

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Cláudia Freitas Gomes**

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

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

julho | 2015

T/M  
3F  
COM Rep  
+ ED-R

UNIVERSIDADE DA MADEIRA  
BIBLIOTECA

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Cláudia Freitas Gomes**

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

ORIENTAÇÃO  
Ana Maria França Freitas Kot Kotecki



Centro de Competência de Ciências Sociais  
Mestrado em Educação Pré - Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico  
Ano Letivo: 2014/2015

**Cláudia Freitas Gomes**

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

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Doutora Ana Maria França Freitas Kot-Kotecki**

Funchal

2015

## II Relatório de Estágio

### **Dedicatória**

Dedico a todos aqueles que sempre acreditaram em mim e que me apoiaram  
na concretização de mais um sonho!  
Dedico a todos os estudantes e, tal como diria um grande amigo “*Don't be another  
brick in the wall. Be yourself, be unique!*”.

## IV Relatório de Estágio

## **Agradecimentos**

A finalização deste relatório representa o fim de um longo percurso académico guiado pelo desejo de infância. Através dos exemplos que tive em criança, sempre sonhei ser educadora. A concretização deste sonho foi possível graças a várias pessoas que intervieram nesta minha caminhada e que direta ou indiretamente influenciaram e/ou apoiaram as minhas escolhas, guiando-me da melhor forma até alcançar os meus objetivos. Certamente, será impossível mencionar todos os intervenientes na minha educação. Como tal, gostaria apenas de destacar aqueles que mais contribuíram para a realização deste trabalho.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais pois, foram eles que sempre me apoiaram em tudo e me deram a oportunidade de estudar e seguir o curso que sempre quis. A eles, um muito obrigado pelo amor, carinho, confiança, persistência, severidade, apoio,... enfim, por tudo aquilo que me ofereceram e ensinaram durante toda a vida e que me ajudou a construir a pessoa que sou hoje.

Agradeço ao meu irmão por ter acreditado em mim e na finalização deste relatório e desta etapa académica. Desejo que também ele consiga alcançar os seus sonhos e que se torne naquilo que mais ansiou na vida, que continue a ser a mesma pessoa bem disposta e inteligente que é, que lute e não desista!

A todos os meus familiares que demonstraram a sua preocupação e disponibilidade para ajudar no que fosse necessário.

Ao meu namorado, que me “mantinha na linha” e me incentivava ao trabalho quando a preguiça era mais forte e aos seus pais que sempre se mostraram preocupados com o progresso do relatório.

Aos meus amigos, que questionavam sobre a evolução do trabalho e demonstravam-se sempre disponíveis para ajudar fosse para trabalhar ou para desanuviar.

Às minhas colegas, com quem partilhei informações preciosas e um curso intenso e importante para o nosso futuro e às quais desejo sorte para a sua carreira.

A todos os meus educadores e professores que serviram de exemplos e fizeram os possíveis para transmitir os seus conhecimentos e, ao mesmo tempo, fizeram com que construísse os meus próprios.

À Tuna D’Elas (Tuna Feminina da Universidade da Madeira) um muito obrigado pelos momentos vividos, pelas alegrias partilhadas e pelos ensaios ao fim das

## VI Relatório de Estágio

tardes de segundas-feiras e quintas-feiras excelentes que auxiliavam ao meu descanso após um dia inteiro em frente a livros e ao computador.

Às minhas orientadoras de estágio Doutora Fernanda Gouveia e Doutora Gorete Pereira que sempre se demonstraram compreensíveis e disponíveis para partilharem ideias e conhecimentos úteis a utilizar na prática pedagógica.

À educadora cooperante, Sónia Morais pelo apoio, incentivo e disponibilidade a partilhar e discutir as minhas ideias e atividades propostas e pelo carinho como me recebeu na sua sala.

Às crianças da Sala Violeta, um grande obrigada pela alegria e boa disposição, pelo carinho e pelos abraços doces e sinceros.

A todos os que trabalham e lutam diariamente por uma educação de qualidade do Infantário O Carrocel que sempre receberam e apoiaram estagiárias oferecendo tudo o que podiam para nos proporcionar uma excelente experiência.

À professora cooperante, Catarina Teixeira que sempre me apoiou apesar das dificuldades e sempre se demonstrou disponível para partilhar o que a experiência lhe tinha oferecido.

Aos alunos do 2.º B, que demonstraram a sua perspicácia, curiosidade e sede de aprender e aos quais desejo boa sorte nos estudos e na vida.

À comunidade educativa da EB1/PE dos Ilhéus, que proporcionou, a mim e à minha colega de curso, um ótimo estágio, preenchido das mais diversas experiências, sempre apoiado por todos, sempre que havia disponibilidade.

À minha orientadora de relatório Doutora Ana França que demonstrou a sua disponibilidade aquando a orientação do relatório.

A todos aqueles que não consegui referir nesta extensa lista, mas que direta ou indiretamente contribuíram para a conclusão do meu sonho de infância.

Muito Obrigada!

## Resumo

O presente relatório de estágio foi elaborado para a obtenção do grau de mestre e representa a etapa final do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Constitui a descrição da prática pedagógica realizada nas valências de Educação Pré-Escolar, numa sala do Infantário O Carrocel, com crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade, e 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizada numa turma de 2.º ano na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar dos Ilhéus com alunos com idades compreendidas entre os sete e os oito anos de idade.

Faço referência ao projeto de investigação-ação realizado em Educação Pré-Escolar, às atividades de intervenção propostas para a resolução do problema detetado e reflito sobre o mesmo e sobre as reações das crianças face aos momentos de intervenção.

No estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico desenvolvi o Projeto de Expressões, no qual realizei uma articulação com as várias disciplinas e com outras turmas finalizando num espetáculo conjunto entre elas.

Descrevo as atividades onde envolvi as famílias e as comunidade educativas de cada instituição de modo a criar um ambiente de partilha, participação e interesse pelo trabalho das crianças.

Em todo o estágio tive como objetivo desenvolver atividades diversas, interessantes e significativas para as crianças, de forma articulada com os seus conhecimentos e incentivei à partilha e debate dos mesmos.

Findo com uma ponderação final relativa às duas valências, fazendo referência aos projetos realizados, ao estágio realizado e à construção do relatório, elementos essenciais ao desenvolvimento profissional e pessoal do docente.

**Palavras-chave:** Intervenção Pedagógica; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico

## VIII Relatório de Estágio

### **Abstract**

The present internship report was carried out to obtain the Master degree and it represents the final step of the Master in Preschool Education and 1st Cycle of Basic Education. It constitutes in the description of pedagogical practice performed in the valences Preschool, held in a group at *Infantário O Carrocel* with children aged three to five years old, and 1st Cycle of Basic Education, held in a class of 2nd year at the *Escola Básica do 1.º ciclo com Pré-Escolar dos Ilhéus* with pupils aged between seven and eight years old.

I refer to the project of research-action carried out in preschool education, the proposed intervention activities to solve the problem detected and I reflect on it and on the reactions of children face to the intervention moments.

In the Primary School intership, I developed the Expression Project, which performed a liaison with the various disciplines and with other classes ending in a show set between them.

I describe the activities which involved families and the educational community of each institution in a way to create an environment of sharing, participation and interest in the work of the children.

In all the intership I had intended to conduct various, interesting and meaningful activities to children, in coordination with their knowledge and I encouraged them to share and debate it.

I've ended with a final weighting relative to the two valences, referring to the projects carried out at the intership and to the construction of the report, essential elements to professional and personal development of the docent.

**Keywords:** Pedagogical intervention; Preschool; 1st Cycle of Basic Education



**Sumário**

Agradecimentos.....	V
Resumo.....	VII
Abstract.....	XIX
Sumário.....	XI
Lista de Siglas.....	XIII
Índice de figuras.....	XV
Índice de quadros.....	XIX
Introdução.....	1
1.ª Parte - Enquadramento teórico.....	5
Capítulo I – Reflexão sobre a Identidade docente.....	7
1.1. Identidade profissional do docente.....	7
1.1.1. Perfil do Docente.....	8
1.1.2. Docente Reflexivo – Reflexão essencial à educação.....	11
Capítulo II - Fundamentação Metodológica da Intervenção Prática.....	13
2.1. Projeto Investigação-ação usado em contexto do Pré-Escolar.....	13
2.2.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizadas.....	14
2.2.2. Método de análise de dados.....	15
2.2. Supostos teóricos de intervenção.....	15
2.2.1. Interdisciplinaridade.....	16
2.2.2. Aprendizagem significativa.....	18
2.2.3. Aprendizagem cooperativa.....	20
2.2.4. Abordagem ao Ensino Experimental das Ciências.....	22
2.2.5. O jogo como elemento auxiliar na educação.....	25
2ª Parte – Intervenção Pedagógica.....	29
Capítulo III – Prática Pedagógica em contexto da Educação Pré-Escolar.....	31
3.1. Enquadramento do Contexto de Estágio.....	32
3.1.1. Caracterização do meio envolvente ao Infantário O Carrocel.....	32
3.1.2. Caracterização do Infantário O Carrocel.....	34
3.1.3. Caracterização da Sala Violeta.....	35
3.1.4. Caracterização do Grupo de crianças.....	40
3.2. Projeto de Investigação-ação.....	41
3.2.1. Contextualização do problema.....	41
3.2.2. Revisão preliminar para o estudo.....	43
3.2.3. Estratégias de intervenção prática.....	45

## XII Relatório de Estágio

3.3. Intervenção pedagógica na Educação Pré-Escolar .....	48
3.3.1. As folhas do outono .....	49
3.3.2. Tempo de outono .....	53
3.3.3. Semana dos Jogos .....	56
3.3.4. Figuras Geométricas .....	62
3.3.5. Cinco sentidos para explorar.....	68
3.4. Intervenção com a Comunidade Educativa.....	74
3.4.1. Gincana dos cinco sentidos.....	75
3.5. Reflexão sobre a intervenção prática na Educação Pré-Escolar .....	79
Capítulo IV - Prática Pedagógica em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	83
4.1. Enquadramento do Contexto de Estágio.....	85
4.1.1. Caracterização do meio envolvente à Escola dos Ilhéus .....	85
4.1.2. Caracterização da Escola dos Ilhéus.....	87
4.1.3. Caracterização da Sala do 2º B .....	88
4.1.4. Caracterização do 2.º B.....	89
4.2. Intervenção pedagógica .....	90
4.2.1. Páscoa .....	91
4.2.2. 25 de abril .....	94
4.2.3. “O ar tem peso?” .....	96
4.2.4. Jogos e Desafios matemáticos .....	99
4.2.5. Receita do bolo da lua.....	106
4.3. Desenvolvimento do Projeto de Expressões: “A que sabe a Lua?” .....	109
4.3.1. Articulação com as áreas curriculares Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio .....	110
4.3.2. Língua Portuguesa .....	110
4.3.3. Matemática.....	114
4.3.4. Estudo do Meio.....	116
4.4. Intervenção com a Comunidade Educativa .....	117
4.4.1. Dramatização da história “A que sabe a lua?” .....	117
4.5. Reflexão da intervenção prática no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	120
Considerações finais.....	125
Referências .....	129
Índice de Apêndices – Conteúdos do CD- ROM .....	139
Índice de Anexos – Conteúdos do CD-ROM .....	141

### **Lista de Siglas**

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

ADI/TIP – Terapia de Integração Pessoal pela Abordagem Direta do Inconsciente

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

EPE – Educação Pré-Escolar

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OCPEB – Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico

REM – *Rapid Eye Movement*



## Índice de figuras

Figura 1 - Placard informativo da Sala Violeta .....	36
Figura 2 - Área de Acolhimento da Sala Violeta .....	36
Figura 3 - Área da Biblioteca da Sala Violeta .....	37
Figura 4 - Área dos Jogos da Sala Violeta .....	37
Figura 5 - Área da Garagem da Sala Violeta.....	38
Figura 6 - Área de Expressão Plástica da Sala Violeta.....	38
Figura 7 - Área da Casinha da Sala Violeta.....	39
Figura 8 - Planta da Sala Violeta .....	39
Figura 9 - Crianças a explorarem as folhas de outono .....	49
Figura 10 - Setações de folhas realizadas pelas crianças .....	50
Figura 11 - Poema sobre as folhas.....	50
Figura 12 - Desenho de simetria da folha com tonalidades diferentes.....	51
Figura 13 - Desenhos com folhas .....	52
Figura 14 - Dramatização da história "A Magia da Estrela de outono" .....	53
Figura 15 - Crianças em fila para observação do tempo .....	54
Figura 16 - Registo do tempo no Quadro do tempo .....	54
Figura 17 - Procurando roupa adequada para ir à serra brincar com a neve .....	55
Figura 18 - Desfile consoante o cenário imaginado .....	56
Figura 19 - Jogo dos números.....	57
Figura 20 - Jogo Camaleão.....	57
Figura 21 - Jogo O rei manda .....	58
Figura 22 - Distribuição dos balões.....	58
Figura 23 - Exploração dos balões .....	59
Figura 24 - Colocação dos balões acima da cabeça e debaixo do braço .....	59
Figura 25 - Partilha de técnicas entre crianças na colocação do balão entre os joelhos. 60	60
Figura 26 - Apresentação dos Colares das Áreas da Sala Violeta.....	60
Figura 27 - Crianças a usufruírem das Áreas da Sala (Biblioteca, Casinha e Garagem) 61	61
Figura 28 - Desenho do Puzzle.....	61
Figura 29 - Projeção da canção das figuras geométricas.....	62
Figura 30 - Preenchimento das figuras geométricas com plasticina .....	63
Figura 31 - Entrelajada de crianças de grupos diferentes.....	65

## XVI Relatório de Estágio

Figura 32 - Envolvimento de todas as crianças e auxiliar na procura de objetos triangulares .....	65
Figura 33 - Contagem dos elementos de cada grupo.....	65
Figura 34 - Demonstração de pinturas com figuras geométricas .....	66
Figura 35 - Conversa com o Fantoche João sobre o trabalho do Pai Natal.....	66
Figura 36 - Estampagem do pedido com figuras geométricas (Menino) .....	67
Figura 37 - Exploração das esponjas com formas geométricas.....	67
Figura 38 - Escrita do nome do pedido seguindo modelo .....	68
Figura 39 - Comboio geométrico com as cartas do grupo.....	68
Figura 40 - Sentindo várias sensações com a pele.....	69
Figura 41 - Contorno da forma humana .....	70
Figura 42 - Construção da roupa do Pai Natal .....	71
Figura 43 - Automassagem.....	71
Figura 44 - Saboreando .....	72
Figura 45 - Tomando chá.....	73
Figura 46 - História dos Cheiros .....	73
Figura 47 - Cheirando.....	74
Figura 48 - Registo das preferências das crianças.....	74
Figura 49 – Estação Passadeira das texturas .....	76
Figura 50 - Crianças atravessando a passadeira .....	76
Figura 51 - Criança a brincar no labirinto .....	77
Figura 52 - Estação Descobre o par.....	77
Figura 53 - Estação Cheira a .....	78
Figura 54 - Estação Saboreia .....	78
Figura 55 - Revisão sobre o que aprendemos.....	79
Figura 56 - Planta da sala do 2.º B .....	89
Figura 57 - Texto sobre as férias da Páscoa .....	93
Figura 58 - Informações sobre a Revolução de 25 de abril de 1974 .....	95
Figura 59 - Aluna a cantar seguindo a letra da canção Somos Livres.....	95
Figura 60 - Exercícios de Matemática sobre o 25 de abril .....	96
Figura 61 - Aluno experimentando pesos.....	97
Figura 62 - Subdivisões do quilograma.....	97
Figura 63 - Balanças .....	97
Figura 64 - Resultado da atividade sobre o peso do ar.....	99

Figura 65 - Organização dos grupos.....	100
Figura 66 - Delegação de tarefas principais .....	100
Figura 67 - Incentivando à partilha de dúvidas e ideias .....	101
Figura 68 - Partilha de estratégias de resolução dos problemas .....	102
Figura 69 - Dominó da Multiplicação .....	103
Figura 70 - Jogo de cartas Casino.....	103
Figura 71 - Bingo.....	104
Figura 72 - Palavras Cruzadas .....	104
Figura 73 - Palavras em cadeia.....	105
Figura 74 - Jogo do STOP.....	106
Figura 75 – Descobrimo a receita do Bolo da lua .....	107
Figura 76 - Ingredientes e instrumentos necessários à confeção.....	108
Figura 77 - Confeção do Bolo da lua.....	108
Figura 78 - Levando o bolo para o forno.....	109
Figura 79 - Ficha de interpretação.....	111
Figura 80 - Melhoramento de texto "Se eu fosse um (animal) a lua saberia-me a (alimento) .....	112
Figura 81 – Ilustração do texto de um aluno .....	113
Figura 82 - Revisão das caraterísticas do texto narrativo e do texto dramático .....	113
Figura 83 - Tabela das caraterísticas de um animal.....	114
Figura 84 - Altura e comprimento dos animais e gráfico ilustrativo.....	115
Figura 85 - Registo das caraterísticas dos animais da história .....	116
Figura 86 - Ensaio com fantoches de sombra imitando modos de deslocação de animais .....	117
Figura 87 – Apresentação da canção da turma do 1.º ano .....	118
Figura 88 - Início da dramatização "A que sabe a lua?" .....	119
Figura 89 - Crianças atentas ao espetáculo de sombras .....	119



## **Índice de quadros**

Quadro 1 - Fases do projeto.....	48
Quadro 2 - Edifícios e lugares de interesse da freguesia da Sé.....	86



## Introdução

O presente relatório representa a conclusão do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Surge na conclusão do estágio desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica, sendo descrito no relatório elaborado na Unidade Curricular Relatório da Prática Pedagógica. Segundo Alarcão e Tavares (2003) o estágio pedagógico representa um ponto fulcral na formação pessoal e profissional pois, é nele onde se faz a articulação entre a teoria adquirida na formação inicial com as práticas necessárias a desenvolver. O estágio permite uma aprendizagem pela ação usando a exploração, a colaboração e a reflexão como instrumentos de construção de competências.

O estágio foi realizado em duas valências, a valência de Educação Pré-Escolar (EPE) e a valência no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). O estágio na valência de EPE foi desenvolvido no Infantário “O Carrocel”, numa sala com 17 crianças com idades compreendidas entre os dois e os quatro anos de idade. A supervisão do estágio ficou a cargo da educadora cooperante Sónia Morais e da docente científica Professora Gorete Pereira. Relativamente ao estágio em 1.º CEB, este ocorreu na Escola Básica de 1.º Ciclo com Pré-Escolar dos Ilhéus, numa turma de 2.º ano com 28 crianças na faixa etária entre os sete e os nove anos. O estágio foi supervisionado e orientado pela professora cooperante Catarina Teixeira e pela docente científica Mestre Fernanda Gouveia.

As atividades desenvolvidas com as crianças do Infantário “O Carrocel” tiveram por base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) enquanto que para as atividades realizadas com a turma de 2.º ano da Escola dos Ilhéus foi utilizada a Organização e Programas de 1.º Ciclo do Ensino Básico (OCPEB). Nas duas valências também foram tidos em conta o Projeto Educativo e a Planificação Mensal da instituição correspondente.

Ao longo de todo o estágio, objetivou-se a participação da comunidade educativa, o desenvolvimento de uma atitude de observação e reflexão durante toda a intervenção pedagógica e a adequação dos conteúdos científicos nas atividades.

A nível estrutural, este relatório encontra-se dividido em duas partes principais. A primeira parte refere-se ao enquadramento teórico e está composta pelos dois primeiros capítulos: o capítulo um que se refere à reflexão sobre a identidade docente e

## 2 Relatório de Estágio

o capítulo dois que expõe os supostos teóricos de intervenção. A segunda parte engloba toda a intervenção realizada na prática pedagógica e tem contidos o capítulo três, referente ao estágio desenvolvido na EPE e o capítulo quatro reportando-se à intervenção pedagógica no 1.º CEB.

O primeiro capítulo menciona os pressupostos que me guiaram na construção de uma identidade profissional docente. Neste capítulo descrevo o perfil do docente e a postura reflexiva que este deve ter perante a educação e as práticas pedagógicas.

No segundo capítulo, menciono as teorias que orientaram as ações da minha prática pedagógica. Primeiramente, refiro a investigação-ação, realizada durante o estágio no Infantário “O Carrocel”, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados e o método de análise dos mesmos que foram adotados. No mesmo capítulo, num ponto seguinte, faço referência a outros supostos teóricos que achei essenciais e me baseei para elaborar as atividades nas duas valências, nomeadamente a interdisciplinaridade, a aprendizagem significativa, aprendizagem cooperativa, a abordagem ao ensino experimental das ciências e o jogo como elemento auxiliar na aprendizagem.

O terceiro capítulo relata a intervenção educativa realizada em contexto de Pré-Escolar. Explana, primeiramente, uma contextualização do ambiente envolvente ao infantário, caracterização do próprio, da sala e, finalmente, do grupo de crianças com quem tive oportunidade de estagiar. Segue-se a intervenção realizada em projeto de investigação-ação com a contextualização do problema encontrado e a descrição de atividades realizadas, com intuito à resolução do mesmo. No final deste capítulo, procede-se à descrição de outras atividades, organizadas por temas e a atividade com a comunidade educativa, elaborada com a minha colega de turma que estagiara no mesmo infantário, numa outra sala.

O quarto e último capítulo expõe a intervenção educativa realizada em contexto de 1.º CEB e também apresenta a mesma organização inicial que o capítulo anterior. Após as caracterizações, temos a descrição das atividades realizadas por temas pois, como houve a preocupação de haver interdisciplinaridade, achei melhor esta organização. Seguidamente, desenvolve-se o Projeto de Expressões realizado com duas colegas a estagiarem em turmas diferentes. Porém, refiro apenas as atividades por mim realizadas, articulando o tema escolhido com as diversas áreas curriculares. Finalizando, apresenta-se a intervenção com a comunidade educativa, decorrente do trabalho realizado do Projeto de Expressões.

Posto isto, apresenta-se uma reflexão sobre a intervenção pedagógica de cada valência e as considerações finais, que contemplam uma ponderação geral de todo o percurso de estágio e relatório, ocorrendo uma interligação com a teoria e a prática.

## 4 Relatório de Estágio

**1.ª Parte - Enquadramento teórico**

## 6 Relatório de Estágio

## **Capítulo I – Reflexão sobre a Identidade docente**

Este primeiro capítulo caracteriza-se pela sustentação teórica em que me baseei durante toda a intervenção prático-pedagógica do estágio, realizada nas duas vertentes. Considero fundamental a ponderação e abordagem da identidade profissional e da reflexão como pontos teóricos necessários à prática de qualidade. Desta forma, caracterizo estes pontos como sendo pilares, orientadores da intervenção prática nas vertentes da Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, visto que a construção de uma identidade docente desenvolve-se a partir da interação com a realidade educativa.

### **1.1. Identidade profissional do docente**

O desenvolvimento profissional do docente realiza-se durante o crescimento do conhecimento e competências profissionais e no momento da formação e afirmação da identidade profissional (Ponte & Oliveira, 2002).

A identidade profissional docente constrói-se, segundo Pimenta (1996), “a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas” (p.76). No entendimento de Marcelo (2009) esta identidade define-se como “a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu *eu* profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente” (p.11).

Tendo em conta estas definições acima descritas conclui-se que a identidade docente possui uma dimensão individual, pelas conceções e representações que cria de si mesmo e uma dimensão coletiva, resultante dos papéis sociais desempenhados em cada grupo ao qual pertencemos. É uma forma de encontrar uma designação para si mesmo e ser definido pelos outros, sendo estas definições construídas através do contato com o meio profissional, social e no local onde exerce.

### 1.1.1. Perfil do Docente

Ser docente nem sempre teve o mesmo significado e prestígio. Esta profissão é insistentemente influenciada

(...) pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional (Marcelo, 2009, p.7).

Consoante o meio, a cultura e os pensamentos de épocas passadas, as crianças eram vistas como “tábuas rasas” e os docentes seriam aqueles que deveriam “escrever nelas”, transmitir conhecimentos e avaliar o rendimento escolar de cada uma delas. Hoje em dia, o docente é “um agente de desenvolvimento humano, num tipo de relacionamento partilhado; transforma as pessoas, eleva-as, enriquece-as, desenvolvendo as suas potencialidades” (Sardinha, 1998, p. 14), logo, as suas funções de outrora deixaram de ser apenas um fim e passaram a ser um meio para a educação e aprendizagem das crianças.

O docente, segundo Diamond (1991), citado por Nóvoa (2000), não deixa de ser influenciado pela sua história pessoal e profissional e a construção da sua identidade como professor passa a ser um sistema complexo (p.16). A construção da profissão docente passa por um processo ininterrupto “que começa muito antes da formação inicial, afirma-se durante o processo de formação inicial e adquire plenos e diversos significados durante o exercício da profissão” (Ferreira, Rocha & Silva, s/d, p.2161), daí podendo sofrer alterações. Caldeira e Rego (2004) ainda acrescentam que as crenças, objetivos e valores influenciam a prática docente.

Sendo que o docente é norteado por diversos influenciadores, a forma de ser deste irá influenciar diretamente a sua forma de ensinar. De qualquer das formas, para Sardinha (1998), um docente é aquele que “estabelece a correspondência, no plano complexo da realidade, entre “o saber” (ter conhecimentos científicos) e “o saber fazer” (ter gosto em comunicar os conhecimentos, utilizando-os no quotidiano), entre a “formação cultural” e a “formação profissional”” (p. 14). Ainda mais, e devido à evolução crescente e constante, Machado (2007) afirma a obrigatoriedade de se estar sempre atualizado, “em constante desenvolvimento e aprendizagem” (p.216).

Ser docente poderá dividir-se entre as profissões educador e professor. O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto refere que ambos têm o mesmo perfil mas, tendo em conta as especificidades das crianças com que lidam, a forma de intervirem na sua prática é diferente, daí diferirem com um perfil de desempenho específico, de acordo com os interesses e necessidades de cada nível etário.

De acordo com o decreto-lei acima citado e especificando o perfil do educador de infância, este deve criar um currículo, servindo-se da planificação, organização e avaliação da sua prática pedagógica. O currículo deverá ser desenvolvido em articulação com as áreas de conteúdo apresentadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. De igual modo, o educador deve proporcionar experiências diversas e estimulantes, de modo a proporcionar oportunidades a todas as crianças para se desenvolverem em todas as áreas.

Durante a sua prática, o educador ainda deverá ter em atenção a organização dos espaços e materiais a utilizar, que deverão ser igualmente diversificados e cativantes, sem porem em causa a segurança das crianças. Ainda se acrescenta o uso das tecnologias de informação e comunicação como recursos educativos. Na sua prática, deve promover atividades de desenvolvimento gradual da linguagem oral e escrita e o gosto pela leitura, tendo em atenção os grupos linguisticamente desfavorecidos. Quanto aos diversos tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora) deve articulá-las com as várias experiências de aprendizagem curricular e promover o contato com diversas linguagens e técnicas de cada uma, desenvolvendo e avaliando, gradualmente, as capacidades de cada criança. Referindo-se ao conhecimento do mundo, o educador deve estimular a curiosidade das crianças e desenvolver nelas a capacidade de observação, investigação e registo, de forma a conseguirem perceber a sua realidade envolvente.

Em todo o processo educativo, deve ter em atenção e promover o bem-estar físico e emocional das crianças, (Portugal & Laevers, 2010; ME, 1997), de forma a que estas possam disfrutar das atividades propostas.

O educador ainda deve fomentar o sentido de cooperação e integração em todas as crianças e incentivar a participação nas atividades. Igualmente, o envolvimento das famílias e da comunidade deve ser motivado de forma a que estas participem e contribuam para o desenvolvimento das crianças.

No que respeita ao professor do 1.º CEB, este, ao contrário do educador de infância, não cria o seu currículo, seguindo o programa nacional estipulado pelo

Ministério da Educação. Porém, poderá adequar o mesmo através do uso de estratégias inovadoras e eficazes (ME, 2004), consoante as necessidades e interesses das crianças.

O professor deve cooperar na construção e avaliação do Projeto Curricular de Escola e, em cooperação com os seus colegas profissionais, deve gerir e desenvolver o Projeto Curricular de Turma.

Seguindo o programa estipulado pelo Ministério de Educação e correspondendo às necessidades e interesses das crianças, o professor deve gerir a sua ação pedagógica desenvolvendo todas as áreas curriculares. Estas deverão ser articuladas entre si, promovendo a interdisciplinaridade e servindo-se e complementando os conhecimentos prévios dos alunos (ME, 2004).

Durante a sua prática pedagógica, o professor deve fazer diferenciação pedagógica de forma a poder oferecer oportunidades de aprendizagem a todas as crianças. Também deverá promover momentos de trabalho em grande e pequeno grupo, de maneira a que se criem oportunidades de partilha de ideias, opiniões, conhecimentos entre crianças e professor e se desenvolva o espírito crítico, de investigação e de ajuda nas próprias.

Tal como o educador de infância, o professor deverá estabelecer uma relação positiva com as famílias e com a comunidade educativa, motivando o seu interesse na educação das crianças e incentivando à sua intervenção e partilha.

Através da avaliação das aprendizagens do seu grupo de crianças, o professor deverá refletir a sua prática e adequá-la de maneira a que possa evoluir e aumentar a qualidade da mesma (Alarcão, 2010; ME, 2004).

Analisando os perfis dos docentes (educador de infância e professor do 1.º CEB) e seguindo Alarcão (2010), concluo que o papel de ambos consiste em “criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais” das crianças (p.32). Ambos devem sempre respeitar os interesses e necessidades das crianças e, baseando-se nos conhecimentos prévios das mesmas, devem fomentar atividades diversificadas e significativas. Igualmente, também terão de desenvolver nas crianças a autonomia, o espírito crítico e de reflexão e a participação e cooperação, por forma a criar cidadãos adaptados a um meio democrático. Apesar de estarem obrigados a desenvolver atividades para determinadas capacidades, são livres de desenvolvê-las através de estratégias que sejam inovadoras, eficazes e apelativas às crianças.

### 1.1.2.Docente Reflexivo – Reflexão essencial à educação

O termo “reflexão” provém do termo latim reflexio. É o ato de perceber, reconsiderar, reformular, imaginar ou repensar uma idéia ou ponto de vista. É uma postura do ser humano que leva à análise de um comportamento, de um facto, de uma pesquisa, etc... de modo a que este consiga identificar problemas para achar soluções.

Para Gómez:

(...) a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. (...) A reflexão não é um conhecimento «puro», mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital. (Nóvoa, 1992, p.103)

Esta afirmação concorda com Madalena Freire (s/d), que se referindo ao ato de refletir por parte do professor, afirma que “Cada um tem sua reflexão que está enraizada no seu tempo, no seu processo de apropriação de sua prática.”

Considera-se que o ato de refletir, consequência da curiosidade inata do ser humano (Dewey,1989), é algo natural mas que deve ser desenvolvido, de forma a que não se perca. Desta forma, entenda-se a reflexão como um elemento fulcral na nossa vida pessoal e profissional, sendo que desenvolverá o processo de aprendizagem de todos.

Posto isto, julga-se a profissão de docente uma das quais a reflexão deve sempre acompanhar. Madalena Freire (s/d) afirma que “Professor algum é dono de sua prática se não tem a reflexão de sua prática nas mãos.”, pois a prática refletida leva-nos a transformar algo não só em nós mas, também naqueles que nos rodeiam. Desta forma, conseguiremos adaptar as nossas ações, melhorando-as.

Para uma reflexão, Dewey (1989) refere três recursos inatos que nos poderemos servir: a curiosidade, a sugestão e a ordem. O primeiro ajudar-nos-á à identificação de problemas através da observação e nos levará à indagação e procura de respostas para a solução dos mesmos. O segundo recurso, refere-se às ideias que surgem para a resolução dos problemas observados, as respostas. Este resulta da junção de dados que auxiliarão na interpretação e explicação das sugestões formadas. É de salientar que estas hipóteses deverão ter um sentido lógico, levando à utilização da ordem, o terceiro recurso. A sequencialização, continuidade e ordenação das sugestões levarão a que o teste e comprovação das hipóteses influenciem a ação do docente que reflete.

Porém, numa prática educativa, a reflexão não poderá ser apenas esporádica, tal como é realizada no nosso quotidiano. A responsabilidade que um docente tem de educar, ensinar e desenvolver as capacidades das crianças, não permite que este se acomode à identificação de problemas sem os refletir e tentar solucioná-los à luz de metodologias credíveis. O docente deve ter um pensamento reflexivo, uma postura reflexiva sobre o meio com o qual interage.

Segundo Roldão (1998), o profissional deve:

(...) refletir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da ação que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da ação, reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões. (p.83)

Se esta reflexão da prática não for constante e criteriosa, os resultados poderão estar comprometidos, causando o insucesso ou inviabilização da ação.

Consideremos que é essencial que educadores e professores analisem criticamente as suas práticas de forma a que melhorem pessoalmente, na interação e colaboração com os outros do seu ambiente, e profissionalmente, para que possam oferecer um ensino de qualidade para as suas crianças.

De acordo com Alarcão (1996):

(...)os professores desempenham um importante papel na produção do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico (...) e a aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade no geral. (p. 176)

Alarcão (1996) ainda salienta que é imperativo que estes profissionais se consciencializem do que são como pessoa, do que fazem e do papel que têm na sociedade. Ainda indica o poder da reflexão e da criatividade que possuem, para que não se tornem em simples reprodutores de ideias e transmissores de conhecimentos, que não são significativos para as suas crianças, não lhes dando motivação para o pensamento crítico sobre as mesmas (Alarcão, 2010, p. 44). A relação com as suas crianças deve ser valorizada e cuidada visto que, todas elas são diferentes e exigem cuidados específicos, levando, uma vez mais, a que o docente analise a sua prática e investigue sobre diversas metodologias para a sua planificação.

