



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação
Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico –
A poesia como potenciadora da leitura e da escrita**

Cátia Martins Correia

Orientação: Professora Doutora Ângela Balça

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

Relatório de Estágio

Évora, 2015



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação
Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico –
A poesia como potenciadora da leitura e da escrita**

Cátia Martins Correia

Orientação: Professora Doutora Ângela Balça

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

Relatório de Estágio

Évora, 2015

Agradecimentos

Ao longo da minha vida cruzei-me com várias pessoas que me marcaram de forma positiva e/ou de forma negativa. De certo modo, todas contribuíram para a construção da minha personalidade e desafiaram-me a lutar pelos meus sonhos. É a essas pessoas, em especial às que me acompanharam nesta longa caminhada que me importa neste momento agradecer:

À professora Doutora Ângela Balça, pela disponibilidade que prontamente manifestou em orientar este trabalho, pelas horas despendidas, pelo seu espírito crítico e pelo seu apoio;

À professora Doutora Assunção Folque e à professora Conceição Leal da Costa, de igual forma pelas horas despendidas, pelos seus conselhos e ensinamentos e pelas orientações e espírito crítico que em muito contribuíram para a minha formação enquanto educadora e professora;

Aos meus amigos e colegas da Escola Superior de Educação de Lisboa e da Universidade de Évora, em especial à Ana Marques, Sara Pinto, Carina Pinhão, Adriana Fernandes, Margarida Silva, Carolina Campos, Márcia Morgado, Joana Águas, Cátia Marcão e Patrícia Piteira, pela partilha dos bons e maus momentos, pela amizade, pela troca de conhecimentos e de experiências, pelos sucessos alcançados e pelo reconforto nas horas de maiores dificuldades;

Ao educador cooperante Paulo Lima e à professora cooperante Rosa Barreto, pelo acolhimento caloroso nas suas salas, pela sabedoria transmitida, pela afetividade, pela confiança depositada em mim e pelo seu grande contributo na construção do meu papel enquanto docente;

A todas as crianças com quem tive oportunidade de trabalhar ao longo das minhas práticas educativas, pelos sorrisos e abraços, pelas horas de trabalho e diversão, pelos seus ensinamentos e por terem atizado em mim a cada dia esta paixão por ensinar;

Aos meus pais, que muito se sacrificaram para que este trabalho fosse um dia possível. Pelo amor incondicional, pela crença em mim, pela força, pelos ensinamentos de vida e sobretudo, pela oportunidade de me deixarem seguir e alcançar o meu sonho;

À minha irmã, por ter sido um pilar para mim ao longo de todos estes anos, por me ter aconselhado e ajudado nas horas de maiores dificuldades, por ter tido a paciência

e disponibilidade de estar sempre ao meu lado quando mais precisei e por nunca ter deixado de acreditar nas minhas capacidades;

Ao Nuno Fernandes, meu companheiro, meu ombro amigo, meu confidente e meu poço inesgotável de energia. Pela paciência, pelos conselhos nas horas de desespero, pela crença em mim e acima de tudo pela força para conseguir continuar nas horas de maiores dificuldades;

À Eleonora Gonçalves, minha amiga desde sempre, por mesmo estando longe conseguir estar sempre tão perto. Por me ter dado forças quando mais precisei e por me ter apresentado à cidade de Évora e à Universidade de Évora que tanto me ensinou ao longo destes dois anos de mestrado.

A todos vocês, um grande e sincero obrigado!

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – A poesia como potenciadora da leitura e da escrita

O presente relatório da Prática de Ensino Supervisionada (PES) tem como principal objetivo dar a conhecer o desenvolvimento de toda a minha prática educativa nos contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) nos anos letivos de 2013/2014 e 2014/2015. A temática escolhida teve não só por base o interesse pessoal e das crianças em explorar a poesia, mas também a importância e necessidade de promover momentos de leitura e de escrita nas faixas etárias com que trabalhei ao longo da minha PES. Com o objetivo de potenciar a leitura e a escrita através da poesia, foram desenvolvidas diversas atividades com as crianças que promoveram o contacto e a exploração de poemas, o reconhecimento de diversos poetas portugueses e a descoberta e valorização da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico; poesia; leitura; escrita; prática de ensino supervisionada.

Supervised Teaching Practice in Pre-School and Primary School Education – The poetry as a reading and writing enhancer

The present report of Supervised Teaching Practice (STP) has as main objective to show the development of all of my educational practice in the context of Pre-School and Primary School Education (PS) in the years of 2013/2014 and 2014/2015. The theme choice was not only based on my personal interest and of the children in exploring poetry but also the importance and the need to promote moments of reading and writing in the ages groups with which I have worked during my STP. With the objective of maximizing the reading and writing through poetry, several activities were developed with the children who have promoted the contact and the exploration of poems, the recognition of several Portuguese poets and the discovering and appreciation of reading and writing.

Key-Words: Pre-School, Primary School, poetry, reading, writing, supervised teaching practice.

Índice Geral

Agradecimentos	V
Resumo	VII
Abstract.....	IX
Índice Geral	XI
Índice de Siglas.....	XV
Índice de Figuras	XVII
Índice de Quadros	XXI
Índice de Anexos	XXIII
Índice de Apêndices.....	XXV
Introdução	1
1. A poesia como potenciadora da leitura e da escrita.....	3
2. Os contextos educacionais.....	11
2.1. O Contexto em Educação Pré-Escolar	11
2.2. O Contexto em 1º Ciclo do Ensino Básico	13
3. A conceção da ação educativa	17
3.1. Caracterização dos grupos.....	18
3.1.1. O grupo de crianças na Educação Pré-Escolar	18
3.1.2. A turma de alunos no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	27

3.2. Fundamentação da ação educativa	35
3.2.1. Os princípios orientadores da prática educativa na Educação Pré-Escolar	36
3.2.2. Os princípios orientadores da prática educativa no 1º Ciclo do Ensino Básico ...	39
3.3. Organização da ação educativa.....	42
3.3.1. A organização da ação educativa na Educação Pré-Escolar.....	42
3.3.1.1. Organização dos espaços e dos materiais	42
3.3.1.2. Organização do tempo	48
3.3.1.3. Organização do planeamento e da avaliação	53
3.3.1.4. Interações com a família e a comunidade.....	55
3.3.1.5. Trabalho em Equipa.....	57
3.3.2. A organização da ação educativa no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	59
3.3.2.1. Organização dos espaços e dos materiais	59
3.3.2.2. Organização do tempo	62
3.3.2.3. Organização do planeamento e da avaliação	67
3.3.2.4. Interações com a família e a comunidade.....	68
3.3.2.5. Trabalho em Equipa.....	70
4. A intervenção educativa nos contextos	73
4.1. Propostas e mudanças desenvolvidas ao longo da minha intervenção educativa....	73
4.1.1. Propostas e mudanças desenvolvidas na Educação Pré-Escolar	74
4.1.2. Propostas e mudanças desenvolvidas no 1º Ciclo do Ensino Básico	85
4.2. A metodologia de trabalho por projeto.....	93

4.2.1. Trabalho por projeto na Educação Pré-Escolar	97
4.2.1.1. Sentidos do projeto dos dinossauros.....	97
4.2.1.2. As várias fases do projeto dos dinossauros	98
Considerações Finais	113
Referências	117
Anexos.....	121
Apêndices	139

Índice de Siglas

AEC – Atividade de Enriquecimento Curricular

APPACDM - Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CIIL – Centro Infantil Irene Lisboa

DPLP – Dicionário Priberam da Língua Portuguesa

ECERS – Early Childhood Environmental Rating Scale

IPSS – Instituição Particular de Serviço Social

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAT – Plano de Atividades de Turma

PES – Prática de Ensino Supervisionada

Índice de Figuras

Figura 1 - Espaço exterior do piso 0 do CIIL	13
Figura 2 - Espaço exterior da Escola Básica Quinta da Vista Alegre	14
Figura 3 - Diário de Grupo da sala de Pré-Escolar.....	39
Figura 4 - Visita de uma veterinária à sala de 1º CEB	41
Figura 5 - Área das Construções	43
Figura 6 - Crianças a brincar na Área da Dramatização.....	44
Figura 7 - Atelier das Artes Plásticas	45
Figura 8 - Laboratório das Ciências e da Matemática.....	45
Figura 9 - Área dos Jogos.....	46
Figura 10 - Área das Reuniões	47
Figura 11 - Comemoração do Dia da Mãe	56
Figura 12 - Visita à Feira Medieval de Évora	57
Figura 13 - Sala de aula do 1º CEB	60
Figura 14 - Alguns espaços de arrumação da sala de aula	60
Figura 15 - Fundo da sala de aula com trabalhos e materiais de apoio expostos	61
Figura 16 - Quadro de giz da sala de aula	61
Figura 17 - Espaço exterior da sala de aula.....	62
Figura 18 - Festa de Natal	69
Figura 19 - Visita de duas trabalhadoras da APPACDM.....	70

Figura 20 - Nova Área da Biblioteca.....	76
Figura 21 - Nova Área da Biblioteca.....	76
Figura 22 - Nova Área da Oficina da Escrita	77
Figura 23 - Nova Área da Oficina da Escrita	78
Figura 24 - Conversa com as crianças sobre o "Dossier da Poesia"- © Paulo Lima.....	79
Figura 25 - Alguns dos livros de poesia explorados na Biblioteca Pública de Évora ...	80
Figura 26 - Atividade com o poema "A menina feia" de Luísa Ducla Soares	85
Figura 27 - Materiais para o jogo das rimas	87
Figura 28 - Exposição dos Biopoemas	89
Figura 29 - Alunos a construírem uma quadra sobre o Natal.....	93
Figura 30 - Uma das ilustrações sobre o que o grupo sabia acerca dos dinossauros ..	100
Figura 31 - Tabela do "Queremos saber" exposta na sala	101
Figura 32 - Registo sobre os ossos dos dinossauros.....	103
Figura 33 - Representação em massa de moldar de um esqueleto de dinossauro	103
Figura 34 - S.C. realizando as suas pegadas de dinossauro	104
Figura 35 - Registo dos ambientes naturais onde viveram os dinossauros	105
Figura 36 - M.P.1 brincando na maquete dos habitats dos dinossauros.....	105
Figura 37 - Ficheiro de palavras sobre os nomes dos dinossauros.....	106
Figura 38 - S.C. marcando no chão da sala as medidas dos ovos de dinossauros.....	107
Figura 39 - Crianças a pintar em grupo a teoria do desaparecimento dos dinossauros	108
Figura 40 - Exposição dos dinossauros	109

Figura 41 - Exposição dos dinossauros	110
Figura 42 - Crianças de outra sala da instituição a visitar a exposição	110
Figura 43 - Um pai a visitar a exposição dos dinossauros	111
Figura 44 - Educadora de outra sala do CIIL a deixar uma mensagem na exposição.	111

Índice de Quadros

Quadro 1 – Caracterização do grupo de Pré-Escolar	18
Quadro 2 – Caracterização da turma de 1º CEB	27
Quadro 3 – Rotinas diárias do grupo de Educação Pré-Escolar.....	48
Quadro 4 – Horário e rotinas da turma do 1º CEB.....	62

Índice de Anexos

Anexo 1 – Conceções da turma de 1º CEB sobre a poesia (06/10/2014)	123
Anexo 2 – Conceções da turma de 1º CEB sobre a poesia (15/12/2014)	125
Anexo 3 – Folha de registo do “Jogo das Rimas” dos alunos P.Q. e C.G.	129
Anexo 4 – Alguns biopoemas dos alunos da turma de 1º CEB	131
Anexo 5 – Conceções das crianças acerca dos dinossauros	135
Anexo 6 – Tabela do “Queremos saber” do Projeto dos Dinossauros	137

Índice de Apêndices

Apêndice 1 – Registo semanal (21/04/2014 a 25/04/2014).....	141
Apêndice 2 – Planificação diária (28/04/2014)	145
Apêndice 3 – Planificação diária (30/04/2014)	149
Apêndice 4 – Planificação diária (31/03/2014)	155
Apêndice 5 – Planificação diária (29/09/2014)	159
Apêndice 6 – Registo semanal (29/09/2014 a 03/10/2014).....	161
Apêndice 7 – Planificação diária (14/10/2014)	167
Apêndice 8 – Slide com estrutura de Biopoema apresentado à turma de 1º CEB.....	171
Apêndice 9 – Planificação diária (19/11/2014)	173

As unidades curriculares das PES tiveram como principal objetivo integrar as estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB em contextos profissionais referentes às duas valências anteriores, promovendo desta forma o contacto das estudantes com a realidade educativa através de situações de prática pedagógica. Assim sendo, no âmbito destas duas unidades curriculares orientadas, tive a oportunidade de realizar o meu estágio de intervenção em Educação Pré-Escolar no Centro Infantil Irene Lisboa (CIIL) e o meu estágio de intervenção em 1º CEB na Escola Básica Quinta da Vista Alegre.

Com base nas duas práticas que tiveram uma duração total de sete meses, surge o presente relatório final de estágio, tornando-se numa compilação de todas as aprendizagens realizadas nas duas valências e um espelho do trabalho desenvolvido com os grupos de crianças. Como referem Marques et al. (2007, p. 130), “A construção do portefólio reflexivo serve (...) para estimular a prática reflexiva do profissional, contribuindo para uma construção contínua de novos saberes, fazendo com que se alterem ou reestruturem possíveis práticas.”. De facto, considerando este relatório final como um portefólio reflexivo, posso afirmar que a sua elaboração foi bastante benéfica para a consciencialização e melhoria da minha prática educativa enquanto futura educadora e professora do 1º CEB.

Com base em alguns autores de referência, será no primeiro capítulo deste relatório realizada uma abordagem teórica à pertinência do uso da poesia em salas de aula por parte dos docentes, como forma de ensinar e desenvolver os processos de leitura e de escrita nas crianças. Será ainda apresentada uma breve lista de ações que os docentes devem de considerar adotar em contextos de sala de aula, face aos processos de ensino da leitura e da escrita.

Posteriormente será apresentada uma breve caracterização das instituições onde tive oportunidade de desenvolver as minhas PES, referindo de forma sucinta as suas localizações, bem como os seus espaços educativos e as suas formas de organização.

No terceiro capítulo, serão enunciadas as conceções da minha ação educativa nas duas valências onde estagiei, sendo apresentadas as caracterizações dos grupos com quem trabalhei e os princípios orientadores da minha prática educativa e dos docentes

cooperantes. Neste capítulo serão ainda realizadas caracterizações à organização da ação educativa nas duas valências, referindo a organização dos espaços e dos materiais, do tempo, do planeamento e da avaliação, bem como das interações com a família e a comunidade e o trabalho desenvolvido com a equipa educativa.

No quarto capítulo será descrita a minha intervenção educativa nos dois contextos, enunciando concretamente algumas propostas e mudanças desenvolvidas no âmbito do tema deste relatório ao longo das minhas PES. Para além disso, será realizada uma pequena referência teórica à metodologia de trabalho por projeto, dando posteriormente a conhecer um trabalho de projeto orientado por mim durante a minha intervenção em Educação Pré-Escolar.

Para finalizar, serão realizadas algumas considerações finais sobre a minha prática educativa e o decorrer destes sete meses de intervenção. Serão deste modo realçadas as principais aprendizagens realizadas no decorrer das PES, assim como os principais desafios e dificuldades que fui sentindo ao longo do tempo. Apresentarei ainda nestas considerações uma projeção para o meu desenvolvimento profissional enquanto futura docente.

No final deste documento será ainda possível encontrar as referências bibliográficas de todos os documentos que me ajudaram a suportar a escrita deste relatório, bem como os anexos e apêndices que poderão clarificar e dar a conhecer algum do trabalho desenvolvido.

1. A poesia como potenciadora da leitura e da escrita

É primordial para o processo de ensino-aprendizagem das crianças existir desde muito cedo o contacto com o livro infantil e com a literatura. Embora esse contacto seja visível em algumas salas de educação Pré-Escolar e de 1º CEB, é notório em muitos desses casos que o contacto com a leitura e a escrita se torna restringido a suportes informativos, atulhando as crianças de informação e reprimindo a possibilidade das mesmas contactarem com a fruição de um bom livro e consequentemente de uma boa história que lhes permitam brincar, aprender e desenvolver a imaginação (Veloso, 2002).

Segundo Veloso (2002), Bastos (1999), Ribeiro (2009) e Gonçalves (s/d), o contacto nas salas de aula entre as crianças e a poesia é quase nulo ou inexistente, sendo pouco considerado por parte dos docentes na formação e na educação das crianças. Souto e Melo (2011, p. 21) afirma ainda que este “(...) afastamento da criança relativamente à poesia começa a surgir, infelizmente e na maior parte das vezes, quando inicia o seu percurso escolar.”. De facto, segundo a mesma autora, quando existe uma abordagem à poesia nas escolas, a maioria tende a ser “(...) superficial, redutora, mecanicista e utilitária (...)” (Souto e Melo, 2011, p. 22), traduzindo-se em “(...) sequências didáticas baseadas na leitura individual e coletiva, na identificação de informação literal no poema, no estudo de palavras desconhecidas ou na realização de desenhos para ilustrarem o texto.” (Souto e Melo, 2011, p. 22).

Bastos (1999) defende que a maioria dos docentes não foram estimulados para a poesia no decorrer das suas formações, justificando deste modo a ausência ou a forma equivocada como os docentes promovem e trabalham a poesia nas suas salas. Ora Ribeiro (2009) e Souto e Melo (2011) defendem que esta falta de abordagem à poesia pode também ter origem nos documentos pragmáticos e orientadores das práticas docentes, na medida em que os mesmos não privilegiam nem orientam o contacto e o trabalho com a poesia, ficando ao critério dos docentes incluir ou não este género literário nas suas planificações e dinâmica de trabalho em sala de aula. Souto e Melo (2011) acrescenta ainda que os manuais escolares utilizados em salas de aula de 1º CEB tendem também a despromover o contacto das crianças com o texto poético, devido à pobre seleção de poemas e de atividades propostas por parte das editoras para a exploração dos mesmos.

Mas o que é a poesia/texto poético? Porquê considerar a poesia/texto poético nas salas de aula? Qual a sua influência na aquisição e desenvolvimento de competências nas crianças?

Em conformidade com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [DPLP] (2013), poesia deriva do latim *poesis* que nos remete para as ações de fabricar, compor e criar. Ainda de acordo com o DPLP (2013), a poesia é a arte de fazer obras em verso, é uma maneira de criar versos mediante as capacidades e características de um autor, de um povo, de uma época ou de uma escola literária.

Goodman (2006), Stockwell (2002), Gavins & Steen (2003) e Nancy (2005), citados por Ribeiro (2009, p. 27) afirmam que a “(...) poesia cria realidade e vida, é pensamento e imaginação, é linguagem, e, como tal, constitui-se como fonte de entendimento.”. Através desta citação, os autores pretendem transmitir a ideia de que “(...) o texto poético é um contributo significativo para o entendimento humano (...)” (Ribeiro, 2009, p. 61), na medida em que este género literário permite a exploração de sentimentos e de variados significados.

De igual forma, Azevedo (2004, p. 3) exprime a sua opinião acerca da poesia, caracterizando o discurso poético como sendo

(...) o texto literário por definição, pode e deve ser subjectivo; pode inventar palavras; pode transgredir as normas oficiais da Língua; pode criar ritmos inesperados e explorar sonoridades entre palavras; pode brincar com trocadilhos e duplos sentidos; pode recorrer a metáforas, metonímias, sinédoques e ironias; pode ser simbólico; pode ser propositalmente ambíguo e até mesmo obscuro. Tal tipo de discurso tende à plurissignificação, à conotação, almeja que diferentes leitores possam chegar a diferentes interpretações.

Souto e Melo (2011) apresenta-nos ainda outra definição de poesia, mais direccionada para as crianças. Segundo a autora, a poesia para infância compreende “(...) não só as produções poéticas para crianças (...) como as composições aproximadas das poéticas com variedade de rimas e ritmos (trava-línguas, lengalengas, canções, refrões e adivinhas em verso) e também alguma poesia (considerada) adulta.” (Souto e Melo, 2011, p. 25). A mesma autora acrescenta ainda que os poemas para crianças tendem a ter uma

estrutura curta, elaborada em dísticos, tercetos ou quadras e possuir uma regularidade estrófica e métrica que aproxima as crianças da literatura e poesia popular (Souto e Melo, 2011). Segundo Alves (2006), a literatura popular oral caracteriza-se essencialmente por ser composta por adivinhas, provérbios, cantigas de embalar, ditos populares e cantigas de roda.

De acordo com Zappone (2005) citada por Gonçalves (s.d., p. 3), na poesia infantil, é de salientar

(...) aspectos como o vocabulário e as construções sintáticas [que] devem estar em consonância com o público a que se destinam. Devem-se evitar determinados infantilismos, uso frequente de diminutivos, construções sintáticas repetitivas, bem como poemas longos ou o uso de figuras de linguagem complexas. (...) Na poesia para criança, merecem também atenção o tipo de letra, o papel, o projeto gráfico, o formato, uma vez que tudo isso concorre para a atribuição de sentido ao texto.

Com efeito, Gonçalves (s.d.) acredita que todos estes elementos estruturais presentes na poesia infantil desenvolvem nas crianças diversas capacidades tais como a criatividade, a sensibilidade, a comunicação, a emoção e a fantasia. A poesia é, segundo a mesma autora, um género literário essencial para que as crianças possam explorar, desvendar imagens, despertar a imaginação e buscar sentidos e novas formas de se expressar e de se fazer ouvir. Os docentes têm assim a responsabilidade de promover o contacto das crianças com este género literário, dando voz às crianças de modo a que elas possam refletir, fazer associações com as suas experiências diárias, analisar as ideias e factos que o texto poético apresenta e então, com base em tudo isso, possam dar significado ao poema e alargar a sua visão da realidade (Gonçalves, s.d.).

De acordo com Bastos (1999), a poesia permite às crianças brincar com a linguagem e desta forma conhecê-la melhor e apropriar-se dela. A mesma defende que o contacto com a poesia deve ser uma experiência multidisciplinar e enriquecedora que fomenta nas crianças a curiosidade e o desejo de saber mais. É um texto literário que possui uma pluralidade de leituras, permitindo às crianças leitoras contactar com o imaginário e com próprias experiências de vida, transmitindo diversos sentimentos (Bastos, 1999). A autora defende ainda que “(...) aspectos como a função lúdica da

poesia, o jogo com as palavras e a sua musicalidade, o trabalhar o som e o ritmo, os múltiplos caminhos do significado (...)” (Bastos, 1999, p. 162) são referências fundamentais na prática educativa de qualquer docente, na medida em que permite às crianças sentir prazer, assim como também permite desenvolver nas crianças uma apetência que deveria ser «natural» por este género literário (Gonçalves, s.d.; Bastos, 1999).

Complementando as concepções anteriores sobre a poesia, Souto e Melo (2011, p. 19) acredita que a poesia, tendo particularidades linguísticas, literárias e estéticas muito próprias “(...) pode ser considerada um género privilegiado no aperfeiçoamento da competência literária e, conseqüentemente, no aumento dos níveis de literacia.”.

Vários autores também fazem referência à poesia como sendo uma difusora de motivação para a leitura e para a escrita, favorecendo abordagens pedagógicas transdisciplinares e interdisciplinares que tem como alicerce a criatividade dos docentes e principalmente das crianças (Souto e Melo, 2011; Azevedo, 2002 e Johnson & Myklebust, 1967, cit. por Ribeiro, 2009).

Já Fronckowiak (2005) citada por Conde (2013) enfatiza a importância de trabalhar a poesia nos primeiros anos de escolaridade das crianças, dado que a leitura deste género literário por parte dos docentes ajuda as crianças na aprendizagem da leitura e da escrita, através do estabelecimento de relações entre as palavras e as suas cadências melódicas.

Segundo Ediger (2002) citado por Ribeiro (2009), a poesia é o melhor género literário para a articulação entre a leitura e a escrita, na medida em que a leitura permite às crianças o contacto não só com o processo de leitura, como também desenvolve os sentimentos e a dimensão estética do leitor. “A poesia possibilita o desenvolvimento da comunicação oral e escrita uma vez que é um tipo de texto livre das restrições linguísticas impostas pelos textos comuns, permitindo, por isso, aceder a um uso da linguagem distinto do habitual.” (Ruiz-Ruano, 1999, cit. por Ribeiro, 2009, p. 70). De facto, o texto poético é um género literário que permite não só desenvolver capacidades ao nível da expressão oral, através da musicalidade, das rimas e outras especificidades dos poemas em relação à fonética, como também permite desenvolver capacidades ao nível da escrita criativa (Lourenço, 2000, cit. por Ribeiro, 2009).

