

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Maria Alzira Costa Silva Fernandes**  
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)

março | 2013

Ma

el

T/M LMA  
37  
FER pel  
EX.1

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Maria Alzira Costa Silva Fernandes**

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

UNIVERSIDADE DA MADEIRA  
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO  
E ARQUIVO

ORIENTAÇÃO  
Fernando Luís de Sousa Correia



Centro de Competência de Ciências Sociais  
Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico  
Ano Letivo – 2012/2013

**Maria Alzira Costa Silva Fernandes**

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

**Orientador: Doutor Fernando Luís de Sousa Correia**

Funchal, março de 2013

## **Agradecimentos**

Dou início a este relatório expressando a minha gratidão a todos aqueles que estiveram envolvidos, direta ou indiretamente, no meu percurso de formação académica, desde o primeiro dia da Licenciatura até ao Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico.

Começo por agradecer em primeiro lugar à Universidade da Madeira, na figura do Magnífico Reitor, por tornar possível todo o meu percurso académico.

Agradeço ao meu orientador científico de estágio na componente do 1º ciclo e do relatório, Professor Doutor Fernando Luís de Sousa Correia, o apoio, a sua disponibilidade, as suas preciosas críticas e sugestões que muito me orientaram e enriqueceram este trabalho. Muito obrigada.

À orientadora Científica do Estágio na componente do Pré-Escolar, Mestre Conceição Sousa, pelo apoio e orientação.

A todos os professores da licenciatura e Mestrado pelos ensinamentos, pela partilha do conhecimento.

Às professoras cooperantes, pela forma como me apoiaram e simpatia com que me receberam nas suas salas.

Às crianças dos diferentes contextos escolares, que me proporcionaram momentos de alegria e aprendizagem.

À minha mãe que sempre iluminou o meu caminho, aconselhando-me nos momentos mais difíceis e a quem devo tudo o que sou. Obrigada.

Ao meu padraсто pelo apoio e confiança.

Aos meus irmãos pela confiança que depositaram em mim.

Ao meu marido Rui pelo seu apoio, por me ter ajudado a ultrapassar todas as dificuldades e pelo amor que compartilhamos.

Ao grande amor da minha vida, a minha filha Carolina, com um pedido de desculpa pelos momentos de atenção e carinho que lhe roubei.

À minha filha Carolina

Ao meu marido Rui

Obrigada!

## Resumo

O presente relatório insere-se no segundo ano de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e explana o desenvolvimento da intervenção pedagógica realizada em duas valências educativas, nomeadamente no 1.º Ciclo do Ensino Básico e numa Creche. A primeira foi realizada na escola EBI/EP de São Martinho, numa sala de 2º ano, com 25 alunos e a segunda foi desenvolvida no Infantário Semi-Internato de Santa Clara, numa sala de creche com 13 crianças.

Este documento encontra-se estruturado em três partes, a primeira parte faz referência ao enquadramento teórico onde explano o Perfil Específico do Educador de Infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, a importância da formação da identidade profissional e finalizo com a importância do professor reflexivo na prática educativa. Neste ponto, reflito e fundamento teoricamente as opções metodológicas desenvolvidas ao longo da intervenção educativa, evidenciando algumas questões teóricas relacionadas com a investigação/ação, fazendo referência ao grupo em estudo, bem como, às técnicas de recolha de dados utilizadas para a construção deste relatório em que se destacam a observação, a planificação/ação e a avaliação.

Na segunda e terceira parte apresento os contextos educacionais e evidencio as atividades desenvolvidas com as crianças de uma forma reflexiva. Refiro ainda, a avaliação realizada em todo o processo educativo que no caso do 1º Ciclo do Ensino Básico foi baseada nas competências definidas pela Organização Curricular e Programas do Ensino Básico, e na Valência de Creche seguiu as diretrizes das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e das Metas de Aprendizagem. Foi, ainda realizada uma avaliação diagnóstica e final, geral do grupo, da implicação e bem-estar de acordo com os níveis definidos por Portugal & Laevers (2010).

Em ambos os contextos são, também dadas a conhecer a intervenção desenvolvida com a comunidade educativa em participaram vários intervenientes. Estes dois capítulos terminam com uma reflexão pessoal da prática pedagógica realizada nos dois contextos.

Finalizo este relatório, com as considerações finais sobre o período de estágio, onde faço referência aos aspetos mais relevantes do meu estágio nas duas vertentes.

**Palavras-chave:** Reflexão; Creche; 1º Ciclo do Ensino Básico; Intervenção Pedagógica.

## **Abstract**

This report is part of the second year of Master of Education and Preschool Education of the 1st cycle of basic education and explains the development of educational intervention conducted in two educational valences, namely no1. ° Primary School and a Kindergarten. The first was held in the school EB1/EP São Martinho, in a class of 2nd year, with 25 students and the second was developed in the Semi-Boarding Nursery of Santa Clara, in a room with 13 kindergarten children.

This document is structured in three parts, the first part refers to the theoretical framework where I explain the Profile Specific pre-school teacher and teacher of the 1st cycle of basic education, the importance of the formation of professional identity and finalize with the importance of reflective teacher in educational practice. At this point, theoretically ground and reflect the methodological options developed during the educational intervention, showing some theoretical issues related to research / action, referring to the study group, as well as techniques for collecting data used to construct this report which highlighted the observation, planning / action and evaluation. In the second and third part of the present educational settings was noticed and the activities with the children in a manner reflective. I refer also to the evaluation performed in the whole educational process in the case of the 1st Cycle of Basic Education was based on competencies defined by the Organization Curriculum and Programs of Basic Education, and Valencia kindergarten followed the guidelines of the Curriculum Guidelines for Pre-School and Learning Goals. It was also performed a diagnostic evaluation and final general group, the implication and welfare in accordance with the levels defined by Laevers & Portugal (2010).

In both contexts are also made known the intervention developed with the educational community participated in various players. These two chapters end with a personal reflection of teaching practice conducted in two contexts.

I end this report with final thoughts on the internship period, where I refer to the most relevant aspects of my internship in two parts.

**Keywords:** Reflection; Kindergarten; 1st Primary School; Educational Intervention.

## Índice

AGRADECIMENTOS .....	II
RESUMO.....	III
ABSTRACT.....	IV
ÍNDICE.....	V
ÍNDICE DE QUADROS .....	VIII
LISTA DE SIGLAS.....	XII
INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	4
1.1 Contextualização .....	5
1.1.1 O Educador de Infância e o Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	5
1.1.2 A Construção da Identidade Docente.....	8
1.1.3 Professor Reflexivo.....	11
1.2 Fundamentação da Metodologia adotada na Intervenção Educativa .....	13
1.2.1 Modelos Pedagógicos.....	17
1.2.1.1 O Modelo High/Scope .....	18
1.2.2 Metodologias utilizadas na intervenção educativa.....	19
1.2.2.1 Abordagem por Projetos .....	19
1.2.2.2 A Abordagem ao Ensino Experimental das Ciências .....	21
1.2.2.3 Aprendizagem Cooperativa.....	22
1.2.2.4 A Diferenciação Pedagógica .....	24
1.2.3 A Importância da Pesquisa Ação.....	26
1.2.3.1 Grupos do Estudo.....	26
1.2.3.2 Técnicas e Procedimentos de Recolha Dados no 1º Ciclo do Ensino Básico e na Creche.....	27
1.2.4 Percursos da Intencionalidade Educativa através do: Observar, Planear/Agir e Avaliar .....	28
1.2.4.1 Observar.....	28
1.2.4.2 Planear/ Agir .....	29
1.2.4.3 Avaliar.....	32
PARTE II - ESTÁGIO EM CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO ...	37
2.1 Contextualização do Estágio .....	39
2.1.2 Caracterização do Meio.....	40

2.1.3	Caracterização da Escola.....	41
2.1.4	O Projeto Educativo da Escola.....	42
2.1.5	A Organização do Espaço Pedagógico.....	43
2.1.6	Características das Crianças do 7 aos 8 anos .....	44
2.1.7	Caracterização da Turma do 2º Ano .....	45
2.1.8	Caracterização das Famílias.....	47
2.2	INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	49
2.2.1	O Envolvimento dos Alunos no Desenvolvimento da Língua Portuguesa .....	49
2.2.1.1	Avaliando a Língua Portuguesa .....	60
2.2.2	À Descoberta da Matemática .....	63
2.2.2.1	Avaliando os Conhecimentos Matemáticos .....	69
2.2.3	Conhecer e Aprender através do Estudo do Meio.....	70
2.2.3.1	Avaliando o Estudo do Meio.....	86
2.3	Intervenção Com a Família e a Comunidade .....	87
2.3.1	Envolvência da Família no Trabalho Escolar dos Filhos.....	87
2.3.2	A Partilha de Frutas no Pão Por Deus.....	90
2.3.3	Visita de uma Dentista no Âmbito do Tema: <i>A Dentição</i> .....	91
2.3.2	Ação de Sensibilização Intitulada: Doenças mais Comuns na Infância na Sociedade Atual - Prevenção e Cuidados .....	92
2.4	REFLEXÃO DA INTERVENÇÃO EDUCATIVA NO 1º CEB .....	94
	PARTE III - ESTÁGIO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO CRECHE .....	98
3.1	Contextualização do Estágio .....	100
3.1.1	Caracterização do Meio.....	102
3.1.2	Caracterização da Instituição .....	103
3.1.3	Projeto Educativo de Escola.....	104
3.1.4	Características das Crianças dos 0 aos 2 anos.....	104
3.1.5	Caracterização do Grupo de Crianças da Sala <i>Os Tesouros</i> .....	108
3.1.6	As Famílias .....	111
3.1.7	Caracterização do Espaço Educativo .....	113
3.2	O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA EDUCATIVA NUMA SALA DE CRECHE.....	118
3.2.1	Princípios Educativos da Creche.....	118
3.2.2	As Atividades de Rotina.....	120
3.2.3	As Atividades Orientadas .....	127

3.2.3.1 À Descoberta das Cores .....	127
3.2.3.2 Explorando os Cinco Sentidos .....	141
3.2.4 Avaliação Geral do Grupo .....	154
3.2.4 Avaliação Individual de Uma Criança .....	161
3.3 Intervenção com a Família e a Comunidade Educativa .....	175
3.3.1 Envolvência da Família para elaboração de um Móbil de Natal .....	175
3.3.2 Projeto “A sementinha” .....	177
3.3.3 Sessão de sensibilização intitulada o <i>Dengue Desmistificar Prevenir e Controlar.</i> ....	183
REFLEXÃO FINAL DA VALÊNCIA CRECHE.....	185
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	188
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	191
APÊNDICES DE CD.....	200

## Índice de Quadros

QUADRO 1. DIFERENÇAS ENTRE A PEDAGOGIA DE PARTICIPAÇÃO E DE TRANSMISSÃO (OLIVEIRA FORMOSINHO, 2007, PP.5, 6, 7, 8 E 9) .....	15
QUADRO 2. EXEMPLO DE PLANIFICAÇÃO .....	31
QUADRO 3. EXEMPLO DE UM QUADRO DE AVALIAÇÃO DOS NÍVEIS DE IMPLICAÇÃO E BEM- ESTAR SEGUNDO PORTUGAL & LAEVERS (2010). .....	35
QUADRO 4. ROTINA DA SALA OS TESOUROS .....	121
QUADRO 5. AVALIAÇÃO INICIAL DO GRUPO DOS NÍVEIS DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO	157
QUADRO 6. AVALIAÇÃO FINAL DO GRUPO DOS NÍVEIS DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO..	159
QUADRO 7. AVALIAÇÃO FINAL INDIVIDUALIZADA – FICHA 11 .....	162

## Índice de Figuras

FIGURA 1. PLANTA DA SALA DO 1ºCEB .....	44
FIGURA 2. GRÁFICO REPRESENTATIVO DO NÚMERO DE CRIANÇAS POR GÉNERO.....	46
<i>FIGURA 3. GRÁFICO REPRESENTATIVO DO NÚMERO DE CRIANÇAS PELA IDADE. ....</i>	<i>46</i>
FIGURA 4. FAIXA ETÁRIA DOS PAIS. ....	48
FIGURA 5. SITUAÇÃO ACADÉMICA DOS PAIS .....	48
FIGURA 6. SITUAÇÃO PROFISSIONAL DOS PAIS .....	49
FIGURA 7. LEITURA DA HISTÓRIA ATRAVÉS DAS IMAGENS.....	50
FIGURA 8. CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA EM GRUPO .....	51
FIGURA 9. ORIENTAÇÃO NO TRABALHO DE GRUPO .....	51
FIGURA 10. APRESENTAÇÃO DO LIVRO CONSTRUÍDO PELOS ALUNOS.....	52
FIGURA 11. EXEMPLO DE UMA PRODUÇÃO DE UM ALUNO.....	55
FIGURA 12. APRESENTAÇÃO DE QUADRAS SOBRE O PÃO POR DEUS EM POWERPOINT.....	56
FIGURA 13. A CRIANÇA A PRODUZIR A SUA PRÓPRIA QUADRA .....	57
FIGURA 14. ALUNA ESTÁ A SELECIONAR O CARTÃO PARA COLOCAR NA RESPETIVA COLUNA.....	58
FIGURA 15. POEMA REALIZADO PELOS ALUNOS E O RESPETIVA ILUSTRAÇÃO. ....	59
FIGURA 16. PALAVRAS QUE CONTÊM O “GUE” E O “GUI” .....	60
FIGURA 17. ALUNOS A REALIZAREM OS CÁLCULOS .....	67
FIGURA 18. MAPA CONCEITUAL DOS ÓRGÃOS DOS SENTIDOS .....	71
FIGURA 19. ALUNO A COMPLETAR A LEGENDA DA DENTIÇÃO DEFINITIVA.....	74
FIGURA 20. ALUNO A DEMONSTRAR AOS COLEGAS COMO ESCOVAR OS DENTES.....	74
FIGURA 21. PANFLETO SOBRE A DENTIÇÃO.....	75
FIGURA 22. ORIENTAÇÃO DA LEITURA .....	75
FIGURA 23. REALIZAÇÃO DA SOPA DE LETRAS.....	76
FIGURA 24. EXERCÍCIO SOBRE A 2ª DENTIÇÃO .....	76
FIGURA 25. CARTAZ REALIZADO NA SALA DE AULA .....	77
FIGURA 26. PESQUISAS FEITA PELOS ALUNOS SOBRE A IMPORTÂNCIA DA FRUTA.....	78
FIGURA 27. CONFEÇÃO DA SALADA DE FRUTA.....	79
FIGURA 28. DISTRIBUIÇÃO DA SALADA DE FRUTA .....	80
FIGURA 29. OS ALUNOS A SABOREAR A SALADA.....	80
FIGURA 30. O ALUNO A EXPLICAR AOS COLEGAS ONDE PODE CONSERVAR O ALIMENTO..	81

FIGURA 31. UM ALUNO A EXPLICAR COMO E ONDE OS COLEGAS PODERIAM ENCONTRAR A DATA DE VALIDADE. ....	81
FIGURA 32. CARTAZ JÁ CONCLUÍDO .....	82
FIGURA 33. OS ALUNOS JOGANDO À BOLA E COMENDO PÃO SEM LAVAR AS MÃOS .....	83
FIGURA 34. ALUNAS A PREPARAREM A SALADA SEM FAZER HIGIENIZAÇÃO .....	84
FIGURA 35. ALUNOS, SIMULANDO QUE ESTÃO A COMER FRUTA SEM AS LAVAR MÃOS.....	84
FIGURA 36. OS ALUNOS JOGANDO O JOGO DO SABICHÃO.....	85
FIGURA 37. TRABALHOS REALIZADOS COM OS PAIS.....	89
FIGURA 38. PARTILHA DAS FRUTAS COM OS COLEGAS .....	90
FIGURA 39. AÇÃO DE SENSIBILIZAÇÃO - DOENÇAS MAIS COMUNS NA INFÂNCIA NA SOCIEDADE ATUAL-PREVENÇÃO E CUIDADOS. ....	94
FIGURA 40. NÚMERO DE CRIANÇAS POR GÊNERO .....	108
FIGURA 41. NÚMERO DE CRIANÇAS POR IDADE.....	108
FIGURA 42. FAIXA ETÁRIA DOS PAIS .....	112
FIGURA 43. SITUAÇÃO ACADÊMICA DOS PAIS .....	112
FIGURA 44. SITUAÇÃO PROFISSIONAL DOS PAIS. ....	113
FIGURA 45. MAPA DA SALA OS TESOUROS .....	117
FIGURA 46. LEITURA DA HISTÓRIA O PINGUIM E AS CORES.....	128
FIGURA 47. ENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA ATIVIDADE .....	129
FIGURA 48. CRIANÇA NO JOGO DA IDENTIFICAÇÃO DE PEÇAS AMARELAS.....	130
FIGURA 49. AS CRIANÇAS A MANUSEAR A TINTA E A FAZEREM A CARIMBAGEM.....	132
FIGURA 50. AS CRIANÇAS A REALIZAREM ATIVIDADE ATRAVÉS DA TÉCNICA DE CARIMBAGEM DE CARROS.....	133
FIGURA 51. CRIANÇAS A OBSERVAR O PEIXE AMARELO.....	134
FIGURA 52. CRIANÇAS A EXPLORAR O FANTOCHE DO CAPUCHINHO VERMELHO .....	135
FIGURA 53. CRIANÇAS A VISUALIZAR A CANÇÃO DO CAPUCHINHO VERMELHO EM FORMATO DIGITAL.....	137
FIGURA 54. CRIANÇAS A MANUSEAREM A TINTA E O RESULTADO DAS SUAS CARIMBAGENS COM AS MÃOS .....	137
FIGURA 55. JOGO COM O BALÃO VERDE.....	138
FIGURA 56. CRIANÇAS A PINTAR LIVREMENTE COM PINCEL.....	139
FIGURA 57. CRIANÇAS DESENHAM LIVREMENTE .....	140
FIGURA 58. CRIANÇA A MANUSEAR A FARINHA .....	141
FIGURA 59. CRIANÇA A EXPLORAR A MASSA JÁ PRONTA .....	142

FIGURA 60. AS CRIANÇAS A MANUSEAR A MASSA DE FARINHA.....	142
FIGURA 61. CRIANÇAS A EXPLORAR A AREIA.....	143
FIGURA 62. TRANSIÇÃO DA ÁGUA TÉPIDA PARA A ÁGUA FRIA .....	144
FIGURA 63. CRIANÇAS RASGANDO E AMARROTANDO O PAPEL .....	145
FIGURA 64. CRIANÇA A EXPLORAR A FRUTA.....	146
FIGURA 65. AS CRIANÇAS COMENDO UM PEDAÇO DE BANANA .....	147
FIGURA 66. CRIANÇAS A SABOREAR PELA PRIMEIRA VEZ ERVILHAS .....	147
FIGURA 67. EXPLORAÇÃO DOS INSTRUMENTOS MUSICAIS .....	148
FIGURA 68. EXPLORANDO O CORPO HUMANO INDIVIDUALMENTE .....	149
FIGURA 69. CRIANÇAS A DESENHAR O CORPO HUMANO. ....	150
FIGURA 70. CRIANÇAS A MANUSEAR AS FIGURAS DO PRESÉPIO .....	151
FIGURA 71. CRIANÇAS A OBSERVAR O PINHEIRO .....	152
FIGURA 72. ATIVIDADE DA CARIMBAGEM COM O DEDO.....	153
FIGURA 73. TRABALHOS DAS CRIANÇAS EXPOSTOS NO PLACARD .....	154
FIGURA 74. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DA IMPLICAÇÃO E BEM-ESTAR DO GRUPO DE CRIANÇAS.....	158
FIGURA 75. AVALIAÇÃO DE IMPLICAÇÃO E BEM-ESTAR FINAL DO GRUPO DE CRIANÇAS	161
FIGURA 76. TRABALHOS REALIZADOS COM OS PAIS.....	176
FIGURA 77. CRIANÇAS A EXPLORAÇÃO A HISTÓRIA INTITULADA SEMENTE.....	178
FIGURA 78. CRIANÇAS A EXPLORAR AS SEMENTES. ....	179
FIGURA 79. MATERIAL PARA A REALIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA .....	180
FIGURA 80. AS CRIANÇAS ESTÃO A SER ESTIMULADAS PARA SEMEAR O TRIGO.....	180
FIGURA 81. MÃE A REGAR O TRIGO .....	181
FIGURA 82. CRIANÇAS A REGAR E A OBSERVAR O CRESCIMENTO. ....	181
FIGURA 83. APRESENTAÇÃO AO GRUPO E COLOCAÇÃO JUNTO DO PRESÉPIO .....	182
FIGURA 84. AÇÃO DE SENSIBILIZAÇÃO.....	184

## **Lista de Siglas**

CEB -Ciclo do Ensino Básico

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

NEE- Necessidades Educativas Especiais

PE - Projeto Educativo

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

TPC -Trabalhos para casa

## **Introdução**

Atualmente a sociedade está cada vez mais exigente e centrada no desempenho académico dos agentes educativos, como tal urge a necessidade de repensar numa educação ao longo da vida e para toda a vida.

Nesta ordem de ideias, a educação para toda a vida tem como base quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a viver juntos, aprender a fazer e aprender a ser (Delors, 1996). Considero, por este facto, fundamental, que sejam construídas bases que possibilitem aos docentes e às crianças/alunos continuarem a aprender ao longo de toda a vida. Assim, torna-se imprescindível formar crianças/alunos autónomas e competentes para o desenvolvimento da vida prática.

Enquanto aprendizes, e numa formação inicial para a docência, a prática estagiária profissional é uma experiência única na formação de educadores/professores, e assume um papel crucial no seu crescimento. A este é-lhe exigido que desenvolva competências que incorporem o ato de ser investigador, de ser reflexivo, de ser prático na solução de problemas, de ser estratégico no desenvolvimento da sua ação, com a finalidade de tornar significativo o conhecimento, tanto para si como para as suas crianças/alunos. Na verdade, a educação, cada vez mais, tem um carácter universal sendo fulcral que se preparem cidadãos para viverem numa sociedade multicultural e em constante mudança.

Neste sentido, o presente documento tem precisamente o objetivo de dar a conhecer o trabalho prático desenvolvido durante a minha formação inicial para a docência. O estágio foi efetuado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo no Ensino Básico, na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, ministrada na Universidade da Madeira. Este decorreu em dois períodos, sendo o primeiro correspondente à valência do 1º Ciclo que se realizou na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho numa turma de 2º ano. O segundo foi realizado na valência de Creche que ocorreu numa instituição de Solidariedade Social designada de Infantário Semi-Internato de Santa Clara, na cidade do Funchal.

As atividades realizadas ao longo da minha prática pedagógica tiveram como suporte as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e a Organização e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico e ainda as competências traçadas para o perfil

de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do professor do 1º ciclo do Ensino Básico, delineado no Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto.

No decurso do estágio as experiências desenvolvidas, basearam-se essencialmente numa pedagogia ativa e participativa, durante a qual toda a ação educativa desenvolveu-se a partir dos interesses e necessidades das crianças, levando-as a refletir, partilhar, questionar, encontrar soluções e a resolver desafios. Neste sentido, Oliveira-Formosinho (2011) refere que “os objetivos das pedagogias participativas são o envolvimento na experiência e na construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa” (p.100).

Ao longo das práticas educativas privilegiei estratégias de ensino/aprendizagem numa perspetiva construtivista, de aprendizagens cooperativas e significativas. Procurei promover oportunidades e experiências que suportassem a curiosidade e o interesse das crianças na construção de novas conceções.

No que concerne a organização deste relatório, este encontra-se estruturado em três partes, a primeira parte faz referência ao enquadramento teórico onde incido sobre o Perfil Específico do Educador de Infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, Sobre a formação da identidade profissional e finalizo com a importância do Professor Reflexivo.

Seguidamente e, ainda, na primeira parte deste documento, apresento e fundamento as opções metodológicas que adotei ao longo da minha intervenção pedagógica. Explano algumas questões teóricas relacionadas com a investigação/ação, referindo o grupo de estudo, bem como as técnicas de recolha de dados utilizadas neste relatório.

Na segunda parte apresento a intervenção educativa desenvolvida no 1º Ciclo do Ensino Básico numa sala de 2º ano. Início com a caracterização dos contextos educacionais nomeadamente o meio envolvente, a instituição e o projeto educativo da escola. Continuamente, explano a caracterização da sala de aula e dos alunos e a avaliação das atividades desenvolvidas ao longo da minha intervenção educativa. Dou a conhecer o trabalho realizado com as famílias e comunidade envolvente e, por fim, desenvolvo uma reflexão crítica da prática educativa na vertente do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Na terceira parte deste relatório, descrevo a intervenção pedagógica desenvolvida numa sala de creche. Começo com a caracterização dos contextos educacionais, nomeadamente do meio envolvente, da instituição e do projeto educativo

de escola. É feita, também, a caracterização do ambiente educativo, descrevendo o espaço do grupo de crianças, bem como as características das crianças dos 0 aos 2 anos e a caracterização das crianças da sala *Os Tesouros*. Seguidamente, e ainda nesta parte, apresento um ponto referente aos dez princípios designados por Gabriela Portugal e que substanciam o trabalho desenvolvido em creche. Seguidamente, constará as rotinas e a prática orientada desenvolvida fazendo referência ao envolvimento e desempenho das crianças. Exponho ainda o trabalho desenvolvido com as famílias e a comunidade envolvente e por fim exibo uma reflexão crítica da prática educativa desenvolvida nesta valência.

A descrição das experiências de aprendizagem tanto no 1º Ciclo do Ensino Básico como na valência de creche, conta, com alguns dos trabalhos produzidos pelas crianças, bem como, registos fotográficos alusivos ao desenvolvimento de cada atividade.

Para concluir, apresento as considerações finais onde evidencio os momentos mais importantes durante a minha intervenção pedagógica nos dois contextos de estágio.

O relatório termina com apresentação das referências bibliográficas que sustentam o trabalho realizado e com as apêndices que tem como objetivo aclarar toda a intervenção pedagógica desenvolvida.

## **PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **1.1 Contextualização**

Nesta primeira parte é abordada a temática sobre a o Perfil do Educador de Infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico uma vez que é fundamental compreender o quanto o papel do docente é essencial e insubstituível para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens que se efetuam ao longo da educação. Seguidamente reflito sobre a importância da construção da identidade profissional, pois o estágio pedagógico assume-se como um contexto ideal para a sua construção. É apresentada a importância do docente enquanto profissional reflexivo, dado que é através da reflexão que o professor vai analisar e rever criticamente todos os seus passos e, deste modo, mudar e inovar as suas práticas de ensino.

Ainda neste capítulo é também apresentada a fundamentação metodológica utilizada durante a intervenção educativa no estágio, suportando-a numa pedagogia participativa, na aplicação de modelos pedagógicos e no recurso a diferentes opções metodológicas. Posteriormente, é abordado a importância da pesquisa ação, bem como os grupos de estudo as técnicas e procedimentos de recolha dados no 1º Ciclo do Ensino Básico e na Creche.

Para finalizar faço referências ao percurso da minha intervenção educativa que se fundamentou numa abordagem de pesquisa, ação e reflexão através do Observar, Planear e Agir, e Avaliar.

### **1.1.10 Educador de Infância e o Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A escola de hoje não se baseia apenas no trabalho curricular ligado às Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, ou aos programas e objetivos para o 1º ciclo de Ensino Básico. Neste sentido, Pardal (1993) refere que “A escola é, de facto, um poderoso agente de formação” (p.9), onde a perfeição de cada criança resulta da relação, articulação e o cruzamento entre o afetivo, o cognitivo, o social e o motor.

É da responsabilidade dos professores/educadores contribuir para o crescimento de crianças com competências e saberes que respondam aos desafios impostos pela sociedade atual. Neste sentido e, segundo Arends (1995)

O ensino pode proporcionar uma ótima e gratificante carreira a todos aqueles que sejam capazes de responder aos desafios intelectuais e sociais que coloca. A tarefa

de educar a juventude é demasiado importante e complexa para ser deixada inteiramente a merce dos progenitores ou das estruturas informais de tempos passados. A sociedade moderna necessita de escolas dotadas de professores especializados que estejam aptos a ensinar e a socializar as crianças” (p.1).

Nesta ordem de ideias, é fulcral fazer um levantamento sobre o papel a desempenhar pelo educador de infância e pelo professor do 1.º CEB, para que possamos compreender estes dois papéis, anteriormente desempenhados por estes dois profissionais mas, que agora podem ser da responsabilidade de um só profissional. Deste modo, através do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, foi definido o Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Com a promulgação do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, foi aprovado o perfil específico destes profissionais de educação. Para além de lhes ser exigido um diploma que certifica a sua formação profissional académica, devem ser portadores de competências que lhes permitam promover uma educação de qualidade.

As exigências de qualidade do desempenho profissional têm como quadro de referência o regime jurídico de formação inicial de educadores, fixado na Lei de Bases e na respetiva legislação complementar, nas orientações curriculares para a educação pré-escolar.

Desta feita, ao educador de infância é exigido que proporcione às crianças diversas atividades que lhes permitam expressar-se livremente, com criatividade e imaginação em todas as áreas de conteúdo. Assim, e no que concerne aos diferentes domínios, o educador deve propiciar todo um conjunto de atividades que visem o desenvolvimento integral das crianças. A título de exemplo, e, relativamente ao raciocínio lógico matemático, o educador deve planear atividades através das quais a criança possa comparar e classificar objetos, adquirir noções de orientação e de representação do espaço, quantidade e tempo, bem como, organizar mentalmente impressões. No que se refere ao conhecimento do mundo, este deve promover situações que possibilitem à criança observar fenómenos da natureza, a respeitar o ambiente, a interiorizar valores ecológicos e de cidadania, a interessar-se pelas tradições da comunidade e a respeitar identidade cultural.

Também, no que diz respeito a todo o ambiente educativo, é da exclusiva responsabilidade do educador a organização de um espaço e ambiente educativo que vise uma aprendizagem significativa e de qualidade. Neste sentido, as suas funções

incluem, entre outras, a realização, desenvolvimento e gestão do seu próprio currículo. Este tem a flexibilidade de adequar, embora, respeitando as diretrizes das Orientações Curriculares, um currículo que vá ao encontro das necessidades e interesses do grupo de crianças, recorrendo de pedagogias ativas e dinâmicas que pressupõem, por sua vez, o envolvimento das crianças em todo o trabalho desenvolvido.

De referir que, para um bom desempenho desta profissão, é necessário que os educadores tenham uma grande capacidade de compreender e conhecer as particularidades de cada criança e do grupo em geral, só assim podem, efetivamente, corresponder, tanto às suas exigências enquanto profissionais, como às exigências de cada uma e de todas as crianças. O educador deve, portanto, ser o amigo, o companheiro, o orientador, aquele que acompanha as crianças na sua constante necessidade da descoberta. Na verdade, as OCEPE (2009) deixam bem expresso que

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estrita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (p.15)

Quanto ao perfil de desempenho do professor do 1.º CEB, encontra-se aprovado que estes usufruem do perfil geral do educador e dos professores do ensino básico e secundário, tendo em conta as especificações que o 1.º CEB exige. Ao contrário do educador, o professor do 1.º CEB, tem um currículo nacional a cumprir, todavia, tem flexibilidade para o realizar da forma que achar mais pertinente para os alunos com quem trabalha, ou seja, este deve ter sempre em conta os interesses e as necessidades dos alunos (Ministério da Educação, 2004).

Na sua prática pedagógica o professor tem como objetivo abranger as diferentes Áreas curriculares disciplinares, nomeadamente a Matemática, Português, Estudo do Meio e as Expressões e as Áreas Curriculares não Disciplinares (Estudo Acompanhado, Área Projeto e Formação Cívica). Existem, ainda, atividades de enriquecimento curricular sendo estas de carácter facultativo.

Uma vez que se pretende com o Processo de Bolonha que um só profissional desempenhe ambos os papéis, de educador e professor, importa, pois, salientar que o educador/professor deve ter como base do seu trabalho a diferenciação pedagógica, através de estratégias que envolvam situações de trabalho individual, em grande ou em

pequeno grupo, em que as crianças/ alunos podem pesquisar, trocar ideias e utilizar vários recursos para, posteriormente, produzirem e partilharem informação.

Ao longo da intervenção pedagógica, é da competência do educador/professor incentivar a autonomia, respeito por si e pelo outro e a construção de regras de convivência. Faz parte, ainda, do perfil do educador/professor estabelecer um bom relacionamento com os alunos, com os encarregados de educação, com a comunidade educativa e com a comunidade envolvente. É, também, da sua responsabilidade avaliar todas as aprendizagens e evoluções das crianças e refletir sobre a sua intervenção pedagógica com o intuito de adequar a sua ação à realidade do grupo/ turma em que está inserido (OCEPE, 2009 & Ministério da Educação, 2004).

O educador/professor deve proporcionar experiências enriquecedoras aos alunos, deve estar solidário com a sua missão e com o seu projeto, pois ser professor é um "... compromisso de cada indivíduo, consigo próprio e com um projeto claro de vida (...)" (Carneiro, 2003, p. 109).

Segundo Paulo Freire (1979), o docente para além de ensinar, também, aprende e o aluno além de aprender, também, ensina. Podemos dizer que, tanto o professor, como os alunos, avançam, em conjunto, ao longo do tempo. O professor que segue este tipo de pedagogia proporciona aos seus alunos aprendizagens significativas e leva-os à construção do seu próprio conhecimento. Quanto ao referido, Snyders (1995) relata-nos que, "os alunos são arrastados pelo professor mas da mesma forma, são eles que com frequência o arrastam, chegando por vezes a fazê-lo extravasar." (p. 104). Também Roldão (2005) refere-nos que o "perfil do professor atual é o de um profissional apetrechado com os elementos teóricos, técnicos e práticos" (p.49).

### **1.1.2 A Construção da Identidade Docente**

Hoje mais do que nunca a sociedade questiona-se sobre o papel do professor numa sociedade que esta constantemente a mudar e onde se espera que os seus cidadãos sejam aptos para serem "indivíduos autónomos, intelectualmente activos e independentes, capazes de estabelecer relações interpessoais, de comunicarem e evoluírem permanentemente e de intervirem de forma consciente e proactiva na sociedade" (Delors, 1996).

Na ótica de Paulo Freire, ser professor hoje é perceber o processo de ensino/aprendizagem como um processo de construção de um sujeito completo, um

homem convicto do seu papel social, mais tolerante e respeitador das diferenças, que sabe coexistir. Este autor defende que toda ação educativa deve ser efetivada no sentido de levar o homem a refletir sobre seu papel no mundo e, assim, estar pronto de mudar este mundo e a si próprio.

Desta forma, Christopher Day (2006) salienta que “ o trabalho dos professores é complexo e ocorre em contextos que são exigentes (em termos de conhecimento, gestão de sala de aula e de destrezas de ensino) e emocional e intelectualmente desafiadores.” (p.38). Será unânime assegurar que é essencial que o professor seja portador de ferramentas cognitivas, que lhes forneçam as respostas adequadas a cada situação e que este tenha uma flexibilidade relacional para ser capaz de resolver eficazmente as situações que vão surgindo.

Maria do Céu Roldão, com base em variados autores (2009), entende que a profissionalidade, entendida como tudo aquilo que caracteriza um profissional, estrutura-se em torno de quatro pilares fundamentais: a *natureza* específica da atividade desempenhada; o *saber* requerido para a desempenhar; o *poder* de decisão sobre essa ação e ainda o nível de *reflexividade* sobre essa mesma ação.

Podemos considerar que é nessa reflexividade que assenta entre outros aspetos a construção da identidade profissional do professor, sendo que esta vai-se construindo ao longo da vida constituindo, assim, um processo contínuo que também vai sendo constituído a partir das relações sociais que são efetivadas com toda a comunidade educativa. Ao longo deste processo, o docente ao longo da sua carreira profissional, vai construindo saberes e constituindo um referencial teórico que lhe possibilita fundamentar as suas ações.

Para autores como Christopher Day (2006)

Os professores apaixonados pelo ensino têm consciência do desafio que enfrentam nos amplos contextos sociais em que ensinam, têm um sentido de identidade claro e acreditam que podem fazer a diferença na aprendizagem e no aproveitamento escolar de todos os seus alunos (p.36).

Atualmente, pelas transformações sociais que se operam constantemente, vivencia-se um período de falta de valores e identidade que abrange toda a sociedade. A estas mudanças não escapam os profissionais docentes. A imagem do professor vem nesta sequência sofrendo algumas alterações de paradigmas, que precisam,

urgentemente, serem alvo de discussão e reflexão a fim de evitar distorções que venham de alguma forma prejudicar o processo da educação.

De facto, ser professor, nos dias de hoje, não é fácil. Vivemos numa sociedade em constante mutação que exige um profissional capaz de acompanhar e de lidar com o que lhe é exigido a cada momento. O professor tem, cada vez mais, nas suas mãos um trabalho a desenvolver que não se limita à transmissão de saberes, mas, sobretudo, à orientação de conhecimentos facilitando, deste modo, uma aprendizagem significativa para cada criança. Esta é, na verdade, uma profissão com características peculiares, com uma dimensão social e, também, uma importante dimensão pessoal baseada na relação professor/aluno em que a empatia e afetividade são fulcrais no processo ensino/aprendizagem, principalmente, nos primeiros anos de escolaridade.

Estas mudanças, a que atribuímos o nome de crise profissional do professor deve-se, em parte, à crise de autoridade e poder do professor, logo a identidade do professor está ligada a interpretação social da sua profissão. Fatores externos como o Estado, a formação dos professores e o estatuto social da comunidade e fatores internos como a relação professor/professor, alunos /professor, professor/ comunidade, afetam identidade do professor. Partindo deste pressuposto, a identidade docente deve ser encarada como algo em constante evolução, e não um produto depois de construído se considera um produto acabado.

No entanto, a forma como o docente constrói a sua própria imagem profissional participa na definição das suas ações com os alunos, das suas relações no seu dia-a-dia de trabalho e também do desenvolvimento das suas atividades pedagógicas.

Segundo Nóvoa (1992), “não é possível separar o eu pessoal do eu profissional” (p.7) dado que, no percurso da sua vida o docente manifesta a sua subjetividade e explica as suas ações no plano pessoal e coletivo, na busca de significados para a construção da sua identidade profissional. Nesta ordem de ideias Oliveira (2006) salienta que a “construção da identidade profissional do docente toma como referência os saberes teóricos e práticos presentes em seu quadro de referência e os conjuntos de valores que fazem justamente com que sua identidade não seja fixa ou inalterável” ( p. 28).

Neste sentido, Christopher Day (2006) esclarece-nos ao deixar explícito que

Ser apaixonado pelo ensino não é unicamente demonstrar entusiasmo, mas também exercer a sua actividade de uma forma inteligente, baseando-se em princípios e

valores. Todos os professores apaixonados assumem a paixão pela sua disciplina, a paixão pelos seus alunos e uma crença apaixonada de que o que são e o que ensinam poderá fazer a diferença na vida dos seus alunos, tanto no momento de ensino/aprendizagem como depois de alguns dias, semanas, meses ou até anos (p.36).

Perante tudo o que foi supramencionado, não posso deixar de referir que esta questão da construção da identidade profissional, consciencializou-me para a necessidade de uma reflexão constante sobre a dimensão ética da profissão do docente por um lado, e, por outro lado, serviu de ponto de partida para uma análise com vista ao aperfeiçoamento profissional, pois como explica Carlos Maia no seu livro *Elementos de Ética* (1998), “No campo da formação docente e educativa, a responsabilidade é acrescida, porque o objeto de trabalho são as pessoas e não as máquinas. A falha na educação tem um alcance maior no tempo e na vastidão das consequências do que a da maior parte de outras falhas de carácter técnico” (p.19).

### **1.1.3 Professor Reflexivo**

A atual sociedade exige, cada vez mais, uma readaptação do ensino /aprendizagem e tendo os educadores/professores objetivos diferentes sobre a forma como ensinar, estes deverão ser capazes de integrar-se e de interrogar-se sobre a sua forma de atuar dentro de uma sala.

A literatura que aborda a prática reflexiva no ensino, refere a reflexão como um ato do pensamento fundamental para o melhoramento da qualidade educativa. O professor deve refletir antes, durante e após a sua ação.

Zeichner (1993), diz-nos que “os professores que são práticos, reflexivos desempenham importantes papéis na definição das orientações das reformas educativas e na produção de conhecimento sobre o ensino, graças a um trabalho de reflexão na e sobre a sua própria experiência” (p.9). Neste sentido, é fulcral que o professor reflita sobre a sua intervenção, pois vai-lhe possibilitar verificar, analisar e rever criticamente todos os seus passos e, deste modo, mudar e inovar as suas práticas de ensino.

De acordo com Alarcão (1996),

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

Nesta correspondência de ideias, o filósofo John Dewey deixou-nos expresso nos seus escritos que o professor deve ser possuidor de um pensamento reflexivo. Pois para este autor refletir, é uma forma diferente de ver e dar resposta aos seus problemas (Dewey, citado por Zeichner, 1993). Cardoso, Peixoto, Serrano & Moreira, (1996) concordam com Dewey ao afirmarem que o professor deve ser reflexivo, pois “é o primeiro passo para quebrar o acto de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade” (p. 83).

Seguindo esta linha de pensamento, Alarcão (1982) salienta que a organização, as estratégias e tudo o que é desenvolvido dentro da sala é motivo para uma reflexão. Zeichner (1993) acrescenta referindo que se o professor não refletir sobre o ensino e só agir de acordo com as rotinas da escola dificilmente se apercebe da realidade envolvente, como a necessidade de mudança, de adotar uma nova atitude perante as necessidades educacionais que todos os dias emergem. Sendo, então, fundamental que desde cedo os professores desenvolvam um pensamento reflexivo, visto que, só assim, poderão ter uma melhor compreensão da sua forma de ensinar (Zeichner, 1993).

A reflexão é uma forma de desenvolvimento profissional que pode ser diferenciada entre a que acontece na ação e a que surge durante a ação. Segundo Alarcão (1996), “No primeiro caso os profissionais reflectem no decurso da própria acção sem a interromperem. No segundo caso reconstroem mentalmente a acção, para posteriormente a analisarem” (p.176). Para esta autora, ambas as formas de refletir levam à reformulação da ação (Alarcão, 1996).

Nos dizeres de Gómez (1995), a prática reflexiva possibilita aos professores “a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos” (p. 103). Nesta ordem de ideias, a reflexão tem como objetivo clarificar o professor no que concerne às suas razões e conclusões de uma determinada ação. O professor ao refletir sobre “o ecossistema da sala, não se limita a

deliberar sobre os meios, separando-os da definição do problema e das metas desejáveis, antes edifica uma teoria adequada à singular situação do seu cenário e elabora uma estratégia de acção adequada” (Gómez, 1995, p. 106).

De considerar que o papel do professor reflexivo não se associa somente com a acção, este é muito mais abrangente, pressupõe questionar com o objetivo de saber o que faz e, essencialmente, saber e ter consciência do lugar que ocupa na sociedade (Alarcão, 1996).

Na realidade, a reflexão é um ato complexo que faz parte do ser humano, mas, muitas vezes, esta faculdade não é usada, o que, por vezes, coloca em causa a qualidade da profissão de docente. Neste sentido, Freire (2009) remete-nos para a importância do desenvolvimento do pensamento reflexivo ao deixar claro que este “tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática, o seu distanciamento epistemológico enquanto objecto de sua análise, deve dela aproximá-lo ao máximo” (p.39).

De destacar que, enquanto docentes, devemos cultivar este ato, que é o refletir, nos alunos, pois estes devem ser os construtores do seu próprio pensamento, do seu saber utilizando, para tal, a reflexão da sua prática para que possam, gradualmente, ganhar autonomia no seu processo de aprendizagem. Não podemos esquecer que a reflexão tem um papel fundamental para que exista uma educação de qualidade, uma vez que permite aos parceiros educativos a compreensão dos papéis de professor/aluno e de aluno/aluno, através de um processo que implica ensinar e aprender e aprender a aprender.

## **1.2 Fundamentação da Metodologia adotada na Intervenção Educativa**

Ao longo dos dois últimos séculos, a forma de intervir nos contextos educativos pode ser feita de duas maneiras, utilizando uma pedagogia por participação e uma pedagogia por transmissão, que se baseiam em princípios distintos (Formosinho, 2007). A pedagogia por participação,

é uma pedagogia que procura elucidar à complexidade da sociedade e das comunidades, das crianças e suas famílias, do conhecimento com um processo interativo de diálogo e confrontação entre crenças e saberes, entre saberes e

práticas, entre práticas e crenças, e entre estes pólos de interação e os contextos envolventes (Formosinho, 2007, p.17).

Com este tipo de pedagogia a criança envolve-se no processo de aprendizagem através da ação experimental e dá maior significado e importância a essa experiência construindo as suas próprias aprendizagens. Neste sentido, Formosinho (2009) refere que “A imagem da criança não é a de uma tábua rasa, mas sim a de um participante com agência. A motivação baseia-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas dos aprendentes” (p.5)

Esta pedagogia baseia-se na criação de espaços e tempos pedagógicos que permitem desenvolver atividades e projetos que valorizam as experiências e culturas das crianças em concordância com os adultos. Para tal, o espaço pedagógico deve ser um local de bem-estar, organizado, seguro, lúdico, cultural, flexível e essencialmente aberto às vivências e interesses das crianças e comunidade de forma a permitir as interações diferenciadas por parte das crianças. Esta ideologia marca uma nova atitude no educador/professor exigindo-lhe novas práticas para que prepare as crianças/alunos de uma maneira mais participativa e, essencialmente, reflexiva para o meio em que vive. Nesta linha, Oliveira-Formosinho (2007) menciona que a pedagogia participativa é

uma pedagogia centrada na práxis da participação procura responder à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento das crianças e das suas famílias com um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses pólos em interação e os contextos envolventes (p.14).

Já na pedagogia por transmissão o educador rege-se por saberes considerados essenciais e inalteráveis. A criança é vista como um mero recetor de informação, sendo a sua atividade a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade. Neste tipo de transmissão o espaço e o tempo pedagógico são da responsabilidade do educador/professor, as crianças não participam na construção do ambiente educativo, a estruturação do espaço não é realizada pensando nas necessidades e interesses dos alunos, mas sim, baseando-se no pré-conceito do educador/professor (Oliveira Formosinho, 2007).

No quadro seguinte (quadro1) encontram-se evidenciadas algumas diferenças entre a pedagogia por participação e a pedagogia por transmissão.

Quadro 1. Diferenças entre a pedagogia de Participação e de Transmissão (Oliveira Formosinho, 2007, pp.5, 6, 7, 8 e 9)

	<b>Pedagogia de participação</b>	<b>Pedagogia de transmissão</b>
<b>Papel do educador/professor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizar o ambiente;</li> <li>- Escutar e observar;</li> <li>- Planificar;</li> <li>- Avaliar;</li> <li>- Formular perguntas;</li> <li>- Estender os interesses e conhecimentos das crianças e do grupo em direção à cultura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desempenha o papel de transmissor de conteúdos;</li> <li>- Centra-se no conhecimento que quer transmitir;</li> <li>- Centra em si o espírito de iniciativa;</li> <li>- Prescreve objetivos e tarefas;</li> <li>- Transmissão de saberes inalteráveis.</li> </ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Envolver-se no processo de aprendizagem experiencial;</li> <li>- Dar Significado as experiências;</li> <li>- Construir aprendizagens;</li> <li>- Promover o desenvolvimento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquisição de capacidades (pré) académicas na aceleração das aprendizagens;</li> <li>- Aceleração das aprendizagens.</li> </ul>
<b>Motivação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Baseada em interesse intrínseco da tarefa;</li> <li>- Motivações intrínsecas dos aprendentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- E baseada em reforços seletivos vindos do exterior.</li> </ul>
<b>Método</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Centrada na participação ativa das crianças;</li> <li>- Centrado na investigação;</li> <li>- Resolução de desafios;</li> <li>- Aprendizagem baseada pela descoberta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Centrado na transmissão de conhecimentos;</li> <li>- Centrado no professor.</li> </ul>
<b>Materiais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversificados;</li> <li>- Uso flexível;</li> <li>- Possibilitando a experimentação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estruturados;</li> <li>- Manuais, fichas, cadernos de exercícios, etc.;</li> </ul>
<b>Interações/relações</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver interações, refletir, repensar e reconstruir;</li> <li>- Co-construção da aprendizagem através das interações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relações adultas/criança reduzidas;</li> <li>- Interação criança/criança muito reduzida.</li> <li>- Motivação extrínseca;</li> <li>- Vista como “tábua rasa”;</li> <li>- Memorizar os conteúdos;</li> <li>- Tarefas repartidas.</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Centrada nos procedimentos desenvolvidos pelas crianças individual e em grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Centrada nos resultados das avaliações.</li> </ul>

Influenciada pela literatura e guiada pelas minhas convicções, ao longo da minha ação pedagógica optei pela Pedagogia por Participação, tanto no Pré-escolar como no 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), procurando que as crianças/alunos fossem os construtores do seu próprio conhecimento, tendo sempre em atenção as características e necessidades de cada um. Neste sentido, corroboro com Formosinho (2007), quando salienta que “O bom aluno é o que se envolve, pois o seu envolvimento nas actividades e projectos é considerado indispensável para que dê significado às experiências, sendo essencial para que construa conhecimento e aprenda a aprender” (p.21).

