

A sala é bem iluminada, essencialmente por luz natural, visto que apresenta oito janelas dispostas ao longo de duas paredes. No entanto, durante um período da tarde, devido a localização do sol, por parte dos alunos, era difícil visualizar o quadro. Esta ainda dispõe de armários de arrumação que facilita muito a parte de arquivar e guardar os cadernos e manuais dos alunos, assim como dicionários, cores, tesouras, colas e outros materiais das duas turmas. Constituída por 28 mesas individuais e 29 cadeiras, uma secretária do professor com computador, uma caixa de arrumação, um lavatório, três armários, dois *placards* e um quadro preto.

A disposição da sala apresenta-se como as seguintes figuras 3 e 4:

Figura 3. Planta da Sala do 3ºB em 2D.



Figura 4. Planta da Sala do 3ºB em 3D.



Legenda:

- | | | |
|------------|-----------------------|-------------------------|
| 1-Mesas. | 4- Secretária. | 7-Lavatório. |
| 2-Placard. | 5-Caixa de arrumação. | 9- Prateleiras. |
| 3- Quadro. | 6- Janelas. | 8- Armário de arrumação |

4.1.6. Caracterização dos alunos do 3ºB.

Com a recolha de dados realizada entre duas primeiras semanas, de observação, junto da Professora Cooperante foi possível obter dados de forma a realizar uma caracterização dos alunos mais adequada.

A turma do 3ºB é composta por 24 alunos, 13 do sexo masculino (54%) e 11 do sexo feminino (46%). Como se pode verificar pelos gráficos seguintes 1 e 2:

Gráfico 1. Idades dos alunos do 3ºB.

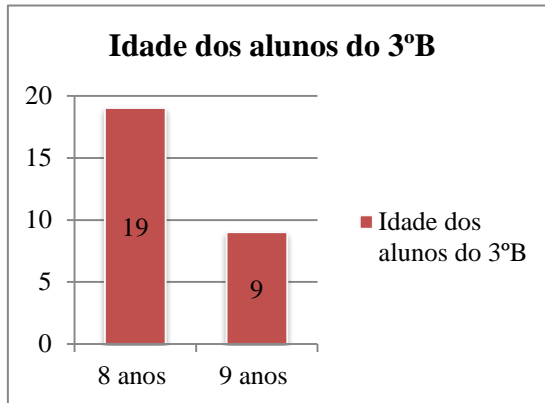
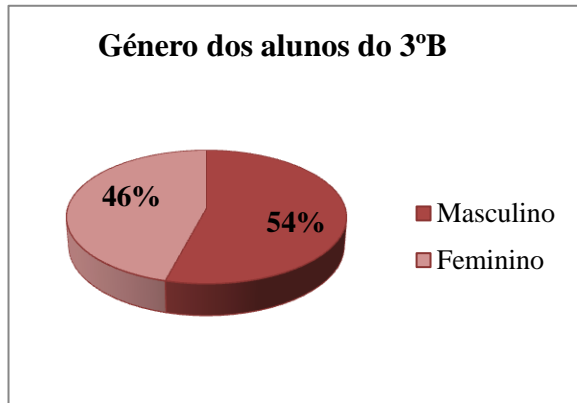


Gráfico 2. Género dos alunos do 3ºB.



Os alunos, durante o momento de estágio, tinham na sua maioria oito anos de idade, num total de dezanove crianças, quanto que os restantes tinham nove anos. Por ser constituída por uma maioria de crianças do sexo masculino notava-se alguns problemas no comportamento. Alguns alunos têm problemas de comportamento, estes não conseguem estar concentrados a realizar a tarefa o que faz que conversem muito e distraiam os restantes, não apresentando ainda boas regras de comportamento.

Quanto aos alunos com dificuldades, uma aluna apresenta dificuldades na fala e é acompanhado pela terapeuta da fala e pelo Docente do Ensino Especial, tendo já uma retenção. Outros três alunos apresentam dificuldades, um tem dificuldades na área da Matemática, outro em Português e outra aluna em todas as disciplinas.

Sete alunos apresentam níveis elevados, com grandes capacidades na realização de trabalhos e nas tarefas pedidas. Com um ótimo discurso oral e escrito, muito participativas e estando com avaliações de muito bom.

Durante o Estágio, foi possível observar nesta turma, grandes potenciais, revelou-se muito curiosa e participativa, sobre tudo em temas de Estudo do Meio. Revelaram grande gosto pela dramatização, mesmo aqueles alunos que são menos participativos, relevaram grande a vontade, empenho e gosto pela representação. Na

última semana relevaram gosto pela Expressão Plástica, em pinturas alusivas ao Natal, mas também no decorrer de outras tarefas transversais ao Estudo do Meio.

No que concerne à área do Português, os alunos em geral, apresentaram uma boa capacidade de leitura, à exceção da aluna com dificuldades da fala que apresenta muitas dificuldades neste domínio. Quanto à escrita, três alunos têm muita dificuldade na construção e organização de ideias para a escrita de textos, de um modo geral, a turma apresenta muitas dificuldades na escrita, dão erros a escrever e não conseguem construir um texto. No entanto, tem um aluno que se destacava dos outros na construção de textos conseguir realizar uma composição sozinho com vocabulário rico, enquanto um que tinha muitas dificuldades só realizava uma a duas frases numa composição.

É uma turma trabalhadora, apesar de por vezes demonstrar pouca concentração, existindo distrações momentâneas, o que por vezes pode revelar-se nas dificuldades de alguns alunos. Os alunos mais participativos são aqueles com melhores notas, os alunos com mais dificuldades não participam muito por iniciativa própria mas sim quando lhes é pedido para participar.

4.1.8. A rotina da turma.

Na EB1/PE da Assomada os horários organizam-se por primeiros e segundos anos com aulas na parte da manhã e terceiros e quartos anos no período da tarde. A parte da tarde inicia-se às 13h30 e termina às 18h30. Esta rotina organiza-se pelas atividades extracurriculares, sendo estas facultativas das 8h30 às 12h30 e com as Aulas Curriculares, ficando organizado como apresenta o quadro seguinte:

Quadro 2. Horário das Atividades de Enriquecimento do 3ºB.

Horas	2ªfeira	3ªfeira	4ªfeira	5ªfeira	6ªfeira
8:30 – 9:00	OTL	OTL	OTL	OTL	OTL.
9:00 – 10:00	Inglês	Música	Ed. Fis	Biblioteca	Otl Exp.
10:30 – 11:30	Intervalo				
11h – 12:30	Ed. Física	Estudo	Biblioteca	Música	Inglês
11:30 – 12:30	Estudo	Informática	Exp. Plástica	Biblioteca	Estudo

Fonte: PAT da Turma 3ºB, 2014, s.p.

Ainda estavam definidas horas para a Música, na quarta-feira das 15h30 às 16h30, para a Informática na quarta-feira das 13h30 às 14h30 e para Educação Física na sexta-feira das 14h30 às 15h30.

Na atividade curricular, referida anteriormente, são oito horas semanais destinadas para Português, oito para Matemática e as restantes para Estudo do Meio, área de projeto e Educação para a cidadania. Na prática pedagógica a quarta-feira é lecionado Estudo do Meio, sendo os restantes dias intercalado entre Português e Matemática. Esta rotina era flexível na medida em que poderia ser alterada consoante as necessidades dos alunos e em prol do sucesso dos mesmos.

4.1.7. Caracterização das famílias.

“Escola e família constituem duas instituições sociais centrais das nossas comunidades” (Silva,2009,p.20). Constitui uma parte essencial no processo, sendo cada vez mais rica a ligação entre a escola e a família.

“Quanto mais a relação entre as famílias e a escola for verdadeira parceria, mais o sucesso escolar crescerá” (Davis, 2003,p.77). Quanto maior o apoio familiar, melhor será a vida escolar das crianças, estas conseguem melhores resultados. Mas também a “interacção entre os encarregados de educação e os professores tem por finalidades a socialização da criança, a sua iniciação na vida em sociedade e a preparação do seu futuro (...)” (Diogo,1998,p.59).

Gráfico 3. Habilitações Literárias dos Pais dos alunos.

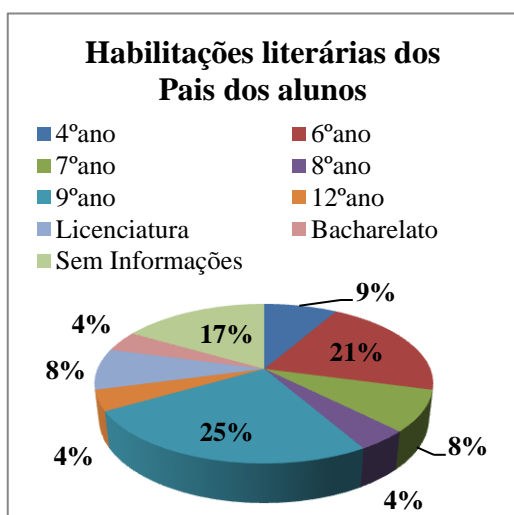
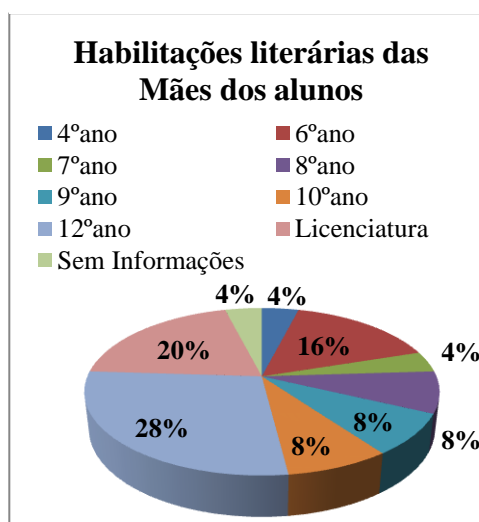


Gráfico 4. Habilitações Literárias das Mães dos alunos.



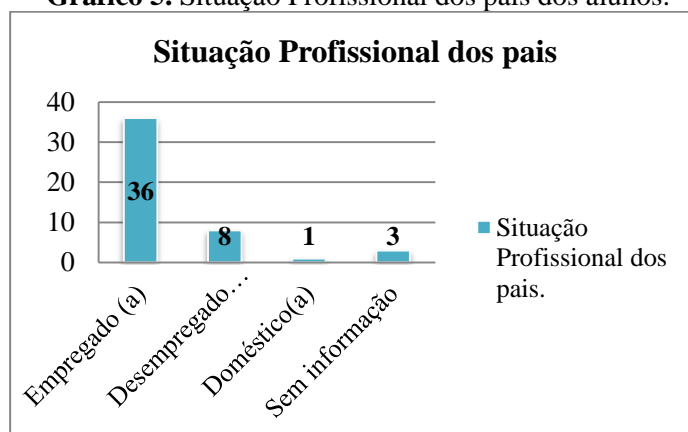
Analisando as habilitações literárias dos pais, retiradas do PAT, presentes no gráfico 3, dois possuem o 4º ano de escolaridade, sendo 9% do total; cinco possuem o 6º ano, correspondendo a 21%; um possui o 8º ano, sendo 4% do total; seis pais possuem o 9º ano, apresentando 25%; um possui o 12º ano, sendo 4%; dois possuem a

Licenciatura, correspondendo a 8%; um pai com Bacharelato, sendo 4% e quatro pais não foi possível obter informação correspondendo assim a 17% do total de pais.

No que concerne ao gráfico 4, é possível concluir que uma mãe possui o 4º ano de escolaridade, correspondente a 4% do total, quatro mães possuem o 6º ano de escolaridade, sendo 16% correspondente; duas mães possuem o 8º ano, com 8% do total; duas mães possuem o 9º ano, representando 4% do total; duas mães com 10º ano, 8% do correspondente; sete mães possuem 12º ano, correspondendo a 28%; cinco mães possuem a Licenciatura, sendo 20%; uma mãe com o Bacharelato, 4% do total e uma mãe não foi possível obter informação, correspondendo assim a 4% do total.

Após analisar as habilitações literárias é essencial recolher dados sobre a sua situação profissional, na medida em que isso é essencial para conhecer a situação familiar, representado no gráfico seguinte:

Gráfico 5. Situação Profissional dos pais dos alunos.



A maioria dos pais encontra-se na situação Empregado, sendo 75% dos pais, ou seja, trinta e seis deles. E oito deles encontram-se Desempregados, correspondendo a 17% do total de pais. Do total de pais, uma mãe é doméstica, representando 2% do total e por fim 6% representado por três pais não foi possível obter informações. Referente aos pais empregados a profissão mais frequente é a de Professor, Talante, Carpinteiro e Motorista (dois pais em cada profissão). Tendo também outras profissões tais como: Agricultor, Eletricista, Contabilista, Construção civil, Comerciante, Empresário, Encarregado de armazém, Encarregado de limpeza e Barmen.

No que concerne às mães a profissão mais frequente é Professora e Empregada de limpeza (com duas mais em cada profissão). Existindo também outras profissões como: Costureira, Empregada de balcão, Comerciante, Delegada médica, Técnica industrial, Cabeleireira, Pastelaria e Militar da GNR.