Conclui-se que a reflexão é um elemento-chave para todas as pessoas e mais importante o é na prática pedagógica dos docentes, visto serem profissionais cujo

trabalho se destina à interação e desenvolvimento pessoal de outras identidades em formação (crianças). A reflexão associada à prática, à medida que vai sendo aperfeiçoada, oferece ao docente maior rigor, confiança nas suas ações e conhecimento das identidades com quem lida.

## **Capítulo II - Fundamentação Metodológica da Intervenção Prática**

Neste segundo capítulo, estão descritas as opções metodológicas escolhidas para a sustentação de uma prática pedagógica de qualidade, incluindo a investigação e reflexão durante todo o processo. Considerei a utilização das seguintes metodologias consoante as necessidades do grupo de trabalho reveladas gradualmente e também com o que ambicionava desenvolver junto com este, contribuindo assim para o meu crescimento profissional.

Tal como afirma Oliveira-Formosinho (2007), “a pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na ação situada em articulação com as conceções teóricas e com as crenças e valores”, (p.16). Sendo assim, pretendi realizar o estágio de maneira fundamentada, com conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da minha formação académica, sustentada e refletida nos valores adotados ao longo da vida e participada com o grupo de crianças/alunos de modo a ensinar e aprender com elas(es). Também tive como intuito proporcionar experiências variadas e significativas para estimular o interesse pelas atividades e proporcionar momentos memoráveis e inesquecíveis de aprendizagem.

### **2.1. Projeto Investigação-ação usado em contexto do Pré-Escolar**

A Investigação-ação é uma metodologia que tem como objetivo a ação e a investigação no sentido de obter resultados nas duas vertentes, estando centrada nos processos de melhoramento de uma determinada realidade. Esta implica um estudo, reflexão e utilização de conceitos, teorias, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados a fim de solucionar os problemas encontrados. Segundo Matos (2004) citado por Fernandes A. (2006) caracteriza-se por ser “uma espiral de planeamento e ação e busca de factos sobre os resultados das ações tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano, avaliando a eficácia da intervenção” (p.7).

Sendo esta utilizada na área da educação e na prática do estágio, caracteriza-se como “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria”. (Lomax, 1990, citado por Coutinho et al, 2009, p.360).

Segundo R. Arends (1995), “A Investigação-ação é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objetivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula.” (citado por Fernandes A.,2006, p. 2). Posto isto, “a investigação educacional desenvolve novos conhecimentos acerca do ensino, da aprendizagem e da administração educacional.”(Bento, 2013, p.13) deste modo, este trabalho deverá, preferencialmente, caracterizar-se por uma investigação qualitativa, ao invés de quantitativa, visto que se foca e reflete sobre uma realidade fundada por opiniões e perceções de vários intervenientes e tenta compreender as mesmas através de explicações verbais.

Concluí-se então que um professor/educador deverá ser reflexivo quanto à sua prática profissional e envolver todos os intervenientes num processo de melhoramento de uma realidade pois, segundo Kemmis e McTaggart (1988):

A investigação-ação constitui uma forma de questionamento reflexivo e coletivo de situações sociais, realizado pelos participantes, com vista a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais bem como a compreensão dessas práticas e as situações nas quais aquelas práticas são desenvolvidas; trata-se de investigação-ação quando a investigação é colaborativa, por isso é importante reconhecer que a investigação-ação é desenvolvida através da ação (analisada criticamente) dos membros do grupo (p.5)

### **2.2.1.Técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizadas**

Segundo Máximo-Esteves (2008) “A escolha dos instrumentos a utilizar para recolher os dados relativos ao estudo depende das questões enunciadas” (p.87).

Graue e Walsh (1998) ao citarem Fred Erickson, afirmam que

O registo de dados (...) é a garantia comprovativa subjacente à interpretação. Não é apenas o registo de ter estado lá, é o que se reuniu enquanto se esteve lá. É aquilo em que se trabalha enquanto se interpreta. Uma investigação sem um registo de dados rico em pormenores é simplesmente uma invenção. (p. 171-173).

Visto que a minha questão se baseia em factos por mim observáveis, achei por bem basear a minha recolha de dados essencialmente nas observações diretas participantes, em contexto da sala do grupo onde realizei o estágio e na entrevista etnográfica feita às crianças.

Segundo Vale (2000), citado por Martins, V. (2006), “a observação é a melhor técnica de recolha de dados do indivíduo em atividade, em primeira-mão, pois permite comparar aquilo que diz, ou que não diz, com aquilo que faz.” (p. 189).

A entrevista etnográfica tem por base a etnografia, que é essencialmente descritiva e foca-se em dados concretos de comportamento social, qualitativos em contexto. Findo esta técnica de recolha de dados, obteremos descrições verbais feitas através da observação e entrevistas aos intervenientes, que só resultarão numa análise de contexto onde os dados referem-se a um grupo, ambiente e acontecimento específicos.

### **2.1.2.Método de análise de dados**

Bogdan e Biklen (1994) declaram que

A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser apreendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.(p. 205).

Deste modo, escolhi o método interpretativo descritivo porque, além de conseguir descrever o que foi observado e dito pelos entrevistados de forma organizada e condensada, ainda poderei “conceber novos conceitos e avançar com proposições teóricas potencialmente explicativas do fenómeno” em estudo (Guerra, I., 2006, p.83).

### **2.2.Supostos teóricos de intervenção**

Neste subponto faço referência aos diversos supostos teóricos usados nas duas valências do estágio pedagógico. Segundo Freire (1996) um docente tem a obrigação de ter uma definição da sua prática, deve espelhar “Uma tomada de posição. Decisão. Rutura.” (p.63). Um docente tem o dever de apontar que teorias aceita e porquê e quais as estratégias e os seus objetivos para uma educação de qualidade das suas crianças. Contudo, nunca deve esquecer que a aprendizagem destas passa por uma participação ativa na construção do seu saber.

### **2.2.1. Interdisciplinaridade**

A interdisciplinaridade foi uma das preocupações tidas em conta durante todo o estágio, mais evidentemente no 1.º CEB. Dado que, na realidade os conhecimentos estão todos interligados, achei por bem relacionar os conteúdos de várias disciplinas, organizando-os em temas e construindo assim uma linha contínua entre eles.

Desde cedo, é indicado para que se faça a articulação dos diversos conhecimentos das crianças, de modo a que estas consigam interligá-los e formar a sua noção do mundo como um todo, onde existem diversas conexões entre si. Este aspeto identifica-se nos fundamentos da OCEPE onde se explana “a construção articulada do saber – o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada” (ME, 1997, p.15). Igualmente, na OCPEB se visa “a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes” (ME, 2004, p.17). Sendo assim, é fundamental que os docentes elaborem atividades e/ou lecionem as suas aulas tendo a preocupação de relacionar os diferentes conhecimentos de diversas áreas, contando com aqueles que as crianças já possuem e tendo o cuidado de referirem os seus usos no quotidiano.

Segundo Olga Pombo (1994), a interdisciplinaridade “não é uma nova proposta pedagógica” mas, uma ação cada vez mais realizada por iniciativa dos professores que, com a ajuda de um trabalho colaborativo entre eles, elaboram atividades onde visam alguma integração dos saberes disciplinares de uma ou mais disciplinas, na tentativa de superarem as “barreiras disciplinares a que o ensino está institucionalmente confinado.” (p.8).

Todavia, consoante a autora referida a cima, a interdisciplinaridade ainda não está univocamente definida. A mesma menciona o exemplo de alguns autores como Jean Luc Marion (1978) o qual define a interdisciplinaridade como sendo a “cooperação de várias disciplinas no exame de um mesmo objeto”; Piaget (1972) que a reconhece como um “intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas (...tendo) como resultado um enriquecimento recíproco.” e Palmade (1979) enuncia este conceito como sendo “a integração interna e conceptual que rompe a estrutura de cada disciplina para construir uma axiomática nova e comum a todas elas, com o fim de dar uma visão unitária de um setor do saber” (p. 10). Olga Pombo (1994) conclui que este conceito apresenta alguns problemas na sua definição devido ao seu radical “disciplina” pois, os

outros conceitos congêneres (codisciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, transdisciplinaridade) designam “diferentes modos de relação e articulação entre disciplinas” (p. 11) com diferenças muito ténues entre todas elas.

Paviani & Botomé (1993) também enunciam que a interdisciplinaridade surge como problema devido à mesma razão, o radical. Os mesmos expõem que “a interdisciplinaridade pode ser apenas um nome diferente para o que hoje já se faz com as disciplinas” (p.12). Segundo eles, a unidade do conhecimento sempre existiu e nunca deixou de ser relevante ou necessária mas, a organização dos conhecimentos não deixa de ser importante. Indicam que, talvez a dificuldade em perceber essa organização, leve à falsa conclusão de que os conhecimentos são compartimentados nas disciplinas, esquecendo a unidade e multiplicidade destes.

A delimitação das áreas de conhecimento começou com a sistematização do conhecimento teórico iniciada pelos gregos, de forma a distinguirem a Filosofia da Ciência (Paviani & Botomé, 1993, p. 13). Daí surgiram as disciplinas como forma de sistematizar, organizar e divulgar o conhecimento sobre um determinado objeto. Apesar disso, estas nunca foram totalmente separadas, continuando a relacionar os conhecimentos umas das outras. Paviani & Botomé (1993) julgam que o aumento do conhecimento, que levou também ao aumento da necessidade de distinção entre disciplinas e à divisão e subdivisão de cada área, fez com que se criasse a ideia de que as disciplinas seriam autónomas e estariam bem separadas (p.14). “Por essa complexidade, acrescida da multiplicação das disciplinas, por decorrência do progresso científico, da organização administrativa, dos interesses corporativistas das pessoas ligadas aos sistemas de produção e de uso do conhecimento [...] a interdisciplinaridade transformou-se no tema da moda.” (Paviani & Botomé, 1993, p. 17). Esta aparece como a solução quando ainda tem vários aspetos a discutir, causando confusão e criando dúvidas acerca da sua utilização e definição concreta.

Os autores acima referidos deduzem que a articulação do conhecimento de diferentes áreas, tal como é objetivado no termo interdisciplinaridade, “não se faz por somatória, justaposição, mistura ou combinação de disciplinas, temas ou informações” (Paviani & Botomé, 1993, p.33). Segundo eles, é na ação que temos no nosso quotidiano que se faz uso do conhecimento e se integra as dimensões variadas dos conhecimentos das múltiplas áreas. Logo, fica a cargo daqueles que fazem uso dos seus conhecimentos, saber articulá-los e usá-los no seu dia a dia.

Sendo assim, a interdisciplinaridade não tem a função de fundir as disciplinas, porque mantém a individualidade de cada uma. Apesar disso, tenta elaborar uma forma de relacioná-las, de forma a que se compreenda a sua intervenção na realidade.

Dito isto, os docentes têm a obrigação de articular os conteúdos das diversas disciplinas fazendo sempre referência aos elementos do quotidiano onde incidem, não descurando o seu estudo preciso e aprofundado em cada área. Devem ter em conta que nenhuma disciplina está “isolada, inacessível e fechada sobre si mesma” (Boavida, Paiva, Cebola, Vale & Pimentel 2008, p.58), algo que se torna essencial para a compreensão e articulação dos conteúdos. Torna-se imperativo a referência ao uso das mesmas no quotidiano pois, segundo Santomé (1998), as crianças não conseguem facilmente transpor o que aprendem em contexto escola ao enfrentarem situações reais onde esses conhecimentos são necessários (p.71). Desta forma, cabe também ao aluno a função de analisar o problema enfrentado, considerando a multiplicidade de características deste e tendo consciência que se relacionam como um todo.

### **2.2.2. Aprendizagem significativa**

A teoria da aprendizagem significativa, teoria psicológica sobre a aprendizagem do ser humano, referindo-se ao processo de aquisição e retenção de conhecimentos, foi concebida por David Ausubel. Esta visa a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, permitindo que estes sejam as bases de estruturas mentais. Como meio de organização, os mapas conceituais serão os mais favoráveis. Por serem hierárquicos, demonstram a relação de conceitos mais gerais (apreendidos pelas crianças) com conceitos mais específicos (apreendidos na escola), permitindo descobrir, perceber melhor e encadear os conhecimentos, tornando a aprendizagem mais fácil, completa, eficaz e, conseqüentemente, prazerosa e significativa.

Sendo que, na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar se estabelece que a Educação Pré-Escolar, no processo de educação de uma criança, deve complementar a ação educativa da família e manter uma relação estreita com esta, as OCEPE desenvolveram como objetivo geral “Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas” (ME, 1997, p.15). Posto isto, torna-se clara a relação estreita e necessária com a família, de modo a conhecer melhor as raízes das crianças e as suas diferenças.

As crianças têm um papel ativo na construção das suas aprendizagens, contactando com o meio. Visto que as mesmas o apreendem de diversas formas, criam-se diferentes aprendizagens de criança para criança, mesmo que partilhem o mesmo ambiente. Além disso, os conhecimentos que advêm das diversas ocasiões de contato com o meio são muito gerais e poderão não estar definitivamente esclarecidos e/ou corretos. Assim, o educador deverá tentar esclarecer e corrigir o que sabem mas, tentando compreender o caminho que tomaram até chegarem a tal conclusão dita incorreta. O mesmo deverá anotar o nível de conhecimento da cada criança, respeitar as diferenças e fazer com que as mesmas as reconheçam e respeitem. Poderá e deverá partir “do que as crianças sabem, da sua cultura e saberes próprios” (ME, 1997, p.19) desenvolvendo atividades que promovam “aprendizagens significativas e diversificadas para uma maior igualdade de oportunidades.” (ME,1997, p.26).

Na Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico encontram-se, igualmente, princípios orientadores que visam a realização de aprendizagens significativas, nomeadamente a “Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes” (ME, 2004, p.17) e a “Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória.” (ME, 2004, p.18).

Verifica-se, portanto, uma preocupação em querer formar todos os alunos a partir de aprendizagens diversas e prazerosas, que lhes transmitam significado a partir daquilo que eles já sabem. A diversidade de ofertas torna-se um modo de poder assegurar que todos têm igual oportunidade de aprender, apesar das suas diferenças.

O mesmo documento ainda define que

As aprendizagens significativas relacionam-se com as vivências efetivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam. São igualmente significativos os saberes que correspondem a interesses e necessidades reais de cada criança. Isto pressupõe que a cultura de origem de cada aluno é determinante para que os conteúdos programáticos possam gerar novas significações. As aprendizagens constroem-se significativamente quando estiverem adaptadas ao processo de desenvolvimento de cada criança. Só assim o percurso escolar poderá conduzir a novas e estáveis aprendizagens. (ME, 2004, p.23)

Ao longo do programa do 1º Ciclo do Ensino Básico, em cada uma das áreas curriculares, apela-se ao desenvolvimento de atividades e exercícios relacionados com

exemplos do cotidiano dos alunos. Assim, sabendo o que os alunos já sabem, os professores saberão o nível de conhecimento de cada um. Ao colocarem as atividades ao mesmo nível conceitual dos alunos, os professores conseguirão mais facilmente captar e manter a atenção dos mesmos, porque eles estarão a reconhecer situações do seu meio, do seu dia a dia. Também será mais célere a busca por mais informação por parte dos alunos, o encorajamento à investigação e descoberta do novo pois, visto que as atividades despertaram o seu interesse, porque lhes dizem respeito e porque sentem as suas necessidades a serem preenchidas, os mesmos estarão motivados o suficiente para quererem saber mais. Resta ao professor saber as características, a cultura, os conhecimentos prévios dos seus alunos; reunir os dados e saber inseri-los e relacioná-los gradualmente e antecedendo a matéria nova, de modo a que os alunos consigam acrescentar significado ao que é novo, partindo daquele que já sabem e já é significativo para eles, subindo o nível de conhecimento. Ao mesmo tempo, deverá saber esclarecer e corrigir, se necessário, alguns conceitos que os alunos tenham, de forma a guiá-los no caminho certo da descoberta de mais conhecimento e fazê-lo evoluir.

Finalizando, o docente deverá ter em conta que

O conhecimento é significativo por definição. É o produto significativo de um processo psicológico cognitivo (“saber”) que envolve a interação entre ideias “logicamente” (culturalmente) significativas, ideias anteriores (“ancoradas”) relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz (ou estrutura dos conhecimentos deste) e o “mecanismo” mental do mesmo para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos. (Ausubel A., 2000, p.4)

### **2.2.3. Aprendizagem cooperativa**

A aprendizagem cooperativa consiste no trabalho conjunto entre membros que se entrelaçam de modo a atingir um fim comum. Aquando destas situações, “os indivíduos procuram obter resultados que sejam benéficos para eles mesmos e para todos os demais membros do grupo” (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999, p.14).

Numa sociedade onde se tornam emergentes os momentos de interação e da tomada de consciência dos benefícios do contato com o outro, os docentes deverão propiciar oportunidades para que as crianças interajam entre elas, tendo assente o espírito cooperativo e de interajuda.

É reconhecido na OCEPE que neste modo de aprendizagem, as crianças partilham os seus conhecimentos e experiências e aprendem umas com as outras (ME, 1997). Segundo Schaffer (1999), “as crianças inspiram-se e apoiam-se reciprocamente; o sucesso depende do esforço conjunto” (p. 381) daí, Niza (1998) afirmar que esta metodologia “tem-se revelado a melhor estrutura social para aquisição de competências, o que contraria frontalmente toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola” (p.79).

O docente que recorre a esta metodologia deve estabelecer junto com as crianças algumas normas de convivência e de trabalho, de forma a criar um ambiente harmonioso. Segundo Estrela (1988), as crianças “submetem a vontade particular à vontade geral e criam sentimentos de solidariedade e de pertença.” (p.55) devido ao facto de terem participado na delegação das regras.

As crianças, quando se apercebem que, ao alcançarem as suas metas, assim como as dos demais colegas e as do grupo, estarão a compreender e a valorizar a necessidade de cooperação. Assim, perceberão que, se se empenharem e ajudarem os outros a cumprirem os seus objetivos, o grupo/sala/turma conseguirá obter melhores resultados e avançar. Segundo Doolittle (1995), este é o primeiro passo para uma boa experiência de aprendizagem cooperativa, denominado de interdependência positiva. O seguinte elemento caracteriza-se pela interação face-a-face, o que permite o envolvimento de todos os intervenientes no trabalho e na realização das tarefas, dando a todos um sentimento de pertença e fazendo com que se motivem uns aos outros para alcançarem o sucesso. As crianças sentem-se mais à-vontade para exprimirem as suas ideias e esclarecerem as suas dúvidas com os colegas do que com o docente. O passo seguinte, refere a responsabilidade que cada elemento do grupo deve ter em executar as suas tarefas de forma empenhada e de auxiliar os restantes, sempre que necessário. O quarto passo necessário para uma boa experiência cooperativa seria o uso das capacidades de trabalho em pequeno grupo. As crianças deverão ter consciência de como trabalhar com os colegas, conversar em voz baixa para não perturbar os outros grupos, confiar em cada membro do grupo, gerir adequadamente os conflitos dentro do mesmo e partilhar responsabilidades de liderança. Neste passo, é requerida a atenção cuidada do docente. O quinto e último passo envolve a auto-avaliação. Este tem como finalidade a clarificação e melhoramento de certos aspectos, de modo a contribuir para uma melhor produtividade de cada membro num próximo trabalho. Devem ser recolhidas e debatidas as ações que foram desvantajosas para o mesmo, para que se

encontrem soluções de melhoramento. Igualmente, devem reter as ações benéficas, de modo a que fiquem como exemplos de sucesso. Isto leva ao uso e desenvolvimento da argumentação, reflexão crítica e do raciocínio e ao cultivo de persistência na resolução de problemas.

Demonstra-se que esta metodologia é uma boa aposta por desenvolver o ensino-aprendizagem das crianças delegando-lhes um papel ativo sobre o seu processo. Também revela-se capaz de as preparar para o trabalho em sociedade, na medida em que exige que “aprendam não só as matérias escolares (execução de tarefas), mas também as práticas interpessoais e grupais necessárias para funcionar como parte de um grupo (trabalho de equipa)” (Lopes & Silva, 2009, p.19), maturando-se de forma cívica e sócio-afetiva.

Conclui-se que a escola deve abdicar de modelos mais tradicionais onde a transmissão de conhecimentos por parte do professor e a valorização dos resultados finais é algo comum. Pelo contrário revela-se importante utilizar modelos que valorizam os próprios conhecimentos das crianças e o processo que tomam para alcançar os seus objetivos. Estes últimos, através do processo de partilha, discussão e debate de ideias entre os grupos, além do estímulo de cooperação em que inserem as crianças, levam a um desenvolvimento, não só a nível intelectual como também social.

### **2.2.4. Abordagem ao Ensino Experimental das Ciências**

A sociedade atual tem vindo a ser cada vez mais influenciada pelas descobertas e avanços científicos e tecnológicos realizados de forma constante e modificados de maneira cada vez mais vertiginosa. Devido a estas contínuas mudanças, há a urgência de possuir uma cultura científica sempre atualizada, que nos permita ser competentes e úteis à sociedade cada vez mais exigente e desafiadora (Martins, et al.2009).

Segundo a OCPEB, “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.”(ME, 2004, p.101). Sendo assim, todas elas apreendem diversos conhecimentos e estão em constante atualização, visto que o seu contato com o meio e com as redes sociais é cada vez mais recente e diário. Isto faz com que estas se questionem e queiram investigar cada vez mais sobre os assuntos que são do seu interesse e outros que lhes despertem à atenção. Dito isto, cabe à escola e ao docente aproveitar esses saberes e

alimentar essa curiosidade, “fomentando um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela Ciência e pela atividade dos cientistas” (ME, 2007, p.17).

O interesse pela Ciência cria-se na criança a partir da curiosidade ou do espanto ao desconhecido. Ao docente, segundo Chauvel & Michel (2006), cabe a função de estimular essa curiosidade ou elaborar atividades que levem à admiração e incentivem à investigação por parte das crianças. Cabe ao mesmo detetar quando as crianças estão interessadas e entusiasmadas e aproveitar esses momentos para encorajar à exploração (p.6) pois, “a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo...”. (M.E., 1997, p. 79).

O docente deverá construir uma imagem positiva e ponderada da Ciência. Sendo que as crianças são influenciadas pela cultura e pelo meio com o qual contactam diariamente, acabam por formar as suas próprias opiniões e, se nesta altura não forem refletidas, mais tarde, a sua mudança será difícil. Desta forma, é essencial que os docentes tenham uma boa relação com elas porque, segundo Chauvel & Michel (2006) “A afetividade é sempre o motor do dinamismo da investigação infantil” (p.6).

Conforme nos indica Piaget (citado por Luís, 2004), a melhor maneira da criança “aprender um fenómeno é descobri-lo por si mesma, já que o conhecimento surge mediante a atividade” (p.18). Sendo assim, e tal como está descrito na OCPEB, de acordo com o Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, artigo 3, deve haver a “...valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática” (ME, 2004, p. 17). Dito isto, os docentes devem promover a experimentação, não só em Ciências, mas também nas outras disciplinas, oferecendo diversas oportunidades de aprendizagem para as crianças. Segundo ME (2007), os docentes ainda têm o dever de “Promover capacidades de pensamento (criativo, crítico, metacognitivo,...) úteis noutras áreas / disciplinas do currículo e em diferentes contextos e situações, como, por exemplo, de tomada de decisão e de resolução de problemas pessoais, profissionais e sociais.” (p.17).

Visto que as atividades experimentais são prazerosas para as crianças, revelam-se um excelente meio para promover aprendizagens significativas e Sá (s/d), ainda salienta que a Ciência é capaz de educar a criança e promover o seu desenvolvimento intelectual, pessoal e social (p.4). Este tipo de atividades, sendo elas feitas principalmente em grupo, ainda desenvolvem a cooperação, o respeito, o sentimento de interajuda e a noção de responsabilidade, formando crianças para uma sociedade

melhor. Dito isto, o docente deverá “Promover a construção de conhecimento científico útil e com significado social” (ME,2007,p.17) de forma a que as crianças possam aplicar e reconhecer no dia a dia o que aprenderam na escola, adaptando as suas atitudes e comportamentos face à realidade que as rodeia.

O uso do método científico leva a que as crianças desenvolvam a capacidade de observar ativamente e atentamente para os fenómenos, conseguindo, cada vez melhor, descrevê-los, desenvolvendo a oralidade e a escrita. Partindo de atividades simples de observação, o docente deverá incentivar as crianças a se questionarem, a formularem questões e a avançarem com possíveis respostas, desenvolvendo o pensamento crítico e a imaginação. Isto levará a que as crianças reflitam e opinem, o que gerará debates que, por sua vez, farão crescer o respeito pelas opiniões dos outros colegas e o poder de argumentação.

A partir da vontade que as crianças têm em terem respondidas as suas questões, conseguiremos o estímulo para a pesquisa, a recolha de dados em diferentes fontes de informação. Ao terem feito a recolha dos dados, o docente deverá auxiliar na sua seleção e interpretação e debater quais os que respondem às questões colocadas.

Uma outra forma de responder às interrogações será através da experimentação. Isto levará a uma elaboração de materiais e formas de manter a experiência válida, eliminando as variantes que poderão interferir nos resultados. Esta fará as crianças usarem a sua criatividade, fazendo-as explorar diversas opções até acharem a mais correta. Após feita a experiência, deverão observar, registar e analisar os resultados levando, novamente, a um momento de troca de opiniões e reflexão para chegarem a uma conclusão que, segundo o ME (2007) “pretende-se que o aluno, já na posse dos resultados, consiga estabelecer uma resposta à questão-problema, a qual será, portanto, a conclusão da experiência realizada” (p.45).

Aquando o processo de registar os elementos da experiência, o docente terá que adaptar a linguagem e a exigência requerida consoante as idades das crianças, devendo sempre ter a cooperação das mesmas durante todo o processo. Tendo um registo que é compreensível pelas crianças, as mesmas conseguirão partilhar a sua experiência e, já que participaram na sua elaboração, sentir-se-ão orgulhosas do seu trabalho, desenvolvendo a autoestima. Se a criança tiver compreendido a atividade experimental, conseguirá aplicar o seu conhecimento daí advindo no seu dia a dia.

Em suma, os docentes não deverão excluir ou sómente utilizar atividades experimentais em Ciências pois estas, além de serem uma alternativa à memorização e

às fichas e exercícios, sendo logo mais atrativas para as crianças, desenvolvem diversas capacidades essenciais noutras disciplinas e na sociedade.

### **2.2.5.O jogo como elemento auxiliar na educação**

A utilização do jogo como elemento nas atividades práticas realizadas no estágio de Educação Pré-Escolar e de 1.º CEB foi algo ao qual atribuí grande relevância. Sendo uma estratégia para atrair as crianças das duas valências e potenciar as suas aprendizagens através da sua conjugação com os conceitos e diferentes temáticas a abordar, considerei que a promoção de diversas atividades lúdicas seria um potente meio para usar na minha prática pedagógica.

O jogo é uma das ferramentas mais presentes e cativantes para as crianças, pois elas tomam-no como algo desafiante e divertido, entregando-se sem resistência, ao contrário do que se presencia com conteúdos formais, com a pressão de serem avaliadas. Isto acontece porque o jogo opõe-se à atividade séria que é o trabalho (Wallon, 1879-1962 citado por Negrine, 1994, p.30) e oferece a oportunidade das crianças terem “(...) liberdade de ação, pulsão interior, naturalidade, atitude e consequentemente, prazer raramente encontrados em outras atividades de escola (...)” (Negrine, 1994, p.16).

Esta ferramenta revela-se eficaz na educação devido à sua capacidade de fascinar as crianças para a aprendizagem. A sua característica lúdica desperta a curiosidade das mesmas, levando-as a participarem voluntária e ativamente no processo de aprendizagem, de forma informal, alegre e descontraída. Desta maneira, os conhecimentos surgirão espontaneamente e as crianças aprenderão mais facilmente.

Ao integrar o jogo no ensino, passamos a considerá-lo um elemento didático-pedagógico e mudamos a prática para algo mais dotado de motivação e prazer. Segundo Kamii (1996), as crianças envolvem-se totalmente no jogo de forma natural, participam apenas por mera satisfação e aplicam-se por alcançar o sucesso, ganhar o jogo. Sem se aperceberem, elas desenvolvem diversas capacidades, competências e atitudes necessárias à sua formação, tornando estas estratégias enriquecedoras. Quanto mais estas atividades apelarem ao raciocínio, à reflexão e à criatividade, mais contribuirão para o desenvolvimento e estruturação do pensamento crítico da criança.

As atividades lúdicas, além de proporcionarem desenvolvimento dos conhecimentos das crianças, podem ser opções que contribuem para uma melhor relação

entre docente e criança e entre crianças, dado ser um meio de interação e socialização poderoso. Uma vez que proporcionam um contexto aprazível e rico ao processo de ensino-aprendizagem, fazem com que as crianças também se relacionem melhor com o conhecimento e a sua aquisição, despertando para a curiosidade, gosto e disponibilidade para aprenderem. Logo, levam ao estímulo de uma aprendizagem ativa e ao desenvolvimento de atitudes de cooperação e entre-ajuda, socializadoras e afetuosas, aquando o seu contato com o grupo.

O jogo, sendo uma atividade bastante diversa, é capaz de desenvolver na criança “uma grande variedade de atividades mentais como a linguagem, a memória, o raciocínio, a imaginação, a criatividade e o planeamento”, auxiliando a “desenvolver as habilidades sociocognitivas das crianças, assim como ampliar seu conhecimento do mundo social” (Ortiz, Fuentes e López, 2004, p. 144).

Wallon (1879-1962) refere a existência de quatro tipos de jogos: os funcionais, que fazem alusão à exploração do corpo através de movimentos simples e pelos sentidos; os de ficção, marcados pela imaginação e pelo faz-de-conta que partem da realidade da criança; os de aquisição que surgem através da necessidade da compreensão do mundo que rodeia a criança e esta apreende-o vendo e ouvindo, interagindo com o meio e os de fabricação caracterizados pela improvisação, criação e transformação dos objetos reais em objetos imaginários, sendo estes, uma causa ou consequência dos jogos de ficção. (Kishimoto, 1994 & Negrine, 1994).

Já Piaget (1896-1980), segundo Kishimoto, aponta três géneros de jogo sendo eles: os jogos de exercícios que correspondem, simplesmente, à repetição, reprodução e combinação de movimentos e gestos, pelo puro prazer de os executar; os jogos simbólicos que aludem à representação, ao faz-de-conta e à linguagem sendo uma forma de assimilação do real através do simbólico e, por fim, os jogos de regras onde as próprias regras irão estimular a atenção e regular comportamentos, sejam elas criadas pelas crianças ou não e fazendo com que o prazer passe a estar nos resultados obtidos e no cumprimento das mesmas, ao invés do processo, como nos jogos anteriores, fomentando a competição salutar, integrando e regulando o grupo social (Kishimoto, 1994).

Conclui-se que a associação do jogo às práticas de um docente poderão criar ambientes mais favoráveis à aprendizagem. Porém e posto que o jogo educativo deverá ter a função lúdica (divertir) e a função educativa (ensinar), há que haver um equilíbrio pois, tal como Kishimoto (1994) atenta, a educação não deverá ser baseada sómente no

jogo porque “essa postura isolaria o homem da vida, fazendo-o viver num mundo ilusório.” (p.21). Revela-se igualmente importante a adequação dos jogos às idades das crianças, às suas capacidades, aos seus interesses e necessidades, sem esquecer o fator desafiador, podendo levar a que as mesmas percam o interesse e a utilidade dos mesmos seja descartada, caso não estejam ajustados. A atenção do docente também deverá recair na adequação e significação do espaço, do ambiente de jogo e dos materiais/brinquedos a serem utilizados pelas crianças. Ainda deve ter em conta que os jogos poderão trazer efeitos positivos e negativos e, como tal, deve auxiliar e ensinar a jogar, tendo em mente que “o jogo não é inato, mas uma aquisição social.” (Kishimoto, 1994, p.20). Também, e segundo Alain (1957) (citado por Kishimoto, 1994), o docente deve permitir que as crianças errem e aprendam pelos erros, sendo incentivada a investigação e a procura de soluções para os problemas.

Por fim, tal como aconselha Brougère (1998):

Como, pois conciliar essa necessidade de jogar que é irresistível na criança com a educação que se deve dar-lhe? Muito simplesmente fazendo o jogo o meio de educar a criança. O jogo é um fim em si mesmo para a criança, para nós, deve ser um meio. Não se trata de deixar a criança livre de sua atividade abandonada a si mesma; a criança deve jogar, mas todas as vezes que você lhe dá uma ocupação que tem aparência de um jogo, você satisfaz essa necessidade e, ao mesmo tempo, cumpre seu papel educativo (p.122)



**2ª Parte – Intervenção Pedagógica**



### **Capítulo III – Prática Pedagógica em contexto da Educação Pré-Escolar**

O estágio que se desenvolveu em contexto da Educação Pré-Escolar teve a duração de nove semanas, sendo apenas obrigatória a intervenção por cinco horas por dia, três dias por semana. A prática variava entre o turno da manhã e o turno da tarde consoante a disponibilidade da educadora cooperante e equipa pedagógica.

