



Faculdade de Ciências Sociais – Departamento de Ciências da Educação  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico  
Ano Letivo: 2015/2016

**Cristina Isabel Barros Rodrigues**

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

Orientador: Doutor José Paulo Gomes Brazão

Funchal, setembro de 2016



*O caminho é só um para todos, os meios para atingir o fim variam com cada viajante.*

Provérbio tibetano



## Agradecimentos

Desejo agradecer a quem, durante este percurso, ajudou-me a crescer:

Às crianças que partilharam momentos de aprendizagem comigo, que me ensinaram mais do que aprenderam.

Às orientadoras pedagógicas Doutoradas Fernanda Gouveia e Gorete Pereira, pelo acompanhamento nos estágios do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Educação Pré-Escolar, respetivamente.

Ao Doutor Paulo Brazão, orientador científico do relatório pelas palavras de incentivo, pelo apoio e aconselhamento sempre que solicitado.

Ao professor José Luís pela paciência, compreensão, partilha de saberes e toda a disponibilidade demonstrada com resposta sempre pronta às minhas dúvidas.

À educadora Luísa de Jesus pela simpatia e acolhimento, assim como ao Semi-Internato de Santa Clara pelo lugar especial que já ocupa no universo das minhas memórias.

Às muitas colegas de turma com as quais pude contar em inúmeras etapas deste percurso.

Aos meus amigos pelas palavras de otimismo e apoio ao logo desta grande caminhada iniciada antes do ingresso na Universidade e os quais, se lerem isto saberão que é aos próprios que me dirijo.

A todos os meus queridos colegas de trabalho que tantas vezes alteraram os horários de forma a me possibilitar a concretização das obrigações académicas.

À Ana Sá, à Natacha Pereira e à Rita Canha porque sem vocês este parágrafo não existiria nem outros tantos.... Obrigada por me ajudarem mais do que imensas vezes!

Uma palavra especial à Natacha que, por várias vezes, não me deixou desistir e porque foi a primeira que, desde cedo, perdeu o estatuto de colega e conquistou uma amiga para o resto da vida.

A todas as pessoas que passaram pela minha vida, às que ficaram e às que não ficaram, mas que me ajudaram a crescer.

Por último lugar, mas em primeiro no meu coração e na minha vida, à minha família. É ela a base da minha educação e o melhor do mundo que eu tenho.

A todos muito obrigada e bem-haja.



## Resumo

O presente relatório de estágio foi realizado para a obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O mesmo reflete a prática pedagógica desenvolvida no contexto da Educação de Infância, no Infantário Semi-internato de Santa Clara, e no contexto do 1.º Ciclo do ensino Básico, na Escola Básica do 1.º ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo. O relatório comporta um *corpus teórico* no qual está contemplada uma abordagem às teorias que sustentam a docência, à metodologia de investigação-ação e às opções metodológicas subjacentes à intervenção pedagógica. O mesmo contempla a *praxis pedagógica* na qual estão evidenciadas as estratégias de aprendizagem realizadas com as crianças nas diferentes valências. Em ambos os contextos de aprendizagem foram destacadas questões de investigação em que no PE se evidencia a utilidade das histórias na consecução de diversas aprendizagens e no 1.º CEB. A promoção da escrita e da ortografia é destacada na turma de 2º ano, com alunos em diferentes níveis de aprendizagem. É apresentada uma reflexão crítica que autoavalia todo o processo decorrido da *praxis*.

**Palavras-Chave:** Prática Pedagógica; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Crianças; Investigação-Ação; Histórias; Escrita.



### Abstract

This internship report was carried out in order to obtain a Master degree in Pre - School Education and first cycle of basic education. The same reflects the pedagogical practice developed in the context of early childhood Education in Preschool Semi- boarding of *Santa Clara* and in the context of the 1st cycle of basic education at the *Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Ecolar do Lombo Segundo*. The report contains a theoretical *corpus* in which is contemplated an approach to theories that support the teaching, methodology investigation-action and methodological approaches to the pedagogical intervention. It describes the pedagogical *praxis* in which are discussed learning strategies carried out with children in their different valences. In both learning contexts research issues were highlighted. In the Pre-School it is underscored the usefulness of the stories in the achievement of different learning and on the 1st. Cycle of Basic Education is highlighted the promotion of writing and spelling to a 2nd year class with students at different levels of learning. The pedagogical practice of each component is presented a critical reflection that self-judges all proceedings within the *praxis*.

**Keywords:** Teaching Practice; Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education; children; Research - Action; Stories; Writing;



## Sumário

Agradecimentos .....	V
Resumo .....	VII
Abstract .....	IX
Lista de Siglas.....	XIII
Índice de Gráficos .....	XV
Índice de Quadros.....	XVII
Índice de Figuras .....	XIX
Introdução .....	1
Parte I – Enquadramento Teórico .....	5
Capítulo I – Contextualização da ação docente na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico .....	5
1.1. Perspetivas inerentes à formação da identidade dos docentes .....	5
1.2. Repensar a questão do Currículo .....	7
1.3. Orientações curriculares da Educação Pré-Escolar .....	8
1.4. O currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	9
1.5. Oralidade, leitura e escrita .....	12
1.6. As histórias .....	14
Capítulo II - Fundamentação Metodológica Essencial à Praxis.....	15
2.1. Investigação-ação na docência .....	15
2.2. Prática científica pedagógica: instrumentos orientadores .....	19
2.3. Opções metodológicas subjacentes à intervenção pedagógica.....	23
Parte II – A Prática pedagógica In Loco .....	33
Capítulo III – Estágio Pedagógico em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico..	33
3.1. Contextualização do Meio.....	33
3.2. A EB1/PE do Lombo Segundo .....	34
3.3. A sala do 2.º A .....	35
3.4. A turma do 2.º A .....	37
3.5. A prática pedagógica na sala do 2.º A .....	40
3.6. Problemática da Investigação–ação.....	41
3.7. Intervenção na disciplina de Matemática .....	54
3.8. Intervenção na disciplina de Estudo do Meio.....	57
3.9. Avaliação global das aprendizagens realizadas pela turma .....	60
3.10. Síntese inerente à questão problemática levantada .....	62

3.11. Intervenção com a comunidade educativa .....	62
3.12. Reflexão global .....	64
<b>Capítulo IV – Estágio Pedagógico em Contexto de Educação Pré Escolar .....</b>	<b>66</b>
4.1. Contextualização do Meio .....	66
4.2. O Infantário Semi-Internato de Santa Clara .....	67
4.3. A sala das Conchinhas .....	68
4.4. O grupo das Conchinhas .....	70
4.5. A prática pedagógica na sala das Conchinhas .....	73
4.6. Problemática da Investigação-ação .....	73
4.7. Atividades .....	75
4.8. Avaliação global das aprendizagens realizadas pelo grupo .....	88
4.9. Trabalho de projeto – As Expressões .....	89
4.10. Intervenção com a comunidade educativa .....	92
4.11. Síntese inerente à questão problemática .....	93
4.12. Reflexão global .....	93
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>97</b>
<b>Referências .....</b>	<b>99</b>
<b>Apêndices - Conteúdo do CD-ROM.....</b>	<b>104</b>

**Lista de Siglas**

<b>APA</b>	American Psychological Association
<b>CEB</b>	Ciclo do Ensino Básico
<b>CNEB</b>	Currículo Nacional do Ensino Básico
<b>DL</b>	Decreto-Lei
<b>EB1/PE</b>	Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar
<b>EI</b>	Educador de Infância
<b>EPE</b>	Educação Pré-Escolar
<b>IPP</b>	Introdução à Prática Pedagógica
<b>ME</b>	Ministério da Educação
<b>MEM</b>	Movimento da Escola Moderna
<b>NEE</b>	Necessidades Educativas Especiais
<b>OCEPE</b>	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
<b>PE</b>	Pré-Escolar
<b>PEE</b>	Projeto Educativo de Escola
<b>SAC</b>	Sistema de Acompanhamento de Crianças
<b>TIC</b>	Tecnologias de Informação e Comunicação
<b>UMa</b>	Universidade da Madeira



## Índice de Gráficos

<b>Gráfico 1.</b> Habilitações literárias dos pais e das mães dos alunos do 2.ºA.....	37
<b>Gráfico 2.</b> Atividades profissionais dos pais dos alunos do 2.º A. ....	38
<b>Gráfico 3.</b> Atividades profissionais das mães dos alunos do 2.º A.....	38
<b>Gráfico 4.</b> Número de irmãos dos alunos do 2.º A. ....	39
<b>Gráfico 5.</b> Habilitações literárias dos pais e mães das crianças da Sala das Conchinhas. .....	70
<b>Gráfico 6.</b> Atividades profissionais dos pais das crianças da Sala das Conchinhas.....	71
<b>Gráfico 7.</b> Atividades profissionais das mães das crianças da sala das Conchinhas.....	71
<b>Gráfico 8.</b> Número de irmãos das crianças da sala das Conchinhas.....	72
<b>Gráfico 9.</b> Avaliação diagnóstica do bem-estar emocional e implicação.....	89
<b>Gráfico 10.</b> Avaliação final do bem-estar emocional e implicação.....	89



**Índice de Quadros**

<b>Quadro 1.</b> Áreas de conteúdo das OCEPE. ....	8
<b>Quadro 2.</b> Fases para a realização de um projeto de investigação-ação. ....	16
<b>Quadro 3.</b> A avaliação deverá permitir. ....	21
<b>Quadro 4.</b> Número de docentes da EB1/PE do Lombo Segundo.....	34
<b>Quadro 5.</b> Recursos físicos do Infantário Semi-internato Santa Clara.....	67



## Índice de Figuras

<b>Figura 1.</b> Processos de construção e desenvolvimento profissional.....	6
<b>Figura 2.</b> Planta da Sala do 2.º A.....	36
<b>Figura 3.</b> Cartões com papéis e tarefas dentro do grupo. ....	47
<b>Figura 4.</b> Colegas a trabalhar em grupo com os papéis atribuídos. ....	47
<b>Figura 5.</b> Montagem do cartaz do outono.....	48
<b>Figura 6.</b> Acróstico. ....	48
<b>Figura 7.</b> Exposição final.....	48
<b>Figura 8.</b> Desenhos cujo contorno é uma linha contínua de folhinhas. ....	48
<b>Figura 9.</b> Descrição oral da sequência de imagens. ....	50
<b>Figura 10.</b> Organização da sequência de imagens. ....	50
<b>Figura 11.</b> Composição escrita e visual. ....	50
<b>Figura 12.</b> Reconto oral da história. ....	51
<b>Figura 13.</b> Jogo de palavras. ....	51
<b>Figura 14.</b> Escrita da sequência de imagens. ....	51
<b>Figura 15.</b> Visualização do texto da canção. ....	52
<b>Figura 16.</b> Correção de um recado. ....	53
<b>Figura 17.</b> Recado escrito por um aluno.....	53
<b>Figura 18.</b> Coleção de histórias com casos de leitura.....	54
<b>Figura 19.</b> Resolução de ficha em grupo. ....	55
<b>Figura 20.</b> Alunos na atividade do "mercadinho".....	55
<b>Figura 21.</b> Alunos a efetuar compras no "mercadinho". ....	56
<b>Figura 22.</b> Avaliação de uma aluna. ....	57
<b>Figura 23.</b> Observação e contagem dos dentes.....	58
<b>Figura 24.</b> Aluno confere a sua dentição. ....	58
<b>Figura 25.</b> Pintura do esquema da dentição. ....	59
<b>Figura 26.</b> Treino e apresentação oral com mimica. ....	59
<b>Figura 27.</b> Registo dos objetos e respetivas características.....	59
<b>Figura 28.</b> Dispositivo de autoavaliação 3-2-1.....	61
<b>Figura 29.</b> Dispositivo de autoavaliação para "Avalio-me".....	61
<b>Figura 30.</b> Enfeites de Natal. ....	63
<b>Figura 31.</b> Montagem e exposição das árvores de Natal. ....	63
<b>Figura 32.</b> Escrita de frases com desejos dos alunos. ....	64

<b>Figura 33.</b> Planta da Sala das Conchinhas.....	69
<b>Figura 34.</b> Tabela das áreas de interesse. ....	76
<b>Figura 35.</b> Crianças nas respectivas áreas de interesse. ....	76
<b>Figura 36.</b> Capa da história "O Girassol Solitário". ....	78
<b>Figura 37.</b> Observação dos caules do girassol.....	78
<b>Figura 38.</b> Rega do canteiro da Sala das Conchinhas.....	78
<b>Figura 39.</b> Molde para construir um coelho de brincar. ....	80
<b>Figura 40.</b> Decoração do coelho pela Ana C.....	80
<b>Figura 41.</b> Grupo atento à leitura do conto.....	81
<b>Figura 42.</b> Exploração de histórias na livraria.....	81
<b>Figura 43.</b> Visualização da história "O palhaço enamorado". ....	82
<b>Figura 44.</b> Visualização de um slide sobre os direitos da criança. ....	82
<b>Figura 45.</b> Imagens da construção do espantalho.....	83
<b>Figura 46.</b> Grupo sentado em círculo. ....	83
<b>Figura 47.</b> Crianças realizam mímica.....	85
<b>Figura 48.</b> Exploração do espaço com o corpo.....	85
<b>Figura 49.</b> Dobragem do barco.....	86
<b>Figura 50.</b> Crianças brincam com o barco.....	86
<b>Figura 51.</b> Exposição dos trabalhos.....	86
<b>Figura 52.</b> Imagens da peça de fantoches "Os direitos e deveres das crianças". ....	86
<b>Figura 53.</b> Imagens ilustrativas da realização do fantoche e resultado final. ....	87
<b>Figura 54.</b> Brincando com fantoches no palco. ....	88
<b>Figura 55.</b> Brincando ao faz-de-conta no recreio. ....	88
<b>Figura 56.</b> Preparativos para a dramatização da peça "A festa da primavera". ....	90
<b>Figura 57.</b> Realização das pinturas faciais e figurinos. ....	91
<b>Figura 58.</b> Crianças mostram os seus trabalhos.....	92
<b>Figura 59.</b> Exposição dos trabalhos das famílias na sala.....	92

## Introdução

À realização deste relatório está associado o desejo de progredir no percurso académico e concluir o ciclo de estudos perpetrado para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. O relatório expõe o estágio final realizado nas vertentes de Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1º. Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Em dois contextos reais de aprendizagem foi-me possível experienciar um conjunto de competências teórico-práticas, cuja atitude investigadora e reflexiva influenciou na progressão da minha formação.

A prática pedagógica, que é aqui referida, efetuou-se em dois momentos e em dois contextos educativos diferentes. No contexto de EPE, a prática realizou-se no Infantário Semi-Internato de Santa Clara, situada na freguesia de São Pedro. No contexto de 1º. CEB, realizou-se na Escola Básica do 1º. Ciclo com Pré-escolar (EB1/PE) do Lombo Segundo, pertencente à freguesia de São Roque. Ambas as localidades pertencem ao município do Funchal. A articulação das aprendizagens teóricas e práticas ao longo da licenciatura e mestrado em EPE e 1º. CEB sustenta a concretização da prática pedagógica que será descrita nesta exposição.

Refira-se que o relatório contém uma primeira parte teórica e investigativa e a segunda parte, de carácter reflexivo, apresenta o percurso metodológico do estágio. O enquadramento teórico, fundamental à investigação-ação realizada, evidencia no primeiro capítulo o processo de construção profissional na docência. Neste capítulo também se faz referência às características do currículo. O mesmo contempla ainda uma abordagem as orientações curriculares da EPE e às componentes curriculares do 1º Ciclo do Ensino Básico. No segundo capítulo aborda-se a investigação na docência e respetivos instrumentos e métodos para concretizá-la de modo a uma melhoria gradual dos resultados da atividade docente. Este capítulo integra ainda as opções metodológicas consideradas e tomadas como modelo para intervenção pedagógica. Assim, dá-se ênfase à pedagogia por participação versus pedagogia por transmissão e faz-se referência à intencionalidade do Movimento da Escola Moderna (MEM) considerando a aprendizagem cooperativa como estratégia de inclusão, a diferenciação pedagógica e ao trabalho projeto. Ainda se expõe a mais-valia das Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) como finalidade motivadora das aprendizagens.

A segunda parte concerne à intervenção pedagógica efetuada no 2.º ano do 1º CEB e no PE, respetivamente no terceiro e quarto capítulos. Aqui se estabelecem conexões entre o saber teórico, a práxis e as crenças para que se efetive uma pedagogia ativa e centrada na criança. As questões de investigação-ação emergem da análise específica de cada contexto educativo, tendo estas norteado toda a intervenção pedagógica.

Particularizando para o 1.º CEB, a questão que se coloca pela necessidade de veicular nas crianças o progresso ao nível da escrita e ortografia é: *Como trabalhar a ortografia a par da escrita numa turma de 2º ano do 1º ciclo com diferentes níveis de aprendizagem?*

No âmbito a EPE, sustentada pela observação e análise dos seus interesses e necessidades surgiu a questão: *Como utilizar as histórias como instrumento lúdico para promover aprendizagens?*

A dimensão de toda esta experiência teve a envolvência e interação com diferentes agentes educativos. Desta parte também se expõe e reflete sobre uma atividade com a comunidade educativa. Para finalizar cada capítulo desta segunda parte, tece-se uma reflexão global que expressa o balanço entre as dificuldades e os sucessos a par da fundamentação teórica para que se desenvolvesse uma pedagogia ativa e centrada na criança.

Os registos fotográficos existentes no relatório dispuseram das devidas autorizações para o efeito.

Salienta-se, ainda que este relatório não segue nenhuma norma específica de formatação, mas segue as normas da *American Psychological Association* (APA) no que respeita às citações e referências bibliográficas.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## **Parte I – Enquadramento Teórico**

O enquadramento teórico contempla dois capítulos, nos quais são expostos diversos pareceres teóricos sobre os respetivos temas.

A construção da identidade profissional docente ocorre no âmbito do estágio onde se promove a formação inicial. Como tal, no primeiro capítulo, e porque o conhecimento sobre o que compreende a condição de docência é essencial, um primeiro ponto são explanadas perspetivas teóricas que definem e promovem o desenvolvimento da atividade profissional. No segundo ponto aponta um parecer sobre a existência do Currículo como percurso a ser seguido pela docência. O terceiro ponto abordado tece algumas considerações sobre as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (OCEPE). Para finalizar, aborda-se as componentes do currículo do 1.º CEB a partir dos quais o docente<sup>1</sup> deverá adequar a sua ação em conformidade com as diretrizes e adaptar às particularidades do grupo de crianças pelo qual é responsável. O segundo capítulo desta parte é dedicado num primeiro ponto à fundamentação metodológica, no qual se evidencia a função da investigação-ação como compromisso de construção contínua e gradual pelo ato de investigar para agir. Salienta-se a importância do ato de refletir como estratégia que promove a melhoria da prática pedagógica e conseqüentemente das aprendizagens. Num segundo ponto são explanadas as opções metodológicas consideradas adequadas e favoráveis para a consecução do estágio da prática pedagógica nos contextos de EPE e 1.º CEB.

### **Capítulo I – Contextualização da ação docente na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico**

#### **1.1. Perspetivas inerentes à formação da identidade dos docentes**

Pensando na identidade individual como um processo dinâmico e inacabado que se desenvolve a partir de variadas e complexas interações sociais, importa se debruçar na vertente profissional de modo a estudar em que sentido ocorrem transformações capazes de personalizar quem tem esta “identidade especializada que diz respeito a um mundo institucional especializado que partilha saberes específicos, isto é, saberes profissionais” (Fino & Sousa, 2003a, p. 2).

---

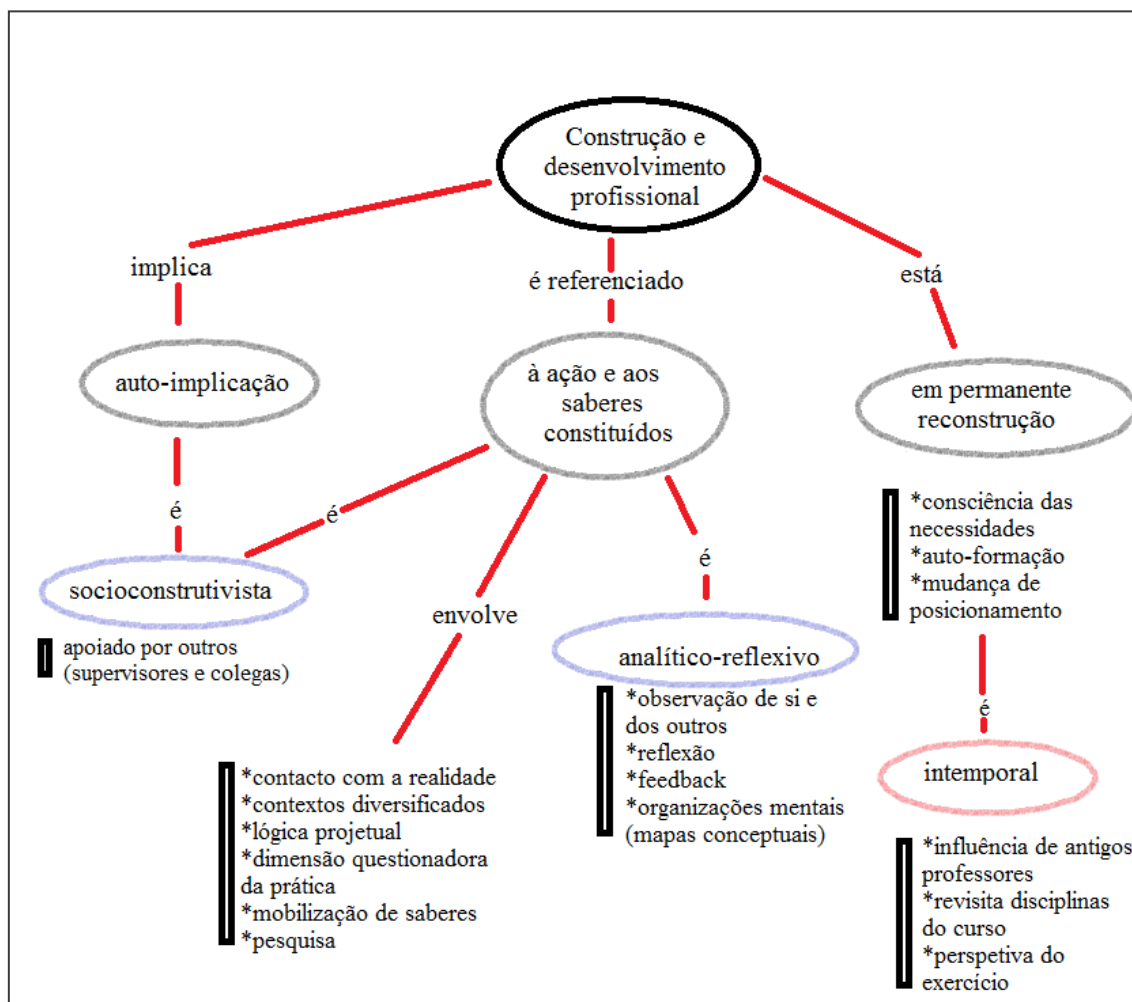
<sup>1</sup> A designação docente será sempre aplicada para se referir ao Educador de Infância e Professor do 1.º CEB.

O perfil específico esperado para o desempenho da atividade profissional do Educador de Infância (EI) e do Professor do Ensino Básico está definido, para cada um dos ofícios assumidos, no Decreto-Lei (DL) n.º 241/2001, de 30 de agosto, em que

Tais perfis, ao caracterizarem o desempenho profissional do educador e do professor, evidenciam, se considerados integradamente, as respectivas exigências de formação inicial, sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados (DL n.º 240/2011).

A partir da análise das concepções existentes sobre o desenvolvimento profissional dos docentes, Alarcão e Roldão (2008) destacam de uma forma sintética as dimensões desta temática (ver figura 1) no âmbito do processo de construção e desenvolvimento profissional docente.

**Figura 1.** Processos de construção e desenvolvimento profissional.



**Fonte:** Alarcão & Roldão, 2008, p. 26.

As autores referem a auto-implicação como um processo de envolvimento pessoal que decorre da necessidade de realizarem e se envolverem nas aprendizagens. O envolvimento pessoal implica a partilha de experiências e saberes revestindo-se de um processo socio-construtivista. Relativamente à dimensão da ação e aos saberes constituídos esta concerne o processo analítico-reflexivo onde a observação de si e dos outros é um dos dispositivos de análise.

A construção do desenvolvimento profissional é também um processo em permanente reconstrução e realiza-se no eixo passado-presente-futuro, uma vez que são lembrados os exemplos de antigos professores. Por outro lado, “a formação inicial e as perspetivas do exercício profissional futuro, nomeadamente as experiências docentes ou de pré-docência, constituem-se como momentos de consolidação ou aprofundamento das motivações para abraçar a profissão e de compreensão do que envolve ser professor” (*Ibidem*, p. 33).

Numa perspetiva de constante evolução do papel de professor espera-se que este seja responsável pelo processo de ensino-aprendizagem dos alunos, colabore em programas de prevenção, domine os métodos de ensino, formule e coordene programas de ocupação, mantenha-se permanentemente atualizado e elabore projetos de inovação alternando os papéis de formador e formando (Lopes & Silva, 2011).

Considerando diversas referências sobre a profissão docente é possível reunir quatro aspetos essenciais para que se desenvolva um percurso profissional harmonioso: os objetivos do docente, o docente enquanto pessoa, o contexto real onde desempenha a sua função e a cultura de ensino do mesmo local.

A dinâmica identitária de cada docente conceder-lhe-á modos e desígnios particulares na sua forma de atuar na sua profissão, sendo que a formação contínua fomentará a qualidade evolutiva da sua ação.

## **1.2. Repensar a questão do Currículo**

A conceção de currículo segundo Roldão (1999) é um “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p. 24). Por sua vez, Zabalza (2003) define o currículo como sendo um conjunto “dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de

conhecimentos, habilidades, atitudes etc. que são considerados importantes para serem abordados na escola, ano após ano” (p. 12). Esta definição confere ao currículo uma padronização das práticas educativas a realizar num determinado tempo letivo. Porém, uma vez que cada escola tem particularidades associadas à sua localização e ao meio social onde está inserida, existe a necessidade de a escola adaptar o currículo às necessidades dos alunos que a compõem.