4.2. A Intervenção Pedagógica na Sala do 3.ºB

Na minha intervenção pedagógica tive a lecionar Matemática, Português e Estudo do Meio. Uma vez que os alunos tinham a aula de Informática no horário que correspondia a minha intervenção, a Professora Cooperante propôs e com o consentimento do Professor de Informática, em eu aproveitar esse momento para já iniciar o trabalho de Estudo do Meio, de uma forma didática, importante para o que seria abordado seguidamente na sala de aula por mim, na componente curricular.

Os conteúdos a lecionar eram fornecidos e discutidas algumas ideias com a Professora Cooperante, num determinado dia da semana, nomeadamente à Quarta-feira. Assim semanalmente eram discutidas as atividades e os conteúdos que eu iria lecionar e também uma discussão sobre aqueles que já tinha dado de forma a melhorar a minha intervenção.

4.2.1. Período de observação.

Este período ocorreu durante as duas primeiras semanas de Estágio, durante os três dias dedicados semanalmente para o Estágio. Este momento proporcionou conhecer os alunos e algumas técnicas e estratégias realizadas pela Educadora Cooperante. Foi essencial conhecer o método de trabalho, e a forma de como realizar a minha intervenção.

Esta apesar de ser Observação foi uma Observação participante. Visto que a Professora Cooperante propôs que eu participasse em alguns momentos para poder conhecer melhor os alunos e contactar com eles, antes de iniciar a intervenção, distribuindo manuais e entre outros momentos para ficar assim a conhecê-los e a saber os seus nomes.

4.2.2. Enquadramento das problemáticas: Questão-Problema “Como desenvolver a socialização e o trabalho em grupo?”

Com o início do Estágio, após o momento de Observação, e no decorrer do trabalho, foram encontradas por mim algumas fragilidades, que conduziram às problemáticas e à criação de uma questão-Problema para esta turma, mas também para a minha intervenção.

Os problemas que surgiram logo na primeira semana, visto que planifiquei uma atividade em trabalho de grupo, para Estudo do Meio e deparei-me com a situação de os alunos não conseguirem realizar o trabalho no tempo definido. Senti que a turma não conseguia se organizar em grupos, não conseguiam dividir tarefas entre os elementos do grupo e que gerava muita confusão e conversa entre os elementos. Ficando com a parte

prática por executar. Nisto questionei a Professora Cooperante para a situação, esta frisou que a turma não realiza muitos trabalhos de grupo.

Também outro tema importante é o facto de o comportamento piorar nestas situações, sendo uma atividade com os colegas e um pouco mas livre, gerava maus comportamentos. Surgiu-o uma situação em que uma aluna ficou com um grupo de alunos que não tinha uma relação forte, e esta separou-se do grupo e não queria realizar a tarefa, justificando que não queria fazer o que os colegas queriam que ela fizesse. Os alunos dispersavam muito e muitas vezes era difícil iniciar a aula quando regressam do intervalo.

Com esta problemática identificada, procurei realizar novamente trabalhos cooperativos de forma a mostrar aos alunos como podemos trabalhar em conjunto, com regras e que é possível todos participarem e conseguirem realizar um trabalho muito bom e aprender os conteúdos. Respondendo assim à questão-problema: “Como desenvolver a socialização e o trabalho em grupo?”.

O facto de o tempo ser algo que é curto durante o estágio, nem sempre foi possível dar importância a esta problemática da questão-problema. No entanto, sempre que os conteúdos permitiam utilizar essas estratégias, implementá-las de forma a melhorar o relacionamento e a realização do trabalho em grupo.

4.2.3. Atividades orientadas em torno da questão.

Como referido anteriormente, este estágio no 1ºCEB, foi necessário encontrar uma problemática relativa ao 3ºB. Dedicando este estágio um pouco às problemáticas que iam surgindo e utilizando estratégias como forma de solucionar esta problemática. Posto isso, apresento as atividades desenvolvidas com a turma em torno do trabalho cooperativo e como forma de promover a socialização.

4.2.3.1. Atividades em Grupo.

No decorrer do estágio foram realizadas várias atividades para os alunos trabalharem em grupo. De seguida serão explanadas algumas atividades.

4.2.3.1.1. Atividade de Relações de Parentesco- Dramatização.

Esta atividade enquadra-se num dos conteúdos a serem lecionados, nomeadamente as relações de parentesco, em Estudo do Meio. Este conteúdo foi iniciado com um PowerPoint, na sala de informática, onde foram apresentadas árvores genealógicas e entre outros exemplos, para relacionar com as relações de parentesco.

Passando à sala de aula, realizou-se um pequeno diálogo pelos alunos sobre o que visualizaram e de seguida iniciou-se a tarefa. Foram criados seis grupos com quatro elementos. Cada grupo tinha que se organizar e realizar uma dramatização, onde tinham que existir graus de parentesco. O objetivo era criar um texto como guião e uma pequena dramatização onde cada aluno tinha a sua personagem,

Figura 5. Dramatização de um grupo de alunos.



podendo utilizar os adereços disponíveis na sala. Tinha a construção do texto, cada criança tinha uma função na construção de todo o teatro. Como refere Lopes & Silva (2009), o apoio que é realizado entre os elementos, assim como a cooperação permite fortalecer as características individuais e transportá-las para o grupo. Existindo assim uma grande interajuda na realização e cooperação na elaboração do teatro.

Esta atividade foi muito significativa na aprendizagem das crianças, pelo facto de serem poucos os trabalhos em grupo, este envolvia a dramatização na sala de aula, o que não costumava acontecer. Ficaram muito entusiasmados e conseguiram criar dramatizações que mostravam as diferentes relações de parentesco, a forma de como uma relação de pai e filho pode ser diferente de avó para neto. Para além de relacionar o Estudo do Meio, também permite a criação de textos, trabalhando o Português e a realização do teatro, abordando as Expressões Dramáticas. Podendo colocar algo pessoal, o que foi muito visível, pelo facto de estes reportarem relações que lhes são muito familiares.

4.2.3.1.2. Atividade – História e património local.

Tal como a atividade anterior, esta teve início, na sala de informática, onde foi apresentado o PowerPoint feito por mim sobre este conteúdo a ser lecionado. Seguidamente foi explicado os alunos a tarefa, estes seguiram para os computadores para realizar as pesquisas sobre os vários bens locais, selecionados por mim, previamente.

Dividida a turma em grupos, cada grupo tem um bem material ou imaterial histórico local e têm que pesquisar no computador as seguintes questões, colocadas num quadro: Qual o nome do património, O local onde se encontra, o ano em que foi

construído e qual a sua importância/ significado. Para organizar as suas pesquisas, são disponibilizadas folhas com um guião, onde os alunos podem escrever tudo o que encontraram sobre o bem material ou imaterial local.

Quando regressam à sala de aula, cada grupo apresenta a turma a sua pesquisa e posteriormente é criado um cartaz em cartolina, com todas as pesquisas dos alunos durante esta tarefa.

Esta atividade proporcionou aos alunos o trabalho cooperativo, onde tiveram que em grupo pesquisar os dados e posteriormente selecioná-los para escrever no guião e apresentar. Foi essencial dividirem tarefas o que cada elemento do grupo ia realizar e de uma forma interativa e divertida nos computadores procurar informações sobre um conteúdo de Estudo do Meio. Partilhando com os outros colegas oralmente permite que estes se conheçam e que partilhem os seus trabalhos, as suas dificuldades e aquilo que aprendem.

Esta atividade considero que correu bem na sua maioria, no entanto, com alguns pontos negativos: devia de deixar mais tempo para a pesquisa, porque muitos alunos não conseguiam encontrar o que pretendiam. Não podia ter falado tanto tempo no início, mas também acho essencial ter que contextualizar só tenho é que controlar melhor o tempo. (Diário de Bordo, 24 a 26 de novembro de 2014).

4.2.4. Outras atividades desenvolvidas na prática.

Anteriormente foram apresentadas atividades no que respeita à Questão-Problema, no entanto foram realizadas outras atividades que são referidas neste ponto, sendo elas nas diferentes áreas de intervenção.

4.2.4.1. Prática Pedagógica na área da Matemática.

“A Matemática é indispensável a uma compreensão adequada de grande parte dos fenómenos do mundo que nos rodeia, isto é, a uma modelação dos sistemas naturais que permita prever o seu comportamento e evolução” (M.E., 2013, p.2). Assim, cabe ao professor desenvolver um ambiente

Desta forma, esta demonstra-se imprescindível para o quotidiano, na medida em que os alunos desenvolvem conceitos e competências da matemática, que são aplicáveis para toda a vida. “O Ensino da Matemática contribui assim para o exercício de uma cidadania plena, informada e responsável.” (M.E.,2013,p.2). Onde esta desenvolve e estimula capacidades de raciocínio, resolução de problemas entre outros aspetos essenciais para o quotidiano.

4.2.4.1.1. Puzzle da Multiplicação.

Esta atividade surgiu em seguimento do manual do 3ºano, inserido no programa de Matemática do 1ºCEB, no conteúdo *Números e Operações*, onde é abordada a multiplicação por 10,100 e 1000. Contudo de forma iniciar esta temática, optei por uma explicação no quadro, com materiais construídos por mim em cartolina para uma melhor compreensão pelos alunos, tal como apresenta a Figura 6. Esta

atividade tinha como objetivos a compreensão que o produto de um número por 10, 100, 1000, etc., se obtém acrescentando à representação decimal desse número o número de zeros correspondente.

O Puzzle da Multiplicação insere-se no conteúdo anteriormente referido, e iniciou-se pela criação de pares, onde estes têm um pequeno cartão com as operações e também pequenas peças, com um lado a imagem e no outro o produto da operação. Tiveram que realizar a operação e colocar no quadrado correspondente. Os alunos iam completando o puzzle, no momento em que iam realizando as operações quando colocam o resultado aparece uma imagem, criando um puzzle, tal como apresentam a Figura 7:

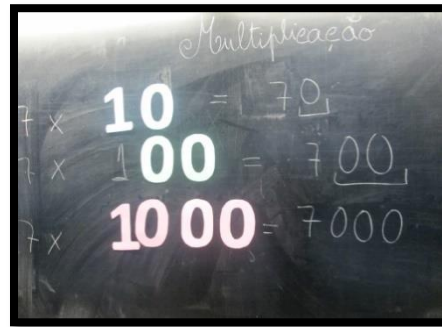
Figura 7. Momento do Puzzle da Multiplicação realizado pelos alunos.



Para consolidação, resolveram uma ficha de trabalho sobre esta multiplicação, alguns alunos ainda mostravam algumas dúvidas nesta multiplicação, que ficaram esclarecidas com a resolução da ficha e a sua correção.

A atividade foi gratificante, por ser uma atividade diferente e por envolver o lúdico, tal como refere Pessanha (2001), os jogos são ferramentas utilizadas porque para além de serem divertidos, auxiliam na aprendizagem. Sendo valorizado nesta faixa etária. "O jogo é a forma mais óbvia de expressão livre em crianças" (Read,2007p.136)

Figura 6. Iniciação da Multiplicação por 10, 100 e 1000.



Esta inicialmente não foi bem concretizada, tive que levar novamente para então ser corretamente elaborada, porque os cartões não ficaram corretos. Consegui repetir novamente a atividade o que considero importante na reformulação. Visto que, foi possível reformular, considero apenas que se realizasse novamente, deveria ter mais atenção se os cartões estariam corretos.

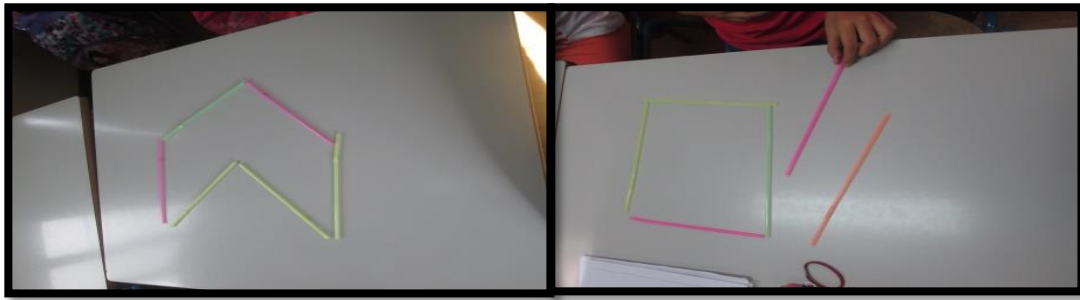
4.2.4.1.2. Polígonos com Palhinhas.

Esta atividade consistiu na criação de Polígonos, integrado no Programa de Matemática do 1ºCEB, no conteúdo de *Geometria e Medida* – figuras geométricas. As crianças foram desafiadas a criar polígonos sobre a mesa com palhinhas, criando assim o que estas achavam que seria um polígono e qual as suas características. Para este conteúdo o objetivo desta atividade era os alunos reconhecerem as propriedades de figuras no plano e fazer as suas classificações consoante o número de lados, assim como identificar os polígonos regulares e irregulares, sendo estes criados com uma linha fechada e não por uma linha aberta. Após a primeira tentativa de construção de polígono, realizou-se um diálogo sobre o que achavam que podia ser o polígono as suas características e se o que tinham criado com palhinhas era ou não um polígono. Esta classificação foi colocada no quadro através de cartolina indicando a sua classificação e à frente o número de lado correspondente.