Neste estágio, fui colocada no mesmo núcleo que outra colega de turma mas, numa sala diferente, tendo que realizar a intervenção educativa individualmente, à exceção da atividade para a comunidade que poderíamos realizar em conjunto.

A primeira semana de estágio foi dedicada essencialmente à observação participante pois, “Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, (...) são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.” (ME, 2007, p. 25). Por este motivo, esta etapa é considerada crucial e necessária no início do estágio. Durante esta semana, decorreram-se diversas conversas com as crianças e as educadoras por forma a conhecer os gostos, os interesses, as capacidades, a dinâmica, a rotina do grupo e os contextos seguintes a abordar.

As semanas seguintes, procederam-se de forma similar, seguindo uma planificação previamente delineada junto com a educadora cooperante e com as crianças. As atividades planeadas seguiam a planificação mensal, o projeto educativo, apesar de ainda se encontrar em construção, as necessidades, as capacidades e os interesses das crianças que se iam revelando ao longo do tempo.

A minha prática pedagógica deu-se numa sala de Pré-Escolar com um grupo heterogéneo de crianças situados na faixa etária entre os dois anos e meio e os quatro anos e meio de idade, no Infantário O Carrocel, situado na Nazaré, no Funchal.

Este capítulo apresenta primeiramente as caracterizações do meio envolvente ao infantário, das características físicas do próprio, da sala e do grupo de crianças ali pertencente porque “(...) compreender a complexidade do meio importa considerá-lo como constituído por diferentes sistemas que desempenham funções específicas e que, estando em interconexão, se apresentam como dinâmicos e em evolução.” (ME, 1997, p.32).

Posteriormente, apresento a intervenção prática, seguindo o Projeto de Investigação-ação, a contextualização do problema mais relevante detetado, a sua fundamentação e estratégias usadas para a tentativa de resolução/amenização.

No terceiro ponto menciono outras atividades realizadas com as crianças durante o estágio. Segui alguns temas propostos, as necessidades e os interesses das crianças, tendo como objetivo uma boa interligação de maneira a fazerem sentido e serem significativas para as crianças.

Finalmente, descrevo a intervenção com a comunidade educativa planificada em conjunto com a minha colega, as educadoras cooperantes e outros intervenientes educativos do Infantário.

### **3.1.Enquadramento do Contexto de Estágio**

A pesquisa e investigação do meio onde se decorrerá a intervenção pedagógica deve ser condição obrigatória para todos aqueles que iniciarão a sua intervenção no meio educativo. Através do conhecimento e reflexão sobre este, poderemos melhorar e adaptar a prática profissional de uma forma mais correta, coerente e eficaz, fornecendo uma educação de melhor qualidade e facilitando o desenvolvimento das crianças.

É importante ter atenção aos aspetos culturais, geográficos e socioeconómicos de todo o meio que as crianças se relacionam, visto que “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio” (ME, 1997, p.31) e toda a comunidade tem um papel ativo no processo de aprendizagem.

Sendo assim, de forma mais pormenorizada, apresento uma contextualização do estágio decorrido no Infantário “O Carrocel”, na Sala Violeta, com um grupo com idades compreendidas entre os dois anos e meio e os quatro anos e meio.

#### **3.1.1.Caraterização do meio envolvente ao Infantário O Carrocel**

O conhecimento do meio circundante ao ambiente educativo da instituição onde se trabalha é deveras importante e necessário ao bom desenvolvimento da prática profissional e educativa de qualquer educador(a) de infância. Desta forma, conseguir-se-á apurar as condições que envolvem a instituição e irão influenciar as crianças com as quais vamos lidar. É ainda essencial conhecer as condições históricas e culturais deste mesmo meio porque assim poderemos aproveitar a sua história para fornecer diversos ensinamentos às crianças.

O Infantário “ O Carrocel” fica situado no Bairro da Nazaré, pertencente à freguesia de São Martinho, concelho do Funchal. Esta freguesia compõe-se por várias

zonas, como: Nazaré, Ajuda, Amparo, Areeiro, Casa Branca, Piornais, Vargem, Vitória, Igreja, Lombada, Pico do Funcho, Pico de São Martinho, Quebradas, Virtudes.

A freguesia de São Martinho está limitada a leste pelas freguesias da Sé, de São Pedro e Santo António; a sul pelo mar; a oeste pela Ribeira dos Socorridos e a norte por Santo Amaro. Deste modo, o estabelecimento situa-se numa plataforma formada pelo Plano Integrado da Nazaré, entre duas zonas de declive, uma a Norte desde o cemitério de São Martinho, até Santo Amaro, outra a Sul desde a orla de São Martinho até à plataforma da Nazaré.

As principais vias de acesso ao bairro são: Rua do Dr. Pita, Caminho das Virtudes, Caminho de São Martinho e ainda o Caminho do Amparo. Podemos ainda referir que a zona onde está inserido o infantário, dispõe de bons acessos rodoviários e é ainda bem servida em termos de transportes públicos.

Relativamente ao comércio, existe um conjunto de lojas com os mais diversos ramos de atividade, temos: supermercado, padarias, bares, depósito do pão, restaurantes, snack-bar, sapataria, artigos de desporto, pronto-a-vestir, cabeleireiros, clube de vídeos e aparelhagem sonora, tabacaria, fotógrafo, tintas, acessórios e decoração, estações de serviço, papelarias, hipermercado, loja de ferragens, venda e reparações de eletrodomésticos, pizzaria, lavandaria, centros comerciais, loja de artesanato, aluguer de automóveis/ stand de automóveis, pastelarias, loja dos trezentos e frutarias.

Relatando-se a cuidados de saúde, as famílias são atendidas no Centro de Saúde da Nazaré e no Hospital Dr. Nélio Mendonça.

O centro de atividades recreativas e culturais dispõe de: Gabinete de Expressão Artística, escolas e ainda infantários. Os recursos culturais são: Museu do Brinquedo, Igrejas/ Capelas, Biblioteca e ainda o Madeira Magic.

Como recursos desportivos temos: campo de futebol dos Barreiros, campo de futebol da Nazaré, campo de ténis e ainda Clube Naval ( piscinas e ginásio) e Clube dos Amigos do Basquete (CAB). Relativamente aos recursos recreativos encontramos: salão de jogos, Quinta Magnólia, Jardim da Ajuda, parques e jardins, promenade, Casa do Povo de S. Martinho e complexos balneares.

Outros recursos encontrados são: Associações de Alzheimer, Alcoólicos Anónimos, Centros de apoio aos sem abrigo, advogados, biólogos, arquitetos, centros de dia, farmácias, centro de cinesioterapia, junta de freguesia, Regime de Guarnição de São Martinho (RG3), hotéis, bancos, CTT, ZON, E.E.M., Fundação Zino, Segurança Social, Mercado Abastecedor e Laboratório de Engenharia Civil (LREC), instituto de

Habitação.

Quanto à indústria temos a Ilma, Engenho do Mel, Entreposto Cimentos da Madeira, Central Térmica da Vitória, Parque Industrial zona oeste.

Na Nazaré encontramos diversos tipos de habitação, tais como: vivendas, casas geminadas e blocos de apartamentos. Os edifícios são, na sua maioria, de habitação multifamiliar, com um número de pisos que variam entre os três e os cinco e do tipo T1 a T5, estando alguns em mau estado a nível de manutenção física e espaços verdes. Assim, é possível ter um elevado número de pessoas numa área relativamente pequena.

### **3.1.2. Caraterização do Infantário O Carrocel**

De forma a situar o espaço onde decorreu o processo de prática pedagógica do estágio, achei por bem referir que o Infantário “O Carrocel” situa-se nos arredores do centro da cidade do Funchal, aproximadamente a três quilómetros de distância.

Esta instituição é de natureza pública, insere-se no Bairro social da Nazaré, na freguesia de S. Martinho, no Funchal. Foi construída em 1988 e engloba duas valências: creche e jardim de infância. O Infantário abrange diversos estatutos sociais, incluindo crianças do bairro social da Nazaré, apesar da grande maioria ser proveniente de outras zonas do Funchal ou ainda de outros concelhos. A instituição funciona desde as oito horas da manhã até às dezoito horas e trinta minutos.

A nível de instalações – condições interiores – o infantário dispõe de uma boa luminosidade, sendo arejado, eletrificado, possuindo água potável, nomeadamente quente e fria, apresenta boas condições de higiene, mobiliário e material tendo em conta a faixa etária das crianças, notando-se uma recente manutenção.

A nível das condições exteriores, apresenta arredores a descoberto, ajardinados e pavimentados. Numa maior zona lúdica pavimentada adequadamente com “Tartan”, encontram-se diversos aparelhos fixos destinados à atividade física e lúdica. Nesta área encontramos um escorrega, um carrocel, dois balancés, um labirinto, mesas e bancos de jardim. Também ainda encontramos um pequeno castelo rodeado de jardim e algumas árvores que se encontra em manutenção.

As condições de trabalho são boas, permitindo a realização frequente de trabalho de equipa. A relação entre a escola e a família, tem evoluído com o passar do tempo, sendo que os pais, de uma forma geral, demonstram estar mais despertos para o trabalho desenvolvido junto dos seus filhos.

O infantário “O Carrocel” é constituído por duas valências: creche e jardim de infância, ambas apoiadas pelos serviços de apoio, distribuídos uniformemente por um único piso pelos corredores que estabelecem esta fácil relação. Estes são: cozinha, copa, lavandaria, refeitório, sala parque, sala polivalente, biblioteca/ sala de reuniões e de apoio pedagógico, gabinete da encarregada de serviços gerais, sala de descanso de pessoal, despensas de apoio à cozinha, despensas de apoio ao material de desgaste, casa de banho (para adultos e para crianças), gabinete da diretora, gabinete da assistente técnica, sala de isolamento. Podemos ainda referir que a alimentação é concessionada a uma firma ITAU e confeccionada nas instalações do Infantário. Na valência creche, temos cinco salas: a Sala Verde (Berçário 1), a Sala Rosa (Berçário 2), a Sala Azul (Berçário 3), a Sala Amarela (Transição A) e a Sala Vermelha (Transição B). Na valência jardim de infância, temos três salas: a Sala Branca (três anos A), a Sala Violeta (três anos B) e a Sala Laranja (quatro anos). Podemos considerar que qualquer um dos espaços apresenta material e equipamento adequado, de forma a corresponder com os interesses e necessidades das crianças com qualidade.

### **3.1.3. Caracterização da Sala Violeta**

A Sala Violeta é um espaço amplo com cerca de cinquenta metros quadrados divididos em diferentes áreas de trabalho. É uma sala bastante iluminada por duas grandes janelas que permitem a entrada abundante de luz natural. Na porta da sala está afixada uma lista com os nomes das crianças e o horário de atendimento da educadora. Na entrada principal da sala, temos um armário com material das educadoras, alguns livros, um leitor de cd com duas colunas, uma mala de primeiros socorros e uma planta de interior. Em duas das paredes da sala encontram-se dois grandes placards, que as ocupam quase na totalidade, destinados à afixação e exposição dos trabalhos feitos pelas crianças e à decoração da sala. Neles é pendurado um pano branco aquando a necessidade de alguma projeção. Numa outra parede, ainda se encontra um terceiro placard, mais pequeno que os restantes, destinado à colocação de informações, das planificações mensal e semanal, da lista da presenças, do horário das atividades orientadas por outros docentes e do horário da toma de medicamentos, quando necessária (ver figura 1).

**Figura 1 - Placard informativo da Sala Violeta**



A divisão em áreas da Sala Violeta foi definida seguindo o modelo *High Scope*, desenvolvendo e estimulando a autonomia, a aprendizagem por iniciativa das crianças e o estabelecimento de relações sociais. Está organizada de forma a que haja fácil acesso e movimentação por todas as áreas e, igualmente, permitir a observação e a intervenção das educadoras e auxiliares da sala.

Posto isto, encontramos as seguintes áreas na Sala Violeta:

- A área de acolhimento (ver figura 2) também nomeada como área do tapete. É o lugar onde se acolhem as crianças pela manhã e se cantam os “bons-dias”. Ali se reflete sobre diversas questões do quotidiano e sobre o trabalho realizado e/ou por realizar. Também se contam e recontam histórias e se discute o comportamento diário de cada criança, sendo assinalado posteriormente num quadro de comportamento. Esta área também é utilizada para jogos de construção, sendo também a área dos jogos e serve igualmente de apoio à área da biblioteca.

**Figura 2 - Área de Acolhimento da Sala Violeta**



- A área da biblioteca (ver figura 3), situada ao lado da área de acolhimento, tem presente uma estante com diversos livros de diferentes tipos, todos eles em boas condições. As crianças podem sentar-se no tapete dedicado à área de acolhimento e ler, conversar, contar e discutir as histórias lidas umas com as outras. Geralmente, encontram-se entre duas a quatro crianças nesta área.

**Figura 3 - Área da Biblioteca da Sala Violeta**

- A área dos jogos (ver figura 4) situa-se desde a área da expressão plástica, atravessando a zona central da sala e estende-se até à área de acolhimento, consoante a disponibilidade e uso das áreas envolventes e do tipo de jogo disponibilizado. O material desta área está na parte de trás da estante dos livros da área da biblioteca e num armário ao lado da área da expressão plástica. Temos jogos de encaixe, jogos de construção, jogos de enfiamentos, puzzles, jogos de memória, blocos lógicos, dominó, entre outros. Nesta área poderão estar até dez crianças, se possível, de modo a não perturbar as crianças envolvidas noutras áreas.

**Figura 4 - Área dos Jogos da Sala Violeta**

- A área da garagem (ver figura 5) possui uma estrutura de cartão forrada com plástico autocolante colorido constituída por rés do chão e três andares superiores, sendo o último um terraço, ligados por rampas de acesso, imitando um parque de estacionamento. Esta estrutura, quando necessário, é movida para a zona central da sala. Também ali se apresentam diversos carrinhos com várias cores e tamanhos, disponíveis às crianças. Só usam este espaço um máximo de três crianças.

**Figura 5 - Área da Garagem da Sala Violeta**



- A área de expressão plástica ( ver figura 6) apresenta três mesas grandes retangulares encostadas e rodeadas por diversas cadeiras. Ao lado destas mesas e acessível às crianças, temos uma estante com organizadores de lápis feitos com materiais reutilizáveis com diversos lápis, marcadores, canetas de feltro, lápis de cera, pincéis; latas grandes com plasticina de várias cores, colas, tintas guache, pós coloridos e diversos frascos com materiais para colar (aparas de lápis, purpurinas, sementes, raspas de madeira, contas...). Noutra prateleira temos folhas de papel e as capas de arquivagem dos trabalhos das crianças. Na terceira prateleira, que se dispõe perpendicularmente às outras duas e ocupa a zona em frente às janelas, guarda diversas cartolinas, papel crepe, papel canelado, papel de lustro, feltro, tecido e outros materiais necessários às atividades de expressão plástica. Nestas mesas apenas podem estar até seis crianças a trabalhar. Salienta-se que também se usava estas mesas para jogos de tabuleiro, puzzles, jogos de memória, dominó e outros, quando possível.

**Figura 6 - Área de Expressão Plástica da Sala Violeta**



- A área da casinha (ver figura 7) estende-se por todo o espaço encostado à parede, estando dividido por várias zonas devidamente equipadas. Temos como zonas o quarto de dormir, a cozinha e a sala de jantar. Nestas zonas poderemos encontrar bonecas e bonecos sentados nas cadeiras ou deitados na cama, dependendo do gosto e da brincadeira das crianças. No quarto de dormir, temos uma cama com lençóis, edredão e

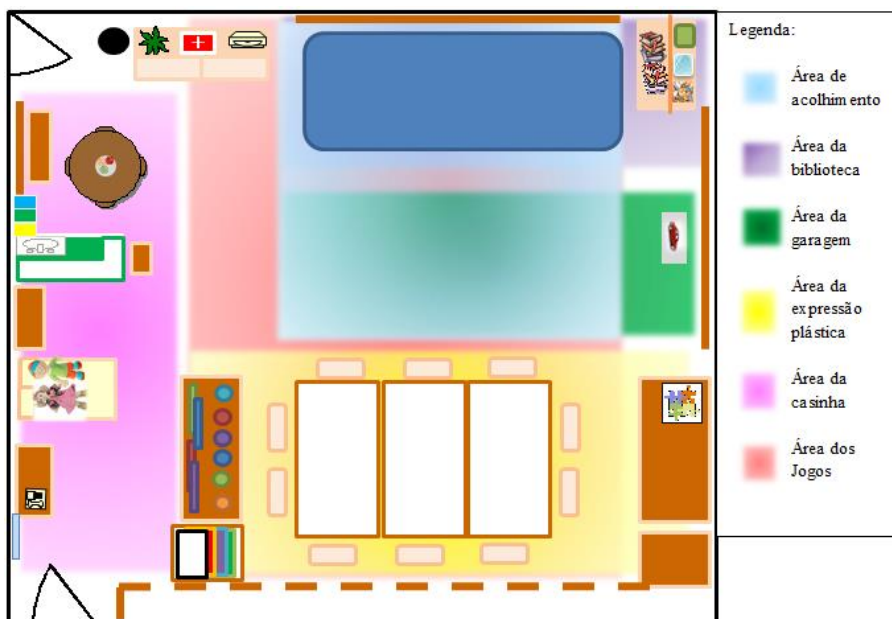
almofadas, um vestuário e um baú com roupas dos bonecos e outros adereços, carteiras e chapéus, uma cómoda, uma mesinha de cabeceira, um espelho, um telefone e uma caixa de maquilhagem. Na cozinha, encontramos armários verdes e brancos com diversos materiais: pratos, talheres, panelas, frigideiras, copos, chávenas, bule, cafeteira, fogão, forno, lava-loiça, frigorífico, toalhas, aventais, comida de plástico todos em bom estado e bem cuidados. Na sala de jantar está uma mesinha redonda com quatro cadeiras em seu redor. Em cima da mesa, temos sempre uma cesta com fruta de plástico. Ao lado, apresenta-se um armário que se assemelha com uma banca de mercado com um rádio – gravador com microfone e uma caixa registadora. Estipulou-se que nesta área só poderiam estar, no máximo, cinco crianças.

**Figura 7 - Área da Casinha da Sala Violeta**



De forma a melhorar a compreensão da organização do espaço físico da Sala Violeta apresenta-se a seguinte planta:

**Figura 8 - Planta da Sala Violeta**



### **3.1.4. Caracterização do Grupo de crianças**

O grupo da Sala Violeta é constituído por dezassete crianças, nove do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os dois anos e meio e os quatro anos e meio, mostrando-se ser um grupo bastante heterogéneo. Salienta-se que doze das crianças são transitantes do ano anterior enquanto as restantes cinco pertenciam já ao grupo mas, por a Sala Laranja (sala dos quatro – cinco anos) já ter excedido o número de crianças possível, permaneceram na Sala Violeta as mais novas. Sendo assim, o grupo caracteriza-se desde logo por ser bastante heterogéneo devido à diversidade de interesses e necessidades.

De modo geral, as crianças da Sala Violeta são alegres, dinâmicas e muito ativas. Por vezes, este aspeto revela-se de modo negativo com impaciência e dificuldades em adormecer na hora da sesta.

São crianças curiosas, observadoras, conversadoras e com vontade de explorar e experimentar, questionando múltiplas vezes a educadora sobre diversos temas do seu interesse. Revelam cada vez mais autonomia e confiança nas suas atividades.

No que concerne à partilha de brinquedos, algumas ainda se encontram na fase do egocentrismo, tornando-se ligeiramente agressivas com os colegas. Felizmente, esta situação tem vindo a melhorar graças à sensibilização e ao registo e discussão do comportamento de cada colega.

Em relação à alimentação e higiene já realizam estes momentos sozinhas porém, por preguiça, pedem ajuda do adulto.

No que respeita às expressões, revelam ser crianças muito expressivas, gostam muito de músicas e histórias, quanto mais se forem projetadas e apresentarem gestos, movimentos ou dança para poderem imitar. Igualmente, demonstram-se satisfeitas por poderem contar as suas próprias histórias provenientes de experiências vividas ou a fingir, partilhando-as de forma emotiva, esforçando-se para que sejam entendidas e usando linguagem cada vez mais complexa. Na expressão plástica revelam gosto por atividades com massa de modelar, pintura livre, carimbagem e colagem. São crianças bastante ágeis, revelando boa coordenação motora. Interessam-se por jogos de exploração do próprio corpo, jogos sensoriais e jogo simbólico, sendo que a área da casinha é a favorita dos demais.

Na altura do estágio, as crianças estavam a reforçar os temas das cores e das figuras geométricas. A nível do conhecimento do mundo estavam a abordar os animais

e as suas características e modos de locomoção. Quanto à matemática, ainda reforçavam a contagem de elementos e o reconhecimento dos números e a sua quantidade respetiva. A maioria já tentava escrever o seu nome em letras maiúsculas, copiando as letras após a educadora escrever o seu nome nos trabalhos. As crianças tinham bastante interesse pela escrita e pediam constantemente para ler o que viam escrito.

### **3.2. Projeto de Investigação-ação**

O Projeto de Investigação-ação enquadrou-se na Unidade Curricular de Investigação-Ação lecionada no 1º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e teve como objetivo apresentar, com base metodológica, propostas de resolução de um problema relevante encontrado e presenciado no período de estágio, realizado na Unidade Curricular de Prática Pedagógica.

Através da observação participante, registos de dados escritos e fotográficos e entrevista etnográfica às crianças consegui recolher elementos suficientes para constatar a existência do problema.

Por meio da análise dos dados recolhidos, durante o período de observação participante, pude verificar algumas razões pelas quais as crianças tinham dificuldades em relaxar e/ou adormecer. Desta forma, desenvolvi diversas atividades de modo a solucionar os problemas sentidos na hora da sesta.

As estratégias desenvolvidas foram planificadas juntamente com as educadoras cooperantes e foram realizadas consoante a aceitação por parte das crianças.

Visto que o tempo foi escasso para o desenvolvimento aprofundado destas atividades, a fim de obter resultados bem fundados, não apresentarei nenhum dos desfechos de cada uma das mesmas, deixando apenas estratégias fundamentadas e hipóteses de solução de problemas semelhantes.

#### **3.2.1. Contextualização do problema**

Este projeto teve como objetivo encontrar um problema relevante e generalizado na sala onde se decorria o estágio. Após a deteção do problema, deveríamos formular uma questão para gerar possíveis respostas para solucionar o problema encontrado.

No meu caso, o problema salientou-se desde as primeiras semanas de estágio, as duas semanas de observação. Notei que a maioria das crianças do grupo tinha

dificuldades em relaxar e adormecer na hora da sesta, após o almoço. Era uma situação sentida desde o início do ano letivo pela educadora e pela auxiliar da sala, tornando-se cada vez mais evidente e difícil de solucionar.

As crianças demoravam imenso tempo para adormecer, sendo que algumas nem dormiam. Estas últimas encontravam-se muito agitadas, ansiosas, aborrecidas, faziam barulho e incomodavam os colegas, chegando até a acordar alguns. Também costumavam recusar-se a dormir e resistiam ao sono.

Poucas vezes a educadora e a auxiliar conseguiram adormecer estas crianças mas, observavam grandes diferenças confrontando com os outros dias em que estas não dormiam. Ambas revelaram-me que, quando as crianças fazem a sesta, ficam bem humoradas e dispostas para todo o tipo de atividades e que, quando isto não acontece, encontravam-se rabugentas, impacientes e, resultante desse mal estar, chegavam a bater nos colegas e o seu apetite na hora do lanche diminuía.

Os pais/encarregados de educação destas crianças confessaram que também sentiam estas diferenças de humor e estar nas crianças, aquando da sua dormida ou não da sesta. Alguns até contavam que, quando as crianças não dormiam a sesta, chegavam a casa rabugentas ou ainda poderiam adormecer no carro, durante a viagem para casa. Apesar disso, a maioria dos pais/encarregados de educação não estabelecia uma hora de deitar à noite fixa e saudável para a idade das crianças, dando mais uma justificação para que estas necessitassem de dormir durante o dia, para colmatar as horas de sono precisas para um equilíbrio físico, mental e emocional.

Nesta sala, não obrigavam as crianças a dormirem a sesta. Estas poderiam apenas descansar no colchão ou realizar alguma outra atividade relaxante, desde que não fizessem barulho pois, não tinham sala à parte para realizar estas atividades para não incomodarem os restantes colegas. Desta forma, o barulho era inevitável.

Além dessa problemática na hora da sesta, notou-se também durante o dia que algumas crianças mostravam não ter paciência para esperar, ficando impacientes, ansiosas e mal-humoradas quando algum processo era mais moroso.

Sendo estas situações problemáticas, tanto para o grupo como individualmente para cada criança, tornou-se urgente a intervenção e reflexão sobre as mesmas, visto poderem, eventualmente, ter um pouco da sua base na falta de dormir a sesta.

Concluindo, resolvi formular a seguinte questão de investigação:

Como criar ambientes favoráveis ao relaxamento das crianças na hora da sesta?

### 3.2.2.Revisão preliminar para o estudo

A sociedade atual está cada vez mais sujeita à agitação diária e ao cumprimento de horários cada vez mais extensos. Como consequência disso, o tempo de permanência nos estabelecimentos de ensino, por parte das crianças, torna-se cada vez maior pois, os pais/encarregados de educação têm um horário laboral a cumprir e os estabelecimentos têm que corresponder às exigências homologadas pelo ME, em concordância com os respectivos pais/encarregados de educação: “O horário de funcionamento do estabelecimento de educação pré-escolar é homologado pelo Ministério da Educação, sob proposta da direção pedagógica, ouvidos os pais e encarregados de educação.” ( Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, Capítulo IV, Artigo 12º, 3).

Sendo assim, a convivência entre criança e pais/encarregados de educação acontece em poucas horas após a saída do infantário, hora de jantar e pouco antes da hora de dormir. Esta última hora poderá ainda ser prolongada, dado que as crianças tendem, normalmente, a adotar e a adaptar-se ao horário dos pais. Desta forma, acabam por se deitar ou adormecer tarde e acordar cedo, não cumprindo as horas necessárias de sono. Sabendo que estas crianças devem dormir doze horas por dia e visto não conseguirem realizá-las à noite, por se deitarem tarde e levantarem cedo, é essencial a sesta para colmatar a falta de sono.

Segundo Kristell Le Martret (2010), em *De olho em Sono: Dormir bem, para crescer bem*, “De 20% a 30% das crianças entre 0 e 3 anos de idade dormem mal (acordam frequentemente, choram, têm dificuldade de voltar a dormir, fazem solicitações repetidas etc.)”. Dito isto, é essencial haver uma boa higiene do sono na hora da sesta, de modo a facilitar as dificuldades daí emergentes.

Para uma sesta saudável é essencial ter cuidados específicos tanto com o meio envolvente como com a criança. Isso inclui uma rotina e ritual diários e consistentes pois são importantes para que a criança sinta segurança e conforto. O ambiente envolvente deve estar desprovido de ruído, ter temperatura adequada e estar escurecido. A criança também deve estar tranquila quanto ao dormir. Medo do escuro ou de ter pesadelos, problemas comuns entre crianças desta idade, devem ser amenizados com conversas ou histórias sobre o assunto, recorrendo assim à biblioterapia. Além de tudo isto, deve-se ter em conta o ambiente familiar, preocupações daí advindas e casos de doença que dificultam o relaxamento da criança para adormecer. Juntamente a isto, se acrescenta a higiene, uma alimentação saudável e a atividade física que devem ter o seu

fim um tempo antes da hora da sesta, de modo a evitar que esses estímulos façam com que as crianças ainda estejam excitadas na hora da sesta. Por fim, deve-se fixar uma hora para acordar, para que a rotina não seja descuidada. Deve-se ter estes cuidados pois, “Se não forem tratados no início da infância (0 a 5 anos), os problemas de sono persistirão por muito tempo.” (Martret, 2010, p.2).

É na hora da sesta que as crianças descansam e repõem energias mas, para uma sesta reparadora é preciso ter em conta a atividade física realizada anteriormente, tal como as necessidades de descanso de cada criança. Para isso, é necessário que a criança faça pelo menos um ciclo de sono.

Um ciclo de sono é constituído por duas fases. A primeira fase é constituída por quatro estágios e é nestes que o corpo inicia a diminuição de atividades metabólicas e tem uma redução de atividade mental cada vez maior, tornando-se pouco sensível a estímulos exteriores. É também aqui que são produzidas as hormonas de crescimento e dá-se a restauração física do corpo. Ao chegar à segunda fase, ao sono REM, a respiração e a atividade cerebral aumentam, permitindo o relaxamento dos músculos. Esta fase é caracterizada pelo movimento rápido dos olhos, relacionado com os sonhos e atividades mentais como aprendizagem e memória. Este ciclo, se for bem sucedido, costuma demorar cerca de uma hora e meia, dependendo de indivíduo para indivíduo.

À noite, uma pessoa poderá ter vários ciclos de sono mas, numa sesta apenas se conseguirá atingir um ciclo. Deste modo, tendo uma hora fixa para despertar, se uma criança demora a adormecer poderá não conseguir atingir o sono REM, sonhar e não disfrutar das propriedades reparadoras que este possui.

É necessário durante o sono e o sonho processar uma grande quantidade de informações estocadas após a análise e triagem pelo sistema límbico. Essas informações, que representam nossa memória de "curta duração", devem ser mantidas e depois transferidas para as diferentes áreas afins do neo-córtex para que sejam conservadas. Elas se tornam a memória que subsiste durante a vida toda, a memória de "longa duração". (Magnin, 1992, p. 83)

No estudo desenvolvido pelas investigadoras norte-americanas Laura Kurdziel, Kasey Duclos e Rebecca M. C. Spencer, feito em quarenta crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, concluiu-se que uma sesta após a refeição melhorava a capacidade de memorização e reprodução de atividades nas crianças em cerca de dez por cento, aumentando memórias adquiridas no início do dia em comparação com intervalos equivalentes que passaram acordadas e prolongando-as, não só durante a tarde desse mesmo dia como até à manhã do dia seguinte..

Esta constatação serviu também para alertar os estabelecimentos que duvidam sobre se devem ou não manter o hábito da sesta, ao mesmo tempo que acautela para o aumento do currículo formulado para a educação pré-escolar pois, poderia prejudicar e encurtar o tempo de sesta, diminuindo assim os seus benefícios.

*Lacking scientific understanding of the function of naps in early childhood, policy makers may curtail preschool classroom nap opportunities due to increasing curriculum demands. Here we show evidence that classroom naps support learning in preschool children by enhancing memories acquired earlier in the day as compared with equivalent intervals spent awake. (Kurdziel et al, 2013, p.17267).*

Mesmo assim, o facto de uma sesta trazer tais vantagens, não explica as razões de umas crianças dormirem pouco ou nem sequer sentirem necessidade de dormir a sesta após a hora do almoço.

Daniel Marcelli (2005), no manual universitário “Infância e Psicopatologia”, distingue a quantidade de sono total por idades, evidenciando que as crianças com três a cinco anos precisam de doze horas e trinta minutos de sono por dia mas, não descarta as “variações interindividuais”. Além disso, ainda explica que a maturidade da criança que se aproxima da idade dos quatro anos, permite o desaparecimento da necessidade da sesta. Daí se justifica, em parte, as dificuldades e recusas por parte das crianças para adormecerem durante o dia.

### **3.2.3. Estratégias de intervenção prática**

As estratégias planeadas para resolver esta problemática iniciam-se com o aumento da atividade física na parte da manhã visto que, no dia em que as crianças tinham educação física, conseguíamos tê-las quase todas adormecidas na hora da sesta.

Segundo Driver & Taylor (2000), citado pelo mestre Paulo Silva e o professor doutor Áderson Júnior, no seu estudo “Efeitos da atividade física para a saúde de crianças e adolescentes” é demonstrado que a atividade física influencia, entre outras coisas, a qualidade do sono.

Essa relação é explicada por duas hipóteses:

- a) o aumento da temperatura corporal, decorrente da prática de atividade física, facilita o disparo de mecanismos do sono;
- b) o aumento do gasto energético, correspondente à prática de atividade física durante a vigília, aumenta a necessidade de sono para alcançar um balanço energético positivo (p. 44)

Sendo assim, será planificada uma série de jogos e denominaremos a “Semana dos Jogos”. Nesta semana, as crianças dedicar-se-ão só e puramente aos jogos tradicionais, de roda, de grupo na rua ou na sala polivalente e os simbólicos, de mesa, de construção, de imitação nos cantinhos da sala. Através do jogo, as crianças socializarão entre elas, com os adultos e com o meio, tendo prazer e aprendendo com os outros e respeitando os seus gostos e diferenças, descobrindo o seu mundo e para além do seu.

As próximas atividades estarão relacionadas com o tema dos “Cinco sentidos” de maneira a que sejam interiorizados conhecimentos sobre os mesmos através da experiência factual em contexto.

Iniciar-se-á por trabalhar a audição pela colocação de música relaxante a tocar pouco antes e durante a sesta. Dependendo das reações das crianças dever-se-á optar por música instrumental ou sons da natureza sempre seguindo músicas/sons adotados e aconselhados para o relaxamento. À medida que as crianças forem adormecendo, o volume do som deverá ser diminuído até obter o silêncio.

Poder-se-á também utilizar outro tipo de músicas infantis para acordar as crianças pois, nestas idades é notória a aceitação e gosto por música de vários géneros.