Neste sentido, além das OCEPE emanadas do Ministério da Educação (ME) (1997) e do Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) (ME 2001; 2004), cada escola tem autonomia para elaborar um Projeto Educativo de Escola (PEE) “que é escolha, orientação, organização pensada e decidida pelas pessoas, pelos responsáveis que estão na situação concreta para aqueles alunos concretos” (Roldão, 2000, p. 17). De acordo com a mesma autora, na construção do currículo, para além de ter em conta a realidade de um determinado contexto, deverá ser cumprida a respetiva “intencionalidade, finalização, regulação, articulação e coerência” (Roldão, 2007, p. 10).

### 1.3. Orientações curriculares da Educação Pré-Escolar

A partir das conceções acima referidas o EI conceberá um currículo ajustado às necessidades, conhecimentos prévios e demais características do grupo, em geral, e a cada criança na sua individualidade. Por sua vez as OCEPE são “um instrumento de referência à investigação, reflexão e desenvolvimentos das práticas pedagógicas” (França & Mendes, 2010, p. 18).

**Quadro 1.** Áreas de conteúdo das OCEPE (ME, 1997)

<b>Formação Pessoal e Social</b>			
<b>Conhecimento do Mundo</b>			
<b>Expressão e Comunicação</b>	<b>Domínios</b>	<b>Expressões</b>	<b>Motora</b>
			<b>Dramática</b>
			<b>Plástica</b>
			<b>Musical</b>
		<b>Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</b>	
<b>Matemática</b>			

No quadro 1, pode observar-se as três áreas de conteúdo que são a referência para a OCEPE: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e área de Conhecimento do Mundo.

A Área de Formação Pessoal e Social é uma área transversal e que dá suporte às restantes e é esta a responsável por incutir atitudes de aquisição de valores e resolução de problemas do quotidiano. A Área do Conhecimento do Mundo articula a articulação de conhecimentos em relação às pessoas, aos objetos, ao meio que rodeia a criança e ao mundo natural e fabricado. Por sua vez, a Área da Expressão e da Comunicação contempla as aprendizagens relacionadas com atividades simbólicas e o domínio de diferentes formas de linguagem e expressão.

A gestão do currículo compete, deste modo, ao EI o qual deve “construir esse currículo com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e suas famílias, os desejos da comunidade (...)” sendo este um instrumento facilitador para que a educação pré-escolar seja “motor de cidadania, alicerce de uma vida social, emocional e intelectual” (ME, 1997, p. 7).

À Educação Pré-Escolar não se impõe um currículo estruturado e formal, tal como acontece com o Ensino Básico. As OCEPE diferenciam-se de algumas conceções de currículo, pelo facto de consistirem em orientações mais abrangentes, flexíveis e gerais e oferecerem a possibilidade dos profissionais poderem escolher as suas opções educativas com fundamento. Esta possibilidade facilita o educador na função de assegurar os benefícios da Educação Pré-Escolar (Formosinho & Olveira-Formosinho, 2012).

Em suma, as OCEPE devem ser consideradas como instrumento orientador e suporte para o educador otimizar a sua prática e proporcionar às crianças momentos de aprendizagens variadas e significativas.

#### **1.4. O currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

O currículo do 1.º CEB é composto por duas áreas: as disciplinas de frequência obrigatória (Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras) e as áreas não disciplinares (Área Projeto, Estudo Acompanhado e Educação para a Cidadania) que perfazem, no total, uma carga horária de 25 horas semanais (DL n.º 139/2012, de 5 de julho). As áreas não disciplinares, segundo o decreto

supramencionado, devem articular-se com as de carácter disciplinar a fim de constituírem uma componente de trabalho com as TIC.

Os programas curriculares de Português e de Matemática tiveram recentemente reestruturações justificadas e publicadas no DL n.º 139/2012 as quais pretendem “melhorar a qualidade do que se ensina e do que se aprende”. Tais melhorias vão ao encontro de promover um novo Currículo Nacional que

contenha padrões de rigor, criando coerência no que é ensinado nas escolas; Permita que todos os alunos tenham oportunidade de adquirir um conjunto de conhecimentos e de desenvolver capacidades fundamentais nas disciplinas essenciais; Garanta aos professores a liberdade de usar os seus conhecimentos, experiência e profissionalismo para ajudar os alunos a atingirem o seu melhor desempenho (Despacho n.º 5306/2012).

O programa curricular do 1.º CEB de Estudo do Meio está patente no documento *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo* de 2004. A organização dos respetivos conteúdos programáticos inclui abordagens às áreas científicas da História, Geografia, Ciências da Natureza, Etnografia, entre outras. O ME tem em consideração que “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” e, tendo em conta este pressuposto, é da responsabilidade da 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.” (ME, 2004, p. 101). Os conteúdos programáticos estão constantes em “blocos” que poderão ser trabalhados de acordo com orientação do professor e a aprendizagem deverá partir “de situações diversificadas de aprendizagem que incluam o contacto directo com o meio envolvente, da realização de pequenas investigações e experiências reais na escola e na comunidade” (*Ibidem*, p. 102). Sá e Varela (2004) reforçam a importância desta componente curricular porque os mesmos acreditam que o estudo das ciências promove uma educação construtivista, a qual proporciona às crianças a constatação de factos reais, conferindo ao processo de ensino-aprendizagem uma construção autêntica, motivante, integrante, estimulante e significativa.

No que respeita ao Programa Curricular de Português do 1.º CEB este tem em conta que “o ensino e a aprendizagem do Português determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os

outros” (ME, 2009, p. 6). Portanto, o sucesso de todas as componentes curriculares dependerá da aprendizagem do Português, uma vez que é nesta língua que se comunica nas restantes componentes curriculares. O programa sugere que se promova a utilização da língua em atividades como: “a compreensão de discursos, as interações verbais, a leitura como actividade corrente e crítica, a escrita correcta, multifuncional e tipologicamente diferenciada, a análise linguística com propósito metacognitivos, etc.” (*Ibidem*, p. 14).

A língua é uma componente identitária das sociedades, independentemente da forma em que é apresentada. A importância da afirmação da língua relaciona-se com capacidade de relação com os outros, num conjunto de valores que está inerente a um coletivo social. A língua é transversal a várias áreas; deste modo, é de ressaltar a sua importância no meio escolar, para desenvolver nos alunos capacidades comunicativas que lhes será benéfica na vivência social com os outros e na angariação de outros saberes.

O ME considera que o 1.º CEB pode contemplar dois momentos em que o primeiro corresponde aos dois primeiros anos nos quais as aprendizagens devem desenvolver comportamentos verbais e não-verbais. Será também nestas circunstâncias temporais que os alunos tomam consciência das relações entre a oralidade e a escrita.

A interiorização das relações entre a fonologia e a ortografia “inicia-se um segundo momento. Nele, apresentam-se como fundamentais: a aprendizagem de novas convenções sobre o modo como o texto escrito se organiza, o uso correcto da pontuação, o alargamento do repertório lexical e o domínio de uma sintaxe mais elaborada” (*Ibidem*, p. 23). Durante os quatro anos do Ciclo os alunos serão motivados para a redação de textos que possibilitem tanto a realização de atividades reguladas como a escrita pessoal e criativa, nas diversas áreas curriculares. Pretende-se ainda elencar o conhecimento implícito ao conhecimento explícito da língua.

Fazendo referência ao Programa Curricular de Matemática emanado do ME (2013), salienta-se as três finalidades do ensino da Matemática, que são “a estruturação do pensamento, a análise do mundo natural e a interpretação da sociedade” (p. 2). Sendo que as presentes finalidades só podem ser alcançadas com a utilização de estratégias adequadas (*Ibidem*).

Da mesma forma, destaca-se os objetivos que refletem os desempenhos fundamentais que os alunos devem demonstrar no 1.º CEB:

(1) Identificar/designar: O aluno deve utilizar corretamente a designação referida, não se exigindo que enuncie formalmente as definições indicadas (salvo nas situações mais simples), mas antes que reconheça os diferentes objetos e conceitos em exemplos concretos, desenhos, etc.

(2) Estender: O aluno deve utilizar corretamente a designação referida, reconhecendo que se trata de uma generalização.

(3) Reconhecer: O aluno deve reconhecer intuitivamente a veracidade do enunciado em causa em exemplos concretos. Em casos muito simples, poderá apresentar argumentos que envolvam outros resultados já estudados e que expliquem a validade do enunciado.

(4) Saber: O aluno deve conhecer o resultado, mas sem que lhe seja exigida qualquer justificação ou verificação concreta (*Ibidem*, p. 3).

De maneira sistemática e progressiva, os desempenhos acima supracitados permitem que os alunos adquiram conhecimento de factos e procedimentos, edifiquem e o desenvolvimento do raciocínio matemático, comuniquem matematicamente, resolvam problemas e visualizem a Matemática como um todo coeso (*Ibidem*).

### **1.5. Oralidade, Leitura e Escrita**

A oralidade "integra regras complexas de organização de sons, palavras e frases com significado. Para além da sua estrutura e significado exige, também, um propósito e uma intencionalidade" (Franco, Reis & Gil, 2003, p. 17). Por outras palavras, é esta que permite a descrição do que é observado, a apresentação dos sentimentos e, ainda, possibilita a socialização (Sim-Sim, 1998).

Desta forma, a estimulação da oralidade detém muita importância no processo de ensino-aprendizagem, pois "está intrinsecamente relacionado com a aprendizagem da leitura e da escrita e o conhecimento de ambas as vertentes da língua (oral e escrita) é indispensável para a integração e domínio da maioria dos conteúdos disciplinares" (*Ibidem*, p. 33). Assim, para estimular e desenvolver a linguagem oral, a criança tem que ouvir de forma eficaz a língua materna e expressar-se individualmente (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Um dos objetivos essenciais na EPE é o domínio dos conteúdos da linguagem oral. Como tal é "necessário que o contexto de educação pré-escolar forneça ocasiões que motivem o diálogo e a partilha entre as crianças" (ME, 1997, P66).

No que respeita ao domínio da escrita, torna-se fundamental agir de acordo com as necessidades, pois a criança desde muito cedo encontra-se em contacto direto com todos os tipos de escrita, daí que “por volta dos 3 anos, sabem distinguir a escrita do desenho” (ME, 1997, p.69). Por esta razão “a atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código de escrita”.

No modelo descrito por Flower e Hayes (1981, citado por Carvalho, 2001), o ato de escrever pressupõe um conjunto de processos mentais, organizados de forma hierárquica e controlados por quem escreve. É, portanto, um processo complexo, pois a escrita usa símbolos gráficos convencionais que interpretam maneiras linguísticas e representam uma mensagem oral na sua forma gráfica.

Há que salientar que a escrita não é inata, requerendo, por isso, uma aprendizagem formal e envolve processos neurais e cognitivos. Deste modo, o docente deve despertar no aluno o facto de que a sua escrita tem de corresponder a determinadas “características gráficas para que possam ser lidos e partilhados e cumprir assim a sua função no processo comunicativo” (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011, p. 105).

A criança, para desenvolver a competência de escrever corretamente as palavras, passa por um processo que começa pela discriminação dos sons que constituem a palavra, pela perceção da forma através da qual esses sons podem ser transcritos e, finalmente, pela seleção da representação desse som. Assim, vai construindo a competência ortográfica, adquirindo as regras e refletindo sobre as mesmas.

No que concerne à leitura, desde o jardim-de-infância que o docente deve planificar, de modo a fomentar nas crianças a literacia. Deste modo é essencial favorecer o contacto entre a criança e os livros de histórias, para que se criem desde cedo hábitos de leitura. O contacto com os livros possibilita também a familiarização com o código da escrita. A aprendizagem da leitura é um processo complexo que exige o funcionamento articulado de todo o sistema cognitivo. A motivação do aprendiz influirá nos resultados dessa aprendizagem. Deste modo, se a leitura for incentivada e praticada no meio em que a criança está inserida, esta será um requisito para o sentimento de pertença a esse meio.

As dificuldades na leitura e escrita podem comprometer todo um percurso académico e estão na base de muito insucesso escolar. Assim, o docente deve levar desde cedo as crianças a perceber o que é a leitura e a escrita, e semear o desejo da criança querer ler de forma autónoma, fomentado pela leitura em contexto de sala, e estimulado pelas relações afetivas estabelecidas com a leitura. O contacto contínuo e

regular com livros e histórias, assim como com canções e jogos de palavras, contribui de forma direta no desenvolvimento de competências que potenciam a consciência fonológica.

Desta forma, a leitura e a escrita são o resultado final de um extenso processo de aprendizagens. A docência tem um papel preponderante para que se criem as condições necessárias para desenvolver as competências supracitadas.

### **1.6. As histórias**

O conto de histórias às crianças vai muitas vezes ao encontro de abordar os medos e angústias, ilustrar e distinguir as ações do “bem” e do “mal”, entre outras inúmeras situações que povoam o universo infantil. Através das histórias “cria-se um laço emocional e pessoal muito forte, de forma que as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 547). A criança que têm a possibilidade escutar histórias vai interiorizar conhecimentos e informações que lhe propiciará um crescimento pessoal e uma melhor compreensão dos acontecimentos do seu dia-a-dia.

A pertinência da utilização das histórias no contexto educativo favorece a oportunidade para que surjam reflexões sobre as mesmas a partir da leitura e do respetivo reconto. Assim:

(...) as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de expressão, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler. (ME, 1997, p. 70).

Uma preocupação ao organizar uma sala de aula deverá ser a realização de uma biblioteca na sala, para as crianças usufruírem de livros de múltiplos géneros, sempre que necessário (Hohmann, Banet & Weikart, 1995). Para escolher os livros, o docente deverá ter em conta os “critérios de estética literária e plástica” (ME, 1997, p. 70), embora, também, seja relevante que as crianças escolham os livros (Hohmann et al., 1995).

A criança, no seu processo de formação, atravessa várias etapas que a conduzem à apropriação de conhecimentos, valores e afetos fundamentais na construção e consolidação da sua personalidade. A perspetiva que tem do que a rodeia, resulta das suas experiências e interações que realiza com o meio circundante. O contacto com a literatura infantil contribui para o seu desenvolvimento cognitivo e psicoafectivo uma

vez que as histórias proporcionam que a criança estruture o seu saber de forma ordenada, organizando os conhecimentos adquiridos através de unidades específicas. Para além dos enredos da história ou a identificação dos atributos de uma personagem, a criança constrói um saber mais abstrato classificando experiências, estruturando traços de personalidade e de cultura.

O livro de recessão infantil, através da sua componente poética e artística transmite um conhecimento intuitivo e afetivo que complementa o conhecimento científico e estruturado, conferindo à aprendizagem uma dimensão mais sensível e emotiva.

## **Capítulo II - Fundamentação Metodológica Essencial à Praxis**

Este capítulo visa fundamentar as estratégias e exemplos metodológicos que foram considerados para a consecução da ação pedagógica. Portanto, são expostas algumas perspetivas sobre a investigação-ação na docência e as respetivas técnicas e instrumentos de recolha e metodologia de tratamento de dados. A fundamentação das opções metodológicas emergentes da prática pedagógica conta também deste capítulo que de um modo geral trata do *modus operandi* do docente.

### **2.1. Investigação-ação na docência**

Segundo Filipe (s.d.) “O conceito de investigação-ação põe a tónica no acto físico de investigar e examinar, no envolvimento dinâmico e único do actor/autor no acto de investigação e a palavra acção remete-nos para um movimento feito ou uma decisão tomada intencionalmente” (p. 112).

Por sua vez, para Hasley (1972), a investigação-ação refere-se a “uma intervenção em pequena escala na sala de aula e um estreito exame dos efeitos dessa intervenção” (citado por Sousa, 2005, p. 95).

A investigação-ação promove, portanto, a qualidade na educação, uma vez que permite ao professor/investigador investigar dentro da sua prática e assim detetar problemas que decorrem de um determinado contexto. Esta baseia-se, principalmente, na observação, onde o investigador pode observar e interagir com indivíduos, neste caso com crianças, num determinado contexto como a sala de aula.

Conforme ilustra Sousa (2005) “os procedimentos que mais geralmente são desenvolvidos nesta estratégia metodológica constam do estabelecimento de uma planificação de ações (...), que sucedem no tempo, contendo determinados conteúdos programáticos e uma calendarização predefinida e dividida por etapas” (p. 98).

Assim, a investigação-ação é considerada como sendo um processo rotativo, em que o professor/investigador desenvolve o seu projeto com base em várias fases. Primeiro deteta o problema, posteriormente intervém de forma a colmatar as dificuldades apresentadas e posteriormente avalia os resultados. A partir desta avaliação o investigador aperfeiçoa a sua prática e/ou mantém as estratégias, dependendo dos resultados obtidos.

Máximo-Esteves (2008) refere que a “investigação-ação, à semelhança da investigação qualitativa, em cujas propostas se apoia, é um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (p. 82).

De acordo com a visão de vários autores reúnem-se elementos que ilustram a investigação-ação como um processo sistemático que resulta numa sequência de fases, que originam um ciclo. Ao conjugar-se a observação e a teoria permite-se então efetuar: a planificação, a realização de uma primeira etapa com observação dos efeitos e a planificação das fases seguintes segundo os resultados obtidos anteriormente.

Para auxiliar na elaboração de um projeto de investigação-ação existem algumas etapas, como se pode evidenciar no quadro seguinte (ver quadro 2).

**Quadro 2.** *Fases para a realização de um projeto de investigação-ação.*

<b>Esquema-guia</b>	
<b>1. Contexto Escolar</b>	Descreva brevemente a escola-estudantes, departamentos, currículo e missão. Delineie os objectivos centrais relacionados com o tópico da investigação. Como foram estabelecidos? Que problemas e preocupações especiais da escola estão presentes no seu projecto?
<b>2. Foco do projecto de investigação</b>	Mencione o que pretende investigar ou implementar. Qual é o principal problema e as questões específicas a formular?
<b>3. Fundamentação</b>	Por que é que o tópico seleccionado é importante para si e para os seus alunos? De que modo é que esta investigação favorece a escola ou os objectivos e as preocupações dos seus níveis de classificação? Como contribui para o seu desenvolvimento profissional?
<b>4. Impacto esperado na aprendizagem dos alunos</b>	Declare brevemente a antevisão possível do impacto que o projecto terá na aprendizagem dos seus

alunos. O que antecipa como provável benefício decorrente da investigação?
<p><b>5. Critérios de eficiência</b> Que indicadores melhor revelarão os resultados do projecto (por ex., número de livros lidos, aumento da motivação, melhor pontuação em testes, melhor comunicação, relações positivas)? Que fontes de dados usará para documentar e avaliar o projecto e porquê (composições, portfólios dos alunos, diários, trabalhos da aula, discussões, resultados de testes, entrevistas, inquéritos, vídeos, fotos, esquemas, apresentações)?</p>
<p><b>6. Plano de implementação (sequência e cronograma)</b> Organize e ordene a sequência a seguir para implementar o projecto. Mesmo que, mais tarde, proceda a alterações do plano, é útil a elaboração prévia de um esquema cuidadosamente planeado. Este inclui um cronograma de previsão do tempo necessário para experimentar, recolher e analisar dados, redigir um sumário das aprendizagens e resultados e apresentar o projecto aos colegas.</p>
<p><b>7. Fontes de informação</b> Que livros, autores, artigos, outros professores, ou outras fontes de informação (ERIC, <i>Web sites</i> da Internet, seminários...) prevê consultar para ampliar o conhecimento sobre o tópico da investigação? Faça uma lista de várias possibilidades.</p>
<p><b>8. Recursos necessários</b> Elabora uma listagem das necessidades previstas para levar o projecto a bom termo (ex.: materiais de aprendizagem, gravadores, equipamento vídeo, câmaras, transporte para viagens ao terreno, suporte financeiro...).</p>

**Fonte:** Extraído de Fischer, 2001, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 83, *in Visão Panorâmica da Investigação-Ação*.

O quadro anteriormente apresentado refere as fases necessárias para a elaboração do projeto da investigação-ação, nomeadamente a descrição do contexto escolar, a explicação do foco do projeto, a justificação da temática, a exposição do impacto previsto na aprendizagem dos alunos, a definição dos critérios, a preparação do plano de implementação e a realização da lista das fontes de informação, assim como dos recursos necessários.

Este processo de investigação permite, portanto, ao professor/investigador aperfeiçoar a sua prática pedagógica, tendo em conta o seu grupo de trabalho, as suas necessidades e interesses. A investigação-ação permitir-lhe-á, então, estudar e compreender os seus alunos, implementando estratégias motivadoras e estimuladoras para a aprendizagem, partindo da prática para refletir sobre a mesma e ir melhorando consoante as suas reflexões.

### **2.1.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

As técnicas utilizadas, no decurso do projeto de investigação-ação, foram do método qualitativo, ou seja, foram a observação participante, as entrevistas etnográficas e a análise documental. Os diários de bordo e notas de campo foram também utilizados como recurso para recolha de dados.

Recorreu-se à observação participante, pois, de acordo com Máximo-Esteves (2008), a observação “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p. 87). Esta auxilia, assim, na compreensão do contexto, das pessoas que nele se movimentam e as suas interações. Por outras palavras, Lapassade (1991, 1992, 2001), aponta que a expressão “observação participante” tende a designar o trabalho de campo no seu conjunto, desde a chegada do investigador ao campo da investigação, quando inicia as negociações que lhe darão acesso a ele, até ao momento em o abandona, depois de uma estada longa (citado por Fino, 2008, p. 4).

Na intervenção *in loco*, para aferir sobre os contextos educativos, realizaram-se entrevistas etnográficas, que segundo Fino (2008) são conversas ocasionais no terreno, não são estruturadas e permitem que sejam revelados pontos de vista pessoais.

Os diários são os responsáveis por abarcar as notas retiradas das observações efetuadas, tal como refere Máximo-Esteves (2008), os “diários são colectâneas de registos descritivos acerca do que ocorre nas aulas, sob a forma de notas de campo ou memorandos (as anotações extensas atrás referidas), de observações estruturadas e registos de incidentes críticos” (p. 83). Ainda expõe que é um dos recursos metodológicos mais recomendados, pela sua riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva. Acompanha o professor na investigação-ação e está repleto de dados para análise da sua ação, mas, também, para análise do desenvolvimento do pensamento do professor.

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

Para Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados

envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros. Em última análise, os produtos finais da investigação constam de livros, artigos,

comunicações e planos de acção. A análise de dados leva-o das páginas de descrições vagas até estes produtos finais (p. 205).

Deste modo, para análise de dados foi utilizado a triangulação. Segundo Kemmis (1983), triangulação refere-se a “um cruzamento entre diferentes fontes de dados: pessoas, instrumentos, documentos ou a combinação de todos eles” (citado por Sousa, 2005, p. 173).

Na mesma linha de pensamento, Máximo-Esteves (2005), aponta que a triangulação permite “ajuizar sobre a coerência das interpretações provenientes de diferentes fontes de dados. Permite, ainda, formular as primeiras reflexões” (p. 103).

Neste sentido, ao longo do processo investigativo, procurou-se efetuar o cruzamento dos vários dados emergentes da observação participante das entrevistas etnográficas e a análise documental de modo a possibilitar a obtenção de respostas às nossas questões investigativas.

## **2.2. Prática científica pedagógica: instrumentos orientadores**

Na perspectiva de Roldão (2009), o ensino permite de forma propositada transmitir a aprendizagem de um conteúdo. Desta forma, o docente tem como função gerir essa aprendizagem, proporcionando atividades diferenciadas incluindo todos as crianças, para que estas possam ganhar aptidões e conhecimentos, assim como aumentar e desenvolver outros mais.

Neste sentido, para concretizar a qualidade e a eficácia no processo ensino-aprendizagem, o docente dispõe de instrumentos orientadores, nomeadamente a planificação e a avaliação, que, por meio de um conjunto de ações, possibilitam a aquisição de uma determinada aprendizagem. De facto, ser docente é um método estratégico que começa na planificação, passa para a prática e, por último, efetua a regulação e avaliação da aprendizagem (*Ibidem*).

### **2.3.1. A planificação da ação**

A planificação, de acordo com Zabalza (2003), é a transformação de uma conceção numa ação. Esta é muito importante no processo de ensino-aprendizagem, pois implica uma gestão organizada e eficaz dos momentos de aprendizagem. Por outras palavras, a planificação é uma "estratégia de procedimentos que inclui os conteúdos ou

tarefas a realizar, a sequência das actividades e, de alguma forma, a avaliação e encerramento do processo" (*Ibidem*, p.48).

A planificação, além de proporcionar uma sequência de aprendizagem adequada ao grupo, segundo Arends (1995), pretende melhorar os resultados. Assim sendo, é realizada previamente e é diversificada, de modo a promover a aprendizagem pretendida aos grupos de crianças. Importa salientar que deve ser de cariz flexível, mudando de acordo com a prática, com as necessidades e interesses das crianças.

De uma forma prática, na planificação deve-se contemplar a data da atividade, o tempo destinado ao momento de trabalho, os objetivos exigidos, as estratégias a impulsionar, os métodos e procedimentos de avaliação, os materiais e recursos a empregar, as atividades âncoras e, ainda, as estratégias de apoio individual às crianças com NEE (Dean, 1992, citado por Morgado 2004). Importa acrescentar que é necessário colocar os conteúdos curriculares a trabalhar e, na perspetiva de Marchesi e Martín (1998), contemplar os interesses e práticas das crianças (citados por Morgado, 2004). O envolvimento das crianças no momento da planificação é considerado muito benéfico, pois estas participam de forma significativa e ativa e, também, adquirem os conceitos e competências com mais facilidade (Morgado, 2001).

Por conseguinte, a planificação é um instrumento valioso no processo ensino-aprendizagem, permitindo a gestão adequada das aprendizagens, a flexibilidade das atividades e a participação das crianças na sua realização, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades.