Também suportada pela influência dos vários modelos e metodologias existentes na educação, adotei ao longo do estágio o Modelo High/Scope, visto este assentar numa aprendizagem ativa da criança e pressupor o seu envolvimento em todo o processo de aprendizagem. Desta forma, pretendi investigar as influências deste modelo no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, colocando-me algumas questões para as quais procurei resposta. Assim, quis saber em que medida este modelo permite às crianças construírem o seu próprio conhecimento? - Como é que a organização do espaço e do ambiente educativo, de acordo com este modelo, potenciam a aprendizagem das crianças?

No que concerne às metodologias, optei por aquelas que considerei serem as mais apropriadas para o desenvolvimento do meu trabalho, nomeadamente a pedagogia por participação, tendo sido a base principal do meu trabalho. A pedagogia por participação incide no envolvimento da criança/aluno através da ação experimental e dá maior significado e importância à essa experiência. Permite às crianças construírem as suas próprias aprendizagens. Ao utilizar esta pedagogia, tive como intenção verificar de que forma esta contribui para o sucesso da aprendizagem das crianças/alunos? Foi, também necessário o recurso à pedagogia por transmissão, por um lado por ser a pedagogia adotada pela professora cooperante, por outro lado porque existem determinadas fases do processo educativo em que torna-se necessário a utilização desta pedagogia na aprendizagem dos alunos.

Recorri, também à abordagem em projeto por poder proporcionar às crianças, em conformidade com o modelo High /Scope e a pedagogia participativa, o papel ativo e envolvente das mesmas. Na verdade, a abordagem em projeto suscitou-me algumas aspirações e fez-me questionar sobre o impacto que este tipo de trabalho tem nas crianças e no seu desenvolvimento? De facto, através da abordagem em projeto foi possível trabalhar temáticas do interesse das crianças, sendo o planeamento do trabalho praticado em grupo de modo a atender a todas as necessidades.

A abordagem ao Ensino Experimental foi necessária para a compreensão das crianças sobre alguns conceitos trabalhados. Através desta forma de fazer pedagogia quis que as crianças aprendessem através da experimentação. Houve alguns momentos em que me coloquei a mim mesma as mesmas questões sobre a eficácia desta metodologia, se esta contribuiria para o desenvolver da vontade de aprender e de querer conhecer por meio da investigação e experimentação?

O recurso à Aprendizagem Cooperativa foi imprescindível para um bom desempenho da minha prática educativa, pois acredito que esta contribui para uma maior interação entre os alunos na sala de aula e é uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem. Ao recorrer a esta metodologia questionei-me se esta seria eficaz ou não para aprendizagem académica e social das crianças/alunos, uma vez que pressupõe um trabalho cooperativo de interajuda? - Quais as vantagens e desvantagens deste tipo de metodologia no seu sucesso?

A utilização da Diferenciação Pedagógica como suporte das aprendizagens de cada criança/aluno foi fundamental para promover momentos significativos para todos respeitando o ritmo de cada um. Através desta pedagogia procurei estratégias e atividades que correspondessem, tanto às necessidades como interesses e ritmos das crianças/alunos.

Esta pedagogia suscita algumas controvérsias, dado que nem sempre o docente tem a capacidade de chegar a todos, em especial, num grupo ou turma com muitos alunos e com níveis capacitáveis muito distintos. Assim, consciente que diferenciar não é uma tarefa fácil mas, no entanto, importante e necessária no processo educativo dos alunos, questionei-me quanto à forma de o fazer e como o fazer? Se me daria conta das necessidades dos alunos? - Se adequaria situações que potenciasses a sua aprendizagem por meio da diferenciação?

Faço, também, para além do já acima referido, referências ao percurso da minha intervenção educativa que se fundamentou numa abordagem de pesquisa, ação e reflexão através do **Observar, Planear e Agir, Avaliar**.

### 1.2.1 Modelos Pedagógicos

Segundo Formosinho (2007) um Modelo Curricular refere-se a “um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por ajustar a teoria e a prática” (p.109). É entendido pelos profissionais de educação como “um importante andaime para apoiar o educador/professor na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional onde as crianças se envolvam, persistam, aprendam e se desenvolvam um “habitus” de aprender” (Formosinho, 2007, p.34).

Nesta linha de pensamento, Spodek e Brown (1996), consideram que o modelo pedagógico “é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado

educativo” (p. 15) e baseia-se num “conjunto de pressupostos sobre os recursos e as estratégias que possibilitam a apropriação do conhecimento, bem como nos saberes mais necessários e importantes na aprendizagem das crianças” (Pires, 2007, p.62).

Apoiada pelo que a teoria dita sobre a influência dos vários modelos existentes na educação e aprendizagem das crianças e orientada pelo trabalho já desenvolvido, nas salas onde estagiei, o modelo adotado foi o Modelo High/Scope.

### **1.2.1.1 O Modelo High/Scope**

O currículo High/Scope situa-se no quadro de uma perspectiva desenvolvimentista para a educação de infância. Dentro da teoria piagetiana considera-se “necessário tornar a criança o centro do processo educativo, isto é, partir do seu estágio atual de desenvolvimento e apoiar o seu percurso para o estágio seguinte”. Assim, e inspirado em Piaget, o currículo High/Scope entende ser necessário proporcionar às crianças espaços de atividade auto iniciada e apoiada e que é preciso criar oportunidades de experimentar a realidade.

A estrutura curricular High/Scope está toda pensada para realizar a grande finalidade piagetiana. Segundo Formosinho (1996), “a construção da autonomia intelectual da criança, que pode ser verificada na conceção do espaço e dos materiais, na rotina diária, nas experiências-chave e por fim, no triângulo: observação, planificação, avaliação” (p. 76).

O modelo High/Scope tem por base a influência da teoria cognitivo-desenvolvimentista de Piaget, valorizando o desenvolvimento cognitivo. Este modelo parte do pressuposto de que a criança aprende, fazendo. Baseia-se, também, em ideias de Vygostky, na medida em que os alunos aprendem através de experiências práticas, de pessoas e de objetos, sendo enfatizado o papel vital dos adultos, pais e educadores em proporcionar apoio emocional e em interagir deliberadamente para alargar a aprendizagem das crianças. O currículo High/Scope assenta na filosofia educacional progressista de John Dewey, ou seja, numa pedagogia de descoberta pela vivência com os outros e com o meio. Este modelo sofre, também, influências de Erikson, pois a aprendizagem é perspectivada como uma experiência social que envolve interações significativas para a construção da identidade pessoal. Gardner é outro autor que pode ser evidenciado na metodologia High/Scope, dado que nesta metodologia são valorizadas as diferentes linguagens das crianças, nomeadamente, através de atividades

diversas, que envolvem desenhos, pinturas, montagens, música, escultura, movimento, entre outros.

O modelo High/Scope é um enfoque educativo orientado para o desenvolvimento da criança e da sua aprendizagem, integrando a perspectiva intelectual, social e emocional. Aportado nas teorias de Jean Piaget e seus seguidores acerca do desenvolvimento infantil, o modelo considera a criança como aprendiz ativo que aprende melhor a partir das atividades que ele mesmo planeia, desenvolve e sobre as quais reflete.

Com a rotina diária proposta por este modelo tentei desenvolver, nas crianças, competências de planeamento das suas atividades e reflexão final sobre o seu desenvolvimento. De facto, o ponto forte do modelo High/Scope assenta no envolvimento da criança em todo o trabalho desenvolvido na sala, o que nos remete para a planificação, o desenvolvimento e a avaliação das suas atividades de aprendizagem.

Ao recorrer a este modelo verifiquei, ao longo da minha intencionalidade educativa, que as aprendizagens das crianças foram mais significativas, que o seu empenho na realização das atividades foi intrínseco, pois estando elas envolvidas o seu interesse e motivação foram bastante evidentes. Por este facto, considero que os modelos que acentuam uma participação ativa e envolvimento das crianças na tomada de decisões tornam mais rico o contexto educativo.

## **1.2.2 Metodologias utilizadas na intervenção educativa**

### **1.2.2.1 Abordagem por Projetos**

A Abordagem por Projetos é de acordo com Katz & Chard (2009) “uma forma de ensinar e aprender, mais do que um conjunto específico de técnicas pedagógicas ou sequências fixas de atividades, rotinas ou estratégias” (p. 4).

Envolver a Abordagem por Projetos no currículo promove, segundo os atores acima citados, “o desenvolvimento intelectual das crianças ao envolver as suas mentes em tarefas de observação e investigação de factos retirados da sua experiência do quotidiano e do seu meio ambiente” (Katz & Chard, 2009, p. 3).

Segundo Lilian Katz a Abordagem por Projeto subentende a existência de quatro fases fundamentais: a fase da **Definição do problema** onde as crianças partilham os

conhecimentos prévios e as suas ideias; A **Planificação e lançamento do trabalho** através da qual as crianças exploram o que sabem e o que querem saber, onde podem pesquisar e com quem podem falar. Segundo o Ministério da Educação (1998), é nesta etapa que as crianças concretizam as ideias anteriores, escolhendo “o que se vai fazer, por onde se vai começar; como se vai fazer.” (p. 142); Segue-se a fase da **Execução** onde “as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas” (ibid, p.142). Nesta etapa, as crianças preparam o seu trabalho e discutem ideias, propõem soluções, registam, desenham, pintam. “As crianças aprofundam a informação adquirida, reposicionam-se em novas questões, voltam a planear a sua atividade” (ibid, p.142); Na fase da **Avaliação e Divulgação** realiza-se uma síntese de todo o trabalho realizado com o objetivo de partilhar os seus conhecimentos com a comunidade.

Nos dizeres o Ministério da Educação (1998, p.139) citando Kilpatrick, “estas fases não são compartimentos estanques, mas estão interligadas”, ou seja, a Abordagem por Projeto envolve flexibilidade e mudanças ao longo de todo o processo, adaptando-se às necessidades e interesses do grupo.

Como já referido, anteriormente, esta abordagem não foi concretizada na sua totalidade em contexto de estágio desenvolvendo-se apenas as fases de preparação e planeamento, trabalho de campo, apresentação e resultado final. Segundo Katz e Chard (2009) a Abordagem por Projetos pode ser integrada no currículo de diferentes formas dependendo do educador.

No desenvolvimento deste trabalho em Projeto as crianças puderam trabalhar os temas do seu interesse, sendo que a preparação e planeamento do trabalho foi realizado em grupo de modo a atender a todas as necessidades. Através desta metodologia pretendi inculcar nas crianças hábitos de cooperação, de partilha e de interajuda. Foi, ainda, minha intenção envolver as famílias ao longo do desenvolvimento dos projetos realizados com as crianças, a fim de promover uma maior interação e comunicação entre escola e família e, em simultâneo, dar a conhecer o trabalho desenvolvido pelos seus educandos. No fim de cada projeto, as crianças davam a conhecer o seu trabalho, em grande grupo, apenas, demonstrando aos colegas o seu resultado.

O meu papel, enquanto educadora/professora, foi o de orientar e organizar na aquisição e pesquisa de saberes, pois segundo Vasconcelos (1998), “o educador é o companheiro mais experimentado, o guia, mas que também parte com a criança à descoberta” (p.145).

### 1.2.2.2 A Abordagem ao Ensino Experimental das Ciências

As ciências na escola devem dar realce aos processos científicos, possibilitando o desenvolvimento de competências nomeadamente o observar, investigar, analisar, formular questões, experimentar, raciocinar logicamente, comunicar resultados, discutir, aplicar as aprendizagens e o desenvolvimento de atitudes de curiosidade, cooperação e de espírito crítico (Sá, 2004).

Nos dois contextos educativos é fundamental que a intervenção planeada proporcione às crianças/alunos situações problemáticas que correspondam aos seus interesses e necessidades e que promovam a realização e desenvolvimento de atividades de pesquisa para encontrar resposta às suas questões.

À área curricular de Estudo do meio, proposta pelo programa do 1ºCEB e a área do Conhecimento do Mundo, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), destacam a realização de atividades experimentais como forma de uma melhor compreensão do meio envolvente (OCEPE, 2009). Nesta linha de pensamento, importa salientar que as experiências imediatas e diretas são essenciais para a construção do conhecimento, pois contribuem para que as crianças deem sentido ao meio envolvente (Hohmann & Weikart, 2009).

No pré-escolar, o Conhecimento do Mundo refere que desde cedo as crianças devem ser sensibilizadas para às ciências, partindo sempre das suas necessidades e interesses, devendo o educador dar a oportunidade da descoberta e da experimentação e promover o contato com atitude e a metodologia própria das ciências (OCEPE, 2009). Neste sentido, Katz *et al* (1998: 100) mencionam que “cabe à escola partir dos interesses e saberes de cada criança para os ampliar e diversificar, despertando novos interesses e fomentando a curiosidade e o desejo de aprender”.

No 1ºCEB o estudo do meio pressupõe a vivência de experiências de aprendizagem que permitam o desenvolvimento de competências específicas. Assim, o plano curricular do 1º CEB considera que o trabalho a desenvolver pelos alunos integrará atividades experimentais e também atividades de pesquisa apropriadas as diferentes áreas. Deste modo, o conhecimento do Meio deverá partir da observação, análise de fenómenos, situações ou factos, possibilitando uma melhor compreensão dos mesmos, levando-os à intervenção crítica (Ministério da Educação, 2004). É fundamental, que o educador/professor proporcione atividades que encorajem as crianças/alunos a questionar-se, em vez de se limitarem a apenas a responder às

questões, como também é fundamental estimulá-los para a troca de ideias uns com os outros durante as aulas acerca de tópicos científicos, pois Sá (1994) afirma que “as crianças aprendem fazendo e aprendem pensando sobre o que fazem” (p. 26).

Em suma, recorreu-se à Abordagem Experimental das Ciências para desenvolver nas crianças a reflexão, o espírito crítico e as competências fundamentais à sua aprendizagem. O desenvolvimento do pensamento crítico das crianças/ alunos exige um exercício contínuo de interações com o meio envolvente e conhecimento do mesmo. Todas as situações de aprendizagem, desenvolvidas através da experimentação possibilitam que as crianças aprendessem de forma significativa.

### **1.2.2.3 Aprendizagem Cooperativa**

A Aprendizagem Cooperativa foi uma das metodologias que recorri na ação pedagógica, pois o trabalho cooperativo faz emergir a necessidade de interajuda entre os alunos e permite-lhes aprenderem com todos. Através das aprendizagens cooperativas, fomenta-se a partilha e a colaboração entre todos e desvaloriza-se a competitividade desigual (Leitão, 2000). Seguindo esta ordem de ideias, Niza (1998) salienta que,

a cooperação, como processo educativo em que os alunos trabalham juntos (em pequeno grupo ou a pares) para atingirem um objetivo comum, tem revelado a melhor estrutura social para a aquisição de competências, o que contraria frontalmente, toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola (p.4).

Com a metodologia do trabalho cooperativo o educador/professor proporciona um ambiente propício para que as crianças/alunos possam desenvolver as suas próprias estratégias de resolução das atividades, recorrendo a ajuda dos seus pares ou do grupo. Neste tipo de metodologia os alunos aprendem a dar valor a esta forma de trabalhar, e também desenvolvem diferentes maneiras de refletir e de organizar o seu raciocínio (Resendes & Soares, 2002). Segundo estes mesmos autores o aluno aprende “a estudar, a ser autónomo e cooperante num clima de afetividade” (p.89). O educador/professor ao desenvolver atividades cooperativas, possibilita aos alunos desenvolverem competências ao nível da autonomia, dando em simultâneo, a si mesmo, espaço para orientar os alunos com mais dificuldades.

O ensino através da cooperação é um método que proporciona uma grande variedade de oportunidades de aprendizagem a todas as crianças/alunos, (Niza, 2000). Um aspeto fundamental para desenvolver este tipo de metodologia é a forma como a sala está organizada, que nos dizeres de Lopes e Silva (2009), “deve ser organizada de modo a possibilitar que as crianças que integram os pequenos grupos se posicionem face a face” (p.17). Segundo os mesmos autores, esta organização contribui também para “facilitar a ocorrência do feedback, a interacção comunicativa no grupo, a estimulação positiva e o controlo de comportamento” (idem 17). No entanto, importa referir que a metodologia cooperativa muitas vezes torna-se complexa, pois, como nos revela Lopes & Silva (2009) “exige que os alunos aprendam não só os conteúdos escolares, mas também as práticas interpessoais e grupais necessárias para funcionar como parte de um grupo” (p.18).

Nesta ordem de ideias, Arends (1999) diz-nos que “Um modelo de ensino, denominada aprendizagem cooperativa, vai para além da ajuda aos alunos na aprendizagem de conteúdos e competências escolares, contemplando metas e objetivos sociais importantes” (p.365). Importa salientar, que para que a metodologia de trabalho cooperativo tenha sucesso é importante promover nas crianças/alunos competências sociais, nomeadamente o saber esperar pela sua vez, ajudar e elogiar os colegas, partilhar o material, aceitar a opinião dos colegas, o ajudar os colegas, entre outras.

No que concerne ao número ideal de elementos de um grupo, não existe um número ideal, no entanto deverá ser o docente a organizar os grupos para que nenhuma criança se sinta rejeitada por não ter sido escolhida pelo colega, (Lopes & Silva, 2008).

Importa referir que ao longo do meu estágio este tipo de metodologia de trabalho foi fundamental, pois pude constatar que houve uma grande envolvência, participação e interação por parte de todos os alunos nas atividades desenvolvidas.

Outro aspeto fundamental que tive em linha de conta ao aplicar este tipo de metodologia foi as características das crianças/alunos, o tempo disponível para cada atividade e os conteúdos abordados. Pude também verificar que este método de trabalho desenvolve e estimula competências cognitivas nas crianças/alunos, porque através da interação, esclarecerem dúvidas e, possíveis, dificuldades relacionadas com diversos temas a serem abordados na sala de aula.

Ao longo do estágio pude verificar que este método é eficaz, pois torna mais produtiva e significativa a aprendizagem dos alunos.

#### 1.2.2.4 A Diferenciação Pedagógica

A Declaração de Salamanca – defende que, é fundamental que todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem; as escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades (Unesco, 1994).

Na realidade, atualmente verifica-se que nas escolas existe uma grande variedade de crianças/alunos com valores, ritmos de aprendizagem, culturas, características e perfis diferentes. Daí ser fundamental ao educador/professor recorrer à diferenciação pedagógica de forma a fazer com que cada criança/aluno progrida no seu processo de aprendizagem. Seguindo esta ordem de ideias, Coelho (2010) salienta que urge a necessidade de os docentes procurarem

novas formas de assegurar a assimilação de conhecimentos, o desenvolvimento de competências e capacidades que fomentem uma verdadeira inclusão social de todos os seus alunos e o seu amadurecimento como cidadãos livres e conscientes do papel social que têm a desempenhar (p.61).

Na visão de Niza (2000), a criança/aluno tem direito e o dever de ter acesso a diferenciação pedagógica. Nesta mesma perspetiva, Resendes e Soares (2002) salientam que as crianças/alunos atingem melhores resultados quando o docente tem em consideração as características individuais de cada um, pois o seu ritmo de aprendizagem, necessidades e interesses são diferentes.

Nesta linha de pensamento, Maria do Céu Roldão (2000) defende que diferenciar é “um meio de promoção da equidade, o que sustenta a ideia de que o esforço de diferenciação não deve só abranger o currículo nuclear, mas também elegê-lo como alvo da diferenciação por excelência” (p.39).

Na ótica de Perrenoud (2000) diferenciar é, também, “romper com a pedagogia frontal- a mesma lição, os mesmos exercícios para todos-, mas sobretudo, criar uma organização do trabalho e dos dispositivos didáticos que coloquem cada um dos seus alunos em uma situação ótima” (p.55). Ainda na opinião deste autor criar e fazer com

que tais dispositivos progrediam é uma competência que se vai adquirindo gradualmente. Também na perspectiva de Allan e Tomlinson (2002), a diferenciação pedagógica

Resume-se simplesmente à prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno, de um pequeno grupo de estudantes, em vez do modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos neles integrados tivessem características semelhantes (p. 14).

O objetivo de diferenciar as práticas pedagógicas emerge da necessidade do educador/professor querer responder às necessidades das crianças/alunos recorrendo a um leque variado de atividades, da flexibilização na organização dos grupos e das tarefas escolares.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2009) evidenciam, também, que a diferenciação pedagógica está subentendida em todas as atividades, pois “o conhecimento da criança e a sua evolução constitui o fundamento da diferenciação que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (p.25). Na verdade, um dos objetivos definidos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2009) é “estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas” (p. 15).

Niza (2000) sustenta a ideia que a pedagogia diferenciada deve estar centrada na cooperação entre criança/alunos e o docente e entre os próprios alunos, para melhor se colocar em prática o desenvolvimento de um trabalho cooperativo, entre os vários intervenientes, no processo de ensino aprendizagem.

Contudo, a diferenciação pedagógica não é mais que a resposta a uma diferença e ao mesmo tempo identificação de dificuldades de um determinado grupo. O docente ao recorrer a diferenciação pedagógica deve utilizar técnicas e materiais de acordo com as necessidades de cada criança/aluno, e deste modo, sempre, que possível garantir um apoio individualizado e aceitar e respeitar o ritmo de trabalho de cada um.

### **1.2.3 A Importância da Pesquisa Ação**

Na realização deste documento foi fundamental o processo de pesquisa-ação durante a prática pedagógica, o que implicou uma atitude reflexiva com uma componente interpretativa, descritiva e de caráter qualitativo.

Na atualidade o educador/professor desempenha o papel de um investigador, uma vez que deve observar e organizar o contexto educativo para, “perante qualquer situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (Alarcão, 2000, p.6). De facto, os educadores/professores devem, enquanto profissionais, adotarem uma postura de investigadores da sua ação, atuando como observadores participantes, de modo a inovarem as suas práticas (idem). Esta foi uma postura que adotei no decurso do meu estágio, sendo que este decorreu numa base de investigação-ação. Considero que esta forma de atuação no contexto educativo, não é uma técnica nem um método, mas consiste essencialmente numa abordagem que se revela atraente para nós educadores/professores “devido à sua ênfase prática na resolução de problemas (...)” (Bell, 1997, p.22).

Assim, todo o processo investigativo teve como objetivo avaliar a prática, através da reflexão-ação para poder melhorá-la e adaptá-la existindo uma intencionalidade ao longo de todo o trabalho desenvolvido com as crianças/alunos. Nesta perspetiva, Craveiro (2007), refere-nos que esta análise tem como objetivo “a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações num dado contexto” (p. 202).

#### **1.2.3.1 Grupos do Estudo**

O grupo de crianças da EB1/PE de São Martinho foi o primeiros sujeito de estudo. A turma era constituída por 25 alunos, sendo que 11 eram do género feminino e 14 do género masculino, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos.

Os segundos sujeitos de ação foi um grupo de crianças do Infantário Semi-internato de Santa Clara, com idades compreendidas entre os 18 e os 24 meses. Este grupo era constituído por 13 crianças, 3 do género feminino e 10 do género masculino.

### **1.2.3.2 Técnicas e Procedimentos de Recolha Dados no 1º Ciclo do Ensino Básico e na Creche**

Para a elaboração deste relatório foram utilizadas várias técnicas de recolha de dados. Assim, e após uma reflexão sobre o que pretendia saber, como e porquê, cheguei à conclusão que a observação e a pesquisa documental seriam as técnicas que melhor me permitiriam alcançar os objetivos desejados.

No que concerne à observação destaco a direta pois é aquela que é utilizada diretamente para recolha de dados que, posteriormente possibilitam documentar e analisar as atividades realizadas ao longo do estágio. Este tipo de observação, segundo Estrela (1994), “é um dos pilares da formação de professores” (p.57).

Relativamente à observação participante que, geralmente ocorre durante o desenvolvimento das atividades e estando em interação com as crianças, “o observador poderá participar de a na actividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador” (Estrela, 1994, p 36). Nesta linha, Estrela (1994), diz que a observação pode ser entendida como uma técnica de recolha de dados que “situa-se preferencialmente num plano de novas situações resultantes da interacção do observador” (p.33). Alarcão (1996) destaca que neste tipo de observação “o objectivo último é obter um registo, o mais exaustivo possível, de modo a explicar o porquê e o para quê através do como” (p.111).

Com este tipo de observação, utilizada no decurso do estágio, tive como objetivo fulcral registar tudo o que ocorria na sala de aula, dando relevância a determinados assuntos.

De forma, a tornar a observação menos subjetiva, recorri a vários instrumentos de recolha de dados, tais como: registo contínuo e diário, vídeos, registos fotográficos, cadernos e fichas de avaliação.

No respeitante à recolha documental, esta técnica permitiu a consulta de documentos oficiais e registos escolares, bem como o Projeto Educativo da Escola (PEE) para perceber o funcionamento organizacional da instituição e o Projeto Curricular de Turma (PCT), tendo sido este último um instrumento fundamental para obter informações sobre os alunos, nomeadamente as sua potencialidades e dificuldades.

## **1.2.4 Percursos da Intencionalidade Educativa através do: Observar, Planear/Agir e Avaliar**

Durante a ação do docente é fundamental que este tenha como base de trabalho uma pedagogia estruturada, de forma a envolver a organização intencional e sistemática do processo pedagógico para que possa planear a sua ação, bem como avaliar os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Nesta linha, e de acordo com o Ministério da Educação (1997), a intencionalidade do processo educativo abarca um conjunto de ações que subentendem: observar; planear; agir; refletir; avaliar; comunicar e articular. Ao recorrer a todas estas formas que permitem orientar um contexto educativo, o educador/professor torna mais eficaz a sua prática.

### **1.2.4.1 Observar**

“Observar é antítese da passividade. Observar não é só ver. É por os cinco sentidos em acção. Não somente os olhos mas também os ouvidos, o tacto, o olfacto e o gosto que nos transmitem inúmeras “informações” da Criança” (Rigolet, 1998, p. 37).

De facto, e ao recorrer da observação para o posterior desenvolvimento do trabalho realizado nos contextos educativos em que estive envolvida, durante o meu estágio, conduziu-me a uma maior clarificação de que “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, são práticas necessárias para perceber melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (OCEPE, 2009, p.25). Pude, ainda, através da observação participante, proceder à recolha de dados para este relatório de estágio fazendo o registo em notas de campo, das conversas informais com as crianças e a restante equipa pedagógica e recolha documental dos documentos que existem nas escolas.

Durante o desenvolvimento dos dois estágios, foi necessário refletir sobre a forma de observar as crianças/alunos, pois muitas vezes questionou-se se a escolha de alguns momentos se eram os mais corretos e adequados. Uma das dificuldades que surgiu foi se estava a observar o mais correto e o porquê de estar a observar? E o que observar? Esta dificuldade foi sentida em ambas as valências, pois eram contextos diferentes, no entanto, com o passar do tempo foram ultrapassadas e passaram a ser mais intencionais de forma a observar apenas o mais significativo para o grupo/turma.

É importante referir que a observação associada a outros meios de informação engrandece a prática de uma boa avaliação.

A observação pode ser feita de várias maneiras, todavia refiro aqui a observação direta. A direta é aquela em que o investigador faz diretamente a recolha das informações e das ações que irá, posteriormente, analisar e que, neste estágio constituiu o principal método adotado para relatar o trabalho desenvolvido nos dois contextos educativos, onde estive integrada. Esta técnica é essencial nestas circunstâncias, pois para além de ser “um dos pilares da formação de professores” (Estrela, 1994, p. 57), também, “permite estudar fenómenos através das manifestações comportamentais” (Azevedo, 1994, p. 29).

Quanto às notas de campo, estas auxiliaram no acompanhar o desenvolvimento das crianças e no fazer a análise de dados que ajudaram a avaliar as evoluções destas (Bogdan & Biklen, 1994).

A recolha documental consistiu na consulta do Projeto Educativo de Escola (PEE), do Projeto Curricular de Sala (PCS) e do Projeto Curricular de Turma (PCT), de onde retirei informações que me auxiliaram a compreender o contexto educativo onde crianças/alunos estavam inseridos.

#### **1.2.4.2 Planear/ Agir**

A planificação é um pilar na vida de um educador/professor. Arends (1995) refere que esta “conduz a situações educativas que se caracterizam por um encadeamento harmonioso de ideias, actividades e interações”. (p. 53),

Nesta lógica e, numa perspetiva construtivista, a planificação passa pela organização de ambientes que propiciem atividades que à partida não são previsíveis, que apresentem os conteúdos de forma a tornarem-se significativos e funcionais para as crianças/alunos, que estimulem e lhes provoquem desafios e conflitos cognitivos, ajudando-os a desenvolver competências de aprender a aprender (Hohmann & Weikart, 2009, pg.21).

Neste sentido, Zabalza (1994) refere que a planificação comporta

um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar e que funcionará como apoio conceptual e de justificação do que se decide; um propósito, fim ou meta a alcançar que indica a direcção a seguir; uma

previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, as actividades e a avaliação (Zabalza, 1994 citado por Fernandes, 2009, p.56).

É de salientar que as planificações permitem ao educador/professor a tomada de decisões fundamentadas e precisas, nomeadamente antever possíveis dificuldades de cada criança/aluno e pensar em estratégias para poder colmatar essas mesmas dificuldades; prever e preparar antecipadamente os materiais e recursos necessários e organizar o tempo tendo consciência da intencionalidade educativa que preside a intervenção.

Ao planear, pretende-se também que o educador/professor se assuma como um profissional reflexivo, ou seja, que realize uma “reflexão na acção” (Schon, 2000, p. 51), que este faça uma articulação entre a teoria e a prática. Pois as atividades não podem acontecer por acaso, ou seja, sem uma intencionalidade educativa, pelo contrário o educador/professor deverá estar consciente da sua ação.

Assim, para planificar as atividades tive em consideração as diferentes áreas que não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas sim abordadas de uma forma globalizante e integrada (OCEPE, 2009). Foi, também meu objetivo proporcionar às crianças atividades diferenciadas e adaptadas às suas necessidades e interesses, propiciando a todas a oportunidade de se expressar e criar, e crianças mais ativas, autónomas e responsáveis pela construção da sua própria aprendizagem.

Tentei desde o início do meu estágio planear atividades de aprendizagem que fossem “desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só, mas acautelando situações de excessiva exigência de que possa resultar desencorajamento e diminuição de auto-estima” (OCEPE, 2009, p.26).

Tendo em conta que as planificações são um pilar para o educador/professor, todas as que realizei em ambas as vertentes, foram realizadas semanalmente durante o estágio e surgiram antes das atividades, foram flexíveis e, sobretudo, tentei que partisse essencialmente dos interesses e necessidades das crianças, tive em conta o projeto curricular de grupo/turma. Nas minhas planificações, agreguei ainda as áreas de conteúdo/curriculares, as competências a serem desenvolvidas, as atividades e as estratégias, os recursos materiais e humanos e ainda uma coluna com a avaliação/observação, onde realizei uma avaliação e observação da ação desenvolvida

(quadro2), e que me permitiu posteriormente traçar estratégias que pudessem colmatar as necessidades diagnosticadas na intervenção educativa com as crianças.

Quadro 2. Exemplo de Planificação

Áreas de conteúdo/ Competências	Atividades / estratégias		Recursos	Observação/Avaliação
	Educador	Crianças		
<b>Formação pessoal e social;</b> - As crianças devem ser capazes de: -Saber estar em grande grupo; <b>Expressão e comunicação</b> <b>Linguagem oral e abordagem à escrita;</b> - Adquirir novo vocabulário e utilizá-lo; <b>Matemática</b> -Reconhecer em cima, baixo, atrás, frente <b>Conhecimento do mundo:</b> -Revelar curiosidade pela experimentação; -Vivenciar novas situações utilizar novos utensílios;	<b>Atividade I</b>  <b>Carimbagem com as rodas de um carro</b>  - Prepara a área de expressão plástica com tinta e folhas. - Forma um grupo de duas crianças e solicita que se dirijam para a mesa com o intuito de trabalharem novamente com as tintas. - Coloca aventais nas crianças. - Deita tinta num prato e estimula as crianças a fazerem carimbagem com um carro numa folha branca.	<b>Atividade I</b>  <b>Carimbagem com as rodas de um carro</b>  - Observam atentamente o que a educadora esta a fazer;  - Dirigem-se para a mesa  - Aguardam pela sua vez. - Com ajuda da educadora pegam num carro, passam pela tinta e, posteriormente, passam na folha branca.	<b>Humanos:</b> - Crianças; -Educadora cooperante; - Estagiária; - 2 Ajudantes;  <b>Materiais:</b> -tinta; -prato; -folhas de papel branco; - Carros; - Bacia; - Água; - Toalha; - Aventais.	- Esta foi uma atividade na qual pude observar um elevado nível de implicação e de bem-estar por parte de todas as crianças. Para mim foi muito enriquecedor que todas as crianças aderissem sem recusar, embora tivesse que os estimular exemplificando como deviam fazer. Constatei que a maioria das crianças pegou corretamente nos carros. Pude verificar que as crianças revelaram gosto pela experimentação e que gostaram de desfrutar desta nova situação.

É de referir que não podemos afastar o ato de planear da avaliação, pois é este que vai transmitir se os objetivos delineados foram ou não atingidos. Após à realização da avaliação semanal verifiquei o resultado das atividades, visualizei o que correu bem e o que tivemos de reformular. É de extrema importância sabermos onde erramos para podermos melhorar. Neste sentido, Ribeiro, e tal (1989) referem que “Não basta definir objetivos e planificar o ensino de modo a facilitar a aprendizagem dos alunos. Há, também, que avaliar se os objetivos visados foram ou não atingidos, avaliação que tem lugar ao longo de todo o processo de ensino.” (p.333).

Não posso deixar de expressar que as planificações foram para mim de extrema importância, pois foram um suporte para a minha intervenção. Devo, no entanto salientar que algumas vezes, as planificações não seguiram o planeado, dado que iam surgindo outros interesses, outras atividades e, deste modo tentei respeitar a curiosidade e interesses das crianças/alunos. Nesta sequência houve necessidade de recorrer, também, à novas estratégias e atividades que inicialmente não estavam previstas. Segundo o OCEPE (2009), a planificação “é adaptada e diferenciada de acordo com as características individuais, de modo a oferecer a cada criança condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem” (p.19).

Ao longo dos estágios tentei atuar sempre de acordo com os interesses, necessidades, e curiosidades das crianças.

Importa referir que foi essencial entender as razões que nos levaram a agir desta ou daquela forma, perceber o nosso papel no processo de ensino aprendizagem, a forma como o currículo estava a ser desenvolvido bem como entender como estavam a ser geridos os elementos que nele intervêm, nomeadamente os espaços, recursos, tempos, entre outros. Outro aspeto fundamental foi tentar fazer uma ligação entre a teoria e a prática, de uma forma reflexiva que procura na teoria uma orientação para desenvolver uma prática eficaz.

### **1.2.4.3 Avaliar**

Na educação a avaliação é um elemento essencial e regulador da prática educativa, nos vários níveis de educação e ensino, que implica princípios e condutas adequadas às suas especificidades. Deste modo, e segundo a circular n.º 4 DGIDC/DSDC/2011,

A avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando (Ministério da Educação, 2011, p.1).

Avaliação segundo a circular acima citada tem como finalidades contribuir para a adequação das práticas educativas, proceder à recolha sistemática de informações que permitam ao educador a regulação da sua atividade educativa, levar à tomada de decisões no respeitante a planear a ação e conduzir à reflexão da ação educativa e dos seus efeitos. Todavia, a avaliação não existe por si só ela parte, essencialmente, do que é observado em cada criança e no grupo permitindo ao educador

a recolha de dados para monitorizar a eficácia das medidas educativas definidas no Programa Educativo Individual (PEI); promover e acompanhar processos de aprendizagem, tendo em conta a realidade do grupo e de cada criança, favorecendo o desenvolvimento das suas competências e desempenhos, de modo a contribuir para o desenvolvimento de todas e de cada uma; envolver a criança num processo

de análise e de construção conjunta, que lhe permita, enquanto protagonista da sua aprendizagem, tomar consciência dos progressos e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando; conhecer a criança e o seu contexto, numa perspectiva holística, o que implica desenvolver processos de reflexão, partilha de informação e aferição entre os vários intervenientes – pais, equipa e outros profissionais – tendo em vista a adequação do processo educativo (Ministério da Educação, p.3).

Também, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2009),

Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento (p. 27).

No que concerne à avaliação no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), pode-se constatar no Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro que

A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens (Ministério da Educação, 2005, p.2).

Os princípios da avaliação para este ciclo remetem-nos para

A consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas, de acordo com os contextos em que ocorrem; Utilização de técnicas e instrumentos de avaliação diversificados; Primazia da avaliação formativa com valorização dos processos de auto-avaliação regulada e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa; Valorização da evolução do aluno; Transparência e rigor do processo de avaliação, nomeadamente através da clarificação e da explicitação dos critérios adoptados; Diversificação dos intervenientes no processo de avaliação (Ministério da Educação, 2005, p.3).

Nesta linha, Mary Drummond (2005) defende que “ao avaliarmos a aprendizagem das crianças, não podemos fazer escolhas coerentes, ou escolhas benéficas para essas crianças, sem termos como referências os valores centrais do nosso trabalho.” (p.16). Zabalza (1994) reforça esta ideia ao deixar claro que,

a avaliação é a componente curricular cuja função é oferecer informação sobre o conjunto do sistema, tanto no que se refere à natureza e aplicação prática de cada componente curricular, em si mesma considerada, como no que se refere ao funcionamento conjunto e à interação de todas as componentes (p.16).

Avaliação permite assegurar: o controlo da qualidade do ensino-aprendizagem; observando vários ritmos de desenvolvimento e progressão; favorecer a confiança; e estimular o sucesso educativo de todos os alunos (Novoa, 1997). Constatamos, deste modo, que as funções da avaliação da aprendizagem podem ser muito distintas (Serpa, 2010).

Maria do Céu Roldão (2004) refere que “a preocupação com a avaliação constitui-se sempre como o motor oculto, mas central, de muitos processos de mudança, quer no sentido de sua aceitação quer no sentido da persistente estabilização desses mesmos processos” (p. 40), o que significa que na educação ela é indispensável, pois contribui para verificar as capacidades de cada aluno e para o aperfeiçoamento ou melhoramento do sistema, sendo a avaliação vista como um elemento de importância central para o sistema educativo.

Contudo, importa salientar que para avaliar o docente deve estar continuamente em observação dos progressos do grupo/turma, de forma a poder apoiar e reajustar a planificação e a sua ação educativa, tendo sempre como objetivo construção de novas aprendizagens.

Orientando-me, pela literatura e pelos contextos educativos onde estive inserida, considero que a avaliação desenvolvida ao longo da minha intervenção pedagógica concentrou-se na avaliação de competências, valores, atitudes e conhecimentos adquiridos pelas crianças.

As competências, traçadas, tiveram como suporte as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, as Metas de Aprendizagem, a Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e as Competências Essenciais expressas no Currículo Nacional do Ensino Básico.

Para a realização da avaliação no 1.º Ciclo baseei-me em relatos descritivos das competências adquiridas pelos alunos nas diferentes áreas como a Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio.

Na vertente do Pré-escolar para avaliar a implicação e bem-estar das crianças utilizei o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) de Portugal e Laevers (2010) onde se define a implicação como sendo a “Qualidade da actividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência” (p. 25) caracterizando-se pela motivação, interesse, fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e energia dispensada, determinando-se pela necessidade de exploração e nível de desenvolvimento das crianças. Este documento informa-nos da existência de vários níveis correspondendo, cada um deles, a um conjunto de parâmetros que nos ajudam a determinar os níveis implicação das crianças.

A avaliação dos níveis de bem-estar foi realizada com base nos indicadores definidos por Portugal e Laevers (2010), que definem como sendo o “estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia. Isto, porque a situação conjuga-se com as suas necessidades (...)” (Laevers et al., 1997, citado por Portugal & Laevers, 2010, p.20). A criança tem um autoconceito objetivo e está bem consigo própria.

A avaliação da implicação e do bem-estar emocional foi realizada com base nos indicadores definidos por Portugal e Laevers (2010). Estes indicadores foram obtidos através da observação participante, da análise documental, das produções realizadas pelas crianças, bem como, pequenos apontamentos, retirados ao longo de todas as atividades realizadas dentro e fora da sala ao longo de todo o estágio e registando em tabelas baseado nas escalas de Portugal e Laevers (2010), onde é proposta uma avaliação em cinco níveis, correspondendo o nível um a muito baixo e o nível cinco a muito alto (quadro 3).

*Quadro 3. Exemplo de um quadro de avaliação dos níveis de Implicação e Bem-Estar segundo Portugal & Laevers (2010).*

Crianças	Nível de Bem-estar						Nível de Implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	X	1	2	3	4	5	X	
Ana					X						X		
Carolina				X						X			
Duarte				X						X			
Eleonor		X						X					
Hélder		X					X						

Igor		X						X				
João			X							X		
Luís			X						X			
Mateus					X						X	
Tomás		X					X					
Tiago			X						X			
Ronaldo			X						X			
Rui			X						X			

Ao longo do estágio procurei seguir as metas determinadas pelo Ministério de Educação (2009), no que diz respeito à intencionalidade educativa que caracteriza a intervenção profissional do educador e que engloba os atos de observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular. Foi necessário observar o grupo e recolher informações do meio onde estão inseridos para poder planificar, de acordo com os interesses e necessidades do grupo e, posteriormente, avaliar o processo e os seus efeitos.

**PARTE II - ESTÁGIO EM CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

“Aprender a ensinar é, acima de tudo, um processo evolutivo, com fases e impactos distintos. O ponto de partida é a experiência adquirida enquanto aluno e o ponto de chegada é a experiência enquanto professor.”

(Pacheco, 1995, p. 39)

## 2.1 Contextualização do Estágio

Nesta II parte do presente documento, pretendo explicar a minha intervenção educativa de uma forma reflexiva, em contexto de sala de aula, como futura docente do 1º CEB.

Ao longo da minha prática nesta vertente houve uma grande preocupação não só de, promover conhecimentos científicos, que são essenciais, mas também, desenvolver competências que ajudem os alunos à uma boa integração no meio social. Entendemos que um dos objetivos principais da escola é contribuir para a formação de cidadãos que, num futuro próximo sejam capazes de se inserir na sociedade, onde atualmente já estão integrados e na qual, um dia, irão participar de uma forma ativa através de uma profissão e de atitudes sociais.

Segundo Ponte (2000), é da competência do professor

Estabelecer objectivos de acordo com o currículo em vigor, planear e realizar com os alunos experiências de aprendizagem diversificadas e estimulantes, organizar momentos de discussão e de reflexão, fazer com que eles se comportem de acordo com as normas sociais valorizadas na comunidade e estabelecer uma atmosfera de aprendizagem (p. 15).

A realização do estágio no 1.º CEB decorreu entre o dia 24 de setembro e terminou no dia 31 de outubro de 2012, perfazendo um total de 100 horas. A prática pedagógica desenvolveu-se em dias semanais fixos numa turma de 2.º ano, na EB1/PE de São Martinho, situada em São Martinho, no concelho do Funchal.

Esta intervenção prática foi realizada a pares, sendo que cada uma das estagiárias assumiu a responsabilidade das aulas em semanas intercaladas. Todavia, houve sempre um trabalho em cooperação entre professora cooperante e entre estagiárias, quer na planificação das atividades, na delineação de estratégias, quer na reflexão do trabalho desenvolvido, tendo em vista o aperfeiçoamento da qualidade do ambiente educativo.

O estágio foi precedido de uma semana de observação participante, que nos possibilitou conhecer a dinâmica da sala. A nossa maior preocupação, nestes dias, foi a de conhecer a turma para podermos agir, em simultâneo, com os seus interesses, necessidades e com o que a professora cooperante tinha definido trabalhar.

Assim, neste capítulo começamos por contextualizar o espaço educativo, a caracterização do meio e da instituição e das crianças. Para o efeito, procedemos ao levantamento de dados através da observação e de conversas informais com o diretor da escola e com a professora cooperante, da recolha documental do PEE e do regulamento interno da escola. Foram, deste modo recolhidos dados sobre o meio onde os alunos estão inseridos, nomeadamente sobre a família, a instituição, a sala e a caracterização individual de cada aluno, aferindo quais são áreas fortes e quais as suas dificuldades, o que nos permitiu optar pelo método e pedagogias que achamos mais adequadas para utilizar ao longo da nossa prática pedagógica.

Segue-se com a explanação da prática desenvolvida, por nós, no contexto educativo desta turma, que, embora siga o modelo transmissivo/diretivo, utilizado pela professora cooperante, foi-nos possível contrariar, levando para a sala um leque de atividades, que permitissem às crianças trabalharem de uma forma diferente àquela a que estavam habituadas. De acordo com o desenvolvido nas áreas disciplinares curriculares com esta turma encontram-se as avaliações que, de um modo geral, permitem avaliar o trabalho desenvolvido pelos alunos.

Dá-se continuidade ao capítulo apresentando algumas atividades realizadas com a família e com a comunidade educativa e que envolveram a realização de ações de sensibilização, nas quais participaram vários intervenientes, particularmente as crianças, os encarregados de educação e a comunidade pedagógica da Escola.

Conclui-se a apresentação deste capítulo com uma reflexão final da prática pedagógica realizada no contexto educativo da turma do 2º ano.

### **2.1.2 Caracterização do Meio**

A Escola Básica do 1º ciclo com pré-escolar de São Martinho encontra-se situada na freguesia de São Martinho. Esta freguesia foi criada a 3 de Março de 1579 por alvará régio do Cardeal D. Henrique. Foi atribuída a esta freguesia a designação de São Martinho devido a uma pequena capela, com o mesmo nome, que em tempos ali existiu e onde se estabeleceu a Sede da Paróquia.

A Freguesia de São Martinho caracteriza-se por ter duas áreas distintas: uma área urbanizada, a Leste e uma área coberta pelo verde das montanhas, a Oeste. Faz fronteira com várias freguesias ocupando uma área de 782 hectares. A população ali residente encontra-se estimada em 19.828 habitantes. Pela sua dimensão, esta Freguesia é

constituída pelos Sítios do Pilar, Pico do Funcho, Lombada, Vitória, Quebradas, Areeiro, Ajuda, Piornais, Casa Branca, Nazaré, Amparo, Poço Barral, Pico de São Martinho, Vargem, Igreja e Virtudes. E ainda os Picos: Pico da Cruz, Pico da Igreja, Pico de São Martinho, Pico do Areeiro, Pico do Funcho e Pico da Lombada.

A nível habitacional distingue-se esta freguesia pela existência de dois bairros sociais: Bairro da Nazaré e Bairro da Ajuda, pelos complexos habitacionais dos: Piornais, Virtudes, Centro mar, Barreiros, e outras urbanizações ou quintas.

Nesta freguesia existe um leque variadíssimo de instituições e serviços, sendo que no ramo do comércio e indústria a atividade hoteleira é a que mais se destaca, embora, ainda, haja uma parte da população que se dedica a agricultura. Existem também diversas infraestruturas ligadas ao desporto, cultura e lazer, sendo de salientar os clubes Desportivos e os Complexos Balneares. No que se refere as Instituições Religiosas, existem diversas Igrejas e Capelas espalhadas por toda a freguesia.

Na Freguesia de São Martinho encontram-se ao dispor da população, também, diversos estabelecimentos de ensino e serviços educativos a funcionar: Creches e Jardins de Infância: O Carrocel; O Girassol; Primaveras; Jardim Escola João de Deus; Escolas do 1º CEB e Unidades de Educação Pré-escolar: Nazaré; Ajuda; Igreja; Areeiro; Quebradas; Escolas Básicas e Secundárias: Gonçalves Zarco (Barreiros); Instituições de Solidariedade Social: Abrigo N.º Sr.ª de Fátima, Fundação Cecília Zino; Congregação Apresentação de Maria e Congregação de Santa Clara.

### **2.1.3 Caracterização da Escola**

A Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho foi inaugurada em dezembro de 1968, sendo o projeto da autoria do arquiteto madeirense Adolfo Brazão Vieira. Trata-se de um estabelecimento de Educação Pública implantado na freguesia de São Martinho, concelho do Funchal, que se encontra em funcionamento de segunda a sexta-feira das 8h30 às 18h30.