Veloso (2002, pp. 5-6) afirma ser imperativo “(...) investir nas pessoas (...)”, nomeadamente nos docentes, que devem “(...) aprofundar o seu saber no domínio da

Literatura Infantil (...)”. Para além disso, vários autores referem ser essencial a escola saber aplicar as verbas que estão destinadas à aquisição de novos livros, sabendo realizar escolhas acertadas e de qualidade no que respeita às obras selecionadas e não negligenciando qualquer género literário (Veloso, 2001; Collom & Noethe, 2005 e Luckens, 2007 cit. por Ribeiro, 2009).

Cabral (2002), Souza (2006), Barret (1972), Miall (2003) e Kintsch (2002) cit. por Ribeiro (2009) consideram fundamental que os docentes fomentem frequentemente nas crianças a motivação para o contacto e a leitura de poesia, realizando abordagens progressivamente mais complexas de modo a desenvolver nas mesmas vários níveis de compreensão e também de fruição estética.

Souza (2004) cit. por Souto e Melo (2011, p. 22) defende que “Os novos tempos exigem (...) dos educadores e professores uma maior flexibilidade e criatividade no planeamento das atividades educativas, bem como no melhoramento das metodologias e enfoques didáticos, tendo em vista a promoção da «leitura fruição».”. No que concerne à aquisição de competências para a fruição do texto poético, Ribeiro (2009) acredita que o contacto das crianças com a poesia deve ser regular e continuado, passando obrigatoriamente pela escuta, leitura e escrita deste género literário. Já Giasson (2005) cit. por Souto e Melo (2011, p. 22) aponta ser fundamental os docentes treinarem nas suas aulas com as crianças as “(...) capacidades de compressão do texto e da expressão da reacção do leitor face ao mesmo (...)”. Segundo Freire (1987) cit. por Azevedo e Souto e Melo (2012), é através desse treino e da aquisição dessas capacidades que as crianças poderão ao longo do tempo se tornar cidadãos capazes de ler e de interpretar criticamente qualquer género literário.

No que concerne aos processos de leitura e escrita, envolvendo ou não a poesia, Mata (2008) apresenta-nos uma lista de ações que os docentes podem e devem considerar adotar em contexto de sala de aula.

Relativamente ao processo da escrita, a autora acredita que os docentes devem saber conceder oportunidades às crianças para escrever, proporcionando brincadeiras ou atividades lúdicas e facilitando o acesso a materiais para que estas possam desenvolver este processo de forma natural e espontânea. É também essencial para o desenvolvimento deste processo que os docentes sirvam de modelo às crianças, integrando a escrita no seu dia-a-dia. A autora considera também fundamental o envolvimento das famílias na aquisição e desenvolvimento deste processo, de modo a incentivarem os seus educandos

nas suas tentativas ou melhoramento de escrita. O desenvolvimento de atividades de escrita criativa, a produção de textos ou livros diversos, a promoção da utilização do computador e a reflexão sobre a oralidade de modo a que as crianças consigam estabelecer ligações com a escrita são outras ações que a autora defende para a aquisição e desenvolvimento da escrita (Mata, 2008).

Quanto ao processo de leitura, a autora defende que os docentes devem “(...) ler e facilitar o acesso a leituras de qualidade e diversificadas.” (Mata, 2008, p. 91). Para além disso, a autora acredita que a introdução frequente de momentos de leitura de histórias, designados por Veloso (2002) como “hora do conto”, a leitura e exploração das mesmas histórias mais do que uma vez, a promoção de momentos leitura em família, a valorização das tentativas de leitura das crianças e a exposição constante na sala de materiais etiquetados e identificados são ações e tarefas que potenciam a aquisição e desenvolvimento da leitura (Mata, 2008).

Após estas leituras, concluí que seria benéfico para o desenvolvimento das crianças, assim como para a minha formação, abordar em tempo letivo este género literário no desenvolvimento dos processos de leitura e de escrita. O primeiro ponto que considerei essencial desenvolver para desempenhar uma boa prática educativa junto dos grupos ia ao encontro da minha necessidade em contactar mais com este género literário, nomeadamente com poesia para a infância. Pareceu-me fulcral conhecer diversos autores e variados poemas para poder introduzir as crianças neste género literário de uma forma bastante variada e estimulante. Realizei portanto várias leituras e pesquisas de modo a me manter informada acerca dos autores e poemas mais acessíveis, interessantes e promotores do conhecimento para as crianças. Para além disso pareceu-me também essencial estimular o meu gosto enquanto docente por este género literário, de modo a posteriormente poder transmitir este gosto e interesse pela poesia às crianças. Para tal realizei diversas leituras de poesia e poesia para crianças, tentando explorar uma grande variedade de sentimentos e significados que poderiam ser explorados e abordados pelos grupos com que iria trabalhar. No que concerne aos processos de leitura e de escrita, pareceu-me fundamental promover junto dos grupos atividades regulares que fossem estimulantes e acessíveis às crianças, considerando sempre alguns poemas de autores portugueses.

Com isto, foi-me possível promover em contexto de Educação Pré-Escolar e 1.º CEB diversas atividades que consistiram na exploração da musicalidade dos poemas, no

brincar com as palavras expressas nos poemas, na interpretação e reflexão por parte das crianças acerca das mensagens transmitidas pelos poemas, no desenvolvimento da escrita criativa através da elaboração de poemas e na promoção do gosto pela audição e leitura deste género literário.

Pude verificar que o contacto regular com a poesia pode trazer aos alunos diversas aprendizagens e competências no âmbito das diversas áreas do currículo, na medida em que os mesmos permitem a interpretação de diversos significados e por vezes abordam variados temas interessantes de explorar com as crianças. Para além disso e tal como pude verificar através das minhas leituras e da minha prática, este é um género literário que permite às crianças desenvolver as capacidades de criatividade, sensibilidade, emoção, reflexão, comunicação, fantasia e estética, bem como lhes permite desenvolver os processos de leitura, de escrita e de apropriação de linguagem.

2. Os contextos educacionais

2.1. O Contexto em Educação Pré-Escolar

O CIIL é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que está situado no centro da cidade de Évora, mais concretamente no Pátio do Salema, nº 20. Como refere o *Projeto Educativo - EDUC CIIL* (2012, p. 2) e tal como nos é possível observar, a instituição localiza-se numa “(...) zona de difícil acesso rodoviário devido à estrutura estreita das ruas (...)” apresentando para os utentes dificuldades ao nível do estacionamento. É uma instituição que se encontra inserida na freguesia da Sé e São Pedro, ou seja no centro histórico da cidade, onde em certos locais existe grande abundância de paragens de autocarros e bastante proximidade entre os locais para caminhadas a pé, permitindo assim aos utentes e moradores deslocarem-se para diversos pontos da cidade ultrapassando as dificuldades acima referidas.

Esta localização privilegiada no centro histórico-cultural da cidade de Évora permite, entre outras coisas, uma grande facilidade no acesso a monumentos históricos de grande riqueza cultural tais como igrejas, praças históricas, palácios, ruas medievais e ruínas romanas, bem como também permite um fácil acesso a outros serviços e instituições tais como a Biblioteca Pública, a Câmara Municipal, a Universidade de Évora, o comércio local, empresas de diversos sectores e associações culturais. O facto de existir esta proximidade entre os monumentos/serviços com a instituição permite que seja frequente, por parte dos educadores e das crianças, sair e visitar estes e outros locais de forma a contactar e interagir com comunidade, alargando e contribuindo para a realização de novas aprendizagens enriquecedoras para as crianças (CIIL, 2012, p. 2-3).

O CIIL, sendo uma IPSS, é tutelado pelo Ministério da Educação na componente letiva, seguindo as linhas orientadoras que consistem nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), e pelo Ministério da Segurança Social na componente de Apoio à Família em que são realizados momentos de animação socioeducativa (CIIL, 2012, p. 3). No que diz respeito à população abrangente, a instituição serve toda a população residente em Évora, bem como toda a área circundante da cidade, não tecendo preferências ao nível da classe social da população. Assim, todas as famílias podem inscrever as suas crianças (dos 4 meses aos 6 anos de idade) no CIIL, tendo prioridade as

crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e famílias com problemas sociais. Os valores de pagamento das mensalidades são calculados mediante a situação económica e os rendimentos que cada família possui através da Segurança Social (CIIL, 2012, p. 4).

Esta instituição dispõe de três pisos onde é possível encontrar duas valências existentes no CIIL, denominadas no *Projeto Educativo - EDUC CIIL* (2012, p. 4) de equipamentos: equipamento de Creche e equipamento de Pré-Escolar.

No equipamento de Creche, a instituição é constituída por cinco salas (Berçário 1, Berçário 2, Sala de Aquisição de Marcha, Sala de Marcha Adquirida 1 e Sala de Marcha Adquirida 2). Todas elas estão localizadas no piso 1, à exceção da Sala de Marcha Adquirida 2 que se localiza no piso 0. O equipamento de Creche pode acolher um total de 67 crianças entre os 4 meses e os 3 anos de idades que se encontram distribuídas pelas cinco salas existentes nesta valência. A desenvolver a sua atividade profissional e a acompanhar todas estas crianças encontram-se dez trabalhadores dos quais três são pessoal docente (educadoras) e sete são pessoal não docente (6 técnicas de ação educativa e 1 enfermeira). O horário destes trabalhadores inicia-se de manhã às 07h30 e termina ao final da tarde pelas 19h00 (CIIL, 2012, p. 42-43).

No equipamento de Pré-Escolar, a instituição é constituída por três salas (Sala Pré-Escolar 1, Sala Pré-Escolar 2 e Sala Pré-Escolar 3), todas localizadas no piso 0. Este equipamento de Pré-Escolar acolhe um total de 68 crianças entre os 2 e os 6 anos de idade, distribuídas em salas de grupos heterogéneos. Em cada sala existe também a permanência de um educador de infância e de uma técnica de ação educativa, fazendo um total de seis trabalhadores sendo que três são pessoal docente (educadores) e três são pessoal não docente (técnicas de ação educativa). À semelhança do equipamento de Creche, o horário dos trabalhadores do equipamento de Pré-Escolar inicia-se de manhã às 07h30 e termina ao final da tarde pelas 19h00. A atividade do equipamento de Pré-Escolar tem ainda duas componentes distintas que são a letiva e a de apoio à família. A componente letiva tem uma duração de 5 horas enquanto a componente de apoio à família tem uma duração de 6 horas e 30 minutos por dia (CIIL, 2012, p.44-45).

O edifício do CIIL é composto por três pisos, dois dos quais onde é possível encontrar as duas valências anteriormente referidas. O piso 0 da instituição é composto por três salas de pré-escolar, uma sala de marcha adquirida, três casas de banho, uma cozinha, um salão polivalente, vários espaços exteriores (Figura 1), uma lavandaria e um

centro de recursos de reciclagem. No que respeita à constituição do piso 1, este é composto por duas salas de berçário, uma sala de aquisição de marcha, uma sala de marcha adquirida, casas de banho, uma receção, um refeitório e copa de creche, espaços exteriores, uma horta e uma sala de reuniões. Por último, o piso 2 é composto pela secretaria da instituição e por uma arrecadação.



Figura 1 - Espaço exterior do piso 0 do CIIL

2.2. O Contexto em 1º Ciclo do Ensino Básico

A Escola Básica Quinta da Vista Alegre é uma escola de 1º CEB pertencente ao Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício e está situada na Rua Fundação Calouste Gulbenkian, Malagueira, num bairro periférico da cidade de Évora a aproximadamente 1 quilómetro do centro.

Tal como me foi possível observar, a escola localiza-se numa zona de fácil acesso rodoviário e de grande acessibilidade no que respeita à utilização de transportes públicos. A proximidade ao centro da cidade de Évora permite, entre outras coisas, uma grande facilidade no acesso a monumentos históricos de grande riqueza cultural, assim como também possibilita um fácil acesso a outros serviços e instituições presentes na cidade. Esta proximidade privilegiada permite não só contribuir para o contacto, interação e trabalho em equipa com a comunidade, como também permite alargar e contribuir para novas aprendizagens que sejam enriquecedoras para os alunos desta escola.

No que respeita à população abrangente, o Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício, tende a servir na sua grande maioria, a população residente na freguesia da Malagueira e Valverde, não tecendo nenhuma restrição ao nível da classe social da

população. A Escola Básica Quinta da Vista Alegre, localizando-se num dos “(...) bairros cujos moradores têm um relativo bom nível de vida, quer a nível habitacional quer a nível socioeconómico (...)” (Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício, 2013, p. 9), tende a receber alunos com um nível socioeconómico considerado médio, salvo algumas exceções. Considerando a oferta educativa que a Escola Básica Quinta da Vista Alegre oferece à população que abrange, é possível afirmar que esta só consegue garantir aos alunos a valência de 1º CEB sendo que o edifício da escola apenas permite a frequência de quatro turmas, cada uma correspondente a um ano de ensino do ensino básico.

O espaço da Escola Básica Quinta da Vista Alegre caracteriza-se por possuir um edifício relativamente pequeno e um alargado espaço exterior. O edifício da escola dispõe apenas de dois pisos onde é possível encontrar: quatro salas de aula, cada uma destinada a uma turma de cada ano de ensino; um polivalente que, tal como o nome indica, desenvolve diversas funções tais como a de ginásio, refeitório, espaço de trabalho e espaço de acolhimento; uma pequena cozinha com arrecadação; três espaços de casas de banho; uma pequena biblioteca que também é utilizada como sala de professores; três pequenos *halls* de entrada, sendo que um é o da entrada da escola e os outros dois são os de acesso às salas de aula; e por último, um espaço exterior bastante amplo que possui campo de jogos e uma instalação lúdica destinada ao desenvolvimento da motricidade dos alunos (Figura 2).



Figura 2 - Espaço exterior da Escola Básica Quinta da Vista Alegre

O horário de funcionamento da Escola Básica Quinta da Vista Alegre inicia-se às 09h00 e termina às 17h30. Embora os horários de tempo letivo de cada turma sejam flexíveis entre este período de tempo diário, são proporcionados aos alunos nos restantes tempos Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), nomeadamente de Música, de

Inglês e de Atividades Expressivas e Físico Motora. A disponibilidade da escola para com as famílias em proporcionar tempos de AEC diversificados é, segundo a minha professora cooperante, um dos possíveis motivos de preferência para alguns dos encarregados de educação para a escolha daquela escola para os seus educandos.

O corpo docente desta escola básica é constituído por onze professores sendo que quatro desses professores são os professores titulares de cada turma, dois são os professores de apoio (apoio educativo e educação especial) e os restantes são os professores que lecionam as AEC. Relativamente ao pessoal não docente, a escola pode contar diariamente com o trabalho e ajuda de quatro assistentes operacionais que se encontram sempre disponíveis para o que for necessário e que “acompanham” os alunos nos tempos em que as docentes não se encontram na escola.

3. A conceção da ação educativa

Para que a prática educativa de um profissional de educação se adeque devidamente ao grupo e a cada criança com que trabalha, é fundamental que este os conheça bem. Tal como nos é referido nas OCEPE, pelo Ministério da Educação (1997, p. 25):

“Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.”.

De facto, parece-me essencial e necessário que os docentes observem com atenção não só o grupo de crianças na sua totalidade, como também observem cada criança individualmente, procurando compreender o seu contexto familiar e meio onde vivem de modo a dar sentido e compreender algumas características, necessidades ou interesses de cada criança.

Embora a observação e aquisição destas informações seja de extrema importância para o processo educativo de um docente, não menos importante é os fundamentos da ação educativa do profissional, a organização de todo o cenário educativo onde se inserem as crianças, bem como a interação existente com as famílias, a comunidade e a equipa educativa com quem trabalha diariamente.

Neste sentido e com base na consulta e análise do *Projeto Curricular* da Sala 1 de Pré-Escolar do CIIL, do *Plano de Atividades de Turma* do 2º ano da Escola Básica Quinta da Vista Alegre e das minhas observações, irei realizar uma descrição e análise de toda a conceção da ação educativa das duas salas onde tive a oportunidade de realizar as minhas PES.

3.1. Caracterização dos grupos

3.1.1. O grupo de crianças na Educação Pré-Escolar

Quadro 1 – Caracterização do grupo de Pré-Escolar

Nome	Idade	Género	Nacionalidade	Observações
B.S.	5:10	F	Portuguesa	-
D.R.	3:8	M	Portuguesa	-
F.S.	5:11	M	Portuguesa	-
G.F.	3:3	M	Portuguesa	-
I.S.	4:1	F	Portuguesa	-
J.R.	2:9	F	Portuguesa	Integrou o grupo
K.B.	3:1	M	Portuguesa	Saiu do grupo
L.S.	5:11	M	Portuguesa	-
L.L.	2:3	F	Portuguesa	Integrou o grupo
M.C.	4	F	Portuguesa	-
M.M.	4:5	F	Portuguesa	-
M.L.	5:11	F	Portuguesa	-
M.S.	5:2	F	Portuguesa	-
M.P.1	5:5	M	Espanhola	-
M.P.2	3:3	F	Portuguesa	-
R.S.1	4:6	M	Portuguesa	-
R.P.	5:7	F	Portuguesa	-
R.S.2	4:1	M	Portuguesa	-
S.C.	4:5	M	Portuguesa	-
S.B.	5:4	F	Portuguesa	-
S.P.	3:6	F	Portuguesa	Saiu do grupo

Com base na análise da tabela anteriormente apresentada, é possível aferir que a sala 1 de Pré-Escolar do CIIL era constituída por dezanove crianças sendo que, durante o tempo de intervenção, duas crianças deixaram de integrar o grupo e, posteriormente, outras duas crianças integraram o grupo.

Fazendo uma caracterização geral, é possível referir que existiam neste grupo onze crianças do sexo feminino e oito do sexo masculino. No que respeita à faixa etária, esta estava situada entre os 2 e os 5 anos de idade. Desta forma, é possível afirmar que o grupo de intervenção era um grupo heterogéneo, tanto ao nível da faixa etária, como ao nível do género. Mediante a análise da tabela previamente enunciada, é de ressaltar que todo o grupo era de nacionalidade portuguesa, à exceção de uma criança que tinha nacionalidade espanhola.

Em conversa com a equipa educativa, foi possível depreender que a maioria das crianças já frequentavam o CIIL antes do início do ano letivo, com a exceção de duas crianças. No que concerne a acompanhamentos educativos, apenas uma criança estava a ser acompanhada semanalmente por uma terapeuta da fala e um psicólogo. Quanto ao contexto familiar das crianças, a grande maioria da tipologia familiar era biparental, existindo apenas dois casos em que a tipologia familiar era monoparental.

Ao longo da prática educativa, foi possível observar que todo o grupo demonstrava bastante interesse em todas as áreas de conhecimento enunciadas nas OCEPE (1997), apresentando-se sempre disponíveis para trabalhar e para aprender. A meu ver, esta predisposição das crianças foi uma mais-valia não só para elas, como também para o desenvolvimento do meu trabalho e das minhas aprendizagens.

De seguida, irei apresentar uma breve descrição das competências do grupo nas diferentes áreas curriculares, focando-me e descrevendo com mais detalhe a área relacionada com o tema deste documento. Para realizar as seguintes descrições recorri a um documento de referência denominado: *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar* (2010). Realizei também esta análise tendo por base as minhas notas de campo, elaboradas com base nas minhas observações e experiências.

- Área de Formação Pessoal e Social:

O grupo revelou sempre um grande sentido de identidade e de autoestima. Todas as crianças demonstravam reconhecer laços de pertença relativamente a diferentes grupos com que se relacionavam (família, escola e comunidade). Apesar de a maioria saber

identificar e ter consciência das suas características individuais, poucas crianças conseguiam identificar e expressar as suas capacidades e dificuldades, bem como transmitir necessidades, sentimentos ou emoções que estavam a sentir. Não obstante, o grupo de crianças era muito participativo no que respeitava à partilha de conhecimentos, experiências e opiniões.

O grupo apresentou-se sempre muito autónomo, à exceção de algumas crianças mais novas que necessitavam por vezes de alguma ajuda para se vestir, calçar e ir à casa de banho. Geralmente as crianças mais crescidas do grupo eram quem ajudavam as crianças mais novas nessas tarefas mostrando frequentemente um grande sentido de entreaajuda e cooperação.

No que respeitava ao cumprimento de regras de vida em grupo, todo o grupo revelou ser bastante cumpridor, sendo capaz de resolver conflitos através do diálogo e contribuindo com sugestões para a melhoria da vida em grupo e para a planificação de atividades. Por vezes, e em virtude das idades, algumas crianças foram demonstrando comportamentos menos corretos no que respeitava à tomada de palavra em conversas.

Todos demonstraram ser muito cumpridores das suas tarefas e empenhados nas atividades que eram propostas. Era um grupo ativo e curioso que gostava de realizar experiências e agir sobre os diferentes materiais que existiam na sala. Para além disso, a maioria das crianças revelava ser capaz de se autoavaliar face aos seus comportamentos, ações e trabalhos, sabendo aceitar críticas realizadas tanto pelos adultos, como pelos colegas da sala.

Salvo raras exceções, considero que o grupo conseguia manter-se concentrado e empenhado por muito tempo nas atividades que lhes eram propostas.

- Área das Expressões/ Domínio da Expressão Motora:

Segundo o Ministério da Educação (1997, p. 58), “(...) a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma [das crianças] aprendam a utilizar e dominar melhor o seu próprio corpo.”. De facto, ao longo da minha intervenção, as crianças tiveram a oportunidade de vivenciar diversos momentos onde lhes foi possível desenvolver a motricidade global e a motricidade fina.

Uma vez por semana, as crianças dirigiam-se para o salão polivalente de modo a poder participar em sessões de expressão motora. Dos momentos observados e

dinamizados, verifiquei que todas as crianças já conseguiam equilibrar-se, saltar a pés juntos ou a pé coxinho, deslocar-se de diversas formas, correr depressa e devagar, manipular bolas e arcos, pontapear e dançar ao ritmo de uma canção.

Embora as sessões de expressão motora fossem os momentos onde a motricidade global das crianças era intencionalmente trabalhada, existiam outros momentos no dia-a-dia da instituição onde essa motricidade tinha também lugar de destaque. A permanência das crianças nos espaços exteriores da sala onde várias brincadeiras eram desenvolvidas permitiam frequentemente às crianças aprimorar as suas competências motoras e consequentemente desenvolver a sua motricidade global.

No que respeitava à motricidade fina, as crianças também tinham a oportunidade de a desenvolver e aprimorar diariamente. Todo o grupo evidenciou ser capaz de desenhar, pintar, agarrar, modelar, cortar e manipular objetos, assim como agarrar corretamente nas canetas, lápis, marcadores, pincéis, rolos, entre outros materiais.

Importa ainda referir que, a maioria do grupo revelava já ter noções básicas das diferentes partes do seu corpo, relevando igualmente consciência do seu corpo em relação ao espaço em que se situavam. Muitas crianças ainda não apresentavam a noção de lateralidade mas já conseguiam identificar noções como baixo, cima, dentro, fora, ao lado, entre outras.

- Área das Expressões/ Domínio da Expressão Dramática:

Uma das áreas mais exploradas pelo grupo e que mais promovia o desenvolvimento da criatividade e da imaginação nas crianças era a área da expressão dramática. Todo o grupo revelava gosto pelas situações de brincadeira de “faz de conta”, demonstrando muita imaginação e sendo capaz de comunicar com os colegas de forma verbal e não-verbal.

Através destas situações de brincadeira observadas e vivenciadas, reparei que as crianças tendiam a representar e encarnar diversos papéis e situações sociais do seu dia-a-dia: a mãe que punha a mesa, o médico que realizava uma cirurgia ou o lojista que vendia legumes. Nestes momentos de brincadeira, foi ainda possível observar que a maioria das crianças brincava em grupo e recorria à utilização de objetos, atribuindo-lhes por vezes significados múltiplos.

Fora destas situações de brincadeira enunciadas, as crianças revelavam também um grande interesse em mimar canções, imitar a postura de diversos animais e brincar com formas animadas (marionetas).