### **2.3.2. A avaliação**

A avaliação é um instrumento que recolhe informações do grupo e, consequentemente, garante a toma de decisões adequadas e corretas (Arends, 1995). É contínua, reguladora das aprendizagens e descreve em contexto real as aprendizagens das crianças. A principal função da avaliação é confirmar a evolução das crianças ao longo do processo de ensino-aprendizagem, permitindo uma constante mudança nas estratégias implementadas e nos instrumentos utilizados, tal como se evidencia no quadro seguinte ( ver quadro 3).

**Quadro 3.** *A avaliação deverá permitir.*

O quê?	Para quê?
Obter informação sobre os progressos dos alunos e/ou o estado actual das suas aquisições.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar a eficácia do trabalho educativo relativamente à concretização dos objectivos e aquisições previstas.</li> <li>- Prevenir e/ou clarificar problemas e equívocos emergentes ou a emergir.</li> </ul>
Fornecer aos alunos informação retroactiva.	- Para lhes permitir relacionar o seu desempenho com os critérios definidos de modo a corrigir e optimizar o seu trabalho.
Motivar os alunos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Melhorar níveis de investimento.</li> <li>- Gerir de forma positiva as dificuldades.</li> </ul>
Manter um registo do progresso dos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tomar decisões sobre necessidades educativas identificadas.</li> <li>- Comunicar com outros intervenientes (professores, encarregados de educação).</li> <li>- Planificar trabalho futuro.</li> </ul>
Ajuizar sobre a preparação dos alunos para futuras aquisições.	- Conceber percursos e optimizar os dispositivos de gestão curricular.

**Fonte:** Morgado, 2001, p. 64, *in A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*

Como se evidencia no quadro, a avaliação deve estudar “para além dos resultados esperados (os produtos), aspetos como: o nível de desenvolvimento, os estilos e estratégias de aprendizagem, a forma de lidar com as dificuldades, níveis de autonomia e auto-regulação do trabalho” (Morgado, 2004, p. 84).

Nesta linha de ideias, como cada criança é única, o ensino deve facultar variadas respostas, sendo que o docente deverá empregar a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. A avaliação diagnóstica dá a conhecer os conhecimentos prévios que as crianças já possuem para iniciar as novas aprendizagens (*Ibidem*). Nomeadamente, a avaliação formativa é contínua, analisa os processos, as aprendizagens e dificuldades adquiridas e, ainda, consente a aplicação de estratégias para impulsionar o sucesso de todas as crianças (Zabalza, 2003). Nesta linha de ideias, a diferenciação pedagógica exige uma avaliação formativa com o objetivo de auxiliar todas as crianças no processo de ensino-aprendizagem (Perrenoud, 2000). Por fim, a avaliação sumativa analisa o resultado final e adiciona novas informações à avaliação

formativa, permitindo, portanto, uma apreciação mais completa (Ribeiro & Ribeiro, 1990).

Na Educação de Infância em Portugal, é exposto na Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011 informações sobre a avaliação. Deste modo, é exposto que a criança é encarregada pela sua aprendizagem e a avaliação é de cariz formativa, embora a avaliação diagnóstica seja valorizada de modo a facilitar a integração das crianças no ambiente educativo. Um dos métodos de avaliação na EPE é o SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças que é um indicador de qualidade que tem enfoque na avaliação do bem-estar emocional e da implicação, experienciados pela criança. O processo de avaliação proposto pelo SAC abrange os momentos de observação, aplicação e reflexão e ao ser bem executado, está ao alcance de cumprir os objetivos pedagógicos definidos na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. O educador ao unir o conhecimento profundo das áreas de conteúdo com o estudo de documentação científica e atualizada que fundamente os processos de ensino-aprendizagem, estará capaz de aplicar e beneficiar do processo proposto pelo SAC. Todavia, é importante que o educador tenha intrínsecas as faculdades pessoais de atenção ao outro, o saber ouvir, o dar espaço à expressão do outro, o ser flexível e respeitador.

Relativamente à avaliação dos alunos do ensino básico, esta tem como orientação o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, com alteração no Decreto-Lei n.º 9/2013, de 10 de julho. A avaliação dos alunos pretende, assim, uma regulação das aprendizagens para comprovar as competências obtidas ao longo do percurso escolar. Ao longo do processo de ensino-aprendizagem empregam-se a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e, por fim, a avaliação sumativa. A avaliação diagnóstica verifica-se logo no princípio do ano escolar, visando a integração dos alunos e a implementação das melhores estratégias. No que diz respeito à avaliação formativa, esta é contínua e sistemática, permite a recolha de dados das características do grupo e a utilização de variados instrumentos. Por último, a avaliação sumativa é executada no findar do ano e permite uma apreciação das aprendizagens praticadas pelos alunos.

Por fim, é importante salientar que a criança deve conhecer os critérios a avaliar e que sejam, igualmente, debatidos entre todos (Pais & Monteiro, 2002). A avaliação é nada mais do que um instrumento que permite a regulação do docente e das aprendizagens dos alunos, para que possa melhorar todos os dias e que as crianças consigam aprender de forma plena.

### **2.3. Opções metodológicas subjacentes à intervenção pedagógica**

Uma prática pedagógica sustenta-se num suporte teórico que a fundamente. Para tal, neste ponto, são explanados os princípios teóricos e modelos pedagógicos que ancoraram a *práxis*. Neste sentido, focam-se a pedagogia por participação em oposição a uma pedagogia por transmissão, o modelo pedagógico do MEM, a aprendizagem cooperativa como estratégia inclusiva, a diferenciação pedagógica, o trabalho de projeto e ainda as TIC, assumidas como um veículo promotor e motivador de aprendizagem. Estas opções metodológicas adotadas na intervenção pedagógica, acredita-se que sustentem o nosso trabalho com vista a dar resposta e resultados favoráveis às questões emergentes do processo de investigação-ação.

#### **2.4.1. Pedagogia por participação versus pedagogia por transmissão**

Atualmente, de acordo com Lopes e Silva (2009), perante padrões de heterogeneidade nas crianças, é crucial que se mantenha níveis educativos de qualidade, conseguindo diferenciar as aprendizagens para que cada criança se desenvolva de modo holístico. É, então, delegada ao docente a tarefa de “conceber uma variedade de métodos e técnicas que possibilitem aos alunos ter uma maior responsabilidade e participação na sua aprendizagem” (Lopes & Silva, 2009, p. X).

Nestas matrizes, pretende-se abordar esta questão da participação da criança na sua aprendizagem, distinguindo a designação de pedagogia por participação de pedagogia por transmissão.

Iniciando pela pedagogia de transmissão, esta centra-se, segundo Oliveira-Formosinho (2007), nos “saberes, no conhecimento que quer veicular, [...] da escolha unidirecional dos saberes a serem transmitidos” (p. 17). Por outras palavras este modelo tem como base a memorização e os conhecimentos seguem uma linha direcional do docente para a criança.

Resumidamente e em concordância com Oliveira-Formosinho (2013), “os objetivos na educação de infância cifram-se, assim, em escolarizar, compensar e acelerar” (p. 27). É, por isto, tudo alheio às verdadeiras motivações da criança. Note-se que a criança, neste tipo de pedagogia, é encarada como “tábua rasa”, uma “folha em branco” na qual o ensino vem inscrever os conhecimentos, essa inscrição passa a ser a

tarefa central do professor e o pólo de gravitação da definição de objetivos educacionais” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 21).

Se por um lado, para Oliveira-Formosinho (2007) encara que o docente é visto como figura central, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), referem que até o docente deixa de ser o elemento nuclear deste processo educativo, mas ele próprio torna-se refém de “materiais estruturados para essa transmissão” (p. 28).

Numa quebra com este modelo pedagógico tradicional emerge a pedagogia da participação no qual propõe uma nova forma de olhar o processo educativo, bem como à imagem da criança e do docente (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Deste modo, assenta na “imagem da criança como construtora de conhecimento, com competência para ter voz no processo de ensino-aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 21). Significa isto que a criança na pedagogia por participação ocupa o foco central da ação pedagógica e é ela que constrói a “sua jornada de aprendizagem em um contexto de vida e de ação pedagógica determinado, através da escuta, do diálogo e da negociação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 19).

Como núcleo do processo de ensino-aprendizagem, as suas motivações e os seus interesses são considerados e em contrapartida o docente é o mediador. É, por isso, incumbida a tarefa de gerir e organizar o ambiente educativo, com base na escuta da criança. Tal como refere Oliveira-Formosinho (2013), “o processo de aprendizagem é pensado como um espaço partilhado entre a criança e o adulto” (p. 28).

Em suma, podemos distanciar uma e outra pedagogia, naquilo que é o foco da educação. Na pedagogia da transmissão podemos dizer que é o docente o elemento nuclear e numa pedagogia de participação é a criança que constrói, deste modo a sua própria aprendizagem, garantindo a sua participação. Para finalizar, julga-se poder afirmar que no decurso da prática pedagógica aproximou-se de uma pedagogia de participação na qual se deu voz às crianças, aos seus interesses, em ordem a uma construção da sua aprendizagem.

#### **2.4.2. Modelo pedagógico do MEM**

De acordo com Formosinho (2013), para “uma prática fundamentada, é essencial a sua transformação em práxis pedagógica, o que só pode realizar utilizando pedagogias explícitas” (p. 16). Para tal, aponta que “os modelos pedagógicos configuram um

sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar os fundamentos e a ação, a teoria e a prática” (*Ibidem*).

Nesta linha de pensamento, procurou-se desenvolver uma prática ancorada nos fundamentos e princípios presentes no MEM, pois como refere Gomes (2011) “o MEM assenta na defesa de valores: a democracia, a solidariedade, a justiça e a cooperação dentro da sala de aula; concebe a escola como uma unidade que garante o desenvolvimento global dos alunos” (p. 89).

Do mesmo modo Grave-Resendes e Soares (2002) referem que o MEM

Trata-se de uma verdadeira aprendizagem democrática que estimula a liberdade de pensamento e de expressão, permite orientar as aprendizagens consoante as capacidades e necessidades dos alunos e ao mesmo tempo expô-los a um ambiente que os estimula à descoberta, à resolução de problemas, ao trabalho de grupo ou entre pares e ao saber viver em grupo (p. 41).

Por outras palavras, este modelo pedagógico propõe aos alunos que tenham o papel central no seu próprio processo educativo, assumindo estes a responsabilidade pela sua própria aprendizagem. Quer isto dizer que o aluno no MEM assume um papel participativo na organização e gestão dos aspetos da vida quotidiana do grupo, sendo evidente a aquisição de valores como a autonomia e cooperação.

O espaço educativo proposto pelo MEM contém uma área polivalente para trabalho em grande grupo e por seis áreas básicas de atividades (oficinas ou ateliers): biblioteca e documentação; oficina de escrita e reprodução; laboratório de ciências e experiências; carpintaria e construções; atividades plásticas e outras expressões artísticas; jogos e “faz de conta” (Niza, 2013).

De acordo com Niza (2003), na educação de infância o MEM conjectura três condições que sustentam a dinâmica social: a organização dos grupos, de preferência com idades distintas que asseguram a heterogeneidade; a promoção de um ambiente de livre expressão, onde as crianças podem partilhar as suas experiências, ideias e opiniões; e a valorização do tempo lúdico, onde as crianças podem explorar espontaneamente as suas ideias e materiais, que pode promover diferentes projetos de pesquisa de acordo com as suas interrogações. Niza (2003) refere ainda que os educadores no ambiente do MEM são encarados como “promotores da organização participada; dinamizadores da

cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores ativos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica”.

Para sistematizar, é assim uma metodologia que se distingue da tradicional, tal como nos sugere Gomes (2011), no “modo como se gere, organiza e avalia de forma cooperada, o trabalho, o espaço, os conteúdos das aprendizagens e a vida social da turma” (p. 101).

### **2.4.3. Aprendizagem cooperativa – estratégia para a inclusão**

Num propósito de desenvolvimento integral de cada criança, incumbe ao docente a diversificação das estratégias. Neste sentido, a aprendizagem cooperativa enquanto estratégia educativa é atualmente considerada uma importante ferramenta em termos de aprendizagem, visto que de acordo com Lopes e Silva (2009), possibilita a aquisição de múltiplas competências a vários níveis, em termos de cognição, mas também sociais.

Lopes e Silva (2009) declaram que quando as crianças sentem a necessidade de trabalhar com os outros, começam a comportar-se de maneira interdependente, no entanto é de frisar que essa interdependência positiva só é obtida de forma gradual, ou seja, é aos poucos que as crianças começam a compreender a importância do trabalho de grupo, da partilha, da cooperação, da interação e adotam estes hábitos de trabalho sem que isso lhes seja inculcado. É portanto indispensável que o docente fomente esse trabalho cooperativo, através de propostas de atividades apelativas e estimulantes, apropriadas ao desenvolvimento do grupo em questão. Deste modo cada criança adquirirá, gradualmente, responsabilidade individual e desenvolverá competências cognitivas e sociais.

Do mesmo modo, Bessa e Fontaine (2002), partilhando desta afirmação, acrescentam que os grupos são “constituídos de forma a existir uma heterogeneidade de competências no seu interior. [pois] É no seio desses grupos heterogéneos que os alunos desenvolvem alguma forma de actividade conjunta” (p. 44). Quer isto dizer que na heterogeneidade de cada grupo, possibilitará para cada um dos alunos a experiência de situações de aprendizagem com os colegas que partilham de objetivos de trabalho.

Neste sentido, a aprendizagem cooperativa constitui uma estratégia inclusiva, visto permitir, simultaneamente alunos menos e mais competentes aprendam, num contexto de diferenciação. Como refere Bessa e Fontaine (2002), de modo sintético, “o

aluno que explica é beneficiado na medida em que o exercício da tarefa que lhe é atribuída permite que elabore e reformule os seus conhecimentos, aumentando a sua mestria. O aluno que recebe as explicações retira benefício do facto de receber explicações e de poder colocar questões (...)” (p. 44).

Mediante estes aspetos não se pode descurar, por isto, uma dimensão individual na aprendizagem cooperativa, pois

O compromisso individual nesta metodologia permite assegurar que todos elementos saiam mais fortes deste trabalho, tanto do ponto de vista cognitivo como das competências atitudinais, para que futuramente possam realizar sozinhos as tarefas semelhantes àquelas que realizaram de uma forma cooperativa” (Fontes & Freixo, 2004, p. 34).

Em suma, teve-se em consideração deste modo estes princípios de cooperação numa base individual patenteados, em ambos os contextos educativos na EPE e 1.º CEB.

#### **2.4.4. Diferenciação pedagógica**

No contexto de uma prática educativa, a observação participante é determinante pois permite aferir as características de cada grupo e, igualmente, de cada criança. Certamente que desta análise emerge a perceção que estamos perante grupos de crianças heterogéneos com características que os distinguem, quer em termos de ritmos de aprendizagem, de interesses e necessidades.

Com base neste foco e, partilhando da afirmação de Cadima (1997), subjaz a necessidade de agir com base no “desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada que valorize o sentido social das aprendizagens, que permita gerir as diferenças de um grupo, no seio do próprio grupo e, através das capacidades que cada membro desse grupo tem” (p. 44).

Neste sentido, e de acordo com a visão de Melo (2011), deve-se promover oportunidades de aprendizagem que mais se adequem às características, potencialidades e necessidades do grupo de crianças, sendo importante referir que, para que tais oportunidades se criem é indispensável que se tenha conheça o grupo, atribuindo a cada criança um plano de trabalho que vá ao encontro das suas necessidades e potencialidades.

Estas estratégias vão de encontro com as que promovem a discriminação e não proporcionam oportunidades de atender às especificidades de cada criança.

Paralelamente, Gomes (2011) assume que este processo exige grande habilidade do docente, contudo reforça que “a diversidade dos alunos exige que a escola não se limite a oferecer a igualdade de oportunidade em termos de acesso à educação. A diversidade dos alunos exige diversidade de respostas no processo educativo” (p. 59).

Face ao que já foi supramencionado, numa perspetiva sumária refere Cadima (1997), que “diferenciar o ensino passa por organizar as actividades e as interações, de modo a que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didáticas enriquecedoras, tendo em conta as suas características e necessidades pessoais” (Cadima, 1997, p. 44).

Referente a este processo de diferenciação pedagógica, aponta Morgado (2003) que esta poderá ser realizada nas diversas variáveis presentes na ação educativa, nomeadamente, diferenciar na planificação, na organização do trabalho dos alunos, no clima social, na avaliação, nas atividades, e nos materiais e recursos.

### **2.5.5. Trabalho de projeto**

O docente reconhecendo o contexto do grupo e as suas características, deverá assumir a individualidade de cada um e a pluralidade do grupo, e diferenciar os contextos educativos. Para tal há ainda que assumir que a criança é um ser portador de interesses, necessidades e motivações e recorrer a estratégias diversificadas.

Neste sentido, o trabalho de projeto é uma estratégia que por excelência engloba um conjunto de fatores que lhe conferem um carácter rico em termos educativos.

Neste parecer e, de acordo com Gomes (2011), “o trabalho de projecto é uma estratégia de diferenciação dos conteúdos, das aprendizagens, das actividades e do tempo” (p. 97). Acrescenta ainda que este “centra-se no trabalho dos alunos, isto é, no aprender, e não na lição do professor, isto é, no ensinar. Portanto, implica o lado activo e dispensa o lado passivo do processo de aprendizagem” (*Ibidem*).

O trabalho de projeto deve partir das motivações intrínsecas das crianças e dos interesses e indagações que possam, eventualmente, surgir (Gomes, 2011).

Note-se que é necessário reconhecer que incumbe à criança, no seio do grupo, procurar respostas aos problemas iniciais levantados, por isso, a criança tem assumidamente o papel ativo e o docente o de mediador.

É ainda de salientar que, de acordo com Many e Guimarães (2006), “o trabalho de projecto é uma área que se presta, por natureza, ao trabalho interdisciplinar” (p. 15). Quer isto dizer que é, por si só, um instrumento essencial para proceder a uma aprendizagem global e integrada.

#### **2.4.6. As TIC como veículo motivador da aprendizagem**

A abordagem dos conteúdos que se querem trabalhar poderá ser realizada utilizando como recurso o computador. Este, atualmente, já está presente na vida das crianças: em casa e nas escolas. Note-se que o computador é uma ferramenta educativa e cognitiva que desenvolve competências aos seus utilizadores.

Uma das características atuais da nossa sociedade é o aumento da circulação da informação e do crescendo exponencial da informação disponibilizada com facilidade através de vários meios tecnológicos. As crianças que frequentam a escola na atualidade nasceram e cresceram rodeadas de computadores, telemóveis, câmaras digitais e outros suportes digitais. Estas crianças estão familiarizadas com diversos recursos tecnológicos os quais já fazem parte do seu dia-a-dia. Deste modo, é essencial que o docente esteja preparado para incorporar estes meios na sua prática pedagógica.

A utilização do computador nas salas de PE e de 1º CEB deverá resultar em aprendizagens dinâmicas e eficazes sem ser obrigatório a existência de programas com a etiqueta de “educativo” ou para “fins educativos”. Como tal, os docentes devem utilizar “aplicações informáticas como ferramentas cognitivas para fomentar e promover a qualidade de pensamento diversificado nos alunos” (Jonassen, 2007, p. 15). Quer isto dizer que devem ser utilizadas estratégias para que as crianças reflitam de maneira significativa e revelem o que sabem (*Ibidem*).

Por conseguinte, as "TIC redesenham já as fronteiras do currículo fixo e hierarquizado da escola moderna, deixando o aprendiz livremente operar em domínios intermédios e maleáveis" (Fino & Sousa, 2003b, p. 11).

Em jeito de conclusão, Rodrigues (2013) afirma, ainda, que as TIC podem, igualmente, ser um instrumento a favor da Inclusão, pois permitem o respeito de igualdades e concebem uma atmosfera em que todos conseguem ser participativos e úteis.



**PARTE II – A PRÁTICA PEDAGÓGICA *IN LOCO***



## **Parte II – A Prática pedagógica In Loco**

Esta segunda parte comporta dois capítulos que substanciam o estágio pedagógico nas duas valências.

O Capítulo I é referente à ação pedagógica no 1.º CEB que teve uma duração de 135 horas de trabalho na EB1/PE do Lombo Segundo com a turma A do 2.º ano sob a supervisão do professor cooperante, entre outubro e dezembro de 2013. A intervenção ocorreu três dias por semana no turno da manhã.

Por sua vez, o capítulo II explana o decorrer da ação pedagógica perpetrada em contexto de EPE na sala das Conchinhas no Infantário Semi-Internato de Santa Clara, por um período de 120 horas, entre abril e junho de 2014. A ação decorreu apenas no turno da manhã, três dias por semana com a supervisão da educadora cooperante. A integração efetuou-se de forma gradual em prol da ação, na qual se reservou à observação participante para reunir e identificar necessidades do grupo e apropriar-se das rotinas e das metodologias utilizadas pela educadora.

De modo a respeitar alguma privacidade de cada criança referir-se-á cada uma com um nome alternativo

### **Capítulo III – Estágio Pedagógico em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico**

#### **3.1. Contextualização do Meio**

A escola EB1/PE do Lombo Segundo situa-se na freguesia de São Roque, na periferia do Funchal. Esta freguesia ostenta um relevo acidentado e uma orografia montanhosa a Norte. Faz fronteira com outras quatro freguesias do Funchal, especificamente, São Pedro a Sul, Santo António a Oeste, Monte e Imaculado Coração de Maria a Leste. A freguesia qualifica-se como meio “semiurbano”, considerando as suas infraestruturas de comércio, serviços e concentração demográfica. Possui atualmente, à volta de 9.280 habitantes. A localidade é servida a nível de transportes públicos pela companhia de transporte coletivo de passageiros Horários do Funchal.

São Roque possui três escolas básicas de 1.º ciclo e uma escola de 2.º e 3.º ciclos. Possui um centro de acolhimento denominado “Sagrada Família” e um Centro de Apoio à Deficiência Profunda. Os seus habitantes e a população em geral usufruem ainda de uma Biblioteca Gulbenkian, um Clube Cultural e Recreativo, como também um Centro

Socioeducativo de Deficientes e um agrupamento de Escuteiros. O Clube Desportivo de São Roque, também componente da localidade, desenvolve várias modalidades desportivas como: hóquei em patins, ténis de mesa, ginástica rítmica, patinagem e vólei.

### 3.2.A EB1/PE do Lombo Segundo

A escola do Lombo Segundo está em atividade desde nos anos 80, num prédio traçado desde o início para servir a população das localidades envolventes. O seu funcionamento diário decorre desde as oito horas e 15 minutos até às 18.15h, e abrange duas valências, a EPE e o ensino do 1.º CEB.

A nível infraestrutural a EB1/PE constitui-se de dois blocos. Um deles contém dois pisos e um rés-do-chão e o outro, situado a ocidente, possui além do rés-do-chão, que é comum aos dois blocos, um piso superior. Os blocos estão ligados, interiormente, pelo polivalente e refeitório. Cada piso constitui um núcleo e em cada um existe três salas de aula/atividades, uma área comum e instalações sanitárias para raparigas e rapazes. Um dos cinco núcleos é ocupado pelo “CAO” Centro de Atividades Ocupacionais desde o ano 1987.

O edifício é circundado por zonas de recreio, dois campos desportivos e zonas de jardim com relva e árvores de pequeno e médio porte.

No que se refere aos recursos humanos, a escola tem 39 alunos em duas salas de PE e cinco turmas de 1.º CEB que totalizam 116 alunos. As idades das crianças variam entre os 3 e os 10 anos. A grande maioria das residências dos alunos são na área próxima à escola, pelo que as deslocações casa-escola e vice-versa, efetuam-se a pé ou no carro dos pais. Relativamente ao corpo docente a escola conta com os seguintes profissionais (ver quadro 4):

**Quadro 4.** Número de docentes da EB1/PE do Lombo Segundo.

Valência	Docentes
EPE	7
1CEB	7
Apoio	1
Extra Curriculares	8
Ensino Especial	3
Diretora	1

O pessoal não docente reúne três Ajudantes de Ação Sócio Educativa, 15 Assistentes Operacionais, uma Assistente Técnica e uma Técnica Superior.

### **3.2.1. O Projeto Educativo Escolar**

O PEE é uma construção de saberes e considerações pertinentes que formulam iniciativas renovadoras e estabelece as linhas gerais orientadoras da ação educativa.

O PEE da EB1/PE do Lombo Segundo (2011-2014) constrói-se na necessidade de “uma busca de identidade, um desejo de questionar as práticas no passado recente, de questionar as decisões tomadas, os resultados obtidos e de perspetivar o futuro” (p. 3).

Para concretizar o PEE, a escola tem como referência os princípios estabelecidos na Lei de Bases do Sistema Educativo. Os professores, os pais, os funcionários, o pessoal técnico e ainda outros agentes da comunidade educativa são amplamente envolvidos no desenvolvimento das políticas educativas.

O PEE da EB1/PE do Lombo Segundo intitula-se “**Educar para a Cidadania – Século XXI**” e orienta o dia-a-dia desta instituição há quatro anos letivos (2011-2014). A conceção da educação parte dos princípios de ação: o respeito pela pessoa humana; a formação integral do indivíduo; a importância do espírito empreendedor; e o fomentar do espírito democrático. Como tal, esta instituição pretende educar para a valorização de: a pessoa; a liberdade; o respeito pela diferença; a inclusão; a família; o respeito pelo ambiente; o respeito pelo Património; a justiça; a identidade cultural; a identidade artística; a solidariedade.

Desta forma o PEE contempla diversas estratégias de âmbito institucional e pedagógico. Assim sendo, realiza um plano de ação por forma a operacionalizar as respetivas áreas de intervenção.

A avaliação do projeto supramencionado decorre através várias e consecutivas reflexões conjunto de forma a fazer um balanço dos resultados, identificar problemas emergentes e definir novas estratégias de intervenção.

### **3.3.A sala do 2.º A**

A sala do 2.º A tem uma dimensão relativamente pequena, o que facilita a interação entre o docente e os alunos. A sala é partilhada com o 4.º ano que a ocupa no turno da tarde. É dotada de muita luz natural possibilitada pela existência de três janelas em duas paredes da sala (ver figura 2).

