

## **Introdução**

O Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino foi criado de acordo com o Decreto-Lei n.º 43/2007. Este permite-nos obter a titularidade de habilitação profissional, para a docência em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste mestrado é-nos proposto a realização da componente prática, na medida em que envolve estágio em Educação Pré-Escolar, que decorreu no 1.º e 2.º semestre, ao longo de duas manhãs por semana. O 3.º semestre foi composto por um estágio de quatro manhãs por semana em 1.º Ciclo do Ensino Básico, durante quatro meses.

Para a obtenção do grau de mestre, é necessário realizar um relatório final de mestrado que abranja intervenções realizadas na valência de Pré-Escolar e de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O programa da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada III, ou estágio curricular, tem determinados objetivos e competências que é esperado que os estagiários desenvolvam tais como, observar, questionar, pesquisar, selecionar e organizar informações fundamentais à prática educativa, caracterizar modelos de organização e gestão curriculares, analisar as necessidades específicas dos alunos, elaborar, desenvolver e avaliar os seus próprios projetos de intervenção, planificar a intervenção diária e semanal a partir dos projetos de intervenção, planificar a avaliação diária, recorrer a estratégias de aprendizagem e de avaliação diversificada, integrar nas suas propostas os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos, lúdicas, experienciais e autónomas, refletir semanalmente sobre as suas intervenções e introduzir as reformulações necessárias à prossecução da prática e por último agir com sentido de responsabilidade e ética. No final desta unidade curricular, é esperado que as discentes tenham trabalhado todos estes objetivos e competências e desta forma terem-lhos alcançado, para se formarem enquanto educadoras de infância e professoras de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a prática pedagógica vivenciada tanto na valência de Pré-Escolar como na valência do 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo dividido em dois capítulos diferentes.

O primeiro estágio foi praticado na valência de Educação Pré-escolar e realizado na Escola Luís Madureira, com crianças de idades compreendidas entre os três e os cinco anos, um grupo muito diversificado de interesses e desenvolvimentos. Com o

apoio das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, das Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e do Plano Anual de Atividades da Instituição foi construído pela formanda as perspetivas educacionais a seguir e o plano anual de atividades a implementar.

O segundo estágio foi desenvolvido no Colégio Valsassina, em Marvila, com uma turma de 2.º ano. Durante o mesmo foi proposto à formanda a elaboração de um projeto de intervenção para implementar com o grupo de estágio, que foi construído tendo em conta as perspetivas da professora cooperante, os Programas em vigor para o 2.º ano e a supervisão da orientadora da unidade de Prática de Ensino Supervisionada III. A prática pedagógica teve como suporte o Programa de 1.º Ciclo do Ensino Básico, as Metas de Aprendizagem para o 1.º Ciclo e a Planificação Anual do colégio.

O Capítulo I do relatório é alusivo ao estágio em Educação Pré-Escolar, apresentando na primeira parte a caracterização do meio, da instituição, do grupo de crianças, o trabalho pedagógico em sala que considerei relevante para a minha formação e uma descrição dos trabalhos mais significativos em contexto de sala de aula.

Em conformidade com o capítulo I, o capítulo II começa por apresentar, numa primeira parte, a prática profissional no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a caracterização do meio, da instituição, da turma, o trabalho pedagógico em sala e os trabalhos mais significativos em contexto de sala.

Na segunda parte é apresentado o projeto pedagógico de intervenção em contexto de estágio, explicando em que consistiu e apresentando a sua avaliação.

Por fim, é apresentada uma conclusão que abrange ambos os estágios e que permite que a formanda reflita sobre o seu percurso e a importância do mesmo para a sua formação enquanto futura educadora de infância / professora do 1.º Ciclo.

## **Capítulo I – Prática do Ensino Supervisionada I e II**

### **1. Apresentação da prática profissional na educação pré-escolar**

Em sequência do Mestrado de Qualificação para a Docência em Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, lecionada no 1.º e 2.º Semestre foi proposto um estágio curricular em Educação Pré-Escolar. O mesmo foi realizado na Escola Luís Madureira, em Alfragide, supervisionado pela docente Fernanda Rodrigues e pela educadora Patrícia Gaspar.

Teve início a 18 de Outubro de 2011 e terminou a 20 de Junho de 2012 e constou de dois momentos diferentes. O primeiro consistiu numa observação participante do grupo e a segunda parte consistiu na proposta e implementação de atividades a desenvolver com base nos gostos e interesses revelados pelas crianças, bem como de acordo com o trabalho desenvolvido pela educadora cooperante.

O grupo com quem implementei a minha intervenção era composto por crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

#### **1.1. Caraterização da Instituição**

A instituição em que me encontrei a estagiar, designada por Escola Luís Madureira, situa-se na freguesia de Alfragide. Esta é uma das onze freguesias que pertencem ao concelho da Amadora e ao distrito de Lisboa, abrange uma área de 134,9 há e tem cerca de 9000 habitantes.

Sendo uma área essencialmente residencial, engloba duas áreas industriais e serviços com algumas dezenas de estabelecimentos comerciais. É considerado um meio urbano onde se podem encontrar predominantemente apartamentos, moradias e dois bairros sociais. Em relação ao tipo de habitantes é uma zona mista, tendo dois tipos de classe social distintas, sendo essas a classe média-alta e a classe baixa, vivendo esta última em bairros denominados por sociais, favorecidos de apoio prestado pela Câmara Municipal da Amadora.

O meio envolvente da criança um aspeto crucial e fundamental na forma de aquisição e de assimilação de novos conhecimentos para a mesma, pois é um meio facilitador de novas aprendizagens e, por isso, deve ser aproveitado ao máximo pela educadora e pela instituição, de forma a contribuir para o desenvolvimento global das crianças. Também é um bom método de reconhecimento do meio onde vivem, onde se

inserem diariamente. Como é referido no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil,

as particularidades de cada proposta curricular devem estar vinculadas principalmente às características socioculturais da comunidade na qual a instituição de educação infantil está inserida e às necessidades e expectativas da população atendida. Conhecer bem essa população permite compreender as suas reais condições de vida, possibilitando eleger os temas relevantes para o processo educativo de modo a entender a diversidade existente... (Ministério da Educação e do Desporto,1998,p.65).

A criança contém inicialmente uma capacidade inata e através da curiosidade tenta explorar e adquirir, através de novas experiências, um conhecimento mais abrangente e objetivo. Como tal a educadora deve aproveitar o meio envolvente da criança para lhes conseguir inculcar novas informações e conseqüentemente experiências e conhecimento para uma evolução gradual na aprendizagem da criança.

Nas mediações da instituição existe um conjunto de locais que fornecem às crianças as condições ideais para conseguirem adquirir novas formas de conhecimento, através de visitas aos mesmos, proporcionando o que se pretende, a interação com o meio envolvente do quotidiano da criança.

Sendo assim, a instituição poderá visitar com as crianças locais que lhes proporcionam os conhecimentos pretendidos, tais como o bairro social do bairro do Zambujal e do Alto do Moinho, a igreja, os moinhos, o posto dos correios e o parque urbano do Zambujal.

A instituição recebe valências de Creche, Pré-escolar e Ensino Básico, é uma instituição privada de solidariedade social (IPSS), de gestão particular, subsidiada pelo Estado, com carácter social, pertencente a um serviço autónomo.

Segundo o enquadramento legal, é uma Instituição de Particular de Solidariedade Social (I.P.S.S.), nos termos do n.º1 do Art.º 94 do estatuto aprovado pelo decreto-lei n.º 119 / 83 de 15 de fevereiro, encontrando-se os seus estatutos aprovados por portaria de 27 de abril de 1927, publicados no Diário do Governo n.º 115, II série de 30 de Maio do mesmo ano, e com registo definitivo efetuado a 27 de março de 1987, sob o n.º 13 / 87, no livro 02 das Irmandades das Misericórdias, da Direção-Geral da Ação Social.

Iniciou a sua atividade pedagógica em 1998, sendo-lhe concedida a licença definitiva em 15 de Março de 2003. O patrono desta Instituição foi Dr. Luís Madureira, o primeiro Provedor e Fundador da Santa Casa da Misericórdia da Amadora, foi também o grande impulsionador de todo o Complexo Social da Quinta das Torres. A Escola Luís Madureira dispõe de:

- Um Projeto Educativo de Escola.

O Projeto Educativo de Escola (PEE) é um instrumento orientador da ação educativa que esclarece as finalidades e funções da escola, permite um inventário dos problemas e das diversas formas ou possibilidades de resolução, pensa nos recursos disponíveis e nas metodologias mais entusiasmantes para os alunos.

A apresentação do PEE é fundamental na política interna de cada escola, tem como finalidade apresentar e explicar as linhas orientadoras da atividade educativa.

É um Projeto que está bem estruturado e que nos faculta toda a informação relativa à Instituição. Neste sentido, serve de orientação à escola e de divulgação aos pais de como a escola funciona, em termos de horários, pessoal docente e não docente e organização administrativa e estrutura escolar. O PEE foi facultado apenas para consulta e por isso não o poderei incluir nos anexos.

- Um Regulamento Interno.

Apointa e explicita a forma como são orientadas e reguladas as práticas da comunidade educativa. Refere alguns aspetos importantes que nos ajudam a conhecer melhor esta instituição, nomeadamente o que é necessário para se inscrever uma criança nesta escola, e define os critérios de seleção das candidaturas. Adianta os alguns horários da escola, os dias em que funciona e os dias em que está encerrada.

- Projetos Curriculares de Grupo.