Nesta escola, encontram-se duas valências de ensino: a valência de Pré-Escolar, com 3 grupos de crianças, e a valência de 1º Ciclo DO Ensino Básico, com dez turmas. Na primeira vertente podemos encontrar a Pré I (4/5 anos), II (5/6 anos) e III (3/4anos). A segunda vertente educacional conta com duas turmas de 1º ano, três turmas de 2º ano, três turmas de 3º ano e duas turmas de 4º ano. Ao todo, a instituição possui uma média de vinte e três crianças em cada sala.

A escola é constituída por três edifícios ligados, dois corredores com salas de ambos os lados e ainda um anexo com três salas para o desenvolvimento das atividades educativas. Possui, para além das salas de atividades das turmas e grupos de crianças, vários espaços que servem de apoio às restantes necessidades da escola como a biblioteca, a sala de professores, o gabinete da direção da escola, o gabinete de coordenação de projetos, a sala de apoio às necessidades educativas especiais (NEE), a secretaria, o refeitório, a cozinha, os sanitários para crianças/ e para os adultos docentes e não docentes, o recinto desportivos, os recintos exteriores para as crianças estarem nos tempos livres, etc. Há seis anos a escola realizou obras de melhoramento dos seus espaços.

Desta escola, fazem parte os profissionais de educação que orientam e auxiliam o trabalho pedagógico, nomeadamente o diretor pedagógico, a subdiretora, seis educadoras, vinte e quatro professores de 1.º ciclo, três professores que apoiam as crianças com NEE, a funcionária administrativa e doze auxiliares de Ação Educativa.

#### **2.1.4 O Projeto Educativo da Escola**

O Projeto Educativo (PE) é um instrumento de trabalho fundamental na gestão e orientação de uma escola. Este marca a identidade e as opções da escola e encontra-se articulado com o Regulamento Interno, o Projeto Curricular de Escola (PCE) e o Plano Anual de Atividades.

O PE da EB1 de São Martinho, tal como o PE das outras instituições de ensino, tem a duração de quatro anos e procura contribuir para a formação de indivíduos e cidadãos, cada vez mais, autónomos, responsáveis, cultos, solidários e pró-ativos.

Para a definição deste PE, a escola procurou diagnosticar as dificuldades emergentes, definir prioridades educativas, objetivos, metas, finalidades e estratégias de desenvolvimento recorrendo, para o efeito, aos recursos educativos já existentes. A sua elaboração contou com o envolvimento de toda a comunidade educativa para a definição do problema, uma vez que um PE deve ser construído com base nas diferentes perspetivas dos distintos profissionais. Na verdade, ao contribuírem todos com a sua visão no seu campo funcional torna mais fácil identificar as várias problemáticas que, dependendo do grau de gravidade, podem ser alvo de melhoramento, contribuindo, assim, para uma melhor qualidade do ambiente educativo.

Nesta linha, Rodriguez (1985) deixa claro que o “Projecto Educativo é um documento pedagógico elaborado por toda a comunidade educativa, que, com carácter temporal, expressa de forma realista e concreta a acção educativa tendo em vista a coerência da acção e organização académica do centro” (p. 432). De facto, o PE pela sua amplitude e relevância, possibilita à comunidade escolar agir em conformidade com as emergências do contexto educativo.

Como tal, e para que o delineado no PE pela EB1 de São Martinho seja alcançado, anualmente a comunidade escolar avalia e reflete sobre os resultados obtidos no final de cada ano letivo, com a finalidade de, se necessário for, adequar novas estratégias para atingir os objetivos traçados.

### **2.1.5 A Organização do Espaço Pedagógico**

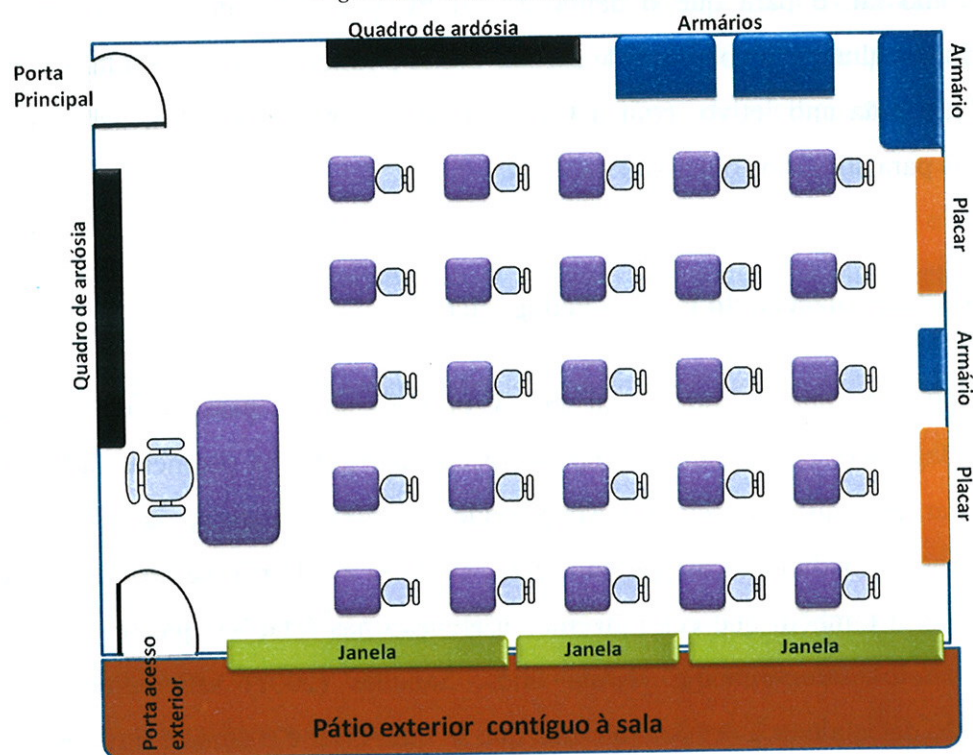
O estudo da sala é fundamental, pois é onde os alunos passam grande parte do tempo pedagógico. Neste sentido, importa reconhecer todas as potencialidades que se podem criar, para que este seja um espaço onde os alunos sintam vontade de aprender. O espaço pode condicionar as aprendizagens, contudo a sala não se resume ao espaço físico, importa também que centralizemos a atenção nas relações que se estabelecem entre os vários intervenientes. Nesta ótica, Sanches (2001) salienta-nos que “A organização da sala tem a ver com o clima que se quer criar e o clima é um dos factores mais importantes no desencadeamento das aprendizagens” (p. 19).

Assim, no que se refere à sala de aula do 2ºano onde foi realizado o meu estágio, relativamente à sua organização espacial horizontal caracteriza-se pelas suas dimensões reduzidas com pouca luz natural, sendo, por isso, necessário o recurso à luz artificial. As mesas encontravam-se dispostas em cinco filas, adotando uma disposição bem tradicional o que permitia à professora cooperante desenvolver com os alunos a pedagogia pela qual se regia.

Já no que concerne ao seu espaço vertical, nesta sala existem ao fundo dois armários onde estão guardados alguns materiais da responsabilidade da Professora. É de salientar a existência de poucos materiais didáticos existentes na sala e, além disso, não se encontram disponíveis aos alunos. Ao redor da sala não existiam quaisquer evidências de trabalhos realizados pelas crianças, existindo, apenas, um quadro de ardósia preto que serve de base de trabalho expositivo da professora cooperante. A falta de materiais expostos, nas paredes, produzidos pelas crianças, é um indicativo de um

espaço pouco dinâmico e pouco valorizador do desenvolvimento do trabalho da turma. Contrariando esta forma estática do espaço vertical, a meu ver, nas salas devem constar os trabalhos dos alunos como forma de valorização dos mesmos. Os alunos quando vêem valorizado o seu trabalho, sentem uma maior motivação e gosto por aprenderem (figura 1).

Figura 1. Planta da sala do 1ºCEB



### 2.1.6 Características das Crianças do 7 aos 8 anos

No período dos 7 aos 8 anos podemos verificar uma evolução rápida em todos os aspetos do crescimento das crianças a nível intelectual, emocional, social e físico.

Segundo Piaget, as crianças nesta faixa etária encontram-se no estágio das operações concretas em que “as crianças compreendem os aspectos específicos, ou concretos, do problema. Agora já podem medir, pesar e calcular a quantidade de água ou número de feijões, de tal forma que uma diferença aparente não as «engana» ” (Sprinthall & Sprinthall, 1990, p. 108). Também na perspetiva de Papalia, Olds e Feldman (1999) nesta fase, a criança ao tentar encontrar uma resposta lógica para solucionar os seus problemas vai partilhando as suas ideias e opiniões com os colegas e, desta forma, está a contribuir para que sejam mais comunicativos e a serem “mais flexíveis nos seus julgamentos morais” (p. 420).

Nesta faixa etária são também visíveis as diferenças entre as crianças da mesma idade nos diferentes domínios, pois estas evoluem a ritmos diferentes, o que as distingue é o tipo de respostas da criança da mesma idade numa determinada situação de aprendizagem.

No que concerne, ao desenvolvimento cognitivo este desenvolve-se mais rapidamente, ao contrário da aquisição do autocontrolo e da autonomia, que dependendo da criança ocorre mais lentamente.

De acordo com Landsheere (1992) citado por Rodrigues (2005),

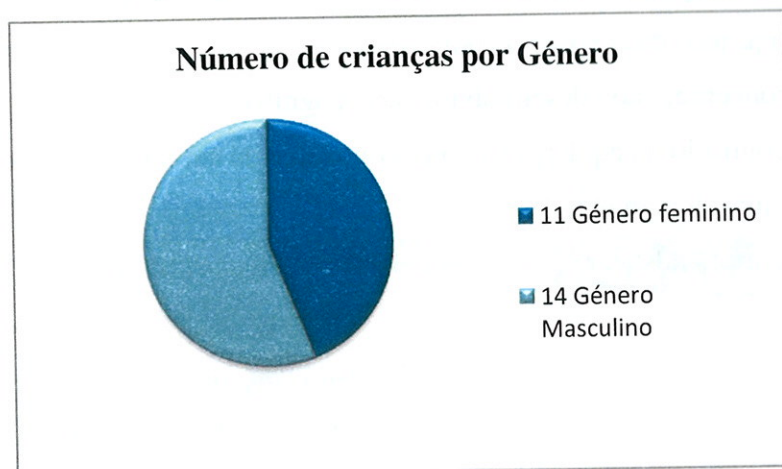
As abordagens construtivistas e interaccionistas do desenvolvimento e da aprendizagem (como as de Piaget, Bruner, Vygotski, entre outros) descrevem a maturação cognitiva como um processo sequencial e contínuo, que se desenrola de acordo com uma série de etapas evolutivas. A existência destas etapas condiciona os momentos mais favoráveis às aprendizagens, o que já Maria Montessori designava por períodos sensíveis, como os momentos particularmente favoráveis para a realização de certas aquisições. Se esse momento passa, a aprendizagem pode tornar-se extremamente difícil. Torna-se então necessário assegurar que a aprendizagem não decorra de forma fragmentária mas sim de modo contínuo e evolutivo (p.12).

Nesta linha de pensamento, Rodrigues (2005) menciona que devemos promover a continuidade educativa do processo de aprendizagem durante as diferentes etapas da escolaridade da criança, a qual deverá passar pela construção de currículos que assegurem um avanço entre as experiências vividas na fase pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico.

### **2.1.7 Caracterização da Turma do 2º Ano**

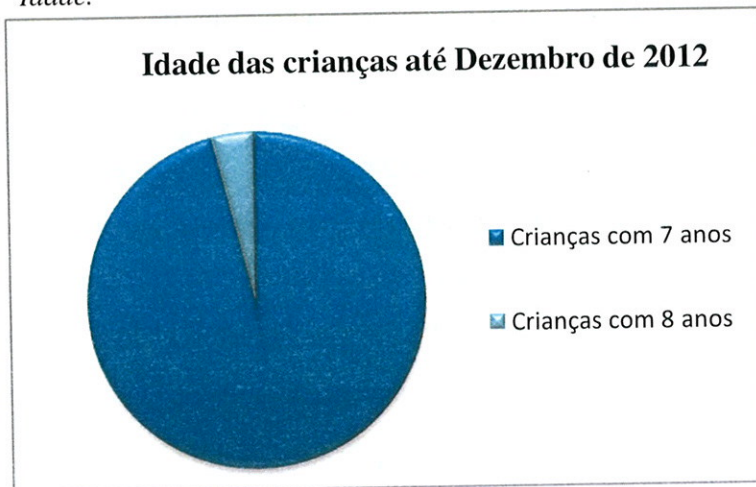
Com os dados cedidos pela professora cooperante, pudemos aferir que a turma do 2º B é uma turma constituída por 25 alunos, onze do sexo feminino e catorze do sexo masculino e as suas idades estão compreendidas entre os sete e os oito anos.

Figura 2. Gráfico representativo do número de crianças por Género.



O Gráfico acima indica-nos um maior número de crianças do género masculino 14, sendo as do género feminino em menor número 11.

Figura 3. Gráfico Representativo do Número de Crianças pela Idade.



O gráfico acima representado indica-nos que os alunos encontram-se na mesma faixa etária de 7 anos, à exceção de um aluno que se encontra na faixa etária dos 8 anos. A maioria dos alunos são oriundos de famílias com nível cultural médio e médio baixo.

É uma turma, de um modo geral, comunicativa e cooperativa, muito recetiva a novas situações e às pessoas, sendo sempre simpáticos e amistosos. Não apresenta

problemas comportamentais sendo, no geral, bem comportada, salientando-se, contudo, um ou dois elementos energeticamente mais ativos.

Pude constatar que nesta turma de 25 alunos apenas seis alunos revelaram alguns problemas na aprendizagem, no entanto são crianças que se esforçam muito para poderem acompanhar o ritmo de trabalho dos colegas. As dificuldades são maiormente visíveis na leitura e na escrita necessitando, por isso, de apoio acrescido. Todavia, ao darmos mais atenção aos seus problemas, estes alunos revelaram alguma evolução.

Alguns alunos dos seis acima referidos, usufruem de apoio pedagógico acrescido e todos os alunos frequentam atividades extracurriculares (Expressão Plástica, Informática, Educação Musical, Biblioteca, Estudo, Inglês, Educação Física. todos os alunos são participativos, muito trabalhadores e revelam interesse nas atividades propostas.

A relação professoras/alunos considera-se satisfatória, pois todos eles revelam interesse em participar em todas as tarefas que lhes são propostas. No que concerne à relação com as estagiárias foi na minha opinião uma interação aprendizagem mútua, de respeito, companheirismo e de carinho.

As atividades curriculares nesta turma iniciam-se às 8:30 h e terminam às 13:30 h. O intervalo decorre entre as 11:00 h e as 11:30 h. As atividades de complemento curricular funcionam em regime cruzado, sendo por isso realizadas no turno da tarde.

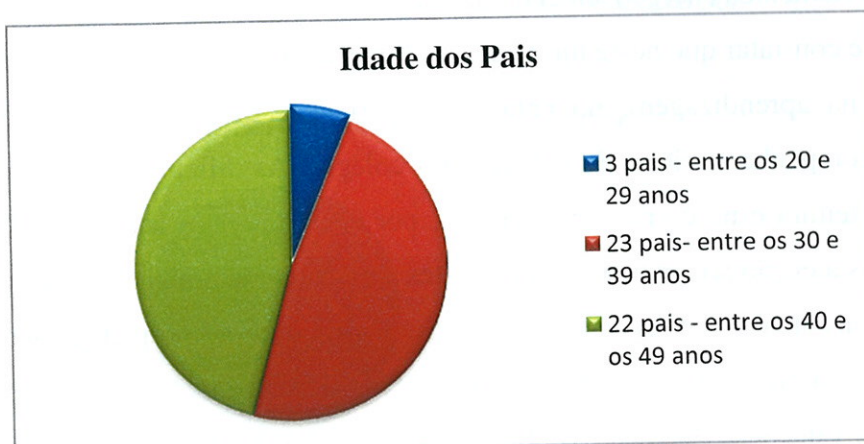
### **2.1.8 Caracterização das Famílias**

A caracterização das famílias foi realizada a partir das informações cedidas pela professora cooperante. O conhecimento das habilitações académicas, a idade, bem como a situação profissional dos encarregados de educação permitiu-nos delinear o contexto familiar de cada aluno.

Importa salientar que com base nestes dados ficamos a conhecer o meio familiar onde a criança está inserida e, desta forma, delinear estratégias para a nossa intervenção pedagógica de acordo com os interesses e necessidades de cada aluno.

Os resultados apresentados no gráfico no gráfico seguinte indicam-nos que a maioria dos pais se encontra na faixa etária dos 30 e dos 40 anos. Entre os 20 e os 29 anos o número é muito reduzido, havendo apenas 3 pais nesta faixa etária (figura 4).

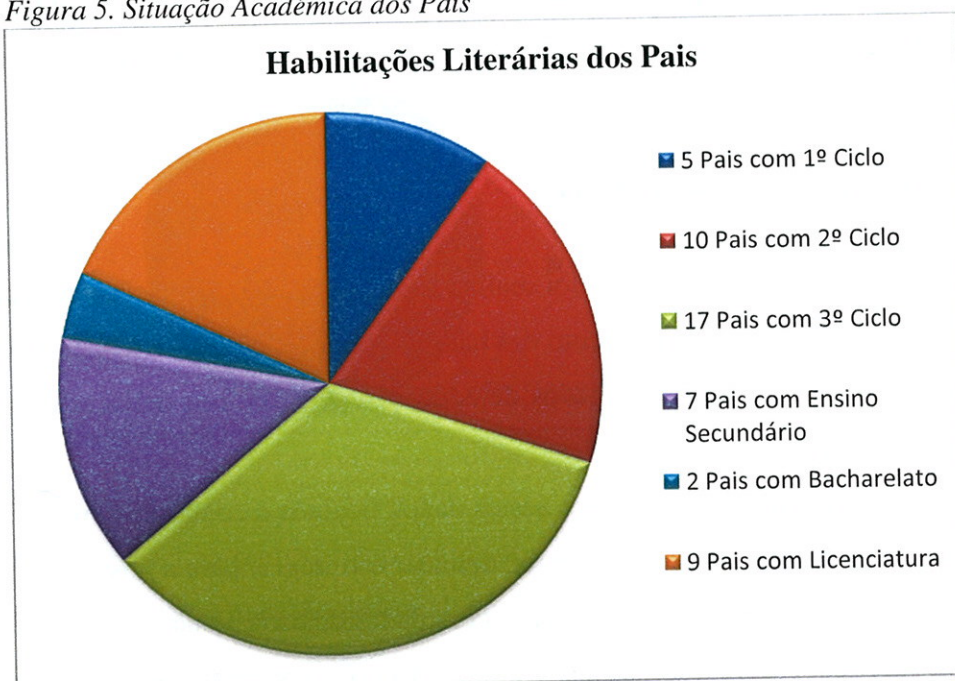
Figura 4. Faixa Etária dos Pais.



Aferimos que as idades dos pais variam entre a faixa etária dos 20 e dos 40 anos. No entanto há predominância de um maior número dos pais que se encontram nas faixas etárias dos 30 e dos 49 anos.

No que se refere às habilitações literárias dos pais o gráfico (figura 5) seguinte dá-nos a conhecer a sua situação académica.

Figura 5. Situação Académica dos Pais

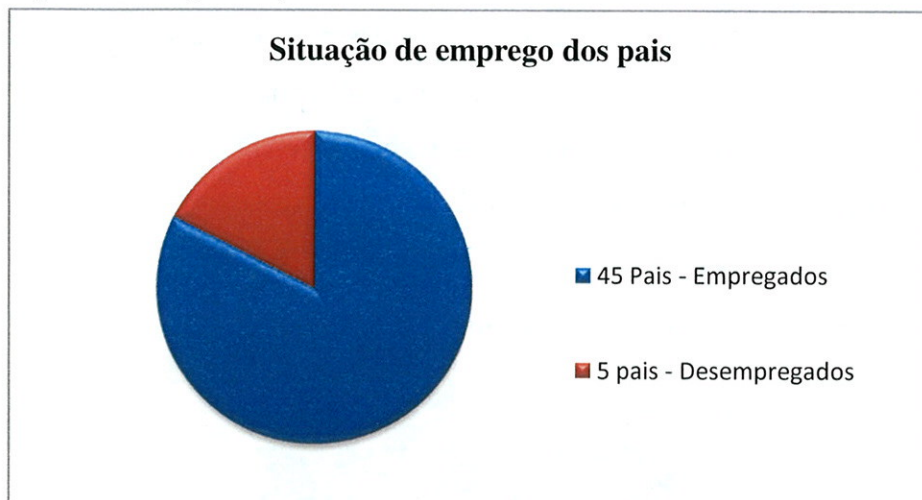


Verificamos que um maior número de pais possuem o 3.º Ciclo, outros o 2.º Ciclo e, embora, em número menor alguns com licenciatura. Já no que concerne aos restantes pais, 5 tem apenas o 1.º Ciclo, 7 pais o Secundário e 2 pais o Bacharelato.

Pudemos concluir que relativamente às habilitações literárias dos pais existe uma grande disparidade que os distingue, uma vez que enquanto uns se encontram num nível escolar mais baixo outro possuem uma situação académica superior.

Relativamente à empregabilidade dos pais, os dados apresentados no gráfico seguinte dão-nos a conhecer a sua situação (figura 6).

*Figura 6. Situação Profissional dos Pais*



Averiguamos pelos dados do gráfico que, a maioria dos pais estão empregados, todavia, existem alguns pais que se encontram numa situação de desemprego.

## **2.2 Intervenção pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico**

### **2.2.1 O Envolvimento dos Alunos no Desenvolvimento da Língua Portuguesa**

Nesta área curricular disciplinar foram lecionados diferentes aspetos da Língua Portuguesa, todos relacionados, entre si, e que envolveram algumas construções textuais e gramaticais (apêndice 1).

Na planificação das atividades tivemos como objetivo envolver ativamente os alunos, para que estes participassem no seu processo de aquisição de conhecimentos e competências essenciais. Efetivamente, Matos e Serrazina (1996) defendem que “o conhecimento é activamente construído pelo sujeito cognoscente e não passivamente

recebido do meio” (p. 83). Como tal, envolver os alunos no seu trabalho é dar-lhes ferramentas e meios para que sejam os construtores da sua aprendizagem.

Assim, deu-se início ao trabalho com a leitura de uma história intitulada “Um outono de brincadeira”. Com o conto desta história tivemos como objetivo despertar nos alunos o gosto pela leitura, desenvolver a sua imaginação e criatividade levando-os para um mundo da fantasia. De acordo com Coelho (2003), a leitura de histórias é de extrema importância para a formação de uma criança, uma vez que, para além de estimular a leitura e a escrita, é também um meio através do qual esta desenvolve aspetos relacionados com a comunicação e aprendizagem de conceitos.

A leitura da história foi feita de forma pausada com diferentes entoações e com o recurso às imagens, como podemos observar na seguinte (figura 7).

*Figura 7. Leitura da história através das imagens*



Desta feita, e, ao longo da narrativa, os alunos identificaram as várias palavras características da estação do ano o Outono, com o objetivo de lhes possibilitar a aquisição de um novo vocabulário. Deste modo, após a um diálogo e elucidação do tema, o Outono, foi solicitado aos alunos que fizessem o reconto da história. Na sequência deste diálogo fez-se referência às quatro estações do ano através de imagens que também foram afixadas numa das paredes da sala.

Seguidamente propôs-se a realização de um trabalho de grupo procedendo, para o efeito, à divisão da turma por grupos de trabalho. Achamos ser fundamental possibilitar aos alunos experienciarem diferentes formas de trabalho que fomentem a socialização ativa e permanente no seu contexto educativo, para além da partilha de conhecimentos fundamentais à sua aprendizagem. Entendemos, pois, que as crianças ao

realizarem este tipo de atividade podem partilhar as suas ideias, formular questões e alargar o seu conhecimento por meio da partilha de informações.

Este trabalho teve como objetivo partir do que era dito no reconto e reconstruir a história, por partes, através da sua ilustração (figura 8 e 9).

*Figura 8. Construção da história em grupo    Figura 9. Orientação no trabalho de grupo*



A finalidade deste trabalho prendeu-se com o desenvolvimento da capacidade de memória, concentração e criatividade e, em simultâneo, o desenvolvimento de competências ao nível da leitura, da escrita e da gramática.

Para a valorização das produções dos alunos definiu-se que o resultado do seu reconto seria colocado na biblioteca para que cada um pudesse consultar sempre que fosse oportuno.

Neste sentido, deixo aqui expresso que foi fundamental garantir uma participação ativa dos alunos nesta atividade, e que esta proporcionou-lhes, certamente, uma aprendizagem mais significativa. De facto, Rainha (2007) diz ser essencial a “utilização de estratégias que integrem, todos os alunos no processo de aprendizagem ” (p. 102). Esta integração aliada ao trabalho cooperativo desenvolvido em grupo torna mais eficaz a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos.

Durante o desenvolvimento do trabalho pude constatar que existiu entre os grupos alguma competição “saudável” o que na minha opinião reforçou a cooperação dentro dos vários grupos. Nesta ordem de ideias, Arends (1999) defende que a competição é “uma motivação mais forte para completar a tarefa” (p. 367). Leitão (2000) completa, quando afirma que a cooperação é “uma arma importante no combate

a todo o tipo de preconceitos, estereótipos e discriminações” (p. 155). Pois, muitas vezes verificamos que existem crianças que selecionam os amigos discriminando outros, deste modo o trabalho cooperativo numa sala de aula na minha opinião é fundamental pois promove a socialização, a solidariedade, a partilha e colaboração entre todos.

Neste sentido, Sanches (2005) refere que a aprendizagem cooperativa é um aprender em grupo e com o grupo e fazendo com que o aluno seja responsável e ao mesmo tempo cooperante. Resendes e Soares (2002) acrescentam deixando expresso que com o trabalho cooperativo “aprende-se a estudar, a ser autónomo e cooperante num clima de afectividade” (p. 89).

Posso concluir que esta experiência foi muito enriquecedora para os alunos, pois este tipo de atividades, estratégias e metodologia conduziram a “um clima de aula estimulante numa perspectiva de desenvolvimento de autonomia, da responsabilidade, da iniciativa (...)” (Sanches, 2001, p. 184).

Após a concretização do livro, um aluno de cada grupo apresentou à turma a sua parte da construção (figura 10).

*Figura 10. Apresentação do livro construído pelos alunos*



Durante as apresentações os alunos puderam fazer apreciações sobre os trabalhos apresentados. Pretendeu-se, através dos comentários, que os alunos desenvolvessem o seu espírito crítico e criativo, para que futuramente sejam capazes de justificar e fundamentar as suas atitudes e escolhas. Na minha opinião é fulcral que hajam momentos em as crianças possam expressar as suas ideias e comentários, “(...)

tenham direito à palavra, se exprimam livremente, sem receio de censuras, sejam ouvidas e respeitadas” (Resendes & Soares, 2002, p. 66).

Com esta atividade conseguimos consciencializar os alunos para a importância da cooperação e da atitude participativa, pois no decorrer desta, tentamos romper com a noção tradicional de que as crianças devem estar caladas, que muitas conseguissem ultrapassar a barreira da timidez e se envolvessem na atividade de uma forma positiva, muito mais participativa e cooperante. cremos numa pedagogia em que as crianças possam “(...) coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações”(Formosinho, 1998, p.8).

O trabalho de texto foi uma das atividades trabalhadas no âmbito da Língua Portuguesa. Assim, recorrendo a uma maneira diferente daquela que a turma estava habituada, foi sugerido aos alunos a exploração de um poema sobre o outono.

Inicialmente questionou-se os alunos acerca do que era um poema e como era a sua estrutura. De seguida, e, após um diálogo argumentativo procederam à leitura do mesmo em voz alta. Posteriormente fez-se o esclarecimento dos vocábulos que os alunos desconheciam, através de troca de ideias e saberes. O diálogo em grupo das palavras desconhecidas permitiu chegar ao significado de algumas palavras. Contente (2000), salienta que é importante que o professor consiga levar os alunos a descobrir palavras em diferentes contextos.

Finalizada a atividade foi sugerido aos alunos a leitura silenciosa com o objetivo de realizarem um pequeno concurso, individualmente, para o qual teriam de ler uma quadra, uns de forma rápida, outros lenta, uns a cantar, enfim liam recorrendo à sua própria imaginação. Todos fizeram a leitura de uma forma diferente, sendo que para que tal fosse possível deveriam estar atentos para que não repetissem a forma de expressar o poema. De facto, enquanto professores, devemos ter a capacidade conduzir o aluno ao uso do seu pensamento, uma vez que a aula deve ser para os alunos um desafio e não uma brincadeira. Os alunos cansam-se, não dormem. “Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas” (Freire, 1996, p.96).

Confesso que foi uma atividade que despertou e muito a curiosidade dos alunos que, apesar da agitação inicial, esforçaram-se por colocar a sua imaginação e criatividade em ação e, posteriormente tentaram, individualmente, reproduzir algumas quadras relacionadas com o tema em questão, ou seja, o outono. Seguindo este pensamento, Rebelo (2001) vê a escrita como um processo de aprendizagem que

permite “codificar linguagem, utilizando, sim, os sinais gráficos convencionais de que uma língua dispõe, mas também o seu sistema sintático e semântico, em textos portadores de mensagens significativas” (p. 44).

Pude observar que alguns alunos comentavam “*a quadra tem de rimar*” outros diziam “*eu já fiz uma e já estou a fazer a segunda quadra*”. Na minha opinião esta aula foi, sem dúvida, muito enriquecedora, sendo que todos queriam ler as suas produções. Pude verificar que empenharam-se na realização da atividade ajudando-se mutuamente. Silva (2001) alerta-nos para a importância do desenvolvimento da expressão escrita nos alunos, visto esta

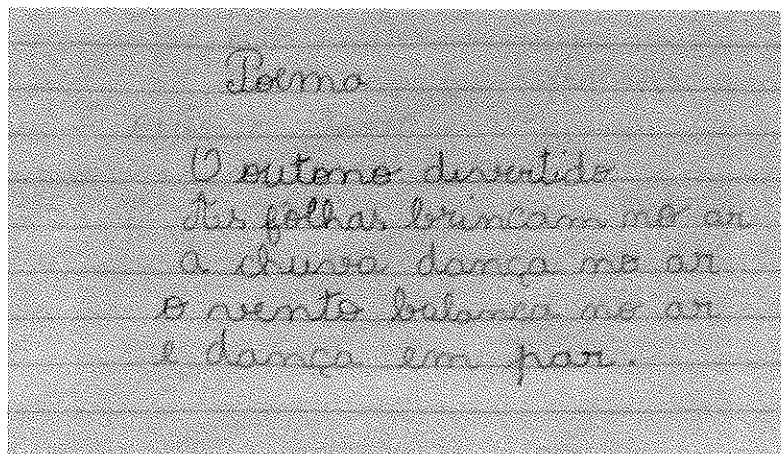
ser uma arte e uma técnica práticas que em muito se cruzam com o estilo pessoal, dificilmente se ensina, sobretudo se, da parte do aluno, não existir uma prática persistente, contínua, motivada e devidamente orientada. A aprendizagem da escrita implica, pois, que seja o aluno a construir o domínio dessa técnica, melhorando continuamente o saber prático de criação textual (p. 138).

Através da atividade supramencionada, os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver competências expressivas e comunicativas, pois o desenvolvimento da linguagem oral e escrita estabelecem a base de qualquer identidade nos vários estádios de transição escolar e social (Gil & Cristóvam-Bellmann, 1999).

Também o facto de os alunos lerem os seus textos possibilitou-lhes uma maior perceção das suas produções, melhorando, deste modo, os aspetos formais da língua. Desta forma, o aluno ao escrever torna a sua escrita mais aperfeiçoada, uma vez que “a leitura e a escrita são atividades interligadas, de tal modo que uma boa adesão à leitura levará a uma escrita mais fácil” (Contente, 2000, p.27). Nesta tarefa foi possível verificar a existência de respeito pela opinião dos colegas, de forma a ultrapassar as diferenças de pensamentos no sentido de obter bons resultados de aprendizagem.

Não posso deixar de referir que os alunos já conseguem construir frases com poucos erros ortográficos e que têm um grande poder de imaginação e criatividade (figura 11).

Figura 11. Exemplo de uma produção de um aluno.



É indispensável que na ação pedagógica, o professor recorra a utilização de materiais diversificados e diferentes recursos, nomeadamente jogos, novas tecnologias entre outros, pelo que recorreu-se ao uso do computador para o desenvolvimento da atividade que se segue. Como é de conhecimento geral, hoje em dia, vivemos numa era digital, onde todos têm acesso às novas tecnologias sendo, por isso, importante dar a conhecer aos alunos estas tecnologias para que tenham consciência do mundo em que vivem e, também, do meio onde estão inseridos. Nesta linha, Silveira-Botelho (2009) salienta que quem “não dominar as novas tecnologias de informação equivale, na prática, a um novo tipo de analfabetismo” (p.114).

Desta forma, iniciou-se a atividade, numa primeira fase, organizando a sala de forma a que todos tivessem um bom visionamento do power point que continha umas quadras sobre o pão-por-deus, para serem apresentadas (apêndice 5). Antes de iniciar o visionamento das quadras, foi feita uma pequena abordagem do tema em questão.

Fiquei surpreendida pois a maioria dos alunos conhecia as tradições sobre o pão por deus e, também, pude constatar que as famílias fazem questão de que os filhos tenham conhecimento da cultura madeirense, mais precisamente das nossas tradições. Neste sentido, Oliveira (2008) refere que “A família tem sido considerada o ambiente ideal para o desenvolvimento e a educação de crianças.” (p. 175). Na realidade os pais devem participar mais na vida escolar dos seus educandos e estarem mais presentes no seu dia-a-dia para, deste modo ajudá-los na sua construção social e moral.

Li as quadras e, posteriormente, orientei a leitura individual (figura 12).

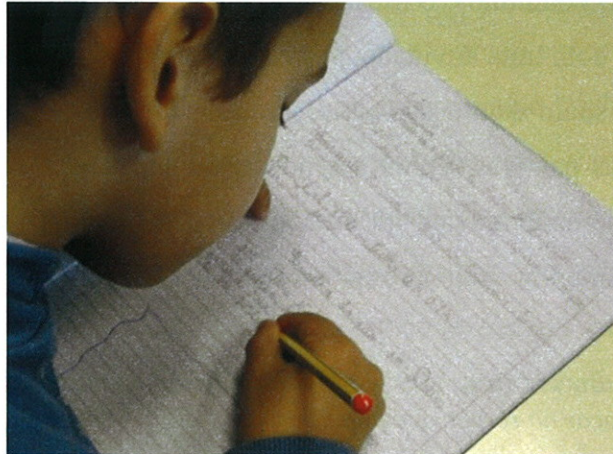
*Figura 12. Apresentação de quadras sobre o pão por deus em PowerPoint.*



Pude verificar, uma vez mais, que os alunos demonstram gosto pela leitura. De facto, é incumbida a tarefa ao professor de promover situações de leitura aos seus alunos, num processo de aprenderem a ler bem e sentirem-se motivados para o fazer. Para tal, “precisa de se encontrar apetrechado de ferramentas que conduzam ao desenvolvimento do gosto pela leitura para que a mesma deixe de ser sinónimo de trabalho ou tarefa rotineira, causadora de aborrecimento ou desmotivação na criança” (Lopes, citado por Azevedo & Sardinha, 2009, p.84).

Após a leitura individual, deu-se a exploração do vocabulário desconhecido, e seguidamente para que os alunos desenvolvessem a sua imaginação e criatividade, foi-lhes sugerido a construção de quadras sobre o pão por deus, uma composição ou até mesmo uma história. A maioria decidiu que gostaria de fazer uma quadra à exceção de dois alunos que preferiram realizar uma composição, pois na sua opinião achavam que não tinha jeito para fazer quadras. Os alunos que realizaram as quadras ainda tiveram oportunidade de ilustrá-las (figura 13).

*Figura 13. A criança a produzir a sua própria quadra*



Depois da realização das suas construções textuais, os alunos tiveram oportunidade de as apresentar aos colegas explicando-lhes o porquê de terem escolhido realizarem uma quadra ou composição. Relativamente à leitura, Sim-Sim (2007) afirma que com a

compreensão da leitura entende-se a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto. Tal como na compreensão do oral, o importante na leitura é a compreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da interacção do leitor com o texto (p.9).

O resultado foi surpreendente, pude averiguar que a maioria produzira quadras com um excelente vocabulário e expressões, correndo, muito melhor do que eu tinha previsto.

Deste modo, a meu ver, as atividades de leitura e de escrita devem seguir uma linha mais lúdica para que o aluno se sinta motivado e empenhado nas suas tarefas proporcionando, paralelamente, novas aprendizagens.

Não posso deixar de referir a importância das tecnologias, pois estas contribuem, de uma maneira geral, para motivar os alunos e modificarem seu comportamento no processo de aprendizagem, bem como, estimular os docentes a melhorarem suas práticas pedagógicas. Nesta linha de pensamento, considero que a tecnologia dá à criança o acesso a um mundo com mais ação proporcionando-lhe uma maior e mais rica diversidade de interações bem como a aquisição do saber. O uso do computador permite

a cada indivíduo construir o seu próprio conhecimento de uma forma que lhe é significativa.

Para trabalhar o Feminino e o Masculino com os alunos (apêndice 3), iniciou-se o trabalho pedagógico com uma atividade, pedindo-lhes para contarem quantos meninos e quantas meninas existiam dentro da sala e, ainda, recorreu-se a outros exemplos em que se mencionaram as palavras senhor e senhora. Seguidamente fez-se um jogo com nomes de frutos que se encontravam no masculino e no feminino para que os alunos, escolhidos aleatoriamente, fizessem a respetiva separação (figura 14).

*Figura 14. Aluna está a seleccionar o cartão para colocar na respetiva coluna.*



Com este jogo a maioria dos alunos assimilou que existem nomes que se escrevem no feminino e outros só no masculino. Ao terminar esta atividade pude verificar que, apenas, cinco alunos apresentaram grandes dificuldades, a restante turma, de uma forma geral, conseguiu interiorizar os conhecimentos e aplicá-los efetivando a sua aprendizagem neste campo gramatical.

Foram, também desenvolvidas algumas atividades com as consoantes “r”, “rr” e “s”, “ss” e ainda, com “gue” e “gui” (apêndices 1, 2, e 3). Começou-se por dividir o quadro em três colunas. A primeira coluna destinava-se a palavras que iniciassem com a letra “r”, a segunda coluna para palavras que continham o “r” no meio da palavra entre duas vogais e finalmente na terceira coluna, estavam as palavras que possuíam o grupo consonântico “rr”. Seguidamente foi distribuído a cada aluno um cartão, com essas mesmas palavras, com a finalidade de lerem e refletirem em qual das colunas poderiam colocá-las. Finda esta atividade, foi distribuído, ainda, um pequeno exercício para uma melhor consolidação dos conhecimentos adquiridos. Neste exercício, verifiquei que

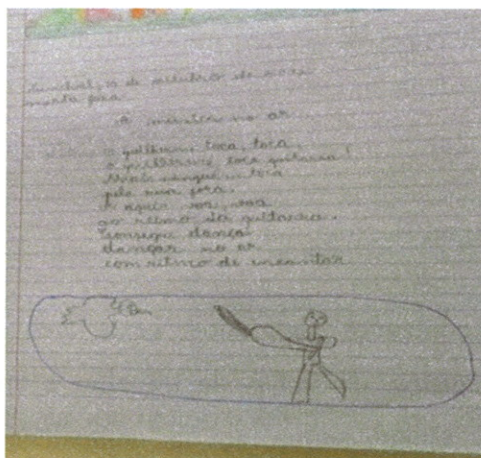
alguns alunos tiveram dificuldade na sua realização, assim, e, para que todos pudessem preencher de uma forma correta as palavras, foram passados no quadro os exercícios e solucionados em conjunto. Considero que, esta foi uma boa estratégia, pois todos os alunos ficaram esclarecidos sobre a consoante “r” e o grupo consonântico “rr”.

Relativamente à consoante “s” e grupo consonântico “ss”, inicialmente dividiu-se o quadro em duas colunas para os alunos descobrirem palavras que iniciassem com a letra s e palavras com “ss”. Esta foi uma atividade que gerou alguma agitação, pois queriam todos falar ao mesmo tempo, para controlar esta situação, foi necessário lembrar aos alunos que devem levantar o braço e esperar pela sua vez, objetivo conseguindo, pois a turma é muito empenhada nos seus trabalhos e muito receptiva a novas situações.

Proseguiu-se com a distribuição de uma ficha de trabalho sobre as consoantes acima referidas. Nesta atividade, existiram alguns exercícios que tiveram de ser realizados em grande grupo, pois os alunos apresentaram dificuldades quando tinham de escrever palavras, estavam confusos, não sabiam se escreviam com um “r” ou com os “rr”. Possivelmente, esta dificuldade poderá ser ultrapassada com a realização de vários exercícios.

Para palavras escritas com o gue e o gui, foi apresentado aos alunos um texto, no qual encontravam muitas palavras com estes vocais. Após a leitura do texto, em grande grupo, foi realizado um poema intitulado “A musica no ar”, como podemos observar na (figura 15).

*Figura 15. Poema realizado pelos alunos e o respetiva ilustração.*



Uma, vez mais, verificou-se que estes alunos têm grande poder de imaginação e criatividade, que estão sempre prontos para novos desafios.

Foi ainda realizada no quadro uma atividade na qual foram colocados alguns objetos afixados e os alunos tinham de descobrir se escrevia com o “gui” ou com o “gue”, (figura 16).

*Figura 16. Palavras que contêm o “gue” e o “gui”*



Para finalizarmos, este conjunto de atividades, e para que tudo ficasse registado, solicitamos aos alunos que registassem nos seus cadernos tudo o que estava no quadro.

Após todo o trabalho desenvolvido com esta turma, nesta área Curricular, chegou-se à conclusão que, apesar se encontrarem no início do 2º ano, os alunos revelam grande capacidade em se expressar, tanto a nível escrito como oral, têm uma grande capacidade de raciocínio e que a língua portuguesa dado o seu carácter transversal, desempenha um papel de grande importância em todo o seu processo de ensino/aprendizagem.

### **2.2.1.1 Avaliando a Língua Portuguesa**

Relativamente aos conteúdos abordados, nesta área curricular, constatamos através da avaliação de registos, de fichas de trabalho e através de exercícios no caderno, que em geral os alunos adquiriram as competências por nós delineadas (apêndice 6).

No que concerne a *Compreensão e expressão oral*, sendo esta uma área em que os alunos têm de atribuir um significado aos discursos orais em dissemelhantes multiplicidades do português, considero que foram poucos os alunos que evidenciaram dificuldades de concentração durante as aulas. Demonstravam algumas lacunas na compreensão dos textos que eram apresentados na sala, por não compreenderem o vocabulário.

No entanto, a maioria dos alunos apresentava uma boa compreensão oral e respondiam a todas questões colocadas e, ainda, exponham as suas ideias ou sugestões acerca de determinados temas trabalhados na sala de aula.

No domínio da Expressão oral, a turma, no geral, revelou possuir um conjunto de aquisições linguísticas, o que permitiu que os alunos se expressassem com clareza em diferentes contextos. Nos tempos destinados à comunicação oral, no geral, a turma foi capaz de expor as suas experiências, expressar desejos e fazer questões pertinentes, embora surgisse alguns comentários repetitivos e algumas frases mal estruturadas.

Relativamente a exploração da história e do poema, os alunos conseguiram identificar com precisão as personagens e a estação do ano. Grande parte da turma foi capaz de fazer o reconto da história “Um outono de brincadeira” de uma forma positiva, revelando um cuidado em se expressar corretamente.

Quanto à *leitura* esta implica diretamente a aptidão de decodificar um texto escrito e através dessa leitura construir informação e conhecimento. Deste modo, na exploração do poema a maioria dos alunos leu corretamente dando entoação às quadras, conseguiram identificar as rimas e interpretar o seu conteúdo, a exceção de alguns alunos que não leem com fluência, tendo o professor que os apoiar.

Importa referir que a maioria dos alunos desta turma não apresenta dificuldades na leitura, bem como na identificação e recriação da ação de uma história, texto, poema e nas personagens. No entanto existe uma minoria de alunos que precisam de praticar a leitura.

No que se refere à *expressão escrita*, neste domínio os alunos tem de revelar conhecimento da representação gráfica e também o desenvolvimento dos processos cognitivos e linguísticos necessários ao planeamento, formatação linguística, revisão, correção e reformulação do texto escrito.

Os alunos do 2ºB, na sua maioria, revelaram iniciativa própria à realização de textos, frases e quadras. No entanto, existe exceções e, alguns alunos demonstraram

algumas dificuldades na construção frásica, apresentando erros ortográficos, falta de pontuação e, principalmente, falta de criatividade e imaginação.

A correção de algumas atividades eram corrigidas em grande grupo, todavia, os alunos que apresentavam dificuldades na escrita, muitas vezes, não tinham uma participação ativa, sendo necessário solicitar a sua participação.

Ao fazerem cópias do quadro para os cadernos, havia necessidade de verificar individualmente se tinham copiado sem erros ortográficos. No geral as cópias estavam corretas, porém, alguns alunos transcreviam com erros e de uma forma pouco legível.

De um modo geral, a maioria dos alunos já consegue escrever e ler fluentemente, no entanto existe um pequeno grupo que na escrita e na leitura apresentam algumas dificuldades, não respeitando as regras ortográficas, muitos não dão sentido ao que escrevem, apresentando alguma falta de coerência.

O *Conhecimento Explícito da Língua*, concentra-se no desenvolvimento da consciência linguística, na qual vai influir no controle, no uso, na seleção, nas estratégias, nos instrumentos e nas regras mais adequadas, tanto na compreensão como na expressão em cada situação de comunicação. Nesta competência pudemos constatar que no geral os alunos conseguiam distinguir o que era uma frase e não frase.

Alguns alunos apresentaram dificuldades em distinguir o género masculino e feminino, tendo sido necessário recorrer a vários exemplos para o conseguirem fazer.

Ao desenvolver as diferentes atividades nesta área curricular, tivemos como objetivo promover o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, visando a integração dos alunos na sociedade como cidadão ativos.

Deste modo, delineamos diferentes estratégias com o objetivo de promover a participação ativa dos alunos na construção do seu conhecimento.

Seguindo esta linha de pensamento, o ME, a Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico (2006) referem, que para a aprendizagem da leitura e da escrita é fundamental criar “situações de diálogo, de cooperação, de confronto de opiniões; se fomente a curiosidade de apreender; se descubra e desenvolva, nas dimensões cultural, lúdica e estética da língua, o gosto de falar, de ler e de escrever” (p.136).

### 2.2.2 À Descoberta da Matemática

Acreditando que o envolvimento dos alunos torna mais significativa a sua aprendizagem, foi realizada uma atividade que consistia na resolução de alguns problemas (apêndice 1). Os problemas realizados partiram das temáticas que estavam a ser desenvolvidas na sala de aula.

Iniciamos esta atividade com um diálogo argumentativo, com o objetivo de os alunos expressarem a sua opinião sobre a sua ida ao jardim da escola para recolherem folhas que lá estavam, antes de procederem à realização de uma ficha com situações problemáticas. Pude verificar que ficaram logo entusiasmados e ansiosos por saírem da sala. Antes de nos deslocarmos até ao jardim, foi dado a cada criança um saco para colocarem as respetivas folhas e também foi dito que tinham de recolher folhas de diferentes tamanhos, formas e cores. Esta atividade foi realizada em grande grupo, com a finalidade que houvesse um trabalho em cooperação, contribuindo assim, para a construção dos seus próprios conhecimentos.

Seguidamente e depois da atividade concluída no exterior, dirigimo-nos para a sala de aula onde procedemos à separação das folhas em tabuleiros que já se encontravam previamente preparados na sala. A atividade foi realizada em grande grupo e todos os alunos tiveram oportunidade de participar, uns contando o número de folhas e outros separando pelas cores formas e registando no quadro. No decorrer desta atividade tive sempre o cuidado de orientar o raciocínio dos alunos para que fossem eles a chegar às suas próprias conclusões.

Posteriormente os alunos registaram no caderno todos os dados necessários para a realização das situações problemáticas que também fora realizada a pares de forma a promover o trabalho cooperativo, uma vez que considero que devemos privilegiar este tipo de estratégia pois esta possibilita a socialização entre os alunos. Quando terminaram a resolução dos exercícios foi-lhes solicitado que apresentassem os resultados e os passos utilizados.

Importa salientar que houve sempre a preocupação de chamar ao quadro os alunos que apresentaram algumas dificuldades, para ajudá-los, respeitando os seus ritmos de aprendizagem.