Em “A música para indução de relaxamento na Terapia de Integração Pessoal pela Abordagem Direta do Inconsciente – ADI/TIP”, trabalho de Marília Nunes-Silva (2012), pode-se verificar a enunciação de um estudo de Khalifa *et al.* (2003), sobre músicas consideradas sedativas. Neste verificou-se que “melodias calmas e harmoniosas podem propiciar uma sensação de bem estar e induzir o relaxamento.” logo, e tal como diz Gonzalez *et al.*, (2008), citado por Nunes-Silva (2012), “a música afeta o corpo direta e indiretamente, atuando sobre os mecanismos fisiológicos e mobilizando as emoções, podendo propiciar relaxamento e bem-estar”.

O sentido do tato poderá ser explorado através de uma automassagem. O adulto, com voz calma e pausada, exemplificará e orientará as crianças numa série de exercícios, incentivando ao conhecimento do seu corpo e ao relaxamento do mesmo. O ato em si é uma ação de conforto, descoberta pessoal e noção corporal.

Segundo Larry Costa (2007) no seu livro “Massagem mente e corpo. Rotina de massagens terapêuticas para aliviar e relaxar”, os seres humanos conscientemente conhecem os benefícios de uma massagem. Este exemplifica com o ato de esfregar uma área magoada para aliviar a dor aquando um aleijão. Sendo assim, prova-se que uma massagem ajuda o físico a relaxar, a aliviar dores e a funcionar melhor e “Após uma

massagem, os níveis de ansiedade diminuem e dorme-se melhor” (Costa, 2007, p.8), algo essencial para o nosso bem estar no dia a dia.

A automassagem para as crianças deve ser mais lúdica do que aquela aplicada aos adultos por isso, deve-se recorrer, além da música calma, ambiente agradável e livre de distrações, à imaginação das mesmas. Os exercícios poderão ser baseados no relaxamento muscular, em imagens mentais ou na respiração, sem perderem o objetivo de movimentação, contração e relaxamento dos músculos.

A próxima atividade planejada seria a toma de chá, de modo a seguir as atividades de exploração do sentido do paladar. Sendo o chá uma bebida, dever-se-á evitar a toma pouco antes do deitar para evitar interrupções no sono para uma ida à casa de banho ou até porque o fizeram na cama. Uma hipótese seria a toma do chá na hora do lanche da manhã.

O chá é uma bebida preparada com água quente por infusão das folhas, frutos ou flores de plantas frescas ou já secas. É uma bebida que iniciou-se por ser tomada para fins medicinais mas que na atualidade ocupa o lugar de bebida prazerosa, tomada a qualquer hora do dia. A diversidade de infusões criadas ao longo dos anos deu a perceber que as propriedades das plantas poderiam servir para curar ou amenizar múltiplas situações mas que não se adequavam a todas. Sendo assim, o chá não poderá ser tomado de forma aleatória com consequência de causar danos à saúde. Deste modo, houve uma separação de funções de cada tipo de chá/infusão.

Dito isto, não se deve dar a tomar às crianças um chá qualquer na hora de relaxarem. É necessário que as propriedades e contraindicações deste sejam verificadas pois, além do risco de alergias, há também a hipótese de não obter os resultados desejados.

A última atividade serviria para complementar as atividades do sentido do olfato. Basear-se-á apenas na aplicação de um aromatizador de ambiente na sala. É importante que este tenha um cheiro agradável às crianças da sala para que o ambiente não se torne desagradável para as que não gostarem.

Os cheiros ou aromas são usados principalmente na aromaterapia, uma ciência que explora os mesmos para benefícios à saúde. Esta ciência já provou ter efeitos positivos e semelhantes a calmantes, conseguindo reduzir os batimentos cardíacos de alguém ansioso, aquietando a mente e ajudando a relaxar. Se o aroma for o correto e corresponder às preferências das crianças poder-se-á obter bons resultados. Porém, assim como os chás/infusões, é utilizada no tratamento das mais variadas enfermidades

e desequilíbrios e não deve ser utilizada ao acaso sem o aconselhamento profissional. Devem ser verificadas possíveis alergias e outras contraindicações, além de dosagens e melhores formas de uso.

De forma a representar mais facilmente as fases do projeto de intervenção decidi apresentar o seguinte cronograma. Escolhi esta representação gráfica por ser mais fácil a visualização do tempo investido em cada atividade e a sua ordem e importância.

**Quadro 1 - Fases do projeto**

Semanas de estágio	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	9 <sup>a</sup>
Observação	■								
Deteção de problemas	■	■				■			
Procura, recolha e discussão com a educadora de soluções possíveis			■			■	■		
Recolha de opiniões das crianças				■					
Jogos dinâmicos					■				
Música relaxante antes e durante a sesta						■	■		
Sons da Natureza antes e durante a sesta							■		
Automassagem								■	
Chá								■	
Aromatizantes do ar								■	
Música ao acordar da sesta							■		■

### 3.3. Intervenção pedagógica na Educação Pré-Escolar

A minha intervenção no Infantário O Carrocel, na Sala Violeta baseou-se principalmente em temas sugeridos pela educadora, pelas crianças ou por mim. Os temas, muitas vezes seguiam as estações ou as festividades do ano, os objetivos do Projeto Educativo e as planificações mensais da educadora. Fiz os possíveis para que fossem diversas e envolvessem o máximo de capacidades das crianças, respeitando os seus interesses e necessidades. Outro ponto que considerei extremamente relevante foi a interligação gradual de tema para tema, porque queria que as crianças conseguissem criar uma linha contínua entre os acontecimentos, não só para não os tratarem como

casos isolados e daí perderem o seu significado, como para terem a noção de que todas as aprendizagens estão interligadas e são úteis para a vida.

### 3.3.1.As folhas do outono

A estação do ano que decorria durante o estágio na Sala Violeta era o outono. As crianças já teriam iniciado algumas atividades sobre esta estação do ano nomeadamente, estampagem de folhas. Foi a partir desta atividade, que decorreu durante a semana de observação, que notei e ouvi as crianças dizerem que queriam brincar com as folhas. Observava-as a olharem as folhas, a contornarem e dobrarem os seus ápices, a passarem o dedo por cima das nervuras, a admirarem as suas lindas cores... quando alguém se aproximava delas e dizia que tinham que passá-la na tinta e estampar depressa, para todos terem oportunidade de fazerem o seu trabalho.

Através desta observação, decidi elaborar as seguintes atividades com as folhas do outono. A primeira teve como objetivo principal a exploração de várias folhas, de cores, tamanhos e formas diferentes. As crianças ainda estavam a trabalhar as cores e, segundo o que notei na semana de observação, algumas ainda se enganavam ao nomeá-las. Nesta atividade, também escolhi trabalhar a seriação.

As crianças foram dispostas em círculo na área do tapete e, no centro, foram colocadas diversas folhas. Cada uma teve a oportunidade de tocar, observar e partilhar com os colegas as suas apreciações (ver figura 9). À medida que as crianças iam explorando as folhas, iam notando algumas diferenças entre elas então, fui salientando as suas observações e orientando para uma partilha com o grande grupo.

**Figura 9 - Crianças a explorarem as folhas de outono**



Passado o momento de exploração, parti para a partilha em grande grupo, mostrando as folhas, uma a uma, pedindo as suas características quanto às suas cores e

aos seus tamanhos. Juntamente, apelava a algumas comparações para iniciar uma tentativa à formação de grupos que levasse à seriação. As crianças corresponderam dizendo que existiam folhas com cores iguais, querendo imediatamente separá-las em grupos. Imediatamente, questionei se não podíamos pô-las organizadas, como se estivessem na fila para saírem da sala. Grupo por grupo de cores, as crianças formaram as “filas de folhas” e desafiei-as a colocarem da folha mais pequena para a maior resultando nas seguintes seriações (ver figuras 10). Considerei esta atividade fulcral para o desenvolvimento de conceitos matemáticos pois, “As oportunidades variadas de classificação e seriação são também fundamentais para que a criança vá construindo a noção de número, como correspondendo a uma série (número ordinal) ou uma hierarquia (número cardinal)” (ME, 1997, p. 74)

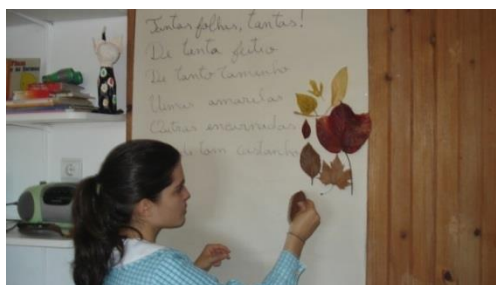
**Figura 10 - Seriações de folhas realizadas pelas crianças**



De forma a registar o que tinham aprendido com aquela atividade, perguntei às crianças se queriam aprender um poema sobre as folhas (ver anexo 1), ao que me responderam positivamente.

Após o lanche da manhã, já teria preparado uma folha de papel de cenário, um marcador e cola para colocarem lá as folhas, visto o poema falar das cores e formas das folhas de outono. Ditava o poema gradualmente, seguido da repetição por parte das crianças. À medida que repetiam, ia escrevendo no papel (ver figura 11).

**Figura 11 - Poema sobre as folhas**



Desta forma, as crianças teriam um contato com a escrita, algo que interessava às mais velhas, que me questionavam frequentemente como se escrevia uma e outra palavra ou como se lia o que estava a escrever. Assim, e depois de já saberem o poema, ainda que com alguma ajuda, ditava-o e ia apontando para a palavra que estava a ler.

A leitura que o educador faz para as crianças, ajudando-as a contactar e interpretar diferentes tipos de texto escrito, tem como complemento a escrita que é realizada com as crianças; ao ver o educador escrever, a criança compreende melhor como e para que se escreve. (ME,1997, p. 71)

No dia seguinte, planeei atividades de desenho. Visto as crianças demonstrarem um claro gosto pelas artes plásticas, quis aproveitar o momento para inserir algumas noções matemáticas e porque o desenho, mesmo sendo de acesso fácil, “não se pode, porém, esquecer que [...] é uma forma de expressão plástica que não pode ser banalizada, servindo apenas para ocupar o tempo.” (ME, 1997, p.61). Aproveitando as folhas e a sua simetria, cortei-as ao meio e colei metade nas folhas de papel das crianças. Algumas replicavam e pediam o outro lado da folha, ao qual respondia com a sugestão de o desenharem elas próprias. A maioria achou uma ideia interessante e foi imediatamente tentar desenhar o outro lado da folha. Admirei a preocupação de algumas em desenhar a metade da folha que faltava, pintando com as tonalidades diferentes que esta tinha, de modo a ficar o mais parecido possível com o outro lado (ver figura 12).

**Figura 12 - Desenho de simetria da folha com tonalidades diferentes**



A isto seguiu-se a colagem de folhas no papel, de forma a criar imagens. Peguei num par de folhas e coloquei-as na mesa. Questionei as crianças o que lhes fazia lembrar aquela forma que tinha criado com as folhas. Um responderam que parecia um caracol, outras um ouriço cacheiro. A partir desta conversa, motivei-as a fazerem uma imagem com as folhas e a colarem no papel, para afixarem no placard e mostrarem aos pais, mais tarde. Portanto, o placard, segundo Malaguzzi (1994) citado por Oliveira-Formosinho, Lino e Niza (2007), revela-se uma forma de demonstrar o trabalho

desenvolvido pelas crianças e uma maneira delas próprias revelarem as aprendizagens realizadas.

Com esta atividade, as crianças puderam ser criativas e brincar mais um pouco com as folhas, tal como tinham pedido (ver figura13).

**Figura 13 -Desenhos com folhas**



Ainda com este tema das folhas, contei a história “A Magia da Estrela de Outono” de Heidi e Daniel Howarth (ver anexo 2). A história tratava de um grupo de animais, que aos poucos se ia juntando em torno de uma árvore para ver a última estrela de outono cair. Essa estrela possuiria poderes mágicos e o urso queria-a para pedir um desejo. Durante a espera, um esquilo matreiro resolve pregar-lhes uma partida e o urso fica muito triste porque já não poderia pedir à estrela que lhe desse amigos. Os restantes animais acabaram por dizer-lhe que seriam os seus amigos e que este não precisaria do desejo para os pedir. Nesta história, nota-se que a estrela afinal, é uma folha com forma estrelar. Sendo que “os registos audiovisuais são meios de expressão individual e coletiva e também meios de transmissão do saber e da cultura que a criança vê como lúdicos e aceita com prazer.” (ME, 1997, p. 72) resolvi contar esta história em formato *PowerPoint*. Este formato permitiu que todas as crianças vissem claramente as imagens do livro digitalizado, projetadas no pano branco. Ofereceu ainda um momento de mistério e calma após o recreio, porque tinham as luzes apagadas e a sala escurecida, levando a uma maior concentração nas imagens da história.

No início e durante a história, realizava algumas pausas e questionava o grupo para o que poderia acontecer, despertando a imaginação e a capacidade de invenção de histórias que as crianças tinham. Após a leitura total e interpretação da moral da história, as crianças foram motivadas a realizar uma pequena dramatização. Tinha levado máscaras dos personagens e coloquei uma em cada criança que queria fazer a peça de teatro. Concordando com as OCEPE:

Também decorre da intervenção do educador a possibilidade de chegar a dramatizações mais complexas que implicam um encadeamento de ações, em que as crianças desempenham diferentes papéis, como por exemplo, a dramatização de histórias conhecidas ou inventadas que constituem ocasiões de desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal e não verbal. (ME, 1997, p. 60)

Sendo assim, as crianças puderam desenvolver a capacidade de encadeamento de ações da história e realizar um reconto da mesma mais dinâmico e divertido (ver figura14).

**Figura 14 - Dramatização da história "A Magia da Estrela de outono"**



### **3.3.2.Tempo de outono**

O outono é uma estação do ano em que se verificam várias mudanças no estado do tempo. “Se a observação do tempo faz parte de muitos contextos da educação pré-escolar, os conhecimentos de meteorologia (vento, chuva, etc.) são aspetos que interessam às crianças e que podem ter um tratamento mais aprofundado.” (ME, 1997, p. 81). Desta maneira e em conversa com a educadora cooperante, resolveu-se inserir o Quadro do Tempo. Assim, as crianças tomariam mais atenção às mudanças do tempo que aconteciam durante a semana ou até durante o dia, chegando a tirar conclusões mais aprofundadas sobre o assunto.

Iniciámos as atividades com a observação do estado do tempo do dia presente. Organizámos o grupo numa fila e sentámo-lo no muro. Explicámos que iríamos à rua olhar para o céu e observar o tempo que fazia, de modo a evitar que as crianças dispersassem para o recreio (ver figura 15).

**Figura 15 - Crianças em fila para observação do tempo**



Chegando à rua, íamos perguntando às crianças o que sentiam (frio, calor, o vento) e o que viam no céu (nuvens, sol,...). As crianças respondiam que estavam com frio, sentiam vento e que viam algumas nuvens no céu. Igualmente, referiam que precisavam do casaco e de um guarda-chuva porque tinham sentido alguns chuviscos.

Voltámos para dentro da sala e perguntámos se o estado do tempo é sempre igual, ao que responderam negativamente. Também perguntámos se as crianças lembravam-se como estava o tempo no dia anterior, na semana anterior, no mês anterior. A estas perguntas algumas crianças disseram que não se lembravam porque tinha sido há muito tempo. Daqui oferecemos e apresentámos a ideia de registar o estado do tempo durante a semana no Quadro do tempo.

Retirei o Quadro da mala e afixei-o no lugar já acordado com a educadora. Expliquei, apontando o que estava lá escrito e mostrei as imagens que caracterizavam as estações do ano e os estados do tempo. Mostrando imagem por imagem ia perguntando às crianças o que estariam a representar e quais os que deveríamos colocar no quadro. Posteriormente, escolhemos uma delas para afixar a estação do ano e o estado do tempo que tínhamos concordado (ver figura 16).

**Figura 16 - Registo do tempo no Quadro do tempo**



Já que “o jogo favorece o aprendizado pelo erro e estimula a exploração e a solução de problemas” (Kishimoto, 1994, p. 21), decidi, após o lanche da manhã, realizar um jogo com roupas com diversas cores e acessórios, todos usados em diferentes estações do ano, dependendo do estado do tempo. Empilhei-as todas num monte e organizei o grupo em círculo. Expliquei que iria escolher uma criança e que iríamos imaginar que ela ia passear. Eu diria o local (praia, jardim, serra...) e/ou o estado do tempo (chuva, vento, sol, frio, calor...) e, com a ajuda dos colegas, ela teria que retirar a roupa pretendida e se vestir a rigor e adequadamente. Os colegas iriam ajudá-la e criticar se estaria bem vestida ou não, consoante o cenário imaginado (ver figura 17).

**Figura 17 - Procurando roupa adequada para ir à serra brincar com a neve**








Esta atividade revelou-se bastante produtiva visto que as crianças puderam rever as cores, os estados do tempo e adequar o que se deveria vestir. Além disso, ainda desenvolveram noções de estética pois, principalmente as meninas, costumavam criticar se uma peça de roupa ficava bem ou mal no(a) colega ou se as cores não combinavam.

O diálogo “com as crianças sobre qual o material necessário, como o adaptar e transformar e o que acrescentar para corresponder aos interesses e necessidades do grupo, são meios de enriquecer [...] situações de jogo simbólico.” (ME, 1997, p.60).

Considero que esta atividade foi bastante divertida e que as crianças adoraram. Todas queriam ter um disfarce e opinavam sobre o que deveriam vestir e porquê e ainda acrescentavam acessórios que se adequassem e ficassem bem no conjunto. Foi um momento também caricato pois, as roupas não eram para o seu tamanho e ficavam-lhes enormes, o que provocou imensas gargalhadas e muita diversão (ver figura 18).

Figura 18 - Desfile consoante o cenário imaginado

Ida à praia	Ida à piscina	Jogar à bola num dia de verão
		
Passeio à serra num dia de sol		Passeio num dia frio de inverno
		

### 3.3.3.Semana dos Jogos

Segundo Formosinho (2008), “dar voz às crianças é, ao mesmo tempo, uma expressão da opção pedagógica em curso, a qual encerra uma imagem de criança competente e com direito à participação” (p. 79). A semana dos jogos surgiu ao questionarmos as crianças qual o tipo de atividades que queriam realizar na semana seguinte. Todas responderam que queriam brincar nas áreas da sala e no polivalente. Desta forma, foram preparados diversos jogos e brincadeiras para

(...) diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objetos. (ME,1997, p.57)

A semana dos jogos teve como principais objetivos a revisão e reforço das cores, da contagem de elementos e algumas relações do corpo no espaço, através dos jogos.

Para primeiro jogo a ser executado, foi escolhido o jogo dos números. Este consistiu na colocação de quatro colchões no chão do polivalente, tendo espaço para circular entre e em volta deles. As crianças teriam que circular os colchões e, ao ouvirem um número, teriam de se colocar em cima dos mesmos. Em cada colchão deveria estar a quantidade de crianças equivalente ao número dito. Procederíamos à contagem por cada colchão e corrigiríamos se fosse necessário, sempre com a participação de todas as crianças, desde a contagem à correção (quantas crianças faltam, quantas crianças estão a mais), realizando uma iniciação à soma e subtração (ver figura 19).

**Figura 19 - Jogo dos números**

A início, o grupo demonstrava-se um pouco confuso quando sobravam crianças de fora dos colchões e questionavam o que acontecia com elas, se perdiam ou continuavam a jogar mas, após terem percebido que o importante seria terem a quantidade correta de crianças nos colchões, já conseguiram divertir-se e perceber o trabalho em grupo. Foi um momento de grande diversão e aprendizagem.

O jogo seguinte centrava-se nas cores e chamava-se Camaleão. Este jogo foi ligeiramente alterado visto ter a componente semelhante ao das “Apanhadas” e estarmos num local pequeno para o caso. Sendo assim, uma criança, escolhida pela educadora, viria ao centro do polivalente e diria “Camaleão!”. As outras, estando sentadas no banco, perguntariam “De que cor?”. Aí, a primeira gritaria o nome de uma cor a seu gosto e que estivesse presente na sala. Ao ouvirem o nome da cor escolhida, as restantes crianças correriam para tocarem no objeto que fosse dessa mesma cor (ver figura 20). Em seguida, a criança que ficara de escolher a cor, iria verificar se todas estavam a tocar num objeto com a cor escolhida. Caso alguma estivesse a tocar na cor errada, teria de ser recolocada.

**Figura 20 - Jogo Camaleão**

O próximo jogo foi “O rei manda” com o objetivo de desenvolver a atenção, a motricidade e a capacidade de seguir regras. O jogo inicia com a escolha de uma criança para ser o “rei”. Esta delegará diversas ordens para as restantes iniciando ou não com “O rei manda...”. As restantes crianças deverão cumprir apenas as ordens iniciadas por “O rei manda...” caso contrário, perdiam o jogo. Decidimos que cada criança apenas daria cinco ordens, para que a maioria tivesse a oportunidade de ser o “rei”.

Este jogo proporcionou imensas gargalhadas visto que, nem todas as crianças estavam atentas e cumpriam as ordens que não iniciavam por “O rei manda...” além de outras, que faziam de rei, davam as ordens sem iniciar por “O rei manda...” e resmungavam com os colegas por não estarem a cumpri-las (ver figura 21). Foi um momento importante para demonstrar o quão é importante estar atento.

**Figura 21 - Jogo O rei manda**



O último jogo planeado teve os balões como materiais auxiliares. Sentámos as crianças num canto do polivalente, para evitar que se dispersassem, e fomos enchendo e dando um balão para cada uma (ver figura 22).

**Figura 22 - Distribuição dos balões**



Depois, ligámos o leitor de cd e pusemos a tocar algumas músicas. Deixámos as crianças brincarem, dançarem e explorarem os balões. Isto resultou num momento de relaxamento e de alguns sustos devido a alguns balões que iam rebentando (ver figura 23).

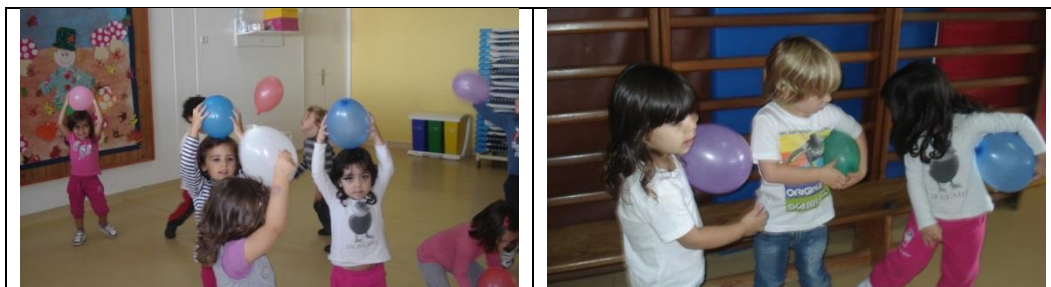
**Figura 23 - Exploração dos balões**

De seguida, e com um balão na mão, comecei a dirigir possibilidades de transportarmos ou movimentarmos um balão (ex: Vamos levar o balão debaixo do braço esquerdo!; Vamos andar com o balão nos joelhos! Agora, vamos girar o balão em cima da cabeça!...).

Segundo as OCEPE:

A exploração de diferentes formas de movimento permite ainda tomar consciência dos diferentes segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal e também a tomada de consciência do corpo em relação ao exterior – esquerda, direita, em cima, em baixo, etc. (ME, 1997, p.58)

Sendo assim, os movimentos feitos com o balão em volta do corpo das crianças não só proporcionaram um momento desafiador e de lazer, tal como ainda ajudaram a que estas tivessem noção do seu esquema corporal, das suas possibilidades e limitações (ver figura 24).

**Figura 24 - Colocação dos balões acima da cabeça e debaixo do braço**

As crianças gostaram desta atividade e dos desafios que esta proporcionava. Costumavam replicar que era difícil ou muito fácil e riam das formas caricatas de andar de algumas. Ainda partilhavam as maneiras de como conseguiam ultrapassar as dificuldades das ações, como foi o caso de andar com o balão nos joelhos (ver figura 25).

**Figura 25 - Partilha de técnicas entre crianças na colocação do balão entre os joelhos**



Nesta semana tão lúdica, para respeitar o desejo das crianças quererem brincar nas áreas da sala, a educadora cooperante partilhara comigo que haviam algumas que eram pouco utilizadas, ao contrário de outras que ficavam cheias. De forma a evitar estas discrepâncias, a educadora desejava elaborar alguma estratégia que pudesse limitar o número de crianças por área. Assim criaram-se os colares das áreas, que consistiam na fotografia de cada área presa por um fio, que as crianças punham ao pescoço. Cada área tinha um número de colares limitado.

Sentámos as crianças na área do tapete e apresentámos os colares das áreas, fazendo-as passar um exemplar de cada uma (ver figura 26).

**Figura 26 - Apresentação dos Colares das Áreas da Sala Violeta**



O facto de ter feito os colares com a fotografia da área e em seguida dá-los a conhecer às crianças, teve como objetivo principal fazê-las reconhecer as áreas na fotografia, identificá-las e delimitá-las. Além disso, em conjunto com as crianças, definimos algumas regras das áreas, como por exemplo “Quando terminarmos de brincar na área, devemos deixá-la arrumada para os outros colegas.”

Após a delimitação das áreas, distribuámos os colares pelas crianças e deixámo-las brincarem. Desta maneira, conseguimos fazer com que as áreas pouco utilizadas, tais como a área da biblioteca, tão importante para que as crianças tenham contato com a escrita, tivessem mais utilizadores e houvesse um maior controlo e menos enchente em

áreas demasiado utilizadas, tais como a área da casinha e a área da garagem, oferecendo mais espaço para brincar e uma forma de haver uma melhor distribuição dos brinquedos (ver figura 27).

**Figura 27 - Crianças a usufruírem das Áreas da Sala (Biblioteca, Casinha e Garagem)**



No primeiro dia, como seria de esperar, nem todas as regras foram cumpridas e, algumas crianças saíam das áreas que tinham escolhido e trocavam constantemente com outras crianças, criando alguns distúrbios. Por outro lado, foi uma forma de algumas crianças experimentarem áreas nas quais pouco ou nunca tinham brincado, tendo descoberto alguns pontos positivos de fazerem mudanças.

Aproveitando a temática dos jogos e tendo a área da expressão plástica a ser utilizada, decidimos por as crianças a criarem o seu próprio puzzle. Sentámos o número de crianças estabelecido para esta área e oferecemos marcadores, lápis de cor e de cera e um retângulo de cartão para que desenhassem nele, livremente (ver figura 28). Posteriormente, cortaríamos o cartão em várias peças, formando um puzzle.

**Figura 28 - Desenho do Puzzle**



As crianças ficaram extremamente empolgadas por contruírem o seu próprio brinquedo, além de poderem fazer o que mais gostam que é desenhar pois, tal como salienta Rodrigues (2002), a expressão artística permite à criança exprimir-se “livremente, de forma a exteriorizar os seus sentimentos, ideias e emoções” (p.14).

### 3.3.4. Figuras Geométricas

As seguintes atividades foram realizadas próximo da altura do Natal. As figuras geométricas ainda estavam a ser trabalhadas com as crianças visto que, tal como acontecia no caso das cores, ainda havia algumas confusões. Sendo assim, resolvi relacionar gradualmente os dois temas e ainda a temática dos jogos, presente no Projeto Educativo.

Na abordagem às figuras geométricas recorri, essencialmente, a referências visuais e de manipulação em vez de explicações abstratas, tão complicadas para as crianças compreenderem e por este conhecimento ser essencialmente visual.

Como primeira atividade realizámos a apresentação das figuras geométricas com uma música sobre as mesmas (ver anexo 3), projetando as imagens ilustrativas num pano branco. Tendo imagens projetadas, as crianças teriam uma melhor visão das figuras geométricas e conseguiriam relacionar o nome à figura apresentada.

Reuni as crianças no tapete, na zona central da sala e expliquei que iria ensinar-lhes uma canção sobre as figuras geométricas. De seguida, dirigi-me ao projetor e pus a tocar a canção. De imediato, as crianças fixaram o seu olhar no pano e, muito concentradas, tentavam decorar a letra (ver figura 29).

**Figura 29 - Projeção da canção das figuras geométricas**



No final da primeira audição, as crianças pediram que repetisse para conseguirem rever e decorar a letra. A canção fora repetida mais uma vez mas, apercebendo-me das dificuldades, decidi intervir mostrando com gestos e apontando nas imagens o que a letra significava pois, “Trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz...” (ME,1997, p.64).

No final, revimos a canção e as figuras geométricas que esta tinha mostrado, além de especificarmos as características de cada uma delas.

Depois da visualização das figuras geométricas, quis gradualmente passar para a forma tridimensional pois, estas figuras podem ser encontradas no meio real e envolvente daí “a expressão tridimensional [ter] uma importância fundamental para as crianças mais pequenas” (ME,1997, p.63).

Para esta passagem progressiva, quis que as crianças usassem a plasticina, um material fácil de moldar, resistente e agradável, para criarem as formas das figuras geométricas que tinham aprendido, acrescido de mais algumas novas (semicírculo, losango, oval) e de vários tipos de triângulos. Para auxiliar, ofereci folhas com as figuras desenhadas.

As crianças, de imediato, começaram a preencher os desenhos das folhas, o que não era suposto (ver figura 30). Porém, considereei uma abordagem inteligente uma vez que, após terem preenchido as figuras, conseguiriam retirá-las do papel e obter a forma geométrica pretendida.

**Figura 30 - Preenchimento das figuras geométricas com plasticina**



Depois de preenchidas e retiradas as figuras geométricas do papel, pedi às crianças para as observarem e as girarem na mesa. Por exemplo, pegavam no retângulo e punham-no na horizontal. Aí perguntava que nome se dava àquela figura geométrica e elas respondiam. Seguidamente, pegava na mesma forma e punha na vertical, na diagonal... perguntando sempre que figura geométrica era. Esta abordagem permitiu às crianças perceberem que as figuras geométricas, apesar de não estarem sempre na mesma posição, não mudam de nome por causa disso (o retângulo não está sempre na horizontal, os triângulos não são todos iguais) e a sua forma não muda. No final, a maioria das crianças já teria alcançado o objetivo desta atividade e já nomeava as figuras geométricas, estivessem elas em qualquer posição.

A próxima atividade baseou-se no conto da “História do Quadrado” de Alexandra Prasinós Bernal em formato *PowerPoint* (ver anexo 4) projetada num pano branco, na parede. Sentámos as crianças no tapete na zona central da sala e fechámos as cortinas para escurecer. Liguei o projetor com a imagem da capa e motivei as crianças a perspetivarem de que falaria a história, o que iria acontecer e quais seriam as personagens.

O conto de histórias foi uma estratégia bastante utilizada durante o estágio, não só pelo gosto que as crianças tinham em ouvi-las, mas também porque “as crianças habituadas a escutar histórias vão construindo, desde tenra idade, conhecimento acerca da contínua elaboração e organização do sentido próprio da língua escrita e das suas estruturas” (Magalhães, 2002, p. 24).

A “História do Quadrado” também foi útil para iniciar o reconhecimento das figuras geométricas no meio envolvente, posto que referencia diversos objetos e quais as formas que têm das figuras. As crianças fizeram uma pequena revisão das figuras geométricas e ainda retiveram a moral da história que falava sobre a amizade entre pessoas diferentes (representadas pelas figuras geométricas).

Após o conto desta história e continuando com o objetivo de identificar as figuras geométricas no meio, propus um jogo às crianças. Em pequenos grupos, as crianças deveriam agrupar objetos encontrados na sala, consoante a sua forma da figura geométrica. Cada grupo ficaria encarregue de procurar o máximo de objetos que conseguisse e agrupá-los dentro de um espaço com a forma geométrica correspondente, desenhado no chão com giz.

Considerei esta atividade muito produtiva. Gostei de apreciar os momentos de cooperação entre crianças do mesmo grupo e entre grupos diferentes (ver figura 31) que precisavam de ajuda para transportar um objeto ou para encontrá-lo pela sala. Foi uma atividade que envolveu todas as crianças e adultos presentes na sala (ver figura 32) o que estimulou ao desenvolvimento social de interajuda. Aos poucos, deixaram de haver grupos pequenos à procura de objetos para uma forma geométrica e começámos a notar apenas um grande grupo à procura de tudo, auxiliando-se mutuamente comprovando que “a brincar com regras, a criança desenvolve o companheirismo, aprende a conviver, a lidar com as suas frustrações e/ou com as suas aspirações. Assim, aos poucos, a criança vai promovendo o seu desenvolvimento pessoal e social” (Dias, 2005, p.132).

**Figura 31 - Entreajuda de crianças de grupos diferentes****Figura 32 - Envolvimento de todas as crianças e auxiliar na procura de objetos triangulares**

No fim do jogo, fizemos a contagem dos objetos e a comparação entre grupos (qual o grupo que tinha mais objetos e qual o que tinha menos) pois, a comparação dos números das coisas que rodeiam as crianças faz com que estas construam e compreendam o conceito de quantidade (Hohmann & Weikart, 2003) (ver figura 33).

**Figura 33 - Contagem dos elementos de cada grupo**

Como forma de mostrar às crianças outros usos que se fazem das figuras geométricas, escolhi uma série de pinturas onde as figuras geométricas eram o tema principal (ver anexos 5, 6, 7, 8). Mostrei-as no computador portátil e pedi que comentassem as obras e identificassem as figuras geométricas que viam e o que simbolizavam (ver figura 34). Achei curioso o interesse que demonstraram pelas pinturas e os comentários que fizeram. Disseram que punham os quadros na sala, no quarto ou que pintariam uma parede igual à pintura que viam.