Estes projetos são construídos com base no Projeto Educativo de Escola, bem como nas Orientações Curriculares emanadas do Ministério da Educação, através de temáticas diferentes que cada Educadora transforma num Projeto Pedagógico adaptado à faixa-etária das crianças. Desta forma, existe assim um plano anual que serve de guia para todas as Educadoras, onde é referido o que se deverá abordar em cada mês.

A Escola Luís Madureira tem como missão “Crescer e Aprender para Bem Servir”, dedicando-se ao acompanhamento de crianças desde os 4 meses até aos 15 anos. Esta missão concebe-se como um elemento único, no qual se incluem diferentes graus de ensino, para aumentar a rentabilização das instalações, bem como a possibilidade de os alunos a poderem frequentar durante mais tempo.

Assim, assume-se como um local por excelência, de aprendizagem técnica e científica, mas também onde se proporcionam vivências, experiências, atitudes e relações e onde se procura favorecer a construção de personalidades criativas, de relacionamento fácil, de aceitação das perspectivas do outro, capazes de aceitar desafios e de desenvolver atitudes favoráveis às aprendizagens.

O seu Projeto Educativo entre 2010-2013 tem como tema principal “A sustentabilidade ao nosso alcance”, dividido em três subtemas a trabalhar em cada um dos anos letivos. Os subtemas são:

- “Europa sustentável” – 2010-2011;
- “Comunidade sustentável” – 2011-2012;
- “Consciência sustentável” – 2012-2013

A instituição preocupa-se nomeadamente com 5 áreas:

- A cidadania, ou seja, o relacionamento entre as pessoas, a aceitação e o cumprimento das regras sociais e o respeito pelos outros e pelo meio. Desta forma, e tendo em conta a faixa etária das crianças e o seu grau de desenvolvimento, os alunos devem ser conduzidas a assumir tarefas de coresponsabilidade na escola. Assim, é fundamental a parceria entre a escola e a família, servindo de intervenientes neste processo. Esta área é,

baseada na aquisição de um espírito crítico e da interiorização de valores, pressupõe conhecimentos e atitudes que poderão iniciar-se na educação pré-escolar através da abordagem de temas transversais, tais como, educação multicultural, educação sexual, educação para a saúde...Estes são aspetos da Formação Pessoal e Social que se relacionam com o Conhecimento do Mundo, (Silva e Núcleo de Educação Pré-Escolar, 2002, p.55).

- A relação entre a escola e a comunidade, pois o meio envolvente das crianças é facilitador de novas aprendizagens e, por isso, este deve ser aproveitado ao máximo pelas educadoras e pela instituição de forma a contribuir para o desenvolvimento global das crianças. Também é um bom método de reconhecimento do meio onde vivem, onde se inserem diariamente. Como é referido nas orientações curriculares, “...Há vantagens em que inclua a participação de outros parceiros da comunidade, como autarcas e outros serviços e instituições locais podem contribuir para melhorar a resposta educativa proporcionada às crianças”, (Silva e Núcleo da Educação Pré-Escolar, 2002, p.44). Por vezes será necessário sair da escola para saber mais,

porque é ensinando aos outros que melhor se aprende. Mostra-se aos pais, aos outros meninos da sala, aos avós do lar de santo António, tudo aquilo que se descobre e aprende. É assim que as atividades ganham sentido e as aprendizagens acontecem.

- A articulação intra e inter departamentos da Escola, pois é fundamental existir trabalho de equipa entre os adultos, mesmo sendo de valências diferentes.
- As aprendizagens dos alunos, que são integradas no processo ensino-aprendizagem constituindo-se um instrumento que regula todas as aprendizagens dos alunos e orienta o percurso escolar que cada uma das crianças faz.
- Atividades extracurriculares e/ou clubes, que têm como objetivo proporcionar maior diversidade de atividades às crianças, tanto no desporto como na cultura.

A instituição sofre influência da pedagoga Maria Montessori e na pedagogia do Movimento da Escola Moderna, sendo este baseado em Freinet.

A escola Luís Madureira é constituída por dois edifícios, o 1.º com quatro andares e o 2.º com três andares. A circulação interna é feita através de escadas ou de elevador.

“O espaço exterior possibilita a vivência de situações educativas intencionalmente planeadas e a realização de atividades informais. Esta dupla função exige que a sua organização seja cuidadosamente pensada, devendo os equipamentos e materiais corresponder a critérios de qualidade, com particular atenção às condições de segurança”, (Silva e Núcleo da Educação Pré-Escolar, 2002, p.39).

Desta forma, existe um espaço polidesportivo onde todas as crianças realizam atividades de educação física, um anfiteatro onde se realizam as festas ou outras atividades, e ainda espaços verdes com brinquedos onde as crianças brincam durante o recreio.

## **1.2.Caraterização do grupo de crianças**

O grupo era constituído por vinte e cinco crianças, sendo catorze rapazes e onze raparigas. Possuía mais treze novos elementos do que no passado ano letivo, sendo que dessas três crianças já pertenciam à instituição, vindo da creche.

O grupo continha idades compreendidas entre os três e os cinco anos, sendo que oito crianças tinham três anos, dez crianças tinham quatro anos e sete crianças tinham cinco anos.

Pude observar que as idades e os níveis diferenciados de desenvolvimento das crianças, permitiram que estas realizassem aprendizagens umas com as outras e, neste caso, as crianças mais velhas tinham ainda algum cuidado com os mais novos e gostavam de os ajudar.

Desta forma, torna-se importante que elas interajam e se ajudem mutuamente, porque tal permite a troca de opiniões, experiências, saberes e conhecimentos a partir de diferentes pontos de vista das crianças e também uma maior diversidade de contactos interpessoais e, até mesmo, uma maior harmonia e coesão do grupo. Assim, “a convivência de crianças de várias faixas etárias, significa uma vivência num grupo social mais alargado, o que irá promover o confronto entre saberes e experiências diversas, facilitando o desenvolvimento da aprendizagem” (Ministério da Educação, s.d., p.32).

Todas estas crianças pertenciam ao que se designa correntemente por uma classe média–alta. Os encarregados de educação das crianças, essencialmente os pais, possuem habilitações de nível de ensino secundário e superior. Não existindo nenhuma criança com necessidades educativas especiais.

As crianças do grupo possuem rotinas pré-delineadas para lhes garantir um quotidiano agradável, dinâmico e organizado. Muitas delas já realizam as rotinas de forma natural e regular. Dentro da instituição as rotinas estabelecidas consistem no acolhimento, no preenchimento de mapas de presenças, na introdução da atividade, na realização da atividade, no recreio, na higiene, no almoço, na higiene, na sesta para as crianças dos 3 e 4 anos, no recreio para os restantes elementos, no desenvolvimento de atividades, no lanche, na higiene e no recreio.

Com base nas minhas observações participantes e nas conversas informais com a educadora, posso referir que os elementos deste grupo são muito alegres e participativos.

Como interesses manifestaram o gosto por atividades que promovem a aprendizagem pela descoberta, o gosto por realizar atividades de expressão plástica, o gosto de cantar e ouvir histórias.

São crianças muito faladoras, mesmo durante as atividades às vezes não conseguem manter silêncio quando o mesmo é solicitado.

Relativamente às brincadeiras nas diferentes áreas existentes na sala, pude concluir que algumas crianças têm maior preferência pela área da casinha e também pela da leitura. As brincadeiras no exterior como as corridas, o executar de diferentes meios de locomoção, o subir e descer os bancos com bastante frequência, andar nos brinquedos, como por exemplo nos triciclos e nas motas, estão entre as atividades preferidas das crianças.

Após uma breve e resumida caracterização dos interesses e necessidades do grupo em geral, ao nível sobretudo do cumprimento das regras definidas, caracterizarei o grupo segundo Piaget. Este encontra-se no Estádio Pré-operatório (2 – 7 anos). Este estágio também pode ser chamado de pensamento intuitivo e é fundamental para o desenvolvimento da criança. Nesta fase, apesar de ainda não conseguir efetuar operações, a criança já usa a inteligência e o pensamento para as suas ações.

As áreas de conteúdo concebidas para a educação pré-escolar apresentá-las-ei em seguida, destacando em cada uma delas as evoluções e características das crianças que compõem este grupo, tendo como base uma *checklist* elaborada para a avaliação do grupo (anexo 1).

Em relação à **Área da Formação Pessoal e Social**, o grupo demonstrou alguma atenção e participação nas conversas em grande grupo e na audição da leitura de histórias, revelou também grande vontade de participar ativamente nas conversas em grande grupo. Um ponto que estas crianças ainda não dominavam era conseguirem estar em silêncio no decorrer das atividades, tendo de algumas ser chamadas regularmente à atenção.

As crianças relacionavam-se muito bem, interagiam e brincavam muito umas com as outras, ajudavam-se regularmente por iniciativa própria e, conseqüentemente, estabeleciam uma relação afetiva, de confiança e de comunicação com todos os adultos da sala.

Esta área desenvolve-se ao longo de todos os momentos educativos, pois "...é considerada uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se

cidadãos consistentes e solidários, capacitando-os para a resolução de problemas da vida” (Silva e Núcleo de Educação Pré-Escolar, 2002, p. 51).

Na **Área da Matemática**, todas as crianças já manifestavam alguma noção de número, comprimento e medida, de acordo com as suas faixas etárias, bem como conseguiam classificar os objetos e agrupá-los segundo critérios, umas demonstrando mais habilidade do que outras.