- Área das Expressões/ Domínio da Expressão Plástica:

À semelhança do domínio anterior, o domínio da expressão plástica tende a remeter-nos para o desenvolvimento de capacidades tais como a criatividade e a imaginação, bem como para o desenvolvimento da motricidade fina e do sentido estético.

Durante a minha intervenção, todo o grupo demonstrou bastante interesse pelas atividades de expressão plástica, sendo capazes de realizar composições com técnicas de pintura, modelagem, desenho, picotagem, colagem e recorte. Para além disso, as crianças mais velhas do grupo revelavam, através das suas variadas composições, a capacidade de representar vivências individuais, histórias, situações reais ou imaginadas ou temas que lhes eram propostos. A maior parte do grupo recorria de forma autónoma aos vários materiais que estavam à sua disposição nesta área.

Cerca de oito crianças demonstraram, ao longo da minha PES, já conseguir realizar produções plásticas a três dimensões utilizando diversos materiais. Relativamente à técnica de modelagem, as crianças mais crescidas manifestavam já conseguir modelar e representar diversos objetos através desta técnica, enquanto as crianças mais novas manifestavam a tendência de manipular e separar em pequenas partes a plasticina ou massa de moldar.

De um modo geral, todo o grupo manifestava a capacidade de emitir juízos sobre os seus trabalhos ou os dos colegas, assim como sobre algumas obras de arte.

- Área das Expressões/ Domínio da Expressão Musical:

O domínio da Expressão Musical era sempre acolhido com grande entusiasmo pelo grupo. A maioria manifestou ao longo do tempo ser capaz de utilizar a voz segundo variadas possibilidades expressivas que se encontravam relacionadas com a altura, a intensidade e o ritmo das palavras. Todos manifestavam um especial gosto por memorizar, cantar e escutar canções que fossem cantadas pelos educadores ou reproduzidas através do leitor de CD.

Por diversas vezes foram promovidas atividades de precursão corporal, muito apreciadas pelo grupo, nas quais as crianças tinham de reproduzir em eco vários motivos rítmicos. Cerca de metade do grupo revelava ser capaz de tocar pequenos *ostinatos*, com representações de sons curtos e longos, utilizando a voz, o corpo e alguns instrumentos musicais.

Para além do evidenciado, o grupo mostrou reconhecer auditivamente sons corporais e vocais, assim como sons da natureza e sons de instrumentos. Diariamente era habitual colocar no leitor de CD músicas de diferentes estilos musicais a tocar de modo a que as crianças apreciassem e soubessem reconhecer canções de diversos géneros, estilos e culturas.

- Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:

No Domínio da Consciência Fonológica, a generalidade do grupo revelou ser capaz de produzir rimas, segmentar palavras e identificar palavras que começavam ou acabavam com a mesma sílaba. Por diversas vezes no âmbito do tema deste relatório, foram promovidas atividades que consistiam na produção de rimas. Estas atividades em que as crianças brincavam com as palavras revelavam-se sempre de grande agrado para todos, sendo de se destacar uma atividade em que o grupo construiu um poema de rimas com os seus nomes, baseando-se no poema “*Abecedário Maluco dos Nomes*” da Luísa Ducla Soares.

No que concerne aos Domínios do Reconhecimento e Escrita de Palavras e Conhecimento das Convenções Gráficas, posso afirmar que a escrita parecia emergir das crianças quase de uma forma natural. Todo o grupo foi revelando um grande interesse pelo código escrito que era diariamente potencializado na sala nomeadamente através da leitura, apresentação e escrita de poesia. As crianças mais novas do grupo começaram naquele ano letivo as suas primeiras tentativas de escrita, enquanto as restantes crianças já reconheciam, reproduziam e escreviam palavras com alguma facilidade, nomeadamente as do seu quotidiano. Durante a minha PES, apenas uma criança revelou ser capaz de produzir escrita silábica. As crianças mais crescidas do grupo já apresentavam algumas noções sobre a importância da escrita e estavam cientes da sua funcionalidade e utilidade.

A maioria do grupo gostava de realizar semanalmente atividades que consistiam no reconhecimento e isolamento de letras e palavras que existiam nos poemas que lhes

eram apresentados. Através destas atividades muitas das crianças começaram a reconhecer com bastante facilidade as letras do abecedário (tanto as minúsculas como as maiúsculas), que reproduziam espontaneamente em vários desenhos. Para além disso, foi notório ao longo do tempo de observação e intervenção, a interiorização por parte do grupo da noção de fronteira de palavra e da correspondência fonema-grafema. De acordo com Sim-Sim (2009, p. 46), “O ensino da correspondência som/grafema permite à criança a recodificação fonológica (...), a conversão de sequências de grafemas em sequências de sons que constituem palavras.”.

Grande parte do grupo era capaz de reconhecer o seu nome e o dos colegas assim como já os conseguia escrever. As crianças que ainda não conseguiam escrever o seu próprio nome tendiam a recorrer a um ficheiro com os nomes e fotografias do grupo de modo a reproduzi-lo. As crianças que ainda nem sequer conseguiam reproduzir corretamente o seu nome, ou seja que realizavam na sua maioria garatujas, já se encontravam numa fase de tentativa com esse fim. Segundo Mata (2008), estas tentativas realizadas por parte das crianças permitem-lhes diferenciar alguns caracteres nas suas produções escritas, levando-as a refletir e aperceberem-se que alguns elementos diferenciados não são considerados letras, mas que por vezes se assemelham às mesmas. Praticamente todas as crianças demonstravam estar familiarizadas com as regras do código escrito tais como escrever de cima para baixo e da esquerda para a direita. De acordo com Mata (2008), a aquisição destas regras do código escrito transparece desde muito cedo nas produções das crianças, embora seja também visível que as crianças recorram à mudança da orientação da sua escrita por vontade de exploração ou por necessidade devido a um possível constrangimento. Ainda de acordo com a mesma autora, “Estes «avanços e retrocessos» fazem parte do processo de aprendizagem e é com eles que as crianças vão evoluindo no sentido de uma compreensão profunda das convenções no nosso sistema de escrita.” (Mata, 2008, p. 37).

No que respeita ao uso e manuseamento de livros, todos sabiam como pegar corretamente num livro, assim como sabiam identificar a capa, contracapa, as lombadas e a guarda. A maioria do grupo já demonstrava saber que a escrita e os desenhos nos livros transmitem informação.

Relativamente ao Domínio da Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal, foi visível ao longo dos quatro meses de intervenção, o quanto todas as crianças gostavam de expressar opiniões, descrever ações e acontecimentos, contar e recontar

histórias, emitir juízos de valor e serem escutadas. A maioria das crianças, mesmo as mais novas, apresentavam um vocabulário rico e adequado para a sua idade. Algumas delas eram capazes de reproduzir contos e canções, identificar personagens de uma história e recontar histórias sem apresentar grande dificuldade. Poucas eram as crianças que ainda não conseguiam reproduzir corretamente os diferentes sons da língua portuguesa.

No que respeita ao tema deste relatório, todas as crianças demonstraram prontamente um grande interesse sobre a poesia, colocando regularmente questões acerca de poetas que eram abordados nas atividades e sobre determinadas palavras que surgiam nos poemas. As crianças mais velhas do grupo revelaram ser capaz de recitar pequenos poemas e rimas.

- Área da Matemática:

Segundo o Ministério da Educação (1997, p. 73), “As crianças vão espontaneamente construindo noções matemáticas a partir das vivências do dia-a-dia.”. De facto, ao longo dos dias, as crianças foram contactando com situações onde lhes era possível experimentar e adquirir conceitos matemáticos que se encontravam presentes em todas as áreas de conteúdo. Através dos jogos, das histórias, das canções, na formação de grupos, na marcação de presenças, na contagem de objetos, entre outros, as crianças foram tendo a oportunidade de contactar com noções numéricas e espaciais.

As crianças mais velhas demonstraram sempre possuir mais conhecimentos e competências nos Domínios dos Números e Operações e Geometria e Medida do que as crianças mais novas. No entanto, foi possível verificar que as crianças mais novas eram capazes de contar até 10, contar pequenas quantidades de objetos, fazer comparações de pesos e tamanhos e utilizar a linguagem de “mais” ou “menos”. Quanto às crianças mais velhas, estas apresentavam mais facilidade em contar e reconhecer números superiores a 10, contar vários objetos, utilizar a linguagem de “mais” e “menos”, comparar tamanhos, pesos e alturas, classificar objetos segundo determinados critérios, reconhecer figuras geométricas e descrever objetos do meio ambiente utilizando nomes de figuras geométricas.

No que concerne ao Domínio da Organização e Tratamento de Dados, a construção e leitura de gráficos foram atividades sempre muito promovidas no dia-a-dia da sala. As crianças mais velhas da sala revelavam sempre muita facilidade na

interpretação de dados apresentados em tabelas e gráficos. As crianças mais novas, tendo mais dificuldades, eram frequentemente ajudadas pelo restante grupo nestas atividades.

- Área do Conhecimento do Mundo:

No que respeita ao Domínio do Conhecimento Natural e Social, a maioria das crianças do grupo revelou ter a capacidade de estabelecer semelhanças e diferenças entre materiais tendo em consideração as suas propriedades e utilizando os seus sentidos. Todo o grupo revelava conhecer e manipular corretamente alguns dos materiais de apoio às experiências disponíveis na sala.

No que concerne à identificação de certas partes externas do corpo, todo o grupo demonstrou alguma facilidade em as identificar, designar e localizar corretamente, assim como reconhecer a sua identidade sexual. As crianças mais velhas do grupo eram capazes de reconhecer que o ser humano possui necessidades fisiológicas, de segurança e sociais, bem como de identificar as várias fases de crescimento de um ser humano, sendo capaz de ter um pequeno diálogo acerca dessas mesmas necessidades.

Algo que sempre foi muito notório neste grupo foi a curiosidade e desejo natural de aprender e explorar este domínio. Todas as crianças formulavam com bastante frequência questões estruturadas sobre lugares, contextos, seres vivos e acontecimentos que frequentemente geravam o surgimento de alguns trabalhos de projeto.

Relativamente ao Domínio da Localização no Espaço e no Tempo, pode afirmar-se que todo o grupo sabia utilizar algumas noções espaciais partindo da sua perspetiva como observador. Na sua maioria, o grupo revelou saber distinguir unidades de tempo básicas e descrever itinerários diários, bem como ser capaz de localizar elementos dos seus espaços de vivência.

No que concerne ao Domínio das Inter-Relações Natural-Social, o grupo revelou conseguir situar-se socialmente numa família e noutros grupos sociais. Na generalidade todos descreviam a importância de realizar a separação dos resíduos sólidos domésticos, sabendo identificar quais os materiais a colocar dentro de cada ecoponto. A maioria do grupo soube manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente. Todas as crianças revelavam saber identificar e utilizar algumas práticas de higiene corporal, alimentar, de saúde e segurança.

3.1.2. A turma de alunos no 1º Ciclo do Ensino Básico

Quadro 2 – Caracterização da turma de 1º CEB

Nome	Idade	Género	Anos de Frequência	Observações
A.Q.	7	M	2	-
A.C.	7	M	2	-
A.M.	7	F	2	-
A.F.	7	F	2	-
C.G.	8	F	2	-
D.F.	7	M	2	-
D.D.	7	M	2	-
F.C.	8	M	2	-
G.P.	7	M	2	-
I.P.	7	F	2	-
J.F.	7	F	2	-
J.C.	8	F	2	NEE
J.T.	7	F	2	-
L.S.	7	F	2	-
M.S.	8	M	2	-
M.F.	7	F	2	-
M.M.F.	8	F	2	-
M.C.	7	F	2	-
N.R.	7	F	2	-
N.V.	7	M	2	-
P.R.	7	F	2	-
P.D.	7	M	2	-

P.Q.	7	M	2	-
R.R.	7	F	2	-
R.S.	8	M	2	-
R.L.	8	M	2	-

Com base na análise da tabela 2, é possível verificar que a turma com quem desenvolvi a minha PES era constituída por vinte e seis alunos, sendo doze alunos do sexo masculino e catorze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos de idade.

Tal como nos é também possível depreender mediante a análise da tabela anteriormente mencionada, a turma integrava uma aluna com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que possuía uma Perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem. Esta mesma aluna era acompanhada nas suas aprendizagens duas a três vezes por semana por uma professora de Ensino Especial em tempo letivo. Importa ainda referir que, nesta turma, existiam três alunos a serem acompanhados na área da Psicologia e ainda existiam cerca de seis alunos que beneficiavam de apoio educativo devido a algumas dificuldades a nível cognitivo, sendo que estes eram acompanhados três vezes por semana em tempo letivo por uma docente especializada.

No que respeita à frequência dos alunos do 2º ano na Escola Básica Quinta da Vista Alegre, é possível afirmar que todos frequentavam a instituição há dois anos, o equivalente ao ano de escolaridade em que se encontravam.

Através da leitura do *Plano de Atividade da Turma 2014/2015* [PAT] (Barreto, 2014, p. 4), foi possível averiguar que a grande maioria da tipologia familiar dos alunos desta turma era biparental, existindo apenas quatro casos em que a tipologia familiar era monoparental.

Do que foi possível observar ao longo desta PES e tendo em consideração o que está presente no PAT (Barreto, 2014, p. 4) relativamente à caracterização da turma, “O grupo apresenta alguns casos, de alunos, com dificuldades em focalizarem a atenção e concentração nas atividades, com ritmo lento na resolução dos seus trabalhos individuais, necessitando de constante reforço por parte do professor (...).”. No entanto, embora tenham sido apontadas estas dificuldades tanto por parte da professora cooperante como por mim enquanto estagiária, é de salientar que no domínio cognitivo, os alunos

apresentavam “(...) um domínio satisfatório das competências necessárias para alcançar as metas de aprendizagem previstas para o ano de escolaridade (...)” (Barreto, 2014, p. 5) onde se encontravam, revelando gosto e interesse pela aprendizagem. Relativamente a comportamentos e atitudes, os alunos revelaram manter relações entre si bastante próximas, gostando de ajudar os colegas e de partilhar experiências em grande grupo.

De seguida será realizada uma breve descrição das competências da turma nas diferentes áreas curriculares, focando-me e descrevendo com mais detalhe a área relacionada com o tema do presente documento. Para realizar as seguintes descrições recorri a documentos normativos tais como: *Organização Curricular e Programas para o 1º CEB* (2006), *Metas Curriculares de Matemática* para 1º CEB (2012) e *Metas Curriculares de Português* para o 1ºCEB (2012). Para além desses documentos, a descrição das competências da turma foram elaboradas com base nas observações que realizei ao longo de toda a minha intervenção educativa.

- Área da Expressão e Educação Físico-Motora:

No decorrer da minha PES, tive oportunidade de desenvolver uma sessão de Atividades Rítmicas Expressivas onde a turma se demonstrou bastante participativa e portadora de muita imaginação.

Os alunos revelaram ser capazes de realizar diversos tipos de deslocamentos, para diversos sentidos e direções, respeitando sempre o ritmo das músicas propostas. Demonstraram ainda saber realizar movimentos variados, respeitando o ambiente musical e acompanhando a marcação rítmica das canções.

Nesta sessão a turma manteve-se bastante cooperante na realização de danças de roda orientadas e alguns alunos chegaram a propor possíveis movimentos para incluir numa dança de roda, posteriormente elaborada pelo grupo.

- Área da Expressão e Educação Musical e Dramática:

No que respeita a estas duas áreas do currículo, a turma demonstrou uma grande capacidade de imaginação e de conhecimento face às possibilidades expressivas da voz e do corpo. Os alunos revelaram gosto na exploração de movimentos através do corpo e na exploração da voz, recorrendo a ambos para representar determinadas personagens, espaços do meio ambiente, objetos, entre outros.

Quanto à apropriação do espaço e de materiais para representar, os alunos revelaram ter uma boa noção e apropriação do espaço nas atividades, bem como demonstraram bastante agrado em explorar as qualidades físicas de alguns objetos para posteriormente lhes atribuir novas características e utilizá-los na representação de novas ações.

- Área da Expressão e Educação Plástica:

Todos os alunos revelaram ser conhecedores de diversas técnicas de desenho e pintura, bem como demonstraram prazer em realizar essas composições que podiam ser propostas ou de cariz livre. Cerca de metade da turma apresentava algumas dificuldades na técnica de recorte, principalmente quando lhes era pedido para recortar imagens que não possuísem linhas direitas. Excetuando essa dificuldade, todos demonstraram ser capaz de realizar composições através de colagens de vários materiais, bem como realizar composições através de dobragens.

Apenas um aluno revelou, logo desde o início do ano letivo, não estar motivado para esta área do currículo. Por diversas vezes, no início do ano, o aluno anunciou não gostar de desenhar, pintar ou realizar qualquer tipo de atividade que envolvesse a expressão plástica. Ao longo do tempo de intervenção, fui acompanhando de mais perto este aluno, tentando motivá-lo e promovendo diversas atividades que implicassem a sua participação e melhoria nas suas técnicas de desenho. Com o tempo, o aluno revelou estar mais à vontade nesta área e começou a realizar com frequência desenhos e composições plásticas de livre vontade.

- Área do Português:

No que respeita ao Domínio de Referência da Oralidade, salvo raras exceções, todos os alunos falavam de forma audível e conseguiam projetar bem a sua voz no espaço. Excetuando a aluna com NEE, todos os outros alunos apresentavam facilidade em articular corretamente as palavras dos seus discursos. Ao longo da minha PES, um dos alunos destacou-se visivelmente do resto da turma pelo uso variado de vocabulário e pela complexidade crescente que utilizava na construção de frases.

A maioria da turma revelou facilidade na identificação de informações essenciais ao nível auditivo (textos de audição), demonstrando uma boa capacidade de concentração e de retenção de informação. Todos os alunos eram curiosos e interessados ao longo das

aulas, uma vez que era constante a colocação de perguntas e pedidos de esclarecimento acerca de determinados conteúdos ou temas abordados nas aulas. De um modo geral, quando lhes eram colocadas questões, todos conseguiam responder de forma adequada e completa.

Relativamente à produção de discursos com diferentes finalidades, a turma revelava facilidade em partilhar ideias e sentimentos, bem como em contar e recontar experiências vivenciadas. Para além do previamente enunciado, as atividades que se debruçavam sobre o conto e reconto de histórias lidas ou ouvidas ler eram também atividades cuja receptividade era elevada.

No que se refere às apresentações orais de trabalhos e livros, é de destacar que os alunos possuíam um grande à vontade com esta exposição frente à turma. Todos revelavam uma aparente facilidade em expor as suas ideias, fazendo-o de forma audível e clara e estando sempre atentos a todas as questões levantadas pelos colegas.

Relativamente ao Domínio de Referência da Leitura e da Escrita, todos os alunos demonstraram desde os primeiros dias de aula conhecer o alfabeto, assim como saber escrevê-lo e recitar seguindo a sua ordem.

Já no que concerne à leitura de textos em voz alta, a maioria da turma revelou dificuldades ao nível da fluência, não cumprindo ainda uma das Metas Curriculares enunciadas para o 2º ano de escolaridade que estipula que os alunos devem ser capazes de “Ler um texto com articulação e entoação razoavelmente corretas e a uma velocidade de leitura de, no mínimo, 90 palavras.” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012, p. 15). Embora existissem estas dificuldades, todos os alunos revelavam gosto na leitura de textos diversos e capacidade de compreensão dos mesmos.

No âmbito do tema deste relatório, foram promovidas diversas atividades que tinham como principal objetivo a promoção de leitura de poesia como potenciadora de fruição. Ao longo do tempo, o objetivo previamente estipulado foi sendo alcançado pelos alunos. É possível realizar esta análise pois, através das minhas observações, pude verificar que existiu um interesse crescente pelo contacto com este género literário e um desejo de elaboração de poemas pessoais. Para além destes indicadores de interesse, foram várias as situações em que os alunos traziam de casa livros de poesia para poderem ler e explorar nos tempos destinados ao “momento de leitura”, que ocorriam diariamente num curto período de tempo.

Esta abordagem à poesia permitiu também o desenvolvimento da curiosidade de cada aluno, nomeadamente no que se refere a novas palavras e ao seu significado. Para tal foram utilizados vários processos de descodificação do significado, tal como a inferência do sentido da palavra mediante o seu contexto frásico e a utilização do dicionário cujo manuseamento já tinha sido abordado.

Relativamente à organização e aquisição de informações de textos lidos, a maioria dos alunos revelava uma boa capacidade em identificar e relacionar informações que estavam contidas em variados textos, conseguindo posteriormente organizar as informações recolhidas de forma sequencial. Deste modo, todos revelavam uma aparente facilidade na identificação de personagens principais, lugares, temas, ações, sentimentos e encadeamentos de causa e efeito de um texto, sabendo na maioria das vezes justificar as suas escolhas.

Quanto à ortografia, uma grande parte dos alunos revelava dificuldades em escrever corretamente palavras em situação de ditado, nomeadamente em sílabas formadas em CVC e em CCV. Devido a estas dificuldades, foi decidido com a professora cooperante a realização de ditados com poucas palavras para que os alunos pudessem estudar melhor as palavras a integrar no ditado. Esta decisão revelou-se a mais adequada à turma em termos de resultados e de motivação ao longo do tempo. De modo a combater eventuais erros de ortografia, foram realizadas diversas vezes autocorreções de ditados por parte dos alunos, para que o erro deixasse de ter uma conotação negativa e passasse a ser um ponto de partida para novas aprendizagens.

Relativamente à utilização de pontuação, foi desde logo notório que os alunos não tinham apropriado as regras de utilização da vírgula, sobretudo em situações de enumeração e coordenação. No entanto, é de afirmar que a turma procedia à identificação correta dos diferentes sinais de pontuação, acentos gráficos e til.

No que à escrita diz respeito, eram notórias as dificuldades de alguns alunos na elaboração de pequenos textos. De forma a combater esta lacuna, eram propostas ideias-chave ou sugestões temáticas por parte das docentes, para que os alunos tivessem um ponto de partida para a sua construção textual. Para além disso, ao longo do tempo foi introduzida a planificação de texto, numa vertente mais esquemática, recorrendo a questões como «quem?», «quando?», «onde?», «o quê?» e «como?», de modo a que os alunos fossem capazes de organizar as suas ideias de uma forma mais eficaz. Para além das dificuldades enunciadas, a turma também revelava algumas dificuldades no que

respeitava às regras de concordância, sobretudo à concordância entre sujeito e forma verbal.

Relativamente ao Domínio de Referência da Iniciação à Educação Literária, os alunos tiveram oportunidade de ler em voz alta, em silêncio e em coro, bem como de ouvir ler várias obras recomendadas para este ano de escolaridade. Dessas obras, tive oportunidade de trabalhar com a turma os seguintes poemas: “*Uma flor chamada Maria*” de Alves Redol, “*Gigões e Anantes*” da obra “*O Têpluquê*” de Manuel António Pina e “*Bichos, bichinhos e bicharocos*” de Sidónio Muralha. Para além destas obras recomendadas, foram ainda trabalhados outros poemas tais como: “*O Abecedário Maluco*” de Luísa Ducla Soares, “*Os três reis do Oriente*” da obra “*Histórias de Natal contadas em verso*” de Alexandre Parafita, “*Onde tudo aconteceu*” de António Mota, entre outros.

No âmbito do domínio anteriormente referido, foram várias as atividades realizadas no âmbito da poesia, onde os alunos revelaram a capacidade de antecipar conteúdos com base nos títulos e ilustrações apresentadas. Para além disso, a grande maioria da turma manifestou ser capaz de descobrir regularidades na cadência de versos, bem como conseguir realizar inferências de sentimentos e valores transmitidos através dos poemas. Alguns alunos fizeram, por diversas vezes nas atividades e momentos de leitura, referência aos sentimentos e emoções que a leitura dos poemas lhes suscitava, gerando muitas vezes diálogos de partilha de vivências entre a turma. De um modo geral, todos demonstravam interesse e iniciativa própria em contactar com este género literário.

Por diversas vezes os alunos foram capazes de construir rimas, recitar pequenos poemas memorizados, bem como escrever pequenos textos em verso rimado. Na minha opinião estas atividades tiveram sempre um balanço bastante positivo no que concerne à coerência do texto escrito e uso da própria imaginação.