Posto isto, classificamos em grande grupo os vários polígonos e cada criança no seu lugar, classificou o seu polígono de palhinhas. Quem não tinha construído um polígono e constatou isso após o diálogo teve oportunidade de no final, voltar a construir um polígono.

Para não ficar dúvidas e terminar com algumas dificuldades dos alunos, realizaram uma ficha de consolidação sobre polígonos e a sua correção em grande grupo. Notou-se que alguns alunos ainda ficaram com dúvidas e então foi sempre lembrado as características dos polígonos.

Esta atividade permitiu aos alunos de uma forma diferente e divertida, e com um material diferente e divertido, construir no plano um polígono, tornando aquilo que seria uma imagem apenas no quadro ou no caderno em algo mais concreto e engraçado.

Figura 8. Criação de polígonos com palhinhas.

4.2.4.2. Prática Pedagógica na área do Português.

O português, como refere o Programa de Português do Ensino Básico (2009), revela grande interesse nos primeiros anos do Ensino Básico para a formação escolar, permitindo e beneficiando a relação da criança, disponibilizando competências comunicativas para uma melhor integração da criança na comunidade. “Sendo a língua de *escolarização* no nosso ensino educativo (...) como um elemento de capital importância em todo o processo de aprendizagem” (ME, 2009,p.12).

“Pelo seu carácter transversal, o Português constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos” (M.E.,2009,p.21). Este irá dar bases para uma boa comunicação linguística, onde na interação com os outros é imprescindível existir conhecimento linguístico.

A Leitura, a escrita, a oralidade, a educação literária e a gramática são cruciais na aquisição de novos conhecimentos. Permanecendo com grande importância para todas as outras áreas e para o sucesso escolar dos alunos.

4.2.4.2.1.O Poema sobre o Planeta Terra.

O Poema sobre o Planeta Terra, veio de encontro a um poema tratado pelo Manual, como forma de abordar a criação de um texto coletivamente e com objetivo de os alunos conseguirem escrever textos mediante a proposta do professor, mas também partilharem ideias entre eles de forma a escrever um texto coletivo. Foi iniciado com a leitura e interpretação de um poema do Manual de Português, o que permitiu aos alunos terem um apoio na realização da tarefa. Em grande grupo, os alunos iam dando a sua opinião sobre o que deveríamos escrever no poema, procurar palavras que rimam e que estivessem relacionadas com a temática do Planeta Terra.

Procurei que todos os alunos participassem na escrita do poema, no entanto os melhores alunos destacavam-se sempre na escolha de palavras. No entanto, todos participaram, mesmo sendo por minha intervenção e não de forma voluntária.

Com esta atividade os alunos mostraram a sua criatividade, os seus conhecimentos de vocabulário e construção de textos, nomeadamente o poema. Permitiu também uma interdisciplinaridade, tratando conteúdos de Português, mas também conhecimentos de Estudo do Meio.

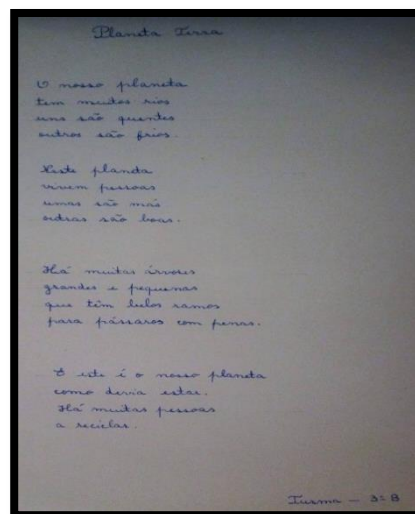
Por fim, o poema foi escrito por uma aluna numa folha de cartolina e colocado em exposição na sala de aula, como mostra a figura 9.

Visto que nunca tinha realizado uma tarefa destas em grande grupo, surgiram algumas fragilidades em dominar o momento escrita, de forma a responder a todos os alunos e a considerar aquilo que seria ou não pertinente, no entanto questionei sempre os alunos se essa seria a opção correta, para que estes refletissem.

“Redigir, é, pois, antes de mais, uma actividade social. Desta constatação decorre não apenas o facto de se escrever na escola para comunicar, mas o entendimento de que o próprio acto de escrita está condicionado” (Pereira & Azevedo,2005,p.11). Criando assim um momento em que existe uma reflexão direta, seja com o professor mas também com os alunos na escrita do texto, onde “o papel das interações no desenvolvimento da uma escrita reflexiva, acentuando a importância da colaboração na capacidade detectar problemas de má produção nos textos” (Pereira & Azevedo, 2005,p.11).

No entanto, com algum considero que estes momentos são fundamentais, onde as crianças podiam partilhar as suas ideias e criar uma atividade em grande grupo, “aquisição da língua escrita deve ser também ocasião de aprender a trabalhar com os outros. Deste ponto de vista, é um meio de socialização e de desenvolvimento de atitudes de cooperação” (Pereira & Azevedo,2005,p.84).

Figura 9. Poema “Planeta Terra”.



4.2.4.2.2. O ditado Cri Cri.

Durante a semana era habitual a realização de um ditado. Posto isso, decidi realizar uma atividade diferente no momento do ditado. Este ditado chamado Cri Cri, surgiu para de uma forma divertida os alunos realizarem um ditado de vários conjuntos de frases.

A turma foi dividida em dois grupos, cada grupo tinha uma folha onde eram escritas as frases ditadas. Um elemento de um grupo tirava um cartão e eu ditava para um elemento de cada grupo escrever, podiam ser repetidas duas vezes a frase ditada. O primeiro a terminar de escrever a frase teria que dizer cri cri, e se tivesse a frase correta ganharia um ponto. Terminando assim o ditado quando estivessem escritos os vinte e três cartões, que se encontravam no interior do saco e tornasse uma equipa vencedora.

Seguidamente realizaram o ditado cricri, cada aluno tinha que escrever numa folha em branco a palavra ou frase que saía no cartão, foi interessante, eles gostaram por ser diferente e por ser por equipas. O grupo 1 foi o vencedor e todos respeitaram a vez dos outros colegas jogar (Diário de Bordo, 4 de novembro de 2014).

“ Ter consciência de que, por todos os passos já definidos, se a tarefa de ensino da escrita é complexa e difícil, a tarefa de aprendizagem também o é igualmente. Esta exige, pois, que o aluno crie uma relação amigável com os escritos, que tenha confiança na sua própria capacidade para produzir textos com sentido” (Pereira & Azevedo,2005,p.15). Assim estas atividades serão uma boa ferramenta para a abordagem da escrita, porque de uma forma divertida e através de um jogo realizaram aprendizagens a nível da escrita de palavras e frases.

É “ gerando ambientes ricos e interactivos que possibilitem a cada aluno a sua própria progressão e, conseqüentemente, a sua capacidade de se auto-avaliar” (Pereira & Azevedo,2005,p.15). De ter confiança e de saber corrigir tanto os seus erros como os dos colegas.

4.2.4.3. Prática Pedagógica na área do Estudo do Meio.

“Todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia.” (M.E.,2004 p.101). “Cada indivíduo deve dispor de um conjunto de saberes do domínio científico-tecnológico que lhe permita compreender alguns fenómenos importantes do mundo em que vive e tomar decisões democráticas” (Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues & Couceiro, 2007,p.16). São várias as razões porque a Educação das

Ciências deve ser desde o início da escolaridade. Esta permite desenvolver competências e comportamentos sobre como estar em sociedade, sentido de reflexão, desenvolve a imaginação e a curiosidade.

“Por outro lado, o Estudo do Meio está na intersecção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas” (M.E.,2004, p.101).

4.2.4.3.1.Criação da caixa dos primeiros socorros.

Um dos conteúdos abordados no estágio foram os primeiros socorros, através do Estudo do Meio, no Bloco 1- À descoberta de si mesmo, a segurança do seu corpo. Assim, surgiu a ideia da construção de uma caixa dos Primeiros Socorros para a sala. O objetivo desta atividade era conhecerem algumas regras de Primeiros Socorros, para saberem como reagir em situações de queimaduras, hemorragias, entre outras. Primeiro no dia anterior foi pedido aos alunos que para o dia seguinte trazerem de casa materiais para construir a nossa caixa, tais como, algodão, pensos, entre outros.

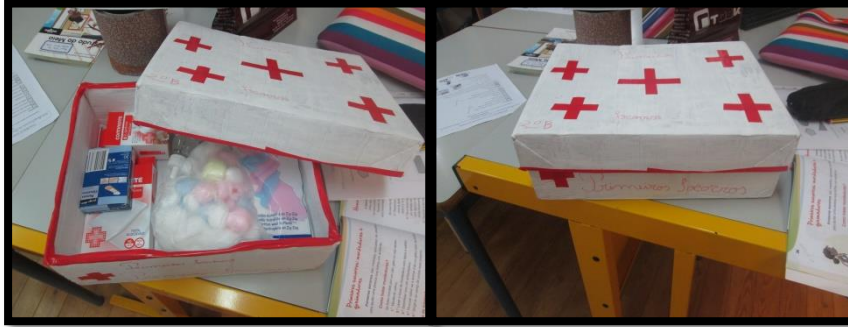
No dia da atividade, no tempo disponibilizado em Informática, os alunos assistiram a uma apresentação de PowerPoint, com explicação do que são e quais os procedimentos a realizar em cada uma das situações demonstradas, sendo elas: Mordida de inseto ou outro, queimaduras e hemorragia (nasal). Nestas apresentações os alunos participavam sempre que pretendiam, sendo uma aula muito descontraída e sempre com intervenção das crianças.

De regresso à sala é realizado um diálogo sobre o que foi referido na sala de informática e também acompanhando com o manual para discussão de conceitos. Realizada a discussão, os alunos passam então à realização da caixa de primeiros socorros. Esta caixa foi levada por mim já pintada de branco os alunos tiveram em grupo realizando um de cada vez, uma decoração na caixa, com fita-cola colorida e com canetas de cor (feltro). Terminada a caixa, os alunos que tinham trazido o material pedido na aula anterior, vieram colocar na caixa, mostrando a todos os colegas o que traziam, o que achavam que seria mais necessário e que não tinham. Ficando tal como apresenta a figura 10. De seguida, foi dada uma ficha de consolidação de conceitos onde os alunos tinham que responder e realizar correspondências corretas sobre o conteúdo.

Correu bem os alunos participaram, no entanto, uns queriam decorar mais e não era possível, notei que poderia ter realizado de outra forma, para ter mais sucesso. No entanto foi compensador no final quando todos os que trouxeram os recursos para colocar dentro da caixa e conseguiram assim criar uma caixa de primeiros socorros para a sala e podiam utilizar se algum

dia ocorresse um acidente, já sabiam que passos realizar e o que utilizar para ajudar alguém. (Diário de Bordo, 12 de novembro de 2014).

Figura 10. Caixa dos Primeiros socorros decorada pelos alunos do 3ºB.



Nesta atividade após reflexão, considero que escolheria outra estratégia para realização da caixa, como o pretendido era a decoração e a criação de uma caixa como forma de existir a participação mais prolongada de todos os alunos, separava em grupo mais pequenos e realizavam a decoração da caixa como também por exemplo panfletos alusivos ao tema e instruções para colocar no interior da caixa.

4.2.4.3.2. O sistema respiratório.

Esta atividade foi realizada para iniciar a temática de Estudo do Meio, sobre o Sistema Respiratório, integrado no Programa, no Bloco 1 – À Descoberta de si mesmo. Com o objetivo dos alunos ficarem a conhecer alguns órgãos do aparelho respiratório e de localizarem esses órgãos em representações do corpo humano. Para tal, construí em cartolina um Sistema Respiratório com todas as partes em separado, que era colocado sobreposto com velcro em cima de uma cartolina com o desenho da parte superior de um corpo humano, tal como apresenta a figura 11.

Esta atividade foi realizada no quadro, onde separei todas as partes e coloquei no quadro com os respetivos nomes. Como já referido anteriormente, os temas de Estudo do Meio eram sempre iniciados em Informática. Quando regressaram à sala estavam expostas todas as partes no quadro. E questionei os alunos para o que seria aquilo que estava no quadro e responderam de imediato que era sobre o Sistema Respiratório. Ia chamando um aluno de cada vez e tinham que tirar uma parte do quadro e colocar na cartolina com a imagem do corpo humano no local correto.

Os alunos gostaram de participar nesta atividade, todos queriam ir ao quadro explorar o material. Considero que atividade correu bem... (Diário de Bordo, 29 de outubro de 2014).

Contudo, é importante realçar que a Professora Cooperante chamou à atenção pelo facto de não colocar os nomes na cartolina, por isso foi reformulado, ficando tal como apresenta a figura 12.