**Figura 34 - Demonstração de pinturas com figuras geométricas**



Ao mostrar um vestido de Yves Saint Laurent inspirado no quadro de Mondrian (ver anexo 9), as meninas comentaram que era muito bonito e que, quando fossem “grandes”, queriam um vestido igual. Ao entusiasmo das meninas, alguns meninos fizeram gestos e caretas achando estranho o gosto delas e insinuando que estavam “malucas”.

A próxima atividade partiu da vontade das crianças de escreverem uma carta ao Pai Natal. Para realizar este desejo e com o objetivo de amenizar a quantidade de presentes a pedir pelas crianças, iniciei um diálogo com elas na área de acolhimento, fazendo com que estas refletissem sobre o trabalho árduo do Pai Natal. Para este diálogo baseei-me na “Entrevista com o Pai Natal” de António Torrado (ver anexo 10) e utilizei um fantoche de dedo como apoio à conversa (ver figura 35).

**Figura 35 - Conversa com o Fantoche João sobre o trabalho do Pai Natal**



O fantoche despertou as crianças para o diálogo que decorria entre mim e ele e para a conversa sobre o Pai Natal. Enquanto o diálogo decorria, concentravam-se fixamente no fantoche, escutando atentamente o que ele dizia sobre o que o Pai Natal fazia durante todo o ano para conseguir construir e distribuir tantos brinquedos.

Após esta reflexão, as crianças puderam criar a sua carta fazendo apenas um pedido. Também incentivei à representação desse pedido em figuras geométricas, sendo uma forma de demonstrarem o que aprenderam ao Pai Natal, ao que aceitaram

entusiasmadas. Sendo assim, as crianças foram agrupadas em três grupos. Um deles ficou na mesa das artes plásticas, enquanto os outros dois brincaram livremente em outras duas áreas da sala estabelecidas pela educadora. O grupo que se sentou na mesa das artes plásticas teve à sua disposição uma carta em branco para cada criança, quatro pratos com tintas guache com as cores: amarelo, azul, verde, vermelho e diversas esponjas de vários tamanhos com as figuras geométricas: triângulo, quadrado, retângulo, círculo, semicírculo e losango. Na capa da carta as crianças estampariam as figuras geométricas, de forma a criarem o pedido de Natal (ver figura 36). Tentou-se que estas, antes de estamparem, explorassem as formas de esponja e formassem um plano e explicassem o porquê da escolha daquelas figuras geométricas, para cada segmento do pedido (ver figura 37).

**Figura 36 - Estampagem do pedido com figuras geométricas (Menino)**

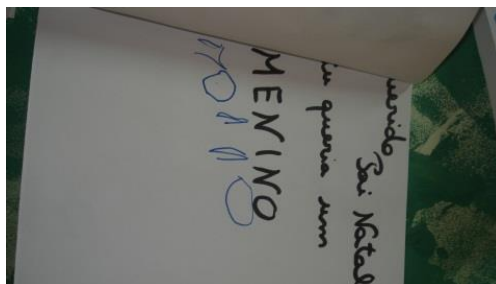


**Figura 37 - Exploração das esponjas com formas geométricas**



Dentro da carta, escrevi o nome do pedido em letras maiúsculas escritas “à máquina” para, posteriormente à secagem do desenho da capa, as crianças copiarem, escrevendo o nome do pedido (ver figura 38).

**Figura 38 - Escrita do nome do pedido, seguindo modelo**



Depois de estarem todas as cartas prontas, perguntámos às crianças como é que elas chegariam ao Pai Natal. Por sugestão das mesmas foi escolhido o comboio como meio de transporte para levar as cartas.

Após o almoço e durante o recreio, eu e a educadora construímos no placard um comboio feito com figuras geométricas, usando cartolinas coloridas anteriormente decoradas pelas crianças. Nas carruagens, colocámos as cartas do grupo. Depois do recreio, mostrámos a surpresa (ver figura 39).

**Figura 39 - Comboio geométrico com as cartas do grupo**



### **3.3.5. Cinco sentidos para explorar**

A exploração e revisão de conhecimentos sobre os cinco sentidos levou à realização de diversas atividades próximas à altura do Natal. Destarte, e em conversa e planificação com a educadora cooperante, resolvemos dividir as atividades pela semana, tendo em cada dia o tema de um dos cinco sentidos. Ao mesmo tempo, aproveitei para por em prática as atividades do meu projeto de investigação-ação, interligando com os temas propostos.

Sendo assim, fiquei de desenvolver atividades para o sentido do tato, do paladar e do olfato. Igualmente, disponibilizei-me para ajudar na planificação dos restantes sentidos, fornecendo algumas ideias e exemplos de atividades.

“O corpo que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo processo de desenvolvimento e aprendizagem.” (ME, 1997, p. 58). Por esta razão, é importante que as crianças tenham consciência do seu corpo e das suas potencialidades. Ao explorar os cinco sentidos individualmente, vão conseguindo concienzializar-se de cada um dos segmentos do corpo e das suas funções e capacidades.

As atividades iniciaram-se com o tema o sentido do tato. Reuni as crianças no tapete e perguntei quais eram os cinco sentidos que elas conheciam, para ter uma noção geral dos conhecimentos do grupo sobre este tema. Em diálogo, fizemos referência à pele que reveste o corpo todo, logo poderíamos sentir não só nas mãos como nos pés, nos braços, nas orelhas, entre outros lugares. Também nos referimos às diferentes sensações que esta poderia sentir (dor, temperatura, textura, pressão).

Após a conversa, trouxe diversos materiais com propriedades diferentes e fi-los passar pelas crianças colados em cartolina branca, tendo o nome de cada um em letras maiúsculas escritas à máquina, sendo também uma forma de contactarem com a escrita. Cada material deveria representar uma sensação/caraterística diferente: gelo – frio, água quente – quente, pedra – duro, plasticina – mole, esponja – fofo, cartão canelado – rugoso, plástico – liso, algodão – macio, lixa – áspero, fita-cola – pegajoso (ver figura 40).

**Figura 40 - Sentindo várias sensações com a pele**



Enquanto passavam cada um dos materiais, questionava sobre outros que conhecessem e que também tivessem a mesma característica. As crianças ficaram entusiasmadas com esta atividade e deram alguns bons exemplos de outros materiais com as características que sentiam através do tato, mostrando que compreendiam as diferentes sensações. Muitas vezes referiam peças de vestuário: a camisola de algodão era macia, a sola do sapato era dura e rugosa, entre outros. Esta associação facilitou a próxima atividade que consistia na escolha e colagem de tecidos em papel de cenário de maneira a criar a roupa do Pai Natal.

Questionei as crianças se queriam fazer uma roupa nova para o Pai Natal. Todas responderam que sim, até que uma delas disse que, como não sabíamos o tamanho do Pai Natal ia ser difícil fazer uma roupa para ele. Respondi que poderíamos fazer apenas um modelo e que o Pai Natal depois adaptava para o seu tamanho. Resolvida a questão, a educadora escolheu uma criança para se deitar no papel de cenário e contornou-a com um marcador, para que ficássemos com a uma figura humana desenhada (ver figura 41).

**Figura 41 - Contorno da forma humana**



Seguidamente, perguntei que cores tinha a roupa do Pai Natal e, à medida que as crianças iam indicando as cores, fui dispondo vários pedaços de tecido das cores correspondentes. Aleatoriamente, cada criança ia colocando um pedaço de tecido dentro do contorno realizado e formando, aos poucos, a roupa nova do Pai Natal. Enquanto, ia questionando como era o tecido que elas escolhiam (liso, rugoso, macio, áspero...) de modo a rever o que tinham aprendido (ver figura 42). Com o passar do tempo, e no meio de conversas e opiniões, as crianças decidiram fazer a camisola do Pai Natal lisa, as calças macias, as luvas rugosas e as botas um “bocadinho rugosas”. Ainda deram a opinião de colocar no chapéu algo branco e macio como o algodão. Mais tarde, a educadora afixou o trabalho no placard e completou com olhos, barba e bigode, um saco de presentes e outros acessórios, de modo a parecer mesmo o Pai Natal e assim decorar o placard.

**Figura 42 - Construção da roupa do Pai Natal**

Interligando com o tema do sentido do tato, antes da hora da sesta, realizei uma automassagem. Esta atividade teve como objetivos oferecer às crianças um momento de relaxamento e a noção de que sentem em todo o corpo as sensações fornecidas pelo sentido do tato. De modo a guiar a automassagem de todas as crianças, estando elas sentadas nos seus colchões, sentei-me em cima da mesa e orientei os sítios a massajar. As crianças imitavam e iam descontraíndo à medida que realizavam a massagem nelas próprias (ver figura 43). Aos poucos, o cansaço e o relaxamento revelaram-se através de alguns bocejos e piscar de olhos, resultando no rápido adormecimento das crianças.

**Figura 43 - Automassagem**

Para próximo sentido a explorar, iniciei uma atividade de identificação de sabores. Tal como na atividade sobre o tato, iniciei-a com uma pequena conversa sobre o paladar, que sensações poderíamos ter e onde as poderíamos detetar. Seguidamente, apresentei alguns alimentos com características específicas para diferenciar as diferentes sensações (açúcar-doce, sal-salgado, café-amargo, limão-ácido). As crianças sentaram-se em volta da mesa da área da expressão plástica e foram tentando adivinhar o que tinham os quatro saquinhos de plástico, sem lhes mexerem. Passando os saquinhos um a um, foram retirando um pouco de cada um dos alimentos. Ao meu sinal, todos provavam ao mesmo tempo e iam dando a sua opinião (ver figura 44). Após a prova de

cada alimento, perguntava que sensação tinham tido e que outros alimentos que eles conheciam provocavam a mesma sensação.

Foi uma experiência engraçada porque, no caso do sal e do café, as crianças julgavam ser açúcar e chocolate, respectivamente, e muitos foram surpreendidos e quiseram rapidamente lavar a boca e a língua. Ao mesmo tempo, outros gostaram e quiseram repetir. Também foi uma atividade que serviu para as crianças revelarem os seus conhecimentos sobre o paladar e a capacidade de associação de sabores a alimentos.

**Figura 44 - Saboreando**



Acompanhando o tema do paladar e o projeto de investigação-ação, as crianças tomaram chá para relaxarem e adormecerem mais rapidamente. Na toma do chá também puderam constatar que também sentem as sensações de frio e quente na língua. Igualmente, concluíram que podem mudar o sabor de alguns alimento ou bebida acrescentando outros, tal como foi o exemplo do chá que achavam amargo e deitaram um pouco de açúcar para adoçá-lo (ver figura 45).

**Figura 45 - Tomando chá**

Como último tema das atividades planejadas temos o sentido do olfato. Para apresentação do tema quis levar um poema sobre os cheiros mas, ao verificar os livros dispostos na biblioteca, achei mais adequado um pequeno livro sobre o mesmo tema. Conte a história virada para as crianças, estando estas dispostas em semicírculo nos tapetes (ver figura 46). À medida que ia virando as páginas e mostrando as imagens, questionava sobre o assunto que se tratava em cada uma delas, incentivando à imaginação das crianças e à reflexão. Todas demonstravam-se bastante atentas e davam a sua opinião sobre os cheiros que o livro descrevia, se gostavam, se conheciam ou se sabiam de algum cheiro parecido.

**Figura 46 - História dos Cheiros**

Após o conto da história, seguiu-se outra atividade na qual passava, à vez, vários elementos para as crianças cheirarem (ver figura 47). Antes de os passar, perguntava-lhes se conheciam os conheciam e, se não soubessem, daria algumas informações sobre eles. Após terem cheirado cada um dos elementos, as crianças deram a sua opinião sobre o que achavam que tinham cheirado e se gostavam do cheiro. Imediatamente, procedia ao registo dos gostos de cada uma delas (ver figura 48) pois, segundo Azevedo (2009) citado por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) “documentar permite descrever, interpretar, narrar a experiência, significá-la e (re) significá-la” (p.35). No final da atividade, fizemos a contagem de quantos gostavam mais ou menos de um e outro elemento.

Figura 47 - Cheirando



Figura 48 - Registo das preferências das crianças

cheiro	Agradável	Desagradável
banana	#####	
leão	#####	
leite	#####	
café	###-	###-
sal	#####	###-
canela	#####	
limão		#####
alho	#####	#####
vinagre	#####	###-
perfume	#####	

Considero que as crianças gostaram imenso destas atividades e exprimiram as suas opiniões e conhecimentos sobre os cinco sentidos, demonstrando que conhecem o seu corpo e as suas capacidades.

### 3.4. Intervenção com a Comunidade Educativa

Durante a intervenção pedagógica concretizou-se uma atividade com a comunidade educativa do infantário. Sendo que esta é a comunidade onde as crianças contactam por mais tempo durante o dia, resolveu-se organizar uma atividade que englobasse os temas do Projeto Educativo do infantário e juntasse os “companheiros de recreio”. Visto que esta atividade envolveu crianças de diversas idades e ainda incluiu a participação dos adultos das salas correspondentes, considerei uma boa oportunidade para desenvolver capacidades de sociabilização. O contato com crianças mais novas e mais velhas revelou-se num importante momento de partilha de aprendizagens,

desenvolvimento do respeito e cooperação entre elas. Igualmente puderam desafiar as suas capacidades motoras e ao nível dos cinco sentidos, descobrindo novas sensações e reconhecendo outras.

### **3.4.1. Gincana dos cinco sentidos**

A Gincana dos cinco sentidos surgiu no seguimento do diálogo com as educadoras cooperantes das salas Violeta e Branca e com a diretora do infantário, perante a necessidade de se realizar uma atividade para a comunidade. As atividades planificadas foram ao encontro do Projeto Educativo onde um dos objetivos seria trabalhar o corpo humano em jogos e experiências didáticas, já que estes são espaços de descoberta e de prazer porque através dos mesmos as crianças desenvolvem a sociabilidade, a psicomotricidade a criatividade e a imaginação (Dias, 2005). O dia da realização desta gincana foi o Dia Internacional da Pessoa com Deficiência para, desta forma, valorizar os cinco sentidos e demonstrar a sua importância. Esta experiência foi planificada para as crianças das salas Violeta, Branca e Laranja. As crianças têm idades compreendidas entre os dois e os cinco anos de idade e já tinham realizado atividades parecidas de exploração dos cinco sentidos. Para a realização desta gincana contamos com as educadoras, auxiliares e estagiárias das salas correspondentes.

Segundo as OCEPE é fundamental “diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo” (ME, 1997, p. 57). De forma a juntar todas as experiências de exploração dos cinco sentidos, e acrescentando mais algumas, resolvemos elaborar esta gincana na zona do recreio. Nele, inseriríamos cinco estações, cada uma explorando um dos cinco sentidos: Passadeira de texturas, Labirinto, Descobre o par, Cheira a..., Saboreia. Porém, devido à chuva, tivemos que realizá-la na sala polivalente.

A primeira estação seria para explorar o sentido do tato através de uma passadeira composta por diversas secções, cada uma delas proporcionando uma sensação diferente (ver figura 49): algodão – macio, calhaus – duro, esponja – fofo, folhas – rugoso, areia húmida – frio, relva sintética – áspero. As crianças teriam que atravessá-la, sem saltar nenhuma das secções, com ou sem o auxílio de uma adulta e exprimir o que sentiam (ver figura 50).

**Figura 49 – Estação Passadeira das texturas**



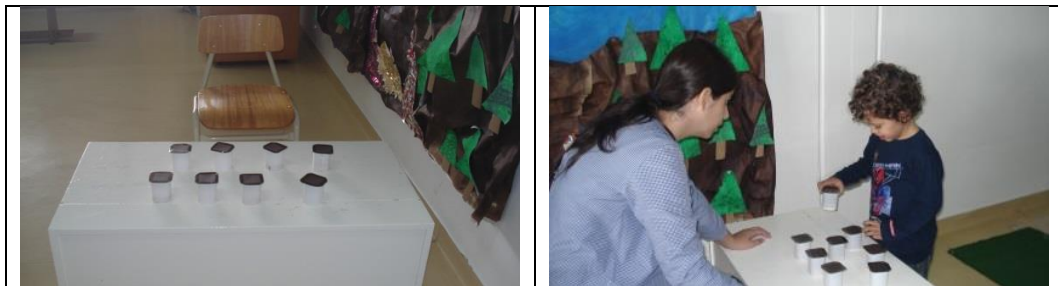
**Figura 50 - Crianças atravessando a passadeira**



A próxima estação seria realizada no labirinto do recreio, lugar onde as crianças brincavam frequentemente (ver figura 51). Nesta estação valorizaríamos a visão e faríamos as crianças passarem por uma experiência onde este sentido seria essencial mas, não poderia ser utilizado, tal como acontece com os invisuais. Deste modo, cobriríamos o labirinto com um lençol escuro e as crianças teriam de entrar, procurar um objeto e sair com ele. Durante a procura seriam supervisionadas por uma adulta de forma a que, se necessitassem de auxílio, fossem de imediato ajudadas. Infelizmente, devido às más condições climáticas, não pudemos realizar esta estação.

**Figura 51 - Criança a brincar no labirinto**

A terceira estação teria como base um jogo com caixinhas de som (ver figura 52). Essas caixinhas estariam em cima de uma mesa e teriam uma adulta para explicar o jogo e apoiar. As caixas tinham no seu interior diversos elementos que criavam sons diferentes. Também estavam agrupadas aos pares, sendo que cada par emitia o mesmo som ao ser agitado. Assim, as crianças deveriam escolher uma caixa e encontrar o seu respetivo par.

**Figura 52 - Estação Descobre o par...**

A seguinte estação valorizaria o sentido do olfato. Tendo diversas caixinhas com tampas furadas e cada uma com um elemento cheiroso no seu interior, as crianças teriam de escolher uma delas e tentar adivinhar o que esta continha. As crianças que tivessem alguma dificuldade poderiam dizer se era um cheiro agradável ou desagradável e, com algumas pistas da adulta responsável por esta estação tentariam achar a resposta correta. Se acertassem, passavam à seguinte estação senão, escolhiam outra caixa (ver figura 53).

**Figura 53 - Estação Cheira a ...**



Por fim, atravessariam um banco sueco, originalmente desceriam pelo escorrega, e saboreariam uma bolacha, biscoito ou doce que se encontraria no final da gincana (ver figura 54). Ao passarem por cima do banco sueco estariam a trabalhar o equilíbrio. Esta última etapa exploraria o sentido paladar. Para que não houvessem impedimentos alimentares, confeccionámos biscoitos de castanha, sem glúten e sem lactose para as crianças intolerantes. Desta forma, todas puderam saborear e ativar o sentido paladar.

**Figura 54 - Estação Saboreia**



Após todas as crianças terem completado a gincana, fizemos uma revisão sobre o que todas sabiam sobre os cinco sentidos, que órgãos do corpo os detetavam e que sensações poderiam sentir (ver figura 55). Também perguntámos que estação tinham gostado mais e o que tinham aprendido de novo. A maioria disse-nos que adorou a última estação, por causa das bolachas e a estação das caixinhas de som. Também gostaram de ter cheirado “coisas novas” e, desta forma, aprenderam a identificar novos cheiros.

**Figura 55 - Revisão sobre o que aprendemos**

### **3.5. Reflexão sobre a intervenção prática na Educação Pré-Escolar**

Pretendo com esta reflexão final culminar o balanço da intervenção prática em Educação Pré-Escolar. Ao terminar esta primeira etapa do estágio, torna-se imperativo ponderar sobre os pontos positivos e negativos que se revelaram nesta componente pois, tal como Freire (1996) afirma, durante a formação de docentes “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (p.22).

O estágio pedagógico decorrido na Sala Violeta do Infantário “O Carrocel” proporcionou-me uma experiência profundamente enriquecedora e gratificante. Foi satisfatório, na medida em que pude adquirir competências profissionais e tive a oportunidade de colocar em prática as aprendizagens realizadas na teórica.

Prezo o trabalho realizado junto com as crianças e com a ajuda da educadora cooperante, que se mostrou sempre disponível para auxiliar na organização das atividades e nalguma dúvida ou problema que surgisse durante o decorrer das mesmas. Igualmente, demonstrou-se aberta a opiniões e sugestões, sempre criticando com base nos seus conhecimentos e incentivando à procura e elaboração de atividades inovadoras e educativas. Fiquei agradecida pela boa relação que tive com esta educadora e, concordando com Mesquita-Pires (2007), posso afirmar que “as relações que se estabelecem com as educadoras-cooperantes, no decurso da formação inicial, são consideradas como fatores potenciadores na integração profissional” (p.155).

As atividades desenvolvidas com as crianças tiveram sempre como objetivo atender às suas necessidades e interesses. De forma a que fosse cumprido, servi-me dos registos fotográficos, da observação participante e da análise documental para que, mais facilmente, conseguisse analisar o processo e os resultados das atividades, melhorando a planificação das próximas. Este procedimento segue conforme as OCEPE que sugerem

que o educador “planeie o seu trabalho, e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” (ME, 1997, p.18).

Durante todo o percurso, tentei diversificar as atividades, tentando sempre torná-las significativas para as crianças e, visto que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (Freire, 1996, p.30) ainda tive o cuidado de incentivá-las a partilharem os seus conhecimentos em vários momentos de diálogo, com cada uma delas ou em grande grupo, contribuindo assim para a formação pessoal e social das mesmas. Também acautelei a preocupação de despertar a curiosidade das crianças através de diversos momentos de exploração e observação. Nestas atividades, inseri os interesses e os saberes que tinham partilhado em conversa e acrescentei outros, oferecendo uma oportunidade de aprofundarem os seus conhecimentos, partindo daqueles que já tinham e assim participavam ativamente na sua aprendizagem. De acordo com as OCEPE “Admitir que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo” (ME, 1997,p.19). Cabe ao educador saber encaminhar a criança e incentivá-la à descoberta de novos conhecimentos, proporcionando atividades estimulantes e desafiadoras que a façam desenvolver a sua aprendizagem.

Na primeira semana no infantário dediquei-me à observação participante e registei os diversos momentos da rotina do grupo, das suas reações aos diversos estímulos, dos gostos e interesses de cada uma das crianças, na tentativa de descobrir um problema a resolver. Partindo deste, realizei um projeto de investigação-ação que, de acordo com R. Arends (1995), citado por Fernandes A. (2006) “é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objetivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem” (p. 2).

Segundo Vale (2000), citado por Martins, V. (2006), “a observação é a melhor técnica de recolha de dados do indivíduo em atividade, em primeira-mão, pois permite comparar aquilo que diz, ou que não diz, com aquilo que faz.” (p. 189). Através da observação e do registo realizado, consegui constatar que, só se consegue realmente aprender pondo em prática o que nos foi transmitido na teórica. A realidade demonstramos que não há respostas diretas para um determinado assunto e que “cada caso é um caso”. Ao chegar a esta conclusão e debatendo-me com as dificuldades das crianças ao adormecer na hora da sesta, questionei-me se esta seria necessária e, se assim fosse, como poderia melhorar este momento de descanso. Decorreu-se um período de pesquisa que me fez depreender que a sesta seria importante porque as crianças, na atualidade,

devido ao horário de entrada e saída do trabalho dos pais, não dormem as horas necessárias durante a noite, por forma a aproveitarem o pouco tempo que estão com eles. No entanto, há aquelas que têm essa oportunidade e/ou não conseguem dormir durante a tarde. Para estas, é preferível elaborar, pelo menos, atividades relaxantes para que descansem e disfrutem das atividades da tarde, tanto como as da manhã. Além disso, comprova-se que a sesta revela-se potenciadora das aprendizagens.

Para resolução do problema, realizei diversas atividades desde jogos que exigissem mais esforço físico por parte das crianças, de forma a que gastassem mais energia e estivessem mais dispostas a descansarem na hora da sesta; aromaterapia, musicoterapia, toma de chá e automassagens, de maneira a que, ao experimentarem estas novas e mais calmas situações, conseguissem relaxar e adormecer mais tranquilamente. Sendo que todas as crianças são diferentes, nem todas reagiram da mesma forma às novas experiências. Pude concluir que a que fez menor efeito foi a da música, onde algumas se queixaram que não gostavam do tipo de música ou que preferiam silêncio total para adormecerem. As duas atividades mais eficazes foram a automassagem e o aumento da atividade física através dos jogos. Visto isto, as atividades que causam mais impacto físico nas crianças deste grupo seriam as escolhidas para o relaxamento na hora da sesta.

Durante o estágio desta componente, também elaborei atividades que tinham por base uma história. Na maior parte das vezes, optei por projetá-las num pano preso num dos placards da sala pois, devido ao ambiente diferente, mais escuro e misterioso, que se criava, notava que as crianças demonstravam curiosidade mal entravam na sala e tinham mais facilidade em se concentrarem na história. Este meio audiovisual, segundo a OCEPE é um dos meios de “transmissão do saber e da cultura que a criança vê como lúdicos e aceita com prazer.” (ME, 1997, p. 72). Além disso, o conto das várias histórias, um tipo de atividade que era muito apreciado pelas crianças do grupo, proporcionava um “conhecimento acerca da contínua elaboração e organização do sentido próprio da língua escrita e das suas estruturas” (Magalhães, 2002, p. 24), fazendo-as desenvolverem a linguagem e a aquisição de novo vocabulário.

A aplicação dos jogos nas atividades do estágio em Educação Pré-escolar foi uma constante. Por serem os favoritos das crianças, foi uma forma de fazê-las interessarem-se e participarem mais ativamente na aprendizagem. Além disso, revelaram-se eficazes no desenvolvimento de diversas capacidades pessoais e sociais. Notaram-se melhorias a nível da comunicação e da autoexpressão, em crianças

geralmente tímidas, da motricidade, da socialização, da cooperação, da partilha de conhecimentos e da argumentação através dos jogos praticados em grupo e que testavam conhecimentos e solicitavam opiniões.

A atividade realizada com a comunidade educativa também foi realizada de maneira lúdica na forma de uma “gincana”. Esta revelou-se numa atividade bastante propícia ao desenvolvimento da socialização das crianças com idades inferiores e superiores às do grupo da Sala Violeta, tornando-se num momento de partilha de conhecimentos. As crianças puderam demonstrar as suas capacidades, ensinar e aprender com os outros dois grupos, ao mesmo tempo que estimulavam os cinco sentidos.

O envolvimento das famílias foi realizado mais pontualmente no que concerne às conversas sobre as aprendizagens conquistadas, sobre o comportamento ou outras informações. Segundo Marques (1996) esta colaboração entre família e instituição educativa beneficia ambos os lados. As famílias envolvem-se nas aprendizagens dos filhos e tornam-se mais capazes de corresponder às necessidades destes. Por sua vez, a instituição torna-se mais atenta às necessidades e expectativas das famílias e reorganiza os seus objetivos de forma a coincidirem com os valores das mesmas.

Devido às diferentes ocupações dos encarregados de educação foi complicado elaborar uma atividade em que estes estivessem presentes no infantário. Todavia, antes do mês de dezembro, ainda consegui realizar um calendário do advento onde as crianças, em conjunto com a família, teriam que decorar um rolo de cartão do papel higiénico e colocar dentro deste uma mensagem, uma história, uma canção, uma imagem, um jogo, uma receita ou qualquer outra informação que gostassem de partilhar. Muitos pais gostaram imenso da ideia e demonstraram empenho e gosto no desenvolvimento desta atividade.

Concluo que tive uma abordagem positiva no que concerne a desenvolver competências a nível social das crianças sendo que “o ser humano se desenvolve num processo de interação social.” (ME, 1997, p.19). Contudo, revelo que também tive a preocupação de me focar nas características individuais de cada criança. A diferenciação foi realizada na elaboração de atividades com diferentes níveis de capacidade, de forma a que as crianças de dois anos não se sentissem menos capazes que as de quatro anos, por estarem a realizar atividades diferentes. Com o uso desta abordagem, algumas crianças mais novas puderam revelar conhecimentos e capacidades que tinham ao nível das mais velhas e vice-versa, sendo uma surpresa para mim e para a educadora

cooperante. Durante este tipo de atividades, também notei curiosidade e gosto em aprender com os colegas através da observação meticulosa do trabalho dos outros. Algumas crianças, em vez de brincarem nos cantinhos, ficavam ao lado dos colegas a observar o trabalho deles, fazendo perguntas e até elogiando, reforçando a autoestima destes.

Considero que, apesar do sucesso e das boas experiências que tive e que proporcionei às crianças, ainda tenho um longo caminho a percorrer a nível da avaliação e identificação de dificuldades das mesmas, necessitando de mais intervenção em diferentes ambientes e com grupos de nível etário inferior. As aulas práticas efetuadas na licenciatura e neste estágio, infelizmente, não me proporcionaram uma oportunidade de intervenção prática com crianças de creche, o que me incentiva à busca de maior conhecimento sobre estas idades e de uma oportunidade para desenvolvê-las com as crianças. Tenho consciência de que estou em constante aprendizagem e que o caminho a percorrer é feito através da ação e da reflexão.

#### **Capítulo IV - Prática Pedagógica em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico**

O estágio desenvolvido em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico teve a duração de oito semanas, sendo apenas obrigatória a intervenção por quatro horas por dia, três dias por semana. A minha prática correspondia ao horário da professora cooperante e da turma que seria o turno da manhã.

Neste estágio fui colocada na mesma escola que outra colega de turma porém, numa sala e com ano de escolaridade diferente. Visto podermos realizar uma atividade para a comunidade em conjunto, aproveitámos o tema do Projeto de Expressões e realizámos um mini-espetáculo apresentado aos grupos da Educação Pré-escolar da respetiva escola.

A primeira semana de estágio foi dedicada essencialmente à observação participante pois, “Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, (...) são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.” (ME, 2007, p. 25). Por este motivo, esta etapa é considerada crucial e necessária no início do estágio.

Durante esta semana, aproveitei para observar o método de ensino da professora cooperante e conversar com a mesma sobre as necessidades e os interesses de cada aluno e a matéria a lecionar. Igualmente, conversei e interagi com as crianças na sala de aula e no recreio tentando perceber os seus gostos, as suas capacidades e os seus interesses no que respeita à matéria e outros assuntos exteriores.

Nas semanas seguintes, iniciei a minha intervenção prática, seguindo sempre uma planificação previamente delineada junto com a professora cooperante e os alunos. As atividades planeadas seguiam a OCPEB e a planificação mensal da professora cooperante, juntamente com os interesses e necessidades que a turma revelava ao longo do tempo.

A minha prática pedagógica realizou-se numa turma de 2.º ano heterogénea com alunos na faixa etária dos sete aos nove anos, na Escola Básica de 1.º Ciclo com Pré-Escolar dos Ilhéus, situada na freguesia da Sé, no Funchal.

Este capítulo apresenta primeiramente as caraterizações do meio envolvente à escola, as caraterísticas físicas da mesma, da sala do 2.º ano e da própria turma de alunos que ali pertencia no turno da manhã pois, “(...) compreender a complexidade do meio importa considerá-lo como constituído por diferentes sistemas que desempenham funções específicas e que, estando em interconexão, se apresentam como dinâmicos e em evolução.” (ME, 1997, p.32).

Seguidamente, apresento diversas atividades realizadas seguindo a OCPEB e respeitando as necessidades e interesses dos alunos e as planificações da professora. As atividades estão organizadas por temas, porquanto fiz os possíveis para que a interligação entre disciplinas fosse possível.

Num ponto seguinte, faço referência ao Projeto de Expressões implementado em conjunto com duas colegas de turma, o modo como comunicámos e repassámos o tema do mesmo e da maneira como interliguei o mesmo com as restantes áreas curriculares.

Finalmente, apresento a atividade para a comunidade educativa planificada seguindo o Projeto de Expressões, em conjunto com as colegas de turma, professores cooperantes e outros intervenientes educativos das escolas.

#### **4.1.Enquadramento do Contexto de Estágio**

Da mesma forma que aconteceu aquando o estágio em Educação Pré-Escolar, realizei o reconhecimento do meio educativo que as crianças permaneciam em contato e estavam inseridas. Visto que os vários ambientes influenciam a aprendizagem das crianças e fornecem de igual forma que na sala de aula alguns ensinamentos, é de grande relevância ter conhecimento das suas características e potencialidades educativas. Ao relacionarmos o que as crianças conhecem aos conteúdos disciplinares, a educação poderá ser mais diversificada e significativa, facilitando a aprendizagem das mesmas.

Dito isto, apresenta-se de maneira mais detalhada uma contextualização do estágio decorrido na Escola Básica com Pré-Escolar dos Ilhéus, na turma 2.ºB, com alunos com idades compreendidas entre os sete e os nove anos de idade.

##### **4.1.1.Caraterização do meio envolvente à Escola dos Ilhéus**

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré - Escolar dos Ilhéus fica situada na freguesia da Sé, na zona central do concelho do Funchal, na rua Tenente Coronel Sarmento.

A freguesia da Sé está limitada pelas freguesias de São Martinho, São Pedro, Santa Luzia e Santa Maria Maior. Esta freguesia a que pertence é conhecida por ser o espaço onde se encontra um rico património. É onde estão localizados os monumentos mais antigos da cidade, destacando-se a Sé mandada construir por D. Manuel I, aquando da elevação do Funchal a cidade, as estátuas dos descobridores da ilha, o Palácio de S. Lourenço, diversos museus e núcleos museológicos. Também é relevante o facto dos serviços do Governo Regional estarem instalados em edifícios bem próximos da Sé. Igualmente destaca-se por ser uma zona tipicamente voltada para o turismo, com bastantes lojas e centros comerciais, diversos bancos e restaurantes e espaços verdes como o Jardim Municipal e o Parque de Santa Catarina.