- Área da Matemática:

No que concerne ao Domínio dos Números e Operações, toda a turma revelou ter capacidade de recorrer aos números em diversos contextos e com variados significados. Alguns alunos foram apresentando ao longo do tempo algumas dificuldades na realização de composições, decomposições, comparações e ordenações de números até 1000. Em contrapartida, todos demonstraram conseguir identificar sem qualquer dificuldade números pares e ímpares, assim como dar exemplos sempre que solicitado.

A grande maioria evidenciou conseguir resolver problemas envolvendo relações numéricas, expressando as suas ideias matemáticas mediante diversas formas, nomeadamente através da utilização da reta numérica e do desenho. No que respeita às operações, os alunos conseguiam na sua maioria compreender os factos básicos da adição e subtração.

Relativamente ao Cálculo Mental, os alunos estavam muito à vontade com este tipo de atividades visto que estas eram realizadas diariamente antes de iniciarmos os tempos destinados à Matemática. Todos os alunos recorriam para a resolução das operações à utilização da representação na horizontal e apenas três alunos revelavam utilizar estratégias de cálculo para obter os resultados das operações propostas.

Quanto ao Domínio da Geometria e Medida, é possível afirmar que todos os alunos foram capaz de identificar, classificar, comparar e descrever variados objetos, assim como comparar e descrever sólidos geométricos. Para além disso, todos provaram saber identificar superfícies planas e não planas, assim como identificar e representar linhas retas e curvas. Em situações de linhas poligonais fechadas, os alunos revelaram saber distinguir entre interior, exterior e fronteira. A maioria da turma demonstrou saber realizar composições e decomposições de figuras geométricas com e sem materiais manipuláveis, assim como evidenciou saber identificar figuras com simetria de reflexão identificando sempre o ou os eixos de simetria.

No Domínio da Organização e Tratamento de Dados, os alunos demonstravam as capacidades de ler e interpretar informações apresentadas em listas e gráficos, bem como revelavam ser capazes de classificar dados utilizando diagramas de Venn e Carroll.

- Área do Estudo do Meio:

Em relação ao Bloco “À descoberta de si mesmo”, os alunos manifestavam algumas dificuldades relativamente aos conteúdos relacionados com o reconhecimento de datas e factos importantes das suas vidas, devido à sua acrescida necessidade de abstração. No que concerne às unidades de tempo (mês e ano), os alunos não tiveram nenhuma dificuldades em as reconhecer, bem como em identificar o ano comum e bissexto.

Quanto aos conteúdos referentes aos órgãos dos sentidos e à saúde e segurança do corpo, todos os alunos revelaram facilidade e gosto na compreensão e aquisição destes conteúdos, partilhando frequentemente com o grupo as suas opiniões face a determinados

assuntos e recorrendo frequentemente às suas vivências para explicar e exemplificar determinadas ideias.

3.2. Fundamentação da ação educativa

Ao longo das PES, tive a oportunidade de contactar com dois profissionais de educação que justificavam as suas metodologias de trabalho com base nas linhas orientadoras para a prática educativa dos educadores de infância e professores do 1º CEB, presentes no *Decreto-Lei nº240/2001* referente ao *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundários* e no *Decreto-Lei nº241/2001* referente aos *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*.

A juntar a estes dois documentos imprescindíveis, também os documentos do Ministério da Educação, nomeadamente as OCEPE (1997), as *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar* (2010), a *Organização Curricular e Programas para o 1º CEB* (2006), as *Metas Curriculares de Matemática* para o 1º CEB (2012), as *Metas Curriculares de Português* para o 1º CEB (2012) e os *Programas de Português* (2009) e *Matemática* (2013) para o 1º CEB, eram documentos essenciais que orientavam a atuação dos meus dois docentes cooperantes e que, conseqüentemente, orientavam a minha prática educativa.

Para além de todos estes documentos anteriormente referidos, pude constatar através da minha observação que as intervenções dos docentes cooperantes estavam relacionadas com as Comunidades de Aprendizagem. De acordo com Ana Paula Afonso (2001, p. 429), as comunidades de aprendizagem

(...) surgem como uma alternativa curricular aos modelos tradicionais de ensino-aprendizagem, sob a forma de grupos descentralizados de sujeitos que se auto-organizam em comunidades funcionais e estáveis, e cuja meta principal é o apoio mútuo para o desenvolvimento eficaz de atividades construtivas de aprendizagem.

Por outras palavras, as comunidades de aprendizagem são um coletivo de membros ativos, que se reúnem com o principal objetivo de aprender e produzir conhecimento em conjunto, com base nos conhecimentos e pesquisas que cada um partilha com o grupo. O facto de nestas comunidades de aprendizagem se produzir conhecimento coletivo, através do diálogo e da negociação, permite também que cada membro da comunidade de aprendizagens, em cooperação, desenvolva e aprimore o seu conhecimento individual.

Na prática dos docentes cooperantes, foram também adotados alguns princípios e instrumentos do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM). Este modelo pedagógico surgiu em Portugal na década de 60 e teve por base os ideais da pedagogia de Freinet, que assentavam numa “(...) proposta baseada em princípios democráticos e numa educação inclusiva.” (Folque, 2012, p. 51). Contudo, ao longo do tempo, o MEM foi consolidando e integrando outras perspetivas, nomeadamente as perspetivas sócioconstrutivistas de Vygotsky e Bruner que defendem o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa tendo por base as interações socio centradas entre pares e com os docentes (Folque, 1999, p. 6).

Importa salientar que todas estas linhas orientadoras previamente enunciadas foram também adotadas por mim nas intervenções em Educação Pré-Escolar e 1º CEB, uma vez que as mesmas se encontravam intimamente relacionadas com os meus princípios e ideias para a execução da minha prática educativa.

3.2.1. Os princípios orientadores da prática educativa na Educação Pré-Escolar

Os aspetos que fundamentavam a ação educativa do educador cooperante e posteriormente a minha consistiam na crença de que a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças eram algo de indissociável. Assim sendo, os saberes e interesses de que as crianças eram portadoras deviam de ser considerados como ponto de partida para a realização de novas aprendizagens. Neste sentido, durante a nossa prática educativa, o educador cooperante e eu fomos assumindo um papel secundário na sala, de mediadores, desempenhando um papel de orientação na pesquisa dos meios necessários para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, seja pela disponibilização de material, seja pelo levantamento de questões ao grupo. Foi-nos assim possível, através da adoção desta postura face ao grupo, a realização de um trabalho em que estivessem presentes os

conceitos de entreajuda, partilha de conhecimentos e de reflexão sobre os conhecimentos adquiridos.

No decorrer das atividades realizadas no âmbito das diversas áreas explícitas nas OCEPE (1997), o educador cooperante e eu objetivávamos realizar abordagens naturais e contextualizadas à vida das crianças, para que as mesmas realizassem aprendizagens impregnadas sentido. Para tal, pretendíamos que a nossa ação educativa se baseasse na construção do saber articulado, onde as diferentes áreas de conteúdo eram abordadas de forma integrada e globalizante. A título do exemplo, nos tempos em que eram promovidos os trabalhos por projeto, era possível existir a promoção e articulação das diferentes áreas de conteúdo que proporcionavam às crianças experiências interessantes, estimulantes e desafiadoras. Em conversa com o educador cooperante, este referiu por diversas vezes acreditar que os conhecimentos que as crianças eram portadoras tinham muita importância e eram indispensáveis para o desenvolvimento de trabalhos de projetos na sala, na medida em que pressupunha que todas as crianças iriam colaborar nas aprendizagens de cada um, cultivando deste modo um ambiente rico em aprendizagens.

Analisando o *Projeto Curricular 2013/2014* (2013), é possível afirmar que outra das linhas orientadoras que sustentava a prática do educador cooperante era o “(...) princípio da diferenciação pedagógica, que consiste na necessidade de se exigir uma resposta educativa a todas as crianças, seja qual for o seu nível de desenvolvimento, através de uma prática cooperativa e do desenvolvimento do processo educativo em grupo.” (Lima, 2013, p. 23).

No tempo em que desenvolvi a minha PES, o educador cooperante recorreu ao modelo pedagógico do MEM pois, segundo ele, este modelo facilitava-lhe a organização do ambiente educativo da sala, dando sustento às linhas orientadoras que seguia. A sala encontrava-se organizada por áreas, conforme sugere o MEM, permitindo tanto ao educador cooperante como à restante equipa educativa acompanhar e apoiar os interesses das crianças, incentivando diversos tipos de atividades, favorecendo a autonomia e independência das crianças nas diversas áreas e dando-lhes liberdade para escolherem a área onde pretendiam desenvolver as suas atividades.

Adjacente a este modelo pedagógico encontrava-se também o princípio de inclusão presente na *Declaração de Salamanca* (1994) onde nos é proposta a ideia de escola inclusiva, ou seja, de uma escola para todos. O educador cooperante revelou

também adotar e defender este princípio, justificando muitas vezes a sua ação educativa com base nesta ideia de inclusão.

Outro princípio adjacente ao MEM que o educador cooperante adotava na sua prática educativa estava ligado à organização da composição do grupo de crianças. Este conceito assenta no princípio da verticalidade etária, estreitamente interligado com o conceito de desenvolvimento proximal de Vygotsky, que considera a interação entre pares a condição que potencializa o surgimento de novas competências e novas aprendizagens (Lima, 2013, p. 24). Em termos práticos, foi-me possível verificar por diversas vezes as vantagens de existir heterogeneidade etária nas salas, na medida em que as crianças, sendo ou não as mais velhas, entreajudavam-se em diversificadas situações, tal como: na marcação de presenças ou a ensinarem a escrever os seus nomes nos desenhos e trabalhos. Esta entreajuda e partilha de saberes entre as crianças da sala, permitiam muitas vezes às crianças menos competentes em determinadas áreas a aquisição de novas aprendizagens e competências.

Para além dessa entreajuda, o educador cooperante também defendia a ideia de aprendizagem cooperativa, muito própria das Comunidades de Aprendizagem. Com isto, pretendia alegar que todo o sucesso da aprendizagem de uma criança permitia dar o seu contributo para o sucesso das aprendizagens de todas as crianças do grupo da sala. Tal acontecia diversas vezes através dos momentos de comunicação que eram realizados em grande grupo, onde eram partilhadas não só as aprendizagens e os conhecimentos que tinham sido adquiridos e construídos pelas crianças, como também eram valorizadas essas mesmas aprendizagens e conhecimentos.

Durante a minha prática educativa, o MEM foi suportado por diversos instrumentos de pilotagem que se encontravam afixados nas paredes da sala. Segundo Folque (2012),

O conceito de “instrumentos de pilotagem” baseia-se na concepção de que ao documentar a vida do grupo, estes instrumentos ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala constituindo-se como “informantes de regulação formativa” (...).

De entre os instrumentos de pilotagem do MEM adotados na sala, eram de se destacar: o Diário de Grupo, o Mapa de Presenças, o Plano Individual de Trabalho e o Mapa das Comunicações. Relativamente ao instrumento de pilotagem do Diário de Grupo (Figura 3), é de realçar que este era um instrumento de grande importância tanto para o educador como para mim pois permitia não só realizar uma avaliação global da semana, como também permitia obter um feedback por parte das crianças no que respeitava a determinadas atividades que eram realizadas. Este instrumento de pilotagem permitia ainda, com base na coluna do “Queremos fazer”, definir e organizar a planificação semanal seguinte com base nas propostas e desejos das crianças para a realização de futuras atividades.

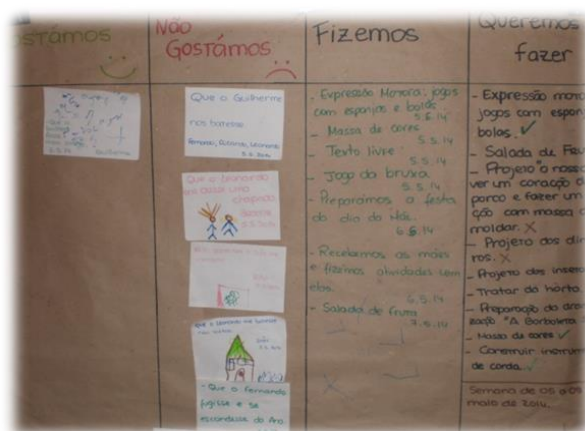


Figura 3 - Diário de Grupo da sala de Pré-Escolar

Considero ainda de grande importância referir que a participação ativa das famílias das crianças na vida da sala era algo de muito privilegiado tanto pelo educador cooperante, como por mim enquanto estagiária. Todos estavam convidados a participar e desenvolver atividades com as crianças, de modo a contribuírem e construírem em conjunto com a equipa educativa o próprio projeto curricular da sala.

3.2.2. Os princípios orientadores da prática educativa no 1º Ciclo do Ensino Básico

A professora cooperante revelou, no decorrer da sua prática educativa, defender linhas orientadoras muito semelhantes às do educador cooperante, baseando-se em

documentos orientadores propostos pelo Ministério da Educação para a prática docente do 1º CEB.

Uma das linhas orientadoras considerada como basilar na minha prática educativa e da professora cooperante, ia ao encontro do princípio da diferenciação pedagógica. Segundo Maria do Céu Roldão (1999, p. 52),

(...) diferenciar significa definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas. Gerir o currículo pressupõe diferenciar a vários níveis: (...) diferenciar as opções de cada escola para responder melhor ao seu público; (...) diferenciar os projectos curriculares das turmas ou grupos de alunos para melhorar a aprendizagem; (...) diferenciar os modos de ensinar e organizar o trabalho dos alunos para garantir a aprendizagem bem-sucedida de cada um.

De facto ao longo da minha PES, uma das minhas grandes preocupações centrava-se na adequação da minha prática educativa e do currículo às necessidades, interesses e ritmos de trabalho da turma. Sendo cada aluno único e diferente, cabia-me a mim enquanto professora estagiária adequar a minha prática educativa, ou seja diferenciar, de modo a conseguir responder às necessidades de cada aluno que possuía vivências, conhecimentos, interesses, opiniões, necessidades e formas de aprender distintas e de modo a realizar em conjunto com a turma aprendizagens significativas.

Para além da adequação do currículo e da construção do conhecimento em cooperação com os alunos partindo dos seus interesses e necessidades, a professora cooperante defendia o princípio de inclusão presente em documentos tais como: a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (1986) que “Reconhece a cada cidadão o direito de acesso à escolaridade básica bem como o direito ao sucesso escolar (...)” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 11), o *Acordo de Jomtien* (1990) que se propõem a “(...) garantir uma educação básica para todos numa escola para todos (...)”(Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 11) e a *Declaração de Salamanca* (1994) que “Reconhece que cada criança possui características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias a que a escola deve de corresponder de forma inclusiva.” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 11).

Embora a professora cooperante não adotasse um modelo pedagógico específico, foi visível na sua prática a utilização de alguns instrumentos de pilotagem do modelo pedagógico do MEM, que posteriormente também foram adotados por mim na minha intervenção. Os três instrumentos de pilotagem existentes na sala de aula eram o Mapa do Tempo, o Diário de Turma e o Mapa de Comunicações à Turma que tinha sido adaptado pela professora cooperante para as comunicações referentes à apresentação de livros lidos pelos alunos. Embora este último instrumento de pilotagem tivesse sido adaptado, eram também realizados frequentemente pelos alunos momentos de comunicação à turma acerca de temas, vivências ou acontecimentos que lhes interessasse.

À semelhança da PES em Pré-Escolar, é de realçar o Diário de Turma (equivalente ao Diário de Grupo), instrumento de pilotagem que assumia uma grande importância tanto para mim como para a professora cooperante. Este permitia realizar uma avaliação global das atividades que eram desenvolvidas ao longo da semana, bem como permitia obter um feedback por parte das crianças no que respeitava às atividades que eram desenvolvidas com eles. Com base na coluna das “Sugestões”, era-nos ainda possível organizar ou reorganizar a planificação semanal com base nas propostas dos alunos. Para além do referido, importa também salientar que este instrumento era essencial para o bom funcionamento da turma, na medida em que servia de base para as Reuniões de Conselho, nas quais se discutia e debatia o que os alunos escreviam nas colunas do “Gostei” e “Não Gostei”.

No decorrer da minha observação e intervenção pude também verificar que, tal como eu, a professora cooperante valorizava bastante a participação e interesse das famílias e da comunidade no percurso escolar dos alunos (Figura 4).



Figura 4 - Visita de uma veterinária à sala de 1º CEB

3.3. Organização da ação educativa

3.3.1. A organização da ação educativa na Educação Pré-Escolar

3.3.1.1. Organização dos espaços e dos materiais

Tal como já foi referido anteriormente, a sala onde desenvolvi a minha PES estava organizada por áreas. Esta disposição foi adotada de modo a facilitar a organização do espaço, dos respetivos equipamentos e dos materiais, bem como ajudar as crianças a ordenar o seu quotidiano e facilitar as suas escolhas face às atividades que queriam desenvolver no dia-a-dia. Nesta sala era possível encontrar oito áreas distintas: a Área das Construções, a Área da Dramatização, o Atelier das Artes Plásticas, o Laboratório das Ciências e da Matemática, a Área dos Jogos, a Área das Reuniões, a Oficina da Escrita e a Biblioteca.

- Área das Construções:

Esta área encontrava-se no Pátio das Galinhas, um espaço exterior do CIIL que era considerado como uma extensão da sala (Figura 5). Era constituído por três baús com legos, blocos de madeira, animais de plástico e carros, por uma mesa e por um tapete de carros para brincar. Era um espaço que permitia albergar quatro crianças, o que consequentemente definia a área como sendo uma área promotora da socialização. Este espaço pressupunha também a livre exploração dos materiais por parte das crianças, o que de certa forma promovia o desenvolvimento da criatividade assim como o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, através da descoberta de relações que se podiam estabelecer entre os materiais e o espaço ou através da descoberta de relações entre materiais. Embora o modelo pedagógico do MEM incluía nesta área a “carpintaria”, esta não era uma vertente que existia nesta sala.



Figura 5 - Área das Construções

- Área da Dramatização:

À semelhança da Área das Construções, a Área da Dramatização encontrava-se no Pátio das Galinhas. Era uma área muito bem apetrechada no que concerne a materiais apelativos para as crianças, que permitiam atribuir múltiplos significados e representar diversas possibilidades de faz de conta ou de situações da vida real. Era um espaço que possuía nenucos representando bebés de várias etnias, brinquedos e acessórios de culinária, assim como mobiliário e equipamento para representar uma casa e um hospital.

Este espaço era do meu ponto de vista uma área bastante potenciadora da comunicação e interação entre as crianças, pois permitia-lhes assumir diversos papéis e recriar situações reais ou imaginárias em grupo. Era um espaço que privilegiava o jogo simbólico e dava asas à imaginação das crianças, permitindo-lhes obter bastante prazer e alegria no decorrer das brincadeiras (Figura 6). Durante a minha PES mantive-me sempre bastante atenta a esta área, pois acredito que a brincadeira é uma atividade muito específica e importante na infância que permite não só conhecer as crianças e o seu contexto familiar, como também permite criar situações desafiadoras para o desenvolvimento de novas aprendizagens no contexto da dramatização e da brincadeira.



Figura 6 - Crianças a brincar na Área da Dramatização

- Atelier das Artes Plásticas:

Esta era uma área onde se encontravam disponíveis diversos materiais para a exploração e realização de atividades plásticas (Figura 7). Era um espaço que tendia a estimular nas crianças a livre expressão, a imaginação e a criatividade. Neste Atelier as crianças podiam: explorar espontaneamente diversos materiais e instrumentos de expressão plástica (barro, tintas, plasticinas, pincéis, entre outros); desenhar; recortar; modelar; realizar tecelagem; pintar através de diversas técnicas; colar; picotar; entre outras atividades possíveis. Este era um espaço que se caracterizava pela sua variabilidade e diversificação de material pois era possível encontrar desde diferentes tipos de lápis, canetas e pincéis, a diferentes tipos de papel, variadas tintas, materiais recicláveis, colas, tesouras, botões, plasticinas, entre outros. Todos estes materiais encontravam-se ao alcance de todas as crianças, numa altura consideravelmente acessível, permitindo-lhes assim explorar e utilizar autonomamente qualquer material.

A grande maioria dos produtos realizados pelas crianças nestas áreas eram posteriormente afixados em placards existentes numa das paredes da sala. Cada criança possuía o seu próprio placard onde podia colocar ou pedir para colocar os seus trabalhos, promovendo desta forma um sentimento de pertença em relação à sala e de valorização e respeito pelo seu trabalho por parte de todo o grupo.



Figura 7 - Atelier das Artes Plásticas

- Laboratório das Ciências e da Matemática:

Esta área estava mais direcionada para as áreas curriculares do Conhecimento do Mundo e da Matemática. Era um espaço que fomentava a curiosidade das crianças e o desejo de querer descobrir mais. Localizava-se logo à entrada da sala e estava rodeada por muitas janelas que davam para o exterior, sendo desta forma uma área bastante favorecida pela luminosidade natural, permitindo a realização de melhores observações e experiências (Figura 8).

O Laboratório era uma área bastante escolhida por todas as crianças da sala e aqui era-lhes permitido explorarem livremente os materiais que se encontravam à sua disposição. O grupo podia assim realizar diversas experiências com água, areia ou outro tipo de elementos e materiais. Neste local podíamos encontrar uma estante de plástico, uma bancada com lavatório, pedras, lupas, caixas, conchas, telescópio, microscópio, regadores, ímanes, seringas de plástico, funis, tubos de ensaio, fitas métricas, réguas, entre outros materiais.



Figura 8 - Laboratório das Ciências e da Matemática

- Área dos Jogos:

A área dos jogos consistia numa mesa e em algumas estantes com jogos de mesa, puzzles e tabuleiros (Figura 9). Estes estavam dispostos à altura das crianças de modo a poderem alcançá-los facilmente e sempre que desejado. Embora fosse uma área recorrente pelo grupo, este era um espaço que necessitava de ser melhorado do ponto de vista da adequação e conservação dos materiais.



Figura 9 - Área dos Jogos

- Área das Reuniões:

Ficava situada sensivelmente a meio da sala onde se encontravam os instrumentos de pilotagem do modelo pedagógico do MEM (Figura 10). Era nesta área que eram realizadas as reuniões matinais (marcação de presenças, planeamento do dia e distribuição de tarefas), onde as crianças comiam o lanche da manhã, onde habitualmente era realizado o tempo de comunicações e onde eram realizadas as reuniões de conselho (avaliações do dia e preenchimento e avaliação do Diário de Conselho).

Todos os instrumentos de regulação que se encontravam na sala já tinham sido introduzidos na sala antes da minha chegada, à exceção do Mapa de Comunicações que foi introduzido posteriormente por minha iniciativa. Este instrumento permitiu definir com as crianças um número exato de comunicações por dia e ajudá-las a inscreverem-se nelas fomentando o sentido de responsabilidade. Para além dos instrumentos de pilotagem, este espaço era também constituído por várias almofadas para as crianças se sentarem, uma estante com instrumentos de pilotagem em branco para posterior utilização e uma estante com vários arquivadores identificados com fotografias para as crianças poderem arquivar todos os seus trabalhos autonomamente.



Figura 10 - Área das Reuniões

- Oficina da Escrita:

Durante o meu tempo de observação da PES, pude comprovar que esta área era pouco escolhida pelas crianças aquando da realização das suas atividades. Posto isto, foi decidido em conjunto com a restante equipa educativa, mudar a área para outro local e enriquecê-la do ponto de vista visual e pedagógico.

Tendo em consideração que esta foi uma das áreas que tive oportunidade de modificar e potenciar ao longo da minha intervenção, será realizado no ponto 4.1.1. (Propostas e Mudanças desenvolvidas em Educação Pré-Escolar) deste documento uma abordagem pormenorizada a esta área, referindo as alterações que foram realizadas para promover as aprendizagens das crianças.

- Biblioteca:

À semelhança da Oficina da Escrita, a Biblioteca foi uma das áreas da sala que sofreu também alterações. Deste modo, será também realizado no ponto 4.1.1. (Propostas e Mudanças desenvolvidas em Educação Pré-Escolar) deste documento uma abordagem ao espaço e às alterações efetuadas.

Para além das várias áreas existentes na sala, existia também logo no corredor de entrada junto ao Atelier das Artes Plásticas, uns cabides onde cada criança deixava no início do dia a sua mochila e casaco. Cada cabide estava identificado com os nomes das crianças e respetiva fotografia.