Para abordar os números ordinais (apêndice 1), recorreremos a um jogo realizado com cartões, que continham números ordinais, desde do primeiro ao décimo segundo. Este jogo consistiu em ordenar uma fila de alunos, e depois desordenar, para que os

alunos que estavam sentados dissessem quem estava fora do lugar e onde deveria estar. Sendo este um conteúdo novo abordado nesta área, fiquei surpreendida pois pude verificar que a maioria dos alunos era capaz de contar termo a termo os números ordinais até 12.º.

A fim de averiguar os seus conhecimentos sugeriu-se aos alunos que preenchessem uma ficha, no entanto estes não apresentaram dificuldades na realização da mesma. No entanto, importa referir que o facto de os alunos já saberem ler contribui de uma forma muito positiva para o sucesso de algumas atividades. De facto,

Saber ler significa, fundamentalmente, ser capaz de extrair informação de material escrito, qualquer que seja o suporte (de papel ou informático), qualquer que seja o tipo de texto e qualquer que seja a finalidade da leitura, transformando essa mesma informação em conhecimento” (Sim-Sim, 2007, p.51).

Seguiu-se a intervenção pedagógica, nesta área curricular, com o estudo dos Sólidos Geométricos (apêndice 3). Assim, para trabalharmos este campo da matemática, foi levado para sala alguns objetos utilizados no quotidiano (bola, caixa de leite, lata) dos alunos, para poderem relacioná-los com os existentes na sala.

Esta atividade iniciou-se questionando os alunos acerca do que era um sólido geométrico, se conheciam alguns e, se sim, que dessem um exemplo. Verificamos que os alunos faziam, apenas, referências às figuras geométricas, como tal, sentimos a necessidade de referir exemplificando que um sólido geométrico tem uma forma tridimensional e que é palpável. Após, esta abordagem e comparação com objetos do quotidiano, os alunos exploraram os sólidos de madeira, com o objetivo de identificarem as suas diferenças, nomearem e identificarem todas as partes, nomeadamente as superfícies planas ou curvas. Ponte, Serrazinha et al. (1997) referem que “o ensino e a aprendizagem da Geometria deve, neste ciclo, privilegiar a exploração, a manipulação e a experimentação, utilizando objectos do mundo real e materiais específicos, de modo a desenvolver o sentido espacial” (p.20).

Uma vez que este tema não ficou bem esclarecido, foi sugerido aos alunos que construíssem um sólido geométrico à sua escolha. Para tal, foram distribuídas cartolina de várias cores, e procedeu-se assim à construção dos sólidos. Caldeira (2009) salienta que uso de material diversificado e manipulativo

através de diferentes actividades, constitui um instrumento para o desenvolvimento da matemática, que permite à criança realizar a aprendizagem. (...) O princípio básico referente ao uso dos materiais, consiste em manipular objectos e “extrair” princípios matemáticos. Os materiais manipuláveis devem representar explicitamente e concretamente ideias matemáticas que são abstractas (p.15).

Durante o processo de construção do sólido geométrico foi imprescindível o apoio individual, pois os alunos apresentaram alguma dificuldade na sua construção. No entanto, os alunos demonstraram grande empenho nesta atividade, quiseram produzir mais do que um sólido geométrico e até pediram se podiam levar para casa e construir outro com os pais. Pudemos constatar, com este tipo de atividades, que com a utilização de materiais é muito mais fácil para o aluno passar do abstrato para o concreto. Nesta ordem de ideias, a organização Curricular e Programas do 1º Ciclo, do Ministério de Educação (2006) defende que o uso de materiais é essencial “na aprendizagem da Matemática, como em qualquer outra área, as crianças estão normalmente dependentes do ambiente e dos materiais à sua disposição. Nelas, a criança deverá encontrar necessidade de exploração, experimentação e manipulação” (p.168).

Embora se tenha explorado de várias maneiras os sólidos verificamos que ainda permaneciam muitas dúvidas, para tentarmos clarificá-las, o melhor possível, sugerimos que alguns alunos fossem ao quadro a fim de desenhar alguns sólidos e descrevê-los à turma. Tivemos como objetivo encorajar os alunos a apresentar à turma as suas soluções e o porquê das mesmas, e, em simultâneo, clarificar as dúvidas que ainda pairavam

Após esta atividade, voltamos a observar os sólidos geométricos, referindo que existem os sólidos com a superfície não planas e aqui estavam incluídos os sólidos que rolam e, os sólidos com superfícies planas eram aqueles que não rolavam. Deste modo, as crianças observaram novamente os sólidos e puderam identificar que os que não tinham superfícies planas eram o cilindro e a esfera, e os que continham superfícies planas eram o cubo, o paralelepípedo e a pirâmide.

Seguidamente, foi solicitado aos alunos para efetuarem o visionamento em pormenor de cada sólido geométrico, e observar as formas das bases e das faces que os constituíam. Aferimos que as crianças assimilaram os conteúdos abordados, pois referiram corretamente as figuras geométricas que combinavam com cada sólido geométrico.

Posteriormente foi distribuído aos alunos um crucigrama e realizamos em grande grupo de modo a que todos os alunos preenchessem de maneira assertiva.

Para a consolidação dos seus conhecimentos sugeriu-se o preenchimento de uma ficha de atividades. No geral os alunos conseguiram preencher a ficha com exceção de alguns que solicitaram o nosso apoio.

Para TPC foi ainda distribuído uma ficha de atividades, para que em casa relembassem os conteúdos abordados na sala de aula. Relativamente aos TPC, Araújo (2009) destaca que estes têm como objetivo fulcral, consolidar os temas que os alunos desenvolvem na escola, e também contribuir para obtenção de vários conteúdos e competências.

Não posso deixar de salientar que esta turma gosta de fazer TPC e a maioria dos alunos ainda faz mais do que é solicitado. Estes revelam gosto pela aprendizagem e tem o prazer em fazer os TPC sendo que no dia seguinte à sua realização apresentam com muito entusiasmo o que fizeram.

Continuando a privilegiar a participação ativa dos alunos (apêndice 5), realizou-se um jogo, com um jogo, desenvolvido pelo projeto CEM, intitulado Sempre Dez. Como sabemos a matemática no ensino básico, e segundo o Programa de Matemática do ensino básico, deve contribuir para

O desenvolvimento pessoal do aluno e proporcionar a formação matemática necessária a outras disciplinas e ao prosseguimento dos estudos — em outras áreas e na própria Matemática — e deve contribuir, também, para sua plena realização na participação e desempenho sociais e na aprendizagem ao longo da vida (p.3).

Com esta atividade foi nosso objetivo levar os alunos a trabalharem as várias formas de se obter o resultado dez, utilizando operações de adição. Neste sentido, o Programa de Matemática do ensino básico explica-nos que “O cálculo mental tem de ser desenvolvido desde o início do 1.º ciclo e está intimamente relacionado como desenvolvimento do sentido de número” (p.10).

Este tipo de atividade permitiu que os alunos para além da motivação no supervisionamento dos colegas, no que concerne às suas somas, obtivessem logo as soluções dos restantes elementos do grupo. De salientar que a interação entre os alunos é indispensável na construção de aprendizagens significativas e duradouras, permitindo-lhes, de certa forma, desenvolver relações de interação, de solidariedade, trocarem

saberes, construírem valores de cooperação, de respeito ao outro e por si próprios. A Matemática tem aqui “um papel significativo e insubstituível, ao ajudar os alunos a tornarem-se indivíduos competentes, críticos e confiantes nas participações sociais que se relacionem com a matemática.” (Moreira & Oliveira, 2003, p.20).

A meu ver, a atividade foi realizada com sucesso, pois os alunos demonstraram grande entusiasmo e alegria, e cooperaram uns com os outros. Arends (1995) explicita-nos que “um dos aspetos importantes da aprendizagem cooperativa é o de que, ao ajudar a promover o comportamento cooperativo e ao desenvolver melhores relações grupais entre os alunos, está simultaneamente a ajudar os alunos na sua aprendizagem escolar (p.396).

No entanto, não posso deixar de salientar que foi patente uma competitividade entre os grupos e até dentro do próprio grupo. Esta turma tem excelentes alunos, mas entre eles existe alguma competição. A maioria dos alunos conseguiram atingir rapidamente os resultados exigidos, devido a sua capacidade de raciocínio e de cálculo (figuras 17).

*Figura 17. Alunos a realizarem os cálculos*



É de salientar que quando se trabalha em grupo e com atividades que envolvam cooperação, surge alguma agitação por parte dos alunos e alguma competitividade, no entanto tentou-se envolver sempre os alunos neste processo, levando-os à tomada de consciência de que trabalhar em cooperação é trabalhar em interajuda.

Para que todos tivessem conhecimento dos resultados e da forma como cada um chegou à sua solução, questionei os alunos, pedindo-lhes que explicassem como chegaram aos resultados e às conclusões, uma vez que acredito que fazendo com que

reflitam sobre o caminho percorrido até chegaram aos resultados, as suas aprendizagens tornam-se mais significativas. Neste sentido, Boavida et al (2008) salientam que:

Os alunos devem ser encorajados a apresentar à turma as suas resoluções e a explicar porque acham que fazem sentido. Isto pressupõe que o professor os incentive a dar atenção à última fase do modelo de resolução de problemas proposto por Polya – avaliar os resultados – de modo a analisarem a sua razoabilidade no contexto do problema (p.33).

Também o Ministério da Educação, no documento Organização Curricular e Programas do 1º ciclo, refere que é essencial no ensino da Matemática “desenvolver a capacidade de raciocínio; desenvolver a capacidade de comunicação; desenvolver a capacidade de resolver problemas” (p.163).

Todavia, não posso deixar de referir que são importantes as técnicas utilizadas pelo professor no planeamento de atividades mais lúdicas, para que o recurso ao jogo nas aprendizagens dos alunos não se torne em mero lazer. Nesta ordem de ideias, verificamos que a utilização dos jogos para o ensino da Matemática, particularmente porque eles não são apenas para se divertirem, mas porque permitem retirar das atividades conhecimento e interesse, e levam os alunos a pensarem com mais motivação.

Não posso deixar de mencionar, que o jogo torna o ensino mais prazeroso e mais próximo do aluno, podendo este compreender as noções matemáticas, em especial, as operações básicas, que foram favorecidas pela atividade escolhida.

O jogo é, também, considerado uma excelente ferramenta pedagógica, pois é visto como um meio facilitador do desenvolvimento da aprendizagem. Rino (2004) diz-nos que “Algumas características do jogo evidenciam as suas qualidades educativas e potenciam a sua utilização num processo de aprendizagem” (p.21). Deste modo, o jogo deverá ser considerado como sendo um importante meio educacional visto que, a sua utilização, contribui para o desenvolvimento integral dos alunos.

Contudo, os jogos têm como objetivo principal auxiliar professores e alunos no processo ensino-aprendizagem. Um dos objetivos dos jogos educacionais é desenvolver meios para que a produção e construção do conhecimento seja desenvolvida pelos alunos. Neste sentido, o jogo caracteriza-se como um instrumento importante nas formas de ensino atual, também a utilização destes permite que exista uma maior aproximação entre o aluno e o professor. Não podemos esquecer que a escola, segundo

Pessanha (2001), é “o local onde se pretende transmitir a educação, esta tem revelado dificuldade em se relacionar e comunicar com as crianças” (p.46). Por este facto, torna-se fundamental que a escola proporcione um ambiente afetivo para que as crianças se sintam bem inseridas. Nesta ordem de ideias, Pessanha (2001) refere ainda que “O professor que tenha um relacionamento positivo com o aluno está mais consciente das capacidades deste e pode explorar melhor as suas potencialidades” (p.24).

Outro fator muito importante, e que não posso deixar de mencionar, é que o jogo é orientado por regras, e que é “um meio privilegiado para a evolução da criança ao mostrar-lhe a limitação imposta pelas regras, mas por ela livremente aceite, e a necessidade de se descentrar, mas também de forma livremente aceite” (idem, p.22).

Para além das atividades já referenciadas foram, ainda desenvolvidas outras atividades que pressupuseram o preenchimento de algumas fichas de exercício, uma vez que estes últimos conteúdos abordados incidiram em exercitar o aprendido no ano anterior, para deste modo lembrarem esses conteúdos. Desta feita lembrou-se através de vários exercícios a comparação e de sequenciação de números e objetos, a contagens, a análise da sequenciação de tamanhos e, ainda, noções de maior e menor.

Durante a minha intervenção pedagógica foram estas as atividades que desenvolvi na área da matemática, não posso, porém, deixar de salientar que devido ao facto de os alunos se encontrarem a fazer revisões dos conteúdos abordados no ano anterior, e de ser frequente o uso de fichas, pela professora cooperante, senti-me por diversos momentos limitada ao desenvolvimento de outras atividades mais práticas e lúdicas que envolvessem ainda mais os alunos no seu processo de descoberta. A meu ver, na aprendizagem da matemática, o aluno deve ser confrontado com situações desafiadoras para possa desenvolver o seu raciocínio dedutivo e lógico, possibilitando-lhe uma aproximação do conhecimento científico mais significativo (Caldeira, 2009).

### **2.2.2.1 Avaliando os Conhecimentos Matemáticos**

A avaliação de matemática desta área de conteúdo foi realizada segundo novo *Programa de Matemática do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2007). Esta foi efetuada através da observação diária dos trabalhos dos alunos, e da execução das atividades para trabalhar os diferentes conteúdos matemáticos (apêndice 7).

Em geral os alunos conseguiam compor e decompor números com duas parcelas, justificando diferentes formas para obter o mesmo resultado.

No que concerne à adição e à subtração, revelaram uma boa interpretação das situações problemáticas e um bom raciocínio lógico matemático.

Quanto á escrita de números, a turma em geral, consegue escrever sem recorrer aos seus apontamentos até ao número vinte, no entanto existe alguns alunos que não o conseguem fazer.

Relativamente as situações problemáticas, alguns alunos demonstraram compreender as várias opções de resolução recorrendo a diferentes formas de representação, no entanto revelaram algumas dificuldades ao explicarem oralmente utilizando os termos corretos.

Nos exercícios propostos de relação de ordem entre os números, poucos alunos confundiam os sinais e até utilizam a mãos para fazer a respetiva representação dos símbolos “>”, “<” e “=” .

Nesta área de conteúdo promovemos o trabalho em grupos e em pares possibilitando, deste modo, a cooperação entre os alunos, a partilha de informações e o esclarecimento de possíveis dúvidas. Esta forma de trabalhar permite que os alunos trabalhem de uma forma autónoma.

De salientar que as crianças dependem do ambiente e também dos materiais que são colocados a sua disposição. Através dos materiais as crianças encontram soluções para as suas dificuldades manipulando e explorando os mesmos. Segundo a Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo (2006), na aprendizagem da matemática é “importante que os conceitos e relações a construir possam ter um suporte físico. 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” (p.169).

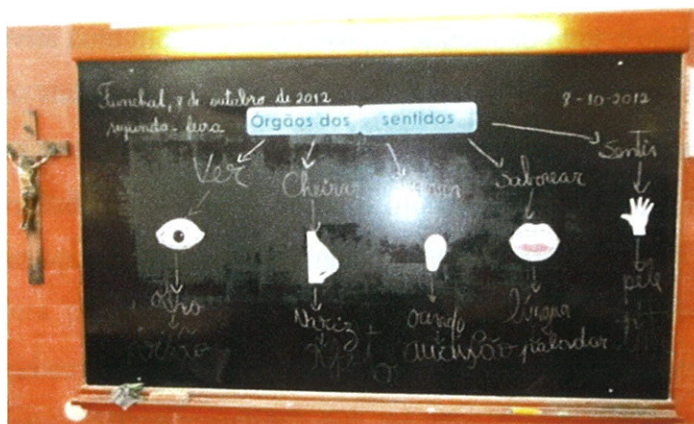
### **2.2.3 Conhecer e Aprender através do Estudo do Meio**

Relativamente à área de conteúdo de Estudo do Meio foram abordados vários conteúdos relacionados com o corpo humano, nomeadamente **os órgãos dos sentidos, a dentição e a alimentação saudável** (apêndices 2, 3, 4 e 5).

Para iniciar o tema, **os órgãos dos sentidos**, foi realizado um diálogo argumentativo através do qual se questionou os alunos acerca dos seus conhecimentos sobre os sentidos. Seguidamente realizou-se um exercício que consistiu num jogo em que os alunos teriam verbalizar as diversas sensações que podem percecionar no meio

que nos rodeia. Mediante as respostas dos alunos e, na sequência do jogo, foram afixadas no quadro imagens com os órgãos dos sentidos de forma a criar, com a ajuda dos alunos, um mapa conceitual com as informações ditas por eles (figura 18).

Figura 18. Mapa conceitual dos órgãos dos sentidos



Para que não ficasse nada esquecido, foi proposto aos alunos que fizessem o registo do mapa de conceitos no seu caderno, de modo a poderem consultar sempre que necessário.

Deu-se continuidade ao tema com a realização de um jogo intitulado “Os cinco sentidos”. Iniciou-se com a organização dos alunos formando cinco equipas com cinco elementos, dispostos em cinco filas, igual ao número dos nossos sentidos. Começou-se escolhendo um aluno de cada fila para exploração dos cinco sentidos, pois foi nosso objetivo que todos os alunos participassem. Pudemos verificar que os alunos ficaram muito entusiasmados com este tipo de atividade. Inicialmente gerou-se alguma confusão relativamente as regras do jogo, mas depois de as termos esclarecido com os alunos, o jogo seguiu na normalidade.

A primeira atividade desenvolvida neste jogo pressupôs que os alunos com os olhos vendados descobrissem alguns cheiros, nomeadamente **o cheiro da canela, do álcool, de perfumes e do vinagre**. Finda esta atividade constatou-se que os alunos tiveram algumas dificuldades em identificar alguns dos cheiros apresentados.

A segunda atividade decorreu, também, com os alunos de olhos tapados e teve como finalidade que os alunos provassem alguns alimentos nomeadamente, **chocolate, sal, limão, banana e laranja** a fim de identificarem através do paladar estes alimentos. Pretendeu-se que os alunos identificassem os alimentos **doces, salgados, amargos e**

**ácidos.** Nesta atividade constatou-se que os alunos conseguiram identificar todos alimentos apresentados.

Foi realizada uma outra atividade que consistiu em dar alguns objetos aos alunos para que de olhos vendados pudessem tocar e dizer a que correspondiam, foi-lhes dada uma **esponja, algodão, tecidos, lixa e gelo.** Verificou-se que os alunos apresentaram algumas dificuldades na identificação de alguns dos objetos apresentados.

Continuando o jogo dos sentidos prosseguimos com uma atividade sobre os sons em que os alunos com os olhos vendados tiveram de ouvir alguns sons e identificá-los. Os sons foram realizados pelos colegas que recorreram ao **bater das palmas, tocar um sino, mexer em esferovite, bater com o pé no chão** e ainda **bater com um lápis em cima da mesa.** Através desta atividade pudemos constatar que apenas dois alunos é que conseguiram identificar os respetivos sons.

Para explorarmos o sentido da visão foi perguntado a cada aluno que dissesse nomes de objetos que existiam na sala e que podiam observar diariamente, nomeadamente se na sala **existe algum objeto que se pareça com um paralelepípedo?** - **Existe objeto amarelo na sala?** - **Quantas imagens das estações do ano estão afixadas?** - **Existe algum objeto retangular?** - **Se existe algum objeto redondo?** Nesta atividade os alunos conseguiram responder com facilidade, pois olharam a sua volta e como são muito perspicazes, descobriram logo as respostas. Todas as atividades foram registadas no quadro com a finalidade de verificarem todos os resultados.

Concluimos que o facto de os alunos realizarem este jogo de olhos tapados, fez com que ficassem entusiasmados e se empenhassem para identificarem, corretamente o que lhes era questionado. Neste sentido, Cunha e Nascimento (2005) defendem que “o desafio contido nas situações lúdicas provoca o pensamento, exercita habilidades e leva a criança a alcançar níveis de desempenho que só as ações por motivação intrínseca conseguem.” (p. 14). Na verdade, com as atividades lúdicas, presencia-se um maior envolvimento por parte dos alunos, sendo este um recurso indispensável para os professores no processo de ensino/aprendizagem

Finalizado o jogo, e para averiguarmos os conhecimentos adquiridos durante o mesmo, foi distribuído um crucigrama, no qual os alunos tinham de assinalar com “x” os órgãos dos sentidos que usamos de acordo com o desenho. Para terminar foi distribuído ainda uma ficha de trabalho para consolidação deste tema de grande importância que é os cinco sentidos. Os alunos não apresentaram dificuldades no Preenchimento da ficha

verificando-se assim, e, uma vez mais, que ficaram bem esclarecidos e que interiorizaram os conhecimentos pretendidos.

Sendo a boca um órgão dos sentidos, o tema que seguiu foi a dentição, desta forma para trabalhar esta temática, teve-se em conta os interesses e as necessidades dos alunos e envolvê-los em todo o processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, iniciou-se com um diálogo, em grande grupo, com os alunos questionando-os acerca dos conhecimentos prévios, como por exemplo um acontecimento que nos tenha acontecido. Definimos, ainda, como poderíamos trabalhar este tema. Uma das hipóteses a ser colocadas por vários alunos foi a de irem a um consultório dentário. A fim de colocarem algumas questões a título de exemplo: - Como fazer a higiene oral? - Porque caem os dentes? - Quantos dentes tinham? Uma serie de questões que teríamos de dar a resposta.

Como não era possível irmos ao consultório dentário, perguntei-lhes o que achavam se convidássemos uma médica dentista para vir a nossa sala. Ficaram entusiasmados e disseram que gostariam que tal acontecesse. Pude constatar que os alunos não estão habituados a este tipo de diálogo que precisam de desenvolver este aspeto no seu dia a dia na sala.

Convidamos a Dr.<sup>a</sup> Márcia Gonçalves, médica dentista, de forma a sensibilizar, elucidar e clarificar os alunos quanto à constituição da nossa boca, o nome dos nossos dentes, qual é a função dos dentes, como escovar os dentes, as doenças, quais as prevenções, a importância da higiene oral e esclarecer aos alunos que não precisam de ter receio de ir ao dentista.

Dando continuidade a esta temática e relembrando tudo o que a D.<sup>a</sup> Márcia disse, foram amplificadas duas bocas, uma da 1<sup>a</sup> dentição e a outra da 2<sup>a</sup> dentição (figura 19) que foram colocadas no quadro para que alguns alunos se dirigissem ao quadro a fim de completarem a respetiva legenda.

*Figura 19. Aluno a completar a legenda da dentição definitiva*



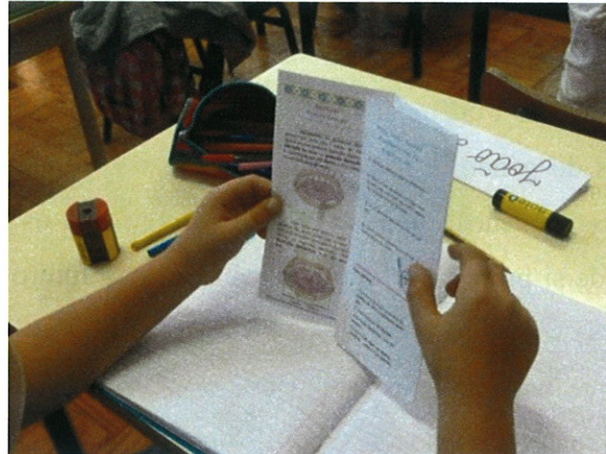
Os alunos tiveram oportunidade de manusear uma boca gigante (figura 20) e verificar como esta é constituída. Depois, com uma escova gigante puderam demonstrar, uns aos outros, como se procede à escovagem dos dentes.

*Figura 20. Aluno a demonstrar aos colegas como escovar os dentes*



Uma vez, que era importante que os alunos tivessem interiorizado todos os conceitos relacionados com a dentição e, para que se preparassem para a ficha de avaliação que iria ser realizada no final do período, construiu-se um panfleto desdobrável (figura 21) para que todos os alunos tivessem acesso ao mesmo e pudessem rever tudo o que foi dito.

Figura 21. Panfleto sobre a dentição



Para continuar o trabalho sobre a dentição e para que ficasse tudo registado no caderno, questionou-se a turma sobre a forma como queriam fazer o registo, a grande maioria decidiu que devíamos realizar no quadro um texto, que todos diriam uma frase e que escolheríamos as mais adequadas. Depois de termos definido como iríamos fazer, primeiro escolheram o tema e só depois é que procedemos à elaboração do texto. Este momento de escrita criativa, em grande grupo, proporcionou aprendizagens significativas e um grande à vontade de desenvolver a escrita em grupo.

Antes de registarem no caderno o texto construído por todos, foi feita a leitura do mesmo, em grande grupo (figura 22).

Figura 22. Orientação da leitura



Neste dia, trabalhamos a língua portuguesa e o estudo do meio, pois como sabemos a língua portuguesa é uma área transversal e está em todas as áreas de conteúdo. Verifiquei que mesmo construindo as frases oralmente, os alunos tinham atenção na construção destas. Pudemos verificar que os alunos, entre eles, faziam comentários construtivos do género “*tiveste uma boa ideia*”, “*já consegues ler bem*”. Reconhecemos que estes pequenos comentários fazem com que os alunos se sintam satisfeitos e orgulhosos de si próprios, o que lhes permitirá no futuro justificar as suas escolhas e atitudes.

De maneira a que nada ficasse esquecido, os alunos ainda realizaram uma atividade, que consistiu na realização de sopa de letras (figura 23) e um pequeno exercício onde teriam de identificar o nome dos dentes e qual o tipo de dentição (figura 24).

Figura 24. Exercício sobre a 2ª dentição

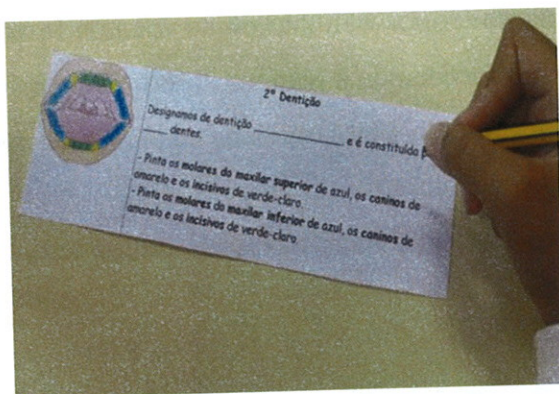
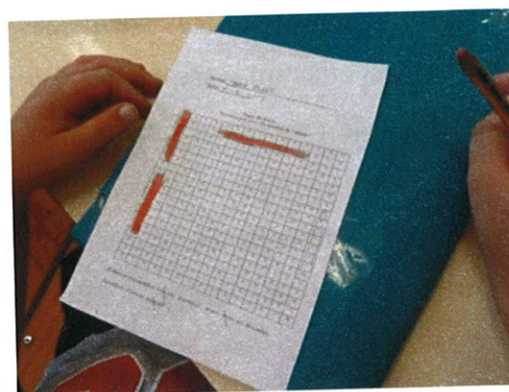


Figura 23. Realização da sopa de letras



Para finalizar, e recorrendo à informática, construímos, em conjunto, um cartaz (figura 25) sobre esta grande temática e afixamos na parede da sala de aula. Pude observar que os alunos ficaram orgulhosos por realizarem esta atividade e, de verem o seu trabalho afixado na sala. Não posso deixar de mencionar que até a data não existia qualquer trabalho afixado nesta sala.

Verifiquei nos dias seguintes quando era feita alguma questão relacionada com este tema, os alunos quando não sabiam olhavam para o cartaz e respondiam, na minha opinião, esta é uma forma de os alunos interiorizar os conteúdos.

Figura 25. Cartaz realizado na sala de aula



Tentou-se sempre proporcionar atividades em que todos os alunos pudessem participar ativamente e tivessem voz. Estes alunos não estão habituados a metodologia participativa mas sim transmissiva sendo esta a metodologia colocada em prática pela professora cooperante. Esta forma participativa de trabalhar os conteúdos, no início, causou algum espanto nos alunos, no entanto tentou-se ao máximo através das atividades promover a participação ativa dos alunos.

Ao longo do desenvolvimento do trabalho com os alunos aferimos que estes gostaram e mostraram sempre interesse em trabalhar participando ativamente em todas as atividades propostas contribuindo, assim, para a construção do seu conhecimento. Defendo que esta forma de trabalhar foi muito produtiva para grupo, pois observamos uma evolução positiva na sua participação e no seu envolvimento.

Continuamos o trabalhar nesta área curricular com a educação alimentar. Esta, atualmente, desempenha um papel fundamental na nossa sociedade, pois cada vez mais questões relacionadas com uma alimentação saudável são alvo de debate diário.

Para iniciarmos o desenvolvimento do tema, A Alimentação Saudável, tivemos em atenção as ideias prévias dos alunos sobre o assunto em questão. Posso salientar que foi um diálogo muito proveitoso pois depois de falarmos sobre esta temática, chegamos a conclusão que os alunos deveriam fazer uma pesquisa, na internet ou em livros, sobre a importância de alguns frutos característicos desta época festiva e da estação do ano em que nos encontrávamos, o outono. Continuando com o diálogo foi apresentado um PowerPoint no qual explicava o que era a roda dos alimentos. Seguidamente, foi referido o nome de cada grupo alimentar que a constitui, explicando, ainda, o porquê de

a água se encontrar no centro da roda. Também foram indicadas as diferenças de cada grupo e o porquê de existir partes mais pequenas.

Prosseguimos com a realização de um jogo, para o qual desenhou-se no quadro uma roda dos alimentos em formato grande, e questionou-se aos alunos quanto ao número de partes que compõe a roda dos alimentos e o porquê de existirem umas partes mais pequenas que as outras. Depois de responderem e de ficarem clarificadas estas questões, foram distribuídos cartões com nomes de alimentos aos alunos com a finalidade de os lerem e relacionarem com uma das partes da roda dos alimentos.

Para a concretização deste jogo, todos os alunos foram ao quadro e escreveram na respetiva parte o nome que tinham no cartão.

Pudemos constatar que alguns alunos apresentaram dificuldades, por exemplo, para eles a fruta devia pertencer a uma parte pequena da roda, pois segundo um comentário de um aluno *“não precisamos de comer fruta todos os dias”*.

Uma vez findo o jogo, os alunos fizeram o registo no caderno, para consultarem e, em simultâneo, terem a noção daquilo que devem consumir mais e o que podem consumir em menor quantidade, e da importância de uma alimentação saudável.

No dia seguinte, os alunos para além das pesquisas sobre a importância da fruta, trouxeram, também, a fruta correspondente à sua pesquisa. Cada aluno apresentou à restante turma o resultado das suas investigações, sendo que acabadas todas as apresentações, afixaram nas paredes da sala o trabalho realizado (figura 26).

*Figura 26. Pesquisas feita pelos alunos sobre a importância da fruta*



Achamos pertinente que colocar à disposição de todos os trabalhos realizados para que os possam consultar e estudar. Defendemos que uma aprendizagem baseada na partilha de conhecimentos é mais significativa e eficaz.

Dando continuidade a este conteúdo foi sugerido aos alunos a confeção de uma salada de fruta com os frutos que trouxeram de casa (figura 27). Esta atividade desenvolveu-se com o empenho de todos os alunos que contribuíram na confeção da sala da ajudando em tudo. Pudemos ver, na face de cada aluno, a felicidade com que realizavam a atividade, pois até então não haviam experienciado esta situação. Durante estes momentos, pudemos evitar alguma agitação por parte dos alunos, mas posso considerar que sendo uma agitação positiva, pelo que ocorria de diferente naquele contexto, esta é normal nesta faixa etária.

*Figura 27. Confeção da salada de fruta*



Depois de feita a salada de fruta dirigimo-nos para o refeitório e todos tiveram oportunidade de a saborear. Embora, alguns alunos não estivessem habituados a comer fruta, depois de experimentarem gostaram e até repetiram (figuras 28 e 29).

Figura 28. Distribuição da salada de fruta



Figura 29. Os alunos a saborear a salada



No dia seguinte, como tinha sobrado fruta achamos por bem realizar um batido, pois continuamos a falar da alimentação saudável incidindo sobre a fruta característica desta estação do ano, o outono. Foi uma experiência muito positiva visto que muitos alunos não tinham o hábito de beber batidos de fruta e quando provaram houve alguns gostaram e outros que não gostaram do paladar. Referiu-se, neste momento, que é preferível bebermos batidos em prol dos refrigerantes, pois estes têm conservantes sendo, por vezes, prejudiciais para a nossa saúde.

A alimentação saudável não passa apenas pela escolha do alimento. Há que ter outros aspetos em conta, nomeadamente prestar atenção ao prazo de validade dos produtos é fundamental. Para além disso, é fulcral observar a aparência dos mesmos, ainda que estejam dentro do prazo, e ter em atenção o seu armazenamento, pois os produtos podem estar dentro do prazo e, mesmo assim, acabarem por se estragar, em alguns casos, porque não foram guardados de forma correta.

Continuando a falar sobre esta temática inquiriu-se os alunos acerca da conservação dos alimentos, não só da fruta mas, também, de outros alimentos que estão habituados a consumir como o leite, iogurte, bolachas, entre outros.

Para a realização desta atividade foi construído um frigorífico e um armário, e em cima da secretaria colocamos vários alimentos para que os alunos escolhessem um, e dissessem onde poderiam fazer a sua conservação, se no frigorífico ou se no armário e porquê (figura 30).

*Figura 30. O aluno a explicar aos colegas onde pode conservar o alimento*



Depois de todos terem participado, perguntamos aos alunos se algum deles tinha a noção de que alguns alimentos só podem ser consumidos dentro do prazo de validade. A maioria disse não saber nada a respeito da validade dos alimentos, apenas dois alunos levantaram a mão dizendo que sabiam (figura 31). Assim, para clarificar à restante turma, as questões relacionadas com o prazo de validade dos alimentos, pediu-se aos dois alunos que partilhassem com os colegas tudo o que sabiam a esse respeito.

*Figura 31. Um aluno a explicar como e onde os colegas poderiam encontrar a data de validade.*



Depois de terem explicado aos colegas como e onde poderiam encontrar a data de validade, foi, ainda, necessário clarificar que o prazo de validade é também uma questão de garantia, isto, porque se o alimento não estiver dentro do prazo de validade, o consumidor pode reclamar e pedir outro em troca.

De modo a que ficasse tudo registado no caderno, pedimos aos alunos que escrevessem algumas regras necessárias à uma boa conservação dos alimentos. Desta feita, os alunos registaram no seu caderno que devemos estar sempre atentos à data de validade dos produtos; que o produto alimentar deve ser consumido sempre dentro do prazo; que deve-se ter sempre em atenção ao modo como são conservados.

Para uma melhor perceção deste tema procedeu-se à construção de um cartaz utilizando, para o efeito, alguns produtos alimentares com respetivas datas de validade. Os alunos, em conjunto, selecionaram os produtos com as datas e colocaram-nos no cartaz, indicando se estavam dentro ou fora de prazo (figura 32).

O cartaz foi afixado numa parede da sala podendo ser consultado pelos alunos. Esta atividade cativou o interesse e atenção de todos, sendo que a maioria dos alunos ainda não tinham sido alertados para esta questão que, na minha opinião, é muito importante.

*Figura 32. Cartaz já concluído*



Considerando ser importante o conhecimento dos alunos sobre a validade dos alimentos, também achou-se de igual importância alargar o seu conhecimento em relação à higiene dos mesmos. Como tal, abordamos, ainda, nesta área de Estudo do Meio a higiene dos alimentos.

Como é do conhecimento geral, a higiene dos alimentos permite-nos prevenir algumas doenças transmissíveis pela falta da higiene. Deste modo, questionamos os alunos acerca do tema em questão e após a um diálogo constatamos que as crianças têm a noção do que é a higiene dos alimentos. Seguidamente e para que os conceitos inerentes ao tema ficassem bem explícitos, achamos por bem utilizar algumas situações que acontecem no dia-a-dia das crianças e dramatiza-las. Para tal, foram levados para a sala vários objetos e organizados os alunos em grupos de dois elementos a fim de representarem diferentes situações para que os colegas adivinhassem do que se tratava, a título de exemplo: dois alunos simularam que estavam a jogar à bola e de seguida comeram pão sem terem o cuidado de lavar as mãos antes de o fazer (figura 33). Nesta situação, os colegas teriam de identificar o que estava correto e o que não estava. Com esta primeira representação pudemos averiguar que os alunos identificaram logo o que estava mal, pois um dos colegas disse que os meninos que estavam a jogar à bola deveriam ter lavado as mãos antes de comerem o pão. Todos os alunos concordaram com esta opinião.

*Figura 33. Os alunos jogando à bola e comendo pão sem lavar as mãos*



Outra situação foi as alunas a simularem que estavam a fazer uma salada sem lavar a alface (figura 34). Os alunos nesta situação disseram, logo, que primeiro teriam de lavar a alface muito e só bem depois é que poderiam prepara e comer a salada.

*Figura 34. Alunas a prepararem a salada sem fazer higienização*



Os alunos representaram, ainda, outra situação, simularam que tiravam do saco fruta e começaram a comê-la sem a lavar primeiro (figura 35). Na realidade, a turma manifestou-se logo dizendo que os colegas não estavam a agir da melhor forma, pois antes de comer deveriam lavar muito bem a fruta. Houve um elemento que disse “*eu em casa nunca lavo*”, esta situação foi importante para este aluno, uma vez que ao estar atento sobre tudo o que foi falado, revelou mudar os seus hábitos e passar a lavar as frutas antes de as consumir.

*Figura 35. Alunos, simulando que estão a comer fruta sem as lavar mãos*



Durante esta atividade constatamos que a turma esteve concentrada nas representações dos colegas corrigindo o que estava menos bem e o que poderiam fazer

para melhorar. Este trabalho foi realizado em cooperação, entre todos, através da interajuda, da partilha e da resolução conjunta de problemas. Neste sentido, Arends (1995) refere que “um dos aspectos importantes da aprendizagem cooperativa é o de que, ao ajudar a promover o comportamento cooperativo e ao desenvolver melhores relações grupais entre os alunos, está simultaneamente a ajudar os alunos na sua aprendizagem escolar” (p.396). Esperamos ter contribuído de alguma forma, para uma aprendizagem significativa dos alunos, que estes perante uma situação ou várias situações representadas pensem antes de agir.

Nesta área de Estudo do Meio, embora, houvesse algumas restrições em relação aos temas a abordar, procurámos desenvolvê-los com atividades que envolvesse a partilha e discussão de ideias, fomentando deste modo diálogos ricos e significativos. A visualização de PowerPoint (s), a construção de cartazes, a dramatização, a construção de textos e a realização de fichas de atividades e crucigramas, foi uma forma diversificada de abordar as temáticas desenvolvidas dentro de esta área.

Para finalizar o trabalho realizado nesta vertente de 1.º Ciclo e com o objetivo de analisarmos se os alunos tinham adquirido os conhecimentos pretendidos para as diferentes áreas de conteúdo, foi realizado o jogo do Sabichão (figura 36) em que os alunos, organizados em cinco filas de cinco elementos, teriam de tirar de dentro de uma caixa algumas questões que lá estavam e as solucionar. A fila que acertasse o maior número de questões ganharia o jogo. Esta foi uma estratégia utilizada para, de uma forma lúdica, perceber se a nossa intervenção prática tinha tido efeitos positivos na aprendizagem nos alunos e, em simultâneo, averiguarmos se estávamos no bom caminho.

*Figura 36. Os alunos jogando o jogo do Sabichão*



### 2.2.3.1 Avaliando o Estudo do Meio

Nesta área curricular as estratégias que recorreremos para abordar as temáticas abordadas, permitiu-nos registar as produções dos alunos e as competências por eles adquiridas (apêndice 8).

Desta forma e no que concerne *O seu corpo* os alunos conseguiram reconhecer os órgãos dos sentidos localizando-os no seu corpo, distinguiram os objetos pelo cheiro, sabor, textura, forma, sons, cores do ambiente que os cerca.

Foram capazes de identificar e distinguir os dois tipos de dentição, a dentição de leite e dentição definitiva, bem como as várias técnicas de os escovar.

No que concerne, *A saúde do seu corpo*, de uma forma geral os alunos conseguiram identificar os alimentos para uma alimentação saudável, bem como, a higiene alimentar dos produtos, a conservação e a data de validade.

O Estudo do Meio é, por natureza, uma área curricular interdisciplinar e globalizadora que reúne os principais ramos do saber científico, tecnológico e social, que contribuem para a compreensão do mundo.

O carácter globalizador desta área não pode prescindir dos contributos específicos das várias ciências que a integram (História, Geografia, Biologia, Geologia Química, Física, Ciências Físicas e Naturais, entre outras), tornando-se fulcral, por isso, a ação do professor na gestão do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente na organização dos conteúdos a abordar.

Posto isto, no desenvolvimento das atividades, privilegiámos a aprendizagem cooperativa pois tínhamos como objetivo o envolvimento ativo dos alunos nas atividades para que fossem os construtores do seu próprio conhecimento através de uma aprendizagem significativa.

Segundo Niza (1998), o trabalho em cooperação permite que os alunos trabalhem em grupo ou a pares para atingirem o mesmo objetivo. Este tipo de aprendizagem tem-se revelado fundamental para que estes obtenham as competências delineadas pelos professores.

Importa referir que ao longo das atividades proporcionamos desafios de modo a que os alunos, em grupo, refletissem, organizassem e definissem estratégias de forma a ultrapassarem as suas dificuldades e aprendessem a valorizar esta nova forma de trabalhar.

A pedagogia por participação foi outra forma de trabalho a que recorreremos, pois pretendíamos que os alunos desempenhassem um papel ativo na construção da sua própria aprendizagem e desenvolvimento.

Deste modo, importa salientar que através dos temas apresentados na sala, a realização de pesquisas, a presença da Doutora Márcia Gonçalves levaram a que os alunos dessem mais valor aos conteúdos abordados. Foi, também, fundamental, desde o início, questionar os alunos sobre os seus conhecimentos prévios acerca dos temas abordados, nesta área curricular, e respeitar as suas diferenças e as suas individualidades.

Nesta linha de pensamento, na Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo, encontra-se expresso que

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. Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas (p.101).

Finalizamos este trabalho salientando que esta forma de trabalhar, numa sala de aula, contribui não só para a construção do conhecimento, mas também para o desenvolvimento da formação pessoal e social.

## **2.3 Intervenção Com a Família e a Comunidade**

### **2.3.1 Envolvência da Família no Trabalho Escolar dos Filhos**

É no meio familiar que as crianças recebem os primeiros contactos com o mundo externo, com a linguagem, com a aprendizagem e é onde aprendem os primeiros valores e hábitos. Tal convivência é fundamental para que a criança se insira no meio escolar sem problemas de relacionamento e de disciplina. Nos dizeres de Ribeiro (1989),

a família desempenha um papel insubstituível na educação dos seus membros e a educação constitui um dos seus direitos e deveres indeclináveis, enquanto primeira entidade interessada e primeira responsável pela formação dos seus filhos. A educação dos seus filhos continua a ser tarefa fundamental (p.67).

A escola sozinha não é capaz de ultrapassar e vencer a batalha do sucesso educativo. Esta deve poder contar com o apoio e colaboração das famílias. Para tal, “A escola deve incluir os pais e os alunos nas estruturas participativas e na experiência pedagógica quotidiana. Essa é também uma exigência da Lei de Bases” (Marques, 1997, p.33).

De acordo com o referido no parágrafo anterior, incumbe à escola proporcionar à família processos de comunicação, podendo fazê-lo, através das reuniões de pais, reuniões individuais, caderneta do aluno, contacto por correio eletrónico, entre outros, de modo aproximar-se mais das famílias. Não podemos desconsiderar que são as crianças destas famílias quem mais beneficia com envolvimento e participação dos pais na escola. Bock (1989) afirma que

A importância da primeira educação é tão grande na formação da pessoa que podemos compará-la ao alicerce da construção de uma casa. Depois, ao longo da sua vida, virão novas experiências que continuarão a construir a casa/indivíduo, relativizando o poder da família (p.143).

Assim, e, para promover o envolvimento das famílias no trabalho escolar dos seus educando foi realizada uma atividade que pressupôs a decoração de um Placard de outono. A atividade iniciou-se numa primeira abordagem com os alunos, em que comecei por questionar os alunos sobre as ideias que tinham para a elaboração do placard de outono. Desta feita, alguns alunos sugeriram que “podíamos trazer folhas secas do chão e colar”, “podemos pintar folhas e árvores”, e então perguntei-lhes onde queriam pintar as folhas e as árvores e um aluno respondeu - “e se fizéssemos este trabalho em casa?” Os colegas responderam logo que sim e decidiram que iriam solicitar a ajuda dos pais. Então, ficou decidido que fariam as decorações das folhas e das árvores no fim-de-semana, e que trariam na segunda-feira para construirmos o placard.

Fiquei bastante surpreendida com os resultados (figura 37), pois pude verificar que houve uma grande dedicação em todos os trabalhos que os alunos trouxeram. Foi visível na face de cada criança alegria com que disseram que tinham realizado esta atividade com os pais. Também, pude verificar que houve comparação, e alguns comentários positivos e menos positivos por parte dos alunos.

Figura 37. Trabalhos realizados com os pais



É importante que repensemos e tenhamos a consciência que a escola não é somente constituída por alunos e professores, existe, cada vez mais, a necessidade de incluir os pais em todo o processo educativo, como tal, não posso deixar de mencionar que a participação dos pais nesta atividade foi uma mais-valia. Marques (1993) referem-nos que há “enormes vantagens para os alunos quando os pais apoiam e encorajam as actividades escolares” (p.55). Na sequência desta ideia, é de referir que muitas vezes o envolvimento e uma participação acrescida dos pais no processo educativo dos seus educandos tem, certamente, implicações no rendimento escolar dos mesmos. Possibilita, ainda, uma maior valorização do seu papel na educação dos filhos e, ao mesmo tempo, valorizam o trabalho do professor.

Na minha opinião, os professores devem promover atividades que envolvam a escola e família. No entanto, temos de nos consciencializar que existem pais que não demonstraram o devido interesse em participar na vida escolar dos seus educandos, entregando todas as responsabilidades para a escola. Quanto a isto, é necessário, também, compreender a realidade de cada caso, pois muitos são os que ainda não se encontram sensibilizados para esta parceria, sejam os próprios pais, sejam os professores. Não posso deixar de referir que todos os intervenientes na ação educativa, beneficiaram da interação dos pais, pois através do diálogo e da partilha de responsabilidades possivelmente existirá uma maior confiança e valorização do trabalho de todos.

### 2.3.2 A Partilha de Frutas no Pão Por Deus

“ A importância da interação escola-família tem vindo a ganhar espaço quer em termos de experiências educativas, quer em termos legislativos, quer em termos de investigação e credibilidade educativa científica” (Sarmiento, 2005, p.53). Neste sentido, para envolver a família mais ativamente, foi pedido a colaboração dos pais, para realização de uma partilha de frutas no dia do pão por deus (figura 38).

*Figura 38. Partilha das frutas com os colegas*



Esta atividade da partilha de frutas realizou-se no pátio da escola sendo que neste momento houve a necessidade de orientar os alunos para que a partilha corresse da melhor forma. Durante a partilha foi visível o entusiasmo dos alunos, pois estavam na sua maioria desejosos de comer os deliciosos frutos.

Pude constatar, que os alunos revelaram uma enorme satisfação e implicação nesta atividade, bem como ficaram elucidados para os conceitos de partilha e a importância do agradecimento.

Ao realizarmos esta atividade tivemos como objetivo incutir nos alunos valores pois, entendemos que “Os valores fazem parte da alma da educação. Por isso, os bons professores não se preocupam apenas com os resultados académicos e as competências técnicas dos alunos. Investem na formação integral da pessoa. A instrução não basta” (Estanqueiro, 2010, p. 9). Desta forma, os alunos puderam expressar os seus sentimentos através dos gestos da partilha sendo esta experiência fundamental e significativa para eles.

No que concerne a família, considero que os pais desta sala estão elucidados para a questão do quanto é importante existir uma relação entre escola/família, pois quando os pais acompanham o seu educando no seu processo de desenvolvimento educacional, a criança sente-se valorizada e motivada para aprender.

Em suma, a participação da família na educação dos seus filhos deve ser estável ao longo de todos os ciclos de ensino.

### **2.3.3 Visita de uma Dentista no Âmbito do Tema: *A Dentição***

O Estudo do Meio é uma área do programa do 1º Ciclo do Ensino Básico que permite descobrir e aprofundar temas que as crianças já têm conhecimento, mas que precisam de saber mais. Assim, e dentro do bloco 1 À Descoberta de Si mesmo, no programa para o 2º ano, foi-nos proposto abordar dentro do tema O Seu Corpo: *A Dentição*.

No âmbito do tema *A Dentição*, a sala do 2º B recebeu a visita da dentista Dr.ª Márcia Gonçalves, de forma a sensibilizar e clarificar os alunos quanto ao tipo de dentição existente na infância e na fase adulta, bem como o nome dos dentes, qual a sua função, as doenças e prevenções e ainda a importância da higiene oral.