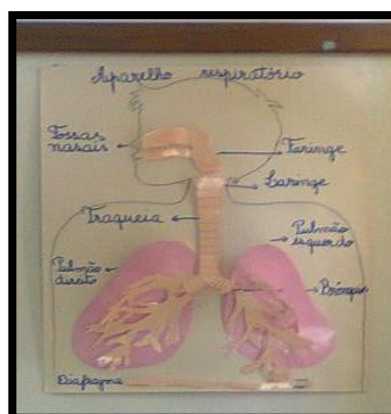
Os alunos não puderam ir todos no momento de colocar os órgãos a cartolina, por isso, disse que esses podiam explorar o material. (Diário de Bordo, 29 de outubro de 2014).

Num terceiro momento foi realizada uma atividade experimental em grupos para construir com uma garrafa e balões criar o sistema respiratório e simular uma função vital que é a respiração, tal como podemos ver na figura 13.

Figura 11. Sistema Respiratório.



Figura 12. Sistema Respiratório com legenda.




Esta atividade experimental foi como complemento à anterior e realizada em grupos (seis grupos de quatro elementos). Teve como objetivo principal a representação do Sistema Respiratório, através de materiais como uma garrafa, balões, palhinhas e fita. Cada grupo constrói com apoio ao guião da atividade (ver figura 14) e observa o que acontece à garrafa com os balões, quando vai ar para o seu interior. (ver figura 13) Chegando assim à conclusão que o pulmão realiza dois movimentos: a expiração e a inspiração.

Figura 14. Resultado da Atividade Experimental.



Figura 13. Guião da Atividade.

Atividade



Queres ver como funcionam os nossos pulmões?

Material:

2 Balões

1 Palhinha

1 Garrafa PET

Procedimentos:

1. Vais com a ajuda da fita-cola colocar os balões. Cola um em cada extremidade da palhinha.
2. Coloca a palhinha com os balões no interior da garrafa.
3. Agora sopra para a palhinha e observa o que acontece.
4. Escreve o que observas-te no teu caderno.

Nesta atividade experimental só dois grupos terminaram a construção do aparelho respiratório com as garrafas e balões. Foi a atividade que surgiu a problemática, referida anteriormente. Como não era habitual a realização de trabalhos de grupo, os alunos estavam sempre a questionar-me do que teriam de realizar e a pedir sempre apoio. O facto, dos alunos não terem todos realizado a tarefa, faz com que esta atividade não tivesse corrido da melhor forma no que concerne à concretização total da atividade. Como solução disse para um dos grupos virem a frente apresentar o resultado do seu trabalho para toda a turma e mostrar as suas conclusões.

4.3. Avaliação geral da Turma.

“A avaliação consiste então no julgamento sobre a aproximação ou afastamento entre a tarefa produzida e a desejada” (Pinto & Santos, 2006, p. 104).

A avaliação foi constituída pelas observações realizadas continuamente ao longo do estágio, as notas de campo, os artefactos dos alunos e as reflexões realizadas. Dei ainda continuidade à avaliação da leitura realizada pela professora cooperante e também como estratégia a avaliação do comportamento com um quadro do comportamento afixado na sala de aula.

Sabendo que os alunos ao longo do seu percurso e da sua avaliação, conseguem progressos mas também existem regressões e dificuldades. Posto isto, de acordo com os artefactos dos alunos, foi possível constatar que a nível dos trabalhos em grupo, estes melhoraram muito deste o início até o fim da minha intervenção. O “professor torna-se avaliador não só nos momentos formais, mas também muitas vezes nas situações informais do quotidiano escolar” (Pinto & Santos, 2006, p. 77). Na avaliação o “erro é

tratado como base de trabalho, como um momento constituinte do próprio acto de aprender. O dizer avaliativo deve também ser um objecto ao serviço da própria aprendizagem, encorajando o aluno a reflectir sobre as suas produções (...)” (Pinto & Santos, 2006, p.122).

A nível do Português os alunos com mais dificuldades, sendo aproximadamente cinco alunos, tiveram avanços a nível da leitura, já era assim uma pequena parte dos alunos que não liam corretamente, tendo a exceção da aluno com mais dificuldades que estava a ser acompanhada pela Terapeuta. Os melhores alunos, aproximadamente oito dos alunos, já conseguia realizar uma leitura, em voz alta com a entoação. Estes conseguem realizar uma leitura com desembaraço, realizar a interpretação dos textos e responder a questões sobre o que foi lido. “Qualquer tarefa categorizada como tarefa de leitura tem, conseqüentemente, de exigir que os alunos liam e compreendam algum aspecto do texto” (Serrão, 2010, p.14). Dos alunos, aproximadamente cinco, apresentavam de uma forma geral grandes dificuldades na escrita, na construção de textos livres. Ainda têm que melhorar os erros ortográficos, necessitam de trabalhar mais a escrita de forma a melhorar alguma lacunas que a maioria executa. Também não sendo possível ver melhorias devido ao período curto de estágio.

A nível da Matemática, notei muitas dificuldades em cerca de quatro alunos nesta área. Procurei realizar atividades divertidas mesmo a nível da matemática, com estratégias através de jogos incluir conteúdos nesta área. Cerca de um quarto da turma apresentam dificuldades a nível das tabuadas e das multiplicações. Procurei sempre incluir jogos nos conteúdos da matemática mesmo quando foi lecionada a tabuada, realizaram jogos, o que permitia que as crianças estivessem mais entusiasmadas e sem medo de errar. Onde poderiam sempre ser ajudadas pelos colegas que dominavam mais a matéria.

Quanto ao Estudo do Meio, os alunos mostraram bastante interesse e curiosidade sobre as temáticas desenvolvidas durante o período de intervenção. Nesta área foi um pouco mais difícil encontrar uma evolução, visto que foram abordados vários conteúdos diferenciados. Nesta área realizavam mais questões, mostravam-se mais participativos e interessados e com curiosidade. Durante uma semana que realizaram Fichas de Avaliação, foi possível ver o que tinham aprendido quando foram abordados os conteúdos anteriores, como forma de revisão para a Ficha.

Posto isto, a integração do quadro do comportamento surgiu para minimizar o comportamento de aproximadamente quatro alunos que perturbavam um pouco a aula.

Assim, esta avaliação era feita por eles em conjunto com toda a turma e comigo. Conforme o que foi discutido e estipulado na reflexão conjunta, o aluno escolhia a cor que correspondia ao dia, podendo ser verde, amarela e vermelha. Este instrumento foi feito por mim com a tentativa de melhorar o comportamento, conseguindo algumas regalias e algumas melhorias com esta ferramenta. Mesmo num dia que as atividades demoravam mais um pouco do tempo estabelecido, os alunos lembravam que tínhamos o quadro do comportamento para realizar. No entanto considero que, esta ferramenta poderia ser melhorada e que de outra forma teria muitas mais melhorias a nível do comportamento.

4.4. A Intervenção com a Comunidade Educativa.

Esta intervenção não deverá ser unicamente na sala de aula, mas sim deve ser realizada com toda a comunidade educativa, com os outros alunos, docentes e encarregados de educação. “Professores, alunos e outros intervenientes neste *sistema de trocas sociais* contribuem para a existência da escola” (Teixeira, 2011,p.31)

Como se aproximava a altura de Natal, combinamos com os docentes que organizam este momento, para também participar na decoração e nas atividades natalícias. Posto isso, decidi envolver todas as salas de 1ºCiclo da Escola, na criação de um moral sobre os *Desejos de Natal* de todos os alunos da escola. Este moral foi criado na parede do corredor da escola, com papel de cenário e com decorações alusivas ao Natal. Para completar este moral, entreguei a todas as turmas, um quadrado de cartolina colorido, um por cada aluno, onde cada criança podia escrever os seus desejos para este Natal. Esta escrita foi realizada em casa com os Encarregados de Educação e posteriormente colado no moral pelas crianças. “Assim, a comunidade educativa acaba por tornar possível a intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na actividade e na vida de cada escola” (Teixeira,2011,p.32).

Este moral criou-se como forma de envolver toda a Comunidade Educativa e também os Encarregados de Educação, e surgiram mensagens muito bonitas das crianças envolvidas, assim como os seus familiares. Notou-se o envolvimento das crianças em participar neste moral como forma de exprimir os seus desejos, nesta época importante para muitas delas e muitas famílias.

Figura 15. Moral para Intervenção para a Comunidade.

4.5. Reflexão da Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Esta reflexão é resultado de um período de estágio ao longo do percurso académico, desenvolvido no 1ºCEB. Neste momento de prática foi possível alargar aprendizagens, essenciais e significativas a nível profissional, mas também pessoal. Este estágio iniciou-se com muita ansiedade, nervosismo e medo, na medida em que seria o meu primeiro estágio participante, durante todo este percurso académico e a falta de experiência gerava ansiedade. “É um momento descrito por sentimentos contraditórios, onde se incorporam as representações pré-existentes do que é ser-se professor e a realidade que se observa diretamente” (Formosinho, Machado & Mesquita, 2015, p.22). “Cada indivíduo deve ser empreendedor da sua profissionalização, ou seja, saber pilotar à medida que o caminho é traçado.” (Formosinho, Machado & Mesquita, 2015, p.27).

Posteriormente, o contacto com a turma e com a Professora Cooperante permitiu que essa ansiedade fosse desvanecendo. A integração neste ambiente, vivido na sala de aula foi primordial neste processo. O carinho recebido pelos alunos e por todos os profissionais envolvidos na escola permitiu um crescimento e a confiança no trabalho que desenvolvi.

A intervenção teve consigo sempre momentos de reflexão, procurando os momentos negativos mas também os positivos. Procurando sempre corrigir e melhorar a minha intervenção, procurando um melhor desempenho. “É a partir da reflexão nas práticas reais, que o profissional, graças ao trabalho de abstração e conceptualização, pode reinvestir a sua experiência nas práticas e nas situações profissionais diversas” (Mesquita,2011,p.40).

Evidencio que senti dificuldades em gerir o tempo, existiam dias em que não conseguia realizar todas as atividades propostas na planificação. Sendo o início das minhas intervenções práticas, notou-se algumas dificuldades em saber quanto tempo iria

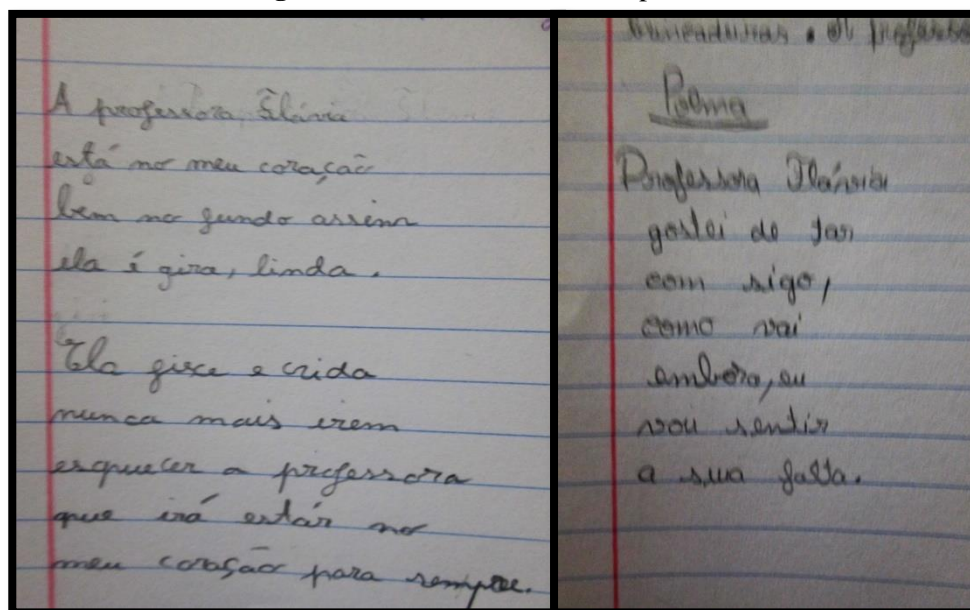
durar, planificando horários que muitas das vezes atrasavam-se no decorrer da intervenção. Apesar disso foi muito desafiador, da forma que tive que retirar aprendizagens e pensar como melhorar a prática pedagógica. “ o profissional deve saber tirar lições da ação, isto é, aprender com a experiência, não se contenta com o saber ou o agir, mas faz da sua prática profissional uma oportunidade de criação de saber (Mesquita, 2011, p.40).

Nesta prática destacou-se o trabalho cooperativo desenvolvido assim como as atividades lúdicas dentro da sala de aula. O lúdico, os jogos com os conteúdos programados permitiu existir e fortalecer a relação existente com os alunos, que melhorou desde as primeiras semanas. Este favorecendo sempre as aprendizagens dos alunos, onde tiveram que trabalhar em grupo e também aprenderam de uma forma divertida, proporcionando uma aprendizagem significativa.

A procura pela melhor forma de planificar, de forma a encontrar atividades motivadoras, com um trabalho rico e dinâmico para as crianças, assim como o recurso às TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), foi importante no desenrolar desta prática. Foi essencial refletir sobre os pontos fracos, a minha postura o meu à-vontade com a turma e a forma como expor a matéria, para existir uma melhoria importante para o decorrer do estágio.