Junto à porta de entrada da sala, encontravam-se sempre afixadas as planificações semanais e diárias realizadas pelo educador cooperante e por mim, de modo a que os encarregados de educação pudessem consultar e ter conhecimento das atividades que estavam planeadas. Nesse mesmo espaço eram por vezes também colocados alguns recados para os encarregados de educação, garantindo desta forma que todos tivessem acesso a informações que fossem importantes.

Não existia nesta sala nenhuma área destinada à Expressão Musical. No entanto, existia perto da Área das Reuniões, um baú com bastantes instrumentos musicais que se encontravam em muito bom estado e disponíveis para as crianças poderem utilizar. Sempre que eram realizadas atividades de Expressão Musical era na Área das Reuniões que estas eram realizadas.

Todos os trabalhos referentes aos projetos que eram desenvolvidos costumavam ser expostos no corredor perto da sala pois esta era uma zona onde várias pessoas e crianças passavam, podendo assim consultar e observar as descobertas que eram realizadas diariamente pelo grupo.

3.3.1.2. Organização do tempo

No que respeitava à organização das rotinas diárias e semanais, foram realizadas ao longo da minha prática educativa, e em conjunto com o educador cooperante, algumas alterações ao horário da sala 1 do CHIL. Estas alterações foram sugeridas pela minha orientadora da PES e estavam relacionadas com o facto de poucas crianças se encontrarem logo pela manhã na sala para se desenvolver as atividades habitualmente planeadas. A troca de algumas rotinas durante a minha PES deu origem à criação do seguinte horário:

Quadro 3 – Rotinas diárias do grupo de Educação Pré-Escolar

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
09h00 09h45	Atividades Livres nas Áreas e	Preparação para a Natação	Atividades Livres nas Áreas e Preparação de Materiais		

	Preparação de Materiais		
09h45 10h00	Acolhimento em Conselho, Planificação em Conselho e Distribuição de tarefas	Natação	Acolhimento em Conselho e Planificação em Conselho
10h00 10h15	Lanche da Manhã		Lanche da Manhã
10h15 11h30	Expressão Motora		Tempo de Atividades e Projetos
11h30 12h00	Tempo de Comunicações		Tempo de Comunicações
12h00 13h00	Almoço		
13h00 14h00	Higiene, Recreio e Sesta		
14h00 15h15	Tempo de Animação Coletiva		
15h15 16h00	Balanço em Conselho		Reunião de Conselho
16h00 16h30	Lanche da tarde		
16h30 19h00	Atividades de animação (Componente de Apoio à Família)		

09h00 – Atividades livres nas áreas/ Preparação de materiais/ Preparação para a natação

Neste momento do dia, as crianças aproveitavam o facto de ainda não terem chegado todos os colegas à sala para poderem terminar trabalhos que não tinham conseguido finalizar no dia anterior, brincar ou ajudar a preparar materiais para as atividades que iriam ser desenvolvidas ao longo da manhã. À terça-feira este momento era realizado no salão polivalente da instituição e servia para as crianças se prepararem antes de partir para a natação.

09h45 – Acolhimento em Conselho/ Planificação em Conselho/ Distribuição de tarefas/ Natação

As crianças reuniam-se em círculo com os educadores na Área de Reuniões para conversarem acerca de possíveis novidades. Após a conversa em grande grupo, era realizada a marcação de presenças onde o responsável por essa tarefa era encarregue de chamar um a um os colegas para irem marcar as suas presenças. A planificação em conselho era posteriormente realizada pelas crianças em conjunto com os educadores e tinha em atenção os desejos das crianças proferidos no Diário de Grupo que se encontrava afixado na parede. O momento da distribuição de tarefas era realizado somente à segunda-feira e consistia na distribuição rotativa das tarefas pelas crianças. Por último a natação era uma atividade que era proporcionada pelas Piscinas Municipais de Évora à terça-feira de manhã.

10h00 – Lanche da manhã

Por vezes este momento era a continuação do acolhimento pois todas as crianças já se encontravam sentadas no chão em círculo e era dada a continuidade às conversas de grande grupo. Para este momento existia a tarefa de distribuir a fruta pelos colegas que era desempenhada por uma das crianças do grupo.

10h15 – Expressão Motora/ Tempo de Atividades e Projetos

Este era o momento do dia em que o educador estaria a desenvolver atividades com um determinado número de crianças em pequeno grupo, ou estaria a ajudar crianças que estivessem a desenvolver algum projeto. Nestes momentos as crianças encontravam-

se a realizar atividades ou a brincar nas diversas áreas da sala. Estas podiam trabalhar e/ou brincar individualmente, a pares ou em pequeno grupo. O educador encontrava-se sempre a circular pela sala de modo a garantir o bom funcionamento de todas as atividades nas diversas áreas e de modo a auxiliar qualquer criança. As sessões de Expressão Motora eram geralmente realizadas à segunda-feira no salão polivalente ou no Pátio das Galinhas.

11h30 – Tempo de Comunicações

Este tempo era destinado à comunicação de alguns trabalhos realizados individualmente, a pares ou em pequenos grupos. Enquanto uma criança ou um grupo se encontrava a comunicar, os restantes colegas ouviam essa comunicação para posteriormente poderem colocar questões sobre o que não tivessem entendido, falar sobre o que lhes tivesse suscitado interesse ou poderem tecer comentários construtivos acerca da comunicação terminada de ouvir.

12h00 – Almoço

À medida que as crianças eram chamadas para ir lavar as mãos, estas iam se dirigindo para o refeitório para almoçar.

13h00 – Higiene/ Recreio/ Sesta

Após almoçarem, as crianças dirigiam-se à casa de banho para poderem realizar a sua higiene oral. Sempre que cada criança acabava de lavar os dentes, era encaminhada para o Pátio das Galinhas para ir brincar. Caso estivesse mau tempo, as crianças dirigiam-se para a sala para poderem continuar a trabalhar e brincar nas áreas. Perto das 13h45, as crianças que realizavam sesta eram chamadas para ir à casa de banho e se dirigirem para o salão polivalente para dormir.

14h00 – Tempo de Animação Coletiva

Este tempo consistia na realização de atividades e momentos de grande grupo. A título de exemplo, as atividades que eram habitualmente realizadas eram: leituras de histórias e dramatizações, sessões de expressão musical, momentos de cultura alimentar, danças e sessões de expressão motora, trocas de correspondência, entre outros.

15h15 – Balanço em Conselho/ Reunião de Conselho

Este momento servia para realizar o balanço do dia em grande grupo. As crianças tinham em consideração o plano do dia preenchido pela manhã em cooperação com os educadores e era realizada a avaliação do dia, referindo quais foram as atividades que tinham sido realizadas e explicitando o porquê de não terem sido realizadas caso tivesse acontecido. Neste momento as crianças também podiam referir o que mais gostaram ou menos gostaram de realizar nessas atividades. Cabia ao educador cooperante e a mim fazer com que as crianças se explicitassem da melhor forma possível questionando-as de modo a desenvolver e tornar mais rico o seu discurso. À sexta-feira era realizada a Reunião de Conselho que consistia na leitura e discussão em grupo do que estava registado no Diário de Grupo. Neste tempo era realizado, através do diálogo com as crianças, uma avaliação dos aspetos mais positivos e menos positivos da semana, bem como uma projeção futura de possíveis sugestões para atividades e regras de funcionamento de vida em grupo.

16h00 – Lanche

As crianças dirigiam-se ao refeitório para comerem o lanche da tarde.

16h30 – Atividades de animação (Componente de Apoio à Família)

Neste tempo as crianças eram encaminhadas para as pessoas responsáveis pelo momento de Componente de Apoio à Família onde desenvolviam diversas atividades até os seus encarregados de educação os irem buscar.

É importante referir que embora a organização do tempo do grupo apresentasse um carácter estruturado e de certa forma já interiorizado por parte das crianças, existia simultaneamente a possibilidade de alteração desta organização sempre que surgisse uma atividade, um evento pontual ou uma nova proposta realizada pelo grupo. Embora existisse sempre a possibilidade de realizar alterações pontuais na organização do tempo, considero que o cumprimento de rotinas diárias intencionalmente planeadas era essencial para as crianças, pois deste modo as mesmas podiam conhecer e prever antecipadamente as atividades que iriam realizar, ajudar a preparar materiais caso fosse necessário e, mais importante de tudo, poderiam sentir-se seguras face às atividades que iriam desempenhar.

3.3.1.3. Organização do planeamento e da avaliação

O planeamento do processo educativo por parte do docente apresenta-se como um momento valioso para o bom funcionamento de um grupo. Como refere o Ministério da Educação (1997, p. 26):

Planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades.

Ao longo da minha intervenção educativa, foram vários os momentos em que me reuni com o educador cooperante no sentido de discutir e definir quais seriam os interesses e as dificuldades das crianças a abordar nas planificações. Muitas vezes, decidíamos planear intencionalmente atividades que conjugassem os interesses das crianças com as suas dificuldades de modo a criar para o grupo momentos mais desafiantes, acessíveis e interessantes. Estas atividades desafiantes e estimulantes que planeávamos para as crianças evitavam assim que algum membro do grupo se sentisse desmotivado ou desencorajado em realizar determinadas atividades mais difíceis de concretizar. Foi desta forma sempre intenção de toda a equipa educativa adequar as planificações ao nível de desenvolvimento do grupo, de modo a trabalhar sempre na Zona de Desenvolvimento Proximal das crianças.

Para além das planificações serem realizadas em cooperação com o educador cooperante, posso afirmar que as mesmas também eram realizadas em cooperação com as crianças através do acolhimento e reuniões de conselho, que eram auxiliadas pelos instrumentos de pilotagem e que permitiam planear o trabalho do próprio dia (planificação em conselho) ou da semana seguinte (reunião de conselho).

Durante a minha PES fui sempre expondo à entrada da sala todas as planificações que realizava, de modo a manter informados todos os encarregados de educação acerca das atividades que os seus educandos iriam realizar no decorrer das semanas (planificações semanais) e dos próprios dias (planificações diárias). Nas planificações

diárias, eram referidas as intencionalidades educativas de cada atividade, ou seja os objetivos a alcançar por parte das crianças, bem como também estavam listados os indicadores de avaliação que eram baseados na observação direta das crianças e dos seus trabalhos. Julgo que o acesso dos encarregados de educação às planificações permitia que estes estivessem conscientes das atividades que eram realizadas, bem como lhes permitia entender a importância de determinadas atividades para o desenvolvimento de certas competências nos seus educandos. Praticamente todos os encarregados de educação revelaram interesse ao longo da minha PES em aceder às planificações de forma a poderem se manter informados acerca das atividades que os seus filhos iriam realizar e o que iriam aprender. Para além disso, todos recorreram às planificações para se proporem a ajudar-me na participação de qualquer atividade ou para me disponibilizarem algum material.

Tal como o planeamento, a avaliação também se apresenta como um momento de extrema importância para o bom funcionamento de um grupo. Segundo o Ministério da Educação (1997, p. 27): “Avaliar o processo e efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.”. Com efeito, era através da avaliação das crianças e dos seus trabalhos, tendo por base os objetivos e indicadores de avaliação, que eram traçados nas planificações com base nos documentos das *OCEPE* (1997) e das *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar* (2010), que me era possível verificar se as planificações que eram elaboradas em conjunto com a equipa educativa estavam realmente adequadas ou não ao grupo com quem trabalhávamos.

À semelhança dos momentos de planificação, também os momentos de avaliação eram um processo realizado em conjunto com o professor cooperante e com as crianças da sala. Estes momentos aconteciam frequentemente nos tempos de Balanço em Conselho e de Reunião de Conselho que ocorriam no final do dia. No final de determinadas atividades também era frequente eu questionar as crianças acerca do que tinham realizado, levando-as a falar acerca das suas maiores facilidades e dificuldades.

Para além da avaliação ao grupo e a cada criança em específico, foi realizado por minha iniciativa algumas avaliações ao ambiente educativo e ao uso do modelo pedagógico do MEM no desenvolvimento do currículo. Para tal recorri à utilização de algumas escalas de avaliação da *Early Childhood Environmental Rating Scale* (ECERS)

e à utilização do Perfil de Utilização do Modelo Pedagógico do MEM recomendado pelo educador cooperante.

3.3.1.4. Interações com a família e a comunidade

De acordo com o Ministério da Educação (1997, p. 43), “A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança (...)”. Neste sentido, torna-se fundamental para o desenvolvimento de uma criança existir uma boa relação entre a equipa educativa que a acompanha e os seus familiares.

No decorrer da minha PES, a interação escola-família foi sempre muito valorizada por parte da equipa educativa que acreditava ter um grande impacto na vida das crianças da instituição. Segundo o que vem referido no *Projeto Curricular 2013/2014* (Lima, 2013, p. 56), foi sempre prioridade da equipa educativa “(...) envolver os pais na vida do jardim-de-infância, mas num nível elevado de participação, ou seja na construção do projeto educativo.”. De facto, a tentativa por parte dos educadores de motivar os familiares para a participação dos mesmos nesse domínio, dando-lhes conta da importância do seu contributo para o desenvolvimento de competências nas crianças era bastante visível.

Por diversas vezes, tive oportunidade de observar e experienciar a participação ativa dos pais no dia-a-dia da sala. Confesso que inicialmente tive algumas dificuldades em me relacionar com os familiares das crianças pois sentia-me pouco à vontade para interagir com pessoas que ainda não conhecia. Com o tempo, comecei a conhecer bem cada familiar das crianças e a saber como interagir com eles. Os familiares por sua vez foram-se tornando cada vez mais acessíveis, dispostos em ajudar e participativos nas atividades que eu ia planeando em conjunto com as crianças.

Para além das participações dos familiares em atividades que eram desenvolvidas com as crianças, tive sempre o cuidado de todas as manhãs receber as crianças e os pais no momento do acolhimento, de modo a poder conversar um pouco com eles, tentar perceber se estava tudo bem e poder partilhar acontecimentos positivos ocorridos na sala acerca dos seus educandos. Com isto, pretendia essencialmente criar uma sensação de bem-estar e de confiança entre o contexto familiar e o contexto educativo, dando a conhecer as aprendizagens realizadas por parte de cada criança ou por parte do grupo.

Durante o tempo em que estive na instituição, o educador cooperante não necessitou de realizar uma reunião com os familiares de alguma criança pelo que não tive oportunidade de presenciar um destes momentos. No entanto, mantive-me à semelhança da restante equipa educativa, sempre disponível para falar com os familiares de forma mais formal ou informal, acerca de qualquer tipo de questões relacionadas com os seus educandos ou a minha prática pedagógica.

Para além de me manter sempre disponível para conversar com os familiares do grupo, tive sempre em atenção o facto de ter a porta aberta a qualquer encarregado de educação que desejasse participar nas atividades planeadas para o dia. Aconteceu muitas vezes, pela manhã, eu convidar os encarregados de educação para permanecer mais um pouco na sala de forma a poderem participar no momento do acolhimento onde as crianças partilhavam as suas novidades. Por vezes os encarregados de educação permaneciam, participando nos momentos e atividades que estavam a decorrer e aproveitando para observar os trabalhos das crianças que se encontravam expostos na sala. Ocasionalmente, duas mães da sala gostavam de planear elas próprias algumas atividades para as crianças, sendo que eu e o educador cooperante incentivávamo-las sempre a participar e a continuar com as suas iniciativas.

Outras formas de interação com as famílias e também com a comunidade foram as celebrações de determinadas festividades: o Carnaval, as comemorações do dia do Pai e da Mãe (Figura 11) e o aniversário de alguma das crianças do grupo. Em todas estas comemorações os familiares das crianças eram convidados a participar.



Figura 11 - Comemoração do Dia da Mãe

No que respeitava ao trabalho e interação com a comunidade, era referido no *Projeto Educativo - EDUC CILL* (2012, p. 78), que a vivência de experiências e de

partilha com a comunidade era um dos aspetos considerados de grande importância na instituição, pois a comunidade envolvente era vista “(...) como parte da vida das crianças, constituindo-se também como elemento de referência para o seu desenvolvimento.” (CIIL, 2012, p. 78). O CIIL pretendia desta forma promover a intervenção ativa e partilhada na comunidade, promovendo a troca de experiências e conhecimentos entre variadas gerações e organismos culturais. Era também objetivo da instituição através deste contacto com a comunidade, sensibilizar as crianças para a solidariedade e para o combate à exclusão social de modo a existirem trocas de valores sociais e culturais (CIIL, 2012, p. 78). Para que tal acontecesse, eram realizadas diversas atividades tais como: exposições de trabalhos em vários espaços da cidade; visitas à instituição de vários elementos da comunidade; e exploração por parte das crianças de vários locais de cultura dos quais destaco a visita à Feira Medieval de Évora (Figura 12), a visita à Biblioteca Pública de Évora, a visita ao Mercado de Évora e a visita à Capela dos Ossos. Era pretendido por parte da equipa educativa do CIIL que a instituição se mantivesse sempre de porta aberta, onde as crianças tivessem oportunidade de partilhar e realizar diversas aprendizagens e onde era permitido que a comunidade tivesse um papel ativo no processo de desenvolvimento das crianças.



Figura 12 - Visita à Feira Medieval de Évora

3.3.1.5. Trabalho em Equipa

Qualquer que seja a modalidade organizacional, trata-se de um contexto que permite o trabalho em equipa dos adultos que, na instituição ou instituições, têm um papel na educação das crianças. As reuniões regulares, entre educadores, entre educadores e auxiliares de ação

educativa, entre educadores e professores, são um meio importante de formação profissional com efeitos na educação das crianças. (Ministério da Educação, 1997, p. 41)

Como refere este excerto presente nas *OCEPE* (1997), é importante existir um bom trabalho de equipa entre todos os adultos que trabalham em redor das crianças de forma a fomentar um bom funcionamento do trabalho na sala e na instituição, assim como desenvolver um trabalho de equipa consistente que esteja direcionado para a educação das crianças.

Todos os educadores e técnicas de ação educativa do CIIL, em conjunto com toda a equipa técnica de serviços gerais e diretiva, tendiam a trabalhar em conjunto para o mesmo objetivo: formar as crianças da melhor forma possível indo ao encontro das suas necessidades e interesses. Para que tal acontecesse, eram realizadas periodicamente várias reuniões que podiam ser classificadas muito sucintamente em 5 tipos: reuniões entre educadores; reuniões com técnicas de ação educativa; reuniões com técnicas de serviços gerais e funcionárias de cozinha; reuniões com encarregados de educação; reuniões de planeamento, avaliação e reflexão; e reuniões entre educadores e estagiários.

No que me dizia respeito, as reuniões entre mim e o educador cooperante eram realizadas semanalmente. Estas tinham em vista fazer o ponto da situação relativamente ao percurso e trabalho desenvolvido por mim em toda a instituição, assim como consistia em partilhar, avaliar, refletir e planear cooperadamente com o educador todo o trabalho que tinha sido desenvolvido com as crianças e se iria desenvolver dentro e fora da sala onde me encontrava a realizar a PES. Considero que estas reuniões foram essenciais não só para a minha inserção na vida institucional do CIIL, como também me permitiram realizar diversas aprendizagens relativamente à avaliação, reflexão e planeamento de todo o trabalho que foi realizado com as crianças e a equipa educativa.

Relativamente ao trabalho desenvolvido pela equipa educativa no dia-a-dia da sala, era possível verificar que existia sempre muita comunicação entre todos e um grande sentido de organização. Desde o início da minha PES senti-me totalmente integrada na equipa, podendo contar sempre que necessário com qualquer um dos agentes da instituição. Por parte do educador cooperante foi-me sempre dada a liberdade de poder expor questões que me fossem surgindo ou propor ideias a determinadas atividades ou acontecimentos que ocorriam dentro da sala. Na globalidade, julgo que funcionámos

muito bem enquanto equipa, tentando sempre nos ajudar uns aos outros e não nos mostrando reticentes a qualquer proposta que fosse realizada. Considero que fomos uma equipa bastante unida, que teve como principal objetivo proporcionar às crianças momentos de aprendizagem com bastante qualidade.

Ao longo da PES achei enriquecedor para mim desempenhar algumas funções que eram assumidas pelas técnicas de ação educativa: trocar fraldas às crianças que ainda usavam, limpar a sala após as atividades da manhã ou da tarde, servir refeições, organizar determinados materiais para reuniões, realizar a hora da sesta, entre outros momentos. Considero que estas experiências foram bastante gratificantes e positivas para a minha formação pois permitiram-me ter uma visão mais alargada do trabalho de um educador e de uma técnica de ação educativa.

De certa forma, posso afirmar que o trabalho de equipa que vivenciei no CIIL era baseado em valores como: a entreajuda, a cooperação, a confiança e também a amizade. Ao longo de toda a minha intervenção, senti-me num ambiente familiar e acolhedor, onde fui bem recebida e onde as minhas ideias e opiniões eram valorizadas e consideradas. Julgo que tentamos todos em conjunto trabalhar no mesmo sentido, procurando facultar às crianças um ambiente propício ao conforto e à aprendizagem de novos conhecimentos.

3.3.2. A organização da ação educativa no 1º Ciclo do Ensino Básico

3.3.2.1. Organização dos espaços e dos materiais

O espaço educativo destinado ao 2º ano de escolaridade da Escola Básica Quinta da Vista Alegre situava-se no segundo piso do edifício e caracterizava-se por ser um espaço relativamente amplo e luminoso. As mesas de trabalho dos alunos encontravam-se dispostas pelo espaço em duas filas de quatro alunos, facilitando a comunicação dos mesmos nos momentos de debate, troca de ideias ou de realização de trabalhos em grupo. Para além disso, esta disposição das mesas permitia também um bom desenvolvimento de trabalhos individuais e de trabalhos a pares (Figura 13).



Figura 13 - Sala de aula do 1º CEB

A sala de aula do 2º ano caracterizava-se também por possuir alguma arrumação devido a dois armários, duas estantes e duas mesas que se encontravam disponíveis para a arrecadação de materiais (manuais, cadernos de fichas, folhas, dossiers dos alunos, livros para leitura, materiais de escrita, entre outros) necessários ao decorrer das aulas (Figura 14). Todos esses materiais encontravam-se arrumados à altura dos alunos, de modo a facilitar-lhes o seu acesso e de forma a promover a sua autonomia.



Figura 14 - Alguns espaços de arrumação da sala de aula

No fundo da sala, era possível encontrar um computador com internet que permitia tanto às professoras como aos alunos realizar pesquisas e trabalhos. Era ainda possível encontrar uma parede forrada com placards, que servia para expor os trabalhos realizados pelos alunos ou os materiais considerados importantes para auxiliar os alunos no decorrer das aulas. Ainda nessa parede, era habitual encontrar expostos alguns dos instrumentos

de pilotagem do modelo pedagógico do MEM que foram adotados pela professora cooperante e por mim no decorrer das nossas práticas educativas (Figura 15).



Figura 15 - Fundo da sala de aula com trabalhos e materiais de apoio expostos

Neste espaço de sala de aula, era ainda possível encontrar um quadro de giz (Figura 16) que era diariamente utilizado para o desenvolvimento das aulas e um quadro magnético branco que era utilizado para realizar algumas projeções.



Figura 16 - Quadro de giz da sala de aula

À entrada da sala, era possível encontrar afixada a lista de nomes dos alunos da sala do 2º ano, bem como o seu horário. Existia ainda nesse espaço de entrada alguns cabides onde os alunos colocavam os seus casacos e os seus lanches. Por cima dos cabides eram por vezes expostos alguns trabalhos que os alunos realizavam, de modo a dar a conhecer ao resto da escola e aos encarregados de educação o trabalho que a turma estava a desenvolver. Na altura das épocas festivas este espaço era decorado com mensagens e desenhos realizados pelos alunos (Figura 17).



Figura 17 - Espaço exterior da sala de aula

3.3.2.2. Organização do tempo

Relativamente à organização do tempo, é possível verificar através da tabela 4 que o horário da turma estava distribuído em blocos referentes às áreas do currículo abordados no documento *Organização Curricular e Programas para o 1ºCEB* (2006). Para além disso foram também adotadas por parte da turma algumas rotinas que foram progressivamente integrando o horário.