A intervenção iniciou-se com um diálogo argumentativo, para que a Dr.ª Márcia Gonçalves verificasse o conhecimento dos alunos já sabiam sobre o tema em questão. Seguidamente a convidada apresentou um PowerPoint muito apelativo e à medida que passava os slides, a médica ia questionando os alunos e escutando as suas opiniões

Esta foi uma estratégia planeada previamente com a convidada, pois considerei importante que os alunos participassem ativamente contribuindo, assim para uma aprendizagem mais significativa.

Constatei que os alunos revelaram uma enorme satisfação aquando da presença da Dr.ª Márcia Gonçalves. Esta aula foi muito enriquecedora, durante a mesma os alunos tiveram a oportunidade de colocar questões e puderam esclarecer todas as suas dúvidas. Alguns alunos colocaram algumas questões pertinentes como: "*Porque é preciso tanto objetos para arranjar nos dentes?*"; "*Passo todo o dia na escola não posso lavar os dentes na hora do almoço? - Não faz mal?*"; "*Posso comer doces só nas festas?*". Estas foram algumas das questões que os alunos fizeram e que a convidada respondeu muito atenciosamente e, ainda, para que todos tivessem a oportunidade de conhecer um consultório ofereceu uma consulta grátis.

Após o esclarecimento de todas as questões realizadas pelos alunos, foi realizada uma atividade, que consistiu, na simulação de uma consulta no consultório para procederem a uma higienização. Tendo em conta que algumas crianças apresentavam algum receio em ir ao dentista, esta atividade fez com que estes percebessem que não precisam de ter receio, pois como proferiu um aluno “*não dói nada*”.

Em suma, esta intervenção da Dr.<sup>a</sup> Márcia Gonçalves contribuiu para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, no que concerne à aquisição de alguns conhecimentos, nomeadamente que existe dois tipos de dentição, a dentição de leite e a dentição definitiva, o nome e a quantidade de dentes existentes em cada dentição, bem como, como adquirir bons hábitos de higiene dentários.

### **2.3.2 Ação de Sensibilização Intitulada: *Doenças mais Comuns na Infância na Sociedade Atual - Prevenção e Cuidados***

Para a realização desta ação de sensibilização houve necessidade de pesquisar, quais eram as doenças mais comuns na infância na sociedade atual. Deste modo, e após uma reunião com o diretor de escola EB1/PE de São Martinho e com a professora cooperante, organizamos a ação de sensibilização intitulada ***Doenças mais Comum na Infância na Sociedade Atual-Prevenção e Cuidados***.

Esta sessão teve como participantes os encarregados de educação, funcionários e os professores do 1.º Ciclo da EB1/PE de S. Martinho. Para desenvolver esta ação contamos com a presença da Enfermeira Ana Martins, especialista em formação comunitária.

Uma das primeiras questões que a enfermeira Ana abordou foi a obesidade infantil. Pois devido ao facto de a maioria das crianças não possuírem bons hábitos alimentares, a obesidade constitui uma das doenças mais comuns na infância na sociedade atual. A enfermeira Ana referiu que atualmente as crianças passam muitas horas a frente de uma televisão ou de um computador e muitas vezes a consumirem alimentos com níveis muito alto de calorias o que contribui que as crianças fiquem obesas. Deste modo, a enfermeira alertou a comunidade educativa para a prática de uma alimentação saudável, uma vez que o nosso organismo necessita de meios que a possibilite a criação de defesas contra os invasores contagiosos que possam prevenir algumas doenças crônicas. Salientou que a nutrição desempenha um papel crucial para que tenhamos uma boa qualidade de vida a nível físico e psicológico.

O facto de muitas crianças ingerirem uma excessiva quantidade de produtos calóricos poderá conduzi-los a más condições de saúde, nomeadamente o desenvolvimento de diabetes, entre outras. Neste sentido a enfermeira Ana referiu, que há uns anos atrás somente os adultos e idosos é que possuíam este tipo de doença, atualmente esta passou a ser um problema de saúde pública pois afeta todas as pessoas inclusive as crianças.

A enfermeira Ana, relativamente aos diabetes, salientou que uma vez instalada esta doença nas crianças devem ser tomadas algumas precauções, que passam pelos cuidados alimentares e de saúde, entre outros que impeçam as manifestações constantes da doença, a título de exemplo hipoglicemia, falta de visão, danos nos renais entre outros.

Para além destas doenças anteriormente referidas e uma vez que a escola nesta altura estava a ser invadida pelos mosquitos, os pais questionaram a enfermeira sobre esta questão que na realidade é também um problema de saúde que preocupa a sociedade atual principalmente na nossa região.

Sobre esta questão, a enfermeira alertou que nos períodos mais quentes todos contribuíssem para não haver propagação deste mosquito, pois é nestas alturas que estes multiplicam-se. Referiu ainda, que este é um problema de todos os cidadãos, como tal devemos todos contribuir para evitar a proliferação destes contaminadores.

Salientou que esta doença emerge de quatro formas diferentes e que as pessoas devem estar bem informadas, pois ainda não existe vacina contra esta doença, mas que possivelmente futuramente a vacina possa estar disponível à população. Referiu ainda, que todos têm de contribuir para a prevenção desta doença, e também mencionou que este tipo de mosquito veio para ficar.

Quanto a adesão à ação de sensibilização, sentimos que os pais revelam desinteresse por este tipo de ações. Contudo, esta foi uma sessão muito enriquecedora, na qual os pais foram sensibilizados para algumas doenças mais comuns na sociedade atual e como podem prevenir.

Considero que a organização desta ação (figura 39) permitiu-nos desenvolver competências nesta área de eventos e possibilitou-nos uma maior proximidade com a comunidade educativa.

*Figura 39. Ação de sensibilização - Doenças mais comuns na infância na sociedade atual-prevenção e cuidados.*



#### **2.4 Reflexão da Intervenção Educativa no 1º CEB**

Atualmente educar crianças, exige que o professor analise a forma como podemos compreender os conceitos de diversidade, de cultura, de cidadania e de socialização. É fundamental, explorar novos caminhos e encontrar alternativas para que a educação tenha significados futuros no aprendiz. Neste sentido, Delors (1996) refere que “ a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (p.65).

A minha intervenção pedagógica baseou-se na utilização de metodologias ativas e participativas, consideradas as que maior implicação tem no sucesso da aprendizagem e construção do conhecimento. No entanto, todos métodos utilizados são cruciais para que o professor saiba como motivar os alunos, só assim, conseguirá que estes adquiram o gosto por aprender.

Considerando, que é da competência do professor motivar os alunos, as atividades planificadas foram um fator que influenciaram fortemente a aprendizagem, tornando-a mais significativa para cada um e para todos. Neste sentido, a Organização Curricular e Programas (2006) explícita que, “cabe ao professor proporcionar condições materiais e humanas para que as crianças possam manifestar os seus interesses e necessidades, exprimir sentimentos, trocar experiências e saberes” (p.139). Aqui, e seguindo os pressupostos de Vigotsky (1978), os professores têm o papel de apoiar e de orientar as atividades. Assim, ao planificar as aulas teve-se em conta alguns fatores, nomeadamente a seleção dos conteúdos, os temas que iram ser abordados e a definição

e seleção dos objetivos, os interesses e necessidades de forma a proporcionar a participação ativa dos alunos na construção, e na aquisição das competências referentes aos temas propostos.

Neste sentido, Roldão (2003) realça que numa planificação deve constar “aquilo que se pretende que um aluno aprenda, numa dada situação de ensino e aprendizagem, e face a um determinado conteúdo ou conhecimento” (p.20).

Todo o trabalho que pressupôs o planeamento, possibilitou-me verificar que não é fácil lidar com uma turma onde os níveis de aprendizagem são distintos. É crucial que se tenha uma atenção pormenorizada às diferentes personalidades existentes dentro de uma sala. Atendendo a esta diversidade de alunos, houve sempre um cuidado especial na forma como os temas eram abordados, optando, sempre que possível, por estratégias que fossem ao encontro das características, necessidades e interesses de cada aluno em particular.

Ao longo da minha prática pedagógica, opus-me sempre, que foi possível, a uma intervenção transmissiva, privilegiando antes um envolvimento e participação dos alunos, possibilitando momentos em que podiam expressar-se livremente, para que todos entendessem que a sua opinião também era importante, que a partilha dos seus conhecimentos através da comunicação é uma forma de dar a conhecer aquilo que cada um sabe e que isso é valorizado. Nesta ordem de ideias, Oliveira Formosinho & Araújo (2008) salientam que “o pilar da pedagogia da participação são a observação, a escuta e a negociação” (p.33). Como tal, neste contexto, todos os alunos tiveram a oportunidade de partilharem as suas ideias respeitando a opinião dos colegas.

Não posso deixar de referir que esta forma de trabalhar permitiu-me um maior envolvimento e um melhor desempenho no desenvolvimento das atividades, pois um dos nossos objetivos, ao longo da nossa intervenção, era o de envolvê-los na construção das suas aprendizagens para que se tornassem ativos e participativos. Esta forma de promover a aprendizagem cooperativa possibilitou-me, ainda, alcançar os objetivos delineados, pois constatei que o rendimento dos alunos foi aumentando progressivamente, tanto nos alunos que apresentavam mais dificuldades na aprendizagem como nos alunos mais dotados. Por outro lado, ajudou-me a estabelecer laços de amizade e confiança entre os alunos, facilitando a interação social com os membros do grupo, que todos cooperassem nas tarefas conjuntas e se ajudassem mutuamente através de apoios negociados.

Assim, avaliando o trabalho realizado através da aprendizagem cooperativa, constatei que esta promove a diferenciação pedagógica, na medida em que “cada um faz de acordo com as suas capacidades e todos aprendem com todos” (Silva, 2011, p. 32).

O diálogo, entre estagiárias e alunos, foi um aspeto fulcral para a orientação do trabalho desenvolvido com as crianças, permitindo-nos atingir o sucesso da sua aprendizagem. Defendo, tal como, Oliveira Formosinho & Araújo (2008), que a escuta deve “constituir um processo contínuo educativo de procura de conhecimento sobre as crianças” (p.33).

Pude aferir através da minha ação pedagógica, que os alunos sabem muitas coisas e, que a nós cabe-nos orientar, alargar os seus conhecimentos e conduzi-los a novas aprendizagens. Também, nós em interação com os alunos desenvolvemos competências e construímos estruturas que edificam a nossa aprendizagem ao longo da vida.

No que respeita às dificuldades sentidas ao longo desta intervenção pedagógica, destaco as estratégias, uma vez que é a partir destas que parte toda a dinâmica criadora de motivação e cativação dos alunos para gostarem de aprender e ao professor saber ensinar a aprender. Todavia, isto faz parte de um processo reflexivo que nos possibilita, aprender através do exercício constante da prática e da reformulação desta, sempre que necessário seja, para que a adeque, tanto a necessidades como aos interesses dos alunos. Na realidade, o ato de refletir antes, durante e após as intervenções é fundamental, pois fez com que eu me questionasse sobre a intervenção e, essencialmente, sobre as metodologias e estratégias usadas durante toda a minha prática. Zeichner (1993) refere que “os professores reflexivos perguntam-se constantemente porque estão a fazer o que fazem na sala de aula.” (p. 19). De facto, os momentos de reflexão contribuem para que, o professor esteja atento ao desenvolvimento da aprendizagem dos seus alunos e aplique os seus métodos de trabalho sem prejudicá-los no seu processo de aprendizagem.

É também fundamental mudar atitudes nos alunos, no quis diz respeito à aprendizagem, afastando-os de uma pedagogia transmissiva para uma pedagogia participativa, para que, desta forma, estejam menos dependentes dos professores, sejam mais autónomos, que valorizem as suas capacidades e tenham consciência do seu progresso (Alarcão, 2010).

Esta experiência demonstrou que cabe a nós enquanto futuras docentes, encontrar métodos, estratégias e atividades que vão ao encontro dos alunos e, em

simultâneo, do que se quer que eles aprendam no seu processo de formação, não só a um nível acadêmico, mas também a um nível pessoal e social.

Após esta prática pedagógica, compreendo em maior profundidade que a profissão de docente não é uma profissão fácil, é uma profissão exigente, que reclama aos professores, uma prática de qualidade. Com esta experiência consegui reformular a minha atitude educativa aproximando-a daquilo em que acredito serem verdadeiras práticas pedagógicas, contudo, estou consciente que ainda tenho muito para aprender.

**PARTE III - ESTÁGIO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO CRECHE**

Na Creche há que pensar que o principal não é as atividades planeadas, ainda que muito adequadas, mas as rotinas e os tempos de actividades livres. As actividades planificadas são apenas uma parte daquilo que será a educação na creche. As crianças muito pequenas não se desenvolvem bem em ambientes “escolarizados”, onde realizam actividades em grupo dirigidas por um adulto, mas em contextos calorosos e atentos às suas necessidades individuais.

(Portugal, 1998b, p.88)

### 3.1 Contextualização do Estágio

Nesta parte do relatório, tenho como principal objetivo dar a conhecer de uma forma reflexiva a prática pedagógica realizada numa sala de creche, aferindo deste modo o que deve ou não ser aplicado no futuro próximo como futura profissional.

De acordo com o Ministério da Educação (2001)

(...) na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens (p.11).

Seguindo esta ordem de ideias, importa salientar que a Educação Pré-Escolar é o único subsistema educativo em que não existe um programa definido pelo qual o educador se possa orientar, existindo apenas algumas diretrizes estabelecidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2009). O educador constrói o seu próprio currículo e aplica na prática a sua intencionalidade educativa, tendo em atenção o que é melhor para o desenvolvimento das crianças, tendo sempre presentes as suas necessidades e interesses.

O estágio realizado no Pré-escolar iniciou-se no dia 5 de novembro e terminou no dia 18 de dezembro de 2012, durante um período de 100 horas, numa sala de creche, no Infantário Semi-Internato de Santa Clara, no concelho do Funchal.

Após o contacto inicial com a sala, com a educadora e com as crianças, decorreu um período de observação participante no contexto educativo. Este aconteceu durante a minha primeira semana de estágio permitindo-me uma boa integração na sala, bem como na rotina diária, pois esta ainda encontrava-se em fase de estruturação devido a faixa etária das crianças.

Durante os quatro dias de observação, pude verificar que a educadora não se guiava por um único modelo ou metodologia e, estando este grupo numa fase de adaptação e de integração nas rotinas, todas as atividades vinham ao encontro dos interesses e necessidades das crianças.

Na minha intervenção pedagógica o modelo High/Scope, a abordagem em projetos e a aprendizagem cooperativa foram essenciais para desenvolver a minha prática. Importa, ainda, referir que a aprendizagem ativa, a interação entre o adulto e criança, a organização do espaço, os materiais, a rotina diária onde está implicado o

processo planejar-fazer-rever e o tempo em pequeno grupo e em grande grupo constituem os princípios fundamentais da Educação Pré-Escolar no High/Scope (Hohmann & Weikart, 2009).

A minha prática pedagógica ocorreu logo na segunda semana, e iniciou-se com pequenas atividades de forma gradual, pois devido a idade das crianças foi necessário criar uma relação afetiva, uma vez que as crianças mais pequenas estão dependentes do contato do educador, para comunicar e para transmitir ternura. Quanto ao referido, Portugal (1998a) diz-nos que “De modo muito claro, desenvolvimento social e afetivo estão intimamente ligados, particularmente durante a infância. Assim, as expressões afetivas são factores reguladores das relações interpessoais e das relações sociais (...) são importantes registos do desenvolvimento social/afetivo da criança” (p.21).

Ao longo deste capítulo pretendo, ainda, explanar a caracterização do meio e da instituição, as características das crianças dos 0 aos 2 anos, a caracterização das crianças da sala *Os Tesouros* e do espaço educativo. Seguidamente será exposto o desenvolvimento da Prática Educativa numa Sala de Creche, onde apresento um ponto referente aos dez princípios designados por Gabriela Portugal e que substanciam o trabalho desenvolvido em creche. Seguidamente, constará as rotinas e a prática orientada desenvolvida no contexto educativo desta sala e algumas das atividades realizadas com os pais e com a comunidade educativa.

Após a descrição das atividades orientadas, será apresentada uma avaliação das competências relativas ao conjunto de atividades desenvolvidas. Esta avaliação foi realizada com base nas competências delineadas pelas metas de aprendizagem e Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Também foi realizada uma avaliação inicial do grupo e uma final geral do grupo de crianças e ainda uma avaliação final específica de uma criança em particular, suportada na escala de bem-estar e implicação, de Portugal e Laevers (2010), tendo em atenção as observações diárias e notas de campo realizadas ao longo do estágio.

Para finalizar a apresentação de uma reflexão da prática no contexto educativo da sala *Os tesouros*, na qual explano as dificuldades que senti e de que forma esta experiência contribuiu para a minha formação como futura educadora.

### 3.1.1 Caracterização do Meio

É fundamental que o educador conheça o meio social em que as crianças estão inseridas, a localidade de onde vêm e a própria inserção geográfica (Ministério da Educação, 2009, p.33). Pois, segundo o Ministério da Educação (1994), a criança

ao entrar no jardim-de-infância cada criança traz consigo grandes experiências vividas no seio do seu agregado familiar, aprendizagens importantíssimas que transportadas para outro espaço educativo põem naturalmente «verdades absolutas» (valores, hábitos, conceitos...) em confronto com outras «verdades absolutas (p.45).

Desta forma, importa salientar que a criança ao entrar no Pré-Escolar traz alguns conhecimentos que adquiriu no seu meio e que devem ser desenvolvidos e aproveitados. Nesta linha de pensamento, Oliveira-Formosinho (1996) refere que

As crianças que observamos não são ilhas isoladas. Pertencem a uma família, a uma comunidade, a uma sociedade e a também a uma cultura. A criança está imersa nesta cultura desde o nascimento e mesmo antes dele. Nesta cultura (...) desenvolvem-se teorias e instrumentos para apurar a explicação do Mundo; construíram-se crenças, costumes e valores; desenvolvem-se sentimentos e comportamentos (p. 82)

O Infantário Semi-Internato de Santa Clara está integrado no Edifício do Convento de Santa Clara situado na freguesia de São Pedro (população aproximada de 10200 habitantes), no concelho do Funchal. Encontra-se no centro histórico da cidade, próximo à Igreja de São Pedro, ao Museu da Quinta das Cruzes, ao Museu Universo de Memórias, à casa Museu Frederico de Freitas, ao Aquário e à Santa Casa Misericórdia do Funchal.

Próximo ao Semi-Internato de Santa Clara existem, também, outros estabelecimentos de ensino e outras instituições, nomeadamente estabelecimentos de Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Universitário, a Igreja do Colégio, o Instituto de Estatística, o Hospital Distrital do Funchal, o Jardim Municipal, a Junta de Freguesia de São Pedro e ainda a Câmara Municipal do Funchal.

### **3.1.2 Caracterização da Instituição**

O Semi-Internato de Santa Clara fica situado no Funchal, na calçada de Santa Clara nº15, 9000-036, ocupando parte do antigo convento de Santa Clara e faz parte da «Obra Social das Franciscanas Missionárias de Maria». Esta é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com personalidade jurídica. Criada por iniciativa da Província Portuguesa das Franciscanas Missionárias de Maria, com estatutos próprios e sem quaisquer fins lucrativos, mas para além de fins estritamente religiosos, também, prossegue fins de solidariedade social. Rege-se pelos valores cristãos, assumidos pelo Instituto e visa um desenvolvimento harmonioso e global da criança.

A instituição tem capacidade para duzentas e trinta e cinco crianças com idades compreendidas entre um ano e meio e seis anos. A população escolar é constituída não só por crianças da zona, mas também por crianças provenientes dos arredores do Funchal.

Esta Instituição privilegia as crianças da classe trabalhadora economicamente fragilizada sem, no entanto, se fechar aos educandos provenientes de outros extratos sociais. Encontra-se todos os dias úteis aberta, das sete e meia da manhã até às seis e meia da tarde.

O Semi-Internato de Santa Clara dispõe dos seguintes recursos: de vários recursos físicos como onze salas de atividades; um refeitório; copa; cozinha; lavandaria; balneários; sala de computadores; duas bibliotecas; salão polivalente; sala para reuniões e música; duas salas de cacifos para os docentes e auxiliares; uma sala de apoio ao ensino especial; dois parques; espaços cobertos e ao ar livre, arborizados, ajardinados e hortícolas.

Desta instituição, fazem parte os profissionais de educação que orientam e auxilia o trabalho pedagógico, nomeadamente uma diretora de serviços; uma coordenadora pedagógica; onze educadoras de infância; uma educadora destacada do ensino especial; vinte e uma ajudantes da ação educativa e pessoal auxiliar e quinze trabalhadores.

### **3.1.3 Projeto Educativo de Escola**

A instituição, numa perspetiva geral, pretende educar a criança segundo os valores humano-cristãos procurando que esta exerça uma liberdade responsável, criativa e participativa. Assume que a criança é um ser ativo no seu processo de desenvolvimento integral e um agente de transformação da sociedade. Enaltece os valores da Verdade, da Justiça, da Solidariedade e da Fraternidade e promove nas crianças as relações consigo próprias, com os outros, com a Natureza e com Deus.

Segundo uma perspetiva mais específica, o Semi-Internato de Santa Clara procura realizar uma educação personalizada e totalizante, de modo a criar adultos corresponsáveis de uma nova sociedade. Estimular o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico. Fomentar o respeito pela pluralidade das culturas e, simultaneamente, despertar a curiosidade pelos outros e pela descoberta do meio ambiente. Deseja, também, desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de múltiplas linguagens para a compreensão do mundo.

Por fim, pretende igualmente promover uma participação ativa das famílias no processo educativo e estabelecer relações de colaboração com a comunidade, cultivando em toda a comunidade educativa o sentido de Justiça, Paz e integridade da Criação.

Para a prossecução dos objetivos acima enunciados, a Instituição incentiva uma interação criativa e corresponsável de todos os agentes de educação, nomeadamente crianças, famílias, educadores, pessoal auxiliar e meio envolvente, promovendo o diálogo impulsionador da comunhão entre pessoas, superando a marginalização e exclusão criando um ambiente de solidariedade e partilha complementar, aceitando e valorizando as diferenças. Assim, sendo, procura ser uma escola aberta a todos que privilegia o aprender a «ser, saber, fazer e conviver».

### **3.1.4 Características das Crianças dos 0 aos 2 anos**

Os primeiros de vida de uma criança são fundamentais para a formação da sua personalidade, pois é nesta fase que a criança descobre e conquista o mundo que a rodeia. Deste modo, é crucial conhecer as características das crianças, nesta faixa etária, para poder contribuir para o seu desenvolvimento de acordo com os seus interesses e necessidades.

Segundo Piaget, a criança de um ano de idade encontra-se no estágio sensório-motor, conquista o mundo através da sua ação, age sem refletir e quer obter resultados de imediato. Neste sentido, ainda segundo o mesmo autor, a aprendizagem das crianças desta faixa etária “é um normal, harmónico e progressivo, de exploração, descoberta e reorganização mental em busca da equilibração da personalidade” (Piaget, citado por Tavares & Alarcão, 1985, p. 102).

Esta fase é também caracterizada pela presença do objeto e pela experimentação através das suas ações, na qual a criança explora e observa os resultados das suas experiências. É também característico desta idade as crianças realizarem explorações sobre os objetos, o que lhes permite descobrir as suas propriedades. Papalia, et al (2001) referem que durante os dois primeiros anos de vida “os bebés aprendem acerca de si próprios e do mundo através da sua actividade sensorial e motora em desenvolvimento” (p. 198).

A partir dos 18 meses a criança segundo Piaget dá um passo a nível cognitivo ou seja, passa a representar mentalmente todos os movimentos, sem os realizar. Nesta fase, começa a desenvolver competências sociais, nomeadamente brinca demonstrando as suas graças, começa a cumprir algumas regras e interage mais com o mundo que a rodeia. Inicia a sua autonomia, surge a autoafirmação, negando-se a pedidos realizados pelos adultos, impõem-se através das “birras”, as crianças dominadoras geralmente reagem de uma forma agressiva quando disputam por um objeto, nesta fase as crianças são muito egocêntricas e gostam de brincar sozinhas.

Segundo Portugal (1998a),

A criança desta idade procura cada vez mais desvincular-se sozinha: quer vestir-se sozinha, comer sozinha, segurar o copo sozinha, ser ela a tocar a campainha, ser ela a premir o botão do elevador (...) expressa abertamente projectos, intenções e vontades (p.25).

Ainda na opinião da mesma autora a afetividade das crianças está mais direcionada para o prazer de realizar algumas ações sozinhas e tentar alcançar um objetivo com o intuito de, por exemplo, ser elogiada.

É também característico desta faixa etária, procurarem realizar ações mais complicadas como saltar o degrau de uma escada, realizar uma cambalhota, passar por baixo de uma cadeira. Estes pequenos obstáculos são para a criança motivo de prazer e

conquista. O facto de saberem que estão a ser observadas, para elas é uma vitória, pois sabem que vão ser enaltecidas pelo público.

Ao nível cognitivo desenvolvem a linguagem, expressam pequenas frases, reconhecem o seu próprio nome, revelam o gosto por ouvir histórias, reconhecem e identificam algumas partes do seu corpo.

O desenvolvimento da linguagem oral é uma das grandes prioridades, pelo que ao longo da minha intervenção foram estabelecidos em grande e em pequeno grupo vários diálogos, conto de histórias e cantadas várias canções para estimular desenvolvimento das crianças. Nesta linha de pensamento, as OCEPE (2009) mencionam que “não se pode pretender que a comunicação seja, apenas, alimentada por aquilo que a criança traz de casa, sendo necessário que o contexto da Educação Pré-Escolar forneça ocasiões que motivem o diálogo e a partilha entre as crianças” (p. 67).

Porém, o desenvolvimento da linguagem oral não acontece apenas por imitação do adulto, mas também através do contacto com os colegas, pois considero que lhe é mais fácil comunicar com os colegas do que com os adultos. No entanto, pude observar que enquanto brincavam livremente, tanto na sala como no espaço exterior, as crianças não falavam diretamente para os colegas mas sim para elas próprias, e só comunicavam com os colegas quando entravam em conflito para disputar algum objeto ou brinquedo.

Nesta faixa etária, é fundamental que “as crianças queiram comunicar. Querem compreender e ser compreendidas. Neste espírito, é mais importante para os adultos educadores atenderem *ao que* as crianças querem comunicar, mais do que à maneira *como* o tentam fazer” (Hohmann & Weikart, 2003, p.525). Corroborando com a citação anteriormente mencionada, foi fulcral compreender primeiro o que crianças transmitiam e só depois conversar com elas sobre o modo como agiam para desta maneira estimular as crianças a comunicarem umas com as outras ao longo do dia, pois assim podem partilhar o que tem em comum e ampliar o seu conhecimento através da troca de informações.

A interação do educador com a criança é fundamental para o desenvolver desta competência, sendo que esta poderá constituir “uma fonte inesgotável de estímulos para a criança. É muito importante que o educador tenha consciência de que é um modelo, de que há muitas palavras que são ouvidas pela primeira vez ditas pelo educador” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 27).

A comunicação também foi desenvolvida através da relação afetiva e das experiencias o que levaram as crianças a reproduzirem algumas palavras. Posto isto, faz

sentido que o “desenvolvimento da linguagem ocorra em ambientes onde as crianças vivem experiências sobre as quais querem falar, com pessoas que as escutam e estimulam” (Hohmann & Weikart, 2003, p.525).

O espaço educativo é considerado um local essencial para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, pois quanto mais diversificadas forem as atividades experimentais, mais estimulante fica o ambiente para promover o desenvolvimento linguístico. Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) afirmam que

qualidade do contexto influencia a qualidade do desenvolvimento da linguagem. Quanto mais estimulante for o ambiente linguístico, e quanto mais ricas forem as vivências experienciais propostas, mais desafios se colocam ao aprendiz de falante e maiores as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional (12).

Após esta experiência pude constatar que o educador tem um papel determinante para garantir o desenvolvimento da linguagem das crianças, pois os primeiros anos de vida de uma criança são cruciais para a aprendizagem da linguagem. Nesta ótica, as OCEPE (2009) referem que “é no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação” (p. 67).

Antes de refletir sobre atividades orientadas, considerei pertinente realizar uma reflexão sobre o desenvolvimento da linguagem oral das crianças da sala onde realizei a minha intervenção pedagógica. Visto que ao chegar a sala verifiquei que apenas duas crianças verbalizavam alguns vocábulos e as restantes não falavam, apenas expressavam-se através de gestos e de sons.

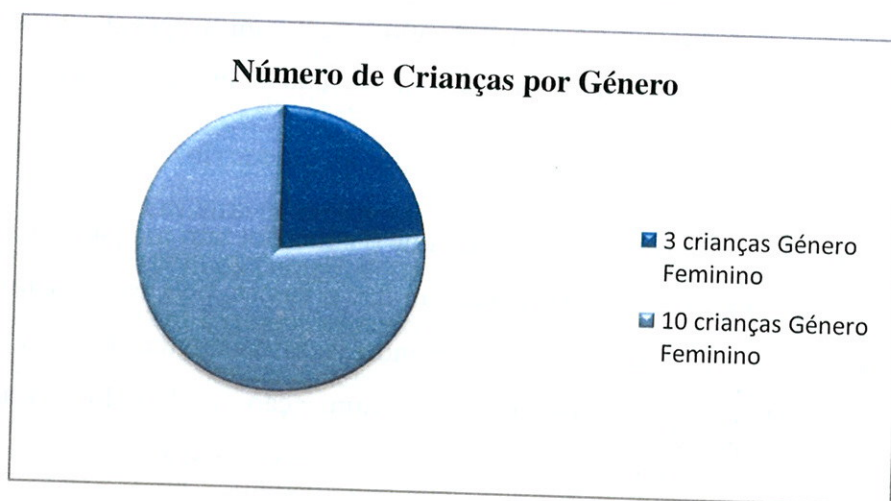
Inicialmente este facto deixou-me muito preocupada pois tive de refletir muito sobre que tipo de estratégias que deveria utilizar de forma a captar a atenção das crianças e a forma como iria comunicar com estas. Verifiquei que apesar de as crianças não comunicarem compreendiam a informação que lhes era transmitida. Importa salientar, que para poder comunicar com as crianças, houve a necessidade de colocar-me no mesmo plano físico que a mesma, ou seja, foi necessário descer ao nível dos olhos destas e deste modo estabelecer um diálogo. Na verdade as crianças “ouvem e

compreendem a linguagem muito antes de serem capazes de a produzir sob a forma gramatical padronizada” (Post & Hohmann, 2007, p.30).

### 3.1.5 Caracterização do Grupo de Crianças da Sala *Os Tesouros*

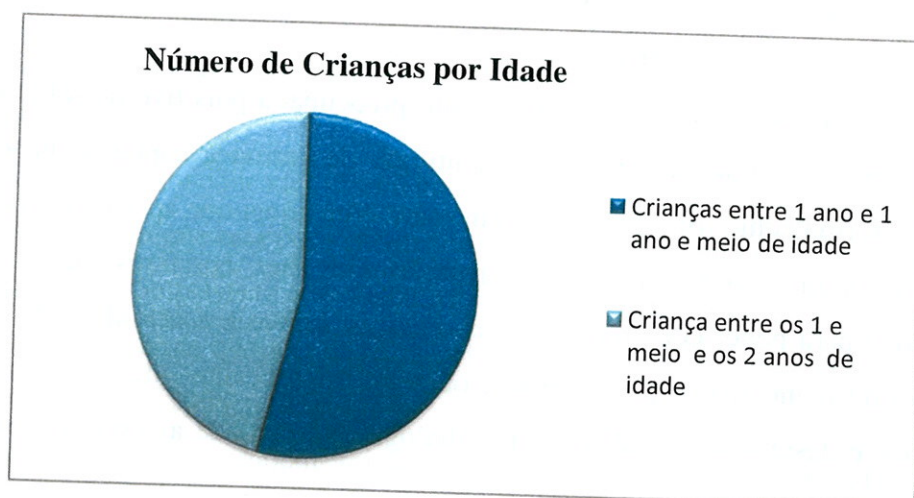
A sala *Os Tesouros* é constituída por treze crianças, sendo três do género feminino e 10 do género masculino (figura 40), e apresentavam idades compreendidas entre 18 e os 24 meses (figura 41).

Figura 40. Número de Crianças por Género



Como podemos observar pelo gráfico anterior este grupo apresenta um número bastante elevado de crianças do género masculino (10 meninos), em comparação com o número muito baixo de crianças do género feminino (3 meninas).

Figura 41. Número de Crianças por Idade.



No gráfico acima representado indica-nos que a maioria das crianças encontra-se na faixa etária, entre 1 e dois anos à exceção de uma pequena quantidade que completou até dezembro os 2 anos.

Nesta faixa etária, é fundamental que o educador possua sensibilidade de forma a perceber quais são as necessidades e interesses de cada criança. Este é um grupo que necessita de muita ajuda no dia-a-dia, quer na higiene dado que todas as crianças ainda usam fralda, quer na alimentação e até mesmo nas brincadeiras, pois muitas ainda revelam muita ansiedade e procuram segurança e carinho na equipa pedagógica.

As crianças são demasiado infantilizadas o que é uma característica própria desta faixa etária, não conseguem aprender através das palavras mas sentem necessidade de organizar as suas experiências manuseando, mexendo e agarrando. Pude observar que tem muita dificuldade em partilhar um brinquedo, não é um defeito mas sim característico do egocentrismo em que vivem. Dão pouca atenção umas às outras, exceto em caso de agressão, por vezes ocorrem momentos afetivos como dar um beijo ou abraçar o colega ou então um adulto. Gostam muito de correr atrás uns dos outros, empurrar, desmanchar, jogar à bola, de ouvir ou cantar músicas, histórias e dramatizações.

Pude constatar que estas crianças têm grande necessidade de atividades com movimento, contactando com diferentes materiais, nomeadamente massa de farinha, revistas, plasticina entre outros. Algumas crianças começam adquirir algumas regras de conduta como arrumar os jogos dentro das caixas e a sentar-se no tapete durante pequenos períodos.

Em relação aos hábitos de sono, onze crianças utilizam chupeta para dormir e as restantes duas conseguem adormecer com uma fralda de pano junto ao rosto. De uma forma geral, todas as crianças têm um sono tranquilo e estão habituadas a dormir a sesta. É fulcral salientar que devido a faixa etária das crianças este momento de descanso corresponde a uma necessidade, sendo que devemos respeitar o ritmo individual de cada criança, neste momento, esta também precisa de muita afetividade e de uma proteção materna, pois é preciso evitar que se sinta sozinha.

O **domínio sócio afetivo** é um domínio que deve de ser trabalhado, nesta faixa etária, com muita precaução, pois pude verificar que existe uma grande necessidade de relacionamento com os adultos e também com as outras crianças. O desenvolvimento social e afetivo estão ligados, essencialmente na infância. As expressões afetivas são fatores equilibradores das relações interpessoais e das sociais e advém das relações

estabelecidas com outras pessoas, no entanto é fulcral referir que as relações sócio efetivas são enriquecedoras para o crescimento afetivo e social das crianças, essencialmente nesta idade (Portugal, 1998a). Esta autora salienta que

As relações interpessoais afectarão o desenvolvimento individual pelo menos de três maneiras: *primeiro*, (...) a criança não desenvolve capacidades de comunicação no isolamento social; em *segundo lugar*, as relações são as bases ou recursos que permitem à criança funcionar de um modo independente num contexto mais vasto (...). *Finalmente*, as relações da criança, tanto nas que participa activamente como naquelas que é mera observadora, constituem importantes modelos a usar na construção de relações futuras interpessoais (p.22).

Na verdade, a afetividade é um fator muito importante na vida de uma criança, pois a falta de afeto pode levar a que esta fique triste e posteriormente ter consequências em relações posteriores. Como tal, é de extrema importância que o educador proporcione um ambiente acolhedor, repleto de afeto e carinho para que a criança se sinta como se estivesse na sua própria casa. Deverá permitir o progresso gradual de confiança mútua através da atenção, palavras, gestos e atitudes. Deve, ainda, estabelecer os limites para que a criança se sinta segura nas suas escolhas, mas que possibilitem, em simultâneo, o seu desenvolvimento de uma forma autónoma e de confiança. De facto,

(...) As suas necessidades afectivas são os prazeres ou gratificações (...) As trocas, interacções e ligações particulares com os outros (...) são condições fundamentais para o desenvolvimento sensorio-motor, representação simbólica, linguagem e pensamento. Ambos os *feedbacks* fornecem à criança incentivo para um envolvimento com o mundo exterior a um novo nível e facilitam a interacção mais alargada da criança com o mundo (Portugal, 1998a, p. 23).

Existe um pequeno grupo de crianças que está a completar agora os dois anos, já tentam desembaraçar-se sozinhas, sentem necessidade de comer sozinhas, segurar no copo e na colher, começam a expressar algumas das suas intenções. Neste momento a afetividade da criança está voltada para o facto de alcançar um determinado objetivo, tentam fazer algo cada vez mais difícil como saltar um degrau, dar cambalhotas, subir sem apoio para o escorrega, são pequenas conquistas que os fazem ficar felizes e, ao mesmo tempo, conquistar a sua própria autonomia.

No **domínio cognitivo** a criança nesta faixa etária tem de ser sensibilizada para a descoberta do meio em que estão inseridas, pois apenas três crianças já frequentavam a escola e as restantes vieram do seio familiar, algumas destas crianças ainda estavam a adaptar-se sendo que a escola veio dar continuidade ao meio familiar para que desta forma a criança continue a se sentir segura. Post e Hohmann (2004) salientam que “quando pais e educadores comunicam através das suas acções uma crença profundamente enraizada sobre o valor intrínseco da criança, esta desenvolve um poderoso sentido de confiança, interligação humana e vontade ávida de exploração do mundo” (p.32)

Ao nível da linguagem podemos dividir este grupo em dois, o das crianças mais velhas que já possuem algum vocabulário, mas ainda não conseguem construir uma frase e o grupo das crianças mais novas que apenas produzem sons ou palavras com uma ou duas sílabas como “mãe”, “pai” e “não”.

No **domínio psicomotor**, pude verificar através das atividades desenvolvidas que a algumas crianças, que a nível de coordenação óculo-manual e óculo-pedal já conseguem rasgar, comer e correr, embora, com alguma dificuldade. Em relação a noção de esquema corporal, a maioria já consegue identificar as diferentes partes do corpo, cara, pés, mãos, nariz, boca, braços, mãos, dedos, pernas e pés. No respeitante às capacidades motoras, apenas três crianças conseguem subir, descer, correr e saltar sem dificuldade e sem apoio do adulto. As restantes crianças necessitam orientação para se deslocarem, pois algumas ainda não conseguiam equilibrar-se.

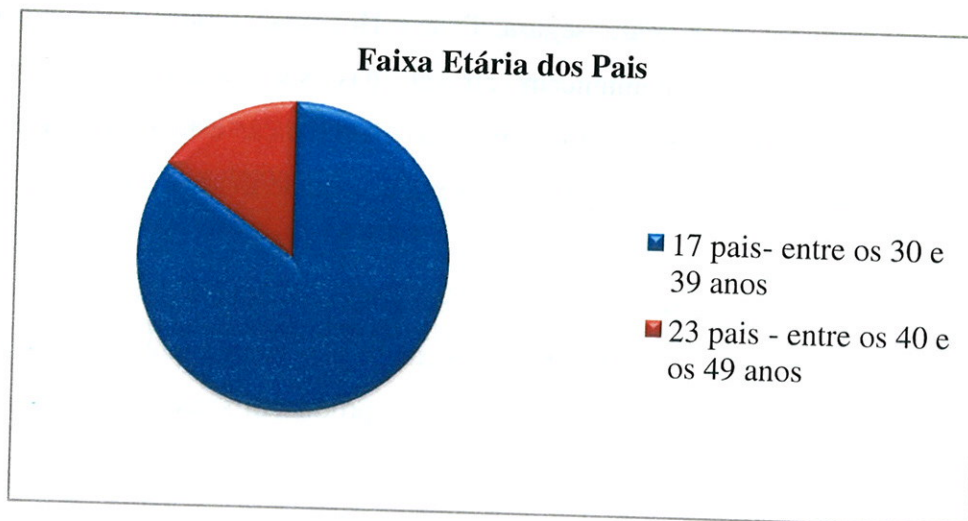
### 3.1.6 As Famílias

A caracterização das famílias foi realizada a partir das informações cedidas pela educadora cooperante. O conhecimento das habilitações académicas, a idade, bem como a situação profissional dos encarregados de educação permitiu-me conhecer o contexto familiar de cada criança.

Com base nestes dados, fiquei a conhecer o meio familiar onde as crianças estão inseridas e, desta forma, pude delinear estratégias na minha intervenção pedagógica de forma a ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças. As OCEPE (2009) afirmam que conhecendo o meio de onde as crianças provêm torna mais eficaz ao professor perceber e reconhecer a diversidade de culturas e ambientes e, aceitar esta multiculturalidade como uma forma de crescimento, de partilha e aprendizagem. Assim,

através de alguns gráficos apresentamos a faixa etária dos pais (figura 42), as habilitações académicas e a situação profissional na qual se encontram atualmente.

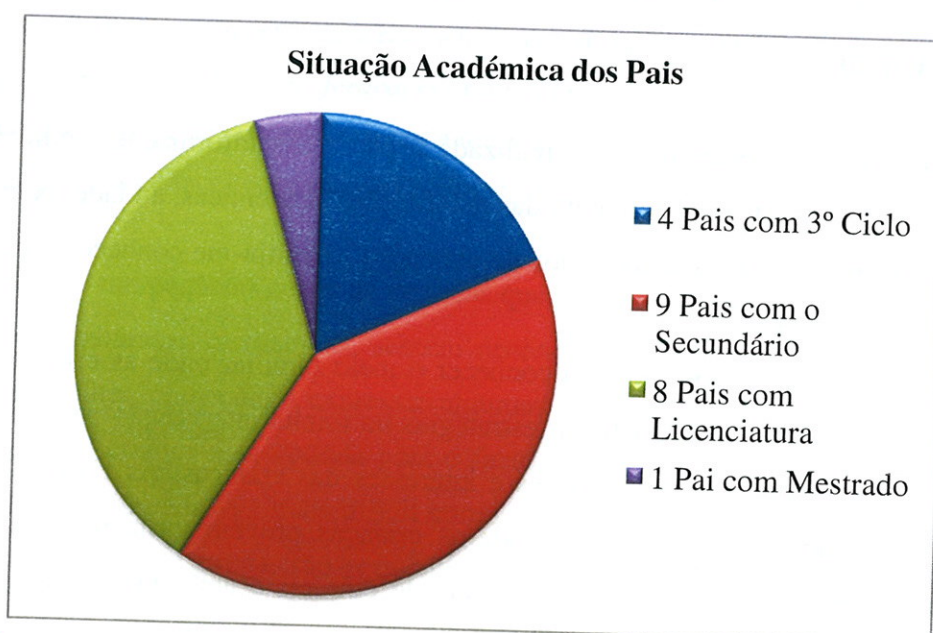
*Figura 42. Faixa Etária dos Pais*



Relativamente à faixa etária dos pais verificamos pelo gráfico acima apresentado que as idades dos pais variam entre a faixa etária dos 20 e dos 49 anos. No entanto há predominância de um maior número dos pais que se encontram nas faixas etárias dos 30 e dos 49 anos.

No que se refere às habilitações literárias dos pais o gráfico (figura 43) seguinte dá-nos a conhecer a sua situação académica.

*Figura 43. Situação Académica dos Pais*

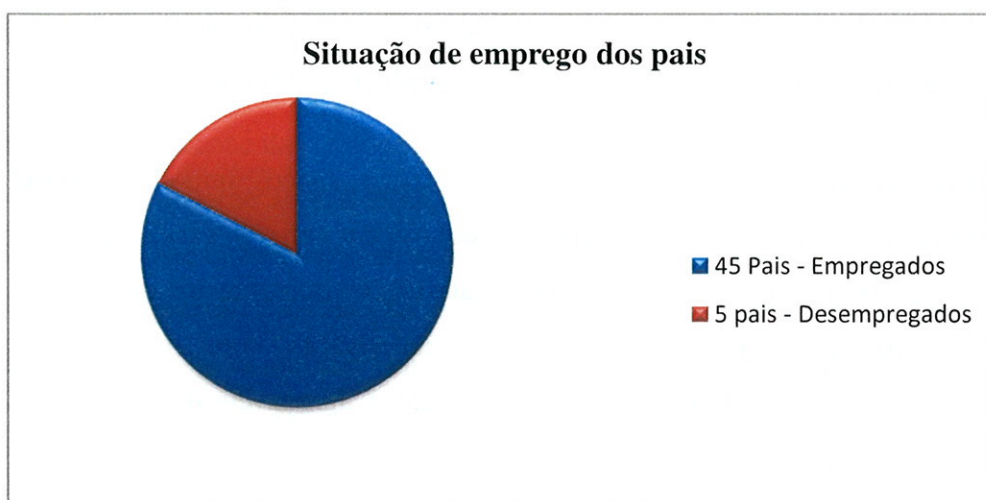


Verificámos que um número elevado de pais possuem o Secundário, outros a Licenciatura e, embora, em menor número alguns o Mestrado. Já no que concerne aos restantes pais, 4 possuem o 2.ºCiclo, 4 pais o 3.º Ciclo e 2 pais o Bacharelato.

Pudemos concluir que relativamente às habilitações literárias dos pais existe uma grande disparidade que os distingue, uma vez que enquanto uns se encontram num nível escolar mais baixo outro possuem uma situação académica superior.

Relativamente à empregabilidade dos pais, os dados apresentados no gráfico seguinte dão-nos a conhecer a sua situação (figura 44).

*Figura 44. Situação profissional dos pais.*



Pelos dados presentes no gráfico acima representado verificámos que a maioria dos pais estão empregados, todavia, existem alguns pais que se encontram numa situação de desemprego.

### **3.1.7 Caracterização do Espaço Educativo**

Personalizar o ambiente é muito importante para a construção da identidade pessoal da criança, para torná-la competente e desenvolver nela a autonomia e a independência. Logo ao consagrar-se um ambiente rico e variado estimulam-se os sentidos, sendo estes, essenciais no desenvolvimento do ser humano.

A sala é o principal local de trabalho do educador, onde tem um papel relevante no conhecimento as crianças, podendo assim adequar e organizar da melhor forma o espaço educativo.

O espaço está constantemente em reconstrução, mas deve atender alguns referenciais, que permite estruturar um leque de experiências para a aprendizagem das crianças. Desta forma, o espaço pedagógico é assumido como um ambiente propiciador de melhores e mais aprendizagens, implicando uma adaptação progressiva e efetiva das crianças. Esta adaptação passa pela possibilidade da criança ser coorganizadora do espaço, poder tomar decisões e encarregar-se por elas, numa conquista de autonomia. Miguel Zabalza (1998) refere que

O espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades. (...) O ambiente de sala, enquanto contexto de aprendizagem, constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e finalmente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das actividades formadoras (p. 236).

Todavia, a sala não se resume ao espaço físico, importa também que centralizemos a atenção nas relações que se estabelecem entre os vários intervenientes. Igualmente essencial a escolha seletiva dos materiais e equipamentos que pertencem à sala, pois têm que cumprir uma série de características, como a sua segurança, durabilidade e serem atrativos com cores e texturas agradáveis de preferência com esquinas arredondadas.

Hohmann e Weikart (2009) defendem que

As crianças precisam de espaço para usar objetos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente; falar à vontade sobre o que estão a fazer; espaço para guardar as coisas e exibir as suas invenções e espaço para os adultos se lhes juntarem para as apoiar nos seus objetivos e interesses (p.162).

Segundo o modelo High/Scope, a sala de atividades deve proporcionar às crianças conforto e bem-estar oferecendo amplas oportunidades de aprendizagem ativa.

A organização do espaço, permite à criança situar-se nele e senti-lo como seu, a partir das suas experiências e relações com pessoas e objetos. As crianças precisam de espaços onde aprendam com as suas próprias ações, onde se possam movimentar, partilhar, brincar, estar sozinhas e relacionar-se com outras crianças e ainda realizar atividades que requerem maior concentração. Nos dizeres de Piaget (1969), “O

conhecimento não emerge dos objetos ou da criança, mas das interações que se estabelecem entre a criança e esses objectos” (p.67).

No que concerne à sala destas crianças, pode observar que tem um bom arejamento, sendo provida de várias janelas.