Na zona oeste desta freguesia, lugar onde se encontra a EB1/PE dos Ilhéus encontram-se diversos hotéis antigos, também fazendo parte do turismo da ilha. Nesta zona, outrora zona residencial com vivendas, podemos encontrar grandes blocos de apartamentos, o que sugere uma grande população residente.

Como forma de oferecer uma melhor e mais pormenorizada visualização dos edifícios e lugares importantes que se encontram na freguesia da Sé, apresento a seguinte tabela com pequenas descrições do interesse de cada um.

**Quadro 2 - Edifícios e lugares de interesse da freguesia da Sé**

<b>Museus</b>	
1 – Núcleo Museológico I.B.T.A.M	Neste museu procura-se recriar o ambiente, do Romantismo, de uma casa da Ilha da Madeira. Pretende-se, sobretudo, referenciar a introdução, e importância do bordado na convivência insular a partir do século XIX.
2 – Núcleo Museológico Mary Jane Wilson	Neste Museu estão expostas peças que recordam a vida e obra da Irmã Mary Jane Wilson, fundadora da congregação das Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora das Vitórias.
3 – Núcleo Museológico da cidade do Açúcar	Neste museu mostram-se, alguns, dos resultados artísticos e culturais do fabrico e exportação do Açúcar da Madeira, não se tratando, portanto, de espaço dedicado à exposição dos métodos de fabrico do chamado “Ouro Branco”.
4 – Museu de Arte Sacra	Devem distinguir-se dois núcleos fundamentais neste museu: - Núcleo de Arte Flamenga (Desde finais do século XV até o fim da primeira metade do séc. XVI) - Núcleo de Arte Portuguesa (Desde inícios do século XVI até meados do século XVIII)
5 – Museu de Fotografia “Vicentes”	Um dos aspetos mais impressionantes deste museu, para além da importância do acervo de originais fotográficos é praticamente toda a estrutura organizativa de um atelier fotográfico do século XIX com: cenários, mobiliário, máquinas e outros apetrechos fotográficos utilizados durante mais de um século.
6 – Núcleo Museológico Madeira Wine	Neste museu encontram-se expostas cartas, documentos, livros e utensílios ligados às diferentes fases de fabricação do Vinho da Madeira.
7 – Núcleo Museológico do Museu Militar Palácio São Lourenço	A denominação “Palácio de São Lourenço” reporta-se a um conjunto monumental que compreende a Fortaleza, iniciada na primeira metade do século XVI (hoje afeta ao Comando da Zona Militar da Madeira), e o Palácio, residência Oficial do Ministro da República para a Região Autónoma da Madeira.
8 – Museu Barbeito	Neste museu podemos apreciar uma coleção de mapas, gravuras, livros raros e moedas referentes a Cristóvão Colombo. Esta coleção pertenceu a Mário Barbeito de Vasconcelos.
<b>Igrejas</b>	
1 – Igreja do Carmo	Embora construída em meados do séc. XVIII, sofreu alterações ao longo dos anos. Esta igreja possui algumas belas peças de ourivesaria sacra e imaginária dos séculos XVII e XVIII. É de realçar o trabalho de talha dourada e os azulejos historiados, do séc. XVIII que revestem as paredes.
2 – Sé	Construída em 1514, possui um dos mais belos tetos de Portugal feito em Madeira da Ilha, no estilo Moçárabe.
<b>Outros Locais de interesse</b>	
1 – Largo do Pelourinho	No centro do atual Largo – 1989, encontra-se o Pelourinho do Funchal de 1486 (réplica).
2 – Rua Dr. Fernão Ornelas	Rua do comércio Tradicional situada no centro do Funchal. Esta rua é um bom exemplo das alterações que a cidade sofreu na década 1940.
3 – Floristas	As floristas, com o seu traje típico de saias às riscas, vendem não só as flores mais delicadas e que requerem mais cuidados, como também as flores da época que crescem na Ilha.
4 – Praça do Carmo	Esta praça, construída no espaço onde outrora existiam vários edifícios degradados, é hoje um dos locais públicos mais frequentados e agradáveis desta cidade.
5 – Ribeira de Santa Luzia	A Ribeira de Santa Luzia é uma das três ribeiras que atravessaram a Cidade do Funchal e, assim como as outras, está coberta por buganvílias de várias cores.
6 – Fachada Art “Deco”	Fachada “Deco” na rua dos Tanoeiros.
7 – Largo dos Varadouros – Porta da Cidade	Porta da Cidade localizada no Largo dos Varadouros, é uma reposição da antiga entrada da Cidade que encerrava a muralha defensiva do Funchal.

8 – Praça de Colombo	Uma das praças mais bonitas do Funchal, um bom exemplo de recuperação urbanística.
9 – Câmara Municipal do Funchal	Após passagem por várias instalações, a Câmara Municipal do Funchal transitou, na primeira metade do século XIX, para o edifício atual.
10 – Assembleia Regional da Madeira	Antiga Alfândega do Funchal – edifício do séc. XVI
11 – Porta Manuelina	Portal Manuelino (1516) situada na Rua da Alfândega.
12 – Cais da Cidade	Cais da cidade, outrora porta de entrada da Cidade do Funchal, é ponto de visita obrigatória.
13 – Edifício do Governo Regional da Madeira	Neste edifício da então Junta Geral, está instalada a Sede do Governo Regional da Madeira e de alguns dos seus departamentos.
14 – Estátua de João Gonçalves Zarco	A estátua de João Gonçalves Zarco, descobridor da Madeira e Primeiro Capitão Donatário do Funchal é da autoria do escultor Francisco Franco.
15 – Banco de Portugal	Edifício sede de Banco de Portugal da Madeira. Inaugurado em 1940, foi projetado pelo arquiteto Edmundo Tavares.
16 – Jardim Municipal	O Jardim Municipal está situado no centro da cidade, a norte da Avenida Arriaga onde, no passado, estava situado o Convento de São Francisco.
17 – Teatro municipal Baltazar Dias	Situado na Avenida Arriaga, centro do Funchal, o Teatro Municipal Baltazar Dias foi mandado construir em 1848.
19 – Muralha da Cidade	Troço da muralha construída no séc. XVI, que, outrora, cercava a cidade do Funchal.

#### 4.1.2. Caraterização da Escola dos Ilhéus

O meu estágio no 1.º CEB teve lugar na EB1/PE dos Ilhéus, situada na zona leste da freguesia da Sé, concelho do Funchal. Esta instituição é de natureza pública e engloba duas valências: Pré-Escolar e 1.º CEB. A escola recebe alunos residentes na freguesia da Sé e demais freguesias onde os encarregados de educação trabalham e alunos por ordem do Tribunal de Menores, que são acolhidos pelo Abrigo de Nossa Senhora da Conceição. No ano letivo 2013/2014 a escola contava com cerca de duzentas e cinquenta crianças com idades compreendidas entre os três e os doze anos de idade. Cerca de duzentos e quatro alunos foram distribuídos pelos quatro anos de escolaridade, tendo duas turmas cada um. As turmas de 1.º e 2.º ano funcionavam no turno da manhã e as do 3.º e 4.º ficavam com o turno da tarde. As restantes quarenta e seis crianças foram distribuídas em dois grupos de Pré-Escolar. Por vezes, o número total de alunos pode variar durante o ano letivo, visto que alguns alunos vivem temporariamente na região e as entradas de crianças pelo Tribunal de Menores não é regular.

A situação económica, cultural e familiar das maioria das crianças é estável classificam-se no nível sócio-cultural médio a alto. No entanto, há um grupo de alunos que vive no Abrigo de Nossa Senhora da Conceição, pertencendo a famílias desestruturadas com baixo nível de escolaridade. Daí se denotar carências afetivas e

grandes dificuldades de aprendizagem, sendo acompanhados pelo Ensino Especial e tendo Apoio Pedagógico Acrescido.

A nível dos recursos físicos, a escola possui quatro salas do 1.º Ciclo e duas do Pré-escolar devidamente mobiladas e adaptadas às atividades escolares, uma sala de biblioteca com vários livros inclusive infantis, uma sala de expressão plástica, uma sala de expressão musical e dramática dotada de instrumentário *Orff*, uma sala de informática com vários computadores, impressora e projetor multimédia, uma sala de atendimento aos pais que também é usada como secretaria dotada de fotocopiadora e materiais didáticos, uma sala de professores usada igualmente como sala de apoio, um gabinete destinado à direção da escola, uma cantina ampla, bem iluminada e equipada, um campo exterior vedado utilizado para aulas de educação física e outras atividades desportivas juntamente com balneários e arrecadações, sete casas de banho, um jardim e uma horta com diversos material de apoio, espaços recreativos com parque infantil e recinto coberto. Além dos recursos educativos mencionados ainda podemos encontrar material didático diverso, televisão e leitor de DVD, rádio e leitor de CD, Mesa de Som, amplificador e colunas.

#### **4.1.3. Caraterização da Sala do 2º B**

A sala do 2.º B é partilhada com uma turma de 4.º ano que a utiliza no turno da tarde. É uma sala ampla porém, devido à grande quantidade de alunos, torna-se insuficiente para caberem todas as mesas e ainda haver um espaço para possível circulação. Carateriza-se ainda por ser uma sala arejada e bem iluminada por três grandes janelas que ocupam quase a totalidade da sua largura.

As mesas encontram-se dispostas em seis filas, cada uma com sete ou oito mesas cada. Esta é a disposição mais comum para durante a aulas, mudando para agrupamentos de quatro mesas aquando de trabalhos de grupo. Segundo Marques (1983), a disposição em fila facilita “a introdução dos métodos ativos, da comunicação multidirecional e da cooperação e entreajuda” (p. 43).

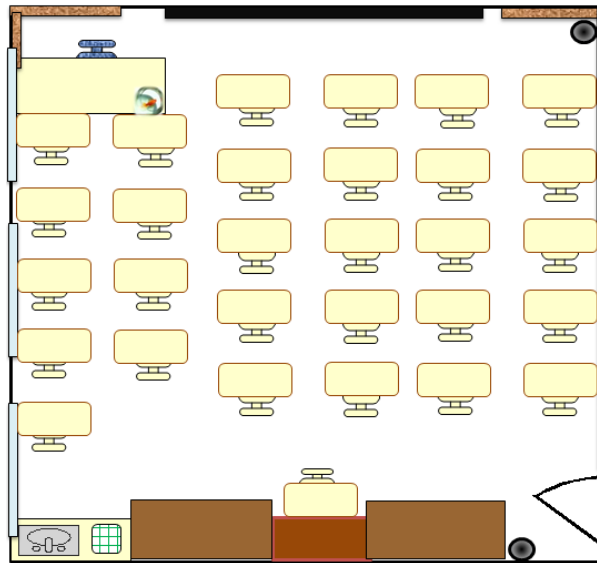
Na parede onde se encontra a porta, podemos ter acesso a um pendurador onde os alunos colocam os seus casacos. Ainda podemos observar dois grandes placards, cada um pertencente a uma turma da sala, que ocupam esta parede quase na totalidade. Estes estão repletos de *posters* e informações relativas à matéria que estão a lecionar.

Perpendicularmente a esta parede, e no fundo da sala, temos o quadro negro centrado no meio de dois placards, mais pequenos com os anteriores. O primeiro placard ainda apresenta assuntos sobre a matéria, o segundo, por sua vez, tem afixado o horário, a lista de presenças e o quadro de comportamento. Em frente a este último placard, encontra-se a secretária da professora onde está disposto um globo terrestre e um aquário com dois peixinhos, as mascotes da turma do 2ºB.

Na parede oposta à do quadro temos presente um lava-mãos com alguns canteiros de esferovite com algumas plantas semeadas pelos alunos do 2º B. Por baixo, tem um armário com algum material de laboratório e com os blocos de folhas dos alunos das duas turmas.

Ao lado, existem dois armários de grandes dimensões, cada um pertencente a uma turma, com as capas dos alunos, os manuais e livros de exercícios, os cadernos, as cartolinas e outro material de expressão plástica. Entre esses dois armários temos uma mesa de apoio utilizada para diversas ocasiões.

**Figura 56 - Planta da sala do 2.º B**



#### **4.1.4. Caracterização do 2.º B**

A turma do 2.º B iniciou o ano letivo sendo composta por vinte e nove alunos. Na altura do estágio, apresentava-se com vinte e oito alunos, sendo vinte e quatro deles já pertencentes à turma desde o ano transato e os restantes repetentes. A causa desta redução deveu-se à mudança de escola de um dos alunos.

O grupo desta turma revela-se bastante heterogéneo. Os alunos repetentes são todos do ensino especial, juntando aos outros dois da turma do ano transato o que perfaz sete alunos apoiados pelo ensino especial. Além destes, ainda se apresentam outros com dificuldades de aprendizagem que foram encaminhados para o Apoio Pedagógico Acrescido.

Em geral, são alunos curiosos e interessados, demonstrando vontade de aprender e perceber o mundo em seu redor. Questionam frequentemente a professora tentando esclarecer as suas dúvidas sobre os mais diversos temas que lhes interessam.

A nível de comportamento é uma turma equilibrada, havendo uma minoria de elementos perturbadores do bom funcionamento da turma. Também se nota uma pequena dificuldade dos alunos a respeitarem outros docentes na ausência da professora principal. Nestes casos, revela-se difícil diminuir o barulho e fazer com que tomem a palavra à vez. Também apresentam dificuldades em cumprir regras nos espaços extra da sala de aula (corredor, cantina, recreio).

A nível das dificuldades que concernem ao programa, em matemática, sentem dificuldades na interpretação de situações problemáticas e na sua resolução; na língua portuguesa denotam-se problemas na construção de textos completos com início, meio e fim.

#### **4.2. Intervenção pedagógica**

A minha intervenção na Escola dos Ilhéus, com a turma de 2.º B baseou-se nas planificações semanais e mensais, no programa de 1.º Ciclo do Ensino Básico e em temas e atividades resultantes de conversas com a professora cooperante e outros docentes. Todos os dias, fiz os possíveis para lecionar e relacionar mais do que uma disciplina de forma gradual e adequada aos alunos, para que estes não considerassem os conteúdos de cada uma de forma isolada e, assim, conseguissem criar uma ligação entre o que aprendiam e o seu quotidiano fora da sala de aula. Desta forma, também pude aproveitar muitos dos conhecimentos dos alunos e incentivar à partilha dos mesmos seja em debates ou em simples conversas e tornar a aprendizagem mais significativa para eles.

#### 4.2.1.Páscoa

O tema da Páscoa foi dos primeiros temas utilizados para a realização de atividades com os alunos do 2.º B. Devido à aproximação das férias da páscoa, a professora cooperante, após ter já abordado o tema do modo histórico, pediu que elaborasse atividades que envolvessem interpretação de texto e resolução de exercícios sobre adjetivos, nomes e verbos.

Segundo Alarcão (1995), os manuais não devem ser levados à risca, nem reger as aulas porque nem sempre complementam os interesses e as necessidades de aprendizagem dos alunos. Apenas devem ser encarados como auxiliares do processo de aprendizagem. Deste modo, utilizei o texto “O ovo especial” e os exercícios de interpretação do manual de Língua Portuguesa “O Mundo da Carochinha”. Usei o mesmo texto como base para alguns exercícios sobre adjetivos.

“Dado o peso e o papel da compreensão oral no acesso ao conhecimento e à eficácia da comunicação, esta competência é vital para o sucesso escolar” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p.27). Dito isto e já que os alunos tinham dificuldades na leitura, decidi realizar uma leitura modelo, juntamente com leitura silenciosa por parte dos mesmos. Seguidamente e escolhendo um aluno de cada vez e aleatoriamente, pedi-lhes que lessem o texto em voz alta. Incentivando a atenção ao texto, interrompia a leitura do aluno que estivesse a ler para outro a continuar. Isto ajudou a que todos respeitassem a leitura dos colegas e se concentrassem. Os alunos, apesar da exigência, gostaram e acharam engraçada a leitura “salteada”. Após as várias repetições do texto, os alunos conseguiram mais facilmente responder às perguntas de interpretação, sendo menos necessárias as vezes de consulta do mesmo.

Seguidamente, redigi alguns exercícios no quadro sobre adjetivos, os quais os alunos deveriam passá-los no caderno e resolvê-los. Alguns exercícios eram similares a outros que já tinham resolvido porém, tentei diversificar colocando outros diferentes.

Enquanto executavam a atividade, tentei circular pela sala e apoiar os que tinham dúvidas e/ou dificuldades na resolução ou compreensão. No final, fizemos a correção dos exercícios escrevendo no quadro ou de forma oral, consoante a necessidade.

Segundo o que está descrito no Programa de Matemática do Ensino Básico referindo-se aos recursos, “Os materiais manipuláveis (estruturados e não estruturados) devem ser utilizados nas situações de aprendizagem em que o seu uso seja facilitador da

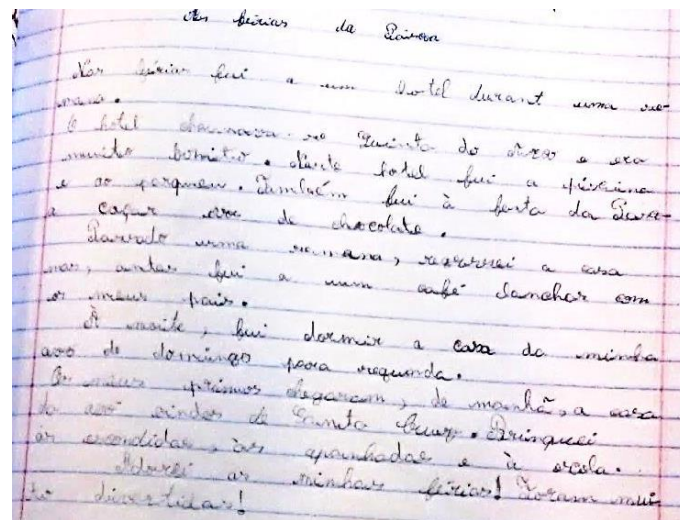
compreensão dos conceitos e das ideias matemáticas.” (ME, 2004, p.14). Sendo assim, resolvi elaborar uma atividade com origami, inserindo termos matemáticos de conteúdos recentemente aprendidos.

Ainda relativamente ao tema da Páscoa e para inserir uma atividade mais lúdica antes das férias, trouxe um exemplar de uma cesta (ver anexo 11) para os alunos levarem para casa os ovos de chocolate, as amêndoas e outros doces que lhes seriam oferecidos aquando esta festividade. Sendo uma atividade onde seria necessário ter a mesa desocupada, foi realizada na última aula do dia. Os alunos ficaram entusiasmados e organizaram de imediato as suas mesas. Distribuí as folhas e fui para a frente, de modo a que todos conseguissem ver as dobragens.

Tal como afirma Pimentel, et al., (2010) “a manipulação e a construção de materiais concretos desenvolvem a visualização espacial e tornam a aprendizagem mais significativa.” (p. 102). Assim e aproveitando para realizar revisões e esclarecer algumas dúvidas sobre conteúdos de matemática (metade, terça-parte, quarta-parte, quinta-parte), ao delegar as instruções de construção da cesta adaptei-as de modo a inserir os termos matemáticos (ex.: Dobrar a folha pela metade). Antes de realizar os movimentos, dava a instrução e questionava os alunos como iria realizá-los. Perante esta adaptação, os alunos consideraram um desafio interessante e que exigia algum raciocínio da sua parte. Durante a construção da cesta gostei de observar a partilha que se fazia entre os alunos e o debate que se gerava quando surgiam dúvidas. Apesar disso, gostaram imenso de ter a sua cesta pronta e de decorá-la em seguida com símbolos temáticos.

Após as férias da Páscoa, pedi aos alunos para escreverem no caderno um texto sobre o que tinham realizado nesses dias (ver figura 57). Os alunos, em geral, gostavam de contar as suas vivências mas, tinham alguma dificuldade em transmiti-las na forma escrita, daí ter sugerido esta atividade.

Figura 57 - Texto sobre as férias da Páscoa



Enquanto escreviam o texto, fizeram várias perguntas sobre o que escrever, revelando alguma dificuldade na seleção de informação. Então, resolvi planificar com eles um guia para a escrita do texto e anotei-o no quadro. Isto ajudou a que organizassem as ideias e redigissem mais facilmente.

Após já estarem todos os textos escritos, escolhi um deles para realizar um aperfeiçoamento. Escrevi o texto num lado do quadro seguido de uma leitura modelo audível. De seguida, incentivei os alunos a tornarem-no melhor e, conseqüentemente, maior. Parágrafo por parágrafo, frase por frase, surgiam opiniões por parte dos alunos para troca de segmentos de frase, acrescento de adjetivos, substituições por sinónimos para evitar repetições, correção de erros, entre outras modificações, sempre seguindo e questionando o autor do texto. O facto de participarem “na reescrita do texto, confrontando hipóteses múltiplas, tendo em vista o seu aperfeiçoamento (organização das ideias, supressão de repetições desnecessárias, adequação do vocabulário, adjetivação, formas básicas da ortografia, da acentuação, do discurso direto)” desenvolvem diversas competências a nível da escrita e da leitura (ME, 2004, p.153).

Achei esta atividade fortuita ao aumento de vocabulário e ao desenvolvimento de uma escrita melhor. Ao contruírem este texto, ficaram com a noção de que os mesmos “não são um produto acabado” (Soares, 2003, p.26) e que podem sempre ser melhorados e expandidos de forma a se tornarem mais ricos. A turma toda teve um papel ativo, o que desencadeou momentos de troca de ideias, de experimentação e de respeito pelas opções e opiniões dos colegas (Grave-Resendes & Soares (2002). Por ser uma atividade em que todos os alunos participaram, significou bastante para eles. Por

este motivo, decidiram registrar o texto no caderno como forma de mostrarem o seu trabalho a outros.

#### **4.2.2.25 de abril**

Segundo a Organização Curricular e Programas do 1.º CEB e consoante o programa de estudo do meio, é essencial que os alunos de 2.º ano saibam reconhecer datas e factos significativos e localizá-los numa linha do tempo (ME, 2004, p. 111).

Com a aproximação das celebrações do dia 25 de abril, dia da Liberdade ou da Revolução dos Cravos, quis elaborar uma aula mais dinâmica e significativa, apelando aos conhecimentos de quem presenciou esta data em 1974. Sendo assim, enviei para trabalho de casa um pequeno questionário para os alunos realizarem a adultos que tivessem mais de quarenta e cinco ou cinquenta anos, tal como verificámos ao calcular há quantos anos aconteceu a Revolução de abril de 1974 e quantos anos deveria ter uma pessoa para poder se lembrar de tal acontecimento. O questionário era simples e continha as seguintes questões: “ O que se celebra no dia 25 de abril?”, “O que aconteceu nesse dia?”, “O que mudou?” e “Onde estava quando ocorreu a Revolução?”.

Propus este questionário de forma a que houvesse envolvimento dos familiares ou de alguém próximo dos alunos pois, segundo Marques (2008), “quando as famílias participam na vida das escolas, quando os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados do que colegas com idêntico *background*, mas cujos pais se mantêm afastados da escola” (p.9).

Sendo assim e já com os questionários preenchidos, iniciei a aula com uma conversa e partilha de informações sobre a Revolução de 25 de abril. Igualmente, levei as vivências dos meus pais e avós e contei as histórias aos alunos. Todos criticaram e questionavam sobre mais informações sobre a ditadura do Estado Novo, o que era a censura, porque antes não havia liberdade, como se vivia com tantas restrições, entre outras questões. De forma a reunir, organizar e acrescentar mais informações, escrevi no quadro e pedi que registassem o mesmo no caderno (ver figura 58 ).

**Figura 58 - Informações sobre a Revolução de 25 de abril de 1974**

Em seguida, e depois do lanche, distribuí a letra e preparei a música “Somos Livres” de Ermelinda Duarte (ver anexos 12 e 13) para os alunos escutarem. De início, realizei uma leitura modelo, seguida de uma leitura silenciosa por parte dos alunos e sublinhado de palavras desconhecidas. Após a leitura, anotámos no quadro as palavras desconhecidas e fizémos uma procura do seu significado no dicionário. Segundo Krieger (2007), a utilização deste meio no processo de aprendizagem

(...) auxilia, em muito, o desenvolvimento cognitivo do aluno. Entre outros aspetos, podemos destacar a sua contribuição para ampliar o conhecimento; do vocabulário, dos múltiplos significados de palavras e expressões, da norma padrão da língua portuguesa, de aspetos históricos, bem como gramaticais dos itens léxicos, de usos e variações sociolinguísticas (p.298).

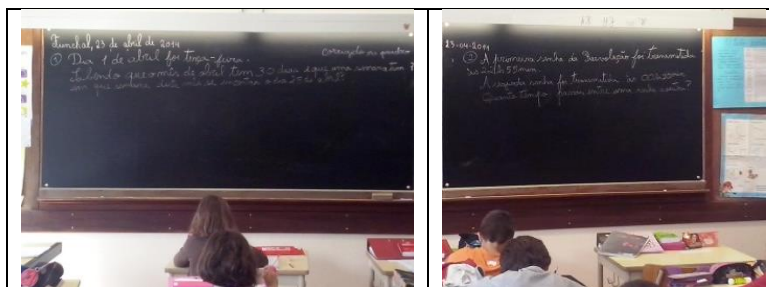
Após a leitura e reconhecimento das palavras que os alunos desconheciam, pudemos então escutar a música de Ermelinda Duarte, algo tão representativo da liberdade conquistada, do fim da censura e do derrube da ditadura do Estado Novo. Todos seguiam a letra da música e tentavam acompanhar, cantando (ver figura 59). No final de uma primeira audição, pediram para repetir, dizendo que gostaram imenso da música e queriam sabê-la de cor para poderem cantá-la aos familiares. Assim, pu-la a tocar novamente e os alunos puderam escutá-la e cantar mais uma vez.

**Figura 59 - Aluna a cantar seguindo a letra da canção Somos Livres**

Aproveitando a letra da música, retirei alguns verbos para elaborar alguns exercícios, para que os alunos treinassem as conjugações e a escrita de frases usando os mesmos verbos em diferentes tempos.

Em matemática, realizei alguns exercícios envolvendo o calendário e o relógio. Usei as informações sobre o 25 de abril de 1974 e elaborei problemas com as horas usadas no momento dos sinais da revolução (ver figura 60).

**Figura 60 - Exercícios de Matemática sobre o 25 de abril**



O envolvimento da história do 25 de abril de 1974 com os exercícios de português e de matemática motivaram os alunos e fizeram-lhes perceber uma possível utilização da Matemática fora da sala de aula pois, muitos “alunos não conseguem utilizar, fora da escola, a Matemática que aprendem na Escola porque o seu conhecimento matemático está enraizado e fortemente ligado à situação de sala de aula” (Lave, 1988, citado por Fernandes, 2000, p.4).

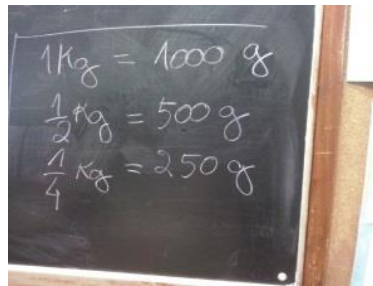
Dito isto, considerei que estas atividades foram proveitosas e proporcionaram uma aprendizagem agradável e interligada sobre a Revolução do dia 25 de abril de 1974.

#### **4.2.3. “O ar tem peso?”**

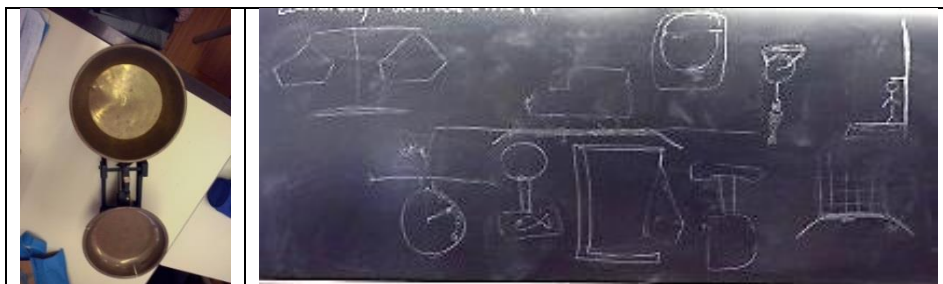
Esta atividade decorreu da lecionação da matéria sobre a unidade principal de massa (quilograma) na aula de Matemática. Nesta aula, apresentei o quilograma como sendo a principal unidade de massa que equivalia a mil gramas. Igualmente e com o apoio de alguns pesos, demonstrei que esta unidade podia subdividir-se em meio quilo, um quarto de quilo, entre outras subdivisões (ver figura 61).

**Figura 61 - Aluno experimentando pesos**

Aproveitando o facto dos alunos estarem a rever a matéria referente à metade, terça-parte, quarta-parte, pedi que me apresentassem em gramas quanto equivaliam as subdivisões de um quilograma e registassem no caderno (ver figura 62).

**Figura 62 - Subdivisões do quilograma**

Igualmente, fiz uso de instrumentos de medição de massa (balanças) e porque 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.” (ME, 2004, p.101), com esta motivação, os alunos revelaram que conheciam outros tipos de balanças e quiseram desenhá-las no quadro. Ao desenharem, explicaram onde as tinham visto, como funcionavam e o que pesavam, principalmente. Também a professora participou, desenhando uma balança antiga que se usava no mercado (ver figura 63).

**Figura 63 - Balanças**

Continuando o tema da aula de Matemática e visto que esta “não é uma Ciência isolada, inacessível e fechada sobre si mesma” (Boavida, Paiva, Cebola, Vale & Pimentel, 2008, p.58), decidi relacioná-la com uma atividade demonstrativa de Estudo do Meio sobre o ar.

Inseri a atividade experimental de demonstração com o poema de Vinicius de Moraes (ver anexo 15) que dizia que o ar não tinha peso. A partir deste poema, incentivei uma pequena discussão sobre as características do ar, focando-me principalmente se este tem peso, ou não.

Sendo que Moreira (2006), citado por Costa (2008), explicita que

“...no Primeiro Ciclo, a escola deve proporcionar aos alunos mais do que as atividades clássicas de ler, escrever e contar. É necessário levá-los a experimentar. Aprender sobre Ciência e Tecnologia é adquirir o passaporte para a compreensão do mundo em que se vive e, assim, adaptar-se cada vez mais a ele. Quanto mais cedo isso acontecer, melhor.” (p.145)

Assim, e com o objetivo de demonstrar que o ar tem peso, levei preparada uma vareta de arame que segurava com uma linha, presa exatamente no centro. Em cada ponta da vareta preendi outras duas linhas onde amarrei dois balões exatamente iguais, excetuando a sua cor. Desta maneira, poderia demonstrar que os balões eram, de facto, exatamente iguais e não influenciariam os seguintes passos. A vareta, simulando uma balança, ficou equilibrada. Visto que o objetivo seria demonstrar que o ar pesava, enchi um dos balões com ar e amarrei-o de novo. Antes de demonstrar se a vareta estaria ou não equilibrada pedi aos alunos que colocassem hipóteses do que poderia acontecer quando soltasse a vareta e pedi que registassem.

O registo da atividade demonstrativa foi realizada através de uma ficha de registo (ver apêndice 25) pré-concebida e adequada à idade e experiência dos alunos e tendo em vista a comunicação das descobertas feitas pelos mesmos (ME, 2004, p 123). Nela, os alunos registariam os materiais, o procedimento, as hipóteses, os resultados e a conclusão que resultasse da interpretação dos resultados desta atividade.

Após o registo de todos os elementos até às hipóteses, segurei a vareta pela linha central e esta desequilibrou, pendendo para o lado do balão cheio de ar (ver figura 64). Os alunos, espantados, logo constataram que, afinal, o ar tinha peso.

**Figura 64 - Resultado da atividade sobre o peso do ar**

Com esta atividade pude incentivar ainda mais os alunos para as experiências, algo que já gostavam muito mas, não conseguiam perceber os seus objetivos ou as razões do seu processo, resultando nalguma desmotivação. Com esta experiência também demonstrei-lhes que as atividades experimentais poderiam auxiliar na compreensão de alguma matéria. Isto levaria a que os alunos se tornassem observadores cada vez melhores e ativos. Ao testarem as suas ideias, conseguiriam obter mais conhecimento e, através da pesquisa de informação que fizessem, ainda mais o aumentariam. Ao mesmo tempo, melhorariam as suas capacidades de interpretação e resolução de problemas no quotidiano. Relativamente à parte social, desenvolverão competências relacionadas com a cooperação, a entreaajuda, o respeito pelo outro e a responsabilidade, comportamentos essenciais para se viver em sociedade como bons cidadãos.

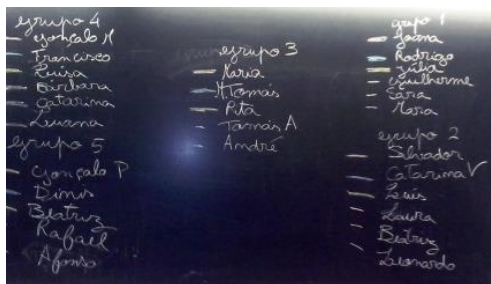
#### **4.2.4. Jogos e Desafios matemáticos**

Ao longo da minha prática pedagógica realizada na turma do 2.º B tentei incentivar as crianças à aprendizagem inserindo atividades um pouco mais lúdicas. Tal como nos enuncia Moreira (2006), citado por Costa (2008), “...no Primeiro Ciclo, a escola deve proporcionar aos alunos mais do que as atividades clássicas de ler, escrever e contar.” (p. 145). Também sendo essencial trabalhar a socialização, a cooperação e o respeito pelo outro, decidi realizar trabalhos de grupo, visto que neste tipo de atividades se mobilizam “situações de diálogo, de cooperação, de confronto de opiniões” (ME, 2004, p. 136), sendo uma preciosa oportunidade para os alunos criarem espírito de grupo e de cooperação, sentido de responsabilidade e desenvolverem a capacidade de resolução de problemas (Lopes & Pereira, 2010). Segundo Niza (1998) “a cooperação

consiste num processo educativo em que os alunos trabalham juntos (em pequeno grupo ou a pares) para atingirem um objetivo comum” e este método tem-se revelado eficaz na aquisição de competências, contrariando a competitividade entre os alunos e o individualismo (p.4).