Na **área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**, importa referir que,

a aquisição e a aprendizagem da linguagem oral tem tido até agora uma importância fundamental na educação pré-escolar, pensando-se que a leitura e a escrita só deveriam ter lugar no 1º Ciclo do Ensino Básico. É atualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar (Silva e Núcleo de Educação Pré-Escolar, 2002, p.65)

Todo o grupo já realizava as suas tentativas de escrita, por exemplo, escrevendo os seus nomes nos trabalhos. Esta escrita era realizada com a ajuda de um cartão onde estava escrito o primeiro e último nome dos alunos. Estes tinham de copiar o mesmo. As crianças dos cinco anos já escreviam legivelmente o seu nome e já não precisavam de recorrer à ajuda dos seus cartões. Algumas crianças dos quatro anos também já conseguiam escrever o seu nome de forma a que este fosse lido e identificado por outras pessoas. As crianças de três anos, o que é próprio da idade, ainda estavam em fase de consolidação e experimentação da escrita do nome.

Desta forma “aprender a escrever o seu nome, que tem um sentido afetivo para a criança é muito importante porque permite-lhe fazer comparações entre letras que se repetem noutras palavras, o nome dos companheiros, *o que o educador escreve*” (Silva e Núcleo da Educação Pré-Escolar, 2002, p. 69).

Na linguagem oral o grupo demonstrava um vocabulário diversificado, alargado e rico, o que lhes facilitava a tarefa de expressar as suas opiniões, conseguindo assim construir frases mais complexas e corretas. Assim, “no ensino pré-escolar supõe-se que as crianças tenham evoluído no domínio da compreensão e da comunicação oral” (Silva e Núcleo da Educação Pré-Escolar, 2002, p. 91). Penso que este fato surgiu devido às crianças terem contacto e participarem ativamente nas conversas em grupo orientadas por mim ou pela educadora e auxiliar da sala. Desta forma, “a aquisição de uma maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar,

cabendo ao educador criar condições para que as crianças aprendam...”(Silva e Núcleo da Educação Pré-Escolar, 2002, p. 66).

Na **Área do Conhecimento do Mundo**, as crianças distinguiam unidades básicas de tempo como sequências dos diferentes momentos existentes na sua rotina diária. Revelavam grande curiosidade pelo mundo que as rodeava, várias questões sobre o mundo que observavam.

Em relação à **Área Expressão Plástica**, e mais concretamente no ato de recorte, as crianças de três anos ainda não o concretizavam. As crianças de quatro anos já recortavam, mesmo que ainda estivessem a consolidar esta aprendizagem, e todos os alunos de cinco anos sabiam recortar sozinhos, mesmo que alguns ainda não fizessem recortes precisos e revelassem dificuldades em recortar materiais mais pequenos.

Os desenhos realizados pelas crianças deste grupo sofreram grande evolução em todas as idades. No final do ano, as crianças de três anos já realizavam desenhos muito mais concretos como por exemplo, a figura humana (desenhavam as partes do corpo quase todas). Nalgumas crianças desta faixa etária os desenhos ainda não eram perceptíveis. Os desenhos das crianças dos quatro e cinco anos já eram mais elaborados, preocupando-se estas mais em desenharem o que correspondia à realidade observada pelos mesmos. A figura humana destas crianças era completa e pormenorizada.

Na **Área da Expressão Motora**, as crianças revelavam grande interesse e entusiasmo pelas aulas de ginástica, principalmente na realização de jogos em grande grupo, em que tinham que cumprir regras, com as quais demonstravam estar familiarizados.

Na **Expressão Musical**, as crianças demonstravam grande entusiasmo e vontade de participar, como por exemplo em atividades de grande grupo em que cada criança em roda cantava uma canção e os colegas tinham de acompanhar. Nestes momentos, o grupo demonstrava-se, na grande maioria das vezes, atento e participativo, existindo apenas algumas crianças que revelavam pouca atenção e que se distraíam com outras coisas que estavam a acontecer à sua volta.

Na **Expressão Dramática**, as crianças gostavam particularmente de representar vários papéis, principalmente em momentos de brincadeira livre.

## **2. Trabalho pedagógico em sala**

O trabalho pedagógico realizado na sala, ao longo do estágio, foi executado numa primeira fase com base em conversas informais com a educadora cooperante e segundo os temas pela mesma pre-delineados. Numa segunda fase as propostas aos alunos foram baseadas nas perspectivas educacionais (Anexo 2) e no plano anual de atividades (anexo 3) realizados por mim, no projeto curricular de turma e no plano anual de atividades da instituição.

As atividades propostas ao longo do ano letivo foram desenvolvidas tendo em conta também as necessidades e os interesses do grupo, que se evidenciaram dos dados de opinião que recebi e nas observações que efetuei.

O ambiente educativo estava organizado de forma a facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem de todas as crianças. O Ministério da Educação refere que “o contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças ” (Silva e Núcleo da Educação Pré-Escolar, 2002, p. 31). Assim, o espaço era composto por diferentes áreas pedagógicas, sendo estas a área da casinha das bonecas, a área da escrita, a área do faz de conta, a área da garagem, a área do castelo, a área dos jogos, a área da natureza, a área do escritório, a área de Jesus, a área da natureza e a área da matemática.

Todas salas e os respetivos materiais disponíveis eram bastante variados e adequados às crianças o que me facilitou a seleção de materiais e permitiu, com os mesmos, possibilitar uma variedade de experiências. É necessário “os objetos e materiais que motivem as crianças são essenciais para a aprendizagem ativa. A sala deve, por isso, incluir uma grande variedade de objetos e materiais que possam ser explorados, transformados e combinados” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 162).

A sala estava bem equipada, com todos os materiais acessíveis às crianças, estas podiam usar os materiais de forma livre e espontânea, bem como as áreas estavam bem sinalizadas, o que possibilitava a aprendizagem ativa do grupo. Assim, “os brinquedos e demais materiais precisam estar dispostos de forma acessível às crianças, permitindo seu uso autónomo, sua visibilidade, bem como uma organização que possibilite identificar os critérios de ordenação” (Ministério da Educação e do Desporto, 1998, p.71). Esta dispunha de um espaço amplo ao centro da sala, o que permitia levar a cabo pequenos jogos ou danças, que implicavam a realização de movimentos amplos.

O tempo era dividido e planeado de uma forma que privilegiava a rotina, pois as crianças conseguiam prever o que se passava no ambiente educativo. O primeiro momento da manhã era o acolhimento, a conversa no tapete, em seguida as atividades planeadas, surgia um intervalo para a higiene e, posteriormente, dava-se a refeição. No período da tarde surgia uma atividade planeada, posteriormente o lanche e a brincadeira ao ar livre. São as rotinas que se proporcionam às crianças que a nós permitem

...oferecer-lhes uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender. Também ajuda os adultos a organizarem o seu tempo com as crianças de forma a lhes oferecer experiências de aprendizagem... (Hohmann e Weikart, 2011, p. 224).

No que diz respeito à elaboração das minhas propostas de intervenção, estas foram planificadas de acordo com o plano anual de atividades, bem como tendo em contas as necessidades de cada criança e os seus interesses, sempre num trabalho realizado em conjunto com a educadora.

Nestas intervenções procurei sempre adequar as atividades às faixas etárias em questão, neste caso situadas entre os três anos aos cinco anos. Procurei ter em atenção o nível de desenvolvimento de cada faixa etária, bem como de cada criança, pois cada um tem o seu ritmo de trabalho e as suas necessidades e essas não podem ser deixadas de lado. Desta forma, “as crianças precisam ser respeitadas em suas diferenças individuais....Os adultos devem respeitar o desenvolvimento das crianças e encorajá-las em sua curiosidade, valorizando os seus esforços” (Ministério da Educação e do Desporto, 1998, p.67).

O espaço educativo estava organizado por zonas de trabalho, de modo a permitir às crianças a realização de atividades previamente por elas escolhidas, e por uma área polivalente destinada ao trabalho em grupo. Os materiais encontravam-se ao alcance das crianças e à sua disposição. Todo o espaço deve ser enriquecido com as produções das crianças, pois estas retratam e dão sentido à vida do grupo, apoiam as aprendizagens, sugerem e provocam projetos.

As áreas de apoio geral à organização do trabalho correspondem a um armário para materiais coletivos, a uma bancada de ficheiros para trabalho autónomo e a um *placard* onde se fixam os mapas de registo da evolução do trabalho e também um mapa de registos de outras atividades.

## 2.1 Trabalhos mais significativos em contexto de sala

Nesta secção irei apresentar as atividades que a meu ver, foram mais significativas ao longo deste estágio e que estavam pré-delineadas no plano anual de atividades elaborado pela formanda.

A **primeira atividade** (anexo 4) que irei abordar realizou-se ao longo de vários dias em diferentes momentos, e reporta-se ao tema **das partes do corpo humano**. Comecei por estabelecer uma conversa com o grupo sobre a temática a ser desenvolvida. Quando se introduz um tema pela primeira vez considero que indispensável estabelecer uma conversa com o grupo, pois assim motivamos a partilha de conhecimentos por parte das crianças, bem como a vontade de estas participarem ativamente nestas conversas em grande grupo, fomentando assim o gosto pela comunicação oral e alargando a sua linguagem e vocabulário. Segundo Mary Hohmann e David P. Weikart, “quando as crianças se sentem à vontade e são estimuladas a conversar sobre experiências com significado pessoal usam a linguagem para lidar com as ideias e com os problemas concretos que, do seu ponto de vista são realmente importantes” (Hohmann e Weikart, 2011, p.40).