Relativamente ao espaço vertical, este é ativo e dinâmico, é um espaço de trabalho que ao longo do ano letivo encontra-se sujeito a constantes alterações. Apresenta um espaço próprio, com cabides para guardar as roupas e as mochilas. Os trabalhos das crianças são expostos na sala, bem como todas as informações pertinentes aos encarregados de educação, permitindo uma maior interação entre família, pois de acordo com as OCEPE, (2009),” A família e a escola são dois contextos sociais que contribuem para educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (p.22). Quanto aos materiais lúdicos e pedagógicos estes encontram-se ao alcance das crianças para que os possam usar de forma autónoma.

No que concerne ao seu espaço horizontal este encontra-se dividido por áreas, nomeadamente: Área da casinha, de acolhimento, da biblioteca, dos jogos de construção e as áreas da expressão plástica. No centro da sala existem duas mesas redondas e 14 cadeiras que, para além de servirem de apoio aos jogos de mesa, à matemática e à escrita, são utilizadas na realização de várias atividades.

Relativamente à *Área da Casinha*, este espaço é apropriado para brincadeiras individuais como também brincadeiras que proporcionem cooperação (Hohmann & Weikart, 2009). Nesta área pretende-se que as crianças exteriorizem os seus sentimentos, emoções preferências e desejos. Importa ainda referir que este é um espaço propício para “a descoberta de si e do outro, na afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais”(Ministério da Educação, 1997, p. 59).

Na *área de acolhimento*, uma área mais utilizada, pois é onde as crianças se reúnem todos os dias para partilharem vivências, contarem histórias, cantarem e realizarem alguns jogos.

É nesta área, que se desenvolvem uma grande interação entre a criança/educador e criança/criança, pois este tipo de relação é fundamental na construção de aprendizagens significativas, permitindo-lhes trocarem saberes, construírem valores de cooperação, de solidariedade, de respeito ao outro e por si próprios, entre outros.

Foi nesta a área que se desenvolveram a maioria das atividades, pois o facto de trabalhar em grande grupo, constitui uma forma de alcançar os objetivos previamente

delineados, pois devido heterogeneidade do grupo, tentamos incluir da melhor forma, todos os elementos, proporcionando oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem, tendo sempre em conta a individualidade de cada criança.

A *Área da biblioteca*, caracteriza-se por ser um espaço bem iluminado e acolhedor, pois fica situado perto de uma das janelas da sala e encontra-se apetrechado de livros de histórias adequados a idade das crianças. Lobo (1988) salienta que esta área

não é preciso ser um local muito amplo (...) deverá ser escolhido em função da calma que deve oferecer. É importante que se situe num local bem iluminado. Deverá ter assentos confortáveis (...) além de que os livros, deverão estar arrumados (...), poderá haver livros feitos pelas crianças, livros de imagens confeccionados pelo educador. (p.20).

No que diz respeito à *Área dos Jogos de Construção*, esta encontra-se situada num espaço amplo e com luminosidade. É uma área onde as crianças brincam com jogos simples, conjuntos de materiais lúdicos que podem ser manipulados e usados de diversas formas (Hohmann & Weikart, 2009).

A *Área de Expressão Plástica* (figura) caracteriza-se por ser um espaço propício à exploração de atividades e a potenciar ao máximo a criatividade e a livre expressão da criança. Importa referir que as crianças manipulam livremente todos os materiais para poderem obter sensações. Nesta faixa etária não tem sentido que as crianças realizem um trabalho manual ou desenho perfeito, o importante é o processo e não o resultado final, pois para a criança é agradável e bonita qualquer produção realizada por ela.

Esta área caracteriza-se, ainda, segundo Matos e Ferrão (1997), por ser "(...) uma forma de comunicação por excelência, e que traduz de uma forma espontânea os seus pensamentos, perceções e sentimentos face a si, aos outros e ao mundo que a rodeia" (p. 17).

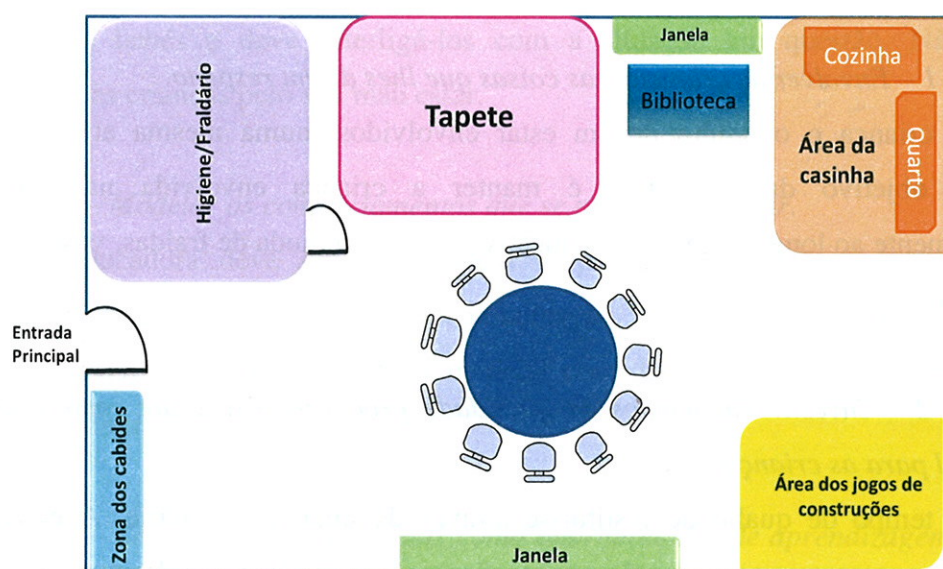
Desta forma, importa salientar, que as áreas de interesse devem estar bem definidas para que a criança possa fazer escolhas e tomar decisões, esta é uma das características presentes na organização do espaço. Outro aspeto fundamental é que ao organizar os espaço as áreas estejam dispostas de forma a assegurar a visibilidade dos materiais e objetos, e estes deverão existir em quantidade suficiente que permita uma grande diversidade de brincadeiras (Hohmann & Weikart, 2009).

O espaço deve poder possibilitar às crianças livre mobilidade, bem como a participação de educador nas atividades desenvolvidas pelas crianças. Esta liberdade de

movimentação e experimentação pelas diferentes áreas, assegura o conhecimento, pois através do contato com os diferentes “cenários” as crianças vivenciam várias experiências. Nesta ordem de ideias, Zabalza (1998) destaca que é “por isso, que dizemos o ambiente *fala*, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes” (p. 233).

Em suma, posso referir que a organização do espaço da sala (figura 45), esta muito bem organizado e vai ao encontro das características do grupo de forma a garantir o desenvolvimento global da criança, a sua autonomia, liberdade, socialização e confiança. Tal como refere Hohmann e Weikart (2007), “o espaço deverá ser atraente para as crianças e dividido em áreas de interesse, de modo a encorajar diferentes tipos de actividades”.

Figura 45. Mapa da sala Os Tesouros



## 3.2 O Desenvolvimento da Prática Educativa numa Sala de Creche

### 3.2.1 Princípios Educativos da Creche

A creche é caracterizada como sendo um espaço onde é proporcionado às crianças mais pequenas cuidados e educação, contribuindo deste modo para as suas aprendizagens, através das interações com o mundo que as rodeia.

Neste espaço, o mais importante são as rotinas e os tempos de atividades livres e não as atividades planeadas. É fundamental que as crianças sintam um ambiente caloroso e essencialmente atencioso. Nesta ótica, Portugal (1998b) refere que crianças muito pequenas “ não se desenvolvem bem em ambientes escolarizados” (P.88).

De facto, antes de realizar a minha intervenção pedagógica considerei pertinente refletir acerca dos dez princípios definidos por Portugal (1998b), a ter em conta num ambiente de sala de creche, e os quais passo a mencionar:

*Princípio 1 – Envolver as crianças nas coisas que lhes dizem respeito.*

A criança e o adulto devem estar envolvidos, numa mesma atividade e o principal objetivo da educadora é manter a criança envolvida na interação, nomeadamente ao longo dos tempos educativos como na muda de fraldas, vestir, despir, entre outros.

*Princípio 2 – Investir em tempos de qualidade procurando-se estar completamente disponível para as crianças.*

O tempo de qualidade institui-se através de uma rotina diária. A educadora deverá estar presente e com atenção nas reações e ações dos bebés, valorizando o tempo que está com criança.

*Princípio 3 – Aprender a não subestimar as formas de comunicação únicas de cada criança e ensinar-lhe as suas*

Durante as interações a educadora deve articular atos com palavras. Mesmo que fale pouco deverá estar relacionado com a ação.

Para além das palavras, a educadora deverá comunicar através da linguagem não-verbal, nomeadamente fazer movimentos com o corpo, faciais e sorrisos.

*Princípio 4 – Investir tempo e energia para construir uma pessoa “total”.*

A educadora deverá trabalhar alguns aspetos como o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo. Elabora atividades para o dia-a-dia das crianças e que estão presentes nas rotinas diárias, como as experiências, as mudas de fraldas, as refeições, entre outros, que promovem o desenvolvimento intelectual. Estas experiências ajudam a criança a crescer fisicamente, socialmente e emocionalmente.

*Princípio 5 – Respeitar as crianças enquanto pessoas de valor e ajudá-las a reconhecer e a lidar com os seus sentimentos.*

A educadora deve respeitar os seus sentimentos e o direito de expressão e estar disponível para dar apoio às crianças.

*Princípio 6 - Ser verdadeiro nos nossos sentimentos relativamente às crianças.*

A educadora deverá aproveitar para expor os seus sentimentos, relativamente as atitudes dos bebés e deve interligá-los com a situação em questão. Não deverá culpabilizar as crianças pelo seu mau estar.

*Princípio 7 – Modelar os comportamentos que se pretende ensinar.*

A educadora deve ser um modelo e, para isso, deverá dar exemplos de cooperação, respeito, autenticidade e comunicação. No entanto, quando surgir uma situação de agressividade, esta deverá modelar com delicadeza o comportamento que pretende ensinar.

*Princípio 8 – Reconhecer os problemas como oportunidades de aprendizagem e deixar as crianças tentarem resolver as suas próprias dificuldades.*

A educadora deve deixar os bebés e as crianças lidarem com as suas contrariedades na medida das suas habilidades. Deve dar tempo e liberdade para que consigam resolver problemas.

*Princípio 9 – Construir segurança ensinando a confiança.*

A educadora deve transmitir a segurança à criança, de modo a que esta sinta confiante. A educadora deverá satisfazer as necessidades num período de tempo razoável.

*Princípio 10 – Procurar promover a qualidade do desenvolvimento em cada fase etária, mas não apressar a criança para atingir determinados níveis desenvolvimentais.*

O desenvolvimento da criança não poderá ser apressado. Cada criança é única e tem um ritmo diferente das outras crianças. Deste modo, importa salientar, que cada criança tem o seu tempo para gatinhar, sentar, andar, falar, explorar, manusear entre outros. Porém, o mais importante será melhorar competências do que desenvolver novas, porque as novas competências aparecerão naturalmente quando a criança já tiver praticado as antigas.

Posto isto, e como futura profissional da educação, entendo estes dez princípios como base fundamental para o desenvolvimento da criança. Considero, pois, que é através de ambientes estimulantes e ricos que as crianças mais pequenas sentem vontade de para explorar e conhecer o mundo que as rodeia.

Deste modo, e após a reflexão deste documento pude observar a sala onde realizei a minha prática pedagógica de uma forma mais consciente o que me possibilitou contribuir de uma forma eficaz para o desenvolvimento das crianças.

### **3.2.2 As Atividades de Rotina**

A rotina diária oferece momentos privilegiados para o desenvolvimento de competências quer a nível cognitivo, social e pessoal da criança, pois na visão de Hohmann & Weikart (2007) “a sua estabilidade e consistência promovem uma previsibilidade, que predispõe a criança para novas aprendizagens e além disto proporciona muitas oportunidades para seguir e expandir os seus próprios interesses” (p.227).

É através da rotina que as crianças vão adquirindo a noção de tempo, nomeadamente a hora do acolhimento, do lanche, hora das atividades orientadas e livres, entre outras. Neste sentido Miguel Zabalza (2003) menciona que a rotina

é uma importante aprendizagem para enfrentar a realidade diária: a criança aprende a existência de fases, o nome dessas fases e o seu encadeamento sequencial (...) exercem o importante papel de lhes dar segurança (...). Uma vez que sabem fazer estas rotinas diárias, sentem-se muito mais donos do seu tempo e mais seguros, pois sabem que sabem fazer (p.170).

Devido à faixa etária das crianças a rotina tem de ser respeitada, pois são estas que lhes dão segurança e apoio no seu desenvolvimento emocional e na aprendizagem progressiva da sua autonomia. É, pois, necessário que as crianças tenham pontos de referência, e que estes sejam repetitivos todos os dias. Desta forma aprendem o que fazem a cada momento do seu dia, ficando, assim mais tranquilas, confiantes e seguras.

Posto isto, ao estruturar a rotina teve-se em conta os seguintes tempos, que podemos observar no quadro seguinte:

*Quadro 4. Rotina da sala Os Tesouros*

<b>9h00m</b>	Atividades do acolhimento/canção dos bons dias
<b>9h30m</b>	Atividade do Lanche
<b>9h45m</b>	Atividades de higiene/ muda de fraldas
<b>10h00m</b>	Atividades orientadas
<b>10h30m</b>	Atividades orientadas/livres
<b>11h00m</b>	Atividades de higiene Ida a casa de banho lavar mãos
<b>11h15m</b>	Atividade do almoço
<b>12h00m</b>	Atividades de higiene/muda de fraldas
<b>12h30m</b>	Atividade do repouso
<b>14h30m</b>	Atividade de Higiene/muda de fraldas
<b>15h00m</b>	Atividade do lanche
<b>15h30m</b>	Atividades orientadas/livres
<b>18h30m</b>	Saída

As OCEPE (2009) fazem, também, referências à rotina afirmando que esta é:

A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, desde modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual (p. 40).

Uma vez que este grupo é composto por crianças pequenas, que se encontram ainda na aquisição de hábitos e rotinas para guiarem o seu dia foram realizados um conjunto de atividades que contribuem para a aquisição das mesmas por parte das crianças. Desta feita, a rotina desta sala iniciava por volta das nove horas e terminava às dezoito e trinta minutos. Segundo Hohmann e Weikart (2007), “ A rotina diária proporciona às crianças muitas oportunidades para seguir e expandir os seus próprios interesses. Consequentemente, a rotina diária tem o potencial de ensinar aos adultos qualquer coisa nova sobre cada criança” (p.227).

Iniciou-se o tema com um momento muito importante do dia o acolhimento, estes é efetuado diariamente, em grande grupo, com as crianças e a equipa pedagógica. Neste espaço a aprendizagem ativa ocorre e são partilhadas experiências, o que encoraja as crianças para a pertença e a liderança do grupo (Hohmann & Weikart, 2009). Neste tempo são realizados desafios durante os quais as crianças procuram a sua resolução, sozinhas ou com orientação do educador. O facto desta atividade ser realizada em grande grupo faz com que “ajude a construir o sentido de “nós” e do “nosso” ” (idem, P.406).

Reconheço que este tempo do acolhimento é fulcral para as crianças, adultos da sala e para os pais, pois algumas crianças ainda ficam a chorar e procuram no educador um apoio, Poste e Hohmann (2007) explicitam que

uma criança pode sentir-se particularmente vulnerável quando é deixada num local que não é a sua casa, com pessoas que não lhe são familiares. Uma vez que ainda não possui uma adequada noção de tempo, a criança não consegue perceber a diferença entre ser deixada por 6 horas ou ser deixada para sempre (pp.214-215).

Na opinião dos mesmos autores, as crianças no início da sua adaptação à escola revelam um conjunto de emoções como o desconforto, o medo, solidão e ansiedade pois sentem-se fora do conforto familiar. Nesta situação é essencial que o educador compreenda as necessidades das crianças e que crie uma relação afetiva e de segurança, pois é evidente que estas necessitam de um apoio contínuo (Portugal, 1998a).

Deste modo, ao longo da manhã e após ter acalmado as crianças, estas foram integradas nas atividades de rotina da sala. Nesta linha de pensamento, Post e Hohmann (2007) alertam que nestes momentos é “ importante que o educador lhe dê sempre as boas vindas, se mantenha calmo e fique ao pé da criança de forma a dar-lhe contacto

físico até que a criança recupere” (p.26), para que a criança se sinta acarinhada e segura embora não esteja com a família.

Neste momento, e em grande grupo, cantamos os bons dias e algumas canções infantis alusivas ao tema que esteja a ser abordado durante a semana, mimando-as com gestos. Zabalza (1998) diz que este é também “um excelente momento para proporcionar às crianças oportunidades de realizar experiências-chave de desenvolvimento sócio-emocional, representação, música, movimento, etc” (p.52).

Reconheço que nesta faixa etária existe um tempo cheio de alegria de afetividade e de cumplicidade da parte do educador com as crianças, pois é importante que estas se sintam bem, seguras e essencialmente integradas no grupo. Cordeiro (2010) refere que este é “o primeiro contacto do dia entre as crianças e o educador, como tal é fulcral que o ambiente seja calmo, tranquilo, seguro e alegre, para que a criança se sinta sempre desejada pelas suas educadoras e pela sua escola” (p. 371).

Outro aspeto fundamental, e que na minha opinião importa salientar, é que este tempo do acolhimento é essencial para os pais. Pois, é nesta altura que trocam informações com a equipa pedagógica e também têm a liberdade para estar na sala com as crianças até que estas se acalmem. Estas atitudes vão ao encontro do expresso no modelo High/Scope, que a relação com os pais baseia-se no respeito e confiança e permite abarcar uma troca de informação constante sobre as crianças. Os pais e os educadores trabalham em parceria, para poderem proporcionar às crianças um ambiente que vá ao encontro das suas necessidades e interesses (Post & Hohmann, 2007).

As horas das refeições, quer do lanche, quer no almoço são momentos de grande importância, pois este é um tempo próprio para as relações afetivas e sociais e também um momento de aprendizagens, nomeadamente a introdução de novos alimentos, o manuseamento de utensílios, sendo que este momentos deverá ser para as crianças um tempo sem pressas, nem ansiedades, um momento de prazer e agradável. Nesta fase as crianças tem tendência a segurar na comida com a mão e manipulá-la, isto porque quer sentir e conhecer os alimentos que come.

Diariamente, é registado numa tabela que está exposta na sala o que comeram e a quantidade. Este registo não é só para informação dos pais, mas também, para que o educador acompanhe o ritmo de cada criança, pois é essencial que as crianças se alimentem bem.

Relativamente a higiene, estes momentos eram realizados acompanhados de canções, de diálogo para que este tempo fosse gratificante permitisse o fortalecendo do vínculo afetivo entre o educador e a criança. Na perspectiva de Barbosa e Horn (2001),

Actividades que envolvem o cuidado e a saúde são realizadas diariamente nas instituições de educação infantil, e ao promovê-las proporcionamos cuidados básicos, ao mesmo tempo em que atentamos para a construção da autonomia, dos conceitos, das habilidades, do conhecimento físico e social (pp.69-70).

A aquisição dos hábitos de higiene é uma tarefa difícil para as crianças, pois nela intervêm atos de coordenação de equilíbrio, de atenção, de coordenação visual-motora, entre outros que vão adquirindo gradualmente à medida das suas capacidades evolutivas. Desta forma, a criança durante o seu processo de crescimento, irá participar de forma mais autónoma nos atos da sua própria higiene através de uma rotina, o que lhe vai permitir futuramente adquirir esses mesmos hábitos, que pressupõe, entre outros aspetos, o desenvolvimento de uma vida saudável.

A creche é um espaço que proporciona cuidados e educação e promove várias experiências na vida das crianças, contribuindo para que as suas aprendizagens sejam significativas. Nesta faixa etária o mais importante não são as atividades planeadas, mas sim as rotinas e os tempos de atividades livres que são proporcionados à medida das necessidades e interesses das crianças.

Neste tempo o educador pretende que as crianças sejam autónomas nas escolhas dos materiais que querem utilizar para explorar e manipular ao longo da realização das suas atividades. A criança ao escolher os materiais ou as áreas que quer explorar, esta adquirir autonomia e, ao mesmo tempo, responsabilidade. Neste sentido, o Ministério da Educação (2009) menciona que “a possibilidade de fazer escolhas e de utilizar o material de diferentes maneiras, que incluem formas imprevistas e criativas, supõe uma responsabilização pelo que é partilhado por todos” (p. 38).

É fundamental que o educador circule pelas várias áreas, durante as atividades livres, para poder observar as crianças de uma forma mais individualizada e descobrir os seus interesses, habilidades e essencialmente quais as suas necessidades.

Desta forma, pude observar que as atividades livres realizadas dentro da sala prendem-se, por parte dos meninos na casinha, e alguns na área dos jogos e construção.

Relativamente às meninas observa-se que preferem a área dos jogos e construção e a biblioteca.

Quanto às atividades exteriores, são as crianças que escolhem as suas brincadeiras e desvendam as suas próprias capacidades. É neste espaço que se socializam com a comunidade escolar. É também neste tempo que a criança tem a oportunidade de descontraír, de se libertar, de conhecer-se a si, aos outros e à natureza, o que lhe possibilita momentos de grande prazer. Cordeiro (2010) afirma que

o recreio é um espaço da maior importância. O recreio apresenta uma oportunidade diária para as crianças se envolverem em atividades lúdicas vigorosas e barulhentas, num contexto mais expansivo, no qual desenvolvem a sua motricidade larga ao correrem, saltarem e fazerem vários jogos (p.377).

Saliente-se que a brincadeira não é apenas lazer, mas é também uma necessidade essencial da criança. Segundo Vasconcelos (2004), “muitos estudos de carácter observacional têm destacado a necessidade de as crianças poderem trepar, correr e perseguir-se umas às outras livremente e envolver-se em actividades mais barulhentas e agitadas” (p.92). Nesta linha de pensamento, Cardona (1992) destaca que estas atividades “realizam-se informalmente a partir da organização do espaço-materiais e (...) não são directamente dirigidas pelo educador, podendo ser quotidianamente escolhidas pelas crianças” (p.10).

Importa, ainda, referir que o espaço exterior é um dos momentos de maior sociabilização entre as crianças. Hohmann e Weikart (2009) mencionam que “o tempo no exterior permite às crianças brincarem juntas, inventar os seus próprios jogos e regras e familiarizarem-se com os ambientes naturais. Permite também aos adultos observar e interagir com as crianças num contexto que as faz sentirem-se confortáveis” (p.231).

Ao longo da minha intervenção educativa, pude verificar que o grupo ainda é muito egocêntrico e eram poucas as crianças que se juntavam para realizar a mesma brincadeira, preferem brincar sozinhas, pois demonstravam dificuldade em dividir o mesmo espaço. Desta forma, é importante salientar que este grupo ainda está numa fase de aprendizagem e interiorização do processo de socialização com os colegas e com os outros. Neste sentido, Hohmann e Weikart, (2009) mencionam que

(...) as brincadeiras de exterior levam a uma maior socialização, uma vez que os alunos se juntam para realizar o mesmo tipo de atividades, a uma representação criativa, a um desenvolvimento da linguagem e literacia, a uma iniciativa e a relações interpessoais, ao movimento, a música., a noção de espaço e de tempo (pp. 432-433).

Nesta linha de pensamento, as OCEPE (2009) ditam que

Embora as actividades informais não se realizem só no espaço exterior, este é também um local privilegiado de recreio onde as crianças têm possibilidade de explorar e recriar o espaço e os materiais disponíveis. Nesta situação, o educador pode manter-se como observador ou interagir com as crianças, apoiando e enriquecendo as suas iniciativas (p.39).

Deste modo, e de acordo com a citação acima referida, o educador deverá estabelecer um contato informal com as crianças tanto no interior da sala como no exterior de forma a estabelecer uma maior vinculação afetiva com as crianças.

Devo aqui referir que as atividades livres realizadas, ocorriam sempre o olhar e alguma orientação e a supervisão do adulto, pois apesar de nesta faixa etária as crianças estarem sempre a brincar, havia a necessidade em orientá-las nas suas brincadeiras e, juntamente, com elas brincar. Este foi um momento propício para observar as crianças e detetar as suas dificuldades e necessidades, bem como as suas potencialidades e competências.

O momento do descanso é fundamental para estas crianças. Este é considerado um espaço temporal de grande afetividade, em que permanece a troca de carinhos, beijos e sorrisos. Neste tempo é colocado uma música instrumental tranquila, de modo a facilitar o sono das crianças. Quase todas as crianças possuem chupeta e fralda de pano para colocar junto ao rosto, e todas as crianças dormem, pelo menos, durante duas horas.

A hora da saída para algumas crianças é logo após ao lanche, sendo que geralmente ficam apenas 4 a 5 crianças até as 18h30m.

### 3.2.3 As Atividades Orientadas

As crianças necessitam de uma educação de infância de qualidade. Neste sentido, Hohmann e Weikart (2009) Expressam que “ (...) a estimulação da iniciativa das crianças e das suas tendências para relações interpessoais positivas num contexto de aprendizagem activa afecta determinantemente o desenvolvimento das crianças (...) ” (p. 13).

Deste modo, foi fundamental delinear um conjunto de estratégias de forma a proporcionar às crianças atividades de aprendizagem de qualidade, para que futuramente se tornem cidadãos ativos e participativos.

Importa ainda referir que baseei-me em princípios pedagógicos que tem por base o sócio construtivismo, pois o meu objetivo foi o de que as criança se envolvessem nas atividades de uma forma ativa. Weikart, Hohmann, e Banet, (1979) salientam que “a aprendizagem ocorre sempre no contexto das características únicas daquele que aprende” (p. 11).

Neste sentido foram planificadas várias atividades, tendo como base principal de orientação as idades e as características do público-alvo. As estratégias e os recursos materiais disponibilizados foram sempre selecionados cuidadosamente. Na altura da realização das atividades, existiu uma constante preocupação em proporcionar momentos de interação, participação e envolvimento de todo o grupo.

Assim, para o desenvolvimento de toda intervenção pedagógica, foram desenvolvidos os seguintes temas: *À Descoberta das Cores; Os Cinco Sentidos; O corpo humano e Descobrindo o Natal.*

#### 3.2.3.1 À Descoberta das Cores

A qualidade na educação baseia-se na forma como o educador constrói a sua intervenção pedagógica guiando-se pela observação efetuada às necessidades e interesses das crianças (Bertram & Pascoal, 2009). Pretende, sobretudo, o desenvolvimento da autonomia das crianças e orientá-las na construção da sua própria aprendizagem, (Alarcão, 2012).

Desta forma, tornou-se fundamental delinear um conjunto de atividades e estratégias que respondessem aos interesses e necessidades das crianças de forma a tornar as suas aprendizagens significativas.

### 3.2.3.1.1 Descobrindo a Cor Amarela

Para trabalhara cor amarela e, em simultâneo, o domínio da linguagem oral e abordagem á escrita, recorri ao conto de uma história *O Pinguim e as cores* em formato em 3D. Ao escolher esta atividade, tive como objetivo sensibilizar as crianças para a descoberta das cores (apêndice 9).

Ao contar a história tive em atenção alguns aspetos a considerar como uma leitura pausada com entoação e variação de acordo com as personagens. Recorri também a diferentes expressões faciais. Após a leitura da história, pude constatar que esta estratégia foi a mais adequada, pois apesar da sua faixa etária, as crianças demonstram-se concentradas e atentas. Pude averiguar, em simultâneo, que pelo facto de as imagens serem em 3D e terem cores atrativas captou a sua atenção (figura 46).

*Figura 46. Leitura da História O Pinguim e as cores*



Ao recorrer ao conto da história pretendi que as crianças adquirissem novo vocabulário, bem como, ampliassem os seus conhecimentos sobre todos os aspetos da língua e das cores. Nesta linha, Segundo Bastos (1999), “os livros devem fazer parte do dia-a-dia da criança desde muito cedo. Os primeiros livros (...) ajudam a estimular e a desenvolver a criatividade e a linguagem” (p. 285). Importa salientar que o contato desde cedo com o livro infantil, com a literatura é fundamental pois possibilita uma evolução no desenvolvimento da criança. Ramiro Marques (1991) refere que é fundamental o ato de contar histórias “para o desenvolvimento da linguagem da criança e para a compreensão do mundo físico e social” (p.33).

De facto, na creche o educador deve proporcionar várias atividades literárias para poder incutir desde cedo o gosto pela leitura, sendo o papel da família também fundamental, pois esta é a primeira responsável pelo processo educativo do seu filho.

Escolhi esta atividade, pois, as histórias são fundamentais nesta faixa etária, visto que as crianças estão numa fase de aquisição de vocabulário e desenvolvimento da linguagem oral, neste sentido, Sim-Sim, et al. (2008) explicitam que “ouvir e observar o que a criança diz, e como diz, é o meio mais eficaz para compreender como se está a processar o desenvolvimento da linguagem em qualquer criança” (P.14). Observei um grande envolvimento na atividade, demonstrado pela vontade das crianças em tocar nas imagens e também pelas suas expressões faciais (figura 47).

*Figura 47. Envolvimento das crianças na atividade*



Após a introdução e o diálogo sobre a cor amarela através da história, as crianças tiveram oportunidade de realizar um jogo intitulado *Jogo das cores*, que consistiu em tirar de uma caixa que as crianças teriam de identificar como sendo de cor amarela ou não comparando-o. Este tipo de atividades, geralmente, abarca experiências sensoriais, motoras e linguísticas.

Na perspetiva de Jean Piaget (1976),

O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real (...) os métodos activos de educação das crianças exigem todos, que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais (p.160).

As brincadeiras e os jogos direcionados para aprendizagem são fundamentais para esta faixa etária, dado que ajudam no desenvolvimento da linguagem, coordenação motora e memória. Neste sentido, Cardona (1992) refere que as “Actividades livres são aquelas que se realizam informalmente a partir da organização do espaço-materiais e que não são directamente dirigidas pelo Educador, podendo ser quotidianamente escolhidas pelas crianças.” (CEI, nº. 24/1992).

Nesta idade, as crianças encontram-se numa fase de aprender, estabelecer relações com o real e criam relações afetivas com os colegas e com os adultos. Este grupo encontra-se numa etapa de descobertas de exploração, o educador é apenas o orientador e ao mesmo tempo um porto seguro. Importa salientar que com este jogo as crianças estão também a desenvolver atitudes sociais, nomeadamente a cooperação com os colegas, o respeito, as regras e principalmente aprender a ter iniciativa própria e, ao mesmo tempo, coletiva (figura 48).

*Figura 48. Criança no jogo da identificação de peças amarelas*



Após a realização da atividade supramencionada pude verificar o quanto é fundamental proporcionar momentos através dos quais as crianças possam manipular os objetos, bem como recorrer a atividades lúdicas para envolver e motivar as crianças para a construção da sua própria aprendizagem.

Desta forma, considero que ao planificar uma atividade o educador deve refletir nas estratégias que utiliza de modo a haver uma maior implicação por parte das crianças tornando-as mais participativas e ativas. Seguindo esta ordem de ideias, Roldão (2009) menciona que “fazer aprender pressupõe a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar dela ativamente” (p.47).

Outro aspeto relevante foi o facto de algumas crianças revelarem dificuldade em esperar pela sua vez para retirar a peça o que demonstrou o seu egocentrismo.

No entanto, importa salientar que sendo a sua forma de linguagem através de gestos, expressão facial e da manipulação de objetos, existe já um pensamento durante esta fase designada por Piaget (1984) de sensório-motor. É fundamental realçar que as crianças aprendem através dos sentidos e neste estágio, as crianças já tem algum pensamento representativo, muito idêntico ao estágio que se segue. Também segundo Piaget (1984), o facto de as crianças encontrarem-se no estágio-sensório motor, o seu desenvolvimento cognitivo durante esta fase baseia-se na experiência imediata e é realizada através dos sentidos e da interação com o meio.

Nesta atividade, as crianças puderam ainda explorar a matemática, pois na perspetiva de Moreira e Oliveira (2003), as crianças “nas suas experiências do quotidiano, ao brincarem sozinhas ou com outras crianças (...) vão adquirindo um conhecimento sobre os assuntos que as interessam, muitos dos quais se ligam com a matemática” (p. 40). Nesta atividade as crianças sem saber estavam a trabalhar a matemática, pois, para além de fazerem a seriação, tinham de comparar e classificar as peças de cor amarela.

Saliente-se que as crianças através de um jogo lúdico estão informalmente a adquirir noções de matemática, no entanto, e segundo as OCEPE (2009), é da responsabilidade do educador proporcionar atividades intencionais para o desenvolvimento lógico-matemático das crianças. O educador deve sempre delinear os objetivos que pretende atingir com a atividade proposta. Para tal, torna-se importante observar a participação da criança ao longo do jogo, orientá-la, para que perceba as regras do mesmo e ao mesmo tempo tenham a noção do objetivo educacional da atividade em questão. Numa perspetiva pedagógica, Lopes (1999) explica que os jogos devem seguir alguns objetivos nomeadamente contribuir para o desenvolvimento da autonomia, aperfeiçoar a coordenação motora, desenvolver a criatividade e principalmente contribuir para aumentar a atenção, raciocínio e a concentração.

A atividade seguinte incidiu no domínio da expressão plástica e consistiu em explorar tinta, utilizando a cor amarela. Esta atividade foi realizada em pequenos grupos, pois segundo as OCEPE (2007),

O tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de actividade, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um

pequeno grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo (p.40).

No decorrer da atividade a maior parte das crianças revelaram interesse e um grande envolvimento (figura 49), embora três delas que não mostram interesse nem quiseram realizar esta atividade. Apesar de as motivar para a execução desta, tocando na tinta, observei que tinham receio de sujar as mãos. Não insisti que realizassem a atividade, deixando que fossem as crianças a terem a iniciativa quando se sentissem seguras para o fazer. Importa salientar que esta foi a primeira vez que a maioria das crianças realizou este tipo de atividade.

*Figura 49. As crianças a manusear a tinta e a fazerem a carimbagem*



Pude averiguar, após a realização da atividade, que as crianças são os verdadeiros autores das suas próprias produções desenvolvendo a sua imaginação e criatividade num ambiente rico onde sentem vontade de aprender e de explorar cada vez mais. Santos (1999) salienta-nos que “as expressões artísticas contribuem para um equilibrado desenvolvimento da personalidade autêntica da criança, na sua sensibilidade, na sua espontaneidade, na sua criatividade” (p.135).

Com a realização desta atividade tentei que as crianças tivessem um papel ativo e construtivo nas suas aprendizagens e, ao mesmo tempo, estivessem interessadas e empenhadas no decorrer da mesma. Na perspetiva de Portugal e Laevers (2010), “cabe ao educador a competência de pensar e disponibilizar situações estimulantes (...) atendendo ao bem-estar emocional e implicação das crianças.” (pp. 41-42).

Para continuar, a trabalhar a cor amarela achei por bem refletir acerca das minhas intenções educativas a aplicar com o grupo em questão. Desta feita, houve necessidade em definir e delinear uma atividade que, motivasse as crianças a realizar

sem receio de tocar diretamente na tinta para que todas pudessem vivenciar esta experiência. Como tal, optei por utilizar a técnica de carimbagem com carros. Confesso que fiquei surpreendida pois todas as crianças envolveram-se ativamente na atividade, desenvolvendo a sua imaginação e criatividade demonstrando gosto na exploração desta diferente técnica de pintura (figuras 50).

*Figura 50. As crianças a realizarem atividade através da técnica de carimbagem de carros.*



É importante referir que o planeamento do espaço educativo foi fundamental para que as crianças pudessem explorar livremente os materiais e objetos que estavam a sua disposição. Esta forma de trabalhar, de acordo com as OCEPE (2009), permite

interações diversificadas com todo o grupo, em pequenos grupos e entre pares, e também a possibilidade de interagir com outros adultos. Este planeamento terá em conta as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação, bem como a previsão de várias possibilidades que se concretizem ou modifiquem, de acordo com as situações e as propostas das crianças (p.26).

Finda a atividade, pude aferir que esta foi muito gratificante para as crianças, na medida em que pude observar a sua alegria e prazer na execução da mesma. Algumas crianças chegaram a proferir algumas palavras como o “carro”, “frente” e “trás”. Neste sentido, Hohmann e Weikart (2009), referem que “ o desenvolvimento da linguagem ocorre em ambientes onde as crianças vivem experiências sobre as quais querem falar, com pessoas que as escutam e estimulam” (p.525). Na visão dos mesmos autores existe uma necessidade das crianças comunicarem e a educadora deverá ter em atenção ao que a criança quer verbalizar, mais do que a forma como tentam fazer (idem). Na realidade,

as crianças nesta fase tentam expressar-se pelas expressões faciais e os gestos e o papel do educador tentar é decodificar a suas mensagens.

Pude verificar que uma vez realizada esta atividade em pequenos grupos, houve cooperação entre as crianças, pois quando queriam utilizar o mesmo carro esperavam que o colega terminasse e não geravam nenhum tipo de conflito. Entende-se aqui que “a participação de cada criança e do grupo no processo educativo através de oportunidade de cooperação, de decisão em comum de regras (...)” constitui experiências de vida democrática que deve ser implementada desde muito cedo nas crianças (OCEPE 2009, p. 36).

Ao longo da minha semana de observação aferi que as crianças gostam muito de animais, como tal, considerei pertinente presenteá-las com um peixe de cor amarela que levei para a sala (apêndice 10). Antes de apresentar o peixe às crianças, foi cantada a canção do peixinho, durante a qual pude observar que a maioria conseguiu mimar a canção através de gestos sem apresentar muitas dificuldades. Segui com a apresentação do peixe amarelo às crianças sendo que estas ficaram muito agitadas, pois queriam todas tocar-lhe, mexer na água do aquário e dar de comer ao peixe. Nos dizeres de Portugal (2008) “uma atitude exploratória, caracterizada por curiosidade e abertura ao mundo circundante disponibiliza a pessoa para formas mais intensas de concentração e de envolvimento” (P.20). Continuamente realizei um diálogo argumentativo com as crianças, referindo que o peixe iria ficar na sala, e que todos os dias, antes de as crianças lancharem iríamos dar-lhe de comer explicando que este precisa de se alimentar para ficar forte. Posteriormente o aquário foi colocado em cima de um armário onde as crianças o pudessem observar (figura 51).

*Figura 51. Crianças a observar o peixe amarelo*



### 3.2.3.1.2 Descobrimos a Cor Vermelha

Segundo as OCEPE (2009), “A expressão dramática é um meio de descobertas de si e do outro (...) na interação com outra ou outras crianças, em atividades de jogo simbólico (...) (59). Na realidade esta é uma área educacional, que tem cada vez mais conquistado ênfase no que diz respeito as suas características expressivas, a qual evidencia-se como sendo substancial no desenvolvimento da criança, sendo uma atividade que consegue compreender e coordenar a educação pela arte (apêndice 11).

Desta forma, e atendendo ao gosto demonstrado pelas crianças em ouvir e explorar histórias, recorri a dramatização da história do Capuchinho Vermelho, pois considero que existem diferentes formas de cativar e captar a atenção das crianças. Oliveira-Formosinho (2011) explicitam que as várias formas de contar uma história contribui para a “construção ao nível das interações educacionais que tratam a escrita como um bem precioso e criam andaimes para que a criança possa ser um leitor ou escritor” ( p. 45). Esta atividade foi realizada apenas apresentando os fantoches de uma forma lúdica, descrevendo algumas características das personagens, dando entoação a cada uma delas para que as crianças ficassem a conhecer as personagens e fossem sensibilizadas para a cor vermelha. Na realidade, foi espantoso ver que todas as crianças ficaram surpresas dado que as figuras em fantoches foram uma novidade para o grupo.

Através desta dramatização tive o intuito de proporcionar um ambiente alegre, promovendo uma aprendizagem através das emoções, pois reconheço que se fosse apresentado de outra forma teria sido menos cativante e ao mesmo tempo menos perceptível.

O fantoche do capuchinho vermelho ficou na sala para que as crianças pudessem explorar e manusear. Sempre que podiam levavam para o espaço exterior o fantoche para poderem brincar individualmente (figuras 52).



Para continuar esta atividade foi cantada a canção do capuchinho vermelho, e através desta, foi explorada a transversalidade entre os vários domínios. As OCEPE (2009) referem que ao trabalharmos as letras das canções estamos a relacionar “o domínio da expressão musical com o da linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz” (p. 64). Evidencia-se nesta atividade a integração da área do conhecimento do mundo, pois através desta canção as crianças puderam desenvolver ao mesmo tempo fortalecer alguns conhecimentos já adquiridos.

Acreditando que as crianças pequenas aprendem através da repetição, esta música foi repetida várias vezes e, ao mesmo tempo, mimando-a, pois só deste modo é que a criança começa a interiorizar a letra da canção. Segundo, Godinho e Brito (2010), “convém, portanto, que uma obra musical trabalhada num dia seja ouvida posteriormente várias vezes, para que passe a ser melhor preservada e representada na mente e na memória” (p. 13). Seguindo esta ordem de ideias, no dia seguinte a canção referente a história acima referida foi apresentada em suporte digital que as crianças tiveram oportunidade de mimar através de gestos. Na realidade, entendo ser fundamental que o educador diversifique as suas estratégias de forma a captar a atenção das crianças, que recorra aos mais variados meios entre os quais contam os tecnológicos, nomeadamente a informática sendo que “ A utilização dos meios informáticos, a partir da educação pré-escolar, pode ser promotora de várias situações de aprendizagem, permitindo a sensibilização a um outro código, o código informático (...)” (OCEPE, 2009, p.72) (figura 53).

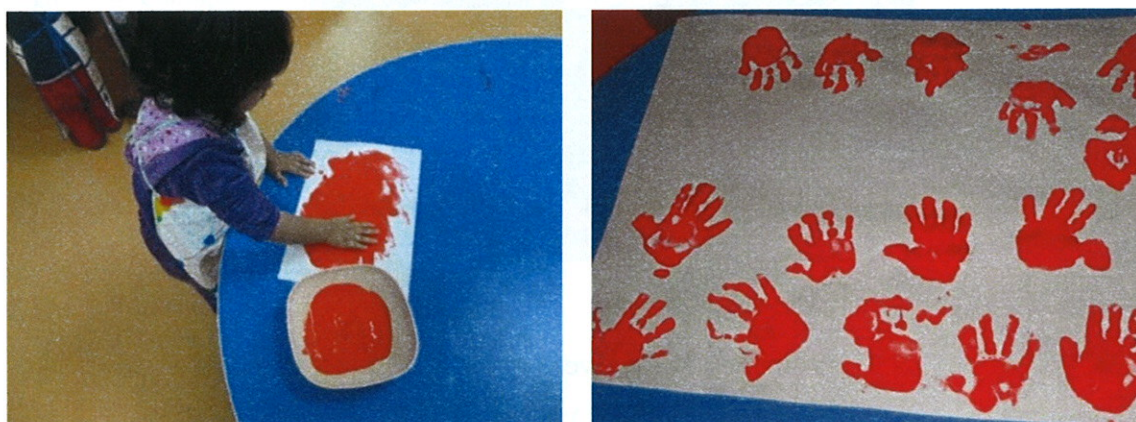
*Figura 53. Crianças a visualizar a canção do Capuchinho vermelho em formato digital*



Atividade que se segue desenvolveu-se no domínio da expressão plástica, e consistiu na carimbagem das mãos das crianças. Achei pertinente propiciar mais uma atividade de pintura, permitindo-lhes deste modo adotarem um papel ativo na construção das suas próprias aprendizagens.

Esta atividade foi realizada em pequenos grupos e pude verificar que houve uma grande implicação de todas crianças. Todos quiseram manusear a tinta sem receio de sujar as mãos. Iniciaram por pintar a folha com as mãos molhando-as constantemente na tinta e friccionando-as nas folhas, demonstrando o quanto esta atividade estava a ser gratificante, posteriormente foi realizada a carimbagem das mãos (figura 54).

*Figura 54. Crianças a manusearem a tinta e o resultado das suas carimbagens com as mãos*



Durante a realização desta atividade pude observar que as crianças já se demonstraram seguras e mais confiantes. Godinho e Brito (2010) referem que as artes plásticas “na educação de infância assentam essencialmente em atividades de expressão, fruição, experimentação e descoberta ” (p.9). Isto só será possível se houver oportunidade para a exploração dos materiais da forma que fizer mais sentido às crianças (Hohmann & Weikart, 2009).

### 3.2.3.1.3 Descobrindo a Cor Verde

No domínio da expressão motora, no âmbito da cor verde foi realizado um jogo em grande grupo com balões verdes. Esta atividade consistia em colocar o balão no local que eu indicasse, nomeadamente em cima, em baixo, no lado esquerdo e direito, a frente e atrás (apêndice 12).

Ao realizar este jogo pretendi explorar a cor verde e em paralelo a noção espacial. Inicialmente, algumas crianças apresentaram dificuldades deixando muitas vezes o balão cair ao chão (figura 55). Apenas quatro crianças conseguiram segurar no balão durante toda a atividade.

*Figura 55. Jogo com o balão verde*



Esta atividade foi repetida várias vezes para que fossem interiorizando alguns conceitos espaciais. Segundo, Hohmann e Weikart (2009), com este tipo de atividades as crianças “desenvolvem competências de coordenação motora, melhoram a sua forma física e ganham um sentido de prazer e de autoconfiança nas suas capacidades” (p. 626).

Importa ainda referir que a exploração de diversas maneiras de se movimentar permite às crianças entenderem as suas capacidades e as suas limitações, e deste modo, facilitar gradualmente a interiorização dos movimentos corporais e a tomada consciência da sua direita, esquerda, em cima, em baixo entre outros (OCEPE, 2009). Na realidade, “É situando o seu próprio corpo que a criança apreende as relações no espaço relacionadas com a matemática” (OCEPE, 2009. p.58). Os jogos de movimento com orientação são também considerados ocasiões de controlo motor e de socialização e contribuem para o desenvolvimento da linguagem.

No domínio da expressão plástica, e uma vez que as crianças estão numa fase de exploração de materiais, achei pertinente que as crianças utilizassem pela primeira vez um pincel com a finalidade de explorarem, uma vez mais, a tinta de cor verde. Importa salientar que os manuseamentos de pincéis ajudam as crianças a desenvolverem a motricidade fina e a iniciarem de uma forma simples o processo da escrita.

Para a realização da atividade formei pequenos grupos, coloquei a tinta verde num recipiente e folhas brancas sobre a mesa. Seguidamente, apresentei o novo utensílio às crianças, dizendo o seu nome, pedi-lhes que tocassem e verificassem como era macio (figura 56). Após esta abordagem, as crianças demonstraram uma grande curiosidade em manusear o novo utensílio, à exceção de duas crianças que preferiram pintar com as mãos, pois ainda sentem necessidade em tocar e sentir a textura da tinta. Verifiquei que uma criança já conhecia este utensílio e inclusive pronunciou corretamente o seu nome. Nesta atividade, houve uma grande implicação e envolvimento das crianças.

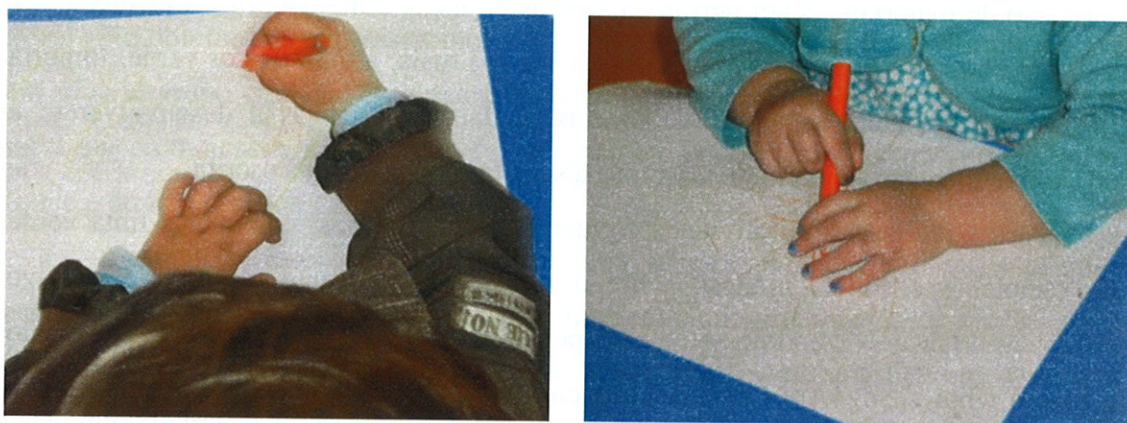
*Figura 56. Crianças a pintar livremente com pincel*



Uma vez mais pude conferir que na realidade as atividades no domínio da expressão plástica são as que pressupuseram um maior envolvimento e participação da criança devido ao prazer que esta ação lhes proporciona. Todavia, é de referir que estas não deixam de ser também situações educativas (OCEPE, 2009).

Para consolidação das três cores apresentadas, foi realizado um desenho em que as crianças utilizaram apenas as cores anteriormente referidas (figuras 57).