Durante o estágio foram utilizadas estratégias para melhorar o comportamento dos alunos e com melhorar o momento de intervenção. Posto isso, foi positivo tornando uma prática reflexiva, tornando-se mais adequada e muito melhorada e valorizando os interesses das crianças. Criando uma relação afetiva com grande impacto no final, apesar de ter sido um grande caminho percorrido para conseguir carinho e respeito, trabalhar com esta turma permitiu crescer enquanto profissional mas também permitiu a criação de laços que iram seguramente ser lembrados, através de alguns artefactos realizados pelos alunos como mostra a figura.

Figura 16. Artefactos realizados pelos alunos.



Capítulo V - O Estágio Pedagógico em Contexto de Educação Pré-Escolar.

Neste capítulo será descrita a prática pedagógica na vertente de Educação Pré-Escolar (EPE), na EB1/PE da Achada, com um total de 135 horas, na sala da Fantasia. Esta decorreu durante três dias por semana, supervisionada pela Educadora Cooperante da sala, no turno da manhã.

Durante as duas primeiras semanas, seis dias, ocorreu o período de observação tal como na outra vertente referida anteriormente, nas semanas seguintes foi o período de intervenção. Neste período de observação inicial, proporcionou o conhecimento do local, permitiu também conhecer melhor as crianças, saber quais as suas dificuldades e aquilo que mais gostam de fazer, assim como a rotina diária. Sendo uma das semanas realizada no turno da tarde, de forma a conhecer as rotinas da tarde, no entanto todo o estágio foi realizado no turno da manhã.

Sempre que possível durante o Estágio eram criados momentos de partilha com a Educadora Cooperante, existindo sempre uma boa relação, interajuda, e momentos de reflexão sobre a minha intervenção. Procurou-se instituir um bom clima de apoio, confiança e colaboração com os alunos.

Posteriormente será exposto informações sobre o ambiente educativo, caracterização do meio e da instituição, do PEE e do Projeto Curricular de Grupo (PCG). Seguidamente é caracterizado o grupo, a sala e a família. Explanando ainda as atividades desenvolvidas com o grupo na minha intervenção, de forma a responder a questão-problema de I-A e entre outras. Por fim, é apresentada a atividade para a comunidade e também uma reflexão final da prática pedagógica na EPE.

5.1. Contextualização do Ambiente Educativo.

Neste ponto será descrito o meio envolvente da EB1/PE da Achada, nomeadamente os recursos disponíveis nesta freguesia. Será ainda caracterizada a escola, a sala, o grupo e as famílias. Referindo ainda o PEE, o PCG e a rotina do grupo.

5.1.1. Caracterização do meio envolvente e da instituição.

A EB1/PE da Achada é uma instituição pública, situada na freguesia de São Roque, no concelho do Funchal, na Estrada Dr. João Abel de Freitas. Foi inaugurada a 21 de Setembro de 2009 e encontra-se a cerca de 3km do centro da cidade do Funchal. O facto de esta estar perto do centro, numa zona urbana, facilita o acesso a recursos

públicos e de solidariedade social, importante para o PEE. A freguesia de São Roque tem cerca de 9.300 habitantes, segundo os censos de 2001 (PEE, 2013,p.21). Esta possui vários serviços, de saúde, de ensino, de desporto, cultura e lazer. Tem quatro instituições de ensino, desde Pré-Escolar até 3ºCiclo e uma instituição de Educação Especial, um centro de saúde, uma farmácia, centros de convívio, centros de dia, lar de idosos, um complexo Desportivo, um mercado e um centro de lojas de comércio e restauração.

A Escola funciona num edifício moderno, com dois pisos circundado por pátios e zonas verdes. Está equipada com adaptações à mobilidade de deficientes com rampas e casas de banho. Tem um piso inferior com estacionamento para os profissionais e uma zona de circulação automóvel para os encarregados de educação deixarem os alunos na escola, duas arrecadações e acesso à escola. No Rés-do-chão, podemos encontrar, a secretaria, o Gabinete da direção, uma sala de Unidade Especializada, três salas de Pré-Escolar, a cantina e espaço polivalente, área de lavatórios, a cozinha, casas de banho, para professores, para os alunos e para crianças do pré-escolar com chuveiro, lavandaria, pátio coberto e recreio com parque infantil. Por fim, no primeiro piso, tem um campo polidesportivo, um recreio coberto, seis casas de banho, sendo duas para os alunos, duas delas para professores e duas para alunos com NEE, balneários, arrecadações, a biblioteca, a sala dos professores, e uma sala de expressão plástica, uma de música, uma de apoio, uma de informática, um de estudo e quatro salas de atividades curriculares.

Quanto aos recursos humanos, esta dispõe de docentes de Educação de Infância, das atividades Curriculares, de Ensino Recorrente, de Atividades de Enriquecimento Curricular, de Docentes Especializadas, de Apoio e Substituição, da Bolsa da D.R.A.E. Ainda técnica Superior de Animação de Biblioteca Escolar, uma Coordenadora administrativa, Assistentes técnicas da Educação Especial, Assistentes Operacionais e Ajudantes de Ação Educativa do Pré-Escolar.

Esta está estruturada em três grupos de Pré-Escolar, entre os três e seis anos de idade, duas turmas de 1ºano, 3 turmas de 2º ano, duas de 3ºano e 2 de 4ºano, com crianças entre os seis e os treze anos de idade. Ainda com duas turmas de ensino recorrente, no turno noturno.

Figura 17. Escola Básica do 1ºCiclo com Pré-Escolar da Achada.



Fonte: *Projeto Educativo de Escola EB1 da Achada, 2012.*

5.1.2. Projeto Educativo de Escola.

O PEE, da EB1/PE da Achada, intitula-se *S.E.R. Sentir – Envolver – Realizar*, tendo duração de quatro anos, entre 2012 e 2016. Pretende “proporcionar aos alunos a oportunidade de explorar todas as suas capacidades e aptidões com alegria e bem-estar, educando com uma Consciência de Unidade, orientando-as no seu caminho e no seu oceano de experiências”. Além disso, estabelecer “uma excelente relação e articulação entre a Escola e a Família, valorizando também uma estreita articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico de forma a garantir uma coerência do currículo (...)” (PEE, 2012, p. 6).

Tem como princípios, “não só na aprendizagem de conteúdos curriculares de uma forma construtiva, lúdica e didática” (PEE,2012,p.6). Procuram assim, uma aprendizagem centrada no “desejo de aprender, estimulando o interesse pela descoberta, a imaginação, a criatividade, não esquecendo o acompanhamento da informação, das mudanças científicas, tecnológicas e ambientais, num ambiente alegre e estimulante, conducente a um desenvolvimento pleno” (PEE,2012,p.6).

5.1.3. Projeto Curricular de Grupo.

O PCG permite-nos conhecer os objetivos propostos para o domínio curricular, conhecer a equipa pedagógica, informações dos alunos, a sua rotina diária, as atividades extra curriculares e a planificação anual. Tudo o que é necessário para existir um progresso na ação educativa, sendo elaborado pelas Educadoras da Sala da Fantasia.

5.1.4. Caracterização da sala da Fantasia.

O espaço é “um lugar de bem-estar, alegria e prazer, um espaço aberto às experiências plurais e interesses das crianças e das comunidades” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.44). “Esta sala permite à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.84).

A sala da Fantasia da EB1/PE da Achada, está no Rés-do-chão da instituição, tendo um espaço amplo, bem iluminado, com duas grandes janelas cobrindo toda uma parede com acesso a uma varanda exterior.

Esta tem a disposição grande variedade de materiais em todas as áreas, adequados para as crianças, o que faz com que estas gostem muito de permanecer nas áreas durante o dia. Deste modo, “esta organização do espaço e materiais facilita a proposta de actividades por parte do educador e, sobretudo, promove a escolha da criança” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.85).

A sala encontra-se dividida em sete áreas, que permitem realização dos mais variados trabalhos, onde cada uma delas dispõe de materiais distintos. Estas estão identificadas na sala com o respetivo nome e com uma imagem alusiva à área correspondente e ainda com um número, que representa o número de crianças que podem estar nessa área ao mesmo tempo. Sendo as sete áreas as seguintes: a área do tapete, a área do faz de conta, a área da biblioteca, a área dos jogos, a área da expressão plástica, a área da garagem e a área das atividades.

Passo, assim, a caracterizar cada área:

A área do tapete é composta por um móvel para jogos de tapete com três dimensões e um tapete. Nesta área as crianças podem realizar jogos, mas também é um espaço utilizado para realizar os momentos de grande grupo, início do dia e outras atividades que se proporcione a utilização do espaço (Figura 18).

Figura 18. Área do tapete.



A área da Biblioteca integra um móvel para as histórias, um sofá, uma poltrona e um banco para a realização da leitura. Contém as mais variadas histórias, que as crianças podem realizar a leitura, visualizar as imagens e contar histórias (Figura 19).

Figura 19. Área Da Biblioteca.



A área dos jogos dispõe de um tapete e de um móvel com três dimensões, equipado com os mais variados

Figura 20. Área dos jogos.

jogos para as crianças, entre os quais puzzles, legos, etc. Nesta área podem estar duas crianças a criar construções e a jogar os mais variados jogos disponíveis (Figura 20).



A área do faz de conta possui um fogão com forno, uma mercearia, um móvel com lava loiça, uma casinha em miniatura, com objetos de brincar que podemos encontrar numa cozinha, tais como colheres,

Figura 21. Área do faz de conta.

panelas e muitos outros. Tem ainda umas almofadas e bonecas, e ainda uma caixa de arrumação com fatos de disfarce. Podendo estar nesta área quatro crianças de cada vez (Figura 19).



Na área da garagem podemos encontrar um tapete, com três caixas com carros, bonecos, e outros brinquedos coloridos. Nesta área as crianças podem brincar livremente com os brinquedos disponíveis no tapete. De cada vez, podem estar três crianças nesta área (Figura 22).

Figura 22. Área da Garagem.

A área das atividades é composta por dois móveis de três prateleiras, com um rádio e material didático, nomeadamente, lápis de cor, de carvão, borracha, lápis de cera, tesouras, folhas de papel. Ainda uma prateleira para arrumação de trabalhos, cada aluno tem uma capa A4 de arquivo. Esta área complementa-se com as três mesas de trabalho, com dezoito cadeiras, dispostas na sala para a realização das atividades. Ainda a área da expressão plástica está integrada na área das atividades ontem tem todo o material disponível, tais como caixas de plasticina, copos com os lápis, como referido anteriormente (Figura 23).

Figura 23. Área da Expressão Plástica e das Atividades.

A sala é ainda equipada com dez camas, três colchões de esponja, um móvel de parede com quatro portas utilizadas como cacifos e outras seis portas para arrumação de material e uma delas com um lavatório. Ainda tem disponível um *placard de cortiça*, uma televisão e um quadro preto. “Assim, papéis sociais, relações interpessoais, estilos de interação – que constituem a textura social básica – são vividos, experienciados, perspetivados nas experiências que cada área específica permite” (Oliveira-Formosinho, 2013,p.84).

Planta da Sala da Fantasia

A planta da sala da Fantasia está assim, representada na figura 24, em 2D, e na figura 25, em 3D, com todas as áreas e os equipamentos referidos anteriormente.

Figura 24. Planta da Sala da Fantasia em 2D.

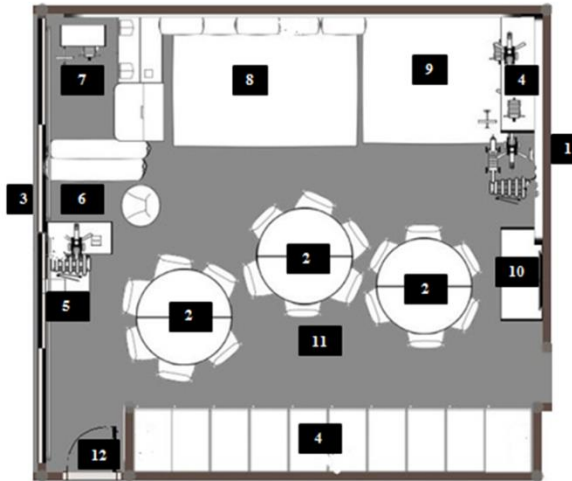


Figura 25. Planta da Sala da Fantasia em 3D.