Como estratégia utilizei a leitura de uma história sobre o tema, designada por *Eu sou assim*, li a história de forma entusiasmante, fazendo diversas entoações de voz e, durante a mesma, realizei algumas perguntas, para perceber se as crianças estavam atentas e se estavam a perceber a mesma. As histórias possibilitam a introdução e explicação do tema a ser trabalhado. Quando se lê uma história à criança,

convidamo-lo a percorrer este terreno connosco, numa leitura do mundo: da leitura – descontração, refúgio, prazer – à leitura – a viagem, disponibilidade e crescer, passamos pela leitura, tomada de consciência, redescoberta, formação e não só – até à aquisição de conhecimentos e formação interior...(Rigolet, 2009, p.112).

Após a leitura e a compreensão oral da história, propus à turma o desenho dos contornos do corpo humano em cartão de um menino e de uma menina, com diversos materiais que disponibilizei às crianças e que, em seguida, foram escolhidos pelos mesmos. Para elaborar o menino e a menina em grandes dimensões, pedi a uma criança do grupo para se deitar sobre o cartão e desenhei a sua silhueta. Depois foi-lhes proposto decorarem as silhuetas através de diversas técnicas (colagem, pintura) e com recurso a diferentes materiais. À medida que ia pedindo aos outros elementos do grupo

para me dizerem quais as partes do corpo que eu estava a delinear, fui percebendo se eles sabiam designá-las ou não.

Para finalizar esta temática, introduzi uma lengalenga pictográfica, isto é, uma lengalenga em que algumas imagens substituem as palavras, o que fez com que as crianças conseguissem relacionar a imagem com o significado/palavra. Comecei por dizer frase a frase e o grupo repetia, sentado no chão e, depois, quando a maioria do grupo já sabia as frases, pedi ao grupo para se levantar do chão e dizermos em voz alta a lengalenga, mas desta vez acompanhada por gestos. Proporcionei assim, um momento de diversão às crianças e de libertação de energia. Penso que o grupo participou ativamente em todas as atividades propostas, mostrando-se empenhado e motivado, ainda assim, acho que o momento mais significativo para as crianças foi o último, por as mesmas puderem movimentar o seu corpo.

**A segunda atividade** (anexo 5) escolhida inseriu-se, maioritariamente, no domínio da matemática, reportando-se aos conceitos de medida de comprimento e de massa. Nesta atividade o objetivo primordial era esperar que as crianças ficassem com noções sobre estes dois conceitos, pois, os quais se inserem no seu quotidiano.

Comecei por introduzir o conceito de comprimento, explicando ao grupo o que iríamos fazer e como, propus depois, às crianças que medissem através dos seus passos, uma distância predelineada no chão da sala. Enquanto cada criança repetia processo de medição, as outras crianças tinham de esperar pela sua vez, sentadas no tapete da sala. Uma das estratégias que utilizei para que as crianças não perdessem a atenção ao longo da atividade foi a de contarem em voz alta o número de passos que cada colega dava para completar o percurso, posteriormente cada criança registou o número de passos dados para percorrer essa distância. Este registo foi feito do seguinte modo, primeiro todas as crianças registavam o número de passos dados, desenhando o número de pauzinhos correspondentes. Frente a este registo as crianças de três anos colavam uma imagem contendo o algarismo correspondente (que escolhiam de entre imagens, cada uma contendo um algarismo de 1 a 10) as de quatro e cinco anos desenhavam o algarismo correspondente ao número de pauzinhos que registaram.

Penso que, a atividade correu bem, o grupo demonstrou empenho na realização da mesma e observei que estes conseguiram perceber os conceitos inerentes a este tema. Como por exemplo, o número de passos era diferente em função da dimensão do pé de cada um.

Para abordar o conceito de medida, levei cinco frascos de diferentes pesos e tamanhos. Apresentei à turma dois frascos um pequeno e um grande, em que o pequeno era mais pesado do que o frasco grande. Comecei por, em grande grupo, e sentada com todas crianças no tapete, estabelecer uma conversa sobre a temática, perguntando-lhes qual dos frascos é que eles, sem tocar, pensavam que pesaria mais. Automaticamente responderem que, para eles, o que mais pesava era o frasco maior. De seguida, possibilitei a todas as crianças explorarem os dois frascos, para que, desta forma, percebessem qual deles pesava mais através de manipulação direta. Pela experiência, constataram que o mais pesado era o frasco mais pequeno e descobriram pela conversa e pela manipulação dos frascos, que o conceito de maior não corresponde ao conceito de mais pesado.

Apresentei-lhes, em seguida, três frascos de tamanhos iguais mas de pesos diferentes e, através da mesma estratégia, perguntei-lhes qual dos frascos pesava mais e qual era o mais leve, ao que me responderam, segundo me pareceu, consoante as suas preferências de cores. Por exemplo, “o frasco mais pesado é o vermelho” ou o “frascos mais leve é o azul”. De seguida, dei os frascos ao grupo para eles os poderem manipular e comparar. Uma das crianças mais novas fez, de imediato, referência ao fato de os frascos terem o mesmo tamanho, mas cada um ter o seu peso, do que inferi que as crianças chegaram, através das experiências e da descoberta guiada, à compreensão da ideia de que o tamanho dos frascos não influencia o seu peso.

Para este tema, penso que escolhi as estratégias mais adequadas, o que possibilitou a partilha destas novas descobertas e conhecimentos às crianças. Como se trata de conceitos muito abstratos, o uso de materiais como estes permite-lhes a manipulação direta e simplificada dos mesmos o contato com materiais da vida quotidiana usados para pesar (porque para além disto usei também balanças Isto porque,

a partir da manipulação de objetos concretos, a criança chega a desenvolver um raciocínio abstrato. A função do professor se restringe a auxiliar o desenvolvimento infantil por meio da organização de situações de aprendizagem nas quais os materiais cumprem um papel de autoinstrução, quase como um fim em si mesmo (Ministério da Educação e do Desporto, vol. III, 1998, p.207).

**A terceira e última atividade** (anexo 6) escolhida inseriu-se na área do conhecimento do mundo, reporta-se **à germinação do feijão**.

Comecei por perguntar ao grupo qual a estação do ano em que nos encontrávamos. A maioria respondeu, acertadamente, que estávamos na primavera. Perguntei também se eles sabiam o que costuma crescer na primavera, ao que uma das crianças me respondeu que eram as flores, e tendo outra dito logo “então já sei o que vamos fazer com os copos que pintámos ontem, vamos plantar uma flor”. Respondi que iríamos plantar uma semente de feijão e que, para lhes explicar o processo de crescimento da semente, iria contar-lhes uma história, designada por “A semente sem sono” pois, tem ilustrações apelativas e linguagem acessível à faixa etária. Ao longo da leitura da mesma ia realizando algumas associações, explicações e ia fazendo algumas perguntas. Observei que o grupo estava muito participativo e atento à história, com vontade de responder às minhas perguntas e fazendo eles próprios perguntas ou comentários.

De seguida, ainda em contexto de tapete, referi que iríamos iniciar o processo de germinação da semente de feijão. Ia chamando um a um (enquanto os outros observavam), molhavam o algodão na água, punham o feijão no meio do mesmo, apertavam o algodão e punham-no dentro do respetivo copo (o vaso pintando anteriormente pelos mesmos). Ao longo deste processo todos se demonstraram muito empenhados e interessados, iam tentando chegar-se cada vez mais à frente para verem melhor todo este processo, este fato demonstra que eles queriam ver, ou seja, estavam interessados.

Ao longo deste processo, parece-me importante referir que ia fazendo algumas referências às expressões utilizadas pelo autor da história, como por exemplo, quando as crianças punham o feijão no meio do algodão eu referia que este feijão “ia ficar na sua casinha escura”, como o autor designava.

Para finalizar a temática expliquei o processo de germinação de uma semente de um feijão através de quatro imagens que levei em suporte de papel A4. Comecei por pegar numa imagem e explicar a mesma, uma imagem de cada vez. No entanto, antes desta explicação mostrava a imagem às crianças e pedia-lhes para me dizerem o que viam. A partir das suas frases desenvolvia a minha explicação, partindo assim dos conhecimentos prévios anteriormente adquiridas pelas crianças. Pedi-lhes em seguida, para que me ajudassem a pôr as imagens pela ordem correta do processo de germinação, ou seja, propus-lhes a reconstituição coletiva do processo de germinação do feijão pela organização sequencial das imagens.

Após esta reconstituição coletiva, foi-lhes proposta a mesma atividade, mas individualmente com imagens iguais (pequenas). Tinham de pegar nas mesmas e colá-las numa folha, pela ordem de crescimento de uma semente de feijão.

Observei que o grupo dos quatro e cinco anos não teve qualquer dificuldade em realizar esta parte da atividade. No entanto, algumas das crianças do grupo dos três anos precisaram de ajuda para a organização sequencial.

### **3. Problemática em contexto de estágio**

Nesta secção irei mencionar uma problemática surgida ao longo do estágio curricular na valência de pré-escolar. A referida problemática girou em torno da gestão de um grupo com níveis de desenvolvimento diferentes, por ser composto por crianças entre os três e os cinco anos. Esta problemática no início do estágio deixou-me um pouco receosa. Não sabia como iria planificar e implementar atividades em que conseguisse integrar estas três idades.

Para ultrapassar estas dificuldades, que variavam em função dos temas a serem desenvolvidos, procurei planificar atividades que fossem ao encontro dos interesses de todas as crianças e em que as crianças mais novas pudessem ser ajudadas pelas mais velhas. Esta prática favoreceu o trabalho de cooperação entre os grupos e revelou-se eficaz, porque para além de desenvolver a cooperação, ajudou também a fomentar o respeito pelos outros, aumentou o espírito de ajuda e de solidariedade entre as crianças e facilitou a adaptação das crianças mais novas à sala e às rotinas implementadas. As crianças sentiam-se protegidas e ajudadas pelos mais velhos, criando-se assim um ambiente agradável, e de maior segurança entre todas as crianças.