**Figura 2.** Planta da Sala do 2.º A**Legenda:**

- 1 – Quadro preto
- 2- Secretária do professor
- 3- Armário de arrumos materiais didáticos e portefólios
- 4 – Placares de exposição de trabalhos
- 5 – Vaso para guarda-chuvas
- 6- Mesas dos alunos
- 7- Ecoponto
- 8- Janelas

A sala está equipada com 22 mesas e respetivas cadeiras que são ocupadas individualmente e estão organizadas em cinco colunas por cinco filas, posicionadas de forma tradicional. Ainda na fase inicial da intervenção questionei o professor cooperante sobre a possibilidade de alterar a disposição das mesas para que formassem um “U” para que a comunicação e interação pudesse ocorrer de uma forma mais harmoniosa. Porém, o professor aludiu que já tentara, mas devido às dimensões da sala face ao número de alunos, não compensava a alteração.

O docente titular também usufrui de uma mesa que é acompanhada por um armário de pequenas dimensões que é utilizado para a colocar alguns materiais. Na parede, em frente às mesas dos alunos, existe um quadro negro e uma mesa que raramente é utilizada. Em todas as paredes que não estão ocupadas com estantes e armários, existem placares de cortiça, onde estão expostos os trabalhos dos alunos de 2.º e 4.º ano e fixados outros documentos úteis, como as regras da sala e informações pertinentes.

A sala contém um total de quatro armários, um dos quais localizado no fundo da sala onde se arrumam os cadernos e manuais utilizados na sala. Os outros arrumam os portfólios de cada aluno do 2º ano e ainda outros materiais utilizados para atividades de expressão plástica.

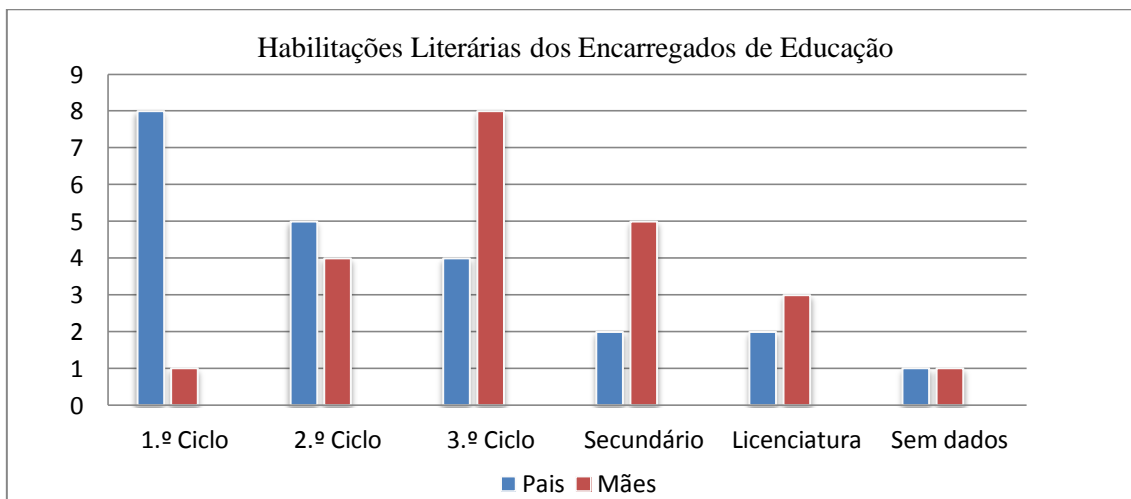
### 3.4.A turma do 2.º A

A turma do 2º A no ano letivo é constituída por 22 alunos, dos quais 12 são do sexo masculino. As idades variam entre os sete e os oito anos. Esta faixa etária corresponde ao estágio das operações concretas, que segundo Piaget compreende as idades dos sete aos 11 anos, no qual as crianças têm um pensamento lógico e reversível. Durante este período, as crianças desenvolvem os conceitos e são capazes de realizar operações mentais na presença dos objetos e situações. As regras assumem grande importância por parte destes alunos. São capazes de referir as regras que devem ser adotadas na sala de aula ou no recreio.

Nesta turma, cujos alunos transitaram do 1.º para o 2.º ano, ficaram inscritos quatro novos alunos: três por terem ficado retidos no ano transato e uma aluna que fez transferência de outra escola.

A partir da leitura das informações constantes no Plano Anual de Turma, constatou-se que de um modo geral, as crianças são provenientes de famílias cujos pais têm um índice médio/baixo de escolaridade (ver gráfico 1).

**Gráfico 1.** *Habilitações literárias dos pais e das mães dos alunos do 2.ºA.*



Relativamente à atividade profissional dos pais, verifica-se que não existe predominância de nenhuma atividade em particular e, no geral apresentam boa

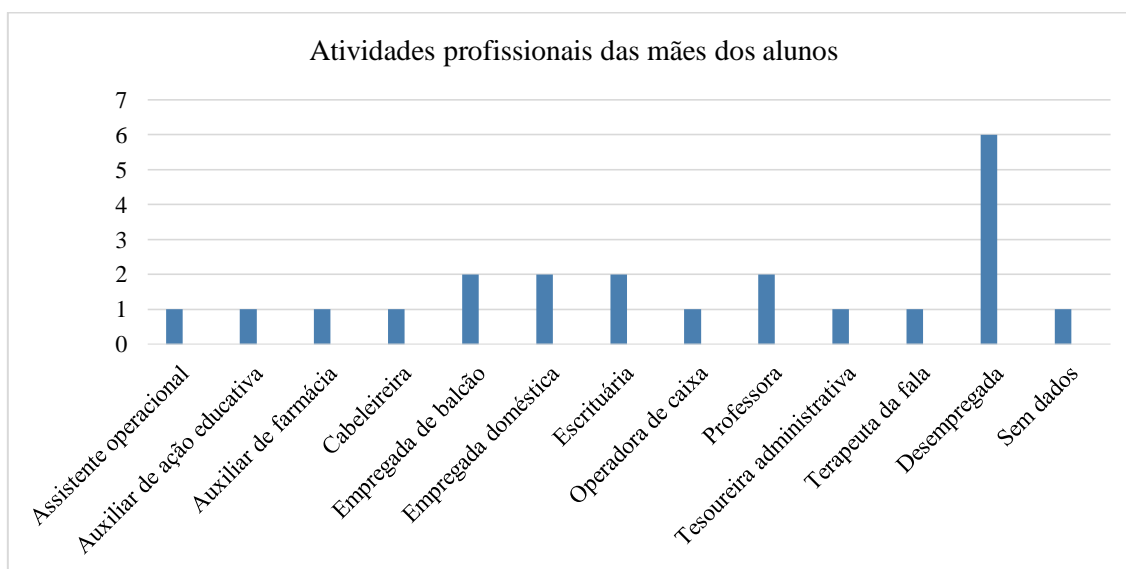
classificação profissional. As respectivas atividades profissionais estão abaixo representadas (ver gráfico 2).

*Gráfico 2. Atividades profissionais dos pais dos alunos do 2.º A.*



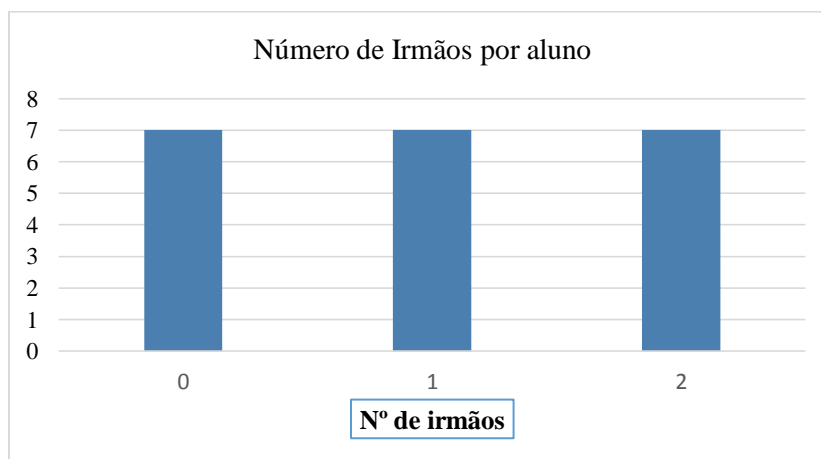
No que respeita à atividade profissional das mães, contata-se que um número significativo está na condição de desemprego (8), e as restantes têm distintas ocupações como se pode observar no gráfico apresentado logo de seguida (ver gráfico 3).

*Gráfico 3. Atividades profissionais das mães dos alunos do 2.º A.*



Tendo em conta ainda o agregado familiar, dois terços dos alunos têm pelo menos um irmão, enquanto que um terço não possui irmãos. Estava em falta a respetiva informação sobre uma das alunas (ver gráfico 4).

**Gráfico 4.** Número de irmãos dos alunos do 2.º A.



A turma tem um aluno que apresenta Distúrbio Global do Desenvolvimento (PGD), que afere de sessões de motricidade fina. Outro menino, por sua vez, está sinalizado com Síndrome de Asperger. Outra criança sinalizada é medicada devido à hiperatividade. São todos apoiados pela professora do Educação Especial, e necessitam de muito apoio individualizado na sala, mais o tempo para concretização das tarefas. Uma quarta criança sofre de epilepsia e apresenta muitas dificuldades de aprendizagem. Estes são os quatro alunos sinalizados com NEE. Ainda é de referir que um aluni frequenta a terapia da fala e depende muito do adulto ou dos colegas para trabalhar.

Sinalizados estes casos particulares, expor-se-á de seguida as características dominantes dos restantes alunos nos diferentes domínios, com base na observação participante obtida ao longo da intervenção. A turma tem níveis diferentes de aprendizagem e autonomia de trabalho e far-se-á referência à oscilação entre o “muito bom” e o “insuficiente” ao ter como referência os trabalhos realizados e notas de campo.

A nível do Português, nos domínios da leitura, gramática e oralidade destaca-se um grupo com nível de desempenho “muito bom” constituído por um conjunto de oito alunos. Um destes alunos, apesar das excelentes capacidades que revela a nível de compreensão e de discurso oral, demonstra muito fraco desempenho na participação dos trabalhos escritos, atrasando-se na sua conclusão, deixando algumas propostas de atividades incompletas. O grupo que apresenta um aproveitamento “suficiente” é formado por quatro alunos. Dois alunos deste último conjunto ainda não conhecem os grupos consonânticos, embora apresentem muito boa caligrafia nas frases que copiam.

Ambos revelam muita falta de autonomia. O aluno que apresenta Distúrbio Global do Desenvolvimento revela dificuldade em escrever com autonomia porém apresenta progressos a nível de caligrafia. Tem boa memória visual o que lhe permite fazer a leitura corrente de um texto, treinado anteriormente.

No Estudo do Meio, a turma apresenta bons resultados a nível de participação e compreensão dos temas explorados, não havendo aproveitamentos com classificação insuficiente. No grupo dos alunos com Suficiente estão cinco alunos. Os restantes alunos demonstram boas capacidades de compreensão, retenção e aplicação dos conhecimentos adquiridos através da exploração dos temas, uma vez que estes estão relacionados com as suas vivências quotidianas.

Na disciplina de Matemática, os alunos que conseguem atingir um desempenho muito Bom são oito. Estes alunos têm revelado boas capacidades de trabalho a nível de aquisição e aplicação de conhecimentos no que respeita a conhecimento de números, resolução de operações e problemas, raciocínio matemático e ainda em temas de geometria. Com bom aproveitamento da aprendizagem destacam-se três alunos. Demonstram suficiente autonomia cinco alunos. Outros quatro são alunos que necessitam de apoio neste domínio, pois manifestam dificuldades na resolução de problemas e no cálculo mental, necessitando de apoio para concluírem corretamente os exercícios. Os restantes dois apresentam muitas dificuldades para acompanharem o programa de 2ºano.

Metade da turma destaca-se pelo comportamento muito bom. De uma forma geral os alunos revelam interesse pela aprendizagem. Por vezes, esquecem-se de cumprir algumas regras da sala, o que exige chamadas de atenção. O professor titular monitoriza o comportamento diário através de um registo individual onde cada aluno contém a informação respetiva para os próprios refletirem e os respetivos encarregados de educação tomarem conhecimento.

### **3.5.A prática pedagógica na sala do 2.º A**

A intervenção com a turma desenvolveu-se tendo por base os conteúdos programáticos previstos para este ano de escolaridade. Os conteúdos abordados em cada semana de estágio foram indicados pelo docente cooperante. As planificações das atividades (ver apêndice 1) e a respetiva dinamização dos momentos de aula foram cumpridos de forma autónoma, beneficiando, porém, da intervenção do professor

cooperante sempre que este considerou pertinente. Neste propósito, o docente cooperante auxiliou-me em alguns momentos com intuito de complementar a minha ação em aspetos importantes da aprendizagem. Durante a intervenção no contexto educativo, realizaram-se algumas reflexões sobre os momentos de ação que foram registadas nos diários de bordo (ver apêndice 2).

No decorrer do estágio, e à semelhança do que já observara da ação do professor da turma, os planos de aula foram ao encontro de se adequarem às situações de ensino-aprendizagem, diversificando na dinâmica de trabalho (individual, pares e de grupo), tentando utilizar recursos didáticos adequados aos conteúdos. De referir que foram criados contextos de aprendizagem ME (2004), para potenciar “aprendizagens activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (p. 23). Naturalmente, que para tal, pretendeu-se desenvolver estratégias ajustadas ao grupo e a cada criança em particular.

Procurou-se ainda adotar estratégias para promoção de comportamentos adequados e promover o bem-estar e o desenvolvimento sócio afetivo dos alunos com o par pedagógico. Houve um esforço pessoal para que cada criança se sentisse valorizada pelas suas qualidades. Neste sentido, procurou-se ir ao encontro do que refere Grave-Resendes e Soares (2002), e apoiar “o aluno no seu processo de desenvolvimento como pessoa e como cidadão, promovendo competências de saber aprender, saber fazer, saber viver em grupo e saber ser” (p. 44).

### **3.6.Problemática da Investigação–ação**

Do ponto de vista académico, um pequeno número de crianças mostrava-se atento e implicado nas suas aprendizagens. Este grupo apresentava alguns pontos fortes no Português, manifestando-se na boa capacidade de leitura, isto é, apresentava um desenvolvimento adequado à faixa etária, boa capacidade de compreensão das tarefas que lhes eram solicitadas, curiosidade e interesse pelo mundo que os rodeia, manifestados nos debates orais sobre os temas em estudo, na capacidade de questionar e sugerir a resolução de pequenos problemas suscitados pelo quotidiano escolar.

Por outro lado, também eram evidentes algumas das suas áreas fracas, tais como uma capacidade básica de escrita, a dificuldade na organização das ideias por escrito, de forma a obter uma sequência lógica de ideias ou acontecimentos.

Importa acrescentar que uma parte da turma apresentava um nível vocabular pobre e dificuldades em verbalizar o seu raciocínio. Alguns alunos eram imaturos e dependentes das orientações do adulto para a realização de atividades e outros limitavam-se a copiar o que era escrito no quadro para os seus cadernos.

Decorrido um período em que foi difícil eleger uma área para a problemática da investigação ação, pela razão de encontrar níveis heterogéneos dentro da mesma turma optei por trabalhar uma questão que pudesse desenvolver com a turma na generalidade. Desta forma, e com a anuência do professor cooperante e tendo em conta as necessidades, procurou-se realizar um trabalho no sentido de modificar as práticas de escrita porque, a par da leitura, esta necessita de uma aprendizagem formal e envolve processos neurais e cognitivos.

O professor deve despertar no aluno o facto de que a sua escrita tem de corresponder a determinadas “características gráficas para que possam ser lidos e partilhados e cumprir assim a sua função no processo comunicativo”. (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011, p. 105). Com base na reflexão inicial formulou-se a questão-investigação:

*Como trabalhar a ortografia a par da escrita numa turma de 2.º ano do 1.º ciclo com diferentes níveis de aprendizagem?*

### **3.6.1. Percurso reflexivo para a resolução da problemática**

O processo da escrita é algo complexo que pressupõe um desenvolvimento constante ao longo de toda a escolaridade. No ano em questão, 2.º ano, as dificuldades na escrita constituem um problema que deve ser alvo de intervenção de modo a atenuar e, até mesmo, eliminar eventuais lacunas, para que ao longo de toda a escolaridade a sua relação com a escrita seja o mais positiva possível. Neste sentido, era necessário refletir sobre as questões de escrita e desenvolver estratégias.

Relativamente à ortografia, segundo Baptista, Viana e Barbeiro (2011) a dimensão gráfica e ortográfica, precede à escrita, sendo necessário conhecer o seu código/norma para que seja compreendida.

Ao ter em conta o nível de aprendizagem de 2º ano seria necessário fazer com que os alunos assimilassem regras de ortografia para que realmente fizesse sentido a norma escrita. No que concerne à produção de textos, o professor, consciente da

importância desta competência deve conjugar o seu ensino precoce e o ensino de géneros diversificados.

No 2º ano é necessário promover o contacto com diversos géneros textuais de modo que verifiquem que a escrita acarreta diferentes funcionalidades. Segundo os autores, o processo da escrita deve obedecer a três etapas: a planificação (organizar e seleccionar), a textualização (redação-escrever frases) e a revisão (correções).

É de extrema importância consciencializarmo-nos e, seguindo a perspectiva de Barbeiro (2000) que a relação de um aluno com a escrita pode ficar marcada pelas dificuldades, quer a nível dos erros ortográficos ou, simplesmente, pela falta de ideias para com a escrita.

A este nível Barbeiro (2000) afirma que:

“Para desenvolver a relação, há que proporcionar a descoberta das potencialidades desta forma de expressão, quer em termos comunicativos, quer em termos criativos e expressivos. Essa relação pode basear-se na profundidade que encontramos no processo de escrita, dotando o aluno da capacidade de gerar novas relações e de decidir sobre elas, tendo em conta objetivos e critérios de adequação” (p.74).

Assim sendo, e considerando as dificuldades na escrita de textos, deve fazer-se acompanhar da capacidade de reflexão, permitindo ao aluno compreender aquilo que está bem e o que tem que vir a ser melhorado.

Já no que respeita aos erros de ortografia, estes podem ser elementos de aprendizagem na escrita, sendo que o professor pode intervir, no sentido de responder adequadamente às necessidades individuais de cada criança, proporcionando atividades de revisão, tarefas a pares, entre outras, de modo a melhorar a escrita. Os alunos apresentam dificuldades na escrita de palavras extensas, e, na perspectiva ensino-aprendizagem, é pretendido que eles consigam visualizar o erro ortográfico e o corrigir.

O sistema da escrita é normativo, logo, é avaliado em correto e incorreto. Com a escrita conseguimos avaliar as competências e as capacidades dos alunos.

Quando persistem dificuldades nas normas da escrita é notório no ato comunicativo escrito. É da competência da educação auxiliar os alunos na normatização das regras da ortografia. Normalmente as dificuldades dos alunos provêm quando este tenta organizar os elementos que compõem as palavras para fomentar um significado.

O objetivo principal não é os alunos saberem representar graficamente as palavras, mas sim o domínio da forma ortográfica. A escrita de uma língua é o resultado de um processo cultural e tem um valor social. Além da aplicação do alfabeto, a ortografia apresenta especificidades em relação aos símbolos (grafemas ou letras) que representam os sons. Relativamente aos sons da fala e aos grafemas, a ortografia do português constitui um nível de complexidade médio, comparativamente às outras línguas ocidentais.

Deste modo, a criança não tem a percepção que a escrita e a fala são coisas diferentes, no entanto, com o processo de alfabetização, o professor demonstra à criança que quando escreve está a representar aquilo que quer dizer, sendo apenas uma outra forma de expressão. O professor deve experimentar e fazer o aluno experimentar situações de produção de textos, ou seja, ser um autor, mas também ser interlocutor e ouvir dúvidas e certezas dos alunos.

Na avaliação da escrita, o professor deve ser capaz de considerar todo o processo da escrita e não se cingir apenas no produto. Cabe-lhe, ainda, ser capaz de atender a todas as crianças, isto é, não só corresponder os alunos com dificuldades, mas também orientar aquelas com boa capacidade de escrita.

Conforme o que foi referido a aprendizagem da escrita depende do professor, do tempo, das estratégias empregadas, dos materiais e da intensidade de aprofundamento de todos os processos subjacentes a esse ensino.

As estratégias de intervenção foram ao encontro de obter e registar o desempenho individual e coletivo relativamente ao tema em estudo para que realizar uma recolha de dados e consequente análise segundo os fundamentos teóricos. Realização de acrósticos para fomentar o interesse pela escrita;

- ✓ Descrições orais de sequências de imagens e posterior composição por escrito das mesmas;
- ✓ Banco com fichas de casos de leitura para erros comuns detetados nas produções escritas;
- ✓ Escrita, memorização e mímica de quadras poéticas realizadas de acordo com os conteúdos apreendidos.
- ✓ Decifração de palavras omissas num texto contidas numa canção que os alunos têm que estar atentos a ouvir para descobrir a palavra;

- ✓ Exploração de diversos tipos de texto e construção individual e em grupo de composições textuais criativas.
- ✓ Realização de hetero correção de trabalhos escritos.
- ✓ Apresentação individual por escrito dos conteúdos apreendidos semanalmente através da técnica 3-2-1, em que os alunos apresentam três frases sobre algo novo que tenham aprendido, duas palavras novas e uma questão que queiram colocar.

Todas estas estratégias contribuíram para a avaliação formativa realizada a cada aluno e à turma em geral, para que semanalmente se adequasse a minha intervenção.

### **3.6.2. Construção da literacia e da escrita no âmbito do Português**

Neste âmbito, procurou-se elencar um conjunto de estratégias com vista à construção da literacia e da escrita. Deste modo, o foco são atividades que interfiram diretamente com esse propósito, não descurando, é certo, que nas várias estratégias tem-se presente a interdisciplinaridade das diversas áreas curriculares para que, tal como nos refere Carvalho, Barbosa e Geraldês (1990), haja uma conexão entre as unidades curriculares “de modo a evitar-se a compartimentação do saber” (p. 70).

#### ***Realização de acrósticos para fomentar o interesse pela escrita***

Na primeira semana de intervenção, após o período de observação participante que permitiu inferir algumas características do grupo, iniciou-se uma abordagem à leitura e à escrita através de um trabalho sobre a estação do outono, em que nos encontrávamos.

Como mote ao trabalho que íamos iniciar, foi projetado para o quadro o texto “A folha e o vento” (ver apêndice 3) para que se realizasse a leitura do mesmo. Primeiramente solicitei a colaboração dos alunos. Uma parte da turma, à volta de metade, manifestou o seu desejo em ler. A leitura fez-se então alternando a vez, de modo a que todos tivessem oportunidade. Foi um momento bem-sucedido, mas alguns alunos revelaram dificuldade em articular determinados vocábulos, o que me levou a refletir que deveria ter iniciado com a leitura coletiva. Durante a mesma o L. Filipe irrompeu questionando “*Professora, o que são impiedosas?*”, e logo verifiquei que não

planeara proceder ao registo do vocabulário complexo. No entanto, registei um apontamento para futuramente proceder-se a esse registo. De seguida, fez-se o reconto para trabalhar a compreensão e expressão oral e os alunos responderam a questões encadeadas conforme o texto: “*O que é que a árvore tinha?; Quando é que a árvore resolveu falar com a folha? Manhã? Tarde? Noite?; Com quem mais falou a árvore?; Que reação teve o vento?; O que a folhinha disse à mãe?*”. Entretanto, escreveu-se no quadro diversos conceitos ligados ao outono sugeridos pelos alunos. Para ajudar a encontrar conceitos além dos que já tinham sido expressos coloquei as perguntas: “*Que frutos comemos no outono?*”, “*Que peças de vestuário se usam no outono?*”. Escrevi os vocábulos sugeridos no quadro, de maneira a que todos os alunos pudessem registar no seu caderno. Foi pedido então que recorressem ao vocabulário expresso pela turma e construíssem frases. Circulei pela sala para realizar um acompanhamento individual e surgiram frases como:

“*As árvores ficam despidas e o chão coberto de folhas amarelas*” C.R.

“*O vento sopra na rua e faz vu-vu-vu*” C.I.

“*No outono ponho o gorro na cabeça*” N.B.

“*Eu gosto de comer figos no outono*” L.F.

Através deste exercício, verifiquei a capacidade individual a nível da manipulação de vocábulos e da construção de frases, assim como sinalizei os alunos com mais dificuldade na ortografia. De referir que os alunos sinalizados com NEE foram sempre acompanhados na sala de aula, ao longo de toda a minha intervenção, por uma professora de Educação Especial que os apoiava em quase todos os trabalhos.

Solicitei que os alunos trouxessem folhas secas que encontrassem no caminho até casa para se dar continuidade à temática do outono.

No dia seguinte, desenvolveu-se uma atividade de realização de acrósticos em grupo, pois de acordo com o ME (2009), “os alunos devem contactar com múltiplos textos em diferentes suportes e formatos, de diferentes tipos e com finalidades distintas, considerando o domínio do literário e o do não literário” (p. 62).

De um modo lúdico pretendia-se que os alunos compusessem um texto sobre o outono em forma de acróstico. Dividi a turma em quatro grupos, de modo que cada grupo ficasse equilibrado, e os seus elementos cooperassem entre si. Eram, assim, grupos heterogéneos, pois de acordo com Santana (2007) esta situação gera uma “situação de conflito cognitivo, cuja resolução corresponde, muitas vezes, a conquistas importantes do domínio da metatextualidade” (p. 160).

Cada grupo ficou com cinco a seis elementos. Antes de pedir que se organizassem no espaço apresentei cartões com “os papéis” (ver figura 3). Consistiu em atribuir a cada elemento do grupo um “papel” que cada um teria que assumir e controlar. Esta foi uma técnica de organização utilizada como método cooperativo para encorajar a participação dos alunos.

Por outro lado, também foi utilizada como um método de avaliação porque foi possível aferir a capacidade de cada aluno assumir responsabilidade de uma tarefa e a partir daí, também, fomentar e potenciar a autonomia e a socialização. Cada papel reforçou a ação de cada aluno dentro do seu grupo e beneficiou a aceitação, o apoio aos colegas, o rendimento de trabalho, a autoestima e o interesse pelos outros (ver figura 4).