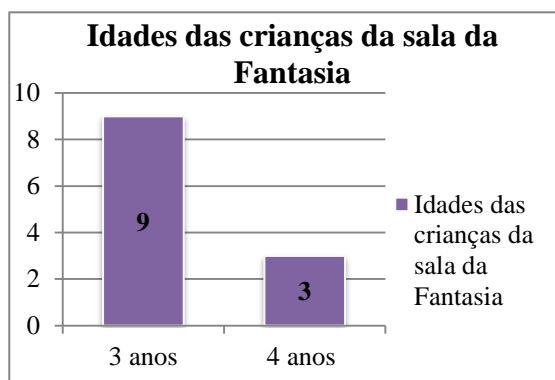
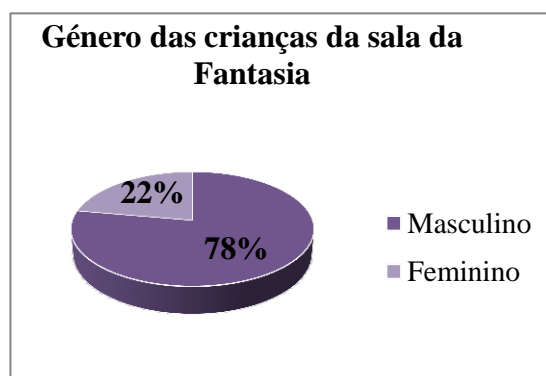
Legenda:

- | | | |
|--------------|------------------------|--------------------------------|
| 1- Placard. | 5-Área dos Jogos. | 9-Área da Garagem. |
| 2- Mesa. | 6- Área da Biblioteca. | 10-Área da Expressão Plástica. |
| 3-Janelas. | 7-Área do faz de conta | 11-Área das Atividades. |
| 4- Armários. | 8-Área do Tapete | 12- Porta. |

5.1.5. Caraterização do grupo de crianças da sala da Fantasia.

A Sala da Fantasia é integrada por um grupo de 18 crianças, catorze do sexo masculino, que representa 78% do total e quatro do sexo feminino, representando 22% do total das crianças. (ver gráfico 7).

No que refere-se às idades das crianças, nove delas tinham três anos e as restantes três com quatro anos de idade. (ver gráfico 6). Deste grupo de crianças, cinco crianças não estavam no início do ano letivo, tendo entrado no decorrer do ano letivo. Uma delas é uma criança com nacionalidade Venezuelana, tendo ainda um pouco de dificuldades em perceber o Português.

Gráfico 6. Idades das crianças da Sala da Fantasia.**Gráfico 7.** Género das crianças da sala da fantasia.

De um modo geral, o grupo é muito comunicativo, sociável e muito ativo. Gosta de realizar as tarefas e demonstra muito interesse em realizar coisas novas e a descobrir novos materiais.

No que refere ao comportamento quando estão em atividade costumam estar muito concentrados, no entanto passado um certo tempo começam a ficar distraídos e a conversar. Algumas crianças têm dificuldade em se expressar ou participar em grande grupo, não sendo muito confiantes em si próprios. Tendo um caso especial de um menino que socializa muito pouco, interage pouco nos momentos de atividades. Uma outra parte do grupo tem muita dificuldade em cumprir regras, em se concentrar e em estar atento.

Na expressão e comunicação é um grupo muito comunicativo, na maioria apresentam um vocabulário rudimentar, existindo três crianças com dificuldades e uma dela recebe apoio na terapia da fala. Por outro lado, cinco crianças são muito participativas e estão sempre a intervir, sendo necessário o adulto frequente pedir que deem oportunidade às outras crianças.

Durante o período de estágio foi possível perceber, que de modo geral, o grupo gosta de atividades de Expressão Plástica, explorando materiais diferentes, gostam de ouvir histórias o que aconteceu muitas crianças trazerem histórias de casa para ler na sala para todos.

5.1.6. Caracterização das famílias.

Segundo as OCEPE (1997), “haverá que assegurar a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias, no sentido de encontrar, num determinado contexto social, as respostas mais adequadas para as crianças e famílias” (p.22). Um dos objetivos da educação pré-escolar é procurar que as famílias participem no processo

educativo das crianças, que existam uma ligação de cooperação entre a escola e a família.

Após o diálogo com a Educadora Cooperante e as informações disponíveis pelo PCG, podemos caracterizar as famílias das crianças desta sala. Cerca de metade das crianças da sala não tem irmãos e a outra metade tem apenas um irmão. O que mostra o fato de as famílias serem pequenas.

Analisando o gráfico 9, com as habilitações literárias dos pais das crianças, podemos concluir que dois pais têm o 6ºano (11% do total), quatro com 9ºano (22%), quatro têm o 12ºano (22%), dois com Licenciatura (11%), um com Mestrado (6%) e cinco não foi possível obter informação (28%).

Em relação às habilitações literárias das mães, seis têm o 9ºano, correspondendo a 33% do total, três com o 12ºano (17%), quatro com Licenciatura (22%) e cinco sem informações (28%) (Ver gráfico 8).

Gráfico 8.Habilitações literárias das Mães das crianças da sala da Fantasia.

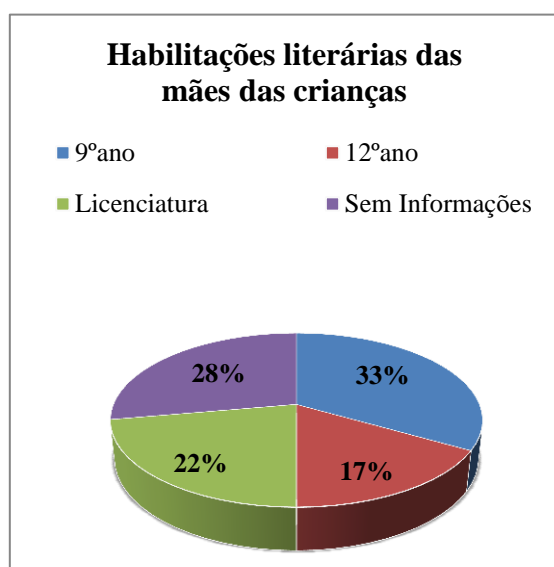
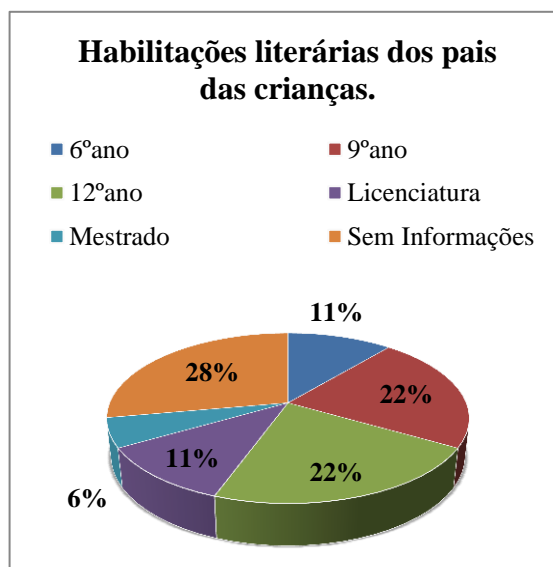


Gráfico 9.Habilitações literárias dos pais as crianças da sala da Fantasia.



Quanto à situação profissional dos pais, estes na sua maioria está Empregado, sendo 23, o que corresponde a 64%. Três encontram-se desempregados e dez não obtivemos informações (ver gráfico 10).

Gráfico 10. Situação Profissional dos pais das crianças da sala da Fantasia.



Quanto aos pais empregados as suas profissões mais frequentes são Professor, tendo entre eles também Empregado de balcão, GNR, armador de ferro, gerentes, motorista, vigilante e administrativo.

No que refere às mães, estas têm também como profissão mais frequente Professoras, tendo também uma Educadora, uma Enfermeira, empregada de balcão, assistente operacional, empregada de escritório e encarregada de loja.

5.1.7. As rotinas da Sala da Fantasia.

“A rotina baseia-se na repetição de actividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo” (Zabalza,1987, p.169).

Estas permitem e “Definem um contexto de segurança através da conservação e manutenção de modelos” (Zabalza,1987,p.172). Segundo Oliveira-Formosinho (2013), esta cria oportunidades para as crianças, na forma que estas crianças possam ser independentes e ativas.

“O espaço e o tempo vividos são relacionados, isto é, a organização, a diversidade, a beleza e riqueza do espaço, dos materiais e do tempo ganham significado através das relações e interações que humanizam o espaço da vida e aprendizagem” (Oliveira-Formosinho,2013,p.46).

A rotina da sala da Fantasia é tal como apresenta o quadro 3:

Quadro 3. Rotina diária da sala da Fantasia.

Horário	Rotina diária
8:15-9:00	Acolhimento às crianças; Atividades livres/ Preenchimento do quadro das presenças

9:00-9:30	Acolhimento do grupo no tapete
9:30-9:50	Higiene / lanche/Higiene
9:50-10:30	Execução de atividades orientadas na sala
10:30-11:00	Recreio
11:00-12:00	Atividades orientadas e atividades livres na sala
12:00-12:45	Higiene / almoço/Higiene
12:45-14:30	Repouso
14:30-14:45	Higiene
14:45-15:15	Lanche/Higiene
15:15-15:30	Acolhimento do grupo no tapete
15:30-16:10	Recreio/Higiene
16:10-17:00	Execução de atividades orientadas
17:00-17:30	Conclusão e apresentação dos trabalhos realizados
17:30-18:15	Atividades livres nas diferentes áreas da sala

Fonte: *Dados recolhidos do PCG, 2014.*

Uma das atividades realizadas no momento do acolhimento foi a canção dos bons dias e o preenchimento do quadro do tempo e calendário. Como mostra a figura seguinte:




Figura 26. Quadro de Presenças, Calendário e quadro do tempo.



O quadro de presenças era preenchido pelas crianças autonomamente, cada criança colocava o seu cartão com o nome e a sua foto no quadro, logo ao chegar à sala. Todos os dias era escolhido o chefe do dia, uma criança que colocava o dia no calendário e o tempo que se fazia sentir. Estes tinham a minha ajuda para escolher o número referente ao dia quando não sabiam e recorriam à janela para conseguir saber qual a imagem do tempo escolher. No calendário, apresentam-se os dias, o mês, o ano e ainda a estação do ano referente.

Para além das atividades diárias também existem atividades semanais tais como: a Expressão Físico-motora, Música e Inglês. Apresentado no quadro seguinte:

Quadro 4. Rotina Semanal do Grupo da sala da Fantasia.

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
<p>Expressão Físico-motora 11:00h às 12:00h</p> 	<p>Música 10:30h às 11:15h</p> 			<p>Inglês 11:30h às 12:00h</p> 

Fonte: Dados recolhidos do PCG, 2014.

5.1.7. Caracterização do pessoal.

Na sala da Fantasia podemos encontrar duas educadoras titulares com um horário fixo, uma no turno da manhã (das 08h15m às 13h15m) e outra no turno da tarde (13h15m às 18h15m).

Ainda tem a presença de duas auxiliares de Ação Educativa, presentes ao longo do dia. Com horários rotativos semanalmente, tal como apresenta o quadro 5:

Quadro 5. Horários das Auxiliares.

Horários das Auxiliares	
9:00h – 13:00h/14:30h-15:30h	10:45h-13:30h/15:00h-18:45h
11:00h-13:00h/14:30h-17:30h	9:00h-13:00h/14:00h-17:00h

Fonte: Dados recolhidos do PCG, 2014.

5.2. A Prática Pedagógica na Sala da Fantasia.

Na prática Pedagógica na sala da Fantasia, estive na parte da manhã a realizar atividades, em todas as áreas, sendo elas, na expressão e comunicação, no conhecimento do mundo e na formação pessoal e social.

Nesta prática pedagógica os temas a serem abordados foram sempre dados pela Educadora cooperante e em seguimento do que as Educadoras da Sala tinham na planificação mensal para o grupo de crianças.

Tal como foi referido na prática pedagógica anterior, este estágio também teve uma duração de duas semanas de observação. Nestas semanas foi possível conhecer as crianças, a rotina, as Educadoras e as auxiliares da Ação Educativa.

5.2.1. Enquadramento das problemáticas: Questão-Problema.

Com o decorrer do Estágio, foram encontradas algumas problemáticas. Ao longo da semana de observação e no decorrer da minha intervenção fui encontrado algumas fragilidades e algumas necessidades e interesses no grupo que permitiram chegar à questão de investigação.

Verificou-se então que alguns alunos tinham dificuldade em ouvir uma história do início ao fim. Ficavam distraídos facilmente. Também depois de saber os seus interesses do grupo procurei atividades dinâmicas e interativas para despertar a sua curiosidade e atenção. Revelavam grande vontade em realizar atividades livres o que nem sempre a planificação permitia, através da brincadeira e dos jogos livres.

De seguida, foram formuladas as questões de I-A :

De que forma a matemática pode ser abordada no pré-escolar?

Como podem os livros potencializar as aprendizagens das crianças na idade pré-escolar?

Como o brincar pode potencializar aprendizagens significativas?

Posto isto, procurou-se desenvolver estratégias para a resolução das problemáticas. Onde incluí-a na minha planificação sempre uma história para iniciar um tema, seja um livro ou mesmo histórias adaptadas por mim para a temática pretendida. No entanto estas eram sempre apresentadas de várias formas, por exemplo, em teatro, em livros interativos, onde as personagens são removíveis, em desenhos. Também procurando interligar a matemática e os números com as expressões (música e plástica).

Apesar de dar atenção às problemáticas, incluí atividades diferentes, no entanto, as atividades não puderam ser sempre em torno desta temática devido ao tempo de estágio ser curto.