Considero que a utilização de metodologias de trabalho cooperativo, nas salas de grupos de idades diferenciadas, possibilita envolver todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem e promove bons resultados, tanto no domínio cognitivo como no domínio socio-afetivo, potenciando assim o desenvolvimento global de todos os intervenientes neste processo.

Na minha opinião, a interação entre as crianças em diferentes momentos de desenvolvimento e com saberes distintos, é facilitadora do desenvolvimento da aprendizagem. Para isso, é importante o trabalho em pequenos ou grande grupo, tentando sempre formá-los de acordo com as diferentes idades, onde os mais novos são ajudados pelos mais velhos, permitindo a estes últimos sentirem-se úteis e realizados. Considero que

as crianças são diferentes entre si, implica proporcionar uma educação baseada em condições de aprendizagens que respeitem as suas necessidades e ritmos individuais, visando a ampliar e a enriquecer as capacidades de cada criança, considerando-as como pessoas singulares e com características próprias (Ministério da Educação e do Desporto, vol. I, 1998, p.32).

Desta forma, promovi a diferenciação pedagógica, fundamentalmente ao nível de ao nível dos registos escritos e avaliação utilizadas. Diferenciar pedagogicamente

tanto pode implicar planificar atividades diferentes para cada criança, como envolver estratégias que se adaptem aos desenvolvimentos individuais de cada criança. Isto é, o mesmo conteúdo pode ser trabalhado para todas as crianças, mas com graus de dificuldade diferentes e formas de registo diversificadas.

Quando um educador se depara com um grupo diversificado, uma das estratégias que este também pode implementar é utilizar o momento de repouso dos grupos mais novos para implementar atividades com o grupo dos mais velhos, reforçando assim as suas aprendizagens.

Tentei também criar relações consistentes e de segurança com todas elas, criando assim um ambiente favorável e agradável. Isto porque

quando os adultos respondem de forma apropriada aos sentimentos, interesses e necessidades das crianças, ajudam-nas a sentir-se seguras e confiantes, e dão-lhes poder e competência, em troca, para que tratem dos outros com atenção e carinho (Hohmann e Weikart, 2011, p.598).

Experiei também que o educador deve refletir e avaliar continuamente todas as crianças, de modo a dar respostas de qualidade a todas as idades. A avaliação é um processo que implica não só a reflexão e atualização constante de um educador sobre as suas práticas diárias, como também é acompanhada de reflexões que lhe permitem concluir se as aprendizagens proporcionadas ao grupo de crianças foram adequadas e significativas para eles.

De acordo com o Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância (Decreto-Lei nº 241/2001) é importante que o educador avalie a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos utilizados, bem como o desenvolvimento e aprendizagens de cada criança e do grupo, sempre numa perspetiva formativa.

## **Capítulo II – Prática do Ensino Supervisionada III**

### **1. Apresentação da prática profissional no 1.º ciclo do Ensino Básico**

No âmbito da cadeira de Prática do Ensino Supervisionada III, lecionada no 3.º Semestre, foi proposto um estágio curricular na valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico. O mesmo foi realizado no Colégio Valsassina, em Marvila, supervisionado pela Mestre Maria de Fátima Santos.

Este estágio desenvolveu-se ao longo de quatro manhãs, de segunda-feira a quinta-feira, das 8h30 às 12h00, com uma turma de 2.º ano, composta por 25 crianças, titulada pela professora cooperante Andreia Cortes.

Teve início a 1 de Outubro de 2012 e terminou a 31 de Janeiro de 2013. Consistiu, numa primeira fase, na observação do grupo e, numa segunda fase, na implementação de atividades (umas de acordo com o projeto de intervenção elaborado por mim e outras de acordo com as temáticas pedidas abordar pela professora cooperante). O projeto de intervenção designava-se “Aprender com as Ciências” e consistia, fundamentalmente, na implementação de atividades experimentais sobre os conteúdos programáticos da área disciplinar de Estudo do Meio.

#### **1.1 Caracterização da Instituição**

Esta instituição situa-se na freguesia de Marvila, concelho e distrito de Lisboa, na Avenida Teixeira da Mota, Quinta das Teresinhas. A Freguesia de Marvila é uma freguesia do concelho de Lisboa, com 6,29 km<sup>2</sup> de área e 38 102 habitantes (2011), e densidade de 6 057,6 hab./km<sup>2</sup>.

A população predominante pode dizer-se que é composta por uma grande variedade de etnias, entre as quais a africana e a cigana, que residem em prédios urbanos. A população tem muita facilidade de acessos através das redes de transportes, neste caso autocarros e metro. Os recursos da comunidade são constituídos por várias instituições públicas que respondem às necessidades da população, como as escolas, serviços de saúde, comércio e indústria.

As ligações do meio à prática pedagógica existem, não com o meio envolvente imediato, pois as realidades e os contextos são distintos, mas realizam-se nas escolas muitas saídas a museus, teatros e a outros espaços recreativos.

O colégio Valsassina fundado em 1959 recebe as valências de jardim-de-infância, de Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º ciclo) e Ensino Secundário. É uma instituição de

gestão privada e uma sociedade anónima. Esta dispõe de um projeto educativo construído pela instituição.

O edifício tem uma área total de 1162556m e está organizado por blocos. O bloco de 1.º ciclo tem 4 pisos, sendo que, no primeiro piso, existem duas portas de principal acesso um para a porta de entrada do colégio e a outra dá acesso, ao recreio e ao jardim-de-infância.

O colégio tem ainda alguns serviços dirigidos aos encarregados de educação para que o bom funcionamento agrade a todos. Encontra-se aberto das 8h às 20h, sendo que neste período de tempo decorrem as aulas, bem como as atividades de complemento curricular e projetos que se encontram em desenvolvimento na instituição: EcoEscola, Olimpíadas da Matemática, Quadro de Excelência, Quadro de Honra e Escola Bilingue.

## **1.2 Caracterização da Turma**

O grupo com que estagiei era constituído por vinte e cinco crianças do 2.ºano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 7 e 8 anos, sendo 14 rapazes e 11 raparigas. A maioria já pertencia ao grupo de 1.º ano de escolaridade, à exceção de duas crianças que entraram este ano para a Instituição. Não existem crianças com necessidades educativas especiais. Em relação à assiduidade, todas as crianças, são assíduas e pontuais.

Todas estas crianças pertenciam a um nível social designado correntemente por socioeconómico alto. Em relação aos pais, todos tinham formação universitária, sendo que as suas profissões eram profissões como liberais, advogados, engenheiros, arquitetos e empresários.

Era uma turma ativa e participativa nas rotinas do colégio, demonstrando empenho e interesse em todas estas. Algumas crianças, depois da atividade letiva, frequentavam as atividades de complemento curricular disponibilizadas pelo colégio.

Em relação ao comportamento dos mesmos, em geral eram todos bem comportados, mas existiam algumas crianças um pouco faladoras e irrequietas, o que por vezes influenciava o decurso do trabalho nas aulas. Durante as aulas os alunos são muito interessados, empenhados e participativos, gostando muito de participar oralmente nas conversas de grande grupo.

Nas relações entre eles, davam-se todos bem e preocupavam-se uns com os outros. Esporadicamente surgiam alguns conflitos normais e fáceis de resolver (naturais na idade).

Gostavam de brincar todos juntos no recreio, uns jogam à bola, outros brincavam com os colegas, ou com brinquedos e outros ainda optavam por jogos.

Para identificar os gostos e interesses das crianças da turma elaborei um diagnóstico aos mesmos através da observação e de um questionário implementado (anexo 7). Analisei que a maioria gostava mais da área curricular de Estudo do Meio e Língua Portuguesa e demonstravam menor interesse pela área da Matemática. Sendo que este procedimento me ajudou a planificar e a prever as minhas intervenções, pois pude identificar as áreas e tipo de atividades de maior interesse para este grupo.

## **2. Trabalho pedagógico em sala**

O trabalho pedagógico realizado na sala de aula foi executado, numa primeira fase, segundo os conteúdos programáticos, propostos pela professora cooperante. Só numa segunda fase trabalhei a partir do projeto de intervenção elaborado por mim e, simultaneamente de acordo com os conteúdos propostos pela professora cooperante.

Para realizar as planificações semanais tive como documentos orientadores os programas de 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, as metas de aprendizagem, o projeto de intervenção, as planificações da professora cooperante, bem como as suas indicações, e conseqüentemente, as necessidades e interesses do grupo em questão. Penso que é fundamental o professor planificar a sua intencionalidade educativa, para desenvolver um trabalho sequencial, rigoroso e organizado e que faça, simultaneamente, sentido para o seu grupo de crianças. Portanto, "...uma boa planificação educativa caracteriza-se por objetivos de ensino cuidadosamente especificados, ações e estratégias de ensino concebidas para promoverem objetivos prescritos" (Arends, 1995, p.44).

Cada área curricular tem o seu tempo destinado no horário da turma, mas que por vezes, é alterado tendo em conta as necessidades do grupo e os programas de 2.º ano.

Em relação aos recursos materiais, a sala não dispunha da presença dos mesmos na sala. Mas os recursos existiam no colégio à disposição dos professores.