Tal como nos é possível verificar através da tabela anteriormente referida, o tempo letivo dos alunos da turma tinha início pelas 09h00 da manhã e terminava pelas 17h30 da tarde. Excecionalmente para alguns alunos que frequentavam Educação Moral à quarta-feira, o tempo letivo nesse dia terminava às 18h30. Relativamente às rotinas da turma, é possível verificar através da seguinte tabela que o horário possuía algumas rotinas fixas:

Quadro 4 – Horário e rotinas da turma do 1º CEB

Tempos	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09h00	Atividade Física e Desportiva	<i>Acolhimento e abertura do dia</i>			
09h15					
09h15					
10h00				Português	

10h00 10h30	Apoio ao Estudo <i>Acolhimento e abertura do dia</i>	Português <i>Avaliação de leitura</i>	Estudo do Meio		Matemática <i>Cálculo Mental</i>
10h30 11h00	Intervalo da Manhã				
11h00 11h15	Matemática <i>Cálculo Mental</i>		Português	Matemática <i>Cálculo Mental</i>	Português <i>Ditado e Correção de Ditado</i>
11h15					
12h30					
12h30 14h00	Almoço				
14h00 14h15	<i>Momento de Leitura</i>				
14h15 15h00	Português <i>Trabalho de texto</i>	Apoio ao Estudo	Matemática <i>Cálculo Mental e Problema da Semana</i>	Educação para a Cidadania <i>Assembleia de Turma</i>	Estudo do Meio
15h00 16h00		Expressões		Inglês	
16h00 16h30	Intervalo da Tarde				

16h30 17h30	Expressões	Música	Expressões	Atividade Física e Desportiva	Inglês
17h30 18h30			Educação Moral		

- Acolhimento e abertura do dia:

Realizava-se todas as manhãs pelas 09h00, à exceção da segunda-feira que era realizado no tempo de Apoio ao Estudo. Esta rotina consistia no acolhimento dos alunos à sala, sendo que as professoras dialogavam com os alunos acerca de algumas novidades ou notícias diárias. Para além do diálogo, era também realizada por parte das professoras a abertura do dia e planificação do dia no quadro com a ajuda dos alunos.

- Avaliação de leitura:

Esta rotina acontecia apenas à terça-feira de manhã no tempo de Português e tinha uma duração de 20 minutos. Consistia na avaliação de leitura aleatória de dois ou três alunos da turma e poderia ser realizada com ou sem treino de leitura por parte dos alunos. Para além da avaliação realizada pelas professoras, era dada a oportunidade aos alunos de realizarem a autoavaliação e heteroavaliação das leituras de modo a chegarmos a uma avaliação cooperada.

- Cálculo mental:

Esta rotina era realizada diariamente no início dos tempos de Matemática e tinha uma duração de 15 minutos. No início do ano letivo, foi acordado com a turma que para a realização desta rotina a turma seria dividida em três grupos. A cada dia um grupo diferente resolvia as operações de adição ou de subtração propostas pelas professoras. Sempre que um dos membros do grupo resolvesse corretamente a sua operação seria atribuído pelas professoras um ponto à turma. Caso algum membro do grupo errasse a resolução da sua operação, o ponto era atribuído às professoras da sala. No final de todos responderem às operações, era dada a oportunidade a outros alunos da turma de tentar resolver as operações com resultado errado de forma a corrigir e explicitar aos colegas as

estratégias de cálculo utilizadas. No final da correção eram contabilizados os pontos obtidos pelos alunos e pelas professoras de modo a se saber quem tinha ganho o cálculo mental daquele dia.

- Ditado e correção de ditado:

Tal como o nome indica, nesta rotina os alunos realizavam um ditado com base num texto que tinham tido oportunidade de ler e de treinar previamente. Quando iniciei a minha PES, propus à professora cooperante serem os próprios alunos a corrigirem os seus ditados visto que tal não acontecia. A professora cooperante concordou e passámos a recorrer à utilização de várias estratégias tais como: correção do ditado no quadro em grande grupo onde os alunos rotativamente soletravam as palavras do texto; correção do ditado individualmente recorrendo ao texto; e troca de ditados entre os alunos de modo a corrigirem os ditados uns dos outros e identificarem sozinhos possíveis erros dos colegas. A meio da minha intervenção, propus também implementar na turma um instrumento de autoavaliação que permitia a cada aluno verificar e refletir acerca do número de erros que realizavam por cada ditado, bem como refletir na necessidade ou não de melhorar e trabalhar mais para uma posterior avaliação. Esta rotina era realizada apenas à sexta-feira no bloco de Português.

- Momento de leitura:

Este momento era realizado diariamente após a hora de almoço e tinha uma duração de 15 minutos. Esta rotina permitia aos alunos contactar diariamente com livros do género literário que mais lhes aprouvesse, desenvolvendo desta forma o gosto pela leitura. Desde o início do ano letivo fui trazendo também para sala alguns livros de literatura infantil, nomeadamente livros portadores de poemas que fui lendo silenciosamente à semelhança dos alunos. Penso que esta minha postura ajudou a fomentar em alguns alunos o gosto pela leitura, levando-os a entender que esta rotina que era realizada diariamente não era uma obrigação para eles mas sim um momento de fruição tanto para eles enquanto alunos, como para mim enquanto professora estagiária. Por vezes, no final destes momentos, os alunos questionavam-me acerca do livro que estava a ler, sendo que eu respondia de forma a suscitar cada vez mais a sua curiosidade. No final das leituras propunha-me sempre a emprestar os livros que possuía de modo a eles também os poderem ler e explorar. Quando esta rotina não era realizada, era dada a

oportunidade aos alunos de apresentarem oralmente alguns dos livros que tivessem terminado de ler em sala de aula. No final de cada apresentação era realizada entre alunos e professoras uma avaliação cooperada relativamente às mesmas.

- Trabalho de texto:

Nesta rotina realizada somente à segunda-feira, os alunos tinham de estruturar e escrever textos individualmente, a pares ou em grande grupo, acerca de um tema do seu interesse ou tendo por base um tema sugerido pelas professoras. Visto que a turma foi revelando algumas dificuldades na construção de textos, era habitual por parte das professoras estipular em conjunto com os alunos alguns tópicos a abordar nos seus textos de forma a os auxiliar. No final, caso desejassem, era dada a oportunidade a alguns alunos de lerem em voz alta os textos que tinham elaborado.

- Problema da semana:

Esta rotina era realizada todas as quartas-feiras no tempo de Matemática após a rotina do cálculo mental. Consistia na resolução a pares do problema da semana que era apresentado e entregue em folha de papel aos alunos da turma. Após todos terem resolvido o problema era dada a oportunidade aos pares de realizar uma apresentação à turma dos seus resultados e das suas estratégias utilizadas. No final da aula era realizada por parte das professoras uma sistematização dos conteúdos matemáticos abordados no problema da semana.

- Assembleia de turma:

A Assembleia de Turma consistia na “reunião” de todos os membros da turma de modo a discutir, refletir e resolver o que estava mencionado no instrumento de pilotagem denominado “Diário de Turma”. Estas reuniões tinham como principal objetivo tomar decisões coletivas fundamentais para a vida da turma, desenvolvendo através do diálogo e da reflexão competências essenciais ao exercício da cidadania. Estas reuniões permitiam também desenvolver nos alunos atitudes de autoestima, tolerância, solidariedade, cooperação, respeito para com o outro e para com as regras de convivência estipuladas pelo grupo.

Importa ainda acrescentar que embora a organização do tempo da turma revelasse um carácter estruturado, existia sempre a possibilidade de alteração desta organização sempre que surgisse uma atividade ou um evento pontual.

3.3.2.3. Organização do planeamento e da avaliação

Por diversas vezes, a professora cooperante referiu ter por hábito reunir periodicamente com outras professoras do mesmo ano de ensino (2º ano do ensino básico) do Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício. Nestas reuniões, as docentes tinham essencialmente em vista realizar o ponto da situação relativamente aos vários conteúdos lecionados por parte de cada docente à sua turma, para que todas estivessem a lecionar os mesmos conteúdos no mesmo período de tempo. Para além disso, estas reuniões também serviam para refletir e partilhar momentos e experiências que ocorriam nas suas salas de aulas. Era portanto debatido entre as docentes vários receios, problemas, descobertas, experiências e aprendizagens realizadas tanto por elas como pelos seus alunos, de modo a poderem se entreajudar na melhoria do planeamento semanal e diário e de modo a poderem também melhorar a sua prática educativa tendo por base outras opiniões e outros pontos de vista. O facto das docentes se reunirem periodicamente com estas finalidades revelou ser uma mais-valia não só para as docentes em causa, como também para os seus alunos, na medida em que através destas partilhas de experiências, as docentes tendiam a melhorar a sua prática educativa e consequentemente o nível de ensino dos alunos.

No que me concerne, todas as semanas tinha a oportunidade de me reunir com a professora cooperante de modo a realizarmos em conjunto o ponto da situação face ao trabalho que eu estava a desenvolver com os alunos da PES. Para além disso, nestas reuniões semanais aproveitávamos para partilhar experiências, avaliar, refletir e planear todo o trabalho que estava a ser desenvolvido cooperadamente dentro da sala de aula com os alunos.

Para a realização das planificações semanais, tínhamos sempre por base as planificações mensais que eram elaboradas pela professora cooperante em conjunto com as outras docentes do agrupamento, os documentos do Ministério da Educação em vigor e adequados ao ano de ensino que estávamos a lecionar e os interesses e necessidades dos

alunos que poderiam ser detetados através da nossa observação direta ou poderiam ser mencionados pelos alunos. No que concerne às planificações diárias, estas eram da minha inteira responsabilidade na medida em que a professora cooperante não tinha por hábito realizá-las. No entanto, tinha por hábito dar a conhecer as minhas planificações diárias à professora cooperante de modo a mantê-la informada acerca dos detalhes das atividades que iria desenvolver com a turma. Relativamente às planificações, importa ainda referir que estas poderiam ou não ser alteradas mediante as necessidades ou interesses do grupo nos vários momentos ocorridos nas aulas.

Em relação à avaliação, no início do ano letivo a professora cooperante realizou uma avaliação diagnóstica à turma e elaborou posteriormente o PAT com base nos resultados obtidos, referindo as potencialidades, dificuldades, necessidades e interesses do grupo. Nesse mesmo documento, escrito pela professora cooperante, foram ainda esboçadas algumas estratégias educativas globais para a turma em cada área do currículo.

Relativamente à avaliação formativa da turma, é possível afirmar que esta era contínua e era realizada com base nas observações diretas realizadas por mim e pela professora cooperante aos diálogos dos alunos, às suas participações em sala de aula e ao desenvolvimento e resultados obtidos pelos alunos na resolução de atividades e exercícios. Este tipo de avaliação era também realizado tendo por base a análise dos registos de avaliação e instrumentos de pilotagem do MEM existentes na sala, assim como tendo por base outros instrumentos de avaliação elaborados por mim e pela professora cooperante (registos de avaliação de leitura, registos de avaliação de ditados, registos dos trabalhos de casa e fichas de avaliação sumativa).

Importa ainda referir que todas estas avaliações eram sempre realizadas tendo em consideração os objetivos e metas propostos pelo Ministério da Educação nos documentos referentes ao nível de ensino básico que estávamos a lecionar, assim como eram realizadas cooperadamente com base na autoavaliação e heteroavaliação dos alunos que era discutida e partilhada entre toda a turma.

3.3.2.4. Interações com a família e a comunidade

No decurso da minha PES, foi-me possível vivenciar a forte participação da comunidade e das famílias no desenvolvimento de conhecimentos, competências e experiências dos alunos da turma do 2º ano.

No que concerne à interação com as famílias e mais concretamente com os encarregados de educação, é possível afirmar que tanto a professora cooperante como eu mantivemo-nos sempre muito acessíveis e flexíveis quanto à marcação de horas de atendimento para podermos conversar acerca do desempenho escolar e comportamento dos alunos. Na sua grande maioria, os encarregados de educação tendiam a marcar reuniões connosco nas horas de almoço de modo a podermos esclarecer possíveis dúvidas que surgissem acerca do percurso escolar dos seus educandos e de modo a nos poder informar acerca de possíveis informações necessárias a ter em conta no decorrer das aulas.

Para além destas reuniões pontuais, a professora cooperante referiu por diversas vezes ter por hábito realizar uma reunião no início do ano letivo para se apresentar aos encarregados de educação e explicar aos mesmos as suas metodologias de trabalho. A mesma explicou ainda que, no final de cada período, era habitual realizar uma reunião com todos os encarregados de educação de modo a fazer um ponto da situação sobre a turma e entregar as avaliações dos alunos. Estas reuniões serviam essencialmente para manter os familiares atualizados sobre o percurso escolar dos seus educandos e para explicar onde os mesmos tendiam a ter dificuldades e facilidades nas diversas áreas do currículo.

Durante a minha PES foi também notória a participação das famílias dos alunos nas diversas festas e apresentações de trabalhos que foram realizadas pelos alunos na escola. De todos os eventos observados e vivenciados, são de se destacar: um “Mini Concerto” que foi organizado pelos alunos no âmbito da área de Música e a Festa de Natal (Figura 18) organizada pelo 1º e 2º ano da escola onde os alunos apresentaram aos familiares várias músicas e recitaram poesias.



Figura 18 - Festa de Natal

Relativamente à interação da escola com a comunidade envolvente, foram várias as vezes em que a escola pôde contar com a visita de pessoas e instituições que foram promover temas e atividades com os alunos das várias turmas, assim como foram várias as vezes em que os alunos tiveram a oportunidade de visitar algumas instituições da cidade de Évora para poder participar em formações, atividades e projetos.

No que respeita à interação da turma do 2º ano com a comunidade envolvente, são de destacar: a visita ao Museu de Évora onde os alunos participaram em atividades de dança; a visita à Quinta do Pomarinho no âmbito da celebração do Magusto; a visita do escritor e ilustrador Pedro Leitão à escola; e a visita à escola de duas trabalhadoras da Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM) que vieram realizar algumas atividades sobre o tema “mobilidade” com os alunos (Figura 19).



Figura 19 - Visita de duas trabalhadoras da APPACDM

3.3.2.5. Trabalho em Equipa

Em relação ao trabalho de equipa dentro da Escola Básica Quinta da Vista Alegre, era possível verificar diariamente que existia um grande sentido de comunicação e de organização entre todos os agentes participantes da escola (professores, assistentes operacionais, crianças e estagiárias). De um modo geral, creio que o trabalho em equipa que desenvolvi no decorrer da minha PES tenha sido bastante positivo, tendo-me sentido sempre bastante integrada na escola e na turma por parte de todos os agentes educativos.

Tal como já tive oportunidade de referir anteriormente neste documento, tinha por hábito reunir semanalmente com a professora cooperante de modo a podermos em conjunto, planear e avaliar o nosso trabalho e dos alunos realizado em sala de aula. Era

também muito frequente nestas reuniões conversarmos e refletirmos acerca das nossas práticas educativas. Ao longo do tempo, estas reuniões foram se revelando bastante proveitosas para mim, na medida em que me permitiram obter opiniões de uma docente com bastante experiência relativamente ao desenvolvimento da minha prática, o que consequentemente me permitiu melhorar e aperfeiçoar determinados aspetos da mesma.

No decorrer das aulas era também frequente eu e a professora cooperante conversarmos e trocarmos impressões acerca do desenvolvimento escolar dos alunos, assim como do planeamento que tínhamos elaborado e que por vezes necessitava de ser alterado e adequado a determinadas situações. A professora cooperante manteve-se sempre bastante acessível e disposta a esclarecer quaisquer dúvidas que me fossem surgindo. Da mesma forma, a professora cooperante revelou estar sempre muito interessada nas minhas propostas educativas, participando na elaboração de algumas atividades e aceitando a implementação de alguns instrumentos de avaliação.

Julgo que de um modo geral tenhamos funcionado muito bem como equipa, pois desenvolvemos um trabalho cooperado muito organizado e baseado na confiança. Para além disso, tivemos sempre em vista proporcionar aos alunos um ensino de qualidade ajustado às suas necessidades e interesses. Outro aspeto que considerei bastante positivo no nosso trabalho em equipa prendeu-se com o facto de termos sempre considerado as propostas e opiniões de cada uma, tentando chegar a consensos para o bom funcionamento das aulas e das nossas práticas pedagógicas.

Relativamente às professoras de ensino especial e de apoio que também trabalhavam com a turma, penso que mantive sempre uma relação muito amigável e profissional com as mesmas, partilhando a minha opinião acerca dos alunos com quem elas trabalhavam e mantendo-as sempre informadas com antecedência das atividades que iria desenvolver com a turma.

No que concerne aos outros docentes existentes na escola posso afirmar que também mantive sempre uma boa relação de trabalho com eles, sendo que os mesmos tiveram a amabilidade de me integrar muito rapidamente na vida da escola e me fazer sentir parte integrante da equipa educativa daquele espaço.

Quanto às assistentes operacionais, posso afirmar que as mesmas foram de uma grande ajuda para mim, estando sempre bem-dispostas e disponíveis a ajudar no que fosse necessário.

Em jeito de conclusão, considero que o trabalho em equipa na Escola Básica Quinta da Vista Alegre era um trabalho bastante positivo e promotor das aprendizagens e desenvolvimento das crianças. Tal como no CIIL, verifiquei que nesta escola o trabalho em equipa era baseado em valores tais como: a ajuda, a cooperação, a confiança e a amizade. Foi uma escola onde me senti totalmente integrada e onde me deu bastante prazer trabalhar tanto com as crianças, como com os professores e as assistentes operacionais.

4. A intervenção educativa nos contextos

4.1. Propostas e mudanças desenvolvidas ao longo da minha intervenção educativa

Ao longo das minhas intervenções, fui realizando diversas propostas de atividades no âmbito das várias áreas do currículo e diversas mudanças nos ambientes educativos e/ou nas dinâmicas de trabalho dos grupos. Para conseguir elaborar estas propostas e mudanças, foi-me essencial manter uma postura de observação face ao ambiente educativo, às práticas dos docentes cooperantes e sobretudo às crianças com quem trabalhei.

Com efeito, todas as observações que fui realizando diariamente no decorrer das minhas práticas educativas, permitiram-me não só planejar todo o meu processo educativo de acordo com as características dos grupos de crianças, dos ambientes educativos, assim como dos docentes cooperantes que me acompanhavam, como também me permitiram refletir acerca da minha intencionalidade educativa. Durante a elaboração das minhas planificações, era para mim um critério fundamental que todas as atividades fossem desafiadoras e estimulantes para todas as crianças com quem trabalhei. Segundo o Ministério da Educação (1997, p. 26), “Planejar implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização.”.

Durante e após as crianças desenvolverem as atividades e serem realizadas algumas mudanças no ambiente educativo e/ou na dinâmica do grupo, revelava-se crucial tanto para mim como para o processo de aprendizagem das crianças, realizar a avaliação das atividades, das mudanças realizadas e sobretudo do impacto que as mesmas tinham tido nas aprendizagens e desenvolvimento das crianças. De facto, de acordo com o Ministério da Educação (1997, p. 27), “Avaliar o processo e os efeitos (...) implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.”.

Por último tinha ainda por hábito, tal como propõe o Ministério da Educação (1997, p. 27), partilhar e discutir com outros adultos, nomeadamente a restante equipa

educativa e encarregados de educação das crianças, as aprendizagens que as mesmas realizavam.

Nos subpontos seguintes, serão apresentadas algumas atividades e mudanças que foram realizadas ao longo das minhas intervenções com as crianças de Educação Pré-Escolar e os alunos de 1º CEB. Todas as atividades e mudanças que se seguem tiveram por base teor relacionado com o tema deste relatório, sendo estas as atividades e mudanças mais significativas de apresentar no âmbito deste documento. Embora tenha realizado com os dois grupos várias atividades relacionadas com a poesia, a leitura e a escrita, apresentarei apenas algumas atividades que tenha considerado mais marcantes tanto para mim enquanto estagiária, como para as aprendizagens das crianças.

4.1.1. Propostas e mudanças desenvolvidas na Educação Pré-Escolar

- Enriquecimento da Área da Biblioteca e da Oficina da Escrita (Apêndice 1, p. 139):

Durante as minhas duas semanas de observação em Educação Pré-Escolar, verifiquei que algumas das áreas da sala estavam pouco enriquecidas e a necessitar de novos materiais. Embora almejassem melhorar todas as áreas da sala de modo a proporcionar melhores condições de aprendizagem às crianças, isso não me era possível devido ao pouco tempo de intervenção que possuía. Optei portanto por me dedicar em grande parte às duas áreas que mais estariam relacionadas com o tema deste relatório: a biblioteca e a oficina da escrita.

Em conversa com o educador cooperante, a técnica de ação educativa e posteriormente com as crianças, propus a mudança de espaço de algumas áreas da sala e o enriquecimento das duas áreas que tinha decidido melhorar. Todos foram bastante receptivos à minha proposta, partilhando opiniões e mostrando-se dispostos a ajudar no que fosse necessário. De igual forma, os encarregados de educação das crianças foram informados das mudanças que se iriam realizar na sala e foram convidados a participar ou contribuir com algum material para o melhoramento dos espaços.

Iniciámos as mudanças pela área da biblioteca. Todos os livros que existiam nesta área encontravam-se em mau estado e a necessitar de serem restaurados. Existiam muitos livros sem capa, livros riscados e livros com folhas rasgadas e soltas. Com a ajuda das crianças, eu e a técnica de ação educativa fomos restaurando os livros da melhor forma e

fomos conversando com as crianças de modo a levá-las a refletir sobre a importância de saber manusear e utilizar corretamente um livro. Restaurados os livros, dirigi-me com o educador cooperante e com um pequeno grupo de crianças à arrecadação da instituição de modo a encontrar novas estantes ou móveis que pudessem ser reutilizados para a nossa nova área da biblioteca. Decidimos em conjunto manter o móvel que já existia na sala e trazer outra estante baixa que se encontrava na arrecadação e que poderia facilitar às crianças o acesso aos livros. Durante a nossa exploração de materiais na arrecadação, as crianças também encontraram alguns livros de informação e de histórias em muito bom estado que decidiram trazer com eles para a nossa sala. Todos os livros foram etiquetados por cores, sendo que cada cor representava uma categoria (ex.: rosa – contos e histórias, verde – ciências, etc.), e posteriormente todos foram devidamente arrumados nas estantes da biblioteca.

Neste espaço foram ainda colocados uma televisão, um leitor de CD e um leitor de DVD que já se encontravam na sala. Para tornar a área mais confortável para as crianças, foram também dispostos no espaço uns pequenos sofás para que todos se pudessem sentar confortavelmente a ver televisão ou a ler um livro. Existia ainda um quadro magnético branco que permitia às crianças escrever com canetas próprias e brincar com letras magnéticas que se encontravam arrumadas dentro de uma caixa. Quem nos ajudou a afixar o quadro na parede foi um dos pais das crianças que se disponibilizou para se deslocar à instituição naquele dia para nos ajudar.

Tal como será possível verificar nas imagens seguintes que retratam a área da biblioteca, existiam também nas paredes deste espaço algumas produções realizadas pelas crianças que poderiam ou não estar relacionadas com atividades promovidas no âmbito do tema deste relatório. Neste caso específico, é possível verificar através das figuras 20 e 21 que se encontravam dois poemas afixados nas paredes (um elaborado pelas crianças e outro que serviu para a identificação de letras e reconhecimento de palavras) e o registo escrito de uma atividade de consciência fonológica que tinha sido realizada em pequeno grupo com algumas crianças da sala após a leitura do poema “*Sim ou Não*” da autora Luísa Ducla Soares. Esta última atividade consistia nas crianças encontrarem palavras que terminassem em “-ão” e rimassem com as palavras do poema que tinham terminado de ouvir.



Figura 20 - Nova Área da Biblioteca



Figura 21 - Nova Área da Biblioteca

Após restaurarmos a biblioteca, dedicamo-nos à área da oficina da escrita (Figura 22). Em conjunto, decidimos mover esta área para perto da biblioteca criando desta forma uma pequena sala destinada apenas àquelas duas áreas.

Foi colocado na oficina da escrita uma estante baixa, onde foram armazenados diversos materiais que promoviam o contacto com o código escrito: cadernos individuais para a produção escrita das crianças, letras de papel (maiúsculas e minúsculas) devidamente separadas em pequenas gavetas e organizadas por ordem alfabética, diversos suportes de papel, uma caixa com os nomes e fotografias de cada criança, um arquivo de textos escritos pelas crianças organizado por ordem alfabética e letras de plástico arquivadas em pequenas caixas que podiam ser coladas em fitas de velcro para formar palavras ou textos.