5.2.2.As Atividades orientadas.

As atividades expostas seguidamente são atividades orientadas, explícitas nas planificações semanais ao longo de todo o Estágio.

5.2.2.1. Na área de Expressão e Comunicação.

A área da Expressão e Comunicação “é a única área em que se distinguiram vários domínios” (ME, 1997,p.56). Todos são considerados importantes para a criança conhecer o mundo que a rodeia e o seu interior. Sendo considerada, ”uma área básica de conteúdos porque incide sobre aspectos essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem e engloba instrumentos fundamentais para a criança” (ME, 1997,p.56).

Distribuída pelos domínios: das expressões (motora, dramática, plástica e musical), da linguagem oral e abordagem à escrita e por fim o domínio da matemática. Todos estes domínios são cruciais e funcionam todos em conjunto, “valorizando as descobertas da criança, apoiando a reflexão sobre estas experiências e descobertas, de modo a permitir uma apropriação dos diferentes meios de expressão e comunicação (ME, 1997, p.56).

5.2.2.1.1. Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Sendo este domínio da linguagem oral e abordagem à escrita importante na área da expressão e comunicação, porque o “ desenvolvimento da linguagem oral depende do interesse em comunicar, o que implica saber-se escutado e supõe também ter coisas interessantes para dizer” (ME,1997,p.67). Sendo a aprendizagem da linguagem oral e da escrita essencial para o percurso escolar das crianças, devendo ser iniciada desde o pré-escolar.

Assim, a “aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objectivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador criar as condições para que as crianças aprendam.” (ME,1997,p.66). Cabendo ao Educador “alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores” (ME,1997.p.68).

5.2.2.1.1.1. Dramatização de Fantoches: o Ambiente.

A dramatização de fantoches surgiu na temática do ambiente, onde foi criado um pequeno teatro para ser dinamizado por mim para as crianças na sala. Foram criadas as personagens, um menino, um pássaro e um coelho. Esta história apresenta-se na planificação da semana de 4 a 6 de maio e tem um guião da história .

Esta atividade tinha como objetivo desenvolver o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a compreensão e o gosto pelas histórias e também a motricidade fina, através do desenho sobre a história que ouviram.

Estando assim dividida em dois momentos, primeiro a dramatização e segundo o desenho sobre a história que ouviram. Este segundo momento não estava na planificação, foi realizado no dia como forma das crianças poderem realizar uma atividade mais prática.

O primeiro momento foi realizado com fantoches como forma de tornar a história mais apelativa, visto que a maioria das histórias e narrativas são apenas lida (ver figura 27).

Figura 27. Dramatização da história.



Posto isso ainda restava alguma tempo então optei pelas crianças realizarem um desenho sobre as personagens do teatro, permitindo assim que conseguisse perceber quais as crianças que compreenderam o teatro e que estavam atentas. (Diário de Bordo, dia 6 de maio de 2015).

No segundo momento, o desenho sobre a história, as crianças na área das atividades realizaram os desenhos com lápis de cor e folhas A4 brancas.

No momento do desenho dos fantoches, o JP e MA conseguiram muito bem realizar o desenho dos fantoches. O LV ainda não conseguia desenhar os bonecos. O RP foi o que menos conseguiu apenas realizava riscos. (Diário de Bordo, dia 6 de maio de 2015).

Por fim, as crianças puderam explorar os fantoches, em grupos de dois cada criança explorou um fantoche diferente. Esta exploração permitiu que as crianças imaginassem que seriam eles a contar a história. Repostando para um reconto e para um pouco de atividade livre com os fantoches. “ A expressão do boneco é a projecção da personalidade da criança. O boneco é essencialmente um intermediário entre a criança e ela mesma. O fantoche é um boneco, mas um boneco com características especiais.” (Sousa,2003, p.90).

“O fantoche possui também uma vantagem de poder servir como escudo protector de crianças tímidas.” Este permite no momento de explorar a criança expressar-se e ter mais confiança em si própria.

5.2.2.1.1.2. História Interativa: “ O Girassol solitário”.

Esta história surgiu na planificação semanal de 20 a 21 de abril, para introduzir a temática da Primavera. Esta história foi criada em EVA e em cartão, as personagens são coladas com velcro ao cartão colocado como uma capa de um livro. Esta é uma forma diferente e dinâmica de contar histórias, porque conforme as personagens podemos ir alterando o plano e contando a história à medida que se desenrola a história.

Esta atividade teve como objetivo despertar a curiosidade e o gosto pela literatura infantil, incentivar à comunicação e o saber ouvir e também abordar a temática da Primavera. As crianças mostraram muita curiosidade em ver a história, e explorá-la no final, visto que uma delas até mostrou espanto e disse que: “ a história só tem uma página”.

O momento foi realizado na área do tapete onde as crianças ficam sentadas para ouvir as histórias, e eu contei a história para o grande grupo. No final das histórias era pedido às crianças para contarem a história que ouviram, este reconto era realizado por partes e também por diferentes crianças (Ver figura 28).

Figura 28. História Interativa " O girassol Solitário"



Durante o reconto da história as crianças estavam atentas, duas delas notei que não ouviram tudo, porque depois tiveram muitas dificuldades a fazer o desenho sozinhos. (Diário de Bordo, 20 de abril de 2015).

Num segundo momento, as crianças realizaram um desenho sobre a história. Este momento ocorreu, na área das atividades, nas três mesas disponíveis. Duas crianças não conseguiram desenhar as personagens, sendo que um deles que ainda está na fase da garatuja. Era necessário estar perto dele e ajudá-lo a se recordar das personagens que tinha visto na história. “O objectivo da sua acção não é o desenho ou a pintura em si, mas a catarse das suas forças inconscientes mais profundas” (Sousa, 2003a,p.167). “O conteúdo simbólico do que desenha

depende muito directamente das suas motivações do momento e da sua acção cognitiva” (Sousa,2003a , p.196).

5.2.2.1.2. Domínio da Matemática.

A matemática é uma área que é abordada juntamente com todas as outras áreas, no pré-escolar esta pode aparecer em canções, em contagem de objetos e entre outros momentos do dia a dia que não tem que ser mesmo direccionados para esta. “As crianças vão espontaneamente construindo noções matemáticas a partir das vivências do dia a dia.” (ME,1997,p.73). E à medida que vão crescendo é que vão criando e desenvolvendo esses noções sem precisarem de apoio.

“A construção de noções matemáticas fundamenta-se na vivência do espaço e do tempo, tendo como ponto de partida as actividades espontâneas e lúdicas da criança.” (ME,1997,p.73). Toda a rotina e todo o trabalho realizado numa sala de Pré-Escolar, envolve a matemática e a construção de pensamentos matemáticos. Estando assim a aprendizagem da matemática inerente no decorrer de um dia, numa sala de EPE.

5.2.2.1.2.1. O número três.

Esta atividade foi desenvolvida em seguimento dos objetivos propostos para o mês referente, estipulado pelas Educadoras da sala. E dando continuidade à atividade da canção “O meu chapéu tem três bicos”. Esta incluída na planificação semanal de 18 a 20 de maio. Esta atividade tinha como objetivos manipular e experimentar materiais, formas e cores, desenvolver a capacidade de concentração, despertar a imaginação e a curiosidade, conhecer o algarismo três e também incentivar os hábitos de trabalho e de arrumação de materiais no final.

Na semana anterior tinham aprendido a canção “ O meu chapéu tem três bicos”, com um chapéu grande que era colocado na cabeça de uma criança quando se iniciava a música. As crianças iam passando, o chapéu, umas para as outras e quem tinha o chapéu na cabeça era quem cantava a canção.

Posto isto, foi possível relacionar através desta atividade as figuras geométricas, os números, as cores e também aprender a fazer dobragens. Foram as crianças que aprenderam a fazer os chapéus através de dobragens e colagens (ver figura 29).

Figura 29. Trabalho realizado pelos alunos com o número três.

Esta atividade aconteceu nas mesas da Área das Atividades, nem todas as crianças conseguiram realizar esta atividade, ficando para o dia seguinte. Aproximadamente doze crianças realizaram esta atividade no dia planeado.

Na mesa que estava a acompanhar o decorrer do trabalho, três crianças estavam com muitas dificuldades em realizar as dobragens.

Tive que ajudá-los a dobrar, o RP dobrou a folha de qualquer maneira e já tinha um quadrado pequeno. Ou não compreendeu como fazia corretamente, ou não conseguia controlar o seu movimento dos dedos para realizar a dobragem (Diário de Bordo, 19 de maio de 2015).

“As dobragens em papel podem ser feitas facilmente com os dedos, vincando as dobras com a unha” (Sousa,2003a , p.282). “(...) assim pede-se à criança para criar diferentes formas, inventando ela própria os modos de o dobrar.” (Sousa, 2003a,p.283).

5.2.2.1.3. Domínio das Expressões.

Este domínio está diferenciado em quatro vertentes, as quatro expressões: a motora, dramática, plástica e musical. “O domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem (...)” (OCEPE,1997,p.57). Tal como refere as OCEPE (1997), realizar vários movimentos permite conhecer o corpo, interiorizando o esquema corporal e relacionando-o com o espaço. As expressões

5.2.2.1.3.1. Moldagem do número 3 – Expressão Plástica.

Esta tarefa aconteceu na semana da planificação semanal de onze a treze de maio, teve como objetivo proporcionar às crianças a possibilidade de contactar com outros materiais, incentivando aos hábitos de trabalho e de arrumação, conhecer o algarismo 3 e despertar o gosto pela expressão plástica.

Num primeiro momento as crianças exploraram o material, pasta de moldar, com o modelo que disponibilizei, tinham que criar o número três. Esse modelo era um quadrado de cartão com o algarismo, onde as crianças tinham que preencher o seu interior com pasta de forma a criar a sua estrutura. (Figura 30).

Figura 31. Pasta de moldar e Molde do número.



Figura 30. Atividade com Pasta de Moldar - número três.



Esta foi uma atividade muito interessante porque as crianças exploraram um material diferente, o qual nunca tinham utilizado e estiveram todas com um nível de desempenho muito elevado. O AA foi a única criança que não queria explorar a pasta de moldar, dizia que era fria e que sujava as mãos (a pasta castanha), então tentei dar-lhe pasta branca e expliquei que não fazia mal era como plasticina (Diário de Bordo, dia 12 de maio de 2015).

Esta segunda parte da tarefa foi proposta na planificação de oito de junho, na qual as crianças realizaram a pintura da pasta de moldar feita no dia anterior, já seca, pintaram com pincéis e tintas coloridas.

Figura 32. Pintura da Pasta de Moldar.



Dei continuidade ao trabalho de identificação do número graficamente. Onde nas três mesas, as crianças tinham tintas e um pincel para cada um (Diário de Bordo, dia 8 de junho).

No que concerne à expressão plástica, este grupo mostra imenso interesse e gosto pela realização destes trabalhos. “Não interessa que pinte «bem», mas que expresse os seus sentimentos e satisfaça as suas necessidades criativas através do ato de pintar” (Sousa, 2003a , p.228).

5.2.2.1.3.1. Dança Projeto Multiculturalismo.

“Através da dança educativa, a criança pode vivenciar todas as situações imaginárias que desejar, do passado, do presente ou do futuro, num faz-de-conta de movimento” (Sousa,2003, p.114).

Este projeto surgiu na proposta da disciplina de Didática das Expressões, sendo implementado durante o estágio no Pré-escolar. Este projeto incluiu todas as expressões, nomeadamente, a musical, a motora, a plástica e dramática.

“A criança descobre e vivencia novas formas de movimento, estendendo estas descobertas à conquista da sua noção do corpo, do seu equilíbrio estático e dinâmico (...)” (Sousa, 2003,p.114).

Figura 33. Dança Indiana.



“(...)o objectivo imediato destas danças reside na iniciação à aprendizagem das suas técnicas específicas.” (Sousa,2003,p.2001).

5.2.2.1.4. Na área de Formação Pessoal e Social.

A área de Formação Pessoal e Social, “ é considerada uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem.se cidadãos conscientes e solidários” (ME, 1997,p.51). É nesta área que deve ser favorecido “ desenvolvimento, a aquisição

de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (ME, 1997, p.51), onde a criança em relação com os outros e a sua interação com as outras crianças e com os adultos, desenvolve o seu desenvolvimento.

5.2.2.2. Na área de Conhecimento do Mundo.

Segundo as OCEPE, a área do conhecimento do mundo está presente na curiosidade da criança e no desejo de saber. A EPE permite contactar com a descoberta e a exploração do mundo, estando assim ligada à sensibilização às ciências” que aponta para a introdução a aspectos relativos a diferentes domínios do conhecimento humano: a história, a sociologia, a geografia, a física, a química e a biologia” (ME,1997,p.80).

5.2.2.2.1. Construção da Horta.

Com a temática do ambiente, foram realizadas várias atividades no decorrer do estágio. As plantas que foram levadas para a criação da Horta, foram levadas algumas por mim e outras foram pedidas para as crianças trazerem de casa, envolvendo assim os pais, avós e tios, consoante aqueles que podiam ajudar a trazer plantas para a horta (Figura35). Também através de uma outra atividade da germinação do feijão, conforme foram crescendo, cada criança com a sua respetiva planta iam à horta plantá-la na terra.