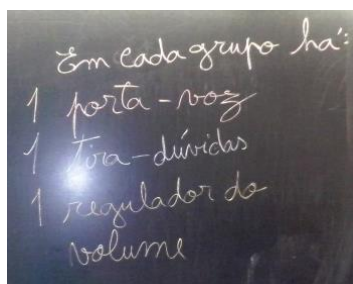
Sendo assim, descreverei dois momentos onde o trabalho em grupo foi fundamental para a resolução de problemas visto que “os alunos aprendem falando, ouvindo, expondo e pensando com os outros” (Fernandes, 1997, p. 564). Em ambos os momentos, os grupos foram organizados por mim e pela professora cooperante de maneira a criar um equilíbrio, distribuindo de igual forma os que tinham dificuldades e tendo em conta as personalidades dos alunos (ver figura 65).

**Figura 65 - Organização dos grupos**



No primeiro momento, de forma a evitar o barulho excessivo causado pelos debates em grupo, o número de alunos a se levantarem para tirarem dúvidas, às vezes repetidas, e a quantidade de alunos a virem ao quadro para partilharem as resoluções e corrigirem os exercícios, pedimos a cada grupo que escolhesse um elemento do grupo para ser “regulador de volume”, um para ser o “tira-dúvidas” e outro seria o “porta-voz2” (ver figura 66). Todos os elementos do grupo teriam a função de partilhar dúvidas, formas de resolução de problemas e a de ajudar os outros colegas a pensar. Não seria válido resolver os problemas sozinho e depois, simplesmente, oferecer e copiar as respostas.

**Figura 66 - Delegação de tarefas principais**



As medidas tomadas foram discutidas com os alunos, sendo explicadas as razões pelas quais foram propostas e as funções de cada um. Após uma breve discussão e distribuição de tarefas, os alunos aceitaram as regras e iniciaram a resolução dos problemas. Durante o trabalho, a professora cooperante e eu apenas teríamos o papel de orientar os alunos e a sua organização das aprendizagens.

O primeiro momento de trabalho de grupo tinha como objetivo a resolução de diversos problemas matemáticos. A cada aluno seria entregue uma ficha de desafios matemáticos, à qual deveriam completar e resolver os problemas e uma folha de rascunho. A ficha continha diversos exercícios, abordando os conteúdos matemáticos já aprendidos e que poderiam abordar diferentes representações de raciocínio que, tal como nos salientam Ponte e Serrazina (2000), “através do uso de todas estas representações, [os alunos] desenvolvem as suas imagens mentais das ideias matemáticas” (p.42).

Segundo Pimentel et al. (2010), “incentivar os alunos a explicar os seus raciocínios e o seu pensamento matemático desenvolve a capacidade de comunicação e contribui para a consolidação dos conceitos envolvidos e para a melhoria das aprendizagens” (p.7). Desta maneira, havia sempre a preocupação de incentivar os alunos mais tímidos a partilharem as suas ideias com os colegas de grupo e igualmente a tirarem dúvidas e pedirem ajuda (ver figura 67).

**Figura 67 - Incentivando à partilha de dúvidas e ideias**



Durante a resolução dos problemas e observando a dinâmica de cada grupo, pudemos ver que todos acataram a responsabilidade de ajudarem uns e outros e, principalmente, os que tinham mais dificuldades. Notámos uma maior facilidade de partilha de estratégias e dúvidas e explicação de conteúdos entre eles do que entre professor e aluno demonstrando que “o trabalho cooperativo favorece a [...] interação dos alunos” (Leite, 2005, p.17) (ver figura 68).

**Figura 68 - Partilha de estratégias de resolução dos problemas**

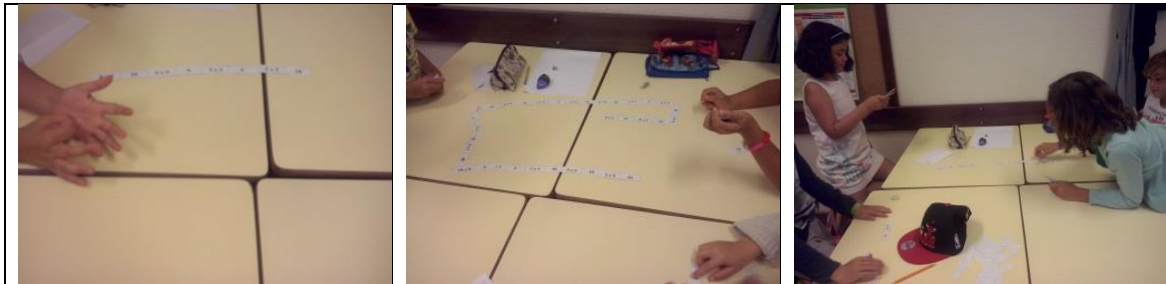
O segundo momento, onde o trabalho de grupo foi predominante, realizou-se no dia dos jogos. Como seria o último dia da minha prática pedagógica, quis torná-la, de certa forma, especial e educativa. Reuni um conjunto de jogos de mesa e distribuí os alunos em grupos de jogo. A um tempo limite, trocavam de lugar com outros colegas, para que pudessem experimentar todos os jogos. Alguns dos jogos escolhidos já eram conhecidos por eles mas, adaptei-os de forma a torná-los educativos e fornecerem uma oportunidade de revisão de conteúdos. Segundo Dias (2005), os jogos proporcionam oportunidades de descoberta e prazer às crianças e, com eles, estas desenvolvem a sociabilidade porque “a brincar com regras, a criança desenvolve o companheirismo, aprende a conviver, a lidar com as suas frustrações e/ou com as suas aspirações.”(p.132). Com os jogos, ainda desenvolvem a psicomotricidade, a criatividade e a imaginação. No caso destes alunos do 1.º CEB, ainda poderão rever conteúdos matemáticos, de estudo do meio e de língua portuguesa, recorrendo à memória e ao raciocínio.

De acordo com o ME (2004), os tradicionais jogos de cartas e os dominós são exemplos de jogos que envolvem a matemática e favorecem “a capacidade de aceitar e seguir uma regra; o desenvolvimento da memória; a agilidade de raciocínio; o gosto pelo desafio; a construção de estratégias pessoais.” (p.169). Isto posto, escolhi o Dominó da multiplicação até à tabuada do 6, construído por mim, o jogo de cartas *Casino* ou *Cassino* e o Bingo como principais jogos para trabalhar a matemática. Para trabalhar o estudo do meio e o português escolhi as Palavras cruzadas; o Jogo do STOP e Palavras em cadeia.

Relatando-me ao dominó da multiplicação, as suas peças foram construídas em cartolina impressa e plastificada, para se tornar num material mais resistente. Cada peça continha, num lado, uma multiplicação (entre a tabuada do 1 até à do 6) e no outro, os resultados de uma outra multiplicação, correspondente a outra peça (ver apêndice 30).

Este dominó da multiplicação jogar-se-ia exatamente da mesma maneira que o tradicional, excetuando que os encaixes das extremidades seriam entre resultado-multiplicação ou multiplicação-resultado. Os alunos gostaram imenso deste jogo porque assim, poderiam rever as tabuadas de uma forma mais informal e divertida e ajudarem-se uns aos outros, alterando as regras e diminuindo a competitividade a favor da entreajuda (ver figura 69).

**Figura 69 - Dominó da Multiplicação**



Quanto ao *Cassino*, poucos alunos desconheciam este jogo de cartas, visto que jogavam com os pais ou com os avós. Daí ser poucas vezes necessária a minha intervenção ou a da professora cooperante para esclarecer dúvidas ou explicar as regras pois, os que já sabiam jogar, explicavam aos outros colegas e “ajudavam-nos a ganhar”. Alguns ainda exclamaram que era um bom jogo para “ajudar a fazer contas de cabeça”, porque tinham que fazê-las rápido e bem, de forma a fazerem “acúmulos” de cartas cada vez melhores, resultando em mais pontos (ver figura 70).

**Figura 70 - Jogo de cartas Casino**



O jogo do Bingo foi uma aposta muito boa para desenvolver atenção. Devido ao facto dos alunos terem que estar constantemente atentos aos números que saíam para ganharem, conseguimos ter pelo menos uma mesa onde o silêncio predominava durante toda a jogada. Os alunos gostaram muito deste jogo e, dado que os cartões eram mais do

que os jogadores, os mesmos aplicavam-se a preencherem dois ou três deles numa jogada, redobrando a atenção exigida (ver figura 71).

**Figura 71 - Bingo**



Para o jogo das Palavras cruzadas utilizei as peças do *Scrabble*, excetuando o tabuleiro pois, tornaria o jogo muito complexo e mais demorado. Sendo assim, cada aluno colocaria sete letras no seu suporte e tentaria construir a maior palavra que conseguisse com elas. Os seguintes contruiriam outras palavras, cruzando com as letras da primeira e assim sucessivamente (ver figura 72). Considero este jogo de grande relevância para a língua portuguesa porque ajuda no raciocínio, no aumento do vocabulário, além da atenção exigida para a formulação de palavras e correção de erros das mesmas. Para os alunos, este foi o jogo mais difícil e exigente, não deixando de ser divertido.

**Figura 72 - Palavras Cruzadas**



Um jogo que também se revelou rigoroso, principalmente pela atenção e vocabulário exigidos, foi o jogo das Palavras em cadeia. Um(a) aluno(a) iniciava o jogo com uma palavra. O seguinte diria outra palavra que iniciasse com a última letra da primeira e assim sucessivamente. Não se poderiam repetir palavras, daí o recurso à memória e à atenção aos colegas. Por vezes, os alunos desmotivavam um pouco por não terem materiais físicos com que jogar (ver figura 73). Por este motivo, esta mesa foi a que mais solicitava ajuda e havia mais resistência no jogo. Apesar das reclamações,

quando eu ou a professora se juntavam ao grupo para jogar, os alunos ficavam mais animados e participativos.

**Figura 73 - Palavras em cadeia**



O último jogo foi o que mais entusiasmo trouxe aos alunos (ver figura 74). O Jogo do STOP (ver apêndice 31) é um jogo que promove a cultura geral. A partir de uma letra previamente definida pelos jogadores, todos têm que preencher as categorias pré-definidas com palavras iniciadas com essa letra. O primeiro jogador a preencher todas as categorias diz “Stop!”, terminando assim o jogo e passando à contagem dos pontos. Em cada categoria, todos os jogadores deverão dizer que palavra escreveram e verificar se a mesma existe e está bem escrita. Se numa categoria as palavras coincidirem entre jogadores, cada um ganha cinco pontos. Se pelo contrário for uma palavra única, o jogador ganha dez pontos. Todas as categorias que não forem preenchidas são riscadas e o jogador não ganha nenhum ponto por elas. Ganha o jogo quem conseguir arrecadar mais pontos. Este é o jogo mais popular entre os alunos por exigir rapidez de raciocínio e de escrita e, tal como nos é apresentado pelo ME (2004), “para aprender a escrever e a ler é preciso não só escrever e ler muito, mas, principalmente, é preciso que a prática da escrita e da leitura esteja associada a situações de prazer e de reforço da autoconfiança” (p. 146). O facto dos alunos conseguirem preencher as categorias pedidas e ganharem pontos só por preenchê-las corretamente, ajuda na autoestima e incentiva à repetição do jogo vezes sem conta. A persistência é notória porque todos sentem-se próximos de serem os vencedores e nota-se que gostam de partilhar os seus conhecimentos uns com os outros. Quanto mais jogam o jogo, mais palavras conhecem e mais rápidos se tornam a escrevê-las demonstrando o desenvolvimento notório na escrita.

Figura 74 - Jogo do STOP



Concluo que os trabalhos de grupo são uma excelente forma de ajudar os alunos na sua aprendizagem e socialização. Associando este fator aos jogos, denota-se que os alunos tornam-se mais seguros e críticos, conseguindo expressar e partilhar as suas ideias e emoções de forma informal, sociável e sem a interferência direta do professor, demonstrando autonomia. A competição torna-se saudável revertendo na forma de cooperação dando valor às relações e desenvolvendo assim, a vertente social.

#### 4.2.5.Receita do bolo da lua

A Matemática “não é uma Ciência isolada, inacessível e fechada sobre si mesma” (Boavida, Paiva, Cebola, Vale & Pimentel 2008, p.58). Ela está presente em imensos aspetos da nossa vida e, como tal, tem que ser compreendida como uma parte essencial para o seu desenvolvimento. Logo, é essencial que os docentes proporcionem situações de aprendizagem onde os seus alunos possam relacionar o que aprendem na escola com as suas experiências diárias pois, a maioria dos “alunos não [consegue] utilizar, fora da escola, a Matemática que [aprende] na Escola porque o seu conhecimento matemático está enraizado e fortemente ligado à situação de sala de aula” (Lave, 1988, citado por Fernandes, 2000, p.4).

Aproveitando o facto dos alunos terem as unidades de medida de comprimento, de capacidade e de massa e as frações como conteúdos matemáticos para realizar revisões, proporcionei a oportunidade de aplicarem os seus conhecimentos na confeção de um bolo. Visto também estarmos a desenvolver uma peça de teatro da história “A que sabe a lua?” o bolo seria chamado Bolo da lua.

A receita do bolo foi cuidadosamente retificada devido às alergias e intolerâncias de alguns alunos. De forma a tornar uma atividade mais lúdica e igualmente didática reformulei a lista de ingredientes desta receita em forma de adivinhas. Para saberem as quantidades, os alunos teriam que resolver os problemas correspondentes (ver apêndice

32). Mais uma vez, o trabalho foi realizado em pequenos grupos porque “ o trabalho cooperativo favorece a participação e interação dos alunos” (Leite, 2005, p.17). Assim, e tendo a vertente das adivinhas e da matemática, todos teriam igual oportunidade de dar o seu contributo de conhecimento para descobrirem os ingredientes da receita.

Durante o trabalho de grupo, notámos um grande espírito de equipa e entreajuda além de muita diversão e motivação (ver figura 75). A turma teve assim uma oportunidade para “experimentar estratégias para vencer dificuldades e também recorrer à ajuda de companheiros e de toda a informação disponível” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p.89). Com esta atividade, puderam partilhar os seus conhecimentos e enriquecê-los ainda mais, respeitando as opiniões de todos os outros colegas. Igualmente, desenvolveram a capacidade de criticar e opinar sobre as ideias dos outros.

**Figura 75 – Descobrimo a receita do Bolo da lua**



Após terem descoberto todos os ingredientes, escrevemos a lista e as suas quantidades correspondentes no quadro. Cada ingrediente seria medido e confeccionado usando um instrumento de cozinha específico. Nesse momento, apresentei-lhes os ingredientes e os instrumentos de medição e de confeção (ver figura 76). Fizemos uma pequena revisão oral sobre como se chamavam, como se usavam e para que serviam os instrumentos e como se mediam as quantidades necessárias neles. Os alunos revelaram alguns conhecimentos de culinária pois, já tinham ajudado os familiares a confeccionar bolos e outras receitas, de maneira que sabiam como funcionavam alguns dos

instrumentos apresentados. A maior dificuldade revelada foi a identificação dos nomes dos mesmos.

**Figura 76 - Ingredientes e instrumentos necessários à confeção**



Em seguida e de forma ordeira, cada grupo ficou encarregue de preparar uma parte da receita. Enquanto esperavam a sua vez, iam realizando exercícios sobre a tabuada propostos pela professora cooperante.

De facto, a delegação de tarefas entre os elementos de cada grupo levou a que cada um deles pudesse argumentar para participar naquilo que gostaria de fazer ou experimentar. Foi uma maneira de cada um se sentir parte de um grupo, sentindo-se capaz, elevando assim a autoestima. No momento da confeção, puderam partilhar e ensinar uns aos outros como se manuseavam os instrumentos (ver figura 77).

**Figura 77 - Confeção do Bolo da lua**



Concluo que a confeitura de uma receita, seja qual ela for, é uma forma de articular diversos conteúdos de várias disciplinas de uma forma mais lúdica e global, fazendo referência e inserindo numa atividade do quotidiano das crianças os conhecimentos aprendidos em contexto escolar. Este tipo de atividades também tem a capacidade de fazer evoluir nas crianças valores e competências sociais, tais como: a participação, a cooperação, a responsabilidade numa tarefa e o cumprimento exemplar da mesma, a distribuição justa de tarefas e a partilha. Igualmente, aumentam a autoestima das crianças, fazendo-as querer voltar a experimentar novas coisas pois, por terem participado numa atividade conjunta e terem sido bem sucedidas, sentem-se orgulhosas e querem repetir a mesma sensação. Isto foi o que notei nos alunos de toda a turma que, terminado o bolo, todos queriam levá-lo para mostrar a toda a gente o que tinham feito (ver figura 78). Demonstra que estavam orgulhosos por terem participado e ansiosos por se deliciarem com o bolo.

**Figura 78 - Levando o bolo para o forno**



#### **4.3.Desenvolvimento do Projeto de Expressões: “A que sabe a Lua?”**

O Projeto de Expressões foi um trabalho realizado para a unidade curricular Didática das Expressões onde cada grupo teria de organizar atividades todas interligadas por um único tema e que envolvessem todos os tipos de expressões. Cada elemento do grupo deveria trabalhar na sua prática um ou mais atividades de expressão e partilhar os produtos do trabalho entre as restantes colegas de grupo e respetivas turmas/grupos onde estariam a estagiar através de uma apresentação.

Este projeto, apesar de ser bastante envolvente e diversificado tinha alguns problemas a nível da disponibilidade e organização pois, nem todos os elementos de cada grupo estariam na mesma escola e a articulação de horários entre grupos de educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico nem sempre coincidiam, dificultando a

partilha e apresentação exigidas. Também foi desafiante a articulação do tema com outras áreas de conteúdo/áreas curriculares para que se despertasse o interesse das crianças e se mantivesse o entusiasmo até à apresentação.

O nosso Projeto de Expressões originou-se através da história do livro “A que sabe a lua?” de Michael Grejniec. Visto que os personagens são animais e os alunos de cada turma onde estávamos a estagiar iriam iniciar um estudo sobre as características dos animais em estudo do meio e todos despertarem um grande interesse e gosto pelos mesmos, decidimos escolher esta história. Igualmente, achámos interessante o facto dos animais trabalharem em conjunto e assim transmitirem uma mensagem clara e simples aos leitores.

Sendo assim, seguem-se as atividades por mim planeadas onde articulei o tema do projeto com as principais áreas curriculares.

#### **4.3.1. Articulação com as áreas curriculares Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio**

A articulação do Projeto de Expressões com as disciplina de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio foi realizada organizando a matéria a lecionar em temas, numa tentativa de criar interdisciplinaridade entre todas.

As atividades realizadas decorreram a partir da apresentação do livro que deu origem ao projeto “A que sabe a lua?” de Michael Grejniec (ver anexo 14).

#### **4.3.2. Língua Portuguesa**

A apresentação do livro “A que sabe a lua?” foi realizada na aula de Língua Portuguesa. Sendo um livro desconhecido por parte das crianças, procedeu-se à análise da capa e contracapa do livro. Visto que “Uma imagem vale mais do que mil palavras” (Confúcio), tentou-se perceber o que aconteceria na história a partir das imagens e do título que se apresentava. Igualmente, procedeu-se à análise da primeira imagem da história que continha mais alguns elementos que poderiam ajudar na imaginação do enredo da história. As crianças demonstraram entusiasmo e elaboraram uma série de enredos possíveis, muitos deles baseados e comparados a histórias que já tinham lido.

Em seguida, iniciei a leitura da história que, segundo Hohmann e Weikart (2003), este tipo de atividades , ao servirem de introdução e motivação para as

seguintes, criarão um laço emocional e pessoal com as crianças, fazendo-as relacionarem-se prazerosamente com as histórias e a leitura. Augusto Cury (2003) também incita a que se contem histórias como recurso de transmissão de mensagens, sendo um modo prazeroso e eficaz à reflexão por parte das crianças. Ao invés de lhes gritar e dar sermões porque elas “(...) poderão esquecer das suas críticas e regras (...)” (Cury, 2003, p. 135), o conto de histórias será mais produtivo pois, nunca esquecerão uma história que lhes fez refletir sobre o assunto, criando assim os seus próprios ideais, distinguindo o certo do errado.

Após a leitura e reconto da história recorreu-se ao registo de alguns aspetos da história numa ficha de interpretação (ver apêndice 26). Ao saberem deste registo previamente (ver figura 79), os alunos focaram a sua atenção na história e evitaram distrair-se, sendo esta uma boa forma de manter os alunos atentos na leitura. Finalmente, seguiu-se uma pequena reflexão sobre a moral da história e a sugestão da possibilidade de toda a turma participar numa representação da mesma.

**Figura 79 - Ficha de interpretação**



Após a deliberação dos alunos face à dramatização e ao modo como iriam apresentar a história, foi decidido que seria realizado com recurso a teatro de sombras, devido à timidez de alguns e ao fascínio de outros face a esta técnica de representação. Esta dramatização implicaria um encadeamento de ações em que os alunos teriam o papel de desempenhar uma personagem sendo uma ocasião de desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal e não verbal (ME, 1997, p. 60).

Devido ao gosto que os alunos em geral sentiam por histórias inventadas ou lidas pelos mesmos, sugeri a criação da Pasta das Histórias onde cada um poderia acrescentar as suas histórias e ler as dos colegas. Esta pasta seria um modo de partilha de informações entre alunos, uma forma de respeitarem e valorizarem o trabalho e as opiniões uns dos outros, além de incentivar à leitura, à escrita e ao uso da imaginação.

De maneira a incentivar o início do uso desta Pasta, participei com a minha contribuição inserindo uma cópia em texto da história “A que sabe a lua?” e entregando uma a cada aluno, permitindo que os mesmos continuassem a estudá-la para a dramatização.

Para os alunos tomarem maior conhecimento das personagens da história, interliguei a matéria de Estudo do Meio e pedi que criassem um texto com o título “Se eu fosse um (animal) a lua saberia-me a (alimento)”. Neste texto escolheriam o animal e o alimento correspondente e redigiriam o modo como se alimentavam e a forma de como chegariam à lua para prová-la, tal como as personagens da história que se alimentaram da lua e esta soube-lhes ao que eles mais gostavam. Acabando os textos, escolheria um deles para proceder ao seu melhoramento (ver figura 80).

**Figura 80 - Melhoramento de texto "Se eu fosse um (animal) a lua saberia-me a (alimento)"**



De acordo com Santana (2007), esta situação de revisão e reescrita dos textos realizados pelos alunos, fruto da sua imaginação, estão cheios de significado tornando-se poderosos andaimes para o desenvolvimento e aprendizagem. Nestes momentos “recolhem-se sugestões de melhoria e desenvolvimento do texto tendo em vista seleccionar os recursos gramaticais de coesão textual e construir a coerência discursiva mais adequada” (Niza, 1998, p.17) fomentando a evolução na escrita dos alunos. Achei curioso o facto de um aluno escrever o texto sobre um desenho animado, criado e baseado nos dinossauros, pelo qual era fã. Tanto foi o entusiasmo e a vontade de descrever as características do suposto animal que fez um desenho, só para que eu e a professora soubéssemos qual seria o “animal” que ele estava a descrever (ver figura 81).

Figura 81 – Ilustração do texto de um aluno



Um outro texto foi pedido e melhorado, já com o tema das características dos animais, matéria de Estudo do meio. O objetivo da escrita deste texto, além da revisão, também seria o de usar os adjetivos, conteúdos abordados e recentemente aprendidos na aula de Língua Portuguesa. No momento de “participar na reescrita do texto, confrontando hipóteses múltiplas, tendo em vista o seu aperfeiçoamento (organização das ideias, supressão de repetições desnecessárias, adequação do vocabulário, adjetivação, formas básicas da ortografia, da acentuação, do discurso direto)” (ME, 2004, p.153) os alunos puderam desenvolver o vocabulário, a capacidade de argumentação e comunicação, através do fornecimento de ideias e opiniões e desenvolver capacidades ao nível da escrita e da leitura.

De modo a que os alunos conseguissem dramatizar corretamente a história “A que sabe a lua?”, recorri a um exercício de revisão (ver figura 82). Os alunos, em conjunto, passariam o texto narrativo para texto dramático e leriam e ensaiariam nos próximos dias. Este exercício foi um modo dos alunos cooperarem entre si e desmonstrarem a capacidade de imaginar as falas dos animais, sem fugirem ao enredo da história original.

Figura 82 - Revisão das características do texto narrativo e do texto dramático



Após termos o texto da peça de teatro pronto (ver apêndice 29), seguiu-se a escolha dos personagens. Visto que a turma em geral tinha dificuldade na expressão na leitura, recorri a um exercício já realizado pela professora cooperante: o texto seria lido em conjunto, por filas e, cada uma, teria de ler consoante uma expressão previamente escolhida. Após algumas leituras, seriam escolhidos os alunos mais expressivos para as personagens da história. Os restantes fariam vozes de incentivo quando as personagens estivessem a “escalar a montanha de animais”.

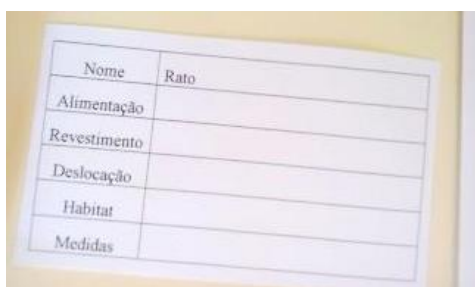
Ainda houve a oportunidade de comparar a história com um texto do manual de Língua Portuguesa “O Mundo da Carochinha”. O texto intitulava-se “O circo da lua” e este centrava-se em volta de uma lua que estaria muito perto do planeta onde viviam as personagens. A partir deste texto pudemos realizar uma leitura expressiva e os exercícios de interpretação e ainda comparar as características da lua do texto com a da história.

#### 4.3.3. Matemática

O Projeto de Expressões incluiu exercícios da Área Curricular de Matemática que foi articulada juntamente com Língua Portuguesa e Estudo do Meio, partindo dos conteúdos dos mesmos.

A primeira abordagem que foi realizada, aproveitou as características dos animais (nome, revestimento do corpo, modo de deslocação e habitat) que os alunos teriam estudado em Estudo do Meio. Com estes conteúdos já abordados e necessitando de revisão, distribuí tabelas a preencher a partir de uma pesquisa em casa com os dados de cada animal da história (ver figura 83), acrescentando as medidas (conteúdo a ser abordado na aula de Matemática seguinte).

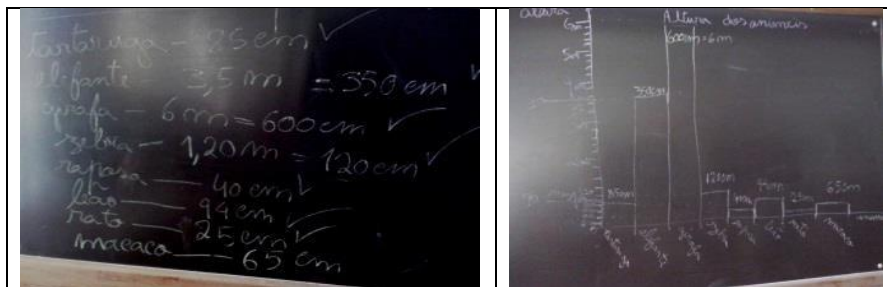
**Figura 83 - Tabela das características de um animal**



Nome	Rato
Alimentação	
Revestimento	
Deslocação	
Habitat	
Medidas	

Incentivando os alunos a pesquisarem medidas pude, na aula seguinte, inserir a unidade principal de comprimento (o metro – m). Demonstrei diversos instrumentos utilizados para medir comprimentos, questioneei os alunos sobre a noção que tinham de um metro e registámos no quadro, realizei diversos exercícios de estimativas de comprimentos e, com as medidas que tínhamos dos animais (altura e comprimento), decidimos organizá-los por ordem crescente e realizar um gráfico (ver figura 84) com as suas alturas, revendo matéria de Matemática e conhecendo melhor as personagens da história “A que sabe a lua?”.

**Figura 84 - Altura e comprimento dos animais e gráfico ilustrativo**



Tendo explorado o comprimento dos animais e após termos realizado exercícios com outras unidades de medida de comprimento (pés, polegadas, palmos...), decidimos contruir uma fita métrica, porque as outras unidades não eram exatas e “se por um lado a manipulação de material pode permitir a construção de certos conceitos, por outro lado, pode servir, também, para a representação de modelos abstratos permitindo, assim, uma melhor estruturação desses conceitos” (ME, 2004, p.169). Tendo os alunos dividido um metro de fita métrica em centímetros, fomos para o campo de educação física medir e desenhar a giz os animais da história, seguindo as medidas que tínhamos pesquisado e anotado no caderno.

Igualmente, introduzi a pesquisa “saber o peso dos animais da história” quando inseri a unidade principal de medida de massa, realizando uma ordenação crescente e uma pequena reflexão pelo modo como se amontoavam na história; “Se fosse realidade, os de baixo poderiam com o peso dos de cima?”.

Considero que os alunos gostaram destas atividades e, para aqueles que nunca tinham visto os animais da história ao vivo, foi uma forma de terem a noção de algumas das suas características. Segundo afirma Marques (1983), a utilização dos diferentes métodos, instrumentos e materiais são essenciais para demonstrar que a prática pedagógica não pode ser vista como fixa e inflexível, dominada por um programa que tem de seguir à risca.

#### **4.3.4. Estudo do Meio**

Nesta área curricular recorri apenas aos animais da história como forma de rever as suas características. Dado que na OCPEB, os alunos do 2.º ano devem “Observar e identificar alguns animais mais comuns existentes no ambiente próximo” e “Conhecer aspetos físicos e seres vivos de outras regiões ou países” tendo de reconhecer os seus nomes, os diferentes ambientes onde vivem, as suas características externas e o seu modo de vida (ME, 2004, p. 116), baseei-me no preenchimento de uma tabela, usada também em Matemática (ver figura 83). Sendo que cada aluno fez a pesquisa de um animal da história, juntámos todas as informações e registámo-las pois “para o desenvolvimento dos conceitos, [é] indispensável registar o trabalho feito e refletir sobre ele” (ME, 2004, p. 14) (ver figura 85).

**Figura 85 - Registo das características dos animais da história**



Visto que os alunos devem ser incentivados a procurarem respostas através de experiências e pesquisas simples, considero que as pesquisas realizadas pelos alunos foram essenciais para que conhecessem melhor as personagens da história “A que sabe a lua?”. Assim, desenvolveram uma dramatização melhorada por tentarem imitar os modos de deslocação de cada animal com o fantoche de sombra (ver figura 86) e uma escrita de texto sobre um animal à escolha mais pormenorizada, utilizando diversos adjetivos, tal como fora pedido na aula de Língua Portuguesa.

**Figura 86 - Ensaio com fantoches de sombra imitando modos de deslocação de animais**

#### **4.4. Intervenção com a Comunidade Educativa**

A intervenção feita com a comunidade educativa realizou-se a partir da abordagem de um projeto de expressões que se desenrolou em duas turmas da mesma escola. De maneira a que os alunos pudessem partilhar os seus conhecimentos e o fruto do seu trabalho, foi determinado um momento de apresentação com o auxílio dos docentes cooperantes e do diretor da escola. Devido à impossibilidade de outras turmas do 1.º CEB estarem presentes na altura do “mini-espetáculo”, foram convidados os grupos do Pré-Escolar.

A possibilidade de demonstrar a outras crianças o trabalho realizado, cria nos autores o sentido de orgulho pelo o que fizeram, elevando a auto-estima e o sentimento de ser capaz. Nas crianças que assistem a estas apresentações nota-se espanto e admiração pelos mais velhos, desenvolvendo o gosto por aprender, a curiosidade e o respeito pelo trabalho dos demais.

Neste momento de partilha de aprendizagens ainda se desenvolvem capacidades sociais e expressivas ao nível da expressão musical e dramática.

##### **4.4.1. Dramatização da história “A que sabe a lua?”**

Como forma de conclusão do projeto de expressões “A que sabe a lua?”, resolvemos organizar uma apresentação do trabalho feito, à comunidade escolar. Esta atividade foi planeada junto com os professores cooperantes e o diretor da escola, para que se conseguisse organizar um horário e um espaço propícios, de modo a não interferir com as outras atividades escolares. Esta apresentação de trabalho foi feita em conjunto com a turma de 1.º ano onde a minha colega de turma se encontrava a estagiar.

Sendo assim, foram convidados as professoras cooperantes, os dois grupos de pré-escolar e respectivas educadoras e auxiliares e o diretor da escola a presenciarem a atuação destas duas turmas que trabalharam em torno da história “A que sabe a lua?”.

A atuação foi realizada pouco antes do lanche da manhã e na sala da turma do 2.ºB. Desta forma, foi necessária a ajuda de todos os alunos para organizar a sala para que houvesse espaço suficiente para todas as crianças se sentarem. As crianças do pré-escolar chegaram, sentaram-se e assim começámos a sentir o “nervoso miudinho” nos alunos que estavam prestes a apresentar o seu trabalho.