*Figura 57. Crianças desenham livremente*



Segundo Piaget (1973), as crianças nesta faixa etária encontram-se na fase sensório motora e nesta etapa as suas garatujas podem ser ordenadas ou desordenadas. Pude verificar que este grupo ainda está numa fase onde as suas garatujas são desordenadas, pois não olham para o lápis, não têm a noção que o risco é realizado através do seu movimento e seguram o lápis de diferentes formas.

Nesta fase inicial, houve necessidade de incentivá-las a desenhar livremente com o intuito de, posteriormente, utilizarem este meio como uma forma de expressão. Importa salientar que as crianças não nascem sabendo desenhar, aprendem a fazê-lo através da sua interação como meio em que estão inseridos e também com outros desenhos. Saliente-se que as crianças ao entrarem na fase de representação cognitiva vão futuramente desenhar as suas experiências, alegrias, pessoas, e embora as suas garatujas não sejam muito representativas para o educador, tem um significado real para as crianças.

Esta atividade proporcionou às crianças momentos de alegria, evidenciados pela sensação de puramente riscar. Os desenhos são a primeira forma de expressão antes de

iniciar a linguagem escrita, como tal estes devem ser considerados como se fossem uma autêntica obra de arte dado que contribuem para o desenvolvimento infantil.

### 3.2.3.2 Explorando os Cinco Sentidos

Portugal (1998a) salienta que aprender é “tudo aquilo que a criança faz, vê, ouve, saboreia, cheira, toca e sente. É investigação e exploração, passeios, massas de farinha e abraços, livros e almofadas e tudo aquilo que faz parte da rotina diária da criança” (p.197). Neste sentido, a exploração dos cinco sentidos veio ao encontro da necessidade que as crianças demonstraram para explorar, manusear, ouvir, cheirar e essencialmente saborear.

Para explorar e descobrir os cinco sentidos recorri as diferentes atividades que realizámos em grande grupo e em pequeno grupo (apêndice 9, 10, 11, 12 e 13). Para iniciar a exploração dos cinco sentidos, começamos com a realização de uma atividade de modelagem com massa de farinha. Esta foi realizada em grande grupo na área de acolhimento para que todos pudessem visualizar o processo da sua confeção. No decorrer da atividade para captar a atenção das crianças e envolvê-las de uma forma participativa solicitei-lhes que tocassem nos ingredientes, essencialmente na farinha como podemos observar na figura 58. Nem todas as crianças quiseram manusear os ingredientes, pois ainda existe um certo receio em sujar as mãos, no entanto o facto de estarem atentos e não se dispersarem pela sala, para mim já foi uma grande vitória, uma vez que demonstraram interesse, tanto pelo processo segundo o qual decorria a atividade como pelo desejo de verem resultado final.

*Figura 58. Criança a manusear a farinha*



Confesso que para captar atenção das crianças foi necessário realizar a atividade lentamente e ir dialogando explicando de uma forma clara todos passos para a sua confeção. Seguidamente, e já com a massa pronta, estimulei as crianças a experimentarem através do manuseamento da mesma (figura 59). Quase todas as crianças quiseram tocar, as restantes não o fizeram porque ainda não se sentiam seguras para a exploração de novos materiais e utensílios.

*Figura 59. Criança a explorar a massa já pronta*



Para que todos explorassem individualmente a massa, foi distribuído um pouco a cada criança. A maioria das crianças demonstrou uma grande implicação nesta atividade observável pela forma como manipulavam e vivenciavam as diferentes sensações (figura 60).

*Figura 60. As crianças a manusear a massa de farinha*



Na perspetiva de Sousa (2003) é “através da modelagem a criança encontra um espaço formativo em que através da acção das suas mãos lhe proporciona uma inesgotável fonte de experimentações e descobertas” (p. 255). De facto, as crianças através da imitação já conseguiam realizar algumas reproduções, como uma minhoca,

cobra, bracelete entre outras, sendo que estas “primeiras formas de representação (...) surgem da natureza repetitiva das vivências quotidianas e das interações” (Stern, 1993; Bruner, 1983a, citado por Matta, 2001, p.209).

Durante a atividade pude aferir que algumas crianças verbalizaram alguns vocábulos imitando aquilo que eu proferia. Na realidade, o clima era propício ao desenvolvimento da linguagem oral aumentando deste modo o seu vocabulário. Neste sentido, as OCEPE (2009) referem que o educador deverá “criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como se fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças” (p.66). Importa salientar que no dia-a-dia das crianças na creche, estas vão gradualmente construindo pequenas frases e alargando a sua comunicação com os colegas e os adultos.

Durante a exploração do sentido do tato, foi realizada uma atividade de exploração da areia, visto que esta promove o desenvolvimento da motricidade fina para além de favorecer a exploração e manipulação e ainda a aquisição de quantidades.

Esta atividade foi realizada no espaço exterior da sala, para isso foi necessário delimitar a área de exploração para não se espalhar. As crianças demonstraram-se entusiasmadas e queriam estar todas no mesmo espaço. Posto isto, foi necessário formar pequenos grupos de forma a não gerar alguns conflitos.

No início as crianças apenas queriam tocar-lhe, fazer pequenos buracos com os dedos, agarrar aos punhados e depois deixar cair (figura 61). Seguidamente, apresentei alguns objetos às crianças para que pudessem explorar este material, nomeadamente um balde, pá, formas de conchas e patos, para que pudessem explorar a areia, tanto com as mãos como com os objetos. Assim, puderam encher e esvaziar o balde, fizeram formas com a areia, entre outros.

*Figura 61. Crianças a explorar a areia*



Durante a atividade foi necessário observar as crianças, com muita atenção, para que não colocassem a areia na boca, verificar se conseguiam encher e esvaziar o balde com a areia, se aprenderam a utilizar a pá e se sentiam prazer em brincar com a areia. Conferi, através da observação efetuada durante a realização da atividade, que houve por parte das crianças uma grande participação e envolvimento e implicação na exploração deste material. Constatei que através das suas expressões e reações, pude observar que não queriam sair.

Depois de terminada esta atividade, coloquei uma bacia amarela de água fria e uma bacia branca de água tépida, para poder observar se as crianças demonstravam alguma reação. Esta atividade foi realizada logo a seguir da exploração da areia e individualmente. Seguindo as minhas orientações as crianças colocavam primeiro as mãos na bacia amarela com água fria e depois na bacia branca com água tépida (figura 62).

*Figura 62. Transição da água tépida para a água fria*



Pude observar que algumas crianças conseguiram através das suas expressões faciais e gestos demonstrar a sensação de colocar a mão na água fria. Houve duas crianças que proferiram a palavra “fria” e também pela primeira vez ouvi “tá quente”, fiquei surpreendida, pois a cada dia, pude ver pequenas conquistas a nível da linguagem oral. De destacar que a linguagem oral nesta faixa etária baseia-se na imitação do adulto mas de uma forma simplificada, muitas vezes por substituições. O papel do educador é o de interpretar e entender as primeiras palavras que a criança quer comunicar de forma a satisfazer a criança. Importa referir que o ambiente e o espaço, onde tudo para a criança é uma descoberta promovem o desenvolvimento da linguagem oral. Nesta linha

de pensamento, Post e Hohmann (2007) defendem, que as crianças “ouvem e compreendem a linguagem muito antes de serem capazes de a produzir sob a forma gramatical padronizada” (p.30). As OCEPE (2009) acrescentam a esta ideia, que

não se pode pretender que a comunicação seja, apenas, alimentada por aquilo que a criança “traz” de casa, sendo necessário que o contexto da educação pré-escolar forneça ocasiões que motivem o diálogo e a partilha entre as crianças, a partir das vivências comuns (p. 67).

Rasgar revistas foi uma atividade durante a qual senti que as crianças ficaram animadas. Esta atividade foi realizada na área de acolhimento, para o efeito distribui uma folha de revista para cada criança e solicitei que rasgassem com as pontas dos dedos exemplificando como a executar, depois pedi que amarrotassem e que desamarrotassem.

Com esta atividade pude verificar que algumas crianças sentem muita dificuldade em rasgar necessitando de apoio, no entanto outras conseguiram realizar sozinhas a atividade revelando já alguma autonomia (figura 63).

*Figura 63. Crianças rasgando e amarrotando o papel*



Para a exploração do **sentido do tato** foi ainda realizada uma atividade na qual as crianças tinham uma caixa com dois tipos de materiais: macio e áspero. Posteriormente, as crianças foram incentivadas a retirarem um dos materiais contidos na caixa, a fim de tocar-lhes e sentir as diferentes texturas. Dependendo do material que retiravam da caixa, era explicado à criança se era áspero ou macio, sensibilizando-os

para estas duas características. Esta atividade foi realizada em pequenos grupos sendo que as “crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum” (OCEPE, 2009, p.35)

Ao contemplar as crianças com atividades que envolvessem materiais tridimensionais para a exploração do **sentido do tato**, tive como objetivo proporcionar aprendizagens significativas, assim como o seu envolvimento e participação ativa nas atividades. As OCEPE (2009) realçam que “a expressão tridimensional tem uma importância fundamental para as crianças pequenas” (p. 63).

Nesta faixa etária, é fundamental que as crianças sejam sensibilizadas para uma alimentação saudável. Assim, para trabalhar o **sentido do paladar** foram apresentadas algumas frutas que, posteriormente fizeram parte do lanche da manhã e da sobremesa do almoço.

Para iniciarmos a atividade, levei uma banana dentro de um saco, para despertar a curiosidade das crianças, cantando a canção do “Saquinho das surpresas” e só depois é que apresentei às crianças. Ao apresentar a fruta, fui dizendo as suas características dando-a, em simultâneo, às crianças para a manusearem e saborearem (figura 64).

*Figura 64. Criança a explorar a fruta*



Depois de todas as crianças terem explorado a fruta, a banana foi descascada e cortada e dada a provar. De forma a estimular as crianças a saborearem esta fruta toda a equipa pedagógica retirou um pedaço e comeu proferindo que “é bom”, “faz bem”. A maioria das crianças gostou mas, algumas rejeitaram e não comeram (figura 65).

*Figura 65. As crianças comendo um pedaço de banana*



A introdução dos legumes é também uma prioridade nestas idades, sendo esta uma outra forma de explorar o **sentido do paladar**. Para tal, foram apresentadas às crianças algumas ervilhas, com o objetivo de começarem a visualizar no prato as leguminosas e legumes.

Dando continuidade à atividade, cozinhei as ervilhas e apresentei-as às crianças na hora do almoço, proferindo que eram verdes, redondas e que eram para comer, como já referido antes. Como forma de estimular as crianças a provar, ofereci também algumas ervilhas à equipa pedagógica, pois nesta faixa etária as crianças agem imitando os adultos. A reação das crianças foi muito positiva, todas provaram e até repetiram (figura 66).

*Figura 66. Crianças a saborear pela primeira vez ervilhas*



Para a exploração do **sentido da audição** as crianças tiveram a possibilidade de explorar e manusear diferentes instrumentos (figura 67). Seguidamente cada criança escolheu um instrumento e explorou-o livremente, e até conseguiram reproduzir alguns sons. Hohmann e Weikart (2009), salientam que “nenhum instrumento é demasiado simplório ou demasiado complexo para estimular o interesse das crianças e inspirar os seus movimentos” (p. 660).

*Figura 67. Exploração dos instrumentos musicais*



Importa realçar que a música constitui um meio de comunicação fundamental, e contribui para o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e psicomotor. Relativamente, ao desenvolvimento cognitivo a música proporciona a absorção informações, desenvolve a aprendizagem na área da memória e do raciocínio abstrato (Nogueira, 2003).

Para explorar o **sentido do olfato**, foi dado a cheirar sabonete líquido e o tradicional sabão azul. Pude observar, através das suas expressões, que não gostaram do cheiro do sabão azul. Relativamente a sabonete as crianças diziam “hum”, demonstrando que gostaram mais do cheiro do sabonete.

O **sentido da visão** foi explorado através de imagens sobre frutos, onde cada fruta correspondia a uma cor já explorada na sala. Nesta atividade, apenas quatro crianças conseguiram identificar a cor amarela, as restantes ainda não conseguem assimilar a cor. Este sentido também foi explorado através dos livros de histórias, que continham imagens grandes, cores atrativas para poderem visualizar bem, cativando assim, a atenção das crianças.

### 3.2.3.3 Explorando o Corpo Humano

Partindo do pressuposto que o desenvolvimento da identidade é importante na infância, achei por bem realizar uma atividade através da qual as crianças tinham de identificar as diferentes partes do corpo humano (apêndice 11). Nesta linha, as OCEPE (2009) ditam que “ a identidade passa pelo reconhecimento das características individuais, a compreensão das capacidades de si próprios (...) e o respeito pelas diferenças” (p.54).

Tendo sempre em atenção as necessidades e interesses das crianças, selecionei uma história para iniciar esta temática. Como habitualmente recorria à entoação e à expressividade de forma a cativar a atenção e concentração das crianças.

Seguidamente, e para continuar a falar sobre este tema levei para a sala uma imagem de uma boneca em puzzle, tendo sido esta construída em grande grupo para que as crianças aprendessem a identificar as diferentes partes do corpo.

Esta atividade foi realizada lentamente referindo nome de cada parte do corpo e pedindo às crianças que as identificassem no seu próprio corpo. A título de exemplo, se estivéssemos a colocar um braço, pedia as crianças para identificarem o seu braço, e assim sucessivamente, até que fossem colocadas todas as partes do corpo que compoñham a boneca. Com esta atividade verifiquei que todas as crianças conseguiam identificar no seu corpo, todavia, não sabiam nomear os nomes. Para desenvolver esta capacidade nas crianças trabalhei individualmente com cada criança, com o intuito de as levar a dizer o nome das partes que formam o nosso corpo (figura 68).

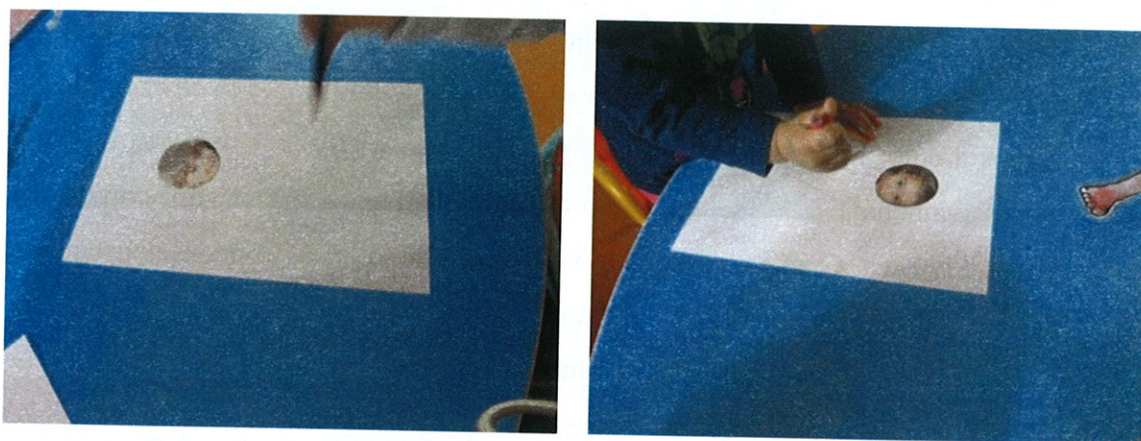
*Figura 68. Explorando o corpo humano individualmente*



Dentro deste tema foi ainda explorada uma canção “Eu mexo o dedo” que foi cantada fazendo os respetivos gestos e estimulando as crianças a realizá-los. Esta canção foi repetida várias vezes não só neste momento, mas ao longo de toda a semana tendo como objetivo que as crianças a interiorizassem, tanto ao nível da letra como do som e gestos, contribuindo assim para o aumento do seu vocabulário.

Continuando a exploração do tema o corpo humano, foi solicitado às crianças que realizassem um desenho do seu corpo. Esta foi uma atividade efetuada em pequenos grupos. Cada folha tinha a fotografia da criança para as ajudar na construção da figura humana, pois ao visualizarem a sua figura poderiam, mais facilmente, dar-se conta da forma humana e desenhá-la de maneira mais estruturada ou, até mesmo, perceptível à luz da interpretação do adulto (figuras 69).

*Figura 69. Crianças a desenhar o corpo humano.*



Nesta atividade verifiquei que a maioria das crianças continuam nas garatujas desordenadas, ainda não conseguem segurar o lápis de cor apenas com uma mão, todavia algumas crianças já têm uma garatuja mais ordenada, já conseguem pegar no lápis de cor apenas com uma mão e tentam seguir as orientações. O grupo esteve fortemente implicado no desenvolvimento da atividade.

Terminada esta atividade, apresentei às crianças os seus desenhos sobre o corpo humano e pedi-lhes que identificassem no seu desenho as diferentes partes do seu corpo. Apesar dos seus trabalhos serem apenas garatujas, algumas crianças conseguiram identificar o seu desenho e algumas até verbalizar o nome de algumas partes do corpo, nomeadamente “mão”, “pé”, “olhos” e “boca”. Deste modo, verifiquei que para além de

estarem a desenvolver a linguagem escrita através das representações também ampliaram o seu vocabulário.

Posto isto, defendo que as crianças devem desenhar livremente, pois esta é uma forma pela qual comunicam, sendo este um processo complexo. Como tal, é fulcral que as crianças sintam apoio da parte do educador e que este compreenda o esforço e respeite as suas produções. Há que ter em consideração que o desenho exige das crianças ponderação, daí ser necessário proporcionar tempo para que as crianças realizem esta atividade sem pressa, podendo até terminar no dia seguinte (Hohman & Weikart, 2009).

### 3.2.3.4 Descobrindo o Natal

Uma vez que a época natalícia estava a chegar, foram preparadas várias atividades para que este momento cultural fosse vivenciado da melhor forma pelas crianças (apêndice 12 e 13). Para tal, foram apresentadas às crianças imagens do presépio para puderem manusear e explorar antes da construção do mesmo. Ao apresentar as figuras do presépio às crianças, fui referindo o nome de cada uma delas para que as pudessem memorizar e, posteriormente identificá-las, contribuindo assim para o desenvolvimento da linguagem e aumento do seu vocabulário (figura 70).

*Figura 70. Crianças a manusear as figuras do presépio*



Em grande grupo as crianças foram orientadas para a colocação das imagens do presépio que se encontrava sobre uma mesa. Com esta atividade pude verificar na face

das crianças a sua alegria, cooperando entre si sem gerarem conflitos. Esta atividade fez com que as crianças desfrutassem desta nova situação através das explorações das imagens e revelando curiosidade e desejo de saber o que realmente eram as figuras do presépio. Em simultâneo, trabalhou-se alguns aspetos matemáticos que assentaram em algumas noções espaciais, como em “cima” e no conceito de número.

Para dar a conhecer ao grupo o real pinheiro de natal, levei para a sala um pinheiro natural, que as crianças puderam observar, cheirar e tocar. As crianças ficaram entusiasmadas com a presença do pinheiro, querendo todas ao mesmo tempo sentirem a sua textura, cheirar e sentir o seu aroma, e ver como era constituído um pinheiro natural e quais as suas características como a cor e forma das folhas e dos ramos e tronco. (figura 71).

*Figura 71. Crianças a observar o pinheiro*



Posteriormente, foi realizada a sua decoração com a ajuda das crianças, utilizando material já existente na sala como uma forma de reutilização, sendo que cada criança pôde colocar um objeto na árvore.

Dentro desta temática achei por bem realizar uma atividade que implicasse uma maior participação ativa das crianças. Para o efeito, proporcionei uma atividade no domínio da expressão plástica, que consistiu na carimbarem, com o dedo das crianças, de um pinheiro feito em cartolina, utilizando, à vez, as cores amarela e vermelha sobre o verde para fazer o efeito de bolas de natais coloridas (figura 72).

*Figura 72. Atividade da carimbagem com o dedo*



Para a execução desta atividade foi desenhado sobre a folha o molde de um pinheirinho. Formei pequenos grupos e orientei a realização da atividade, explicando de uma forma clara, exemplificando que tinham de colocar a ponta do dedo dentro da tinta e pintar dentro da área delimitada. Segundo Lebrun (2008) e Lopes e Silva (2009), ao formar pequenos grupos estamos contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa, uma vez que as crianças aprendem a trabalharem em conjunto e a maximizar as suas próprias aprendizagens e a dos colegas através das suas representações e ideias. Pois o objetivo da realização de atividades em pequenos grupos é o de que as crianças, desde pequenas, comecem a cooperar com os colegas.

Considero que esta atividade correu bem, que houve uma grande implicação do grande grupo.

Pude também observar que alguns já têm a noção de dentro e fora, que compreenderam a minha informação pintando dentro da área delimitada, no entanto algumas crianças ainda não tem a noção de dentro e fora e pintaram fora da área delimitada. Uma vez finalizado, este trabalho foi por recortado e colado em folhas com a sua respetiva identificação e data e exposto no placard dos trabalhos (figura 73).

Figura 73. Trabalhos das crianças expostos no placard



Defendo que é fundamental que as crianças sintam que as suas produções são valorizadas, como tal, antes de expor no placard os trabalhos, foram todos apresentados um a um ao grupo. É importante que o educador converse com as crianças, incentivando-as a comunicarem, contribuindo deste modo para o desenvolvimento da “ (...) competência comunicativa, em geral, e o desenvolvimento da linguagem oral” (Sim-Sim, et al., 2008, p.35).

Estes trabalhos foram apresentados aos pais, pois “A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (OCEPE, 2009, P.43). Desta forma, é essencial que exista uma articulação entre a escola e as famílias, passando pela troca de informações no que diz respeito ao seu progresso mas também no que concerne aos trabalhos que realizam (OCEPE, 2009).

### 3.2.4 Avaliação Geral do Grupo

“Avaliar é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução” (Roldão, 2003, p.41). Nesta linha de pensamento, ao avaliar o desenvolvimento das crianças e as suas aprendizagens houve necessidade de observar e de registar, pois este tipo de apontamentos “(...) permitem ao observador captar e preservar alguma da essência do que está a acontecer (...)” (Parente, 2002, p.181). Importa referir, que estes registos centravam-se essencialmente na forma como a

criança construía o seu próprio conhecimento e a forma como era capaz de resolver os seus próprios problemas.

Posto isto, a avaliação das competências e da implicação e bem-estar foi realizada através do registo semanal nas planificações. Este registo possibilitou a realização de uma grelha onde se encontram evidenciadas as competências desenvolvidas (apêndice 14), que foram avaliadas de acordo com o contexto e a faixa etária das crianças. Neste sentido, Serpa (2010) refere que avaliação deve orientar-se para a “síntese das competências essenciais do currículo (...) como para a análise dessas competências (...), valorizando-se, (...) a partilha de informações, a auto-regulação da aprendizagem” (p.78).

Desta feita, e, na *Área do Conhecimento do Mundo*, as crianças, apesar de se encontrarem numa fase de maturação e de adaptação devido à sua idade, no respeitante a noções espaciais, já conseguem situar aspetos como dentro e fora, em cima e em baixo, atrás e à frente. Identificam as diferentes áreas existentes na sala, bem como os espaços exteriores. Reconhecem algumas diferenças entre os materiais e os objetos.

O grupo identifica todas as partes do corpo, todavia a maioria das crianças ainda não consegue nomeá-las. Apenas, três crianças já conseguem expressar mão, boca, olhos, mãos e pés.

Na *Área de Formação Pessoal e Social*, as crianças demonstraram algumas evoluções relativamente a obtenção de competências relacionadas com o trabalho em pequeno e grande grupo. Pude observar que progressivamente as crianças começaram a realizar algumas tarefas do dia-a-dia, nomeadamente utilizar corretamente a colher e comer, no entanto necessitam alguma da orientação do adulto. Já partilham objetos com os colegas, participam de forma ativa nas atividades, cooperando com os colegas ao longo da realização das mesmas. Algumas crianças sabem diferenciar os livros, entre o que são histórias e o que são revistas, no entanto, ainda, não conseguem distinguir letras dos números.

Ao longo da exploração das histórias, as crianças demonstraram interesse e algumas já conseguem identificar a personagens principais. Relativamente aos diálogos em grande grupo, pude aferir um melhoramento, pois a maioria das crianças revelaram-se interessadas e concentradas.

No que concerne à *Área das Expressões*, quanto ao *Domínio da Expressão Plástica*, pude constatar que as crianças aprenderam algumas técnicas ao nível da

pintura, da modelagem, da carimbagem e do desenho, observável através das atividades desenvolvidas.

Algumas crianças utilizam corretamente alguns dos utensílios, no entanto, outras ainda estão aprender apresentando dificuldade no manuseamento do lápis de cor, pincéis, entre outros.

No *Domínio da Expressão Dramática* a maioria das crianças interage com os adultos e com os pares nas atividades, essencialmente, no jogo do faz-de-conta, recorrendo aos fantoches que estão na sala ao seu dispor. Nas brincadeiras livres a maioria das crianças já consegue imitar uma personagem.

Relativamente ao *Domínio Expressão Musical* as crianças ainda não conseguem memorizar canções, todavia são capazes de mimá-las com algumas dificuldades, imitando o adulto, pois apresentam alguma falta de coordenação motora, o que é evidente nesta faixa etária.

Relativamente ao *Domínio da Expressão Motora*, pude observar, através das atividades livres, que as crianças não apresentaram dificuldade em movimentar-se com o apoio das mãos e pés, saltar e rolar sobre si próprio em diferentes posições. Quanto aos jogos realizados, verifiquei que algumas crianças já conseguem cumprir algumas regras.

No respeitante ao *Domínio da Matemática*, foram trabalhados alguns conceitos matemáticos, que possibilitaram observar que todas as crianças apresentaram dificuldades de seriação de peças de jogos e que ainda não conseguem contar.

Já no domínio da *Linguagem e Abordagem à Escrita*, averigui que as crianças ampliaram o seu campo lexical utilizando algumas palavras proferidas nas atividades. No geral, e no fim do meu estágio, constatei que algumas crianças já conseguiam construir pequenas frases.

Na Área das Expressões, pude observar uma evolução nas crianças das competências delineadas, no entanto foi no *Domínio da Expressão Plástica* que as crianças se evidenciaram mais, nomeadamente através do manuseamento e exploração de materiais, pois todas as atividades eram uma novidade e as crianças envolviam-se de forma mais intensiva neste tipo de atividades. O mesmo verificou-se no desenvolvimento na linguagem oral no que respeita à forma como iniciaram a comunicação e expressão das primeiras palavras.

Através desta avaliação que foi possível verificar que o trabalho desenvolvido nesta sala foi realizado com algum sucesso, pois pude proporcionar às crianças uma

participação ativa nas atividades de forma a captar o seu interesse e vontade intrínseca em se envolverem no seu processo de aprendizagem.

No que concerne à avaliação da implicação e bem-estar geral do grupo, foi realizada no início do estágio uma avaliação diagnóstica (quadro 5), e no fim do estágio uma avaliação final do grupo (quadro 6), de forma a comparar a evolução das crianças. Importa referir que a implicação e bem-estar foram crescentes ao longo de todo o processo educativo.

Esta avaliação teve como base os indicadores definidos na escala de Portugal e Laevers (2010). Segundo estes autores, é possível reconhecer o bem-estar emocional pelo prazer evidenciados pela criança, que demonstra estar “relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia” (Portugal & Laevers, 2010, p. 20).

Relativamente à implicação mencionam que esta é reconhecida pela concentração e persistência, que se caracteriza pela motivação, pelo interesse, atração, satisfação e energia (idem, 2010).

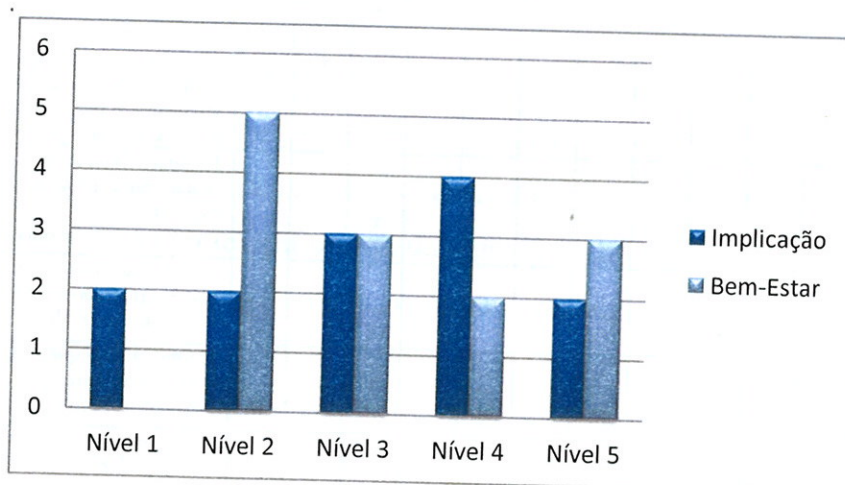
*Quadro 5. Avaliação inicial do grupo dos níveis de Bem-estar e Implicação*

Crianças <sup>1</sup>	Nível de Bem-estar						Nível de Implicação						Comentários	
	1	2	3	4	5	X	1	2	3	4	5	X		
Ana					X							X		É uma criança que demonstra um alto nível de implicação e bem-estar na realização de todas as atividades. É muito dinâmica e gosta de liderar o grupo.
Carolina				X							X			É uma criança que demonstra muita curiosidade e gosto pela experimentação. Participa ativamente em todas as atividades.
Duarte				X							X			Duarte é uma criança muito ativa, revela satisfação e implicação nas atividades que realiza.
Eleonor		X						X						É uma criança que precisa de ser estimulada para participar nas atividades.
Hélder		X					X							A sua implicação nas atividades é baixa, pois recusa-se a realizá-las preferindo ficar a observar e muitas vezes a chorar.
Igor		X						X						É uma criança que devido a sua faixa etária apresenta um baixo nível de bem-estar e implicação nas atividades, Precisa de ser estimulada e nem sempre realiza as atividades apresentadas.
João			X								X			Apresenta um bom nível de implicação e bem-estar nas atividades, no entanto demonstra receio em sujar as mãos.
														É uma criança que gosta de

<sup>1</sup>Os nomes apresentados das crianças são nomes fictícios.

<b>Luís</b>			X						X			participar nas atividades, revela interesse e curiosidade pelos temas apresentados.
<b>Mateus</b>					X						X	Demonstra alto nível de implicação e de bem-estar nas atividades. Revela gosto pela manipulação e exploração de materiais.
<b>Tomás</b>		X						X				É uma criança que revela muita dificuldade na realização das atividades. Revela falta de curiosidade prefere se dispersar do grupo. Apenas as histórias é que captam atenção desta criança.
<b>Tiago</b>			X						X			É uma criança reservada, mas muito empenhada na realização das atividades propostas. Demonstra interesse e curiosidade.
<b>Ronaldo</b>					X						X	Esta criança revela muito interesse por todas as atividades apresentadas especialmente no domínio da expressão plástica. É uma criança que apesar de proferir poucas palavras esta sempre muito atenta e concentrada.
<b>Rui</b>		X							X			É uma criança que está frequentemente mal disposta. Demonstra pouco interesse nas atividades propostas.

Figura 74. Avaliação diagnóstica da implicação e bem-estar do grupo de crianças



De acordo com os níveis indicadores de bem-estar emocional e implicação, o grupo de crianças da sala *Os Tesouros*, encontram-se entre o nível 1 e nível 5 na escala de Portugal e Laevers (2010).

No que se refere aos níveis de bem-estar emocional, na primeira semana pode-se constatar através da análise efetuada ao gráfico (figura 74), que a maioria das crianças

apresentou um nível baixo nas atividades desenvolvidas. Esta situação, a meu ver, ocorreu por estarem num período de adaptação, e como tal eram evidentes alguns sinais de desconforto. No entanto, foi possível verificar alguma persistência, envolvimento e empenho por parte de algumas crianças. Nos níveis 5 de bem-estar e implicação encontram-se 5 crianças, sendo que no bem-estar estão 3 crianças e na implicação 2. Estas crianças irradiam autoconfiança, alegria, expressão e segurança no que estão a realizar e estão sempre prontas para novas atividades e experiências. No nível 4 permanecem 6 crianças, 2 numa situação de bem-estar e 4 de implicação. Estes parâmetros foram observados pelos sinais de satisfação demonstrados pelas crianças, aquando a realização das atividades

No nível 3 de bem-estar e implicação constam 3 crianças. Estas demonstraram que estavam implicadas, mas apresentavam falta de concentração. Já no nível 2 verificam-se 2 crianças que não demonstravam grandes implicações e bem-estar, tendo sido necessário estimulá-las para se envolverem nas atividades, ainda assim distraíam-se facilmente, preferindo as atividades livres. Finalmente, e no nível 1, encontram-se 2 crianças, que ficavam na sala a chorar e não se implicando nas atividades revelando um baixo nível de bem-estar e implicação.

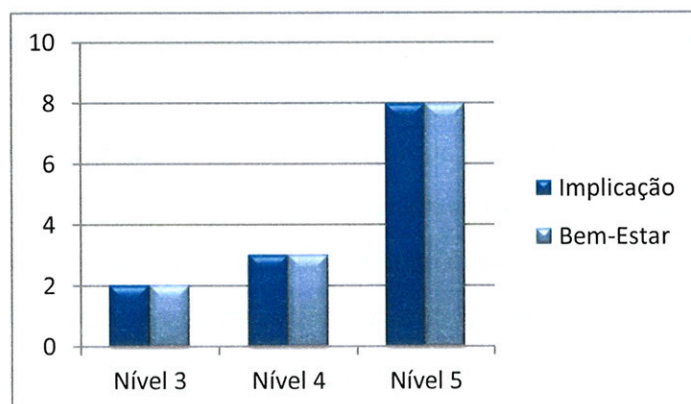
Quadro 6. Avaliação final do grupo dos Níveis de Bem-Estar e Implicação

Crianças <sup>2</sup>	Nível de Bem-estar						Nível de Implicação						Comentários	
	1	2	3	4	5	X	1	2	3	4	5	X		
Ana					X							X		É uma criança que demonstrou desde o início um alto nível de implicação e bem-estar na realização de todas as atividades. É muito participativa e revela muita curiosidade e gosto pela experimentação. É muito criativa e continua a liderar o grupo.
Carolina					X							X		É uma criança que se empenha na realização das atividades. Continua cada vez mais a demonstrar curiosidade e gosto pela experimentação, daí o seu nível de implicação e de bem-estar estarem num nível alto.
Duarte					X							X		Duarte, ao longo do da minha intervenção, demonstrou uma evolução. Continua muito ativo e revela gosto pela experimentação. Realiza as atividades com muito empenho.
Eleonor				X							X			É uma criança que apesar da sua faixa etária demonstrou gosto pela realização das atividades.
Hélder			X						X					Pude observar que o Hélder evoluiu, no entanto depende dos dias, continua a recusar-se a

<sup>2</sup>Os nomes apresentados das crianças são nomes fictícios.



Figura 75. Avaliação de implicação e bem-estar final do grupo de crianças



Como podemos averiguar pelos dados apresentados no gráfico, verificou-se que 8 crianças no final do estágio, encontram-se no nível 5 de implicação e bem-estar, pois estas crianças demonstraram muita persistência, criatividade e empenho na realização das atividades.

No nível 4, existe 3 crianças, pois estas já conseguem envolver-se nas atividades sem interrupções e demonstraram frequentemente sinais de implicação.

Apenas 2 crianças encontram-se no nível 3, pois devido a sua faixa etária, ainda não conseguem estar envolvidas numa atividade com concentração, sendo necessário estimulá-las.

Após a análise do gráfico da avaliação final do grupo, é possível observar que a maioria das crianças, apresenta níveis de implicação e de bem-estar elevados e que puderam desfrutar da oferta educativa, sendo que esta, pode ser considerada de qualidade, pois permitiu que as crianças satisfizessem as suas necessidades afetivas como também as aprendizagens fundamentais para o seu desenvolvimento (Portugal & Laevers, 2010).

### 3.2.4 Avaliação Individual de Uma Criança

No âmbito do estágio foi realizado uma avaliação individual de uma criança da sala *Os tesouros* que se encontra na faixa etária dos 19 meses. Para a realização desta avaliação e atendendo aos pressupostos da organização do estágio, para a realização

desta avaliação, baseei-me na ficha de avaliação apresentada no SAC de Portugal e Laevers (2010), nas observações, na ficha individual onde consta os dados familiares, morada, número de irmãos, habilitação dos pais, nos registos escritos e fotográficos realizados, diariamente, ao longo da minha intervenção pedagógica e ainda nas informações fornecidas pela educadora cooperante.

A criança foi observada nas atividades realizadas individualmente, em pequeno grupo, em grande grupo e nas rotinas diárias.

A ficha de avaliação individualizada li (ver o quadro 7) foi o instrumento de avaliação que utilizei para avaliar as competências Pessoais e sociais em Educação Pré-Escolar, visto que esta está estruturada com níveis que vão desde o 1 ao 5 indicando diferentes graus, sendo o 1-muito baixo; 2-baixo; 3-médio; 4-alto e 5-muito alto.

*Quadro 7. Avaliação Final Individualizada – Ficha li*

Data: 18/12/2012	Idade da criança: 19 meses
Nome da criança: Hélder	Data de nascimento: 30/07/2010

<b>Competências Pessoais e Sociais em Educação Pré-Escolar</b>		
<b>Atitudes</b>	<b>Comportamento no grupo</b>	<b>Domínios essenciais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoestima</li> <li>- Auto-organização /Iniciativa</li> <li>-Curiosidade e desejo de aprender</li> <li>- Criatividade</li> <li>- Ligação ao mundo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competência social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motricidade Fina</li> <li>- Motricidade Grossa</li> <li>- Expressões Artísticas</li> <li>- Linguagem</li> <li>- Pensamento lógico, conceptual e matemático</li> <li>- Compreensão do mundo físico e tecnológico</li> <li>- Compreensão do mundo social</li> </ul>

#### ATITUDES

<b>Auto-estima-indicadores</b>
A criança...

**a) Evidencia comportamentos que expressem tensão emocional, conflitos internos, experiências dolorosas ou traumáticas?**

Não evidencia comportamentos que expressem tensão dolorosa ou traumáticas. No entanto, nunca está alegre, apresenta-se triste com um olhar distante, devido a se encontrar numa fase de adaptação. Muitas vezes, expressos os seus sentimentos através do choro.

**b) Compreende os seus próprios sentimentos e necessidades e tem autoconfiança suficiente que lhe permite expressá-los adequadamente?**

No que concerne às necessidades básicas, devido à faixa etária da criança, é dependente do adulto, pois ainda está gradualmente a conquistar a sua autonomia. Revela os seus sentimentos através de expressões faciais.

**c) Evidencia autoconfiança e sentido de valor pessoal?**

Na abordagem a novas atividades, geralmente revela uma atitude de distanciamento mesmo quando estas são surpresa. É uma criança que demonstra pouca autoestima e raramente coopera com o grupo. Relativamente às suas conquistas, raramente sorri e quando acontece esse sorriso desaparece rapidamente. Gosta de estar sozinho e, por vezes, no seu mundo ou, então, recorre ao colo do adulto.

**d) Apresenta sentido de responsabilidade relativamente ao seu bem-estar, evidenciando cuidado consigo própria e assertividade?**

A criança demonstra alguns cuidados consigo, procura estar sempre num local em que se sente segura, não gosta de arriscar, prefere estar isolado do grupo. Devido à sua faixa etária não demonstra nenhum cuidado a nível higiénico, sendo necessário estar a equipa pedagógica atenta.

**Auto estima** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**Auto-organização / iniciativa – Indicadores**

A criança...

**a) Evidencia “vontade” em se focalizar num desejo, intenção ou plano; empenho e**

**resistência perante distrações e obstáculos?**

Geralmente só realiza as atividades depois de observar os colegas a executá-las, mas nem sempre as concretiza. Prefere explorar as áreas da sala quando está sozinho ou então na hora do repouso quando as outras crianças estão a dormir.

**b) É capaz de identificar necessidades, determinar o que é realmente importante, fazer escolhas e tomar decisões?**

É uma criança que devido a sua faixa etária, ainda não consegue fazer escolhas e nunca toma iniciativa para nada, prefere ficar sentado no tapete a observar e, por vezes, a chorar. Importa referir que esta criança ainda esta numa fase de adaptação daí revelar um comportamento instável.

**c) É capaz de conceber uma sucessão de ações necessárias para se atingir um objetivo e monitorizar a atividade com flexibilidade?**

A criança não consegue realizar nenhuma ação sem recorrer a orientação do adulto, no entanto não revela nenhuma preferência para explorar.

**d) Consegue distanciamento, quando envolvida numa atividade, para ver se as coisas estão a correr bem, para pensar em estratégias mais eficazes, para aprender com as experiências?**

Consegue distanciamento pois não gosta de se relacionar com os colegas, nem gosta que toquem no seu trabalho nem nos seus objetos, principalmente se forem pessoais.

**e) Está altamente motivada para usar a sua capacidade de organização para contribuir para o bem-estar de todos?**

É uma criança que revela uma atitude egocêntrica e demonstra dificuldades em partilhar os espaços com os colegas, pois quer estar sempre sozinho. Preocupasse com o seu bem-estar.

**Auto organização / iniciativa** – apreciação global, atendendo à idade da criança / competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**Curiosidade e desejo de aprender, criatividade, ligação ao mundo**

**Curiosidade e desejo de aprender** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**Criatividade** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**Ligação ao mundo** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

### COMPORTAMENTO NO GRUPO

#### Competência social – Indicadores

A criança...

**a) Gosta de explorar o mundo dos sentimentos e dos comportamentos e tem um interesse espontâneo pelas pessoas: gosta de as observar, procura o contacto, inicia interações e estabelece relações positivas?**

Não revela interesse nem curiosidade pelos contextos sociais. Normalmente, rejeita o contato com as outras crianças. Muitas vezes quer um adulto só para ele, pois sente necessidade de alguém para substituir a figura materna.

**b) Reconhece e identifica os seus próprios sentimentos, sendo capaz de os expressar e de os comunicar aos outros?**

Geralmente demonstra os seus sentimentos através das suas ações, isto é, isola-se num canto ou fica sentado a observar os colegas.

**c) Tem consciência crescente das suas características pessoais, capacidades, fraquezas e talentos?**

Relativamente às características físicas, apenas identifica-as pois ainda não consegue nomear as diferentes partes do seu corpo. No respeitante à alimentação, demonstra através de gestos aquilo de que gosta e o que não gosta. Mostra que tem consciência quando não quer realizar uma atividade.

**d) É capaz de se colocar na perspetiva dos outros e de reconhecer os seus sentimentos, perceções e pensamentos?**

Não é capaz de identificar sentimentos nos pares nem no grande grupo no dia-a-dia.

**e) Reconhece diferentes formas de relação com o outro em situações concretas e fala sobre elas?**

Devido a sua faixa etária, não consegue verbalizar as formas de relação, apesar de

por vezes demonstrar poucas atitudes de interação. É uma criança que não gosta de se relacionar com os colegas, prefere ficar a observar.

**f) Faz boas interpretações de interações sociais em diferentes tipos de situação e antecipa e prediz o comportamento, considerando o contexto social e cultural e características pessoais, como idade ou temperamento?**

Não faz boas interações sociais, ficando em silêncio quando é confrontado com novas situações na rotina diária.

**g) É sensível às necessidades, perspetivas e sentimentos dos outros e dispõe de um vasto repertório comportamental para responder adequadamente em situações sociais, procurando contribuir para o bem-estar de todos?**

Esta criança no contexto real consegue ser sensível aos sentimentos inerentes a imagens, histórias e a fotografias.

**Competência social** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

### DOMÍNIOS ESSENCIAIS

#### Motoricidade fina – Indicadores

A criança...

**a) Sente-se atraída por tarefas e atividades que requerem destreza, precisão e complexidade de movimentos. Gosta de manipular objetos e instrumentos?**

Dependendo do seu estado de espírito gosta de manipular e explorar diferentes objetos, essencialmente os que estão relacionados com a expressão plástica, nomeadamente a pintura, plasticina e massa de farinha.

**b) Evidencia destreza no uso de uma variedade de instrumentos ou utensílios do dia-a-dia?**

Sim, evidencia destreza na manipulação de objetos e utensílios, essencialmente na utilização da colher.

**c) Evidencia destreza na manipulação de materiais lúdicos e didáticos?**

Esta criança evidencia destreza na manipulação de jogos de encaixe, de blocos de construção. Relativamente aos livros, sabe folheá-los e nas atividades de expressão

plástica quando quer demonstra sucesso.

**d) Evidencia destreza no uso de instrumentos de trabalho em superfícies bidimensionais?**

Sim, demonstra destreza no uso de instrumentos bidimensionais, executando corretamente a prensa em pinça dos pincéis e lápis de cor.

**e) Domina capacidades manipulativas básicas numa variedade de tarefas como cuidar de si próprio, de objetos e/ou do contexto?**

Não, esta criança é pouco autónoma apesar de pertencer ao grupo dos mais velhos, está ao nível da criança mais nova da sala.

**Motricidade fina** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**Motricidade grossa – Indicadores**

A criança...

**a) Gosta de participar em diferentes situações que envolvem amplas movimentações?**

Depende dos dias e das situações. Quando conseguimos que se implique por vezes é capaz de aderir e interagir na atividade, caso não aconteça, revela intimidação e fecha-se, recusando-se a participar.

**b) Movimenta-se e orienta-se no espaço com eficácia e domina uma série de movimentos básicos de locomoção?**

Consegue realizar alguns movimentos nomeadamente andar, saltar, mas geralmente apoia-se no adulto para se sentir seguro.

**c) Controla e coordena diferentes movimentos básicos quando se envolve na exploração de diferentes estruturas físicas?**

A criança revela alguma habilidade na subida e na descida de poucos degraus. Revela pouca precisão e controlo dos seus movimentos.

**d) Utiliza adequadamente diferentes equipamentos em vários jogos físicos?**

Demonstra pouco sentido de orientação e apresenta dificuldades na utilização de

equipamentos relacionados com vários jogos físicos, nomeadamente em apanhar e atirar uma bola, subir e descer escadas entre outros.

**e) Realiza adequadamente todo o tipo de tarefas funcionais que envolvem o corpo?**

Tem de ser estimulada e orientada para alguma atividade que envolva a autonomia do seu corpo. Quando solicitado é capaz de transportar alguns objetos.

**f) Reconhece a importância da atividade física como um contributo para a saúde e bem-estar e tem conhecimento dos riscos associados à atividade física, respeitando normas preventivas de acidentes?**

Não gosta de ficar sozinha a explorar o espaço.

**Motricidade grossa** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

### Expressões artísticas – Indicadores

A criança...

**a) Gosta de explorar e manipular uma diversidade de materiais, instrumentos, movimentos, voz, ... para se expressar e desfruta de várias formas de arte, (e.g., pintura, escultura, música, drama e dança), evidenciando prazer e satisfação?**

Utiliza pouco a voz para se expressar, no entanto, revela gosto pela manipulação e exploração de diferentes materiais, instrumentos e movimentos sozinhos. No entanto e como já foi dito, tem um comportamento inconstante, tanto pode estar motivada como não.

**b) Utiliza as propriedades das artes visuais (forma, cor, material, espaço, composição) para expressar perceções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?**

Sim, revela algum gosto pelo desenho e pela pintura, todavia não revela cuidado estético e está ainda a ser sensibilizado para o nome das cores.

**c) Utiliza as propriedades dos sons, voz e música (melodia, timbre, ritmo, volume,**

**repetição...) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?**

Revela atenção perante novas canções, raramente reproduz sons ou canta, só quando incentivada, mas por pouco tempo, pois perde o interesse muito rapidamente.

**d) Utiliza as propriedades do drama ou do faz-de-conta (uso expressivo da linguagem, do diálogo, criação de cenários, imitação...) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?**

Recorre a linguagem não-verbal para se expressar. Evidencia alguma criatividade nos gestos apesar de a sua ação ser maioritariamente estereotipada e baseada na imitação.

**e) Utiliza as propriedades do movimento, dança e mímica (utilizando o espaço, representando personagens, animais e objetos, adotando gestos e posturas...) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?**

Revela pouca expressividade e recusa-se a representar situações do quotidiano e de exploração do espaço. Prefere estar sozinho num canto da sala, a observar e dependendo do seu estado de espírito fica a chorar.

**Expressões artísticas** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

### Linguagem – Indicadores

A criança...

**a) Gosta de participar em atividades onde a linguagem tem um papel de realce: escutar, conversar, falar sobre algo significativo; perceber o significado das palavras e refletir sobre a linguagem?**

Não gosta de participar em atividades, geralmente não evidencia implicação, nem prazer no diálogo, embora demonstre que compreendeu a mensagem transmitida, prefere assumir uma postura passiva.