A ida à horta foi realizada na semana entre onze e treze de maio. E teve como propósitos: despertar as crianças para hábitos de preservação e respeito pela natureza, proteger e cuidar das plantas, ampliar as suas experiências e saberes e também desenvolver na criança o desejo natural de exploração (Figura34).

Figura 35. Plantas trazidas pelas crianças e seus familiares.



Figura 34. Ida à Horta.



S
ado algum momento de espera, notei que as crianças começaram a explorar o local exterior, começando a brincar com os pauzinhos que estavam no chão e

na terra. Neste momento as crianças exploraram o local exterior brincando com a terra e com os colegas, o que foi um momento de descoberta e um momento muito ativo (Diário de Bordo, dia 13 de maio de 2015).

5.3. A Avaliação do geral do grupo.

5.4. A Intervenção com a Comunidade Educativa.

Em conformidade com o Estágio do 1ºCEB, no entanto, neste estágio a intervenção com a Comunidade foi planeada pelas estagiárias da educação pré-escolar. Foi realizado um circuito de jogos, que envolveu todas as salas de pré-escolar, na Quinta da Universidade, no dia 18 de maio e no dia 20 de maio de 2015.

No primeiro dia, 18 de maio, foram realizados vários jogos pelas quatro estagiárias, para as salas do Pré-Escolar: a Sala da Fantasia, a sala dos Super Amigos, a Sala do Arco-íris e a Sala dos Cristais. O principal objetivo deste circuito foi o convívio entre as crianças num local exterior à escola.

Os jogos foram organizados por várias estações, correspondentes ao número de estagiárias, ficando cada uma responsável por uma estação. Estes jogos ocorriam simultaneamente de forma a não gerar confusões, existindo um tempo definido e depois as crianças mudavam de estação (Figura 36).

Figura 36. Circuito de jogos.



O percurso da Escola até à Quinta da Universidade foi realizado a pé, por estes dois locais estarem perto um do outro. Quando chegaram à Quinta as crianças ficaram a lanchar com a supervisão das educadoras e das assistentes operacionais. Enquanto isso preparámos os jogos no campo da quinta. Em cada estação o adulto responsável explicava as regras do jogo, tal como podemos observar nas imagens seguintes:

Figura 37. Momento de jogos.



5.5. Reflexão da Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar

Considerações Finais

Referências

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alves, M. P., & Flores, M. A. (2010). *Trabalho docente, formação e avaliação Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Edições Pedagogo.
- Amado, J. & Cardoso, A. (2013). A investigação-ação e as suas modalidades. In J. Amado (Coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*.(pp.187-204). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A. & Crusoé, N. A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp.301-352). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andrea, I. (2005). *Pedagogia das expressões artísticas*. Lisboa: ISPA.
- Atalaia, M. (2013). *O livro infantil e a Aprendizagem da leitura* (Relatório de Estágio em Design Editorial). Instituto Politécnico de Tomar. Retirado de: <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/5805>. Consultado em: 20 de novembro de 2015
- Azevedo F. (2006). Literatura Infantil, recepção leitora e competência literária. In F. Azevedo (Coord.). *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico* (pp.11-32). Porto: Lidel.
- Barros, M. & Palhares, P. (2001). *Emergência da Matemática no Jardim-de-Infância*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bédard, N. (2009). *As necessidades e as expectativas das crianças segundo o seu temperamento*. Mem Martins: SABER VIVER.
- Boimare, S. (2001). *A criança e o medo de aprender*. (Tradução Maria Fernandes). Lisboa: Climepsi. (Obra original Publicada 1999).

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação Uma Introdução à Teoria e as Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação- Guia para a Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1999). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento (3^a ed.).
- Carvalho, L. (1997). Pensar a arte e a expressão infantil: Uma perspectiva de intervenção educativa. In M. Martins. *X Colóquio de Psicologia e Educação – Educação Pré-Escolar-Modelos, Investigações e Práticas Educativas* (pp.219-228). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia.
- Castro, G. (2009). Imaginando, Imaginando, Cá Vamos Brincando. In I. C. Condessa (Org.). *(Re) Aprender a brincar: da especificidade à diversidade* (pp. 95-102). Ponta Delgada: Universidade dos Açores. Apoio: Fundação para a ciência e a tecnologia.
- Condessa, I. (2009). A Educação Física na Infância. Aprender: a Brincar e a praticar. In I. Condessa (Org.), *(Re) Aprender a brincar: da especificidade à diversidade* (pp. 37-49). Ponta Delgada: Universidade dos Açores Apoio: fundação para a ciência e a tecnologia.
- Cordeiro, M. (2007). *O Livro da Criança: Do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos livros.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais - Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Costa, J. (1997). *O Projecto educativo da escola e as políticas educativas locais: Discurso e Práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Psicologia Educação e Cultura.
- Couto, M. (2006) Explorando as potencialidades da língua e da literatura infantil e juvenil: Vivenciar a língua: a literatura infanto-juvenil e as expressões. In F.

- Azevedo (Coord.). *Língua Materna e Literatura Infantil Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico.*(pp.245-282) Porto: Lidel.
- Cunha, M. (2008). *Expressão dramática na Educação.* Braga: Edições APPACDM.
- Davis, D. (2003). *A Colaboração escola-família-comunidade: uma perspectiva americana.* (pp.71-94). In C. Pinto & M. Teixeira. (Org.). Pais e Escola parcerias para o sucesso. Porto: Edições ISET.
- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família A caminho de Uma Educação Participada.* Porto: Porto Editora.
- EB1/PE da Assomada. (2014) *Plano Anual de Turma 2014-2015.* 3º Ano de Escolaridade Turma B. EB1/PE da Assomada: Funchal.
- EB1/PE da Assomada. (2012).*Projeto Educativo de Escola 2012/2016.*Obtido de EB1/PE da Assomada: <http://escolas.madeira-edu.pt/eb1peassomada/Aescola/tabid/2554/Default.aspx>
- Elias, F. (2008). *A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes - Guia prático para a avaliação de desempenho.* Fundação Manuel Leão.
- Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação.* Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (2010). *Profissão Docente Dimensões Afectivas e Éticas.* Porto: Areal Editores.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004).*Vygotsky e a Aprendizagem cooperativa.* Livros Horizonte.
- Fontes, V., Botelho, M. & Sacramento, M. (1970) *A criança e o livro: aspectos psicológicos, pedagógicos e literários.* Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J., Machado, J. & Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem. Tradição e inovação nas práticas docentes* (1ªed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Greenspan, S. (2009). *A criança e o seu desenvolvimento: um guia essencial para que os seus filhos se sintam mais felizes e seguros em casa, na escola e no mundo que os rodeia.* Lisboa: Presença.

- Holt, J. (2001) *Como aprendem as crianças* (Tradução I. Nunes). Lisboa: Presença (Obra original Publicada 1983).
- Jesus, S. (2011). *Aprendizagem e Expressão*. In M. Ferraz (Coord.), *Educação Expressiva- Um novo Paradigma Educativo* (pp.65-75). Venda do Pinheiro: Tuttirév Editorial.
- Kieran, E. (1992). *O Desenvolvimento Educacional*. Lisboa: Dom Quixote.
- Leal, S. (2009). *Um-dó-li-tá. A Linguagem das Brincadeiras e as Brincadeiras com a Linguagem*. In I. C. Condessa (Org.), *(Re) Aprender a brincar: da especificidade à diversidade* (pp. 115-128). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Lessard-Hébert, M., Goyett, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. (Tradução Maria João Reis). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, A. M. (2003). *Projeto de gestão flexível do currículo Os professores num processo de mudança*. Lisboa: Departamento da Educação Básica - Ministério da Educação.
- Lopes, C. A. (2007) *Crianças e professores desvendando as ideias probabilísticas e estatísticas na educação de infância*. In M. Migueis & M. Azevedo (Orgs.), *Educação Matemática na Infância: Abordagens e Desafios* (pp.86-93). Gailivro.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de aula - Um guia prático para o Professor*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. (2011). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- Magalhães, P. (2007). *Os lados da escola: as actividades lúdicas de ocupação do tempo livre no contexto escolar*. In R. Gomes; A. Martinho; R. Costa; P. Gonçalves; J. Lopes; P. Magalhães; E. Pereira; P. Amaral; R. Ramalho, *Olhares sobre o lazer* (pp. 113-131). Coimbra: Centro de Estudos Biocinéticos.
- Marchão, A. d. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1ºCiclo do Ensino Básico – Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Coleção infância. Porto: Porto Editora
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância Teorias e Práticas*. Lisboa: Profedições.
- Migueis, M. & Azevedo, M. (2007). *Educação Matemática na Infância: Abordagens e Desafios*. Gailivro.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas: 1ºCiclo do Ensino Básico*, 4ª ed. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (2013). *Programa e Metas Curriculares Matemática, Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, D. & Oliveira I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim de Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Morgado, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA.
- Moura, H. (1997). Atividades Expressivas – Um espelho que fala. In M. Martins. X *Colóquio de Psicologia e Educação – Educação Pré-Escolar-Modelos, Investigações e Práticas Educativas* (pp.239-242). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia.
- Moura, O. (2007). Matemática na infância. In M. Migueis & M. Azevedo (Orgs.), *Educação Matemática na Infância: Abordagens e Desafios* (pp.39-63). Gailivro.
- Neto, C. (2009). A Importância do Brincar no Desenvolvimento da Criança: uma Perspectiva Ecológica. In I. Condessa (Org.), *(Re) Aprender a Brincar: da*

especificidade à diversidade (pp. 19-35). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J., Oliveira-Formosinho (Coord.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma praxis de participação*. (pp.61-108). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Barros, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re) construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Escola vista pelas Crianças*. (pp.11-29). Porto: Porto Editora.

Oliveira, M. (2008) *Dinâmicas de Literatura Infantil*. Paulinas Editora.

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora.

Pardal, L., Gonçalves, M., Martins, A., Neto-Mendes, A., & Pedro, A. P. (2011). *Trabalho docente representações e construção de identidade profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pereira, L., Azevedo, F. (2005). *Como abordar...a escrita no 1ºCiclo do Ensino Básico*. Lisboa: Areal Editores.

Pessanha, A. M. (2001). *Actividade Lúdica Associada à Literacia*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.

Piaget, J. (1999). *Pedagogia*. (Tradução Joana Chaves). Lisboa: Instituto Piaget.

Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Read, H. (2007). *Educação pela arte*. (Tradução Ana Rabaça & Luís Teixeira). Lisboa: Edições 70 (Obra original Publicada 1943).

Ribeiro, A. (2002). *Escola pode Esperar*. Coleções Cadernos do CRIAP. Lisboa: Edições ASA.

- Roldão, M. d. (2005). *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo – que qualidade de ensino e de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação.
- Serra, C. M. (2004). *Currículo na educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1ºCiclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Serrão, A. (2010). *Para uma avaliação da leitura na Língua Portuguesa*. Lisboa: GAVE.
- Silva, H. & Lopes, J. (2015) *Eu, Professor, Pergunto:20 respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*. Lisboa: Lidel
- Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interação entre escolas e famílias. In T. Sarmento (org.). *Infância, Família e Comunidade – As crianças como actores sociais*. (pp. 17-42). Porto: Porto Editora.
- Silva, P., Morais, A. M. & Isabel, N. (2014). O que se ensina e como se ensina em currículos de ciências- Estudo do currículo de ciências do 1ºCiclo do Ensino Básico. In A. M. Morais, I. P. Neves, & S. Ferreira, *Currículos, manuais escolares e práticas pedagógicas: Estudo de processos de estabilidade e mudança* (pp. 49-78). Lisboa: Edições sílabo.
- Sobrinho, J. (2000) *A criança e o Livro: A aventura de Ler*. Colecção Educação. Porto: Porto Editora
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. 2ºVol. Drama e Dança. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação*. 3ºVol. Música e Artes Plásticas. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, J. C. (2012). *A formação contínua de Professores- Modelos, Políticas e Percursos*. Fafe: Labirinto.

- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Pactor.
- Sousa, M. C. (2007). Afectividade no ensino da matemática. In M. Migueis & M. Azevedo (Orgs.), *Educação Matemática na Infância: Abordagens e Desafios* (pp.106-117). Gailivro.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional – Uma abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Taveira, T. (2011). *Aprendizagem Cooperativa – Contributos para o desenvolvimento de Competências Sociais em crianças do pré-escolar* (Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Retirado de: http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/2925/1/msc_tmctaveira.pdf. Consultado em: 11 de novembro de 2015.
- Teixiera, J. (2011). *Escola/Comunidade Perspectivas e Racionalidades*. Lisboa: Labirinto.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Wassermann, S. (1990). *Brincadeiras Sérias Na Escola Primária Horizontes Pedagógicos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Zalbalza, M. A. (1987). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Edições ASA.

Referências Normativas

Decreto-Lei nº 240/2001 – *Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor de 1º Ciclo do ensino básico*.