Pois "a forma como está disposto o mobiliário pode influenciar o tempo de aprendizagem escolar e, dessa forma, a aprendizagem dos alunos" (Arends, 1995, p. 93). Os alunos estavam organizados em filas de quatro e cada um tinha a sua secretária (uma formação mais tradicional). Desta forma, "esta formação é mais adequada a situações em que o professor quer a atenção focada numa direção, no professor por exemplo, durante a exposição de um tema, ou durante o trabalho independente no lugar" (Arends, 1995, p.94). Esta distribuição foi escolhida pela professora da sala e podia ser alterada ao longo do ano quando a mesma achasse pertinente ou necessário, pois,

a disposição dos alunos, das carteiras e das cadeiras não só ajuda a determinar os padrões de comunicação e das relações interpessoais nas salas de aula, mas também influencia uma variedade de decisões diárias que os professores têm de tomar acerca de como são geridos e utilizados recursos escassos (Arends, 1995, p. 80).

A organização das tarefas na sala de aula tinha em conta a hora do conto e as outras áreas curriculares e de enriquecimento curriculares desenvolvidas pelo colégio, aulas estas trabalhadas por professores especializados nestas áreas e em momentos previstos no calendário escolar (para cada uma das turmas do colégio). A sala estava equipada com duas prateleiras com livros de histórias, para que as crianças lessem no intervalo, quando acabam as tarefas ou quando a professora autoriza.

As paredes da sala eram aproveitadas para expor trabalhos realizados pelos alunos, informações da matéria abordada e também registo dos trabalhos de casa e da pontualidade dos alunos, estes últimos preenchidos diariamente pela professora. O quadro da sala era utilizado como ponto de partida para exposição da matéria.

Penso que é fundamental criar uma relação de confiança e proximidade com a turma para desenvolver um trabalho de ensino-aprendizagem eficaz, mesmo existindo regras na sala de aula a serem cumpridas e foi nesta linha de pensamento que realizei as minhas intervenções.

Como é com o professor que as crianças passam a maior parte do seu tempo, interagem entre si, e desta forma, forma-se um grupo. É importante que seja criado na sala de aula um bom clima de aprendizagem, em que haja sentimentos de aceitação e respeito entre os vários intervenientes.

Segundo Richard I. Arends (1995), os professores escolhem estruturas e processos para aplicar nas suas turmas o que influencia a forma com as crianças se desenvolvem e as normas que as mesmas estabelecem para a aprendizagem social e escolar. Mas muitos professores impõem um papel máximo de liderança.

É essencial que o professor interprete adequadamente as situações com que se depara e possua uma flexibilidade relacional que lhe possibilite, em situações concretas, tomar uma resolução que sirva a necessidade de todos. Penso que deve existir uma relação pedagógica próxima e fácil, entre os alunos e o docente, pois só assim são criados laços afetivos importante para o sucesso de ensino-aprendizagem. É importante que o professor interaja e negocie ideias com os alunos, para ir ao encontro das necessidades de cada um. Como é defendido ainda por Richard Arends, um clima positivo é aquele em que os alunos se apoiam mutuamente, apesar das suas diferenças, em que cada um dá o melhor de si, em que as regras de sala de aula são cumpridas e, desta forma, favorecem a realização do trabalho e onde existe uma comunicação aberta representada pelo diálogo. Desta forma, "...os climas de sala de aula positivos são criados pelos professores quando ensinam aos alunos importantes competências interpessoais e de

processos grupais e quando ajudam a turma a desenvolver-se enquanto grupo” (Richard I. Arends 1995).

Desta forma nas minhas intervenções, mesmo quando introduzia uma nova temática tentei sempre partir daquilo que as crianças já sabiam, para eles aprenderem mais significativamente e estabelecerem ligações entre aprendizagens novas e as aprendizagens anteriores.

Segundo Alan Haigh é importante que o professor,

sempre que possível faça ligações a aprendizagens e experiências anteriores. Isto significa não somente aulas anteriores sobre a mesma matéria, como forma de recapitular o conhecimento ou processo abordado, mas também conhecimentos de outras matérias que lhe estejam associadas e que possam fornecer um contexto significativo no início da aula...”. Pois, “trata-se de usar o bom senso e fazer ligações que os alunos possam captar de forma a ligarem ideias a aprendizados anteriores (Haigh, 2008, p. 31).

## **2.1 Trabalhos mais significativos em contexto de sala – 3 a 4**

Nesta secção irei apresentar as atividades que, a meu ver, foram mais significativas ao longo deste estágio. As três atividades que destaquei foram as atividades experimentais, a análise e produção do texto narrativo e do texto instrucional.

**A primeira atividade** (anexo 8) a ser destacada é a das **atividades experimentais**. Ao longo do percurso de estágio, e no âmbito do projeto de intervenção construído para a turma, foram realizadas várias atividades experimentais, tais como experiências com os cinco sentidos, da solubilidade e insolubilidade da água, da água potável e não potável, de acordo com o programa de Estudo do Meio, em vigor para o 2.º ano.

Para a realização de todas estas experiências levei um guião de atividade experimental para cada uma delas. Quando introduzi o guião pela primeira vez expliquei qual a função do mesmo e também a que tipo de textos o mesmo pertencia. Este segundo Ana Maria Kaufman e Maria Elena Rodriguez (1995) tem uma função informativa. Transmite informação, dá a conhecer, isto através de uma linguagem precisa e exata. Desta forma,

...a linguagem não parece como uma barreira que deva ser superada, mas sim que conduz o leitor, da forma mais direta possível... (Kaufman e Rodriguez, 1995). De modo que, “o ponto de partida destes experimentos é algo que se deseja saber, mas que não se pode encontrar observando as coisas tais como são; é necessário, então, estabelecer algumas condições, criar certas situações para concluir a observação e extrair conclusões” (Kaufman e Rodriguez, 1995).

Primordialmente, estes textos dividem em duas partes, a primeira parte corresponde às condições em que o experimento se pratica, ou seja, o registo da situação de experimentação, e a segunda parte pertence à descrição do processo observado.

Durante a realização destas atividades experimentais desempenhei o papel de orientador da atividade em si, levando a que as crianças fossem pelo caminho da descoberta, através da experimentação e posterior observação, perante um leque de materiais disponibilizados pelo adulto. Como é defendido por Regina Bueno e Rosilda Kovaliczn,

o papel do professor é de orientador, mediador e assessor do processo, e isso inclui manter a motivação...salientar aspetos que não tenham sido observados pelo grupo e que sejam importantes para encaminhamento do problema; produzir em conjunto juntamente com os alunos um texto coletivo, que seja fruto da atividade experimental estudada....

Direcionei estas intervenções de forma a aprofundar os conhecimentos já adquiridos momentos anteriores por parte das crianças, levando-as a chegarem às suas próprias conclusões. Desta forma é visível a utilização da metodologia de projeto, pois “mais uma vez se salienta a questão da significatividade e da relação e ampliação do que os alunos já sabem, os seus esquemas de conhecimentos prévios, as suas hipóteses que devem ser trabalhadas e aprofundadas no projeto que desenvolvem” (Leite, Gomes e Fernandes, 2001, p.40).

Na minha opinião, a realização de experiências ajuda a aproximar a teoria abordada na sala de aula do quotidiano dos alunos, tornando assim as aulas mais dinâmicas e lúdicas. Este tipo de atividades desenvolve nas crianças a capacidade de compreenderem os fenómenos existentes no seu meio envolvente.

Penso que estas atividades foram significativas para as crianças, porque perceberam o porquê de as realizar, gostaram de as realizar, demonstrando entusiasmo e fizeram inúmeras perguntas sobre o desenrolar das experiências.

Os alunos revelaram grande entusiasmo, principalmente no manuseamento dos materiais e na parte em que tinham de observar as modificações que iam surgindo durante as atividades experimentais e, desta forma chegarem às suas próprias soluções e conclusões, relevando assim ser uma aprendizagem significativa para eles.

A meu ver os conceitos de Estudo do Meio, sempre que possível, devem ser explorados através de experiências, para desta forma, cativar mais o interesse das crianças e facilitar o processo de ensino-aprendizagem, pois a partir das mesmas as crianças podem observar, experimentar e consolidar as aprendizagens.

Este tipo de atividades devem ser realizadas em grupo, favorecendo assim a partilha e a colaboração entre pares.

Para a realização da avaliação deste tipo de atividades, construí uma grelha de observação das experiências, onde registei se houve alguma lacuna, imprevistos, se surgiram alguns problemas durante a sua realização, assim como registei o nível de interesse, motivação do grupo de alunos e cumprimento dos objetivos. Para além disso, distribuí pelos alunos uma ficha de autoavaliação das experiências, para perceber as compreensões dos alunos relativamente às experiências realizadas.

As experiências têm um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem e deveria ser uma preocupação para todos os profissionais de educação. É neste sentido que aponta a intenção do Ministério da Educação, a valorização das aprendizagens experimentais no ensino e promovendo a integração da teoria e da prática, conforme o previsto no Decreto de Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro de 2001.

A **segunda atividade** escolhida foi a da exploração do **texto narrativo**, bem como a sua estrutura (anexo 9).

Em contexto escolar, a **aprendizagem da escrita** deve agrupar a exploração dos diversos géneros textuais existentes, para as crianças aprenderem a sua especificidade em relação à sua estrutura e conteúdos específicos. Segundo Barbeiro e Pereira (2007,p.8),

a aprendizagem da escrita ganha consistência quando os alunos têm oportunidade de se envolver em atividades sequenciais que lhes permitam ganhar progressiva autonomia na produção textual, a fim de acederem cada vez

mais às potencialidades da escrita para expressar sentimentos, ideias e opiniões, para formular conceitos e conhecimentos, para registrar vivências e projetos pessoais (2007, p.8).