Esta técnica também permite promover a inclusão dos alunos sinalizados com NEE, tal como nos refere Fontes e Freixo (2004), e possibilita o desenvolvimento de competências de alunos com mais e menos capacidades que com o respetivo supervisionamento esforçaram-se por participar no trabalho de grupo.

O caso mais complicado foi para uma criança que apesar de ser um aluno com capacidades cognitivas, está sinalizado com Asperger e logo no primeiro trabalho registei instabilidade no grupo ao qual o mesmo pertencia. Os colegas disseram que o aluno não queria participar pois não ajudava com as frases. Eu sugeri ao aluno que começasse a recortar letras da palavra outono, que já levava desenhadas em cartolina, e permanecesse junto ao grupo para o caso de querer oferecer alguma ideia para completar o acróstico. Verificou-se que até ao fim do trabalho a instabilidade dissipou-se.

**Figura 3.** Cartões com papéis e tarefas dentro do grupo.



**Figura 4.** Colegas a trabalhar em grupo com os papéis atribuídos.

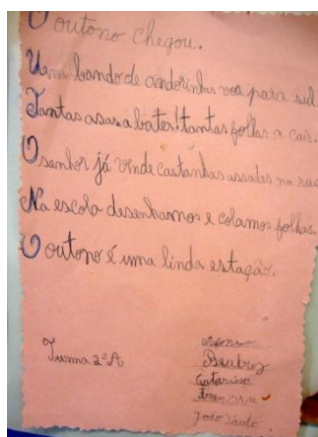


Cada grupo escreveu as suas frases que tinham que iniciar com a respetiva inicial da palavra outono. Quando os grupos tinham dificuldade em iniciar uma frase com a tal letra auxiliei questionado que palavra podia iniciar com a letra “U”; e com a letra “T”. A atividade só ficou concluída no dia seguinte após um aluno de cada grupo copiar o texto trabalhado para uma folha, enquanto os outros colegas construíram uma árvore com tiras de cartão (material reutilizável que havia na sala) (ver figura 5). Também acabaram de recortar as letras maiúsculas e colaram-nas, assim como as folhas secas, num cartaz (ver figura 6). Os trabalhos foram expostos no final (ver figura 7).

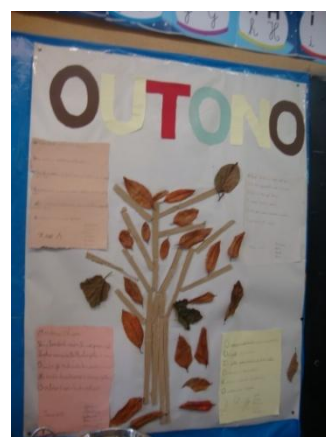
**Figura 5.** Montagem do cartaz do outono.



**Figura 6.** Acróstico.



**Figura 7.** Exposição final.



Aos alunos que, entretanto, terminaram as suas tarefas dentro do trabalho de grupo, sugeri, como atividade âncora, que desenhassem uma paisagem à escolha em que o contorno do seu desenho fosse uma linha contínua de folhinhas (ver figura 8). Ao mesmo tempo que esta atividade ia ao encontro de aprimorar a motricidade fina e o controlo sobre o lápis e conseqüentemente o benefício na caligrafia, estimulou a sua concentração e manteve-os ocupados até se iniciar outra área curricular.

**Figura 8.** Desenhos cujo contorno é uma linha contínua de folhinhas.



*Descrições orais de seqüências de imagens e posterior composição por escrito das mesmas;*

No 2º ano a escrita individual é extremamente importante porque há muitos casos de leitura por consolidar. Como tal, a próxima atividade trabalhou-se a nível individual. Desta forma aproveitou-se a oportunidade para verificar as dificuldades particulares a nível de interpretação escrita e de ortografia e auxiliar os alunos menos capacitados. Por outro lado, também se pôde potenciar a individualidade dos alunos mais capacitados neste contexto.

A partir de uma seqüência ordenada de imagens, fez-se um trabalho de comunicação oral em que alguns alunos pediram a vez para ir ao quadro sugerir uma descrição da mesma (ver figura 9). No processo prodigioso da comunicação verbal, a linguagem escrita é um acessório, cujo motor essencial é a linguagem oral que adquirimos enquanto crianças (Pinker, 1994, citado por Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Esta parte do trabalho permitiu inferir que alguns alunos, apesar de deterem uma expressão vocabular razoável quando passam à parte da escrita revelam dificuldade em articular a leitura da imagem com a frase a ser redigida. Assim, dedicou-se algum tempo a este tipo de atividade para, com alguma persistência, tentar melhorar a escrita. Como tal, a descrição de imagens e respetiva produção de texto foi uma estratégia amplamente utilizada para detetar dificuldades na ortografia. Esta estratégia teve o cuidado de selecionar imagens relacionadas com o quotidiano, com uma data festiva vivenciada no momento e outra retirada de uma história lida na sala, para deste modo os trabalhos estivessem associados a momentos de prazer. Numa das seqüências trabalhadas, sobre a rotina diária, pediu-se que os alunos, conforme a organização feita por eles da respetiva seqüência, redigissem um texto.

Durante os trabalhos circulei pela sala verificando, dando apoio e motivando com reforço verbal positivo pelo trabalho. Enquanto alguns alunos trabalhavam a escrita, outros, mais adiantados no exercício, realizaram colagens das imagens e pintaram-nas. Foi possível observar a capacidade de organização na descrição de uma rotina comum, sendo que não se manifestou dificuldade nesse entendimento (ver figura 10).

**Figura 9.** Descrição oral da sequência de imagens.



**Figura 10.** Organização da sequência de imagens.



**Figura 11.** Composição escrita e visual.



A descrição da história de São Martinho ocorreu após a uma leitura de um texto sobre essa temática e desta vez fez-se um esquema no quadro ao qual os alunos deveriam obedecer na redação do texto alusivo à história. Falou-se sobre as personagens, o tempo e a ação e pediu-se que redigissem uma frase para cada um dos quatro momentos da história (ver figura 11). Aos alunos com NEE foi dado o trabalho de transcrever quatro frases sobre a história e realizar uma ilustração. Realiza-se desta forma a diferenciação pedagógica uma vez que são duas tarefas com níveis de dificuldade distintos, porém, dentro do mesmo âmbito e assim evita-se a alienação dos alunos.

De maneira a fomentar o gosto pela leitura e a promover o contacto com as histórias tendo o livro enquanto suporte, por diversas vezes trabalharam-se temas utilizando-o como motivação, estratégia e instrumento de conteúdos temáticos. O livro “A estrela de Laura” de Klaus Baumgart foi utilizado para um dos trabalhos. Apresentei-o e realizei a leitura. Este momento poderia ter sido realizado por um aluno, de maneira a tornar uma prática comum o reconhecimento das características de um livro. A leitura fez-se com a projeção das imagens do livro para que os alunos pudessem acompanhar melhor. Entretanto fez-se o reconto oral e constatou-se que o aluno sinalizado com PGD, destaca-se nesta atividade pois consegue memorizar o que ouve e de seguida reproduz a história sequencialmente, utilizando vocábulos e expressões idênticas. Os alunos fizeram o reconto de três a três e como estratégia para que a turma estivesse atenta e permite os colegas se expressarem, só era possível ouvir a voz do grupo que detivesse “A estrela de Laura” na sua posse (ver figura 12). Porém, acabou por estabelecer-se um diálogo entre todos porque a dado momento o grupo do aluno com PGD seguiu o modelo da professora e realizou questões conforme se passavam as imagens da história. Ao mesmo tempo que o porta-voz narrava outra

colega fazia perguntas como: “*O que é que a Laura encontrou?*” “*Onde é que estava?*”. E, referiu-se que apenas deveria responder quem o grupo que estava a apresentar indicasse. Desta maneira estabeleceu-se o ato de respeitar a vez e por outro lado aceitar respostas.

Porque o conhecimento explícito da língua em ligação à leitura e a escrita permitem a progressiva compreensão e domínio da estrutura da língua deu-se continuidade ao trabalho movido por “A estrela de Laura” e realizou-se uma ficha (ver apêndice 4). Este trabalho fez-se no dia seguinte, individualmente. A ficha continha: um pequeno texto para analisar; palavras cruzadas; sílabas para ordenar e formar palavras; identificar letras em falta numa palavra; dividir frases unidas; identificar antónimos. Fez-se a verificação dos exercícios através da hétéro correção e com o apoio do quadro para escrever algumas respostas.

Dois dos alunos com NEE com muita facilidade perdiam a motivação e a implicação na aula, uma vez que não conseguiam acompanhar ao mesmo ritmo os seus colegas, mesmo beneficiando de apoio individualizado. Como tal, preparara um jogo de palavras, associadas à história em estudo, e com este exercício estes alunos aumentaram sua concentração (ver figura 13).

Na aula seguinte a proposta de trabalho consistiu na composição de um texto com o auxílio de imagens coloridas do livro (ver figura 14). O grau de exigência evoluiu ao longo das aulas em que se trabalhou com esta estratégia e desta vez os alunos tiveram seis imagens para descrever sugerindo um novo nome para a personagem principal e um final diferente da história original. Os alunos beneficiaram de apoio para fazer surgir algumas ideias e receberam apontamentos sobre a pontuação. Verifiquei quais os casos de leitura onde persistiam erros ortográficos.

**Figura 12.** Reconto oral da história.



**Figura 13.** Jogo de palavras.



**Figura 14.** Escrita da sequência de imagens.



### *Escrita, memorização e mímica de quadras poéticas*

Ao estar de acordo que “diversificar os contextos de produção, multiplicar práticas de escrita, encontrar em grupo soluções para os problemas que a construção do texto exige, permite aprofundar a compreensão da leitura, acelerar aprendizagens, organizar e desenvolver o pensamento” (ME, 2004, p.146) trabalhou-se textos com lacunas. A rima também foi trabalhada na medida em que se utilizou a canção “A Estrela” com quadras de rimas emparelhadas. Esta canção veio na sequência do trabalho com a história “A estrela de Laura”. Assim, através da projeção do texto da canção os alunos puderam acompanhar a leitura do mesmo, uma vez sem música e outra vez com música (ver figura 15). De seguida, cada par de alunos recebeu uma folha com o texto da canção para completar. Foram dadas as instruções para que estivessem atentos e completassem as lacunas nas frases.

**Figura 15.** Visualização do texto da canção.



A Estrela  
 Eu sou a estrela, eu vivo no céu,  
 posso levar quem quiser no meu \_\_\_\_!  
 Eu sou a estrela, eu vivo no ar,  
 eu posso vos \_\_\_\_\_!

Tu és a \_\_\_\_\_, tu vives no céu,  
 podes levar quem quiseres no teu \_\_\_\_!  
 Tu és a estrela, tu vives no \_\_\_\_\_,  
 tu podes nos segurar.

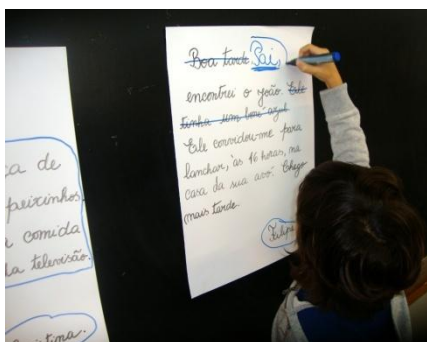
Basta que todos deem as \_\_\_\_\_!  
 Eu vos \_\_\_\_\_ ninguém fica no chão!  
 Ninguém no chão! \_\_\_\_\_ no chão!  
 Ninguém \_\_\_\_\_ no chão!

Ao passar a música grande parte da turma conseguiu reter as palavras em falta. Então, alguns alunos foram à frente e cantaram e fizeram gestos para realçar a mensagem da canção. Enquanto isso, os alunos que não preencheram tudo na primeira vez conseguiram terminar o exercício. O aluno com PGD que fizera par com uma colega manifestou algum desinteresse e trabalhei com ele a leitura das frases e denotou que estivera atento, porém, não escrevera na sua folha, limitando-se a ouvir, e depois a observar os colegas a fazerem mímica.

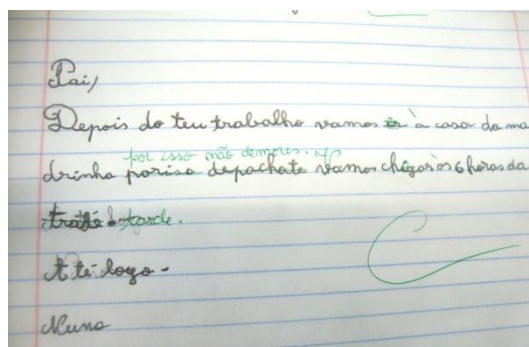
### ***Banco com fichas de casos de leitura para erros comuns detetados nas produções escritas***

É essencial que os alunos possam experimentar “diferentes tipos de escrita, com intenções comunicativas diversificadas” (ME, 2004, p. 152). Nesta ordem de ideias elaborei dois cartazes com dois textos com estrutura de um recado. Analisou-se a estrutura de um primeiro modelo considerando os vários componentes que pertencem a este tipo de texto. De seguida, os alunos elaboraram a correção de um texto de modo a corrigir os elementos textuais que definem um recado (ver figura 16). Seguidamente, cada aluno elaborou um recado no seu caderno e circulei pela sala para prestar apoio individual (ver figura 17).

**Figura 16.** Correção de um recado.



**Figura 17.** Recado escrito por um aluno.



Registei as principais dificuldades que se manifestaram a nível de sintaxe e correção ortográfica, porém, requer-se que se incida nos casos de leitura que neste nível precisa de ser muito trabalhado de modo a consolidar as bases da escrita.

Uma estratégia para trabalhar os casos de leitura detetados nas composições foi implementar um banco de fichas na sala de aula onde os alunos pudessem ir buscar exercícios que incidissem nos seus erros mais comuns. Coloquei na sala, à disposição dos alunos, uma coleção pessoal de “Histórias para ler... e escrever melhor – Leitura e ortografia” (ver figura 18). Esta coleção contém textos para ler com vários casos bem assinalados. As ilustrações agradáveis suscitam maior interesse e como tal o texto icónico exerce motivação para a leitura do texto escrito. No entanto, a coleção contém apenas doze casos de leitura. Como tal, realizei anotações dos erros mais comuns e levei exercícios para que os mesmos alunos trabalhassem na sala ou no Estudo Acompanhado.

**Figura 18.** Coleção de histórias com casos de leitura.



Esta estratégia tinha como um dos objetivos que os alunos autonomamente, nos tempos entre atividades, procurassem ir ao encontro de material disponível na sala para trabalhar e realizar progressos na aprendizagem. Porém, tal não foi satisfatoriamente alcançado, mas acredito que se dispusesse mais tempo para implementar e educar neste sentido poderiam ter surtido efeitos progressivamente favoráveis.

### 3.7. Intervenção na disciplina de Matemática

Na disciplina de Matemática, procurou-se desenvolver atividades que fossem ao encontro dos interesses dos alunos e resultantes de situações do mundo real, uma vez que o “ensino da Matemática contribui assim para o exercício de uma cidadania plena, informada e responsável” (ME, 2013, p. 2). Neste sentido, foram usados materiais para tornar a abordagem da Matemática mais lúdica e cativante para os alunos, igualmente com a estratégia de cooperação com o intuito de haver partilha de conhecimentos entre os membros do grupo.

A abordagem ao “dinheiro” faz parte dos conteúdos programáticos para o 2º ano. Como tal iniciou-se esta abordagem com um trabalho de grupo, seguindo as estratégias de cooperação já referidas na componente do Português, cujo objetivo era completar uma ficha de “trabalho” com exercícios de identificação de moedas e de composição e decomposição de valores monetários. A divisão do grupo obedeceu a critérios que favorecessem a harmonia e entajuda entre colegas (ver figura 19). Alguns alunos referiram prontamente o dispositivo implementado para os trabalhos de grupo: “*Sra. Professora, vamos usar aqueles “papéis”?*”. Preparei duas fichas de trabalho (ver apêndice 5) com dois níveis distintos de dificuldade. De maneira a promover a diferenciação pedagógica adequiei os objetivos para duas crianças com NEE. Começou-

se pela realização da ficha em grupo que deveria evoluir depois para uma parte prática e lúdica. No decorrer da realização da ficha denotou-se uma fraca motivação para o trabalho. Uma vez que esta foi a primeira abordagem ao tema, deveria ter colocado à disposição dos alunos algumas moedas e também uma nota para aumentar a motivação. Como persistiam algumas dificuldades em alguns grupos e de maneira a ajudar à compreensão dos valores monetários, fez-se no quadro uma decomposição do valor do euro. Ainda assim, pela reação dos alunos, notou-se que o discurso sobre usar moedas para fazer pagamentos pareceu um pouco abstrato. Um aluno interveio com uma observação pertinente “*A minha mãe não usa moedas. Ela tem uma carteira com cartões*”. Esta intervenção promoveu um diálogo que foi ao encontro de esclarecer algumas questões relacionadas com o quotidiano social e familiar.

Para dar continuidade à resolução da ficha de trabalho sobre o dinheiro, preparara-se então uma parte ludo-didática para o dia seguinte. A atividade intitulada “O Mercadinho” teve como objetivo abordar conteúdos envolventes ao dinheiro. Neste sentido, os alunos de uma forma lúdica e interativa tiveram a oportunidade de experienciar o ato de transações com valores monetários. A cada grupo foi entregue a mesma quantidade de moedas (entre 1 cêntimo e 2 euros) e uma quantidade de notas a imitar as verdadeiras. Os grupos, à vez, foram às compras com uma “carteira” escolher objetos para comprar. Um aluno ficou destacado como “caixeiro”, já que a “partilha de tarefas é, assim, entendida como uma forma de autonomizar e de responsabilizar os alunos” (Gregório, 1997, p. 26). Enquanto cada grupo ia “às compras” os outros grupos continuaram a resolução da ficha de trabalho, recorrendo desta vez ao contacto com o material disponibilizado (ver figura 20).

**Figura 19.** Resolução de ficha em grupo.



**Figura 20.** Alunos na atividade do "mercadinho".



O objetivo traçado foi que em quatro idas ao mercado, realizassem compras e registassem os valores num quadro, sendo que o grupo mais bem-sucedido seria o que nas quatro compras gastasse o menor valor, ou seja, a soma dos quatro objetos teria que ser a menor possível. Desta forma, verificou-se o debate dos alunos entre si para escolher os objetos mais “baratos” mesmo que alguns fossem mais interessantes e “apetecíveis” (ver figura 21). A atividade permitiu, assim, de uma maneira lúdica, potenciar e desenvolver o cálculo mental de soma e subtração na atribuição de troco, assim como promover a aprendizagem cooperativa. Por outras palavras, a aprendizagem cooperativa permitiu que os alunos se auxiliassem "no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto" (Lopes & Silva, 2009, p. 4).

**Figura 21.** Alunos a efetuar compram no "mercadinho".



No final da atividade, cada grupo apresentou os produtos adquiridos e colocou no quadro os valores de cada objeto e o somatório total. Os alunos verificaram então qual o grupo que gastara menos valor. Foi pedido ainda que contassem o dinheiro que tinha ficado na “carteira” do grupo e fez-se a relação do valor “gasto” com o “poupado”. Para avaliar a atividade pedi que preenchessem o dispositivo de avaliação 3-2-1 (figura 22).

**Figura 22.** Avaliação de uma aluna.

3 - 2 - 1 Matilde 2011	
<b>3</b>	coisas que achei interessantes (usa frases): - eu gostei de usar as moedas e as notas. - O mercurinho foi bonito. - a tina era a mais cara
<b>2</b>	coisas novas para mim - Um euro é igual a 100 cêntimos. - Biscoito é um trabalho bom.
<b>1</b>	coisa sobre a qual gostaria de saber mais: - eu gostaria de ver a caixa

Acredito que com a continuação da utilização deste dispositivo, o aluno vai aos poucos tomando consciência da importância de refletir sobre o trabalho desenvolvido e propor-se-á a encontrar matérias onde ambicione aprofundar o seu conhecimento e melhorar a aprendizagem. Por outras palavras, segundo Pais e Monteiro (2002), com a avaliação é possível refletir sobre as aprendizagens e, caso necessário, reorganizar o trabalho executado.

### 3.8. Intervenção na disciplina de Estudo do Meio

Uma das abordagens na componente curricular de Estudo do Meio foi ao encontro de responder às necessidades de aprofundar a “descoberta de si mesmo” seguindo também os princípios orientadores do programa e metas curriculares do ME para esta disciplina.

De acordo com as orientações do ME (2001) “o professor deve proporcionar aos alunos oportunidades de se envolverem em aprendizagens significativas (...) que lhes permitam desenvolver capacidades instrumentais cada vez mais poderosas para compreender, explicar e atuar sobre o Meio de modo consciente e criativo” (p. 76). Deste modo abordou-se a dentição e a saúde oral que lhes permitiu reconhecer as modificações do seu corpo como a passagem da dentição de leite para a definitiva.

Como motivação e para que os alunos tivessem uma aprendizagem significativa usei como material, disponibilizado por uma colega de curso, um aparelho bucal com a dentição definitiva completa. A turma teve a possibilidade de contactar de perto com este objeto que fomentou grande curiosidade e admiração. Assim, foi mais acessível a

sua abertura para os conceitos ligados à dentição. Foi pedido que em grupo verificasse e contasse quantos dentes tinham a boca (ver figura 23). Procedeu-se ao registo no quadro de acordo com os apontamentos dos alunos. Fez-se então a contagem dos dentes de acordo com o seu nome, função e localização no maxilar.

Na aula seguinte, através do dispositivo de projeção de imagem, pôde rever-se os vocábulos ligados à dentição (ver figura 24), consolidando as funções de cada tipo de dente. Ao mesmo tempo aproveitou-se a oportunidade para passar um vídeo sobre a higiene oral, uma vez que é um conceito relacionado com o tema em estudo. A utilização deste dispositivo nesta e noutras atividades pretendeu tornar os momentos de aprendizagem dinâmicos e com uma oferta diversificada de exploração dos assuntos abordados.

**Figura 23.** Observação e contagem dos dentes.



**Figura 24.** Aluno confere a sua dentição.



Para consolidar os conhecimentos a cada aluno foi dada uma ficha para pintarem um esquema da dentição definitiva, com cores distintas de acordo com o tipo de dente. No geral, a turma revelou aptidão para resolver este exercício (ver figura 25). De seguida, e para concluir este tema, foram entregues umas quadras a cada par de alunos. As quadras estavam incompletas, com alguns vocábulos omitidos. Os alunos tinham que ler e no contexto da frase completar a o vocábulo em falta. Reservou-se ainda um momento para que, a pares, treinassem a apresentação da sua quadra onde um dos alunos lia e o outro fazia a mímica do conteúdo da frase (ver figura 26). De acordo com Morgado (2004), devemos “proporcionar às crianças uma variedade de experiências que promovam e sustentem o desenvolvimento da linguagem” (p. 66).

Revelou ser uma atividade divertida e ao mesmo tempo cada aluno pôde melhorar a sua oralidade.



Refleti que embora quisesse trabalhar a ortografia, o momento como este propõe que se foque a atenção no que está a decorrer. Apenas os alunos mais desenvolvidos conseguiram completar a tabela.

### **3.9. Avaliação global das aprendizagens realizadas pela turma**

Na perspetiva de Pais e Monteiro (2002), a avaliação permite a regulação do processo de ensino-aprendizagem, devendo, portanto, ser realizada de uma forma contínua, sucessiva e ajustada ao grupo. Desta forma, no desenrolar da prática pedagógica *in loco*, foram avaliadas as competências nas disciplinas de Português, Estudo do Meio e Matemática, de acordo com os programas e as metas curriculares do 1.º CEB oriundas do ME, por meio da constante observação e da compilação de trabalhos. Mais concretamente, a disciplina de Português teve como base as *Metas Curriculares de Português: Ensino Básico - 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*, de 2012, na disciplina de Estudo do Meio considerou-se o documento *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico- 1.º Ciclo*, de 2004 e, por último, a avaliação de Matemática foi orientada pelas *Metas Curriculares do Ensino Básico – Matemática*, de 2012.

Tendo em conta a análise dos trabalhos dos alunos e os resultados apresentados, verificou-se no final do estágio pedagógico ao nível do Português, que alguns alunos revelaram alguns progressos na escrita. No entanto, muitos continuam a escrever palavras contendo erros ortográficos. Devido à curta duração do estágio pedagógico, tive consciência que não poderia trabalhar e acompanhar a evolução de cada aluno a título individual porque, pelo menos, no campo da escrita esta reveste-se de complexidade e tem de ser trabalhada com persistência e continuidade. Contudo, a minha contribuição foi no sentido de realizar atividades equacionadas com objetivo de colaborar neste âmbito.

Relativamente ao Estudo do Meio, não denotei uma evolução visível. Porém, os trabalhos realizados neste âmbito foram sempre efetivados com interesse e os alunos no geral conseguiram discutir nas aulas seguintes os conteúdos abordados anteriormente e apreendidos. A motivação e implicação aumentaram com os dispositivos estratégicos como a visualização de vídeos ou a observação do aparelho bucal.

Relativamente à Matemática, esta foi a disciplina mais difícil de avaliar progressos, no entanto, é possível identificar os alunos que já dominam a compreensão dos enunciados de problemas. Acredito que juntar os alunos com mais dificuldade aos

mais competentes no sentido da compreensão e raciocínio originou algumas melhorias, beneficiando ambos através dos trabalhos em pares/grupos.

Ainda é de referir que os alunos acabaram por pedir algumas vezes a distribuição dos papéis uma vez que sentiram que esta prática contribuía para as atitudes de esperar pela sua vez de intervir, ouvir os colegas e arrumar os materiais.

A autoavaliação foi uma estratégia utilizada em alguns momentos e promoveu-se ainda a hétéro correção de exercícios. Esta última motivou entusiasmo e empenho, ainda que necessitasse de maior e melhor aplicabilidade. De seguida pode-se observar dois dispositivos de autoavaliação sugeridos aos alunos. Um desses dispositivos foi uma estratégia da investigação-ação em que ao mesmo tempo que o aluno reflete e autoavalia a sua aprendizagem também desenvolve a ortografia e escrita de frases (ver figura 28). O outro dispositivo é referente à autoavaliação do raciocínio lógico-matemático, nomeadamente da noção de dobro (ver figura 29).