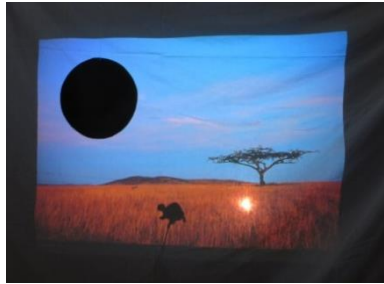
Após uma pequena apresentação sobre o projeto de expressões e o tema “A que sabe a lua?”, os alunos do 1.º ano cantaram e acompanharam com instrumental *Orff* a canção que tinham composto sobre a história com o auxílio do professor de música e expressão dramática (ver figura 87).

**Figura 87 – Apresentação da canção da turma do 1.º ano**



Após a atuação dos alunos do 1.º A, seguia-se o teatro de sombras da turma do 2.º B. Notava-se um grande nervosismo por parte de alguns alunos, que diziam ter receio de se enganarem ou se esquecerem das suas falas. De qualquer das formas, acalmei-os dizendo que, se fosse necessário, poderiam ler o guião da peça de teatro (ver apêndice 29) ou improvisar, tal como tinha acontecido nos ensaios. Tal como prevê a OCPEB, nos jogos dramáticos, os alunos “irão desenvolvendo pequenas improvisações explorando, globalmente, as suas possibilidades expressivas e utilizando-as para comunicar” (ME, 2004, p. 84).

As luzes apagaram-se e iniciou-se o teatro de sombras da história “A que sabe a lua?” (ver figura 88).

**Figura 88 - Início da dramatização "A que sabe a lua?"**

Durante toda a atuação, as crianças do 1.º A e as dos grupos do pré-escolar permaneceram atentas e entusiasmadas (ver figura 89). Tal como planeado, nos momentos em que os animais iniciavam a “escalada” para alcançar a lua, os restantes alunos do 2.ºB fizeram vozes de fundo, como que incentivando e dando coragem aos personagens a subirem. Imediatamente, ao ouvirem os alunos do 2.º ano, as restantes crianças começaram também a encorajar os animais. Gritavam: “Força, tu consegues!”, “Vai, vai, mais rápido!” e, quando os personagens alcançaram a lua, bateram palmas e festejaram muito felizes. A partir destas reações, pudemos realmente comprovar que a expressão artística permite à criança exprimir-se “livremente, de forma a exteriorizar os seus sentimentos, ideias e emoções” (Rodrigues, 2002, p.14).

**Figura 89 - Crianças atentas ao espetáculo de sombras**

Finalizado o teatro de sombras, questionámos as crianças se tinham gostado e o que tinham aprendido com a história “A que sabe a lua?”. Muitas apontaram-nos que era muito importante termos amigos e que, se eles nos pedissem ajuda, deveríamos ajudá-los, apesar das dificuldades. As crianças, sendo promotoras da inclusão, indicaram que os amigos podem ser todos diferentes, independentemente da idade, religião, gostos, local de nascença, etc... Deduz-se destas afirmações que as dramatizações são formas eficazes de fazer passar valores ou, simplesmente, revelá-los e partilhá-los com os outros.

#### **4.5. Reflexão da intervenção prática no 1º Ciclo do Ensino Básico**

Por forma a terminar este capítulo, no qual fiz referência ao processo de intervenção prática em contexto do 1.º CEB, realizo esta reflexão sobre os momentos mais relevantes que marcaram a minha prática nesta componente do estágio. Tenho como objetivo ponderar as minhas ações face às situações enfrentadas, aprender com os erros e manter ou melhorar o que fiz corretamente. Tal como Nóvoa (1992) refere “O profissional competente actua refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventado através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade.” (p.110).

O estágio pedagógico nesta valência foi realizado numa turma de 2.º ano na Escola Básica de 1.º Ciclo com Pré-Escolar dos Ilhéus. Ao saber que iria, novamente, intervir numa turma de 2.º ano fiquei um pouco desanimada pois, já tinha tido esta experiência por mais de uma vez e estava esperando algo mais desafiador e diferente, como uma turma de 1.º ou 3.º ano. O aspeto desafiador, afinal, se revelou quando soube que a turma tinha quase trinta alunos, incluindo alguns com dificuldades de aprendizagem. A princípio, fiquei receosa porque uma das dificuldades que senti quando realizei aulas práticas no 1.º CEB foi o controle da turma. O facto de serem muitos torna-se sempre difícil manter o volume das conversas num nível adequado e a organização das atividades tem de ser bem planeada, caso contrário poderá levar à indisciplina. Conforme o que Lopes (2002) recomenda, desde cedo, salientei e refleti com os alunos um regulamento de convivência com pontos “(...) explícitos e implícitos, que [governasse] as relações entre os indivíduos.” (p.151), de modo a prevenir o surgimento de comportamentos inadequados aquando fosse a minha vez de realizar a intervenção prática. Esta ação revelou-se algo eficiente na medida em que os próprios sentiam-se responsáveis por autocontrolarem-se, desenvolvendo a autonomia (Carita & Fernandes, 1997, p.76).

Chegando a altura da intervenção pedagógica, conversei imenso com a professora cooperante sobre a matéria a ser lecionada. Discuti com ela sobre diversos tipos de atividades e quais os que seriam mais adequados à turma. De igual forma, abordei os interesses, os comportamentos e as dificuldades de cada aluno de maneira a que conseguisse adaptar as atividades às diferentes características e estar atenta àqueles que necessitassem mais de ajuda.

Desde o início da minha intervenção prática tive como objetivo diversificar as aulas, fugindo ao uso corrente dos manuais escolares. Assim como Alarcão (1995) não creio que os manuais devam ser seguidos à risca, sendo considerados “bíblias”. Apesar de serem bons guias para orientar os docentes na matéria a lecionar e fornecerem exercícios e informação essencial à educação dos alunos, por vezes não complementam totalmente o que é exigido e, algumas vezes contêm erros, incoerências e exercícios mal formulados. Desta maneira e como forma de fugir à rotina, elaborei atividades baseadas em histórias diversas e textos dos alunos; exercícios baseados em atividades do quotidiano; experiências; jogos e debates e outro tipo de atividades, dentro e fora da sala de aula. Sendo assim, não só estaria a realizar aprendizagens significativas e diversas, mas também a interdisciplinaridade, tal como se prevê na OCPEB onde se visa “a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes” (ME, 2004, p.17).

Contando que um dos meus objetivos principais era ajudar a solucionar problemas e dificuldades das crianças, teria sido fortuito realizar um projeto de investigação-ação, tal como realizei em contexto de EPE. Por serem problemas diversos e alguns bastantes específicos, decidi ir colmatando-os pontualmente com diversas atividades ou auxiliando com maior incidência aquando a sua realização. Como refere Grave-Resendes & Soares (2002), os alunos aprendem melhor quando o professor atenta às características específicas de cada um.

No que respeita às dificuldades em Língua Portuguesa poderei salientar algumas atividades. Das que foram mais marcantes, no que concerne à dificuldade na leitura expressiva, posso referir a que desenvolvi com toda a turma na leitura de diferentes textos e onde cada fila se expressaria de diferente forma. Quanto à escrita, menciono os textos temáticos elaborados pelos alunos e o processo do seu melhoramento que, além de serem oportunidades de debate e partilha de conhecimentos, ainda auxiliam no melhoramento da comunicação e da escrita e proporcionam um aumento de vocabulário. Estes momentos traziam diversão e prazer na leitura e na escrita assim como as OCPEB indicam que “para aprender a escrever e a ler é preciso não só escrever e ler muito, mas, principalmente, é preciso que a prática da escrita e da leitura esteja associada a situações de prazer e de reforço da autoconfiança” (ME, 2004, p.146).

Referindo-me à Matemática, considerei extremamente positivo as crianças terem tido contato com instrumentos de medição (de comprimento, de massa, de capacidade) usados no quotidiano e os terem manuseado e utilizado tanto na medição para a

resolução de exercícios, como na confecção de um bolo, aquando a revisão dos conceitos. O facto de ter elaborado atividades e exercícios baseados em situações do dia a dia dos alunos fez com que não tornasse a Matemática algo inalterável e cumpridora de um programa rígido e inflexível. O uso dos materiais foi “facilitador da compreensão dos conceitos e das ideias matemáticas. No entanto, a simples utilização dos materiais não é suficiente para o desenvolvimento dos conceitos, sendo indispensável registar o trabalho feito e refletir sobre ele” (ME, 2004,p. 14), daí ter sempre exigido um pequeno registo em forma de resumo no caderno, elaborado no fim de cada atividade em conjunto com toda a turma. Também gostaria de referenciar os jogos e desafios matemáticos desenvolvidos em grupos que levaram a que houvesse uma maior partilha de conhecimentos e estratégias de resolução de problemas, assim como o desenvolvimento de uma cooperação forte entre os elementos de cada grupo e entre os grupos. Notou-se que a competição não foi tão valorizada como a ajuda e o incentivo dos elementos que demonstravam ter dificuldades.

Nas atividades de Estudo do Meio faço alusão às experiências, as atividades preferidas dos alunos. Devido à grande agitação, por vezes, era necessário recorrer a um momento de relaxamento (um minuto de silêncio ou deitar a cabeça sobre a mesa) para depois iniciar a atividade experimental. Contudo, foram momentos de constante questionamento, demonstração de criatividade e imaginação, além de debate e argumentação constantes, contribuindo também para o melhoramento da autoestima e da comunicação. Juntamente, reporto-me às atividades de pesquisa realizadas para colheita de dados sobre os animais do Projeto de Expressões “A que sabe a lua?”. Esta serviu como forma de reverem e aprofundarem conhecimentos já lecionados anteriormente pela professora cooperante. Além disso, ainda desenvolveram as capacidades de pesquisa e seleção dos dados essenciais.

Como referi acima, durante este estágio, realizei um Projeto de Expressões denominado “A que sabe a lua?”. Este projeto foi realizado em conjunto com outras duas colegas estagiárias de turmas e escolas diferentes. Este aspeto foi um dos obstáculos sentidos desde o início porque as apresentações de trabalhos a cada uma das turmas seria dificultada pelos horários, distância entre escolas e impossibilidade de transporte. Sendo assim, decidimos servir-nos das tecnologias e partilhar os trabalhos via online. Um outro obstáculo foi a inserção de todas as expressões no projeto e, visto que não poderíamos interromper as aulas dos docentes de expressões, tivemos que realizá-las durante as aulas onde tínhamos a nossa intervenção prática. Felizmente,

conseguimos ter a ajuda de um dos docentes, no que concerne à expressão musical e também pudemos distribuir as expressões pelas três turmas, consoante a disponibilidade. Com este projeto consegui perceber o quão importante é a comunicação e a união entre os docentes das várias áreas, para que todos consigam guiar as crianças na mesma direção. Igualmente, apercebi-me que, apesar da dificuldade de conjugação dos conteúdos das várias áreas, há sempre uma maneira de as interligar, basta ser criativo e persistente.

As apresentações finais dos trabalhos resultantes do Projeto de Expressões serviram como atividade com a comunidade educativa. Conseguimos realizar um “mini-espetáculo” com uma canção e uma dramatização da história “A que sabe a lua?” e apresentá-las aos grupos da Educação Pré-Escolar de uma das escolas. Tivemos pena não ter conseguido arranjar uma melhor lugar que uma das salas de aula das turmas participantes mas, sempre conseguimos proporcionar um bom espetáculo. Também, durante a dramatização, tivemos alunos que se esqueceram das falas devido ao nervosismo porém, conseguiram ultrapassá-lo e improvisaram quando necessário.

Nesta componente do estágio também aliei os jogos à aprendizagem de conteúdos. Estes meios foram essenciais na Matemática, dado que os professores têm como tarefa principal a de conseguirem “ que as crianças, desde cedo, aprendam a gostar de Matemática.” (ME, 2004, p.163). Achei de forma igualmente relevante usá-los como uma maneira de relaxar e acalmar as crianças, fazendo-as ficarem mais atentas antes de lecionar outros conteúdos. As atividades mais usadas para este propósito foram o jogo do silêncio e a imitação e repetição de sons ou percussões. No final da minha intervenção prática, ainda me servi dos jogos como forma de diversão, revisão de conteúdos das várias áreas disciplinares e partilha e aprofundamento de conhecimentos. Jogos como a construção de Palavras cruzadas e Palavras em cadeia desafiavam os alunos a aumentarem o vocabulário e a terem em atenção às especificidades das palavras (letras e sílabas) por forma a formularem-nas corretamente e as encaixarem umas nas outras. O dominó da multiplicação e os jogo de cartas *Cassino* fizeram rever as tabuadas e desenvolver o cálculo mental. O jogo do STOP foi uma oportunidade emocionante para demonstrar cultura geral sobre os diversos temas que os alunos inseriam.

De um modo geral, considero que a minha intervenção nesta turma de 2.º ano foi positiva. Apesar da minha desmotivação e receios iniciais, pude disfrutar de uma turma onde a curiosidade e o gosto por aprender são notórios, apesar do comportamento. Julgo

ter proporcionado oportunidades de desenvolvimento do conhecimento variadas e significativas para os alunos, assim como os mesmos me ofereceram a chance de trabalhar com diversas personalidades e formas de pensar. Valorizo a comunicação e disponibilidade tanto da professora cooperante como da restante comunidade educativa. Tenho pena de não ter realizado mais atividades onde envolvesse os encarregados de educação mas, por ter alunos vindos do Abrigo de Nossa Senhora da Conceição estas atividades poderiam afetá-los emocionalmente.

Sinto que cresci tanto a nível pessoal como profissional mas, ainda tenho que me focar nos elementos da avaliação e ter mais prática em contexto de 1.º e 3.º anos de escolaridade. Visto isto, terei que realizar mais pesquisa e esperar pela oportunidade de contactar com alunos destes anos de escolaridade.

### **Considerações finais**

Chegando ao fim desta fase, torna-se fulcral uma ponderação sobre todo o trabalho desenvolvido durante a intervenção pedagógica de todo o estágio realizado na valência de EPE e no 1.ºCEB. Segundo Alarcão (2010), “a reflexão sobre a ação pressupõe um distanciamento da ação.” (p.54). Desta forma, conseguimos reconstruir mentalmente o que aconteceu, lembrando pontos essenciais e conseguindo analisá-los retrospectivamente e de maneira mais crítica e ponderada.

Sendo assim, torna-se importante salientar que este estágio contribuiu para um crescimento tanto pessoal como profissional, proporcionando uma visão mais concreta e transparente da futura profissão docente.

Através do contato com a realidade vivida diariamente pelos docentes, tornou-se clara a aplicação prática daquilo que fora aprendido teoricamente. Com isto, conseguimos ter a noção do modo de aplicação de alguns métodos e estratégias, das suas dificuldades e modificações, quando eram necessárias, para que fosse possível oferecer uma oportunidade igual a todas as crianças. Tendo presente as razões pelas quais uma certa ação foi bem ou mal sucedida, ao refletir sobre a mesma, elaboraram-se formas de a melhorar para oferecer uma educação de qualidade pois, segundo Freire (1996) “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 39).

Ao refletir sobre qual a melhor forma de intervir com um grupo de crianças na atualidade, apercebi-me que o acesso ao conhecimento está cada vez mais facilitado, tornando as crianças cada vez mais perspicazes. Logo, os docentes necessitam de uma atualização constante e fundamentada, de modo a conseguirem esclarecê-las no caso de alguma dúvida. Conforme o que Alarcão (2010) indica, já não podemos considerar que os docentes são os únicos e simples transmissores de conhecimentos (p.29).

Na intervenção prática tornou-se, portanto, mais adequado o uso de atividades que dessem espaço às crianças para participarem ativamente na construção da sua aprendizagem. Tive a preocupação de incentivá-las à demonstração e partilha de conhecimentos e opiniões que já tivessem, ultrapassando receios e alguma timidez. Da mesma maneira, apostei nos trabalhos de grupo e debates, de forma a que pudessem desenvolver a socialização, a argumentação e a cooperação. Também elaborei atividades diversas com o objetivo de estimular a curiosidade e o pensamento crítico das mesmas, apresentando problemas e desafios onde não haveria só uma resposta correta.

Estas atividades levavam as crianças à investigação e à reflexão crítica e persistente. Tal como enuncia Gambôa (2011) uma criança apropria-se dos conhecimentos, reconstrói-os ou dá-lhes novo significado “numa aprendizagem que faz do sujeito ator, agente com capacidade e direito a pesquisar, pensar por si mesmo num processo de cooperação com os seus pares (p. 72).

A elaboração de atividades diversas e significativas foram uma constante preocupação por forma a fugir à rotina e ao uso frequente dos manuais. A utilização dos jogos, de elementos do quotidiano ou que são familiares às crianças fazem com que elas se sintam motivadas e interessadas na atividade, querendo participar. Além do mais, após a aprendizagem, conseguirão mostrar apreço e orgulho pelo o que aprenderam e conseguirão explicar e passar a informação a outros. A saída da sala, a mudança de ambiente de aprendizagem, igualmente foi uma forma de tornar as experiências diferentes e diversas. Desta maneira, pude demonstrar que o contato com o meio envolvente também nos pode ensinar. Nestas atividades também se aproveitava para desenvolver a observação.

Durante todo o estágio, a elevação da autoestima e o incentivo à autonomia foram algo frequente pois, acredito que uma criança que tem consciência e valoriza as suas capacidades e luta por ganhá-las/melhorá-las, consegue alcançar o sucesso. Desta forma, sempre incentivei as crianças a serem persistentes, a pedirem ajuda quando fosse necessário e a não terem vergonha disso. Quando conseguiam alcançar o seu objetivo, fazia-as terem noção do quanto eram capacitadas se nunca desistissem.

Verifiquei que durante a prática é necessário ter um ambiente harmonioso e uma relação positiva tanto com as crianças como com os profissionais da instituição, com a família e com a comunidade educativa. Só assim se consegue obter apoio e orientar as crianças pelo mesmo caminho, evitando incoerências, instabilidade e confusões.

Os trabalhos desenvolvidos com a família e com a comunidade puderam comprovar que é importante a participação dos mesmos de forma a demonstrar cooperação, interesse e valorização pelos trabalhos das crianças e dos profissionais de educação, criando um ambiente positivo para o processo educacional.

Os projetos desenvolvidos nas duas valências (EPE e 1.ºCEB) foram fatores importantes que nos auxiliaram a desenvolver técnicas e estratégias de investigação e análise de dados. Além disso, proporcionaram-nos uma oportunidade de aprofundar conhecimentos e elaborar estratégias para a resolução de problemas. Contudo, considero

que o tempo de estágio foi escasso para que se desenvolvessem projetos melhor elaborados.

Na intervenção prática das duas valências enfrentei algumas limitações e dificuldades mas, foram ultrapassadas através da persistência e apoio dos docentes cooperantes e restante comunidade educativa. Do meu ponto de vista, essas limitações foram agravadas devido à reduzida presença a estagiar pois, só nos eram concedidos três dias de estágio por semana. Durante o intervalo, senti que perdia um pouco o desenvolvimento dos projetos e o avanço na matéria.

Também achei o tempo de estágio escasso, não só porque não consegui desenvolver os projetos da forma que idealizei, mas também porque quando já começava a ambientar-me e a conhecer melhor as crianças, chegava a hora de ir embora e terminar a intervenção.

Em suma, considero o estágio uma oportunidade única para conhecer a realidade profissional de um docente. É deveras importante para testar o nosso desempenho e aplicar os nossos conhecimentos, além de ampliá-los. O contato com diferentes contextos leva à pesquisa, à investigação, à reflexão e à escolha e elaboração de estratégias, transformando-nos em melhores pessoas e em melhores profissionais. Porém, este processo nunca deve cessar pois, segundo Veiga (1991), a formação do professor “(...) só terá impacto na qualidade da educação que acontece nas escolas se um grande investimento for feito na formação contínua.” (p.212). Assim sendo, considero que a minha formação ainda não terminou, necessitando de mais experiência prática para enfrentar o mundo profissional como uma boa docente.



## Referências

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In Alarcão, I. (Org). *Formação Reflexiva de Professores Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva* (7.ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, M. (1995). *Motivar para a leitura: estratégia de abordagem do texto narrativo*. (2ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Ausubel, D. (2000). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspetiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições.
- Bento, A. (2013). *10 Tópicos (e Dicas) sobre Investigação*. Coleção ideias em práticas. Funchal: ed. de autor.
- Boavida, A.; Paiva, A.; Cebola, G.; Vale, T. & Pimentel, T. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico. Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R & Biklen, S. (1994) *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Brougère, G. (1998) *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médias
- Caldeira, S. & Rego, I. (2004). *A construção da identidade profissional*. In Adão, Á. & É. (Orgs.). *Os Professores: Identidades (Re)construídas* (pp. 303- 312). 1ª Edição. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

- Carita, A. & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na Sala de Aula. Como Prevenir? Como Remediar?* Lisboa: Editorial Presença.
- Chauvel, D. & Michel, V. (2006). *Brincar com as Ciências no jardim de infância.* Porto: Porto Editora
- Costa, L. (2007). *Massagem mente e corpo. Rotina de massagens terapêuticas para aliviar e relaxar.* Porto: Civilização
- Costa, S. (2008). *Proposta de um kit básico de atividades experimentais de física e química para o 1º ciclo do ensino básico.* Coimbra: Dissertação de Mestrado em Educação.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura, XIII -2, 355-379.*
- Cury, A. (2003). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes.* Rio de Janeiro: Sextante.
- Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto. Aprova o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Retirado de: <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/08/201A00/55695572.pdf>
- Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto. Define o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário. Retirado de: <http://www.dre.pt/pdfgratis/2001/08/201A00.pdf>
- Dewey, J. (1989). *Como Pensamos. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição.* São Paulo: Editora Nacional
- Dias, I. (2005). *O lúdico. Educação & Comunicação, 8, 121-133.* Retirado de: [http://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/301/1/n8\\_art8.pdf](http://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/301/1/n8_art8.pdf)
- Doolittle, P. (1995). *Understanding cooperative learning through Vygotsky's zone of proximal development.* Retirado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED384575.pdf>

- Fernandes, A. (2006) . *Projeto SER MAIS – Educação para a Sexualidade Online*. Porto: Dissertação de Mestrado em Educação Multimédia. Retirado de: [http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE\\_Armenio/TESE\\_Armenio/\\_vti\\_cnf/tese\\_completa.pdf](http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/tese_completa.pdf)
- Fernandes, E. (1997). *O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. Análise Psicológica*, 4, 563-572.
- Fernandes, E. (2000). *Se até a Barbie diz que não gosta de Matemática. Educação e Matemática*. N.º56, p.13-25.
- Ferreira, E.; Rocha, R. & Silva, M. (s/d). *Identidades profissionais no 1.º CEB: um processo de recomposição informal, individual e intuitivo*. Projeto FIIP (Formação Inicial e Identidades Profissionais no 1.º CEB – currículo e identidades profissionais de base. Porto: Universidade do Porto. Retirado de: <http://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/22049/2/64246.pdf>.
- Formosinho, J. (2008). *A Escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora
- Freire, M. (s/d). *A lição é um ato de refletir sobre a sua própria aprendizagem*. Retirado de: <http://www.inf.furb.br/~dalfovo/Imagens/refletir.htm>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gambôa, R. (2011). *Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto*. In Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (Orgs.) *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp.47-77). Porto: Porto Editora.
- Graue, M. & Walsh, D. (1998). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Estoril : Principia Editora
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, Y. (1999). *El Aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Kamii, C. (1996). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Editorial Alertes
- Kishimoto, T. (1994). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Editora.
- Krieger, M. (2007). O dicionário como potencial instrumento didático. In Alves, I.; Isquierdo, A. (orgs). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: UFMS
- Kurdziel, L.; Duclos, K.; Spencer, R. (2013). Sleep spindles in midday naps enhance learning in preschool children. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 110, 43, 17267-17272. Retirado de: <http://www.pnas.org/content/110/43/17267.full.pdf>
- Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar. Retirado de: <https://dre.pt/application/dir/pdf1s/1997/02/034A00/06700673.pdf>
- Leite, T. (2005). Diferenciação Curricular e Necessidades Educativas Especiais. In Inês Sim-Sim. *Necessidades educativas especiais: dificuldades da criança ou da escola?* (pp.9-27). Lisboa: Textos Editores.
- Lopes, J. (2002). *Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem e Problemas de “Ensinagem”*. Coimbra: Quarteto Editora.

- Lopes, L. & Pereira, M. (2010). *Formação Pedagógica Inicial de Formadores*. Lisboa: Fundação para Divulgação das Tecnologias de Informação.
- Luís, N. (2004). *Conceções dos Alunos sobre a Respiração e Sistema Respiratório - Um Estudo sobre a sua Evolução em Alunos do Ensino Básico*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Retirado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/928/1/Tese.pdf>.
- Machado, G. (2007). A relevância das características pessoais no processo de desenvolvimento profissional docente. In C. Leite & A. Lopes (Org.), *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. (pp. 213-231). Porto: Porto Editora.
- Magalhães, M. (2002). *Contar histórias*. Minho: Centro Cultural do Alto Minho e Instituto Politécnico de Viana do Castelo – Escola Superior de Educação.
- Magnin, P.(1992). *O sono e o sonho*. São Paulo: Editora Papyrus
- Marcelli, D. (2005). *Infância e Psicopatologia*. Coleção Manuais Universitários. Lisboa: Climepsi editores
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*,8, 7-22.
- Marques, R. (1983). *Mudar a escola: novas práticas de ensino*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (1996). *Professores, Famílias e Projeto Educativo*. Porto: Edições ASA.
- Marques, R. (2008). *A cidadania na escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Martins, I.; Veiga, M.; Teixeira, F.; Tenreiro-Vieira, C.; Vieira, R.; Rodrigues, A.; Couceiro, F. & Pereira, S.(2009). *Despertar para a Ciência. Atividades dos 3 aos 6 anos* (1.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

- Martins, V.(2006).*Avaliação do valor educativo de um software de elaboração de partituras : um estudo de caso com o programa Finale no 1.º ciclo*. Minho: Tese de Mestrado em Educação - Área de Especialização de Tecnologia Educativa.. Retirado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6326>
- Martret, K. (2010). *De olho em Sono: Dormir bem, para crescer bem*. Centers of excellence for children's well-being. Retirado de: <http://www.encyclopedia-crianca.com/sites/default/files/docs/coups-oeil/de-olho-no-sono.pdf>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora Lda
- Mesquita - Pires, C. (2007). *Educador de infância: teorias e práticas*. (1ª ed.). Porto: Profedições.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas do ensino básico - 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2007). *Explorando Educação em Ciências e Ensino Experimental Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Negrine, A. (1994). *Aprendizagem & Desenvolvimento Infantil*. Porto Alegre: Prodil.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º CEB. *Inovação*, 11,77-98.
- Nóvoa, A. (2000). Os Professores e as Histórias da sua Vida. In Nóvoa, A. (Org.) *Vidas de Professores* (pp. 11-30). 2ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (Coord). (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Nunes-Silva, M. (2012). A música para indução de relaxamento na Terapia de Integração Pessoal pela Abordagem Direta do Inconsciente – ADI/TIP. *Contextos clínicos*, 5, 2, 88-99. Retirado de : <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ccclin/v5n2/v5n2a04.pdf>
- Oliveira- Formosinho, J. (2007). Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In Oliveira- Formosinho, J. & Kishimoto, T. & Pinazza, *Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp.13- 36). Porto Alegre: Artmed
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (Orgs.). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp.11-45). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). A utilização da herança histórica na reconstrução de uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.
- Ortiz, M.;Fuentes, M. & López, F. (2004). Desenvolvimento socioafetivo na primeira infância. In Coll, C., Marchesi, Á. & Palacios, J., *Desenvolvimento psicológico e educação-Psicologia da educação escolar* (vol. 1). Porto Alegre: Artmed.
- Paviani, J. & Botomé, S. (1993). *Interdisciplinaridade: disfunções conceituais e enganos acadêmicos*. Caxias do Sul: Educs.
- Pimenta, S. (1996). Formação de Professores - Saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, 2, 72-89.
- Pimentel, T., Vale, I., Freire, F., Alvarenga, D., & Fão, A. (2010). *Matemática nos primeiros anos. Tarefas e desafios para a sala de aula*. Lisboa: Texto Editores, Lda.

- Pombo, O. ; Guimarães, H. & Levy, T. (1994). *Interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. 2ª Edição. Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Ponte, J. & Serrazina, M. (2000). *Didática da matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, P. & Oliveira, H. (2002). Remar Contra a Maré: A Construção do Conhecimento e da Identidade Profissional na Formação Inicial. *Revista de Educação*, 11, 2, 145-163. Retirado de: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm>
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2002). *A Infância da Arte, a Arte da Infância*. Porto: Edições Asa.
- Roldão, M. (1998). Que é ser professor hoje? A Profissionalidade Docente Revisitada. *A Revista da ESES*, 9, 79-104.
- Sá, J. (s/d). *A Abordagem Experimental das Ciências no jardim de infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico: a sua relevância para o processo de educação científica nos níveis de escolaridade seguintes*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Retirado de: [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8097/3/Inova%C3%A7%C3%A3o\\_Pr%C3%A1tico.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8097/3/Inova%C3%A7%C3%A3o_Pr%C3%A1tico.pdf)
- Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita. Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- Santomé, J. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed.
- Sardinha, A. (1998). O Perfil de Professor- contributo para a sua clarificação. *O Professor*, 62 (3), 12-16.

Schaffer, H. (1999). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Silva, P.& Júnior, A. (2011). Efeitos da atividade física para a saúde de crianças e adolescentes. *Psicologia Argumento*. 29, 64, 41-50 Retirado de: <https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww2.pucpr.br%2Ffreol%2Findex.php%2FPA%3Fdd1%3D4525%26dd99%3Dpdf&ei=wVSUVbydJYvbUfnIo-gL&usg=AFQjCNEQyBLo4KcwyLeeSJYDV9qYJP7Fhg&sig2=8R3dSJ6ZFs-iZvhmb0g14g&bvm=bv.96952980,d.d24&cad=rjt>

Sim-Sim, I.; Duarte, I. & Ferraz, M. (1997). *A língua materna na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Soares, J. (2003). Comunicação na sala de aula e ensino: aprendizagem da língua portuguesa no 1.º ciclo do ensino básico. *Escola Moderna* 18, 5, 15-21.

Veiga, M. (1991). *Formar para Investigar e Investigar para Formar*. In Formação Contínua de Professores- Realidades e Perspetivas. Aveiro: Universidade de Aveiro.



### **Índice de Apêndices – Conteúdos do CD- ROM**

- Apêndice 1 - Planificação semanal 14, 15, 16 de outubro
- Apêndice 2 - Planificação semanal 21, 22, 23 de outubro
- Apêndice 3 - Planificação semanal 28, 29, 30 de outubro
- Apêndice 4 - Planificação semanal 4, 5, 6 de novembro
- Apêndice 5 - Planificação semanal 18, 19, 20 de novembro
- Apêndice 6 - Planificação semanal 25, 26, 27 de novembro
- Apêndice 7 - Planificação 4 de dezembro Atividade para a comunidade
- Apêndice 8 - Planificação 2 abril
- Apêndice 9 - Planificação 22 abril
- Apêndice 10 - Planificação 23 abril
- Apêndice 11 - Planificação 28 abril
- Apêndice 12 - Planificação 29 abril
- Apêndice 13 - Planificação 30 abril
- Apêndice 14 - Planificação 5 maio
- Apêndice 15 - Planificação 6 maio
- Apêndice 16 - Planificação 7 maio
- Apêndice 17 - Planificação 12 maio
- Apêndice 18 - Planificação 13 maio
- Apêndice 19 - Planificação 20 maio
- Apêndice 20 - Planificação 26 maio
- Apêndice 21 - Planificação 27 maio
- Apêndice 22 - Planificação 28 maio
- Apêndice 23 - Planificação 3 junho
- Apêndice 24 - Planificação 4 junho
- Apêndice 25 - Ficha de registo
- Apêndice 26 - Ficha de interpretação da história A que sabe a lua
- Apêndice 27 - História A que sabe a lua
- Apêndice 28 - Características dos animais da história A que sabe a lua
- Apêndice 29 - Peça de teatro A que sabe a lua
- Apêndice 30 - Dominó da multiplicação até a tabuada do 6
- Apêndice 31 - Exemplo do Jogo do STOP
- Apêndice 32 - Receita do bolo de lua
- Apêndice 33 – Relatório do Estágio



## **Índice de Anexos – Conteúdos do CD-ROM**

Anexo 1 - Poema das folhas

Anexo 2 - História A Magia da Estrela de outono Heidi e Daniel Howarth

Anexo 3 - Música sobre as figuras geométricas

Anexo 4 - História do Quadrado de Alexandra Bernal

Anexo 5 - Pintura Borboleta de Romero Brito

Anexo 6 - Pintura de Tarsila do Amaral

Anexo 7 - Pintura de Tarsila do Amaral 2

Anexo 8 - Pintura Na Passarela de Mondrian

Anexo 9 - Vestido de Yves Saint Laurent baseado na pintura de Mondrian

Anexo 10 - Entrevista com o Pai Natal de António Torrado

Anexo 11 - Cestinha de Páscoa em Origami

Anexo 12 - Música Somos Livres de Ermelinda Duarte

Anexo 13 - Letra da Música Somos Livres de Ermelinda Duarte

Anexo 14 - História A que sabe a lua

Anexo 15 - Poema O ar de Vinicius de Moraes