Para iniciar esta temática levei três pequenos contos. Comecei por colar, de forma desordenada, no quadro, a primeira história, em seguida li-a e questionei a turma sobre a sua estrutura. Algumas das crianças responderam-me automaticamente que este pequeno texto não lhes parecia ter lógica e disseram-me como o ordenar para o mesmo fazer sentido. A partir daí questionei o grupo sobre o fato de, quando nós escrevemos um texto, o mesmo ter de seguir uma estrutura para fazer sentido estrutura essa que está relacionada com o tipo de texto. Comecei, assim por explicar que o texto narrativo se divide em três momentos, sendo eles a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Desta forma, abordei a compreensão global do texto, as partes específicas do mesmo e as interligações entre as partes específicas. Expliquei-lhes, ainda, o conteúdo que cada uma das partes do texto deve ter: numa primeira parte deve ser apresentado a situação inicial e as personagens, numa segunda parte, o levamento de acontecimentos ou problemas e, por último a resolução dos mesmos. Repeti o mesmo processo para os outros dois contos, para compreender se as crianças tinham percebido os conteúdos abordados anteriormente.

A seguir distribuí a cada criança um conto que eles já conheciam, “Os três porquinhos” e pedi-lhes que o lessem depois em conjunto, analisámos o conteúdo e a estrutura e os alunos identificaram e registaram as três partes constituintes do texto narrativo.

Para finalizar propus à turma a pares a redação de um texto narrativo construído pelos mesmos, seguindo as instruções dadas anteriormente.

A **terceira atividade** (anexo 10) escolhida foi a realização de um **salame de chocolate**, para abordar o **texto instrucional, a receita**.

Comecei por elaborar um salame de chocolate com as crianças, com base numa receita por mim disponibilizada e afixada no quadro. Este momento foi muito divertido e entusiasmante. A segunda parte da atividade consistiu na elaboração do texto da receita confeccionada, em coletivo. E afixada no quadro pelas crianças com etiquetas previamente elaboradas por mim. Os alunos tinham de ordenar as etiquetas, seguindo a estrutura da receita e recorrendo aos conhecimentos adquiridos anteriormente. No final, as crianças transcreveram a referida reconstituição da receita para uma folha destinada

para o efeito. Observei que a turma também gostou muito desta parte da atividade e mostrou-se muito participativa, comportando-se de forma exemplar.

Na minha opinião é importante realizar atividades de carácter lúdico, sobre os diferentes tipos de textos existentes na nossa língua. Desde cedo as crianças devem ter contacto com diferentes tipos de textos, para poderem compreendê-los e, depois, construí-los. Como é defendido por Inês Sim-Sim,

...a utilização da linguagem escrita é imprescindível na vida quotidiana. Torna-se, por isso, indispensável saber ler fluentemente e escrever de forma eficiente para a realização de muitas das atividades diárias, como ler um jornal ou verificar a bula de um medicamento, consultar um extrato bancário ou um horário de comboios...Mas, o ensino da compreensão de textos implica que as crianças sejam familiarizadas com tipos variados de textos e lhes sejam ensinadas estratégias gerais de auto monitorização da leitura e estratégias específicas para a abordagem de cada tipo textual (Inês Sim-Sim, 2007, p.17).

Penso que fui ao encontro deste comentário que pensei no estudo e na compreensão de funções e da estrutura do texto instrucional.

Considero pertinente que, no seu percurso escolar, as crianças tenham contacto com os diferentes tipos de textos existentes, para se tornarem crianças mais informadas.

### **3. Projeto em contexto de estágio**

No âmbito da cadeira de Prática de Ensino Supervisionada III, foi proposta a elaboração de um projeto de intervenção a implementar durante o estágio curricular. O mesmo foi realizado segundo a estrutura fornecida pela orientadora de estágio, Mestre Maria de Fátima Santos. Para a realização deste projeto de intervenção foi necessário recolher informação através da observação impressiva, da observação participante, da aplicação de um inquérito realizado aos alunos e de conversas informais com a professora cooperante. Desta forma, foi-me possível conhecer melhor o grupo de crianças com o qual me encontrava a estagiar e chegar a inferências que me possibilitaram levantar uma problemática a abordar no contexto pedagógico. Com base nas informações recolhidas e observadas, pude constatar que este grupo de crianças se revelava muito interessado nas várias áreas curriculares, demonstrando ser um grupo empenhado, participativo e curioso. Através da análise dos questionários, pude perceber que as crianças revelaram um maior interesse pelas atividades experimentais, demonstrando que era uma atividade pouco desenvolvida no contexto sala de aula. Desta forma, constatei que estes alunos sentem necessidade de aprender experimentando, vivenciando e manipulando. Assim, a problemática por mim escolhida foi **a implementação de atividades experimentais face aos conteúdos programáticos abordados na área curricular de Estudo do Meio.**

Ao partir das necessidades e interesses das crianças, fui ao encontro das preferências dos alunos com base na metodologia de projeto. Esta prática tem como um dos principais objetivos ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, trabalhando temáticas que sejam significativas para as mesmas. Este fundamentado por Leite, Gomes e Fernandes (2001), ao afirmarem que

...para trabalhar em projeto é necessário definir o que nos move e, sobretudo, estar atento, observar com cuidado para identificar os interesses e características dos alunos com que se trabalha, estudar manifestações de interesses, o tipo de intervenções...

Este pretende ser um meio facilitador da organização de dinâmicas, que proporciona aprendizagens com sentido.

O trabalho de projeto centra-se nas experiências e saberes, na articulação entre os saberes adquiridos e adaptação destes saberes no dia-a-dia. Pois,

à escola de hoje é pedido que desempenhe papéis que excedem em muito a mera transmissão e aquisição de conhecimentos. Não se pode, mais, esquecer a dimensão social presente na educação. Formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas (Leite, C. et al, 2001, 4ª edição).

Para trabalhar em projeto é necessário que todo o trabalho de aula seja pensado e planejado, enquanto atividade e aprendizagem cognitiva, funcional, emocional e metacognitivas. Existindo assim uma relação entre o saber, o saber fazer e o saber ser.

Destaco a noção de escola curricularmente inteligente e de organização aprendente, ou seja, com tempo e espaço para a reformulação e aprendizagem dos saberes e das relações com os outros. Os aspetos do dia-a-dia são trabalhados de forma integrada, globalizante e globalizadora. Desta forma, o trabalho de projeto

...está associado ao reconhecimento da importância do envolvimento dos alunos, de professores, nos processos de construção de saberes significativos e funcionais, isto é, de saberes que partem de situações reais e que são ampliados para serem transferíveis para outras situações (Leite, C. et al, 2001, 4ª edição).

O trabalho de projeto visa também o trabalho em grupo, que facilita a identificação de problemas, promovendo o desenvolvimento das competências sociais, de colaboração, de ajuda e promoção de autoestima. Desta forma, a escola contribui para uma formação pessoal e social.

Na minha opinião, o trabalho de projeto cria harmonia nas relações que se vivem na sala de aula, tornando-as mais democráticas, dando oportunidade a todas as crianças de se sentirem envolvidas e pronunciarem as suas opiniões, gostos e desejos. Favorece assim, relações positivas entre os alunos e os professores, sentido de cooperação, ajuda, reflexão e avaliação. Dá-se evidência a, “esta forma de aprender exige, do aluno e do professor, uma participação ativa e altera relações de poder na sala de aula, ensinando a conviver com a imprevisibilidade e os problemas da vida diária...” (Leite, C. et al, 2001, 4.ª edição).

Para a realização do projeto de intervenção, parti da formulação de uma questão primordial e de três objetivos a desenvolver. Estructurei as minhas ideias orientadores do projeto a ser implementado. A questão desenvolvida foi: **será que a aprendizagem dos conteúdos de Estudo do Meio baseada em atividades experimentais influenciará o gosto dos alunos pela aprendizagem?** E delineei três objetivos:

- A compreensão é mais significativa se for sobre as questões que suscitam mais curiosidade;
- Há que compreender o gosto dos alunos pelas atividades experimentais;
- As práticas experimentais em relação às temáticas que as crianças queriam investigar, permitem-lhes aprender mais e com mais prazer.

Através de atividades experimentais, pode-se proporcionar às crianças vivenciar situações em concreto, utilizando estratégias ativas que permitam às mesmas trabalharem e cooperarem em grupo para procurarem o porquê das coisas. Tive sempre como base de trabalho o plano anual da professora cooperante, bem como os objetivos programados para a disciplina de Estudo do Meio, e ainda os conteúdos das áreas curriculares disciplinares.

O Estudo do Meio é uma área curricular que visa proporcionar aos alunos o contato direto com uma determinada realidade. Pretende-se desenvolver nos alunos as capacidades de observação e o conhecimento sistematizado do ambiente que os rodeia, para que estas crianças possam assumir uma atitude de permanente pesquisa e experimentação.

o Estudo do Meio é apresentado com uma área para qual concorrem conceitos e métodos de várias disciplinas científicas como a História, a Geografia, as Ciências da Natureza, a Etnografia, entre outras, procurando-se, assim, contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade. Por outro lado, o Estudo do Meio está na intersecção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessa áreas (Departamento da Educação Básica, 2004, p.101).

Para trabalhar esta área curricular, realizei com as crianças atividades experimentais de forma às crianças poderem experimentar para aprender significativamente pois, “uma boa aprendizagem exige a participação ativa do aluno, de modo a construir e reconstruir o seu próprio conhecimento” (Almeida, 1998).