**Figura 28.** Dispositivo de autoavaliação 3-2-1

**3 - 2 - 1**

**3** coisas que achei interessantes (usa frases):  
 - O que são os sentidos.  
 - Higiene oral.  
 - Alveolaria

**2** coisas novas para mim  
 - dentição decídua  
 - dentição definitiva

**1** coisa sobre a qual gostaria de saber mais:  
 - O corpo humano

**Figura 29.** Dispositivo de autoavaliação para "Avalio-me"

Avalio-me!		Sim ☺	Não ☹	Preciso melhorar ☹
Nome: Matilde	Data: 18/11/2011			
Resolvo problemas através de adições e subtrações		X		
Transformo adições de parcelas iguais em multiplicações			X	
Construo a tabuada do 2.		X		
Conheço a noção de dobro.				X
Calculo o dobro de um número.			X	

Através destas estratégias procurou-se inculcar a capacidade crítica dos alunos em relação ao seu trabalho, tornando-os conscientes dos seus próprios atos e promovendo-se competências de caráter avaliativo, crítico e reflexivo.

### **3.10. Síntese inerente à questão problemática levantada**

Ao longo da intervenção pedagógica tentei promover estratégias que fossem focadas nos alunos e que ao mesmo tempo respondessem à questão central: *Como trabalhar a ortografia a par da escrita numa turma de 2º ano do 1º ciclo com diferentes níveis de aprendizagem?* Através da descrição das estratégias, a par das referências teóricas e percurso reflexivo foram apresentadas algumas estratégias possíveis para o estímulo e progressão da escrita e ortografia.

Nas disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio realizaram-se atividades privilegiando o trabalho cooperativo e diferenciador. Preconizou-se a promoção de regras e atribuição de papéis que imprimem responsabilidades, fomentando a autonomia em trabalhos de grupo. Não foi possível, no sentido lato, responder adequadamente às necessidades individuais de todas e de cada criança, porém, ocorreram alguns momentos que proporcionaram atividades de apresentação, revisão, tarefas a pares e de grupo onde foram valorizados alguns progressos.

Apesar de não poder afirmar que a problemática foi resolvida, face ao curto espaço-tempo de intervenção, o que é relevante é que me esforcei por conferir à prática um sentido investigativo adequando a ação às necessidades dos alunos com diferentes níveis de aprendizagem, utilizando estratégias teoricamente fundamentadas. Ainda assim, tenho plena consciência que poderia ter realizado com mais empenho a investigação-ação, nomeadamente no que concerne à reflexibilidade da ação. Por outro lado, a par da progressão nos trabalhos realizados com a escrita, concedeu-se aos alunos novas formas de se relacionarem uns com os outros e uma nova forma de olhar para as questões da escrita.

### **3.11. Intervenção com a comunidade educativa**

Considera-se que o processo de ensino-aprendizagem é da responsabilidade de vários agentes e tem como os principais a família e a escola.

A importância da participação e do envolvimento da família no processo educativo dos seus educandos é reconhecido como de elevada importância, e como tal teve-se em atenção integrar esta componente na prática pedagógica. Deve-se, sempre que possível, promover a articulação e interação entre a escola e a família que será, naturalmente, benéfico e indispensável para o desenvolvimento das várias dimensões da criança.

De modo a favorecer esta ligação, em conjunto com as restantes colegas estagiárias na instituição, solicitou-se a colaboração das famílias numa atividade de Natal que pretendeu envolver a comunidade educativa em geral. Foi enviada uma mensagem à família onde se sugeria que, juntamente com o seu educando, elaborasse um enfeite natalício (ver apêndice 6). Cada turma recebeu uma nota à parte para um de tipo de enfeite (“estrela”, “presente”, “coração”, “pinheiro”,...) (ver figura 30). Esse enfeite seria colocado numa árvore de Natal da respetiva turma e até à festa natalícia da escola, promover-se-ia uma votação para escolher a árvore mais bonita.

Após a montagem e exposição das árvores de natal com os respetivos enfeites (ver figura 31), foi entregue a cada aluno e respetivos professores, técnicos da ação educativa, diretora pedagógica e demais funcionários da escola, um papelinho para que escrevessem o número da sua árvore preferida. Embora um dos objetivos da maioria das colegas fosse que a votação incitasse a envolvimento empenhada dos educandos e respetivas famílias, não esteve de acordo com esta estratégia uma vez que a exposição na festa de Natal seria só por si um momento de partilha e apreciação geral dos trabalhos dos alunos e respetivas famílias. A votação, nestes casos, embora se deseje que seja meramente indicativa, caracterizou a atividade como uma competição o que é antagónico aos valores que se promovem na época natalícia.

**Figura 30.** Enfeites de Natal.



**Figura 31.** Montagem e exposição das árvores de Natal.



Até à data indicada para entrega dos trabalhos os alunos foram entregando o seu enfeite. No geral, os trabalhos ilustraram positivamente o pedido que se fizera para utilizar materiais recicláveis e reutilizáveis, no âmbito da promoção do cuidado e responsabilidade pela preservação do ambiente e natureza (ver figura 30).

É de referir que além das três turmas de 1º ciclo e duas salas de EPE acompanhadas pelas estagiárias da UMA, outras duas turmas de 1º ciclo e o núcleo do CAO foram convidados a participar e a associaram-se a esta atividade da comunidade.

Paralelamente ao trabalho plástico realizado pelos alunos e respetivas famílias, no contexto de sala de aula do 2º A, fez-se uma ligação ao trabalho sobre a “Estrela de Laura” e foi pedido a cada aluno que escrevesse uma frase com um desejo seu, para anexar ao seu enfeite estrela. A ligação ao tema trabalhado anteriormente permitiu elencar os conteúdos e realizar assim a continuidade educativa. Os alunos trabalharam a pares de modo a cooperarem entre si e realizarem a hétéro correção das frases. Uma vez que se tratou de explanarem os seus desejos e motivações interiores o exercício tornou-se mais interessante produtivo (ver figura 32).

**Figura 32.** Escrita de frases com desejos dos alunos.



Após a correção das frases os alunos transcreveram-na para uma fita de papel e a mesma foi atada ao seu enfeite de estrela.

### 3.12. Reflexão global

A presente reflexão permite uma análise sobre os aspetos que possibilitaram uma *práxis* adequada e contextualizada durante o percurso da prática pedagógica realizada no contexto de 1.º CEB.

Confesso que uma das prioridades da intervenção educativa foi a implementação de um meio educativo de qualidade. Empenhei-me em proporcionar um ambiente

afável, seguro e sustentado em respeito e compreensão. A relação estabelecida com os alunos possibilitou-me conhecê-los melhor e, a partir das suas ideias e conhecimentos prévios, desenvolver as atividades desenvolvidas.

Não obstante a todos os obstáculos encontrados acredito que me empenhei e superei o desafio que a *práxis* demandou pois atuei no sentido de planificar de acordo com as metas curriculares embora afirme que, nem sempre a estruturação das planificações e das respetivas atividades corresponderam ao rigor científico pedagógico que se pretende.

Seguindo os modelos em que acredito trabalhei com o intuito de promover a transversalidade do conhecimento; fomentar estratégias de ensino aprendizagem adequadas ao contexto referido; contemplar corroboradas formas de avaliação e impulsionar a interação entre pares. Incidindo nos aspetos didáticos, os planos de aula adequaram-se às situações de ensino aprendizagem; diversificou-se metodologias e implementou-se dinâmicas de trabalho (individual, pequeno e grande grupo); utilizou-se recursos didáticos adequados aos conteúdos incluindo as tecnologias de comunicação e informação; adequou-se atividades ajustadas aos ritmos de aprendizagem; adotou-se estratégias de prevenção de comportamentos inadequados e recorreu-se ao reforço positivo para incentivar e promover o bem-estar e o desenvolvimento socio afetivo dos alunos.

O papel do professor cooperante José Luís Sousa foi preponderante na medida em que beneficiei da partilha das suas reflexões perante a minha atuação, tendo por base a sua larga experiência enquanto docente. Devo sublinhar o apoio, paciência e compreensão que recebi da parte deste professor. As diversas barreiras que encontrei no percurso do estágio surtiram em momentos de desmotivação após a conclusão das aulas, resultado de sentir que não estava a acompanhar na plenitude as exigências e estratégias de trabalho, o que muitas vezes fez-me sentir dispersa e questionar se estava no caminho correto. Contudo, realizou-se sempre uma reflexão conjunta no final de cada semana de estágio em que eram reforçados os aspetos bons e sinalizados os pontos a melhorar e assim ganhava outro ânimo e força para continuar.

Refletindo ainda sobre as adversidades sentidas no desenvolver da prática pedagógica, considero que a pouca experiência no âmbito da investigação-ação e da exigência associada a esta prática, não desfazendo a importância de todas as intervenções anteriores realizadas nos contextos das cadeiras de Iniciação à Prática

Profissional (IPP), alongou o tempo de reconhecimento e de seleção do problema a resolver.

Outra fragilidade a apontar foi a existência de muitos casos de NEE com características distintas, dentro da sala de aula. Solicitei com frequência o auxílio do professor cooperante e do orientador científico da UMA, a professora Fernanda Gouveia, para fazer as decisões mais corretas e adaptadas à turma e a cada aluno. Através dos diálogos constantes com estes e, com pesquisas elaboradas com crédito em bibliografia diversificada e atual, promovi algumas, ainda que poucas, atividades diferenciadas que atenderam às necessidades dos alunos do 2ºA.

Por último, a gestão do tempo para preparar e refletir sobre as atividades acionadas foi de certo modo condicionada pela atividade profissional a tempo integral que desempenhei a par deste percurso.

De forma geral, o estágio no 1º CEB revestiu-se de uma singular e valiosa oportunidade experimental. Acredito que tudo o que de grandioso se constrói advém de grande esforço e como tal o contorno e superação dos obstáculos cimentaram bases seguras que suportarão situações futuras.

## **Capítulo IV – Estágio Pedagógico em Contexto de Educação Pré Escolar**

### **4.1. Contextualização do Meio**

O Infantário Semi-internato de Santa Clara pertence ao município do Funchal, mais precisamente à freguesia de São Pedro. Está localizado numa zona urbana e enquadra-se no centro histórico da cidade.

A instituição está centrada numa área onde se pode encontrar o Museu da Quinta das Cruzes, o Centro Cívico e Cultural - Universo de Memórias João Carlos Abreu, a Casa Museu Frederico de Freitas, o Aquário Municipal, a Santa Casa da Misericórdia do Funchal e a Cruz Vermelha Portuguesa.

No que se refere a outros locais de interesse e utilidade pública em geral, pertence a um meio onde se encontram estabelecimentos de ensino pré-escolar e ensino básico, a Universidade da Madeira, o Hospital Distrital do Funchal, o Teatro Municipal do Funchal, centros comerciais e comércio de rua, clínicas privadas, o Jardim Municipal e o Parque de Santa Catarina, a Marina e Porto Marítimo do Funchal, a Junta de Freguesia de São Pedro e a Câmara Municipal do Funchal.

## 4.2. O Infantário Semi-Internato de Santa Clara

O infantário – creche e jardim-de-infância – tem atividade no Convento de Santa Clara, edifício que pertence aos Monumentos Nacionais e à Obra Social das Franciscanas Missionárias de Maria. O infantário foi fundado em 1974 e é uma Instituição Particular de Solidariedade Social – IPSS, com personalidade jurídica.

Esta IPSS foi criada por ação da Província Portuguesa do Instituto das Franciscanas Missionárias de Maria sita à Rua Chaby Pinheiro, 12 A, Lisboa. Para além de fins estritamente religiosos e de solidariedade social, não pretende fins lucrativos.

No ano letivo 2013/2014, 168 crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 6 anos, frequentam a instituição, distribuídas por 10 salas – 5 salas de creche e 5 salas de jardim-de- infância. O jardim-de-infância constitui-se de 106 crianças do total das crianças.

No que concerne ao edifício, este contém (ver quadro 5)

**Quadro 5.** Recursos físicos do Infantário Semi-internato Santa Clara.

Recursos Físicos	
<p>Espaço Interior</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 10 salas de atividades;</li> <li>- 1 refeitório;</li> <li>- 1 salão polivalente;</li> <li>- 2 balneários/instalações sanitárias;</li> <li>- 1 cozinha;</li> <li>- 1 copa;</li> <li>- 1 despensa;</li> <li>- 1 refeitório do pessoal;</li> <li>- 1 lavandaria;</li> <li>- 2 sala para o pessoal docente e não docente;</li> <li>- 1 sala dos computadores</li> <li>- 1 uma pequena biblioteca.</li> </ul>
<p>Espaço Exterior</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 3 parques de recreio;</li> <li>- 2 balneários/instalações sanitárias;</li> <li>- diversos canteiros para hortas e floricultura.</li> </ul>

Os recursos humanos somam 39 empregados: uma diretora de serviços, uma diretora pedagógica, dez Educadores, uma educadora com formação em Ensino Especial, vinte e uma Ajudantes de Ação Sócio Educativa e quinze trabalhadores (Auxiliares, Cozinheira, Copeira e Jardineiro).

A comunidade educativa compõe-se de todos os adultos que trabalham na Instituição, das crianças, dos encarregados de educação e do meio envolvente, confluindo numa dinâmica educacional que se quer harmoniosa. É de salientar que a instituição recebe todos os estratos sociais, contudo concede prioridade às famílias mais carenciadas.

#### **4.2.1. O Projeto Educativo do Infantário Semi-Internato Santa Clara**

Numa perspetiva de ir ao encontro das necessidades socio-culturais e da dinâmica da comunidade educativa, a instituição define no seu regulamento interno que coloca a criança como sujeito do mesmo.

O infantário ainda não dispõe de uma plataforma digital que comunique o PEE, porém, os encarregados de educação e restantes intervenientes diretos da ação educativa podem ter acesso.

A finalidade comum a todas as atividades a ser desenvolvidas no infantário é “*Educar a Criança no Amor e para a Liberdade*”, de uma forma responsável, criativa e participativa. Deste modo, visa incentivar a criança a ser o próprio artífice do seu processo de desenvolvimento integral, tornando-se agente de transformação de uma sociedade conivente da justiça, verdade e fraternidade.

O PEE a decorrer desde 2012/2013 e com duração de quatro períodos letivos, centra-se em diversos planos de ação que tem com objetivos: aproximar a criança ao meio ambiente/natureza; fomentar o gosto pela agricultura biológica; valorizar a importância de reduzir, separar e reutilizar os resíduos entre outros no âmbito da educação ambiental. Para tal, são criadas metas que serão estabelecidos os limites e os critérios para a verificação dos resultados.

A avaliação das ações reunirá um conjunto de indicadores que serão alvo de reflexões com vista a destacar as ações promotoras de aprendizagens significativas e identificar novas problemáticas e campos de ação.

#### **4.3. A sala das Conchinhas**

A sala do grupo das Conchinhas está disposta e organizada tendo em conta os interesses e necessidades do grupo. O espaço não é muito amplo, sendo que apenas junto ao *tapete* tem-se maior espaço para circulação e atividades no âmbito da sala de Pré - Escolar que requeiram espaço (ver figura 33).

**Figura 33.** Planta da Sala das Conchinhas.



**Legenda:**

- |                                                     |                               |
|-----------------------------------------------------|-------------------------------|
| 1- Porta                                            | 8- Biblioteca                 |
| 2- Janelas                                          | 9- Área da oração             |
| 3- Mesas                                            | 10- Quadro das presenças      |
| 4- Tapete                                           | 11- Quadro das áreas          |
| 5- Armários de arrumos de materiais didáticos       | 12- Arrumos das camas         |
| 6- Placares de exposição de trabalhos e informações | 13- Armário material didático |
| 7- Ecoponto                                         | 14- Quadro negro              |
|                                                     | 15- Área da “casinha”         |

Possui duas portas com uma estreita varanda de cimento com parede alta. A amplitude das portas permite uma boa luz natural na sala e um bom arejamento, sendo que as cortinas são utilizadas aquando a hora do sono. Tem três mesas redondas e em cada podem estar sentados até sete crianças. Está provida de vários armários que arrumam os jogos, os materiais e utensílios para atividades de expressões artísticas, os portefólios das crianças e um rádio. As crianças das Conchinhas têm uma área de faz-de-conta e outra área reservada ao espaço de leitura. A sala tem um espaço reservado ao ecoponto. Os materiais e equipamentos pedagógicos da sala estão acessíveis a todas as crianças, porém, as mesmas não têm autonomia sem requererem a respetiva autorização. O espaço contém vários placares para exposição dos artefactos das crianças e dos instrumentos de pilotagem. A gestão do grupo, do tempo, do espaço e da própria equipa

pedagógica da sala resultam em elementos que se cruzam e se coadjuvam para a harmonização das dinâmicas da sala das Conchinhas.

#### 4.4. O grupo das Conchinhas

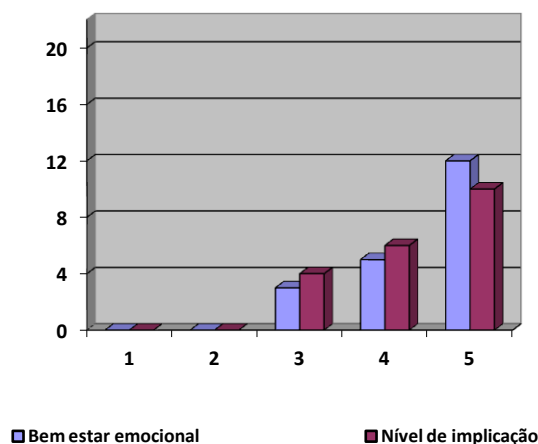
O grupo de crianças da Conchinhas é composto por 21 crianças, do qual dois terços são do sexo masculino e um terço do sexo feminino. Uma criança transitou de instituição no mês de abril coincidindo com o decorrer da minha intervenção. De referir que a sua adaptação foi rápida e fácil. Todas as crianças nasceram no ano civil de 2009 pelo que, as idades variam entre os quatro e cinco anos.

Oito das crianças frequentam a instituição pelo 4º. ano consecutivo, quatro frequentam o 3º. ano consecutivo e outras cinco estão pela primeira vez no infantário, oriundas de outras instituições. Quatro crianças estavam até ao presente ano letivo beneficiando de cuidados de familiares, na ausência por motivos laborais dos pais.

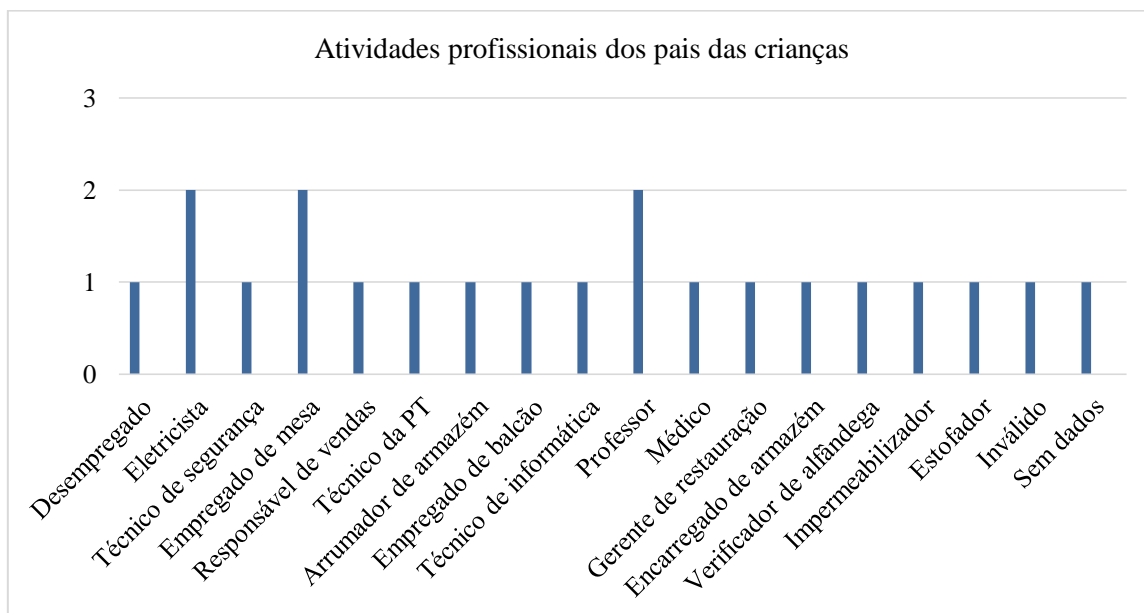
Todas as crianças relacionam-se harmoniosamente, inclusive as que integraram mais recentemente o grupo e o Infantário.

Da recolha de dados dos Projeto Curricular de Grupo e de forma a conhecer o contexto familiar das crianças observa-se que as habilitações literárias dos encarregados de educação são predominantemente ao nível do secundário (ver gráfico 5).

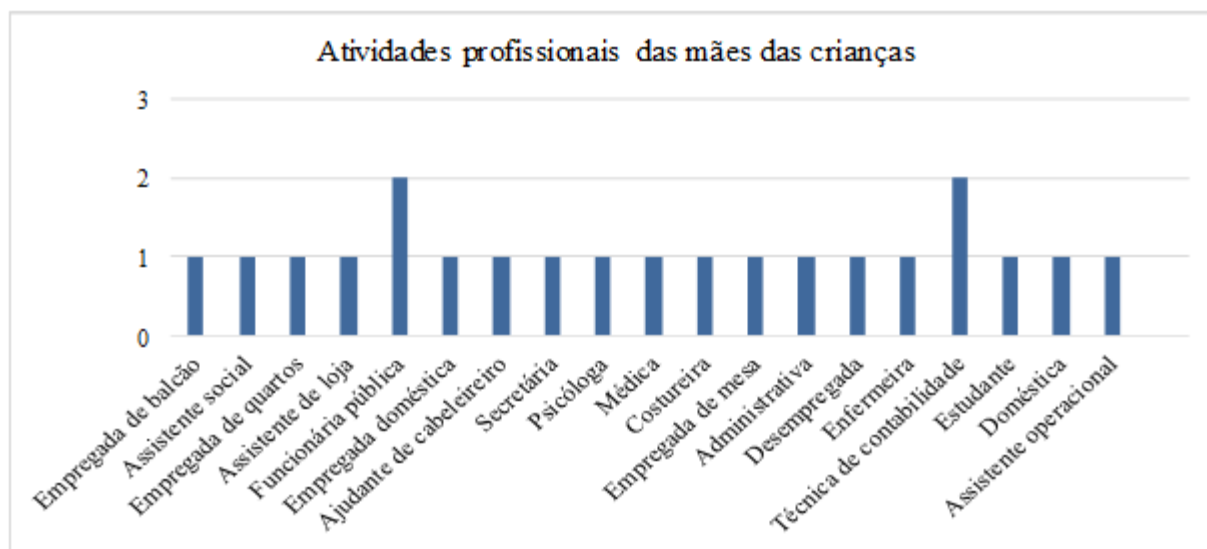
**Gráfico 5.** *Habilitações literárias dos pais e mães das crianças da Sala das Conchinhas.*



Em relação às atividades profissionais dos pais não se considera nenhuma profissão dominante e observa-se apenas que são distintas (ver gráfico 6).

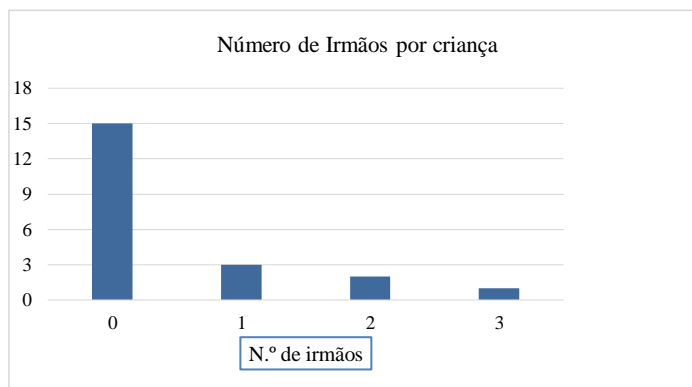
**Gráfico 6.** Atividades profissionais dos pais das crianças da Sala das Conchinhas

A diversidade de ocupações profissionais também é visível no que respeita às mães das crianças do grupo das Conchinhas (ver gráfico 7).

**Gráfico 7.** Atividades profissionais das mães das crianças da sala das Conchinhas

**Gráfico 8.** *Número de irmãos das crianças da sala das Conchinhas*

Constata-se ainda que apenas seis crianças têm pelo menos um irmão, sendo que uma destas tem três. Como tal, quinze crianças não têm irmãos (ver gráfico 8).



Do que se observa o

grupo é homogéneo, calmo e muito sociável. Todas as crianças gostam muito de brincar e trocar afetos entre si. Embora aconteçam alguns conflitos, muitas vezes quando estão a fazer jogos e a utilizar matérias no momento do acolhimento. Esta autonomia é notória também no conhecimento das regras e das rotinas. Relativamente à alimentação praticamente não necessitam de apoio individualizado assim como na realização da higiene pessoal onde são continuamente estimulados a desenvolver a sua autonomia neste âmbito.

Em relação ao domínio da expressão motora gostam de correr e saltar e de jogos de competição. No domínio da expressão plástica manifestam grande interesse pela pintura e desenho. Na expressão musical o grupo gosta e pede para cantar e também gostam de dançar. A exploração do corpo também se faz no domínio da expressão dramática onde o grupo manifesta grande entusiasmo por este domínio. Em relação às noções básicas de matemática estas vão sendo assimiladas ao mesmo tempo pelo grupo que é capaz de identificar tamanhos, quantidades e espaços. A maior parte do grupo realiza conjuntos, seriações e correspondências simples. As crianças deste grupo são muito expressivas e gostam de participar em diálogos. Também gostam de ouvir histórias e recontá-las, partilhando opiniões e colocando questões. Porém, existe uma criança que manifestamente diz não gostar de histórias. No âmbito do domínio do Conhecimento do Mundo este grupo é recetivo a coisas novas, gosta de contactar com outros grupos, identifica as diferentes condições atmosféricas. Aos poucos estão a interiorizar os dias da semana, as estações do ano e épocas vivenciadas.