Existia ainda no espaço duas mesas que continham ficheiros de palavras e material de escrita, nomeadamente canetas, lápis de carvão e borrachas. Este material foi sendo

progressivamente adquirido através da participação dos encarregados de educação que aos poucos foram disponibilizando materiais de escrita e diversos tipos de papel e suporte de escrita. Uma das mesas que se encontrava no espaço era destinada à concretização de trabalhos de grupo ou atividades de escrita e a outra tinha como principal função vir a adotar um computador fixo para uso das crianças.

Neste espaço existia um espelho pendurado numa das paredes que decidimos manter nesta área pois permitia às crianças treinar frente a ele a sua dicção e reproduzir pequenos trava-línguas ou lengalengas que lhes fossem ensinados. Nesta área foi também afixado numa das paredes com a ajuda de um pai um quadro de giz. No canto da sala era ainda possível encontrar umas letras em tecido que serviam como jogo de tapete e permitiam a criação de palavras.

Com o tempo, foram gradualmente sendo afixados nas paredes alguns registos escritos das crianças. A prática de valorização da escrita é do meu ponto de vista uma mais-valia para a formação das crianças, na medida em que as incentivamos a continuar nas suas tentativas de escrita e ajudamo-las a melhorar neste processo. Nas paredes desta área foram também expostos alguns poemas que foram trabalhados com o grupo e ainda um abecedário com palavras removíveis que permitiam às crianças brincar, ordenando as palavras mediante a sua ordem alfabética.



Figura 22 - Nova Área da Oficina da Escrita



Figura 23 - Nova Área da Oficina da Escrita

Acredito que estas duas áreas se tenham tornado para o grupo grandes potenciadoras da leitura e da escrita, na medida em que permitiram às crianças realizar pequenos ensaios de leitura e de escrita, tomando progressivamente consciência da importância destes dois processos e atribuindo-lhes significado. Estas áreas passaram a ser bastante procuradas pelas crianças após as mudanças e a serem utilizadas para todo o tipo de atividades que envolvessem a leitura e a escrita, nomeadamente atividades que fossem propostas por mim no âmbito deste relatório.

- Introdução na biblioteca do “Dossier da Poesia” (Apêndice 2, p. 143):

Este instrumento que decidi introduzir na biblioteca da sala continha vários poemas, destrava línguas, adivinhas e lengalengas de vários autores. Visto que para a nova biblioteca não tínhamos conseguido arranjar livros de poesia, optei por elaborar um *dossier* onde todos (educadores, crianças e familiares) pudessem contribuir com poemas, destrava línguas, adivinhas e lengalengas.

Progressivamente, os encarregados de educação foram sendo informados desta iniciativa de modo a poderem contribuir para o crescimento deste instrumento. Porém, poucos familiares chegaram a participar, tendo participado apenas dois encarregados de educação com alguns poemas e adivinhas. Refletindo agora um pouco sobre isso, acredito que deveria de ter insistido mais na participação dos familiares, explicando-lhes os benefícios das crianças contactarem com este género literário.

Embora os familiares não tenham contribuído muito para este instrumento, semanalmente eu introduzia novos textos de modo a manter a diversidade de poetas e de poemas no *dossier*, assim como manter a curiosidade das crianças. Este “Dossier da

Poesia” era frequentemente procurado por todas as crianças da sala, que gostavam de o folhear e de solicitar aos adultos a sua leitura.



Figura 24 - Conversa com as crianças sobre o "Dossier da Poesia"- © Paulo Lima

Julgo que a introdução deste *dossier* permitiu de uma forma bastante positiva promover o contacto das crianças com a poesia e poetas portugueses, proporcionando às crianças um gosto crescente por este género literário e pela fruição da sua leitura.

- Visita à Biblioteca Pública de Évora (Apêndice 3, p. 147):

Dias depois de ter introduzido o “Dossier da Poesia” na biblioteca da sala, realizei com as crianças uma visita à Biblioteca Pública de Évora. Esta visita teve como principais objetivos: dar a conhecer às crianças a Biblioteca Pública de Évora, desenvolver a capacidade de pesquisa de livros numa biblioteca, relembrar as regras de comportamento a ter neste espaço, desenvolver o reconhecimento da poesia como potenciadora de momentos de fruição, desenvolver a capacidade de reconhecimento da funcionalidade da escrita, desenvolver a capacidade de compreensão textual e fomentar a expressão oral de sentimentos, ideias e emoções.

À nossa chegada à biblioteca, um funcionário do estabelecimento recebeu-nos e concedeu-nos a liberdade de visitar livremente alguns dos espaços do edifício. Aceitando a proposta, visitámos a biblioteca e fomos conversando acerca do que as crianças observavam.

Muitas crianças comentaram os livros antigos que se encontravam nas estantes de uma das salas da biblioteca e perguntaram o porquê desses

livros estarem «trancados» com redes. Expliquei-lhes que pelo facto dos livros serem tão antigos, era necessário mantê-los guardados para que ninguém os estragasse. A M.S. (5:3) também referiu os quadros dos reis que se encontravam junto ao teto numa das salas da biblioteca e a B.S. (6) referiu a importância do escadote de madeira que se encontrava junto a uma estante para conseguir alcançar os livros que se encontravam mais em cima. (Nota de Campo do dia 30 de abril de 2014)

Durante a nossa visita, permiti que as crianças explorassem livremente alguns dos livros que se encontravam expostos pelo espaço infantojuvenil da biblioteca. Posteriormente, percorri com o grupo as várias estantes que existiam no espaço, indicando as categorias a que se referiam cada estante. Quando descobrimos a estante referente aos livros de poesia, as crianças puderam recolher alguns dos livros que lá se encontravam e tiveram a oportunidade de os folhear individualmente, a pares e em pequenos grupos. Depois de lhes dar tempo para explorarem os livros, solicitei a algumas crianças que me entregassem os seus livros para lhes poder ler alguns poemas (Figura 25). Fizemos uma roda no chão da biblioteca e iniciamos aquele pequeno momento de fruição de poesia. Quando terminava de recitar um poema, as crianças comentavam o que eu tinha lido, alguns expressando os seus sentimentos em relação aos poemas (felicidade, medo, surpresa, amor, carinho, etc.) outros referindo características dos poemas (rimas).



Figura 25 - Alguns dos livros de poesia explorados na Biblioteca Pública de Évora

No final da visita dei ao grupo a oportunidade de escolherem dois livros de poesia para poderem requisitar e levar para a nossa sala. Os livros que as crianças selecionaram foram: “*Versos de Caracácá*” de António Manuel Couto Viana e “*O alfabeto dos bichos*” de José Jorge Letria. Estes livros serviram mais tarde para realizar outras atividades com

as crianças, nomeadamente a construção de um poema sobre um animal à escolha do grupo e um momento de fruição de poesia.

- Elaboração de um poema – “O nosso Abecedário Maluco de Nomes” (Apêndice 4, p.153):

No dia 31 de março de 2014, decidi levar para a sala, o livro “*Abecedário Maluco*” da autora Luísa Ducla Soares de modo a realizar uma atividade em grande grupo com as crianças.

Naquela tarde,

Quando regressámos do recreio, pedi para que todas as crianças se sentassem nas almofadas. Embrulhado num saco de papel, guardava nas minhas mãos o livro que continha o poema que iria ler às crianças (*Abecedário Maluco de Nomes*).

R.S.1 (4:2) – *O que tens aí?*

Eu – *Tentem adivinhar!* – lancei em tom de desafio.

R.P. (5:8) – *Acho que é um livro...*

Eu – *E vocês o que acham?* – perguntei às restantes crianças.

B.S. (5:11) – *Acho que também é um livro!*

Os outros acabaram por concordar, não apresentando mais nenhuma ideia.

Eu – *Vocês têm razão!* – disse retirando o livro do saco de papel. –
É um livro mas não é um livro qualquer! – acrescentei.

A S.B. (5:5) arregalou os olhos com um ar muito curioso.

Eu – *Alguém sabe porquê?*

Crianças – *Não!* – responderam em coro.

Eu – *Porque este é um livro que contém poemas!* – afirmei desvendando finalmente o mistério.

S.B. (5:5) – *Lê um Cátia!*

Enquanto a S.B. (5:5) e as restantes crianças do grupo pareciam bastante animadas com a ideia de eu ler um poema, a R.P. (5:8) não me pareceu tão animada soltando um “*Oh!*” bastante sentido. Emprenhei-me em contrariar

a criança e comecei a abrir o livro até à página onde se encontrava o poema que lhes queria ler.

Eu – *O poema chama-se... Abecedário Maluco de Nomes!*

Todos soltaram uma gargalhada.

R.P. (5:8) – *O que é um abecedário?*

Afinal, parecia que estava a conseguir atrair a atenção da única criança que não tinha revelado interesse na atividade.

Eu – *Alguém sabe o que é um abecedário?*

Crianças – *Não!* – responderam em coro.

Eu – *Um abecedário é composto por todas as letras que existem e está organizado por uma ordem, desde a letra A até à letra Z.*

L.S. (6) – *E é maluco?*

Eu – *Já vão ver porquê...*

Nesse momento, senti que todos se encontravam atentos ao que iria ler e com bastante curiosidade sobre o “tal” abecedário que era maluco. Comecei a ler o poema e rapidamente as gargalhadas começaram a ecoar na sala. No final da leitura, todos revelaram ter gostado imenso do poema, tendo-se divertido bastante e tendo solicitado para eu voltar a lê-lo. Reli o poema e mais uma vez as gargalhadas das crianças ecoaram na sala. Quando terminei pediram-me para ler outro poema do livro. Não querendo fugir muito do poema que queria trabalhar com eles, optei por lhes ler o “*Abecedário Maluco de Apelidos*” que também foi muito bem recebido pelas crianças. (Nota de Campo do dia 31 de Março de 2014)

Tendo em consideração o grande entusiasmo das crianças, propus ao grupo (tal como tinha planificado) a elaboração do abecedário maluco de nomes da nossa sala. Todos aderiram de imediato à proposta e começaram a elaborar pequenas rimas com os seus nomes. Durante a nossa conversa, apenas as crianças mais novas do grupo e a S.B. revelaram mais dificuldades em elaborar rimas. A S.B. rapidamente associava o seu nome e o dos colegas a palavras que iniciavam pela mesma letra, não realizando desta forma a atividade de forma correta. Alguns dos seus colegas levaram-na a refletir sobre as suas hipóteses e passado algumas tentativas, a mesma conseguiu perceber o que não estava

certo, corrigindo-se e arranjando muito rapidamente palavras que rimassem com os nomes da sala.

Após uma longa conversa entre todos, da entreaajuda entre o grupo e do meu apoio, do educador cooperante e da técnica da ação educativa, comecei a escrever as rimas que as crianças acordavam:

O nosso Abecedário Maluco de Nomes

L é o Leonardo,
que foge de um leopardo.
S é o Santiago,
que gosta de nadar no lago.
R é o Rodrigo,
que gosta de comer trigo.
R é o Ricardo,
que está sempre acordado.
I é a Inês,
que gosta de jogar ao macaquinho do chinês.
S é a Sofia,
que está sempre a usar o afia.
B é a Beatriz,
que cai na cama e parte o nariz.
M é a Maria,
que gosta de comer popia.
M é o Martiño,
que anda no caminho.
J é a Joana,
que não gosta de banana.
R é a Rita,
que na cabeça usa uma fita.
L é a Leonor,
que escreve no computador.
G é o Guilherme,

que tem medo de um verme.

M é a Matilde,

que é amiga da Clotilde.

D é o Duarte,

que gosta de fazer arte.

Analisando o poema que as crianças construíram, posso afirmar que o grupo conseguiu alcançar os objetivos que eu tinha estipulado na planificação. Todos evidenciaram ter apreciado o momento de leitura do poema, tendo-se divertido bastante e solicitado para o reler. O facto de se terem divertido despertou em todas as crianças muita curiosidade para descobrir os restantes poemas que existiam no livro. De um modo geral, à exceção de algumas crianças, todos souberam identificar que no poema existiam rimas, sabendo também posteriormente realizar algumas rimas com os seus próprios nomes e os dos colegas. As crianças que revelaram mais dificuldades eram de uma faixa etária muito nova não tendo na minha opinião ainda percepção da construção de rimas. Quem as ajudou a construir as rimas com os seus nomes foram os próprios colegas. Embora essas crianças não tenham conseguido realizar as rimas pretendidas, demonstraram estar bastante atentas à atividade, divertindo-se a cada rima que era construída com a ajuda de todos. Quanto à construção do poema no geral, é possível verificar que as crianças conseguiram construir com sucesso as rimas com todos os nomes, tendo sido por vezes necessário a ajuda de um dos adultos presentes na sala. Embora não tenham respeitado a ordem alfabética, devido ao facto de ainda não conhecerem o alfabeto e a sua ordem, considero que as crianças conseguiram atingir o objetivo proposto na planificação que consistia na construção de pequenas rimas com base nos seus nomes. Continuando a analisar o poema, posso afirmar que esta atividade também permitiu trabalhar com as crianças as estruturas de frase complexas, mais concretamente a elaboração de frases subordinadas adjetivas relativas restritivas, através da utilização constante do pronome relativo “que” nas rimas que eram construídas.

De um modo geral, posso afirmar que esta atividade obteve um balanço bastante positivo tanto por parte da equipa educativa como por parte das crianças. Considero que foi uma atividade bastante rica ao nível do desenvolvimento da consciência fonológica das crianças, da promoção do gosto pela poesia e do desenvolvimento do contacto com a leitura e a escrita.

- Outras atividades:

Tal como já afirmei, no decorrer da minha PES em Educação Pré-Escolar desenvolvi com o grupo várias atividades no âmbito do tema deste documento. Essas atividades foram: leitura de poesias que permitissem às crianças sentir prazer através do contacto com este género literário; descoberta e conhecimento de alguns poetas portugueses; trabalho de texto através de poemas de modo a identificar letras e palavras; construção de um poema baseado num dos livros requisitados na visita à Biblioteca Pública de Évora; e por último, um jogo que consistia em completar o poema “*A menina feia*” da autora Luísa Ducla Soares (Figura 26 e Apêndice 3, p. 147).



Figura 26 - Atividade com o poema "A menina feia" de Luísa Ducla Soares

4.1.2. Propostas e mudanças desenvolvidas no 1º Ciclo do Ensino Básico

- Concepções dos alunos acerca da poesia:

Durante a PES em 1º CEB, tive oportunidade de questionar a turma acerca das suas concepções sobre a poesia. O meu interesse em saber o que era para os alunos a poesia, prendia-se com o facto de querer partir dos saberes dos alunos acerca deste género literário para lhes poder alargar os conhecimentos. Curiosamente, na primeira vez que entreguei as folhas aos alunos questionando o que era para eles a poesia, as respostas foram praticamente todas idênticas (Anexo 1, p. 121). Muitos alunos referiram que a poesia era escrita à margem de uma folha e que tinha como característica rimar. Outros alunos referiram que as poesias tinham sentido, entoação e que “traduziam” sentimentos. Uma aluna da turma escreveu que a poesia contava “histórias engraçadas e tristes” e um outro aluno caracterizou a poesia como não tendo sentido.

Após uma primeira análise, devo admitir que considerei muito interessante e entusiasmante o facto de alguns alunos caracterizarem a poesia de uma forma “positiva”. Claramente, alguns alunos revelavam uma noção mais sentimental da poesia do que outros, ao afirmar que as poesias tinham “sentido”, “entoação” e “sentimentos”. Em contrapartida, muitos alunos demonstraram a ideia errada de que a poesia se escrevia apenas à margem das folhas. Após folhear os manuais de português da turma, verifiquei que de facto todos os poemas que lá se encontravam eram escritos e impressos encostados à margem, não apresentando outras disposições gráficas. Ao aperceber-me disto, entendi que seria necessário contrariar esta ideia que a maioria da turma apresentava, mostrando outras poesias que não fossem escritas e dispostas numa folha da forma que mencionaram. Quanto ao aluno que referiu que a poesia não tinha sentimentos, pareceu-me fundamental à semelhança da ideia anterior, perceber o porquê desta conceção e tentar levar os alunos a refletir e explorar sentimentalmente melhor as poesias que fossem futuramente abordadas com eles.

No final da minha PES, após ter realizado com os alunos diversas atividades relacionadas com o tema deste documento, voltei a colocar a mesma questão aos alunos de modo a poder verificar se as suas conceções se mantinham (Anexo 2, p. 123). Após analisar o que tinham escrito, foi-me possível verificar que alguns dos alunos da turma tinham alterado as suas conceções. Embora tenha notado esta diferença, considero que os alunos se restringiram demasiado à estrutura do texto poético, referindo apenas o que são versos, estrofes, tercetos, quadras e rimas. A meu ver, tal aconteceu porque as últimas atividades em que os alunos participaram estavam essencialmente relacionadas com a aquisição destas noções mais estruturais da poesia.

Após realizar uma segunda leitura das várias respostas, verifiquei também que a conceção errada que os alunos tinham relativamente à disposição da poesia (encostado à margem) tinha desaparecido. Quase toda a turma afirmou que a poesia poderia ser escrita de diversas formas e em diferentes direções. De facto, ao longo da minha intervenção, os alunos puderam verificar que existiam várias formas de escrever poesia, nomeadamente de distribuir o texto numa folha ou página de livro. O facto da maioria dos alunos terem mencionado as formas de animais ou chávenas de café nas suas respostas esteve essencialmente relacionado com o facto de lhes ter apresentado alguns poemas com esses temas e essas formas.

Mais uma vez, poucos alunos caracterizaram a poesia como sendo um género literário favorável à transmissão de sentimentos e potencialização da imaginação. Julgo que seria importante e benéfico para os alunos desta turma continuarem a realizar atividades relacionadas com a poesia, de modo a construírem progressivamente conceções mais sólidas e fundamentadas em experiências próprias relativamente a este género literário. Este contacto contínuo com a poesia também seria bastante benéfico na medida em que permitiria também aos alunos aperfeiçoar e desenvolver os seus conhecimentos e habilidades relativamente aos processos de leitura e de escrita.

- Jogo das Rimas (Apêndices 5 p. 157 e 6 p. 159):

Esta foi a primeira atividade no âmbito do tema deste documento que tive oportunidade de desenvolver com os alunos. A atividade consistia num jogo de pares em que os alunos tinham de descobrir palavras que rimassem com os sons que lhes eram propostos. Para tal foram criados para cada par, um dado que possuía em cada um dos seus lados os sons que os alunos iriam trabalhar: “-ão”, “-ar”, “-er”, “-ir”, “-or” e “-lha” (Figura 27). Rotativamente, os alunos dos pares tiveram de lançar o dado e posteriormente descobrir palavras que rimassem com o som que lhes tivesse saído. Para além dos dados que foram fornecidos aos alunos, foram também distribuídas folhas com os respetivos sons de modo a que os alunos pudessem realizar os registos das palavras que iam encontrando (Anexo 3, p. 127). No final da atividade, com base em algumas palavras que os pares tinham descoberto, os alunos tiveram de escrever nos seus cadernos diários pequenas frases em verso rimado.



Figura 27 - Materiais para o jogo das rimas

De um modo geral, considero que esta foi uma atividade que obteve um balanço bastante positivo por parte de toda a turma. Os alunos demonstraram-se empenhados na realização da atividade e revelaram um grande sentido de entreajuda entre pares. Reparei também que esta atividade se revelou bastante benéfica para a aluna com N.E.E., na medida em que lhe permitiu treinar a dicção de determinadas palavras e sons que lhe eram difíceis. O facto de ter realizado esta atividade através de um jogo, entusiasmou muito os alunos fazendo com que estivessem mais atentos, interessados e aplicados no decorrer da atividade.

- Biopoema (Apêndice 7, p. 165):

No início da minha intervenção, a professora cooperante propôs-me desenvolver com a turma uma atividade que consistia na elaboração de biopoemas. Após me explicar muito brevemente em que consistia, sugeriu-me pesquisar um pouco sobre este género de texto criativo e tentar planificar uma atividade para os alunos.

Do que pude apurar, este género de texto permite às crianças elaborar textos criativos, tendo por base algum objeto, animal ou no caso da atividade que desenvolvi, os próprios alunos. É um texto criativo que permite elaborar versos simples que podem ou não ser rimados. Para a elaboração deste género de texto criativo é essencial que as crianças cumpram apenas dois versos obrigatórios: o primeiro correspondente apenas à escrita do nome e o último correspondente à escrita do apelido.

No dia 14 de outubro de 2014, no tempo destinado ao Apoio ao Estudo, propus à turma a realização de um texto criativo denominado “biopoema”. Após uma breve explicação relativamente à palavra “biopoema”, apresentei às crianças num slide de PowerPoint uma possível estrutura para a elaboração dos seus textos (Apêndice 8, p. 169).

Após discutir com a turma o que era pretendido em cada verso do biopoema, foi distribuído a cada aluno uma folha de linhas de modo a poderem iniciar o seu texto. Embora estivesse planeado que esta atividade decorresse apenas naquele dia, foi necessário mais tempo para que os alunos pudessem aprimorar e terminar este trabalho.

De certa forma, este trabalho exigiu dos alunos uma autorreflexão sobre eles próprios, permitindo às crianças explorar a sua vida e conhecerem-se melhor. Foi um trabalho que permitiu também explorar uma imensidade de sentimentos e desenvolver em muitos alunos da sala o sentimento de autoestima. Em alguns casos, foi um trabalho muito sensível, principalmente no que respeita às crianças com apenas um progenitor vivo ou

progenitores divorciados. Embora tenha sido um aspecto complicado de abordar para os alunos em questão, penso que as conversas individuais que tive com eles acerca das suas situações tenham sido positivas, incentivando as crianças a lidar com essa perda ou situação e encorajando-os a continuar o seu trabalho. Para além disso, revelou-se também para mim um trabalho muito importante, na medida em que me permitiu conhecer melhor os alunos com quem estava a trabalhar e me permitiu também aprender a lidar com estas vivências das crianças menos agradáveis, mas que fazem parte do nosso dia-a-dia enquanto docentes.

Esta foi uma atividade bastante promotora da escrita, sendo que os alunos tiveram oportunidade de elaborar um biopoema, de autocorrigir os seus textos, de compreender as suas lacunas na escrita e de reescrever os seus textos corretamente.

O balanço geral por parte dos alunos da turma foi bastante positivo, tendo eles referido que se divertiram bastante com a elaboração dos seus biopoemas. Após terem construído os seus textos, os alunos tiveram oportunidade nos tempos de Expressões de realizar um autorretrato onde puderam posteriormente transcrever os seus biopoemas (Anexo 4, p. 129).

Após os alunos terem terminado por completo (texto e autorretrato) os seus biopoemas, os mesmos foram afixados num placard da escola de modo a dar a conhecer aos encarregados de educação e à restante comunidade educativa o trabalho que foi desenvolvido pelos alunos (Figura 28).



Figura 28 - Exposição dos Biopoemas

- Elaboração de um poema – “*Abecedário Maluco de Nomes*” (Apêndice 9, p. 171):

No decorrer da minha PES em 1º CEB, pareceu-me interessante desenvolver com os alunos da turma do 2º ano, uma atividade semelhante àquela que tinha tido

oportunidade de promover junto do grupo de Pré-Escolar no decorrer da minha PES nesta valência. Assim, optei por realizar com a turma de 1º CEB a atividade que consistia na construção de um poema coletivo tendo por base o poema “*Abecedário Maluco de Nomes*” da autora Luísa Ducla Soares.