Pretendi alimentar a curiosidade das crianças, criando interesse pela ciência, e penso ter desenvolvido capacidades de pensamento ligadas à resolução de problemas e à tomada de decisões. Durante as minhas intervenções procurei ser dinamizadora e facilitadora da aprendizagem em vez simplesmente transmitir conhecimentos. Dado que,

o trabalho experimental concebido como uma atividade de investigação adequada aos diversos contextos de ensino-aprendizagem, contribui para a criação de situações de aprendizagem significativas, adaptáveis aos diversos níveis etários, promovendo um alargamento do conhecimento científico por parte dos alunos. (Ciência Viva VI – Ensino Experimental das Ciências na Escola).

É crucial a avaliação do projeto de intervenção por parte da discente em relação à construção e implementação do mesmo. É fundamental o estagiário refletir sobre a sua prática pedagógica, para desta forma melhorar a sua prática e promover a capacidade de renovação das estratégias implementadas. Desta forma realizei a minha autoavaliação, “...com a autoavaliação, o aluno conquista a competência de pensar, a capacidade de exercer o controlo das suas ações bem como tomar decisões face às suas aprendizagens” (Bernardes e Miranda 2003).

A autorreflexão a que procedi leva-me a mencionar as minhas dificuldades, limitações e resultados atingidos. A primeira dificuldade sentida foi no início da elaboração do projeto de intervenção ter de escolher a problemática e formulá-la para posteriormente ser desenvolvida. Esta foi colmatada com a ajuda da orientadora de estágio, bem como da professora cooperante.

Outra dificuldade sentida foi conseguir conciliar as minhas intervenções entre o projeto e os conteúdos programáticos a cumprir pedidos pela professora cooperante pois o tempo de intervenção não era muito e nem sempre pude pôr em prática as atividades previstas no projeto, tendo sido desta forma uma limitação

Quando implementei as atividades previstas no projeto, não senti dificuldade na escolha das estratégias a implementar, bem como em implementar e organizar as atividades experimentais em si. Penso que consegui a partir das mesmas motivar e cativar as crianças para a sua realização.

Durante a execução do projeto efetuei a avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos, recorri ao diálogo estabelecido com os alunos, à análise dos trabalhos realizados pelos mesmos e ao preenchimento de grelhas de verificação das experiências realizadas. Disponibilizei ainda aos alunos grelhas de autoavaliação sobre os seus comportamentos e os conteúdos abordados, para os mesmos preencherem segundo suas opiniões.

No final de todo este processo, fiquei muito satisfeita ao ver que consegui ir ao encontro dos objetivos predelineados porque consegui cativar e interessar o grupo de crianças com que estagiei, com as atividades que lhes propôs.

#### **4. Reflexão final**

Nesta secção irei refletir sobre a realização do estágio curricular realizado tanto na valência de Educação Pré-Escolar como na valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Penso que a realização do estágio de intervenção durante o percurso de formação é muito importante, pois é a partir do mesmo que podemos pôr em prática todos os conteúdos que foram aprendidos nas aulas teóricas. Foi uma mais-valia neste Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico ter a oportunidade de vivenciar estas duas valências, tão diferentes uma da outra, quanto ao nível de ensino, como à organização e à realidade existente.

No primeiro ano de mestrado tive a oportunidade de estagiar na valência de Pré-Escolar, concretamente numa sala com crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, sendo desta forma um grupo diversificado de idades. Esta oportunidade foi muito benéfica para mim. Possibilitou-me interagir com estes diferentes níveis de desenvolvimento e aprender como trabalhar com os mesmos em simultâneo tive oportunidade de realizar atividades que abrangessem os três níveis de desenvolvimento e a partir das mesmas perceber quais as melhores estratégias a implementar. Durante o estágio tive oportunidade de “errar” e posteriormente refletir sobre esses erros e, muitas vezes com a ajuda da educadora cooperante perceber como colmatar os mesmos, para desta forma proporcionar às crianças oportunidades mais ricas, adequadas e estimulantes.

No segundo ano de mestrado tive a oportunidade de estagiar, na valência de 1.ºCiclo do Ensino Básico, com uma turma de 2.º ano. Este estágio foi-me muito favorável. Tinha muitos receios nesta valência, tendo em conta que pouca experiência neste nível de ensino. A realização do mesmo fez-me crescer muito enquanto futura profissional de educação. Tive a oportunidade de planificar diversos tipos de atividades e de experimentar desenvolvê-las com os alunos. No fim de cada intervenção, o feedback que obtive por parte da professora cooperante, que me referia os aspetos em que me poderia ter debruçado mais, bem como os aspetos que mobilizaram aprendizagens mais ricas da parte das crianças.

Ter a possibilidade de vivenciar estas duas valências permitiu-me ter uma perspetiva global do trabalho que é desenvolvido em ambos os níveis de ensino e que me irá permitir, mais tarde, tirar partido deste conhecimento que comecei a construir.

Não foram só as conversas com a professora cooperante que me permitiram ter noção do meu trabalho desenvolvido, mas também a elaboração de reflexões sobre a

prática pedagógica realizada, que me fez compreender melhor todo o processo de ensino-aprendizagem e refletir sobre a implementação das minhas estratégias e atividades desenvolvidas. Para me possibilitar mais tarde melhorar a minha prática pedagógica e desempenho profissional.

Esta reflexão permitiu-me também observar e refletir sobre os comportamentos, atitudes e aprendizagens realizadas pelos alunos. Penso que é através da observação o professor consegue, mais facilmente, identificar e responder às necessidades dos alunos.

Ao longo deste mestrado de qualificação esforcei-me e trabalhei afincadamente para conseguir atingir os objetivos e competências delineadas para a cadeira de Prática Pedagógica Supervisionada III.

Apesar de sentir que aprendi e evoluí bastante ao longo da formação inicial, nesta profissão, é necessário estarmos em permanente atualização, sendo por isso a formação ao longo da vida uma realidade para educadores/ professores.

A elaboração do presente relatório permitiu também realizar uma reflexão mais aprofundada sobre a minha experiência em ambos os estágios, ajudando-me a definir os meus pontos fortes e fracos. Desta forma, este relatório contribuiu para o meu crescimento enquanto futura profissional de educação.

A nível pessoal, passei a confiar mais em mim, a ser mais autónoma nas minhas decisões e escolhas, a deixar de parte algumas tensões e ansiedades que fazem parte da minha forma de estar.

No decorrer do meu percurso académico e refletindo agora sobre o mesmo, penso que todos os conhecimentos que fui adquirindo foram muito enriquecedores para o futuro exercício da minha profissão, e vejo este último ano de estágio, como uma oportunidade de pôr em prática tudo o que aprendi, errei, questionei e refleti.

Estamos constantemente a aprender com os nossos erros, ao questionar mostramos interesse pelo mundo e aprendemos ainda mais. O refletir é o culminar de todas as ações que o educador deve ter em conta na sua vida profissional.

É com muita felicidade, gratidão e carinho que concluo este ano de estágio, e me preparo para a vida profissional, apesar de a minha bagagem trazer ainda apenas o necessário, sinto-me mais preparada para subir os próximos degraus e enfrentar todos os obstáculos que irão surgir na minha vida profissional.

Acredito que todos os dias tenho algo de novo para aprender, algo para ensinar e algo para melhorar. Assim como, com todos os sorrisos sinceros das crianças, só tenho

razões para levar a minha vida profissional sempre com enorme alegria, o que pretendo fazer com otimismo e dedicação.

## Bibliografia

ARENDS. R. (1995), *Aprender a Ensinar*, McGraw-Hill, Lisboa;

BARBEIRO, L. & PEREIRA, L., (2007) *O ensino da escrita: A dimensão textual*, Ministério da Educação / Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa;

BARRETO, A. *et al* (s.d.), *Guia de Atividades Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos – Direção Geral do Ensino Básico e Secundário;

BERNARDES, C. & MIRANDA, F. B. (2003), *Portefólio – Uma escola de Competências*, Porto Editora, Porto;

HOHMANN, M. & WEIKART, D. (2011), *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação e Bolsas, 6ª Edição, Lisboa;

KAUFMAN, A. M. & RODRIGUEZ, M. E. (1995), *Escola, leitura e produção de textos*, Artes Médicas, Porto Alegre;

LEITE, C., GOMES, L. & FERNANDES, P. (2002), *Projetos Curriculares de Escola e de Turma – Conceber, gerir e avaliar*, 4.ª Edição, Edições ASA;

MEC/SEF (1998), *Referencial Curricular para a Educação Infantil – Volume I*, Ministério da Educação e do Desporto / Secretária de Educação Fundamental, Brasília;

MEC/SEF (1998), *Referencial Curricular para a Educação Infantil – Volume III*, Ministério da Educação e do Desporto / Secretária de Educação Fundamental, Brasília;

RIGOLET, S. A. (2009), *Ler livros e contar histórias com as crianças – Como formar leitores ativos e envolvidos*, Porto Editora, Porto;

SILVA, M<sup>a</sup>. I. / Núcleo de Educação e Pré-escolar (2009), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa;

SIM-SIM, I., et al. (2007), *O ensino da leitura: A compreensão de textos*, Ministério da Educação / Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa;

### Legislação

Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico – Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto.

Regime jurídico de Habilitação Profissional para a docência na Educação Pré-Escolar, no Ensino Básico e Secundário – Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro.

### Informação eletrónica

COSTA. S. M. (2008), *Proposta de um kit básico de atividades experimentais de física e química para o 1º ciclo do ensino básico*, Coimbra: Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade de Coimbra. Consultado em, [https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/2542/1/SandraMLSCosta\\_MSc.pdf](https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/2542/1/SandraMLSCosta_MSc.pdf); acedido em 26 de Março de 2013.