A concentração e interesse é cada vez maior, contudo algumas crianças têm dificuldade em realizar o que lhes é proposto porque estão distraídas ou pouco motivadas.

O modelo *High Scope* sustenta a ação da educadora cooperante que organiza a sala em espaços distintos (acolhimento, oração, biblioteca, faz-de-conta, jogos e pintura) e todas as crianças desenvolvem as atividades ao mesmo tempo.

#### **4.5. A prática pedagógica na sala das Conchinhas**

A prática pedagógica com as crianças da sala das Conchinhas realizou-se entre os meses de abril a junho (2014) durante três dias por semana, perfazendo um total de 120h de estágio. De forma a construir de uma forma intencional e contextualizada tive em atenção os pressupostos do ME (1997). Como tal tentei seguir um fio condutor composto pela observação, planificação, ação, reflexão, avaliação, comunicação e articulação, relacionadas entre si. A observação realizada foi do tipo participante. Na primeira semana dediquei-me a observar de forma participada e nas semanas seguintes assumi então o papel de educadora. Decorrente da observação, da análise de documentos e das informações constantes do grupo e ao meio envolvente, como as OCEPE, o PEE e o PCG, realizei semanalmente as planificações (ver apêndice 7).

A indispensabilidade de recorrer à prática reflexiva é já um facto. Fi-lo de forma pensada e equacionada, no entanto, no que concerne ao registo escrito na forma de diário de bordo (ver apêndice 8), realizei-o insatisfatoriamente o que será também tópico da reflexão global.

Avaliar é também um procedimento que fez parte da prática pedagógica na EPE no sentido em que a avaliação permite melhorar e adequar a ação. Foi realizada também uma avaliação geral do grupo, assente no Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). Por fim, a comunicação e a articulação de conteúdos foram componentes estratégicos necessários para a harmonização da prática pedagógica, incluindo a equipa pedagógica da sala, os pais e a Orientadora Científica da UMa.

#### **4.6. Problemática da Investigação-ação**

Sendo que o grupo das Conchinhas é homogéneo a nível de desenvolvimento das várias áreas curriculares, optei por explorar a circunstâncias de ser um grupo apreciador de histórias. De referir que duas crianças manifestaram que não gostavam de ouvir histórias. Como tal, formulei a questão da investigação-ação: *Como utilizar as histórias como instrumento lúdico para promover aprendizagens?*

#### **4.6.1. Percurso reflexivo para a resolução da problemática**

O mundo das histórias e do “faz de conta” faz parte da vida das crianças da faixa etária dos quatro e cinco anos. A literatura deve então ser apresentada às crianças e jovens como algo atraente que as pode transportar para mundos imaginários. Na faixa etária da EPE podemos trabalhar o texto icónico e as suas variadíssimas possibilidades de interpretação partindo de cada criança a autonomia na construção de descrições alusivas a esse texto.

De salientar a visão de Azevedo (2011), a qual partilho, que aponta que

ouvir ler uma boa história, partilhar um bom livro, falar acerca dele, explorar o texto impresso, as convenções usadas na escrita, o conceito de palavra, a articulação com as experiências de vida constituem actividades enriquecedoras para que as crianças, experimentando situações gratificantes e afectivamente memoráveis, venham a ser leitoras ao longo das suas vidas” (p.6).

As aprendizagens interessantes e significativas podem ser resultado do que as histórias e a exploração das mesmas podem proporcionar, em que a criança vivencia experiências dentro e fora de si, onde a fantasia e a realidade se cruzam.

A leitura dos livros que albergam contos e histórias com uma moral, desempenham um papel socializador pois apresentam modelos e valores, numa fase fundamental na construção da personalidade do jovem leitor.

O texto icónico é um fator de atração e uma porta de entrada para um mundo maior onde mais tarde serão as letras que irão conduzir as crianças leitoras para outras dimensões.

Em suma, a literatura de índole infantil poderá constituir uma estratégia de promoção de aprendizagens, revelando-se a possibilidade de ser um veículo de comunicação de ideias, de valores e até de preocupações associadas ao ambiente, promovendo aprendizagens, formais e informais, com carácter interdisciplinar e transversal.

Tendo em conta a necessidade de envolver todas as crianças propus-me ir ao encontro de estratégias inovadoras que partissem da exploração de histórias:

- ✓ Elencar momentos da rotina com uma história motivadora;
- ✓ Dramatizar histórias contadas;

- ✓ Visitar um espaço comercial do ramo livreiro;
- ✓ Conhecer histórias através de plataformas digitais (PC);
- ✓ Construir personagens das histórias;
- ✓ Relacionar histórias com canções e dramatizá-las;
- ✓ Realizar construções plásticas de objetos tendo por base uma história;
- ✓ Trabalhar com fantoches a partir de um guião.

Naturalmente, que todas estas estratégias tiveram por base os seus interesses e necessidades e desenvolveram-se “em função do desenvolvimento prévio das crianças” (Zabalza, 1992, p.58).

#### **4.7. Atividades**

Ao longo da primeira semana de observação verifiquei que entre o acolhimento (8h às 9h) e a chegada da educadora da sala (9h-9h30) as crianças ficavam na sala a fazer jogos de construção, puzzles ou jogos de encaixe. A auxiliar da ação educativa escolhia os jogos e entregava nas mesas. À medida que as últimas crianças chegavam, ocupavam um lugar e iniciavam o jogo proposto. Outras, porém, não mostravam interesse e ficavam a ver. Também ocorreriam conflitos na partilha dos objetos dos jogos. Durante este tempo a assistente operacional chamava uma criança para ir assinalar a presença.

Reconhecendo a importância de ser dada à criança a opção de escolha de “como, com quê e com quem brincar” (ME, 2016, p.12), foi necessário intervir nesta situação. Assim, de modo a alterar a dinâmica da falta de opção das crianças na sala e favorecer a motivação para a estadia no contexto educativo, tentei introduzir um método que permitisse variar a oferta educativa e a própria autonomia na escolha de uma atividade do seu interesse. Na verdade, tal como nos refere o ME (2016), a criança deve ter possibilidade de escolha, pois neste exercício permite-lhe “desenvolver os seus interesses, tomar decisões, resolver problemas, correr riscos e tornar-se mais independente” (p. 12). Neste contexto de brincadeira, “a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades” (*Ibidem*). Do mesmo modo Oliveira-Formosinho e Araújo

(2008) apontam que devem ser diferenciados os papéis do adulto e das crianças, sendo estas detentoras do seu papel ativo na aprendizagem.

Construí, assim, uma tabela de dupla entrada com uma linha para cada criança e nove colunas, cada uma com uma área distinta de interesse (ver figura 34). Em cada semana coloquei uma cor diferente junto à tabela e as crianças, à chegada, assinalavam a área de preferência e de acordo com a disponibilidade, uma vez que no máximo só poderiam estar três crianças na mesma área. Durante a semana só poderiam repetir duas vezes a mesma área para assim permitir rotatividade e desafiá-la a explorar os vários espaços e situações lúdico-didática existentes na sala e, assim, diversificarem as suas experiências de aprendizagem (ver figura 35).

**Figura 34.** Tabela das áreas de interesse.



**Figura 35.** Crianças nas respectivas áreas de interesse.



Através desta tabela a criança ao chegar à sala sabia que tinha que ir ao quadro escolher uma área de interesse e ao mesmo tempo marcar a sua presença. As áreas de interesse estavam devidamente assinaladas pelas mesas e locais correspondentes da sala com a mesma fotografia constante na coluna do quadro. Este quadro contemplou as áreas de: quadro (escrita/desenho); livros auxiliares (exercícios); desenho (lápiz de cor e suporte de papel); pintura (tintas); recorte/colagem (revistas, jornais); plasticina; jogos construção; faz de conta (área conhecida das crianças como a “casinha”).

Ao longo de um ano letivo poderia ser possível aferir as áreas onde cada criança está mais associada. Considero que esta estratégia teve um impacto positivo no sentido da responsabilidade e autonomia das crianças, porém, este método teria que ser muito bem desenvolvido de maneira a criar diversas áreas na sala que fossem ao encontro de proporcionar aprendizagens e experiências nos diversos domínios.

### ***Elencar momentos da rotina com uma história motivadora;***

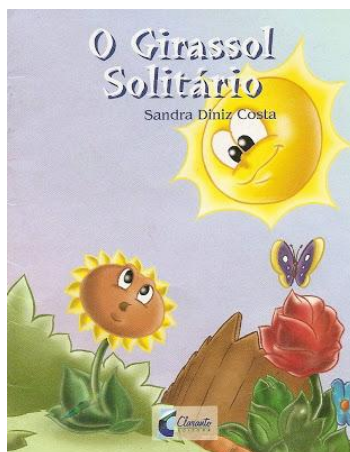
Na primeira semana promoveu-se um debate sobre áreas de interesse das crianças da sala, de modo a aferir sobre as suas necessidades e interesses. Este fator foi fundamental, pois é necessário ter a destreza de identificar a criança “como sujeito e agente do processo educativo” e que para isto importa “partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver as suas potencialidades” (ME, 2016, p. 10).

Neste debate, e tendo por base que o grupo era composto por vinte crianças obtiveram-se diversas predileções como: rotinas pessoais, gostos associados às suas vivências, brinquedos, séries televisivas, idas a locais, entre outras. Com o intuito de encontrar ideias e interesses comuns questionei sobre o que gostavam de fazer na sala. Uma criança disse “*eu só gosto de futebol*”. Por outro lado, outra criança sugeriu “*Eu gosto de falar sobre o universo e os planetas*” e “*de fazer teatro*”. Duas crianças apenas quando confrontadas com a pergunta às próprias responderam que gostavam “*da casinha*”. Outro menino referiu que gostava de “*recortar*” e “*das músicas*” e outros dois aludiram às histórias como uma das atividades preferidas. Então coloquei a questão: “Quem gosta de histórias?”. À pergunta praticamente o grupo todo levantou o braço para dizer que sim. Porém, uma criança respondeu “eu não gosto de histórias”.

Esta formulação de questão em torno dos interesses das crianças suscitou então a ideia de organizar a minha ação tendo por base a utilização das histórias como promotor de aprendizagens. Assim pretendia, por um lado, trabalhar em função dos interesses que eram comuns à maioria do grupo e, por outro lado, fazer despertar o gosto nas crianças pelos livros. Além disso, através das histórias permitiria tal como nos refere Oliveira (2008), relacionar as várias áreas de conteúdo permitindo a interdisciplinaridade para uma aprendizagem integrada e global.

Uma vez que as crianças plantaram semanas antes girassóis no jardim, levei uma primeira história “O girassol solitário”, de Sandra Diniz Costa (ver figura 36).

**Figura 36.** Capa da história "O Girassol Solitário".



Fez-se um momento de pré-leitura que consistia na apresentação do título, autor e capa. As crianças ouviram a história com atenção e no final fizeram o reconto, já num momento de pós-leitura. Neste identificaram as personagens e expuseram o seu entendimento sobre as emoções e sentimentos envolvidos. Criei esta situação, pois tal como nos refere Oliveira (2008), este exercício permite às crianças expor a sua visão, dialogar e trocar pontos de vista com as outras crianças, assumirem uma postura em relação ao enredo e às personagens, dando a possibilidade de interpretar a história, no grande grupo. Durante esta atividade, desempenhei o papel de mediadora certificando-me que todas as crianças estavam implicadas no reconto.

Após este momento fomos em grupo até o quintal, ao canteiro da sala das Conchinhas (ver figura 37). Todas as salas da instituição têm o seu respetivo canteiro para tratar. No canteiro das Conchinhas estavam os girassóis, entre outras plantas, e realizou-se a rega que fazia parte da rotina (ver figura 38).

**Figura 37.** Observação dos caules do girassol.



**Figura 38.** Rega do canteiro da Sala das Conchinhas.



### ***Dramatizar histórias contadas;***

Na mesma semana e como estávamos na estação da primavera, trouxe outra história “Não acordem o Urso, por favor”. Esta história conta as peripécias dos animais da floresta para realizar uma festa para celebrar a chegada da primavera, mas sem que acordem o Urso que dorme. Uma vez mais realizaram-se os momentos de pré e pós-leitura à semelhança da história de “O girassol Solitário”.

No decorrer da atividade, emergiu um momento que, embora não estivesse planeado, resultou dos interesses das crianças. Consistiu na realização da dramatização com uma atribuição prévia de papéis às crianças. Uma criança ficou com o papel do “Urso” e pôs-se a um canto a fingir que dormia. As meninas foram divididas pelos papéis de doninhas e lebres. E os meninos ficaram com os papéis de ouriços cacheiro. Conforme eu realizei a leitura ia dando pequenas indicações e as crianças desempenhavam os movimentos que a história sugeria. Por fim, resultou em algo não planeado e o grupo mostrava-se alegre.

Da história aproveitei para destacar uma personagem que é muito aludida na Páscoa, uma vez que esta época se aproximava e é assinalada na instituição. Expondo uma página do livro onde aparecem os animais quase todos da história, questionei qual era a personagem e não tive resposta imediata. Entretanto, várias crianças começaram a apontar o “coelho”. A A. M. interveio: “*não tinha nenhum coelho da história*”. Entretanto, acabei de explicar que estava correto dizerem que o coelho aparece nas histórias da Páscoa, mas que com razão o animal mais parecido na história era a lebre. Fiz referência às orelhas compridas que a lebre tem enquanto que as de um coelho são mais curtas. Apercebi-me então da falha de planificação porque não pensara neste equívoco, quando podia ter trazido algumas imagens para mostrar semelhanças e diferenças entre os dois animais da mesma espécie.

Entretanto, passou-se à atividade de expressão plástica que consistiu em fazerem o contorno da sua mão num pedaço de cartolina e recortar o mesmo à volta (ver figura 39 e 40).

**Figura 39.** Molde para construir um coelho de brincar.



**Figura 40.** Decoração do coelho pela a Ana C.



Verifiquei que o P. A. tinha pouca noção de contorno. Acabou por recortar também os “dedos” e a auxiliar da sala referiu que ele não era capaz e que já de outras vezes não conseguiu realizar recortes de imagens porque “*corta ao meio*”. O P. A. gosta de carros. Num dos dias seguintes levei umas revistas com imagens de carros e num momento em que esta criança estava livre, sugeri que realizasse o recorte das imagens dos carros. Apontei que se desejava brincar o faz de conta com os carros que estavam na folha deveria recortá-los à volta, tentando seguir o contorno. Entretanto o P. A. veio ter comigo para mostrar o primeiro carro recortado pelo contorno, com uma margem grande, mas sem recortar a figura.

### ***Visitar um espaço comercial do ramo livreiro***

O dia 2 de abril é assinalado mundialmente como dia do livro infantil. Assim, planeei uma ida a uma livraria uma vez que havia facilidades logísticas para realizá-la sendo que uma das razões é que se situa muito próximo da instituição e as crianças puderam deslocar-se a pé, com o devido conhecimento prévio dos familiares cuidadores. A visita fora também planeada com a gerência da loja e como tal proporcionou-se o devido à vontade para uma sessão de informação sobre o ciclo do livro desde o seu fabrico até à chegada àquele espaço. De seguida as crianças selecionaram uma história entre três (uma prévia escolha que já realizara) para escutarem (ver figura 41). A leitura decorreu despertando o interesse da maior parte do grupo, porém, as movimentações dos colaboradores do espaço e de clientes motivaram alguma distração pelo que decidi encurtar o momento do reconto e permiti que as crianças procurassem e escolhessem livros do seu interesse para manusearem. Tudo decorreu com relativa serenidade uma vez que o grupo estava acompanhado por mim,

pela educadora da sala e por duas auxiliares (ver figura 42).

**Figura 41.** Grupo atento à leitura do conto.



**Figura 42.** Exploração de histórias na livraria.



### ***Conhecer histórias através de plataformas digitais (PC);***

Aproximar a criança ao meio ambiente/natureza é um dos objetivos a atingir nos planos de ação do PEE. Desta forma, procurei utilizar elementos que pudessem estar associados à natureza. Por outro lado observei desde o início o interesse e cuidado que o grupo revela perante as tarefas relacionadas com a rotina semanal associada ao cuidar do seu canteiro.

Na busca de histórias motivadoras e ao nível de compreensão das crianças do grupo encontrei o livro “O espantalho enamorado” de Guido Visconti. Este conta a história de um espantalho, o Gustavo, que é amigo dos passarinhos e os protege dos caçadores. Estes por sua vez levam as mensagens à sua amada espantalho Amélia. É um texto que aborda a amizade e a entreatajuda. Num dos momentos levei o livro à sala e realizei o conto. Noutro momento, levei o mesmo conto numa apresentação de vídeo disponibilizada na plataforma digital do Youtube. A leitura é realizada por vozes de crianças e as imagens são as ilustrações do livro (ver figura 43).

A utilização do PC foi uma estratégia diferente para aproximar as crianças à leitura através de um suporte diferente do livro. O PC foi também utilizado para mostrar um slide sobre os direitos das crianças (ver figura 44) e noutra ocasião para mostrar um PPoint sobre a família. Ambos as ocasiões foram momentos de motivação que originaram trabalhos que fizeram parte de planificações semanais.

**Figura 43.** Visualização da história "O palhaço enamorado".



**Figura 44.** Visualização de um slide sobre os direitos da criança.



### ***Construir personagens das histórias;***

A história “O espantalho enamorado” motivou outra atividade que consistiu na configuração de um espantalho. A instituição tem uma horta de onde retira hortaliças frescas que são utilizadas nas refeições que prepara. Num momento do recreio, após conhecerem a história referida, o E. P. chamou a atenção dos amigos para a horta. Ele e outras crianças vieram ao meu encontro para fazer referência à “descoberta” do espantalho Gustavo. Ainda no momento do recreio perguntou-se: “*e a Amélia?*”. A M. respondeu “*A Amélia não existe*” e o N. M. contrapôs: “*Mas podemos pedir para fazer uma Amélia!*”. Na sala debatemos a questão que surgiu no intervalo e questionei sobre o que achavam que seria necessário para “construir” um espantalho. Enumeraram peças de vestuário, sapatos, “dedos”, “um pau”.

Partindo desta afirmação, poderia considerar-se abordar o esqueleto humano, mas preferi abordar a questão lúdica e trabalhar a possibilidade de criar um “boneco” através do manuseamento de materiais. Conquanto, teria sido pertinente reservar um momento para aludir à estrutura do corpo humano, nomeadamente ao esqueleto que suporta o nosso corpo.

A construção realizou-se com a participação de todos, numa dinâmica de rotatividade de modo a que todos intervissem na consecução da atividade. Por sua vez, as restantes crianças ou observavam ou realizavam outra ocupação (ver figura 45).

Esta foi uma das atividades que maior satisfação senti no grupo. A ligação que se estabeleceu entre o imaginário das crianças e a construção do espantalho “Amélia”, que se “transpôs” da história para um cenário real, realçou os afetos sentidos pelos personagens da história e reavivou as emoções de amizade e carinho entre todos.

**Figura 45.** Imagens da construção do espantalho.



***Relacionar histórias com canções e dramatizá-las;***

Ao ter como motivação a história de “O espantalho enamorado” foi apresentada ao grupo a canção “Se eu for um passarinho”. Antes de iniciar este momento lúdico, sentados em círculo, como eram realizadas as conversas e debates (ver figura 46), questionei pelas personagens secundárias.

**Figura 46.** Grupo sentado em círculo.



As crianças não conheciam esta designação e então explicou-se que são as personagens que participam menos na história. E para dar um exemplo perguntei qual era a personagem que aparecia no decorrer da história e que depois ia embora. O S. M. apontou o caçador. Ao questionar sobre outras personagens secundárias as crianças acabaram por referir “os passarinhos”. Referi que ia colocar uma canção sobre um passarinho que quer apanhar um mosquito e como tal, alternadamente, foram escolhidas crianças para desempenhar o papel do passarinho e do mosquito.

A A. M. sugeriu que se colocasse um amigo no centro para “*fingir que é o Gustavo*”. E a M. T. sugeriu que “*e eu sou a Amélia*”. Ouviu-se a canção uma vez e de seguida dramatizámos a canção. Duas crianças (espantalhos) ficavam distanciadas em dois lados opostos da sala e outras duas corriam à volta (passarinho e mosquito). Nas estrofes todas as crianças faziam a mímica da letra da canção.

Letra da música “Se eu  
for um passarinho”

Abre o sol e lá vou eu, lá vou eu, lá vou eu  
Tenho o mundo p’ra ganhar, p’ra ganhar, p’ra ganhar  
O sol já me aqueceu, aqueceu, aqueceu  
Vou começar a brincar, a brincar, a brincar

Se eu for um passarinho  
Não deixarei de cantar,  
E se eu for um mosquito, um mosquito, vou- te depressa apanhar  
Se eu for um passarinho  
Não deixarei de cantar  
No coração um violino e na voz uma canção (bis)

Ser criança é divertido, divertido, divertido,  
É correr e saltar, e saltar, e saltar,  
Ter os sons no ouvido, no ouvido, no ouvido,  
E uma orquestra a tocar, a tocar, a tocar  
Letra António Castro  
Música: João Atanázio

A dramatização da canção colocou o grupo todo a movimentar-se na sala o que permitiu desenvolver a capacidade de se situar no espaço, exercitar as possibilidades motoras do corpo, deslocar-se com diferentes velocidades contornando obstáculos. Em suma permite, de acordo com ME (1997), “que a criança aprenda a utilizar melhor o seu corpo e vá progressivamente interiorizando a sua imagem” (p. 59).

Esta atividade, considero que possivelmente teria decorrido melhor se tivesse planeado realizá-la no salão onde há mais espaço. Nas oportunidades que tive de levar as crianças para o salão realizámos a mesma atividade e outras do mesmo género onde as crianças puderam movimentar-se mais livremente. Estas estratégias de acordo com Caldeira (2009), permitem “à criança o exercício de movimento pois serve para ela se relacionar com o outro, explorar o espaço – situando-se nele –, bem como com os objectos e com o próprio corpo” (p. 40).

Foram utilizadas também outras músicas em que fazia mímica e as crianças imitavam e/ou seguiam instruções para se deslocar no espaço (ver figuras 47 e 48).

**Figura 47.** Crianças realizam mímica.



**Figura 48.** Exploração do espaço com o corpo.



***Realizar construções plásticas de objetos tendo por base uma história;***

Para abordar a temática prevista no projeto de sala para o 3º trimestre: “transportes aquáticos” projetou-se uma atividade, partindo de um conto, que consistia na realização de dobragens, reutilizando folhas de jornal, e construir um barco. As formas geométricas (quadrado, triângulo, retângulo) foram referidas durante as dobragens que as próprias realizaram, promovendo assim a assimilação dos conceitos, de um modo intersdisciplinar.

A atividade iniciou-se com o com o conto da história de “Antônio o marinheiro” (ver apêndice 9) e no decurso da leitura do texto eram realizadas, simultaneamente, as dobragens sugeridas, relacionadas com os objetos referidos (tenda, chapéu, barco).

Após o momento de motivação descrito, as crianças realizaram a dobragem, com o apoio da educadora e da auxiliar. Numa fase inicial, previra que as crianças poderiam seguir as indicações e concretizar a tarefa autonomamente, mas como este processo requeria minúcia no dobrar e vincar a folha, praticamente todo o grupo precisou de apoio individualizado na concretização da tarefa (ver figura 49). Após estar concluída a construção do barco, foi reservado algum tempo para que pudessem brincar com o mesmo (ver figura 50). Verificou-se que para uma parte do grupo não estava implicado nesta atividade e então foi sugerido que empregassem a sua imaginação na colagem do barco numa folha branca e desenhassem um cenário à volta do mesmo (ver figura 51).

**Figura 49.** Dobragem do barco.



**Figura 50.** Crianças brincam com o barco.



**Figura 51.** Exposição dos trabalhos.



### *Trabalhar com fantoches a partir de um guião*

Ao aproximar-se o mês de junho em que se comemora o dia internacional da criança, foram planificadas algumas atividades em torno dos direitos das mesmas. Contudo, uma vez que também se deseja incutir bons hábitos e boas atitudes, abordou-se também os deveres.

Foram elencadas um conjunto de atividades em que uma delas consistiu na apresentação de um teatro de fantoches com um guião previamente elaborado sobre os direitos e deveres das crianças. Em primeira instância, pretendia-se proporcionar um momento lúdico ao grupo, utilizando como mote a temática referida. Para tal, foram utilizados fantoches construídos ao longo do percurso académico.

A apresentação dos fantoches (ver figura 52) realizou-se de uma forma serena e as crianças estiveram muito atentas ao diálogo das personagens e da mensagem transmitida, o que se pôde constatar aquando do momento do reconto oral.

**Figura 52.** Imagens da peça de fantoches "Os direitos e deveres das crianças".



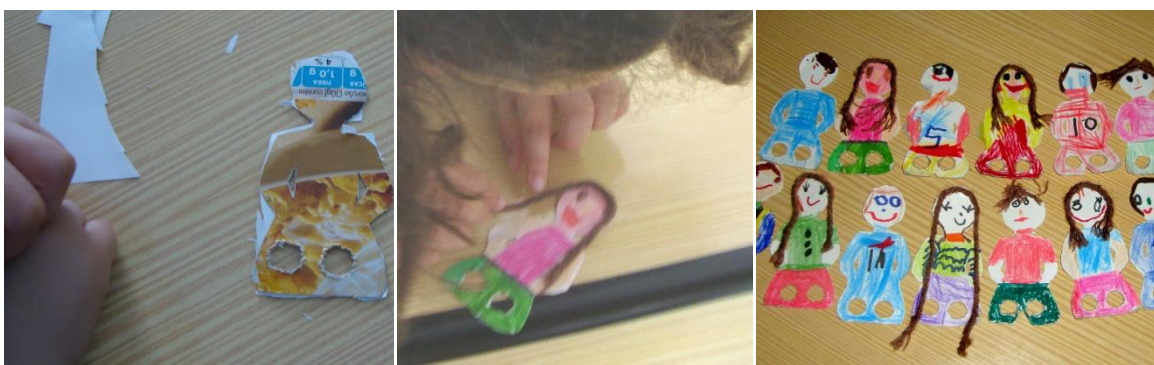
A opção pelo fantoche advém deste, por si só, ser um importante veiculador de diversão às crianças. Enaltece-se a sua importância quando é dada a possibilidade de a criança experienciar o contacto com os fantoches pois, tal como refere o ME (2016), “facilita a expressão e a comunicação através de “um outro”” (p. 56).