**b) É capaz de se focalizar numa conversa, compreendendo o sentido das palavras e a essência do que é comunicado?**

Consegue compreender e desmistificar algumas mensagens com indicações simples,

todavia nas histórias demonstra alguma dificuldade na expressão, muitas vezes devido a sua postura passiva, permanece a dúvida se gostou e se conseguiu interpretar aquilo que foi dito.

**c) Comunica oralmente com confiança e adequadamente em várias situações e com diferentes objetivos?**

Não, raramente está com atenção nas conversas com os pares ou com os adultos. Não demonstra iniciativa num diálogo. Porém, é capaz de se expressar através da linguagem não-verbal quando quer mais comida.

**d) Compreende as funções da linguagem escrita enquanto forma de comunicação, fonte de prazer e, a um nível básico, reconhece símbolos, pictogramas, sinais e estabelece ligação entre letras e sons?**

Quando os colegas estão a dormir por iniciativa própria dirige-se muitas vezes à área da biblioteca para explorar os livros. Identifica símbolos familiares, mas ainda não distingue letras.

Linguagem – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**Pensamento lógico, conceptual e matemático – Indicadores**

A criança...

**a) Gosta de explorar e experimentar para descobrir princípios organizadores e perceber a forma como os acontecimentos se relacionam uns com outros?**

Gosta de explorar sozinha por tentativa-erro, demonstrando frustração quando não consegue e prefere isolar-se.

**b) Agrupa objetos, acontecimentos, fenómenos, de acordo com características similares referindo o que os torna iguais ou diferentes (classificação ou categorização)?**

A criança ainda não consegue organizar os objetos de acordo com as suas semelhanças cores ou tamanhos e ainda não é capaz de identificar a presença de objetos que não pertençam a um determinado grupo.

**c) Compara objetos e acontecimentos segundo uma dimensão, determina a sua posição numa ordenação e usa linguagem apropriada para descrever a forma**

**como se relaciona com os outros (ordenação)?**

Não consegue ordenar corretamente os objetos, nem fazer a seriação dos mesmos.

**d) Utiliza adequadamente conceitos e operações simples quando lida com quantidades e com o número, conhecendo símbolos específicos?**

A criança desconhece os símbolos específicos, apesar de já conseguir diferenciar muito/pouco em cima/baixo.

**e) Lida adequadamente com conceitos temporais, conhecendo terminologia específica?**

Não, ainda não tem noção do tempo.

**f) Lida adequadamente com conceitos espaciais, conhecendo terminologia e símbolos?**

Não observável nesta criança.

**g) Utiliza o raciocínio lógico para fazer deduções e generalizações, para identificar contradições, desenvolver teorias acerca do mundo físico e social e levantar questões?**

Não observável nesta criança.

**Pensamento lógico, conceptual e matemático** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

### **Compreensão do mundo físico e tecnológico – Indicadores**

A criança...

**a) Evidencia uma curiosidade espontânea na exploração de objetos, materiais, equipamentos e fenómenos naturais?**

Não revela interesse por fenómenos naturais. No entanto, quando estimulada explora as características dos objetos, materiais e equipamentos presentes na sala, como os brinquedos ou os jogos.

**b) Observa, descobre e identifica as suas características, reconhece alterações e, sendo o caso, faz previsões de ocorrências?**

Consegue identificar as principais partes do seu corpo, nomeadamente olhos, boca, nariz, mãos, pés, cabeça. Em relação aos fenómenos atmosféricos, se interrogada consegue nomear a chuva.

**c) Conhece formas apropriadas de utilização de diferentes objetos e materiais, instrumentos e técnicas para realizar várias coisas e resolver diversos problemas?**

Consegue utilizar os diversos materiais em atividades de expressão plástica e de expressão físico-motora. Identifica instrumentos no seu contexto, como o computador e televisão.

**d) Identifica características essenciais dos seres vivos e condições indispensáveis para a sua sobrevivência, crescimento e procriação?**

Esta criança consegue distinguir uma planta de um animal.

**e) Demonstra compreensão sobre aspetos básicos de nutrição, higiene e segurança?**

Esta a adquirir as regras básicas de higiene, no entanto ainda não consegue pô-las em prática, precisando do apoio do adulto. Relativamente a alimentação, ainda encontra-se na exploração dos sabores de alguns alimentos (ervilhas, maçã, banana). Não sabe identificar os alimentos mais saudáveis. Em relação à segurança, procura estar sempre num local seguro, pois gosta de estar isolado não gosta de se aventurar.

**f) Lida com objetos, materiais e produtos culturais com respeito e sente-se responsável pelos seres vivos e seu ambiente, procurando cuidar deles?**

Esta criança não revela interesse em manipular objetos, materiais e produtos culturais. Em relação aos seres vivos, não revela preocupação em manter as condições básicas para a sua sobrevivência pois, por exemplo, quando levei para a sala um peixe, foi a única criança que quis manter-se afastada e revelou pouco interesse.

Compreensão do mundo físico e tecnológico – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo: ?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**Compreensão do mundo social-indicadores**

A criança...

**a)Mostra interesse pela realidade social: procura perceber a organização da vida social, gosta de ouvir histórias sobre o passado e o futuro e aprecia aprender coisas sobre outras pessoas e culturas?**

Não foi observado nesta criança este parâmetro.

**b) Tem uma compreensão básica sobre a forma como a sociedade cuida das necessidades básicas das pessoas, como saúde e segurança?**

Não foi observado nesta criança este parâmetro.

**c) Tem uma compreensão básica dos processos de economia e da forma como se utilizam recursos, se produzem bens e se comercializam?**

Não foi observado nesta criança este parâmetro.

**d) Conhece formas de comunicação entre as pessoas e meios de comunicação de massa?**

Conhece algumas formas de comunicação, nomeadamente o telemóvel e a televisão.

**e) Conhece formas de expressão cultural, social e religiosa?**

Não foi observado nesta criança este parâmetro.

**d) Compreende a forma como a sociedades e organiza, através de processos democráticos, e conhece a existência e objetivo das leis?**

Não foi observado nesta criança este parâmetro.

**g) Conhece os costumes, comportamentos, regras e acordos importantes para a participação num grupo ou em pequenas comunidades?**

Esta adquirir regras de participação em grupo.

**h) Tem uma consciência crescente do passado familiar, eventos importantes na história da região ou do país, desenvolvimento da humanidade?**

Não foi observado nesta criança este parâmetro.

**i) Tem um sentimento de pertença à sua família, comunidade e pais e identifica-se com os valores e direitos básicos da sua sociedade, manifestando um sentimento de responsabilidade e desejo de contribuir para a melhoria da qualidade de vida de todos?**

A criança demonstra sentido de pertença à sua família.

**Compreensão do mundo social** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

#### Síntese

É uma criança que tem dificuldade em se relacionar com pessoas estranhas e locais diferentes, tendo, deste modo, de permanecer constantemente perto de um adulto.

No que concerne ao seu comportamento no grupo, revela atitudes menos positivas, pois não gosta de partilhar o seu espaço, criando algumas situações de conflito quando sente que o seu espaço está a ser invadido. Mantém esta relação com os pares.

Relativamente às suas atitudes, demonstra-se insegura e com falta de autoconfiança.

Revela muitas dificuldades na obtenção de competências, devido à pouca implicação nas atividades. Nas atividades, em grande grupo, revela algum constrangimento em participar, embora consiga pegar corretamente num lápis e pincel. Considero que esta é uma situação consequente do período de adaptação.

É uma criança que raramente demonstra curiosidade e desejo em aprender. Todavia, quando estimulada consegue-se observar com alguma criatividade.

No que concerne aos domínios essenciais, na motricidade grossa demonstra competências, embora recorra a imitação, já na motricidade fina é a área onde apresenta maior desenvolvimento.

Relativamente as restantes áreas artísticas demonstra uma atitude instável, ou seja, tanto pode estar implicada e realizar as atividades como adquire uma atitude apática.

No que concerne ao pensamento lógico matemático apresenta muitas dificuldades, no entanto quando orientada consegue com muita dificuldade atingir o pretendido.

Relativamente a linguagem oral, ainda esta numa fase de aquisição de vocabulário, apenas expressa e com muita dificuldade algumas palavras. Ainda não consegue construir uma pequena frase. Durante os diálogos realizados em grande grupo ou em pequenos grupos demonstra uma atitude passiva e não revela interesse em participar.

#### **Perspetiva da criança (autoavaliação):**

**Coisas que já aprendi:**

Desenhar e pintar com o pincel, digitinta, rasgar, modelar massa de farinha.

**Coisas em que sou bom:**

Pintar com tintas.

**Coisas que gostava de melhorar:**

Não observado

### Conversa com os pais

Não foi realizado nenhum tipo de questionário, apenas numa conversa informal, na qual pude aferir que os pais demonstram uma grande preocupação com as atitudes do seu filho, no entanto, esperam que esta forma de estar do seu educando seja ultrapassada com o tempo e que tudo isto seja apenas devido ao facto de estar a frequentar a escola pela 1ª vez.

## 3.3 Intervenção com a Família e a Comunidade Educativa

### 3.3.1 Envolvência da Família para elaboração de um Móbil de Natal

A família e a escola constituem dois contextos sociais que colaboram para a educação criança, estes dois sistemas são fundamentais para o desenvolvimento da mesma (Silva, 1997).

A família é vista como a primeira escola das crianças onde ocorrem os primeiros afetos, valores e emoções, que os liga a esta família e não a outra. Cada criança comporta em si hábitos, gestos e rotinas diferentes que são características próprias de cada família.

Posto isto, cada vez mais tem-se verificado que quanto maior forem as relações entre a instituição e os pais, maior é o contributo para o bem-estar, desenvolvimento e crescimento da criança. Nesta linha de pensamento, Hohmann e Weikart (2007) expressam que “Quando os adultos mantêm um clima de apoio consistente para os aprendizes em acção todos beneficiam com a colaboração e companheirismo que daí advém” (p.75).

Importa salientar que os pais e as crianças devem partilhar ideias e espaços, e estes devem apoiá-las principalmente quando as suas brincadeiras são intencionais, pois assim estão a contribuir para que o seu filho tenha um bom desenvolvimento cognitivo, e um crescimento saudável. Contudo, senão houver uma boa relação entre a família e a criança, estes futuramente poderão vir a ser adultos com limitações perante a sociedade. Com base no que anteriormente foi referido, torna-se relevante que exista uma boa relação entre a escola e a família, pois são dois contextos essenciais onde a criança se

deve sentir bem e em segurança. Nesta ordem de ideias, Hohmann e Weikart (2007) destacam que

Os adultos, tal como as crianças, têm talentos e interesses específicos. Num clima de apoio, as capacidades e os entusiasmos únicos dos adultos enriquecem e dão vida às suas interações com as crianças, estabelecendo as bases para relações autênticas que permitam que ocorra uma aprendizagem honesta e eficaz (p. 83).

O educador tem papel fundamental para estabelecer uma boa relação com as famílias, deverá, sempre que possível, convidar os pais para realização de atividades juntamente com os seus filhos, bem como solicitar a participação nas reuniões e nos convívios realizados na sala ou na instituição.

Posto isto e para promover o envolvimento das famílias no trabalho escolar dos seus educandos foi realizada uma atividade que pressupôs a construção de um móbil de natal. Iniciou-se a atividade, colocando à escolha dos pais, uma estrela e um pinheiro de natal, que teriam de decorar com materiais à sua escolha. Confesso que fiquei surpreendida com o resultado final desta atividade, pois todos os pais foram muito criativos na sua decoração. Evidenciaram gosto na realização da atividade, tendo sido esta a primeira vez, nesta sala, que eram convidados para realizar uma atividade em conjunto com os seus filhos (figura76).

*Figura 76. Trabalhos realizados com os pais*



Quanto ao referido, as OCEPE (2009) clarificam-nos ao mencionarem que “a educação pré-escolar complementar da acção educativa da família, haverá que assegurar a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias, no sentido de encontrar, num determinado contexto social, as respostas mais adequadas para as crianças e famílias” (p. 22). Concordo com o explicitado destacando que cada vez mais, os pais devem participar ativamente na educação dos filhos, pois, atualmente, a educação de uma criança não depende apenas da família mas também escola.

Não podemos esquecer que é na escola que a criança vai interagir com outras crianças e adultos, possuidoras de crenças e valores diferentes. A literatura é clara ao referir-nos que “uma das formas possíveis que podem levar à construção de relações confiantes é o levar a ver-se, a si próprio e aos outros, como membros de uma mesma família” (Hohmann & Weikart, 2007, p.120). Pois, e embora a escola e a família sejam dois contextos diferentes, estes são fundamentais para a vida das crianças. Também, Silva (1997) menciona que “O processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças” (p. 23). Ao participarem na educação dos seus educandos, os pais ficam a conhecer de uma forma mais intensa os seus papéis e as competências necessárias de forma a contribuir para o seu crescimento harmonioso.

Não posso deixar de referir que a escola e a família complementam-se e as duas desempenham o papel de educadores. Muitas vezes, não é apenas a educação que leva a criança a ter confiança naquilo que faz, o amor e atenção também são muito importantes. A escola é mais do que um espaço físico, é o local apropriado para o crescimento e desenvolvimento das crianças a nível emocional, afetivo, ético entre outros.

### **3.3.2 Projeto “A sementinha”**

Silva et al (1997), defendem que “a educação pré-escolar a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (p.17). Neste sentido, foi fundamental desenvolver momentos de aprendizagens significativas e diferenciadas que envolvessem as crianças, promovendo o seu desenvolvimento num ambiente rico e estimulante em interações sociais.

Relativamente, ao domínio da área de conhecimento do mundo, tinha como objetivo promover o desenvolvimento cognitivo e competências das crianças que lhes permitam a compreensão deste domínio. Martins et al. (2009) referem que a educação

em ciências desenvolve a capacidade de pensar cientificamente e que “A procura de respostas e explicações para fenómenos do dia-a-dia que despertam a curiosidade da criança configura-se como contexto favorável ao desenvolvimento da capacidade de pensar cientificamente, o que inclui pensar de forma crítica e criativa” (p.13).

Para iniciar esta atividade foi apresentada e lida, em grande grupo, uma história intitulada “Semente” da minha autoria.

Ao ler a história eram exibidas as imagens e as crianças demonstraram-se interessadas e muito atentas, olhavam fixamente para o livro, para as cores atrativas das imagens e tentavam assimilá-las com o que ouviam. Pude observar que após à leitura desta, as crianças manifestaram uma grande vontade na exploração e manuseamento do livro (figura 77).

*Figura 77. Crianças a exploração a história intitulada Semente*



Seguidamente, tornou-se imprescindível promover um diálogo em grande grupo e referir a mensagem que a história transmitia. Neste sentido, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) salientam que

Ao conversar com a criança o adulto desempenha o papel de ‘andaime’, interpellando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados que a criança produziu e providenciando modelos que ela testa. Esta função do adulto é determinante no processo de desenvolvimento do jovem aprendiz falante (p.11).

Durante este tempo senti a necessidade de proferir o nome das imagens para que as crianças pudessem repetir, contribuindo assim para o desenvolvimento da linguagem oral e diversificação do seu vocabulário.

Após a leitura da história foi cantada uma canção intitulada a *Sementinha*, cantada várias vezes no decorrer da experiência. Importa salientar que ao ensinar uma nova música às crianças, esta deverá ser repetida e cantada nos diferentes momentos, contribuindo para que possa ser guardada nas suas mentes e nas suas memórias (Godinho & Brito, 2010).

Antes de realizarmos a experiência com as sementes de trigo, considerei crucial que as crianças explorassem e manuseassem as sementes de trigo (figura 78). Durante apresentação das sementes, realizei um diálogo durante o qual estabeleci uma comparação com a semente da história explicando, ainda, o processo para a sua sementeação.

*Figura 78. Crianças a explorar as sementes.*



Concluído o diálogo sobre as sementes, passamos a realização da experiência com as sementes de trigo, que tinha como objetivo observar a sua germinação e quais os fatores que influenciam o seu desenvolvimento.

Esta atividade foi realizada no parque exterior, contamos com a colaboração de uma mãe, que demonstrou-se interessada em participar nesta atividade.

No espaço exterior encontrava-se uma caixa com terra, copos de iogurtes e uma cobertura para proteger o chão (figura 79).

Para iniciar a atividade prática comecei por estabelecer um diálogo com as crianças demonstrando o procedimento para a realização da experiência e referindo o

que era necessário para que esta se concretizasse. Referi que iam ser semeadas as sementes de trigo, e que seriam colocadas individualmente em cada recipiente.

*Figura 79. Material para a realização da experiência*



Seguidamente e com ajuda da nossa convidada estimulamos as crianças para a realização da atividade (figura 80).

*Figura 80. As crianças estão a ser estimuladas para semear o trigo*



À medida que as crianças colocavam as sementes de trigo na terra, tive sempre o cuidado de proferir que nas sementes, tal como na história, iam nascer as raízes e depois iriam crescer. No decurso da atividade, apenas duas crianças não quiseram tocar na terra, nem no trigo, as restantes demonstraram-se muito entusiasmadas e até verbalizavam o novo vocabulário que tinham apreendido como “semente” e “terra”. Nesté sentido, Sim-Sim e Nunes (2008) relatam que “é através da interacção

comunicativa que as crianças adquirem a língua da comunidade a que pertencem. As trocas comunicativas são, portanto, determinantes no processo de desenvolvimento da linguagem” (p.27).

Concluída a atividade, as sementes foram regadas (figura 81) e, posteriormente, colocadas dentro de um armário sem luz solar. Importa salientar que devido a faixa etária das crianças não colocamos nenhum recipiente a exposição da luz solar para realizarmos uma comparação. As crianças, devido ao seu desenvolvimento cognitivo ainda não conseguem assimilar as possíveis diferenças.

*Figura 81. Mãe a regar o trigo*



As crianças tiveram oportunidade de observar todos os dias o seu desenvolvimento e regar (figura 82). Quando começou a germinar queriam tocar para verificar que era mesmo real.

*Figura 82. Crianças a regar e a observar o crescimento.*



Nesta atividade, o domínio da matemática foi desenvolvido com a contagem oral do número de recipientes, quando foram colocados um por um num tabuleiro. Destaco aqui que este processo promoveu o desenvolvimento do sentido de número. Nesta linha, Hohmann e Weikart (2009) referem que “a compreensão do número implica também a emergência do conceito de correspondência de um a um como base da equivalência numérica” (p. 718).

A apresentação deste mini projeto foi realizada na sala onde foi apresentado ao grupo o resultado final sendo que de seguida cada criança colocou o seu recipiente junto do presépio, apresentado aos pais no dia do convívio de Natal (figura 83).

*Figura 83. Apresentação ao grupo e colocação junto do presépio*



Considero que todos os momentos desenvolvidos durante este projeto foram essenciais para o desenvolver de novas aprendizagens o raciocínio das crianças. O educador desempenha um papel fundamental para promover o desenvolvimento das crianças e desenvolver experiências diversificadas e práticas, para que as aprendizagens se tornem significativas. Pois, só deste modo as crianças começam a dar significado ao meio que as rodeia. Nesta ótica de pensamento, Alonso e Roldão (2005) ditam que a

Área do conhecimento do mundo, não visa desenvolver na criança um saber enciclopédico, mas tem como objetivos proporcionar à criança aprendizagens pertinentes com significado para ela, e em que podem não se relacionar com a sua experiência imediata. Mesmo que a criança ainda não tenha um completo domínio dos conteúdos, a introdução a diferentes domínios científicos cria a sensibilização que a desperta para a curiosidade e para o desejo de aprender (p.128).

Ao proporcionar esta atividade tive como objetivo sensibilizar as crianças para a metodologia experimental, pois considero que esta é uma estratégia que possibilita que as crianças desenvolvam o seu espírito crítico, a tomada de consciência e competências fundamentais à sua aprendizagem (Ministério da Educação, 2007). Desta feita, é fundamental que tenhamos consciência que o Ensino Experimental das Ciências promove a aquisição do conhecimento, visto que este, está centrado na ação do sujeito sobre o meio envolvente (Sá, 2002).

### **3.3.3 Sessão de sensibilização intitulada o *Dengue Desmistificar Prevenir e Controlar*.**

A Escola é considerada um espaço privilegiado para a realização de ações para o envolvimento da comunidade, daqui a necessidade da participação da comunidade em ações de sensibilização, pois estas são as que estão mais perto do problema.

Deste modo, após uma reunião com a diretora pedagógica do Infantário Semi-Internato de Santa Clara e com a educadora cooperante, organizei a ação de sensibilização intitulada “*Dengue, Desmistificar, Prevenir e Controlar*”.

A realização deste tema surgiu devido a grande concentração de mosquitos existentes na área do Funchal, daí a necessidade de fazer um alerta para este problema de saúde pública.

Esta sessão teve como participantes os encarregados de educação, funcionários e educadoras e toda a comunidade envolvente. Para desenvolver esta ação contamos com a presença da Enfermeira Ana Martins, especialista em formação comunitária.

A enfermeira Ana alertou-nos para o facto de que é nos períodos mais quentes que o mosquito procura ambientes adequados para a sua multiplicação, nomeadamente dentro de latas, tampas de garrafas, jarras com água, pratos dos vasos, entre outros materiais que são abandonados nos quintais, nas praias, na via pública e em terrenos baldios. Também, chamou-nos a atenção para os pneus usados que, por vezes, tem um destino inadequado, bem como para algum tipo de plantas que se encontram mais nos meios aquáticos.

A enfermeira referiu-nos que este é um problema de todos os cidadãos, e inclusive chamou atenção para que exista um cuidado especial por parte de cada um,

pois caso contrário, estaremos todos a cooperar para o aumento da quantidade de vetores contribuindo, assim, para que haja uma maior crise epidémica.

Informou-nos, ainda, que este tipo de doença manifesta-se de quatro formas diferentes e que todos devemos estar informados. A primeira forma é a infeção inaparente, a segunda o Dengue Clássica, a terceira a Febre Hemorrágica da Dengue e a última, o Síndrome de Choque da Dengue. As duas últimas formas são mais graves podendo, inclusive, levar o indivíduo à morte, mas na verdade, todas apresentam um impacto significativo.

Salientou, que tem sido feito uma serie de pesquisas no sentido de fornecer uma vacina contra esta doença. No entanto, revelou que esta ainda não existe, mas há previsões que futuramente a vacina possa estar disponível à população.

Para terminar, disse que todos têm de contribuir para a prevenção e controle desta doença, e também deixou claro que este mosquito veio para ficar.

Relativamente a adesão à ação de sensibilização, foi razoável. Contudo, esta foi uma sessão muito enriquecedora, durante a qual foi explicado que esta é uma doença que está presente essencialmente nas regiões tropicais, onde as condições climáticas relacionadas com os hábitos da população, ajudam a que se desenvolva e permaneça esta doença.

Considero que a organização desta ação permitiu-me uma vez mais desenvolver competências nesta área de eventos com a comunidade educativa e possibilitou-me uma maior proximidade com a comunidade envolvente (figura 84).

*Figura 84. Ação de Sensibilização*



## Reflexão final da Valência creche

A prática no âmbito da valência creche permitiu-me ter uma visão mais ampla do trabalho que é desenvolvido num infantário, mais propriamente, numa sala de creche, visto que, pela primeira vez, realizei individualmente a planificação das atividades contribuindo deste modo para o desenvolvimento das crianças. Considero, que esta foi uma experiência muito gratificante, que me possibilitou iniciar a construção da minha própria intencionalidade educativa e conseqüente identidade profissional.

Ao longo meu estágio pedagógico tive como objetivo a qualidade na ação. Defendo que mesmo as crianças mais pequenas quando ingressam num infantário, já possuem conhecimentos sobre o mundo que as rodeia, como tal, antes de iniciar a minha intervenção pedagógica, entendi ser fundamental conhecer as crianças de uma forma individualizada para conhecer as suas particularidades em especial as necessidades e interesses. Esta atitude reflexiva foi a base para delinear o trabalho que teria de desenvolver naquele contexto educativo. Não menos importante foi a reflexão sobre os registos efetuados durante o período de observação com os quais contei para o planeamento do meu trabalho e conseqüente avaliação do mesmo. Após, conhecer o contexto e o meio em que as crianças estão inseridas, foram, então realizadas as planificações, adequando as atividades às crianças da sala *Os tesouros* de maneira a promover um ambiente de aprendizagem ativa e de bem-estar.

Assim, e uma vez que a observação é uma técnica de investigação que facilita o processo de planificação, pude planificar tendo em linha de conta “a distribuição do tempo, a escolha dos métodos de ensino adequados, a criação de interesse nos alunos e a construção de um ambiente de aprendizagem produtivo.” (Arends, 2008, p.92). Desta feita, quando elaborei a planificação das atividades, tentei que estas fossem adequadas ao grupo, que fossem diversificadas, que contribuíssem para o despertar da motivação, empenho e entusiasmo das crianças. Para que tal fosse possível, tornou-se imprescindível recorrer a materiais que as crianças pudessem manipular, explorar e transformar, incentivando-as a construir as suas próprias aprendizagens.

Importa referir que o ato de planear foi uma tarefa mais fácil nesta valência, pois o facto de as crianças poderem brincar nas áreas da sala livremente, fez com que através da observação conseguisse detetar mais facilmente as suas necessidades e interesses.

Procurei para o desenvolvimento das atividades organizar o espaço e o tempo para que as estratégias delineadas surtisses o efeito ambicionado, o sucesso das

crianças na sua aprendizagem. Na verdade, promover a interação entre as crianças, preparar o ambiente educativo, a organização do espaço e das rotinas constituíram um fator fundamental para o desenvolvimento de todas as experiências de aprendizagem desenvolvidas na sala.

Ao longo deste estágio privilegiei o trabalho em pequeno grupo, pois devido a faixa etária das crianças, achei que esta forma de trabalhar foi uma mais mais-valia para o processo de aprendizagem e para a promoção de um clima de cooperação e espírito de grupo.

Relativamente às atividades, foram realizadas dentro das diferentes áreas de conteúdo, como na área do conhecimento do mundo, na área da formação pessoal e social e ainda na área das expressões no domínio da linguagem oral e abordagem a escrita, no domínio da expressão dramática, musical, motora e plástica. Tive como objetivo abarcar um conjunto de atividade integradoras e transversais que conduzissem as crianças ao desenvolvimento de competências em todas as áreas de conteúdo.

Ao longo das atividades houve a necessidade de estimular as crianças para o desenvolvimento da sua autonomia através do seu envolvimento ativo e participativo em diferentes experiências de aprendizagem. Neste sentido, Silva et al. (1997) ressaltam que

a independência das crianças e do grupo passa também por uma apropriação do espaço e do tempo que constitui a base de uma progressiva autonomia, em que vai aprendendo a escolher, a preferir, a tomar decisões e a encontrar critérios e razões para as suas escolhas e decisões (p.53).

No que concerne à relação com o grupo, tentei desde o início do meu estágio pedagógico estabelecer uma relação afetiva com as crianças, entender as suas necessidades, dado que estas encontravam-se numa fase de adaptação e precisavam de muita atenção, especialmente sentirem-se seguras (Portugal, 1998). Ainda, segundo esta autora as crianças que frequentam escolas onde os educadores fomentam a segurança são socialmente mais competentes.

A participação das famílias nas atividades foi essencial para estabelecer a interação entre a escola e família. Assim, as atividades desenvolvidas em interação com as famílias foram realizadas com muito empenho. Os pais desta sala demonstraram gosto por este tipo de iniciativas,

trabalhar com os pais parece ser a melhor estratégia para a promoção do bem-estar e desenvolvimento da criança, dada a relação de maior intimidade e envolvimento com as crianças, conhecimento da individualidade e história da criança, por parte dos pais (Portugal, 1998a, p.127).

Quanto às dificuldades sentidas, estas prenderam-se com o facto das crianças não comunicarem, apenas três delas proferiam alguns vocábulos. Deste modo, tive sempre o cuidado de, antes da confeção das atividades, apresentar todos os materiais, estimular a sua exploração e manuseamento dos mesmos. Reconheço que esta foi uma boa estratégia, pois pude aferir que quando realizavam a atividade já estavam familiarizados com o material o que facilitava a sua participação e envolvimento. Pude também averiguar que esta forma de agir contribui para o desenvolvimento da linguagem.

Através desta intervenção, aprendi que um educador de infância “é alguém que responde às aptidões, necessidades e interesses da criança que aprende proporcionando verdadeiras oportunidades de atividades iniciadas pela criança que contribuem para o seu desenvolvimento” (Post, 2007, p.30). Permitiu-me também visualizar e comprovar que estas são capazes de superar desafios de natureza cognitiva, essencialmente quando estão envolvidas num ambiente, onde a estimulação da criatividade e pensamento, são apoiadas em princípios de liberdade de comunicação e particularmente baseadas na expressão da sua afetividade e no respeito (Sá & Varela, 2004).

Para concluir, assumo que este estágio pedagógico foi muito gratificante para o desenvolvimento de competências profissionais, pois marcou o início da minha carreira como futura docente. Deixo ainda aqui expresso que ao longo da minha intervenção na Valência de Creche as estratégias delineadas tiveram como objetivo promover o desenvolvimento integral das crianças.

## Considerações Finais

Efetuar estágio numa sala do 1ºCEB e na valência Creche e ter uma proximidade tão grande com as crianças de diferentes idades, foi muito gratificante, quer a nível pessoal, quer a nível profissional, pois é nesta fase que o estagiário “se assume predominantemente como professor, tem um estatuto ambíguo: ora aluno para a instituição de formação, ora professor, com os seus direitos e deveres, para a escola e ministério” (Pacheco, 1995, p.46). De facto, esta dupla cumplicidade, a de aprendiz e de orientadora de aprendizagens, fez-me compreender o verdadeiro papel do docente que se encontra em constante aprendizagem e que esta permanece ao longo da vida.

O facto de ter estagiado em dois contextos educativos permitiu-me também conhecer duas realidades distintas, diferentes formas de trabalhar que possibilitou-me adquirir conhecimentos para o meu desenvolvimento profissional, e fez-me entender que a articulação entre os dois ciclos segue uma sequência progressiva, conferindo que cada ciclo tem a função de complementar e aprofundar e ampliar o ciclo anterior.

O educador/professor enquanto profissional é também um investigador que deverá recorrer a uma atitude reflexiva e crítica sobre a sua ação pedagógica, procurando condições para articular a prática com a teoria (Pires, 2007). Nesta linha de pensamento, Alarcão (2010) refere que é fundamental que o educador /professor reflita sobre as suas práticas com o objetivo de melhorar a qualidade da educação.

A reflexão e a avaliação do trabalho pedagógico efetuada ao longo do estágio foi fundamental para o processo educativo. Pois pude reformular a minha intencionalidade e estratégias educativas de trabalho, de maneira a melhorar a minha ação pedagógica. Assim, é fundamental refletir sobre o que desenvolvi com as crianças/alunos, como fiz, como deveria fazer de forma a reajustar as práticas tornando-as mais apropriadas às necessidades e interesses das crianças. A avaliação “é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas.” (Abrantes, 2002, p. 9). Considero que este é um ato muito importante na profissão de um docente sendo que esta foi realizada de uma forma contínua.

Todavia, achei pertinente utilizar alguns instrumentos de avaliação que me permitissem verificar quais eram as dificuldades dos alunos e as suas limitações para poder aplicar uma pedagogia diferenciada recorrendo, para tal, a um leque de atividades de forma a ultrapassar as dificuldades encontradas.

Entendo que o educador/ professor deverá reunir um conjunto de conhecimentos, iniciando pela observação uma vez que esta constitui uma das fases mais importantes da intervenção, deverá observar cada criança, “de forma organizada (...) para perceber o que ela faz, pensa e sente” (Formosinho, 2002, p.17), para poder apoiá-la e proporcionar-lhe momentos de aprendizagem adequados.

No decorrer do estágio pude constatar que o docente é um mediador das aprendizagens, que este contribui para a construção de novos saberes através das atividades desenvolvidas.

Um dos objetivos durante a ação educativa foi encorajar as crianças a desenvolverem a sua autonomia. Neste sentido, verifiquei que ambos os grupos ao serem estimulados e ao envolvê-los nas experiências de aprendizagem evidenciaram mais empenho e interesse e autonomia na realização das suas tarefas.

Depois de tudo o que experimentei e vivenciei, esta prática pedagógica trouxe-me novos conhecimentos no decorrer da minha ação que contribuíram para alterar a minha ótica sobre a educação. Todas as experiências desenvolvidas foram fulcrais para a minha preparação como futura docente. Na verdade, cabe-nos a nós, futuras agentes educativas encontrar o melhor método, e mais que um bom método, também é muito importante, utilizarmos muita imaginação e criatividade de modo a podermos surpreender diariamente as nossas crianças.

No que concerne aos modelos pedagógicos utilizados pude aferir que todos privilegiam à aprendizagem pela descoberta, obtida através do desenvolvimento das atividades que partiram dos interesses e necessidades das crianças, sustentados pela pedagogia por participação, onde a criança é a base da ação educativa e é vista como a construtora da sua própria aprendizagem.

No que se refere às metodologias estas incidiram na necessidade de promover atitudes de cooperação. Foi uma estratégia que ajudou as crianças/alunos a construírem o seu conhecimento e de se tornarem autónomas, este tipo de aprendizagens promovem “(...) um sistema social caracterizado por procedimentos democráticos (...)” (Dewey citado por Arends, 2008, p.365).

Considero que de uma forma geral ao orientar-me pela pedagogia por participação com as crianças, esta funcionou como um meio de estimulação cognitiva e como causadora de um ambiente educativo de qualidade, onde proporcionei tempo para que todas as crianças pudessem escolher, experimentar, fazer, serem criativas e a assumirem a responsabilidade dos seus atos.

Posto isto, um dos objetivos como futura docente é de inculcar nas crianças atitudes e habilidades de iniciativa própria, sentido de opinião e espírito crítico. Pretendo desenvolver uma aprendizagem pela descoberta através das metodologias ativas que tenham como objetivo o desenvolvimento global das crianças enquanto pessoas e futuros cidadãos.

Acredito que o trabalho de um docente não se limita apenas à sala de aula. É fundamental que este esteja em constante atualização científica e pedagógica, para que possa acompanhar a sociedade que nos dias de hoje encontra-se em constante transformação. O educador/professor deverá apostar na sua formação contínua, para que aperfeiçoar a sua ação e favorecer a aprendizagem dos seus alunos. Este deverá desenvolver competências nas várias dimensões que correspondem ao exercício da sua profissão. Pois é durante o estágio pedagógico que são constituídas grande parte das aquisições de competências profissionais e que conduzirão, por sua vez, ao desenvolvimento de potencialidades enquanto profissional de educação. Neste sentido, as competências desenvolvidas no estágio, como o planeamento de atividades, gestão do tempo e dos comportamentos contribuíram para o meu progresso no processo de ensino aprendizagem.

É também esperado que os educadores/professores estimulem nas crianças a competência de pesquisar e de relacionar entre si informações diversas, que despertem a curiosidade, impulsionem a autonomia e estimulem o rigor intelectual pois, só assim, estarão a contribuir para desenvolver condições para o “saber aprender a aprender” pilar elementar para uma educação ao longo da vida.

Relativamente à relação adulta/criança, desde o início do estágio procurei estabelecer uma relação baseada no respeito mútuo, na cooperação, na afetividade.

Com esta experiência comprovei que trabalhar em educação, é trabalhar em equipa, desde os pares, à família das crianças, à comunidade educativa e ao meio onde estamos inseridos.

Importa salientar, que os anos de licenciatura e o meu primeiro ano de mestrado contribuíram de uma forma positiva para o ampliar os meus conhecimentos, possibilitaram-me aplicar a teoria ao longo do meu estágio, pois “Depois de um longo período de formação, os profissionais estão ávidos para encontrar os desafios e as recompensas associados às carreiras que escolheram” (Arends, 2008, p.483).

Posso afirmar que este estágio pedagógico foi importante, na medida em que confrontei-me com a realidade do papel docente, o quanto é difícil a construção de uma identidade profissional que se encontra em progressiva mudança.

Após, ter percorrido todo este caminho, posso concluir que felizmente sinto-me cada vez mais preparada para a vida futura como educadora/professora. Muitas das dificuldades foram ultrapassadas ao longo deste percurso, embora esteja consciente que ainda tenha muito para aprender.

### **Referências Bibliográficas**

- Abrantes, P. (2002). *A avaliação das aprendizagens no ensino básico*. In Abrantes, P. & Araújo, F. (Coord.). *Reorganização curricular do ensino básico avaliação das aprendizagens das concepções às práticas* (pp. 7-16). Lisboa: Ministério da Educação.
- Alarcão, I. (1996). *Reflexão crítica sobre o pensamento de Schön e os programas de formação de professores*. In Alarcão, I. (org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 10-39.
- Alarcão, I. (2000). *Cadernos de Formação de Professores* Nº 1, INAFOB.
- Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos Em Uma Escola Reflexiva* (7ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Allan, S. e Tomlinson, C. (2002). *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Alonso, L., & Roldão, M. d. (2005). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Almedina.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar* (4ª Edição). Amadora: McGraw-Hill.
- Arends, R. (1999). *Aprender a Ensinar*. Amadora: Editora McGraw Hill de Portugal, Lda.
- Azevedo, F., & Sardinha, M. d. (2009). *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel.
- Barbosa, M., Horn, M. (2001) - *Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil* in Craidy, C.; Kaercher, G. " *Educação Infantil para que te quero*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Editor, Universidade Aberta.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Boavida, A.; Paiva, A.; Cebola, G.; Vale, I. e Pimentel, T. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.
- Bock, A. M. B. (1989). *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. São Paulo: Saraiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Cardona, M<sup>a</sup>. João. (1992): “A organização do espaço e do tempo na sala de Jardim-de-Infância”. In *Cadernos de Educação de Infância* n.º24, Publicação Trimestral, Edição APEL, Lisboa: 8-13.
- Carneiro, R. (2003). *Do Sentido e da Aprendizagem: a descoberta do tesouro*. Revista Portuguesa de investigação Educacional, n° 2, universidade Católica Portuguesa. Lisboa.
- Coelho, A. M. T (2010). *Diferenciação pedagógica na escola actual: da teoria à prática*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Portucalense.
- Cordeiro, M. (2010). *O Livro da Criança – Do 1 aos 5 Anos*. (5.<sup>a</sup> edição). Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Cunha, M. G. A. (2005). *A relação educativa expectativas dos pais em contextos de Educação de Infância*. Tese de Mestrado em Educação de Infância. Universidade do Minho. (policopiado).
- Craveiro, M. Clara (2007). *Formação em contexto – Um Estudo de Caso no âmbito da Pedagogia da Infância*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto, da Criança da Universidade do Minho.
- Day, C.; (2006). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico. Disponível em: <http://ebivgama.pt/PDF/Dec-Lei-241-2001.pdf>.

- Delors, J. (1996). Um Tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. CNPQ/IBICT/UNESCO. Edições Asa, Rio Tinto.
- Dewey, J. (1952), *Experiência e Educação*. Companhia Editora Nacional: São Paulo.
- Drumond, M. (2005). *Avaliar a Aprendizagem das Crianças*. Revista infância e Educação- Investigação e práticas, nº 7. Porto: Porto editora. pg 7-20
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação: o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A., J. Ferreira (org.) (2000). *Diversidade e diferenciação pedagógica*. Lisboa: AFIRSE.
- Formosinho, J. (1996). *A Contextualização do Modelo Curricular High – Scope no âmbito do Projecto*. In Júlia Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora, pp.53 – 91.
- Formosinho, J. (1998). *A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância*. In oliveira Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2ª edição). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na formação de professores – Da sala à escola*. Porto Editora: Porto.
- Formosinho, J.O. (org.), (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. Paz e Terra.
- Freire, P. (1979). *Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire (antologia)*. São Paulo: Loyola.
- Gil, J. e Cristóvam-Bellman, I., (1999). *A Construção do Corpo ou Exemplos de Escrita Criativa*, Porto Ed.
- Godinho, J. C. e Brito, M. J. (2010). *As Artes no Jardim de Infância*. Lisboa: DGIDC.
- Gómez, A. P. (1995). *Ensino para a compreensão*. POA: Artes Médicas.
- Gonzalez, P.F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna – Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.

- Guzmán, Miguel de, (1986). *Aventuras Matemáticas*. Barcelona: Labor.
- Hohmann, M., Weikart, D., Banet, B. (1979). *A Criança em ação* (3ª ed). Lisboa Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D., (2003). *Educar a criança* (2.ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a criança* (4.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança* (4.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Ministério Da Educação. Lar, 544, 2-5.
- Lebrun, M. (2008). *Teorias e Métodos Pedagógicos Para Ensinar e Aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leitão, F. (2000). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Em A. Estrela e J. Ferreira (2000). *Diversidade e diferenciação pedagógica*. Lisboa: AFIRSE.
- Lobo, M. (1988). *Uma concepção de espaço no Jardim de Infância* in *Cadernos de Educação de Infância N°5*, Publicações Trimestral. Lisboa: Edição APEI.
- Lopes, M. G. (1999). *Jogos na educação: criar, fazer e jogar*. São Paulo: Editora Cortez, 2.ª edição.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Maia, C.F. (1998). *Elementos de ética e deontologia profissional*. Sonhar.
- Marques, R. (1991). *A Escola e os Pais – como colaborar?* Lisboa, Texto Editora.
- Marques, R. (1997). *Professores, Famílias e Projecto Educativo*. Edições Asa.
- Martins, I. P., et al., (2009). *Despertar para a Ciência - Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Matos, J.,& Serrazina, M. (1996). *Didáctica da Matemática*. Universidade aberta. Lisboa.
- Matos, M. M.; Ferrão, M. T. (1997): “As Expressões Artísticas no Jardim de Infância”. In *Cadernos de Educação de Infância*, nº41, Publicação Trimestral, Lisboa: Edição APEI: 17.

- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ministério da Educação (1997). *Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação: Lisboa.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º ciclo*. Departamento da Educação Básica. Lisboa.
- Ministério da Educação. - *Organização Curricular e Programas: 1º Ciclo de Ensino Básico*, 5ªed., Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (1997) – *Legislação para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2009) - *Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2001) - *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2006). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.ºCiclo*. (5.ª ed.). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim de Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Niza, S. (1998): “O Modelo Curricular da Escola Moderna Portuguesa”. In Júlia Oliveira Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. 2ª Edição, Porto: Porto Editora: 139-150.
- Niza, S. (2000). *A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem*”, in Estrela, A. e Ferreira, I. (Eds.). *Atas do IX Colóquio Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Nogueira, R. M. C. D. P. A. (2003). *Escola e Violência: análise de Dissertações e Teses sobre o tema produzidas na área de Educação, no período de 1990 a 2000*, dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e as histórias da sua vida*. In : A. Nóvoa (org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. B. F. (2006). *Alteridade e construção de identidades pedagógicas: (re)visitando teorias dialógicas*. In: Magalhães, I.; Grigoletto, M. e Coracini, M.

- J. (Org.) *Práticas Identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 27-44.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996) - *A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância*, Porto: Porto Editora.
- 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. (2011). *O Trabalho de projeto na Pedagogia-em- Participação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., (1995) (org.). *Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo*. Braga: Livraria Minho.
- Papalia, D. E., Olds, S. W.; Feldman, R. D., (2001), *O Mundo da Criança*, Mc Graw-Hill, pp. 31.
- Papalia, D., et al (1999) *O Mundo da Criança*, McGrw-Hill. Amadora
- Papalia, D; Olds, S. & Feldman, R. (1999) *O mundo da criança* (8.<sup>a</sup> Edição). Lisboa: McGraw-Hill.
- Pardal, L., (1993). *A escola, o currículo e o professor, cadernos de análise sócio-organizacional de educação*. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Perrenoud, P. (1997). *Práticas pedagógicas e profissão docente: 3 facetas*. In *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Artmed Editora. Porto Alegre.
- Pessanha, A. (2001). *Actividade lúdica Associada à Literacia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1973). *A psicologia da criança*. São Paulo. Difusão Europeia do Livro.
- Piaget, J. (1976). *A equilibração das estruturas cognitivas. Problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zchar Editores.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1984). *A imagem mental na criança*. Livraria Civilização, Porto.
- Pires, C. M. (2007). *Educador de infância – Teorias e práticas* (1<sup>a</sup> Edição). Porto: Porto Editora.

- Ponte, J. P., Serrazina, J., et al. (2000). *Programa de Matemática no Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ponte, J.P. & Serrazina, M. de L. (2000): *Didáctica da Matemática do 1º Ciclo*. Universidade Aberta.
- Portugal, G. (1998a). *Crianças, famílias e creches. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto. Porto Editora.
- Portugal, G., (1998b) *Educação de Bebés em Creche- Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas*. Revista Infância e Educação, nº1. Departamento de Ciências da Educação. Universidade de Aveiro.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação Em Educação Pré-Escolar*. Porto. Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rainha, P. (2007). *Metodologia do Trabalho de Projecto na sala de aula. Estratégias de intervenção pedagógica no desenvolvimento de competências. Um estudo de caso no 1º ciclo do Ensino Básico*. Ponta Delgada. Universidade dos Açores: Departamento de Ciências da Educação.
- Rebelo, D., Marques, M., & Costa, M., (2001). *Fundamentos da Didáctica da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rebelo, J. A. S. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Coleção Horizontes da Didáctica, Edições Asa.
- Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Universidade aberta. Lisboa.
- Ribeiro, A. C. (1989). *Reflexões sobre a Reforma Educativa*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, A. C.; Ribeiro, L. C. (1989). *Planificação e Avaliação do Ensino – Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rigolet, S. (2006). *Reestruturar a Casinha: Um projecto Transdisciplinar. Como potenciar os recursos no Jardim de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Rino, J. (2004). *O jogo, interações e matemática*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Rodrigues, M. (2005). *Do jardim-de-infância à escola: estudo longitudinal dum coorte de alunos*. Revista Interações, NO. 1, PP. 7-24. Acedido a 2 de Agosto de 2010.
- Roldão, M. C. (2000). *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Porto: Porto Editora

- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá, J. (1994). *Renovar as práticas no 1º Ciclo pela via das Ciências da Natureza*. Porto: Porto Editora.
- Sá, J. (2004). *Crianças Aprendem a Pensar, Ciências Uma abordagem interdisciplinar*. Editor: Porto Editora. Coleção: Panorama.
- Sá, J. & Varela, P. (2004). *Crianças aprendem a pensar ciências. Uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de atuação de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Santos, M. (1999). *Sobre a dimensão ética na formação do educador*.
- Sarmento, T. (2005). *(Re) pensar a interacção escola-família*. Revista Portuguesa de Educação, 01, (18), 53-75.
- Schon, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Serpa, M. (2010). *Compreender a avaliação. Fundamentos para práticas educativas*. Lisboa: Edições Colibri.
- Silva, M. I. et al. (1997). *Orientação Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Silva, M. (1997). *Gestão das aprendizagens na sala de actividades*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Silveira-Botelho, A. T. C. P. (2009). *As Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação Inicial de Professores em Portugal: uma prática educativa na Escola Superior de Educação João de Deus*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Málaga. Faculdade de Ciencias de la Educacion.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Snyders, G. (1995). *Felizes na universidade: estudo a partir de algumas biografias*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Sousa, A. B. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação - 1º Volume*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Sousa, A. B. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação - 3º Volume - Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Spodek, B. & Brown, P. (2002). Alternativas curriculares em educação de infância- uma perspectiva histórica. In B. Spodek (org.). *Manual de investigação em educação de infância (pp. 193-224)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R.C. (1990). *Psicologia Educacional. Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw Hill.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1985). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra, Almedina.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento de Acção na área das Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca: Instituto de Inovação Educacional.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: Pedagogia de projecto em educação pré-escolar em Portugal. In Departamento de Educação Básica (Org.). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar (123-158)*. Lisboa: DEB.
- Vasconcelos, T. (2004): *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society – The Development of Higher Psychological Process*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Zabalza, M. A. (1998). *Didática da educação infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

## Apêndices de CD

Apêndice 1- Planificação 1, 2 e 3 de outubro de 2012

Apêndice 2- Planificação dos dias 8, 9 e 10 de outubro de 2012

Apêndice 3- Planificação de 15,16 e 17 de outubro de 2012

Apêndice 4- Planificação 22, 23 e 24 de outubro de 2012

Apêndice 5- Planificação 29, 30 e 31 de outubro de 2012

Apêndice 6- Avaliação da Língua Portuguesa da turma do 2º ano

Apêndice 7- Avaliação da Matemática da turma do 2º ano

Apêndice 8- Avaliação do Estudo do Meio da turma 2º ano

Apêndice 9- Planificação 12,13,15 e 16 de novembro de 2012

Apêndice 10- Planificação 19, 20 e 22 de novembro de 2012

Apêndice 11- Planificação 26, 27, 28 e 29 de novembro de 2012

Apêndice 12- Planificação 3,4 e 5 de dezembro 2012

Apêndice 13- Planificação 10, 11, 12 e 14 de dezembro 2012

Apêndice 14- Avaliação geral do Grupo de Competências por Áreas de Conteúdo