Para que as crianças pudessem experienciar este contacto com os fantoches e dar largas à sua imaginação, foram preparados uns moldes, pois seria mais significativo se eles pudessem criar os seus próprios fantoches.

Foram colocados à disposição vários materiais como lápis de cor, tecidos e linhas para que pudessem decorar o respetivo fantoche ao seu gosto, pois de acordo com o ME (2016), permite ampliar as experiências das crianças e em simultâneo promove-se “a imaginação e as possibilidades de criação” (p. 53).

As crianças realizaram o recorte do molde, cada um ao seu ritmo de trabalho. Estive atenta ao P. A. e constatou-se que recortava devagar e bem, o molde pelo contorno (ver figura 53). A E. C. necessitou de ajuda porque não consegue manusear a tesoura. Para recortar os orifícios onde iam colocar os dedos utilizaram a técnica de picotar.

**Figura 53.** Imagens ilustrativas da realização do fantoche e resultado final.



Após a consecução do trabalho, as crianças atribuíram um nome ao fantoche apresentaram-no ao grupo. Foi assim criado um clima de comunicação para que as crianças se exprimissem livremente num domínio progressivo da linguagem “alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e da comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação” (ME, 2016, p. 65).

Então, algumas crianças demonstraram interesse em inventar histórias com os seus personagens (ver figura 54). Apercebi-me que podia ter reservado mais tempo para criar pequenos grupos. Cada grupo poderia ter elaborado uma história tendo em conta os elementos principais. Por exemplo, poderiam ter sido distribuídos cartões com os elementos “título”, “tempo”, “personagens”, “ação”, “final”. Através destas indicações, as crianças poderiam compreender os elementos principais de uma história.

**Figura 54.** Brincando com fantoches no palco.



**Figura 55.** Brincando ao faz-de-conta no recreio.



Além de explorarem o fantoche no contexto da sala, foi permitido que levassem o fantoche para brincar no recreio. Algumas crianças juntaram-se e fizeram jogos de faz de conta com os fantoches (ver figura 55).

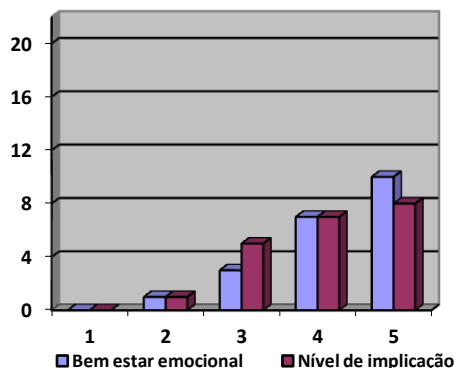
#### **4.8. Avaliação global das aprendizagens realizadas pelo grupo**

O educador, enquanto responsável por assegurar um desenvolvimento holístico da criança, ao ser reflexivo sobre as estratégias de aprendizagem que emprega poderá inferir sobre o seu bem-estar e implicação. A avaliação destes dois fatores permite ponderar sobre a qualidade que a educação de infância proporciona. Neste sentido, esta reflexão tem como principal propósito aperfeiçoar as aprendizagens, o bem-estar e desenvolvimento da criança (Portugal & Laevers, 2010).

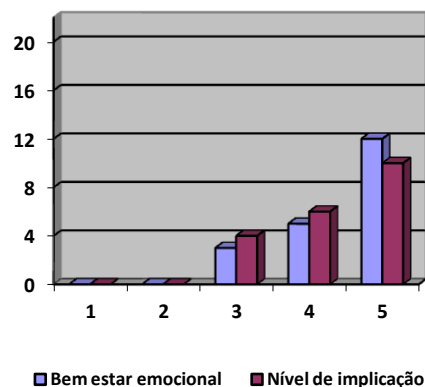
A avaliação elaborada às crianças do PE consistiu na elaboração de uma ficha com carácter diagnóstico (1g) (ver apêndices 10 e 11) apreciando os indicadores processuais do grupo (bem-estar emocional e implicação) que se constata da sua permanência no

contexto educativo. Esta ficha foi realizada num momento inicial, após duas semanas do início da prática, e no término da minha intervenção (ver gráfico 9 e 10).

**Gráfico 9.** Gráfico de avaliação diagnóstica do bem-estar emocional e implicação.



**Gráfico 10.** Gráfico de avaliação final do bem-estar emocional e implicação.



Constatou-se algumas alterações, nomeadamente duas crianças que evoluíram para o nível 5 de implicação. O P. A. é uma dessas crianças que demonstrou um evoluir da participação nos trabalhos na mesma medida em que a autoconfiança e relação entre pares se realizaram. Outras duas crianças registaram uma melhoria para o nível 4 de implicação. Refira-se ainda o nível de implicação do J. D. ter diminuído um nível para o 3, o que poderá ser resultante da assiduidade inconstante. O J. S. apresentava os níveis mais baixos (nível 2) do grupo e no decorrer da minha intervenção esta criança deixou a instituição.

De um modo geral foi um grupo manifestamente implicado nas atividades propostas e com bons índices de bem-estar. Constata-se que estes indicadores estão posicionados proximamente, ou seja, o nível de implicação está diretamente relacionado com o bem-estar da criança. Porém, ao longo da minha intervenção verifiquei que em alguns momentos as crianças estavam com um bom nível de bem-estar, mas pouco implicadas nas atividades, o que suscitou reflexão e adequação das estratégias aplicadas.

#### 4.9. Trabalho de projeto – As Expressões

Reconhecendo a importância das expressões no desenvolvimento global das crianças, realizou-se um projeto intitulado *ExpressARTE*. Este foi o resultado de um trabalho proposto na cadeira Didática das Expressões feita no 1.º ano de mestrado do 2.º

semestre e envolveu atividades nos domínios da Expressão Plástica, da Expressão Dramática, da Expressão Musical e da Expressão Motora. Foi também realizado por outras colegas a estagiar em outras duas instituições e proporcionou que distintos grupos de crianças, com o guião denominado "A Festa da Primavera", realizassem as mesmas atividades.

O projeto tinha o intuito de permitir o conhecimento do mundo, mais concretamente de outras culturas, explorando diferentes personagens (soldados, bailarinas e índios) na sua plenitude. Assim, após a leitura da história (guião) construída para este projeto, este iniciou-se com um diálogo em grande grupo, em que as crianças expuseram os seus conhecimentos prévios sobre a cultura dos índios, uma vez que para que se possa aumentar a predisposição e a motivação das crianças nas atividades propostas, deve-se analisar sempre os seus conhecimentos prévios (Cachapuz, Praia & Jorge, 2004). Nesta fase, as crianças começaram também por expor ideias para se realizar a dramatização, por exemplo, em relação aos adereços e aos sons que poderiam ser produzidos.

Numa segunda fase, cada criança escolheu a personagem para interpretar e começou a elaborar os seus adereços (ver figura 56), utilizando múltiplos materiais, reutilizáveis e recicláveis, pois, de acordo com Morgado (2003), é importante variar nos materiais, adequá-los aos objetivos e, fundamentalmente, às características das crianças.

**Figura 56.** Preparativos para a dramatização da peça "A festa da primavera".



A elaboração dos adereços e o momento das pinturas faciais promoveram a autonomia, a responsabilidade, o poder de escolha e a troca de ideias e sugestões das crianças com os adultos. Para os figurinos usaram jornais velhos, fitas de tecido e molas de roupa (ver figura 57).

**Figura 57.** Realização das pinturas faciais e figurinos.



Posteriormente, passaram à dramatização seguindo o guião e as orientações dos adultos. Cada criança desempenhou a sua tarefa com muito empenho e dedicação, sendo notório o esforço de todos os envolvidos. Durante a dramatização surgiram inúmeras danças e jogos de movimentos.

Estes momentos supraditos permitiram o conhecimento do seu corpo de uma forma diferente e um diálogo em que foi possível recordar o corpo humano, nomeadamente a cabeça, o tronco, os braços, as mãos, as pernas e os pés. Desta forma, o projeto ficou ainda mais rico, tornando possível a interdisciplinaridade pois identificar “e designar as diferentes partes do corpo, bem como a sua nomeação, ligam a expressão motora à linguagem” (ME, 1997, p. 59).

Por fim, ao longo da dramatização decorreram momentos de canto acompanhados de batimentos rítmicos utilizando as mãos e os pés para o efeito. As músicas escolhidas foram adequadas à aprendizagem das crianças nestas idades e alusiva à cultura dos índios, fomentando a acuidade e gosto pela diversidade musical. Na possibilidade de alargar o tempo de trabalho projeto poder-se-iam ter utilizado diversos instrumentos.

Em reflexão, o projeto tornou-se motivante e significativo para todos. Realço a autonomia de todas as crianças, a responsabilidade e o espírito de entreajuda que dominou no grupo. Além de estarem preocupados consigo, procuraram sempre auxiliar os colegas e colmatar as dificuldades existentes. Todavia, um aspeto negativo foi não ter prolongado este projeto e explorá-lo de variadas formas como se desejara, incluindo a correspondência com os outros grupos das outras instituições envolvidas no mesmo projeto e, inclusive, fazer uma apresentação aos pais e à restante comunidade educativa.

#### 4.10. Intervenção com a comunidade educativa

A educação e a aprendizagem têm efeitos objetivos e estáveis na vida das crianças quando estas resultam da cooperação entre diversos intervenientes do seu processo educativo. A família, a escola e a comunidade são os principais ambientes onde ocorrem as sucessivas experiências que influenciam decisivamente o seu desenvolvimento pessoal e social. De acordo com o ME (1997) são estes os contextos sociais que proporcionam a educação das crianças. Procurou-se então promover a integração da comunidade educativa na minha prática pedagógica.

O dia da família é assinalado nesta instituição a 15 de maio. Como tal foi solicitada a colaboração dos pais na elaboração de uma árvore genealógica. Esta atividade possibilita o reforço do elo pais- criança-instituição. Elaborei um convite (ver apêndice 12) onde apelava aos pais/avós a envolverem-se na construção lúdica da árvore genealógica da sua família. Recebi os trabalhos até ao dia estipulado e constatei que a participação foi geral e com uma boa implicação na respetiva atividade.

Partindo do pressuposto de Vasconcelos (2008), que afirma que “o desenvolvimento intelectual é fortalecido quando as crianças têm oportunidades frequentes para conversar sobre coisas que sejam importantes para elas” (pp. 11-12), cada criança comunicou aos amigos e adultos da sala o trabalho realizado e apresentar os seus parentes (ver figura 58).

Esta atividade gerou um ambiente gracioso pois proporcionou a exposição ao grupo do trabalho realizado com os respetivos parentes ao “trazê-los” para o espaço comum da sala das Conchinhas (ver figura 59).

**Figura 58.** Crianças mostram os seus trabalhos.



**Figura 59.** Exposição dos trabalhos das famílias na sala.



No fim das apresentações ao grupo colocaram-se os trabalhos expostos numa parede da sala para contemplar e partilhar com todos os parentes que vêm trazer e buscar as crianças.

#### **4.11. Síntese inerente à questão problemática**

O processo de investigação-ação prevê transformação e efeitos no contexto onde é efetivado. Assim, neste ponto apresenta-se uma resposta à questão de investigação-ação que norteou a linha de ação da prática pedagógica em EPE. A resposta à questão definida requereu que adotasse estratégias que permitissem associar as diferentes áreas de conteúdo, bem como os seus domínios. O grande propósito que esteve sempre na base desta ação foi promover o desenvolvimento integral das crianças.

De seguida apresento a resposta à questão traçada inicialmente que se obteve ao longo de todo o processo pedagógico.

*- Como utilizar as histórias como instrumento lúdico para promover aprendizagens?*

A intencionalidade pedagógica patente na ação foi ao encontro de cumprir os seus objetivos através das aprendizagens significativas. Muitas das experiências vivenciadas ocorreram de uma forma espontânea e ao cruzar diversas áreas de conteúdo promoveram aprendizagens holísticas.

Considero que os resultados foram positivos, pois foi uma questão exequível através da prática estruturada e da realização de diversas atividades. As diversas histórias apresentadas em vários formatos, despoletaram distintos momentos de aprendizagem. Verificou-se que sempre que se apresentou uma história, a partir desse ponto várias experiências lúdico-didáticas foram concretizadas. Salienta-se ainda a criança que referira só gostar de futebol, e que não gostava de histórias, revelou grande interesse sempre que se anunciava uma nova história.

Além de se ir ao encontro de promover aprendizagem os momentos de conto proporcionaram bem-estar e serenidade e como consequência um maior envolvimento na continuidade das tarefas e atividades.

#### **4.12. Reflexão global**

Finalizada a etapa da investigação-ação torna-se pertinente refletir e fazendo

uma retrospectiva sobre a toda a ação que decorreu durante o estágio na EPE.

Reconheço e valorizo desde já, a contribuição dos conhecimentos científicos e metodológicos, trabalhados ao longo da licenciatura em Educação Básica e do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. A intervenção prática realizou-se, tendo por base os conhecimentos e experiências adquiridos até então. O contacto com esta realidade educativa já se efetuara noutros momentos anteriores, porém este foi preponderante uma vez que assumi com maior relevo o papel de educadora.

Considero que foi um grande desafio encontrar disponibilidade para realizar a fusão das metodologias teóricas à prática *in loco*. A formação académica adquirida foi sempre fundamentada em metodologias que colocam a criança no centro de toda a ação pedagógica. A prática veio colocar à prova a minha capacidade para cruzar as metodologias teóricas com a ação. Propus-me então a agir adotando estratégias para resolver as problemáticas suscitadas indo sempre ao encontro de ajustar a ação com vista ao desenvolvimento harmonioso e bem-estar das crianças.

Tentei ao longo de todo o tempo que estive em contacto com o grupo fomentar momentos de diálogo, debates, negociação, partilha e escuta, de modo a atender aos anseios de cada criança, valorizando os seus conhecimentos e opiniões. Desta forma, rapidamente estabeleceu-se uma relação de confiança e afeto de parte a parte.

As atividades desenvolvidas abrangeram o grande grupo, porém, também estive atenta às individualidades e tentei sempre aferir sobre os interesses de cada criança. Por vezes, algumas crianças durante o recreio vinham ter comigo e queriam que eu entrasse nas suas brincadeiras, normalmente no jogo do faz-de-conta que está muito associado a estas idades.

Devo reconhecer que foi muito prazeroso trabalhar com este grupo de vinte e uma crianças. De certa forma, a pacificidade e bom comportamento geral propiciou desenvolver as atividades com mais sucesso para todas as partes. Não descurando o trabalho da educadora cooperante, que esteve sempre disponível para responder às minhas dúvidas e necessidades de entender alguns comportamentos, senti que o trabalho e a dinâmica que trouxe à sala trouxeram novidade e sentido para a estadia das crianças no contexto educativo.

Como referi no início da descrição das atividades, tentei desenvolver algumas mudanças na gestão da rotina do grupo, nomeadamente na escolha de uma área de interesse no momento do acolhimento. Porém, não foi possível manter até ao fim do

estágio esta rotina alternativa, uma vez que em reunião com a educadora cooperante e com as auxiliares da sala, ficou decidido que seria melhor não realizar certas áreas como a pintura e os recortes, porque depois demorava-se a arrumar o material. Apesar do trabalho que consegui desenvolver e do à vontade com as pessoas da instituição, senti alguma falta de autonomia para imprimir a minha rotina. Esta dificuldade foi manifestada à professora Gorete Pereira, orientadora científica da UMa, que me tranquilizou e propôs que adaptasse o melhor e dentro do possível os métodos e estratégias em que eu acredito. Ainda assim, gostava de ter promovido mais a diferenciação pedagógica, uma vez que cada criança tem um ritmo de trabalho único e também necessidades de aprendizagem particulares.

Um outro ponto que me senti um pouco contrariada e que é comum às duas valências é o ritmo que é impingido à rotina diária. Sinto muitas vezes que os trabalhos têm que ser realizados num ritmo frenético porque tem outro a seguir para fazer, ou porque a sala tem que ser arrumada para o momento que se segue. A criança acaba de realizar certos trabalhos que ficaram pendentes apenas porque têm que ser concluídos e não porque ela própria sinta que quer retomar aquele trabalho. Para referir um caso em concreto, algumas vezes as crianças tinham que sair da sala para o recreio antes do almoço, porque as camas tinham que ser colocadas antes da auxiliar ir almoçar. Contudo, esta organização vai depender sempre da intencionalidade educativa que o educador quer imprimir à sua ação e como tal são particularidades que com a experiência vai melhorando e aperfeiçoando, colocando sempre a criança como o ponto central da sua atividade profissional.

As competências da formação pessoal e social estiveram presentes em todas as atividades planeadas e não planeadas do estágio. No decurso do mesmo tentei inculcar e promover as atitudes e comportamentos associados a esta área integradora e transversal como o socializar com o outro; ser autónomo incentivando ao saber-fazer; cooperar com os colegas e adultos e desenvolver o sentido de responsabilidade.

Embora reconheça e valorize muito a importância de refletir, este foi um ponto que tive mais dificuldade em executar de maneira a registar por escrito, através dos diários de bordo, as situações ocorridas em contraponto com as metodologias adotadas. Por outro lado, a elaboração das planificações requereu conhecer e estudar profundamente as áreas de conteúdo e as competências que me propus desenvolver. Todavia, a elaboração da planificação semanal requeria muito tempo de concentração e análise o que a nível pessoal foi difícil gerir.

No final desta retrospectiva à prática pedagógica no contexto de PE reconheço que o relacionamento quer com o grupo e respectivas famílias, quer com a comunidade educativa efetivou-se de forma gratificante e positiva e no seu todo contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional.

## Considerações Finais

Numa etapa final da redação do relatório de estágio, é importante realizar uma retrospectiva da importância que o meu percurso acadêmico, com enlevo para esta parte final, assumiu para a construção, desconstrução e reconstrução da minha identidade profissional inicial e, conseqüentemente, influenciou o meu crescimento pessoal.

Em linhas gerais, considero que, ao longo deste percurso, adquiri novos e variados conhecimentos e desenvolvi continuamente novas competências. Foi a experiência a nível profissional mais marcante e, simultaneamente, a que requereu maior empenho e dedicação. Realço, deste modo, as relações criadas com as crianças, com os docentes cooperantes, o auxílio incessante e palavras de coragem dos docentes orientadores da UMa e a amizade demonstrada pelas colegas do curso. Estou, desta forma, a concluir uma fase, fruto de muito trabalho da minha parte e de todos o que referi anteriormente.

Decorrente da ação, assumo que os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do ciclo de estudos possibilitaram uma prática sustentada, contextualizada e adequada. A minha constante atitude atenta e crítica permitiu o aperfeiçoamento da ação e impulsionaram a realização de atividades adaptadas à realidade e necessidade dos grupos.

De forma geral, embora em inúmeras vezes tivessem surgido situações de maior dificuldade, afirmo que todo este percurso foi gratificante e precioso.

Para terminar, declaro que um grande objetivo subjacente à minha *práxis* foi proporcionar momentos significativos e estimulantes de aprendizagem a todas crianças. Para tal, dei especial realce ao papel da criança, atribuindo-lhe como o protagonista desta jornada.

A dado momento em que vacilei e coloquei em causa o caminho a seguir, retive e reencontrei sentido na reflexão do professor cooperante na qual sublinhou que eu tinha todas as capacidades para ser uma excelente professora, sendo que para tal não basta apenas FAZER mas, sim, e sobretudo, SER.

O conhecimento sobre a educação não se esgota. Todos os dias surgem novas questões e novos desafios se impõem quando se deseja ir ao encontro de fazer o melhor pelos preferíveis e mais desafiantes seres do mundo: as crianças.



## Referências

- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Azevedo, F. (2011). Educar para a literacia: perspectivas e desafios. Vila Nova de Gaia: Escola Superior de Educação Jean Piaget.
- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensão Gráfica e Ortográfica*. Lisboa.
- Barbeiro, L. (2000). Profundidade do processo de escrita. *Educação & Comunicação*, 5, 64-75.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Cachapuz, A., Praia, J. & Jorge, M. (2004). Da Educação em Ciência às Orientações para o Ensino das Ciências: Um Repensar Epistemológico. *Ciência & Educação*, 10 (3), pp. 363-381. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v10n3/05>.
- Cadima, A. (1997). A experiência de um círculo de estudos para uma pedagogia diferenciada. In A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, C. Ortega, & N. Horta, *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: alguns itinerários* (pp. 11-51). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Carvalho, J. A. (2001). *O ensino-aprendizagem da escrita: avaliar capacidades, promover competências*. Universidade do Minho.
- Carvalho, J. R., Barbosa, L. M., & Geraldês, F. C. (1990). *A formação do jovem: um modelo interactivo*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Filipe, B. (s.d.). *A Investigação-Acção Enquanto Possibilidade e Prática de Mudança*. Castelo Branco: Escola Secundária Nuno Álvares.
- Fino, C. N. (2008). *A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais*. In Christine Escallier e Nelson Veríssimo (Org.) *Educação e Cultura*. Funchal: DCE – Universidade da Madeira, pp 43-53.

- Fino, C. N. & Sousa, J. M. (2003a). Alterar o Currículo: Mudar a Identidade. *Revista de Estudos Curriculares*, 1(2), 233-250. Retirado de:  
<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/19.pdf>
- Fino, C. N., & Sousa, J. M. (2003b). As TIC redesenhando as fronteiras do currículo. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8 (10), 2051-2063. Retirado de: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/17.pdf>.
- Fontes, A., & Freixo, A. (2004). Vygotsky e a aprendizagem cooperativa. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (4.<sup>a</sup> ed.) (pp. 9-23). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2012). A educação de infância em Portugal: Visão panorâmica e evolução da política educativa. In Cardona, M. J., & Guimarães, C. M. (Coord.). *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 25-60). (1.<sup>a</sup> ed.) Viseu: Psicosoma.
- França, A., & Mendes, G. (2010). O educador construtor do currículo. In A. (Org.) Bento, A., & Mendonça, A., *Educação em tempo de mudança* (pp. 81-88). CIE- Uma Funchal: Grafimadeira.
- Franco, M. G., Reis, M. J. & Gil, T. M. (2003). *Domínio da Comunicação, Linguagem e Fala: Perturbações Específicas de Linguagem em contexto escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gomes, M. (2011). *A pedagogia diferenciada na construção da escola para todos: conceitos, estratégias e práticas*. Porto: Edições Ecopy.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gregório, C. (1997). Relato de Experiências no 1º Ciclo. In A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, C. Ortega & N. S. Horta, *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: Alguns Itinerários* (pp. 23-40). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. P. (1995). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Jonassen, D. H. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas: Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas Lda.
- Many, E., & Guimarães, S. (2006). *Como abordar... a metodologia de trabalho de projecto*. Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mergulhão, T. (2001). Percursos do imaginário: a identidade e a alteridade em Alice's Adventures in Wonderland e A Bolsa Amarela. In. A. MESQUITA (COORD.). *Pedagogias do imaginário* (pp. 86-99) Lisboa: Edições Asa.
- Melo, L. C. L. R. (2011). *Currículo, práticas educativas e diferenciação pedagógica no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo*. (Relatório de estágio de mestrado).  
Açores: Universidade dos Açores. Retirado de <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1251/1/DissertMestradoLuisaCLRMelo2011.pdf>
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2012). *Metas Curriculares de Português: Ensino Básico - 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2012). *Metas Curriculares do Ensino Básico - Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2013). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Morgado, J. (2001). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação. Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa in J. Oliveira-Formosinho (or), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 137-156). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. (2008). *Dinâmicas de literatura infantil*. São Paulo: Paulinas.
- Oliveira- Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.). *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro* (pp. 13-35). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A escola vista pelas crianças* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da Associação Criança: a pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (4.<sup>a</sup> ed.) (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Pais, A. & Monteiro, M. (2002). *Avaliação – Uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, A. C. & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rodrigues, D. (2013). As tecnologias de informação e comunicação em tempo de educação inclusiva. Em J. Ruivo, & J. Carrega (Coords.), *A Escola e as TIC na Sociedade do Conhecimento* (pp. 45-55). Castelo Branco: RVJ-Editores.

- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. (2000). *Currículo e gestão das aprendizagens. As palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. (2007). O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único: sinais de um texto no pensamento curricular em português. Do contexto ao texto... In J. Formosinho, *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único* (pp. 9-16). Mangualde: Efições Pedagogo, LDA.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá, J. & Varela, P., (2004). *Crianças aprendem a pensar ciências*. Porto: Porto Editora.
- Santana, I. (2007). *A aprendizagem da Escrita Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vasconcelos, T. (2008). (Coord.). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, Integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Edições Asa.
- Zabalza, M. A. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.



## **Apêndices - Conteúdo do CD-ROM**

### **Pasta - Documentos Gerais**

Relatório de Estágio (versão eletrônica)

### **Pasta – Estágio Pedagógico em contexto de 1.º Ciclo**

Apêndice 1 – Planificações semanais

Apêndice 2 – Diários de bordo

Apêndice 3 – Texto “A folha e o vento”

Apêndice 4 – Ficha “A estrela de Laura”

Apêndice 5 - Dinheiro fichas 1 e 2 - diferenciação pedagógica

Apêndice 6 – Convite aos encarregados de educação para a realização de um enfeite natalício.

### **Pasta – Estágio Pedagógico em contexto de Pré-Escolar.**

Apêndice 7 – Planificações semanais

Apêndice 8 – Diários de bordo

Apêndice 9 – Texto “António, o marinheiro”

Apêndice 10 – Ficha 1g de avaliação diagnóstica

Apêndice 11 – Ficha 1g de avaliação final

Apêndice 12 – Convite para a construção de uma árvore genealógica