Para dar início à atividade, distribui a cada aluno da turma uma folha com o poema de modo a poderem realizar uma leitura silenciosa. Após todos terem terminado a sua leitura, realizei eu mesma a leitura do poema em voz alta. À semelhança do que tinha acontecido com o grupo de Pré-Escolar, as várias leituras realizadas ao poema originaram por entre a turma muitas gargalhadas. Visto ter levado o livro “*Abecedário Maluco* para a sala, os alunos começaram muito rapidamente a questionar-me acerca de outros poemas que o livro continha. Tal como tinha feito com o grupo de Pré-Escolar, realizei uma leitura do poema “*Abecedário Maluco de Apelidos*” de modo a responder à curiosidade dos alunos. Aproveitando o interesse e entusiasmo da turma, propus a realização de um poema semelhante ao que tinham acabado de ler e ouvir. Todos aderiram imediatamente à minha proposta tendo decidido que para realizar todo o alfabeto, teriam de arranjar outros nomes que não pertencessem aos alunos que integravam aquela turma. No que respeitava aos vários alunos da turma que possuíam um nome que iniciava pela mesma letra, eram realizadas várias rimas com esses nomes por parte dos alunos e posteriormente eram realizadas votações por parte de toda a turma de modo a escolherem as rimas que iriam integrar o poema. Todos os alunos da turma mantiveram-se bastante participativos durante a atividade, contribuindo todos com pelo menos uma rima para a construção do poema. À medida que fui escrevendo no quadro o poema que os alunos estavam a ditar, os mesmos encontravam-se a registá-lo nos seus cadernos diários:

Abecedário Maluco de Nomes

A é a Ana,
é maior do que uma banana.
B é a Beatriz,
que tem um grande nariz.
C é a Carlota,
a cavalo numa marmota.
D é o Duarte,

que pesca o espadarte.
E é a Esmeralda,
que usa fralda.
F é o Francisco,
que vai comer um petisco.
G é o Gonçalo,
que ficou com um galo.
H é a Helena,
que comprou uma rena.
I é a Isabella,
que cheira a canela.
J é a Joana,
que vive numa cabana.
K é o Kevim,
que brinca no jardim.
L é a Lara,
que é gémea da Clara.
M é a Maria,
que come a sopa toda fria.
N é o Nuno,
que é amigo do Bruno.
O é a Olga,
que ganhou uma folga.
P é a Patrícia,
a fugir de um polícia.
Q é a Quitéria,
que é muito séria.
R é a Raquel,
que come pão com mel.
S é o Salvador,
que ficou com uma dor.
T é a Tatiana,
que tem uma caravana.
U é o Ulisses,

que faz macaquices.
V é a Vera,
que tem unhas de pantera.
W é o Willie,
que come chili.
X é o Xavier,
que come papas com colher.
Y é o Yuri,
que se zangou com o júri.
Z é a Zulmira,
que é muito gira.

Analisando o poema que os alunos construíram em grande grupo, é-me possível afirmar que todos conseguiram alcançar os objetivos presentes na minha planificação para esta atividade. Para além disso, todos revelaram conhecer o alfabeto recitando as suas letras por ordem, sem cometer nenhum erro de posição. Este foi, no grupo de crianças da PES em Pré-Escolar, um dos aspetos que não era possível de verificar no poema que construíram. No entanto, à semelhança do grupo de Pré-Escolar, todos os alunos evidenciaram ter desfrutado do momento de leitura do poema, revelando-se muito divertidos. O facto de me terem questionado acerca dos outros poemas do livro foi para mim um indicador do interesse da turma e envolvimento da mesma na atividade que estavam a desenvolver. A oportunidade concedida aos alunos de poderem inicialmente praticar a leitura silenciosa do poema permitiu que os mesmos interiorizassem primeiro o poema que iriam trabalhar, assim como permitiu que eles treinassem e desenvolvessem as suas capacidades de leitura. No final da minha leitura em voz alta, a maioria da turma referiu regularidades que tinham descoberto na cadência dos versos, nomeadamente as rimas, o alfabeto e a utilização a cada dois versos de um nome iniciado pela letra do próprio verso.

No que respeita à escrita do poema elaborado pela turma, posso afirmar que todos participaram ou ajudaram na elaboração dos versos rimados, recorrendo aos nomes dos alunos da sala ou outros nomes que conheciam, nomeadamente dos familiares e outros colegas da escola. No geral considero que os alunos foram capazes de escrever um bom poema que, à semelhança do poema original da autora, ficou bastante divertido e simples

de ler. Tal como tinha acontecido com o grupo de Pré-Escolar, esta atividade permitiu também trabalhar com os alunos as estruturas de frases complexas, nomeadamente a elaboração de frases subordinadas adjetivas relativas restritivas, através da utilização em algumas rimas do pronome relativo “que”.

De acordo com os alunos da turma, esta foi uma atividade bastante divertida pois os poemas eram bastante engraçados. De um modo geral considero que, à semelhança do que tinha acontecido na PES em Pré-Escolar, foi uma atividade bastante rica ao nível do desenvolvimento da consciência fonológica dos alunos, da promoção do gosto pela poesia e do desenvolvimento do contacto com a leitura e a escrita.

- Outras atividades:

No decorrer da PES em 1º CEB, desenvolvi também com a turma outras atividades no âmbito do tema deste relatório. Essas atividades foram: leitura de poemas e exploração de sentimentos; leitura de poesias para fruição dos alunos; declamação de pequenos destrava-línguas; e, por último, escrita de pequenos versos rimados ou quadras sobre determinados temas previamente abordados com os alunos (Figura 29).



Figura 29 - Alunos a construírem uma quadra sobre o Natal

4.2. A metodologia de trabalho por projeto

“Projecto, (...) é uma actividade prática significativa, de valor educativo, visando um ou vários objetivos. Implica pesquisas, a resolução de problemas e, muitas vezes, uma produção. Uma tal actividade é

planificada e conduzida pelos alunos e o professor em conjunto num contexto real e verdadeiro.” (Santos, Fonseca & Matos, 2009, p. 26)

De acordo com vários autores, a metodologia de trabalho de projeto tem sempre como ponto de partida as crianças e as várias questões que elas se colocam. De facto, em termos de metodologia, o trabalho de projeto “(...) define-se como um processo de descoberta a partir de uma questão ou situação problematizada.” (Leandro, 2008). Essas questões tendem a surgir no quotidiano das crianças e geralmente provêm da curiosidade das mesmas, do seu interesse por determinados assuntos ou de problemas com que estas se possam deparar.

De acordo com Katz (1994), citada por Leandro (2008), “Um projecto é uma investigação em profundidade sobre uma situação problemática que seja considerada pertinente, quer para a intencionalidade educativa do docente, quer para a vivência/experiência das crianças.”. De facto, interessa tanto ao docente como às crianças envolvidas na execução de determinada investigação, que se trabalhe questões ou problemas que permitam realizar aprendizagens globalizantes e enriquecedoras para o desenvolvimento das próprias crianças. É neste sentido fundamental que as crianças sejam os agentes ativos deste processo de investigação, ou seja dos trabalhos de projeto, de modo a poderem aprender a produzir algo e de modo a aprenderem a pensar. Através dessas aprendizagens as crianças poderão conseguir resolver problemas, assim como aprender a viver em sociedade colaborando uns com os outros (Dewey cit. por Santos, Fonseca & Matos, 2009).

Esta metodologia de trabalho tende a ser assumida em grupo e pressupõem a implicação de todos os participantes. É dado no trabalho por projeto uma grande importância à individualidade de cada membro que se encontra a participar na realização do projeto embora, simultaneamente, se dê especial atenção ao grupo no coletivo que se encontra a trabalhar para o mesmo objetivo, ou seja para a mesma finalidade. Para que se consiga chegar a essa finalidade é importante que ao longo de todo o processo de investigação exista “negociação” e “consenso” por parte dos membros do projeto, de modo a que as várias individualidades existentes se tornem numa só voz (Vasconcelos et al., 2012).

No que concerne ao docente, este tem o papel de facultar recursos que sejam acessíveis e adequados à faixa etária das crianças, de modo a que estas consigam

pesquisar por si mesmas as informações que considerem necessárias para responder às suas questões iniciais. Para além disso e como refere Malaguzzi (1990) citado pelo Ministério de Educação (1998, p. 145):

O educador deve intervir o menos possível, mas de forma a provocar o reinício das trocas ou para securizar as crianças. Assim, as intervenções devem ser medidas, não excessivas, não subvertendo aquilo que as crianças estão a fazer. É como que tomar a criança pela mão, permitindo sempre que ela se mantenha de pé firme (...).

Neste sentido, parece-me fundamental que o docente desempenhe também um papel de orientador e organizador de aprendizagens, apresentando-se como um apoio para as crianças nas diferentes fases do projeto e na preparação de materiais. O facto de o docente intervir o mínimo possível no processo do trabalho de projeto, não querará dizer que este não se mantenha numa postura observadora face ao processo de investigação, incentivando e dando sugestões e opiniões sempre que lhe pareça importante e necessário para o desenvolvimento do projeto, assim como para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças.

Existe nesta metodologia de trabalho várias tipologias de projeto. A primeira remete-nos para os projetos de intervenção que têm como principal objetivo a modificação de problemas encontrados ou a modificação de necessidades identificadas pelas crianças em algo de positivo. A segunda remete-nos para os projetos de produção que tem como principal finalidade a produção de novos produtos ou atividades. A terceira remete-nos para os projetos de investigação que tem como principal objetivo a obtenção de conhecimentos acerca de determinado problema ou questão colocada (Moura & Barbosa, 2011).

Embora existam várias tipologias de projeto devido às suas diferentes finalidades, todos os trabalhos de projeto são organizados da mesma forma, ou seja, em quatro fases distintas:

- **Primeira fase/ Definição do problema:** Nesta fase, é formulado por parte das crianças o problema ou as questões a investigar, assim como são definidas as dificuldades a resolver e os assuntos a estudar. É também realizado nesta fase do projeto um momento

de partilha de saberes entre todos os membros do grupo acerca do assunto abordado e são realizados registos sobre esses mesmos conhecimentos com o apoio ou não do docente (Vasconcelos et al, 2012).

- **Segunda fase/ Planificação e desenvolvimento do trabalho:** Nesta fase do projeto, é realizada uma previsão do que possivelmente será realizado e desenvolvido no projeto mediante as metas específicas. É nesta fase também que são realizados mapas conceptuais, teias ou redes como linha de pesquisa de modo a se poder definir: “o que se vai fazer?”; “por que ponto começar?”; “como se irá realizar?”; “quem irá fazer?”; “quando se irá concretizar?”; “quem poderá ajudar?”; “onde se irá procurar?”; entre outras questões que se revelem pertinentes no âmbito do projeto (Vasconcelos et al, 2012).

- **Terceira fase/ Execução:** Nesta fase, as crianças iniciam o processo de pesquisa através de pesquisas diretas. É aqui que as crianças organizam, selecionam e registam de diversas formas as informações que consideram pertinentes para o desenvolvimento do projeto e para responder às suas questões. É lhes possível neste momento do projeto, aprofundar as informações que obtiveram através da discussão, representação e contraste com as ideias apresentadas inicialmente na primeira fase. É neste momento também que as crianças utilizam uma grande variedade de linguagens gráficas de modo a representarem as novas descobertas que realizaram. É também costume realizarem pontos de situação diárias e avaliações ao processo até então efetuado, de modo a relançar e planificar os momentos que vêm a seguir (Vasconcelos et al, 2012).

- **Quarta fase/ Divulgação e avaliação:** Esta é a ultima fase do projeto e traduz-se na socialização de todas as descobertas que foram realizadas e dos conhecimentos que foram adquiridos de modo a poder partilhar essas informações com a restante comunidade. Realizam-se sistematizações visuais do trabalho por diversos espaços ou elaboram-se portefólios. Este momento é considerado a celebração do que foi conquistado e aprendido por todo o grupo ao longo do desenvolvimento do projeto. Depois dessa socialização é realizada a avaliação do trabalho, onde todos os elementos do grupo intervêm de modo a tentar perceber a qualidade do seu projeto, o que correu bem ou mal, o que poderia ser melhorado em projetos futuros e que competências foram adquiridas. Após ser realizada

a avaliação, são formuladas novas hipóteses de trabalho que eventualmente poderão dar asas a novos projetos a serem posteriormente explorados (Vasconcelos et al, 2012).

4.2.1. Trabalho por projeto na Educação Pré-Escolar

4.2.1.1. Sentidos do projeto dos dinossauros

O projeto que será de seguida apresentado foi um projeto de investigação que teve como principal objetivo querer saber mais e descobrir mais acerca dos dinossauros. Foi um projeto de investigação que se desenvolveu durante a minha PES em Educação Pré-Escolar e teve como grupo de trabalho cinco crianças do género masculino com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos.

Sendo fundamental que o desenvolvimento do projeto tivesse por detrás uma problemática considerada pertinente tanto para a minha prática educativa como para as vivências e experiências das crianças, foi necessário traçar os grandes sentidos deste projeto sobre dinossauros. Sendo assim os grandes sentidos que foram delineados para este projeto foram os seguintes:

- ✓ Desenvolver a noção de tempo;
- ✓ Reconhecer as características próprias e únicas que os dinossauros apresentavam agrupando-os segundo diferentes critérios;
- ✓ Identificar informações sobre os dinossauros expressas em linguagens diversas;
- ✓ Ordenar acontecimentos através da construção de uma narrativa cronológica, mobilizando a linguagem oral e outras formas de expressão;
- ✓ Desenvolver o pensamento crítico;
- ✓ Ser capaz de fomentar o trabalho de equipa, promovendo momentos de trabalho e de cooperação.

4.2.1.2. As várias fases do projeto dos dinossauros

- 1ª FASE: Definição do problema

Como surgiu?

Ao longo das minhas duas semanas de observação, foram várias as oportunidades que tive de observar o M.P.1 a realizar desenhos de dinossauros de vários tamanhos, cores e alguns com características muito específicas. Através das suas representações, fui-me apercebendo do seu gosto pelo desenho assim como do seu interesse por estes animais.

Numa Reunião de Conselho, quando o educador cooperante questionou o grupo acerca das atividades que gostariam de realizar na semana seguinte, o M.P.1 propôs a concretização de um trabalho de projeto sobre dinossauros. Segundo o M.P.1, ele queria descobrir mais coisas sobre os dinossauros e fazer desenhos sobre essas descobertas. No momento em que ele realizou essa proposta, várias crianças manifestaram o seu agrado para com a ideia. Visto que o educador cooperante e a técnica de ação educativa da sala já estavam encarregues de outros trabalhos de projeto, ficou decidido que eu ficaria responsável por orientar este projeto sobre dinossauros.

Quem faz?

Na manhã de 06 de março de 2014, no momento da Planificação em Conselho, relembrei o grupo da proposta que tinha sido realizada pelo M.P.1: iniciar um trabalho de projeto sobre os dinossauros. Após abordar o assunto, senti subitamente algum entusiasmo por entre algumas crianças do grupo. Perguntei-lhes se eles gostariam de começar naquele dia o projeto e algumas crianças responderam que sim. Escrevi então no Plano do Dia “*Projeto dos dinossauros: Quem faz? O que sabemos?*” e perguntei quem iria querer participar na elaboração do projeto de modo a poder registar no plano. Naquele momento cinco crianças propuseram-se.

Com o passar de algumas reuniões de projeto, uma das crianças desistiu da elaboração do projeto. Após conversar com ele e refletir acerca da sua desistência, percebi que a sua decisão se deveria muito provavelmente ao facto das informações que eles estavam a tratar não estarem adequadas à sua idade, visto que ele era o mais novo do grupo. Refletindo um pouco acerca desta desistência, considero que enquanto orientadora do projeto e principal fonte de informação para eles, deveria ter facultado recursos que

fossem adequados a todas as faixas etárias das crianças envolvidas no projeto. O facto de esta criança ter desistido fez-me perceber que era necessário eu estar atenta a todas as crianças e tentar perceber se todas estavam igualmente envolvidas no mesmo trabalho.

Após a desistência do membro mais novo do projeto, outra criança da sala manifestou vontade em participar no projeto dos dinossauros, tendo passado a integrar o grupo e a trabalhar assiduamente com o mesmo.

O que sabemos?

Na mesma manhã em que ficaram definidos os elementos que iriam integrar o projeto dos dinossauros, realizou-se entre o grupo uma partilha de conhecimentos acerca do que já sabiam sobre o tema do projeto.

Inicialmente, todos ficaram a olhar para mim esperando que lhes pedisse para fazer ou dizer algo. Apercebendo-me desse facto, lancei uma questão ao M.P.1 pois tinha sido ele o grande impulsionador do projeto que estavam prestes a iniciar: *“M.P.1 relembra-me só porquê que quiseste fazer um projeto sobre dinossauros?”*. A resposta dele foi praticamente imediata: *“Quero saber mais sobre os dinossauros para fazer mais desenhos.”*. Em jeito de proposta para a realização do levantamento de ideias que eles possuíam acerca dos dinossauros afirmei: *“Mas para saberem mais sobre dinossauros, precisam primeiro de dizer uns aos outros o que já sabem sobre eles. Não vão estar depois a procurar informações sobre dinossauros que um de vocês já pode saber e partilhar com o grupo!”*. Após a minha afirmação, o grupo iniciou a troca de conhecimentos e eu aproveitei o momento para registar o que eles iam dizendo (Anexo 5, p. 133).

Após todos terem contribuído com os seus conhecimentos, o M.P.1 perguntou-me se poderia desenhar o que tinha dito ao grupo, pelo que lhe respondi que sim. Todos gostaram da ideia e quiseram ilustrar aquilo que tinham partilhado em grupo. Após realizarem todos os desenhos transcrevi para folhas o que eles tinham dito (Figura 30).



Figura 30 - Uma das ilustrações sobre o que o grupo sabia acerca dos dinossauros

- 2ª FASE: Planificação e desenvolvimento do trabalho

Uns dias mais tarde, o grupo voltou a reunir-se de modo a poder realizar o levantamento do que queriam saber acerca dos dinossauros. Devido ao entusiasmo do grupo, senti naquele momento que todas as questões possíveis sobre o tema lhes estavam a surgir. O grupo foi partilhando as suas dúvidas e curiosidades e eu fui registando-as numa folha, de modo a posteriormente colocarmos as questões formuladas numa cartolina onde tínhamos desenhado uma tabela para o efeito (Figura 31).

Após a discussão do que queriam saber acerca dos dinossauros, preenchemos a tabela onde era possível encontrar o registo daquilo que as crianças queriam saber acerca dos dinossauros, assim como quem iria pesquisar acerca de determinada questão, onde poderiam procurar essa informação e quem os poderia ajudar (Anexo 6, p. 135). Ao analisar e refletir agora sobre a tabela que foi realizada com o grupo, constato que a mesma deveria ter sofrido algumas alterações no momento em que foi preenchida.

Num primeiro ponto, considero que foram colocadas demasiadas questões por parte do grupo para a realização do projeto. É certo que as crianças estavam bastante entusiasmadas e queriam no momento descobrir tudo sobre o tema do projeto, no entanto penso que eu deveria de os ter ajudado a refletir melhor acerca de cada questão, de forma a poderem realizar uma triagem e escolher as questões que lhes pareciam mais importantes e interessantes de aprofundar.

Num segundo ponto, julgo ter sido um problema para o grupo não termos estipulado datas para a elaboração das pesquisas de cada pergunta. O facto de não termos projetado no tempo o desenvolvimento do projeto fez com que já para o fim da minha

intervenção, nos tivéssemos apercebido que nos faltava responder a bastantes questões. Sentimos então necessidade nessa altura de realizar a calendarização da pesquisa de cada pergunta que faltava responder, assim como da realização de cada produto final correspondente a cada questão. De facto com essa calendarização, o trabalho das crianças tornou-se muito mais organizado permitindo-lhes estar mais orientados.

Num terceiro ponto, posso afirmar que as colunas do “quem faz” e do “quem ajuda” acabaram por não ser respeitadas. Todo o grupo acabou por ajudar na pesquisa e elaboração do produto final de cada questão pois sempre que se ia responder a uma questão do projeto, todos queriam participar. Relativamente à coluna do “quem ajuda” foi uma pena não ter sido cumprido, nomeadamente nas questões referentes aos pais das crianças. Penso ter sido um ponto negativo no desenvolvimento do projeto não termos solicitado a participação dos pais, de outros membros da instituição ou da comunidade.

Num quarto e último ponto, penso que seja possível verificar na coluna do “onde procurar” que existiu uma grande tendência por parte das crianças em recorrer apenas e sempre aos mesmos recursos. Refletindo agora acerca disso, esta coluna demonstra que as crianças tinham um ideal de pesquisa muito limitado, não considerando outras fontes para obter informação. Apesar das crianças não apresentarem um leque de recursos para pesquisar muito alargado, deveria ter sido eu enquanto orientadora do grupo no projeto a lhes abrir novas portas e novos horizontes para realizarem as suas pesquisas.

Queremos saber...	Quem faz...	Onde procurar...	Quem ajuda...
• Como são os ossos dos dinossauros?	• Leonardo e Márcio	• no computador, nos livros, nos vídeos	• Célia
• O que os dinossauros comem?	• Ricardo e Leonardo	• no computador, nos livros, nos vídeos	• Célia e Ana
• Com quantos dentes andam os dinossauros?	• Ricardo e Rodrigo	• no computador, nos livros, nos vídeos	• Célia e Ana
• Onde é que os dinossauros vivem?	• Márcio e Rodrigo	• no computador, nos livros, nos vídeos	• Célia, Ana, Rui e Márcio
• Como moravam os dinossauros?	• Duarte e Ricardo	• no computador, nos livros, nos vídeos	• Célia e Rui
• Quais são os dinossauros que andam de noite e de dia?	• Márcio e Rodrigo	• no computador, nos livros, nos vídeos	• Célia
• Há quantos anos existiam os dinossauros?	• Márcio e Leonardo	• no computador, nos livros, nos vídeos	• Célia e Rui
• De que tamanho eram os ossos dos dinossauros?	• Márcio e Rui	• no computador, nos livros, nos vídeos	• Célia e Ana
• Os nomes dos dinossauros?	• todos	• no computador, nos livros, nos vídeos	• Célia e Mãe de Rodrigo

Figura 31 - Tabela do "Queremos saber" exposta na sala

- 3ª FASE: Execução

Após termos realizado o levantamento do que o grupo queria saber acerca dos dinossauros, decidimos dar início à terceira fase do projeto. Esta fase consistiu

essencialmente na pesquisa, tratamento e registo de informação para responder a cada pergunta.

1ª Pergunta: Como eram os ossos dos dinossauros?

As crianças começaram pela pesquisa de informação de modo a poderem responder a esta questão. Dirigiram-se em primeiro lugar à nossa biblioteca da sala e começaram a procurar por uma enciclopédia sobre dinossauros que eles sabiam existir na sala. Assim que a encontraram, sentaram-se todos em redor da enciclopédia e começaram a folheá-la. Após alguns minutos a observar as várias páginas da enciclopédia, o grupo achou duas páginas com ilustrações de ossos de dinossauros. O L.S. pediu-me para lhes ler o que estava escrito. Procedi à leitura das duas páginas e após ter terminado o R.S.2 afirmou apontando para uma imagem que ilustrava o tamanho de uma pessoa adulta ao lado de um esqueleto de dinossauro: *“Os ossos dos dinossauros são muito grandes!”*. O R.S.1 respondeu-lhe apontando para outra imagem: *“Não, não! Os ossos das mãos são pequenos!”*. O M.P.1 escutando a conversa e querendo acrescentar outra informação disse: *“Cátia olha... Os ossos dos dinossauros são como um puzzle dão para encaixar.”*. Ao que eu lhe respondi: *“Ai sim? Como sabes disso?”*. *“Porque uma vez fui a uma exposição de dinossauros com o meu pai a Lisboa e vi os esqueletos dos dinossauros inteiros mas o meu pai disse-me que os ossos são encontrados sozinhos.”* respondeu. As crianças debateram entre elas aquela afirmação proferida pelo M.P.1 até que o L.S. lançou outra descoberta: *“Olhem os ossos são sempre brancos e cinzentos!”*. Todos olharam para as imagens do livro e confirmaram. Após terem discutido as informações sobre aquilo que tinham observado, apresentei-lhes no computador algumas imagens de arqueólogos que procuravam por ossos de dinossauros. Vistas todas as imagens e a pedido do grupo, passámos ao registo daquilo que tinham descoberto (Figura 32).



Figura 32 - Registo sobre os ossos dos dinossauros

Após termos terminado o registo das informações que tinham recolhido, o L.S. propôs construirmos um esqueleto de dinossauro. Os colegas acharam boa ideia e eu aproveitei para lhes perguntar como estariam a pensar realizar os ossos e com que materiais. Após diversas propostas, ficou acordado entre todos que na próxima vez que nos fossemos reunir, eu estaria encarregue de lhes trazer massa de moldar para poderem concretizar esta ideia.

Na vez seguinte em que o grupo se reuniu, as crianças passaram imediatamente à elaboração da proposta que tinha sido realizada pelo L.S. (Figura 33). Ao longo da realização do esqueleto de dinossauro, as crianças demonstraram-se muito concentradas no que estavam a fazer e demonstraram um grande espírito de trabalho em equipa contribuindo todos para este produto.



Figura 33 - Representação em massa de moldar de um esqueleto de dinossauro

2ª Pergunta: Com quantas patas andavam os dinossauros?

Após terem pesquisado em livros da biblioteca da sala, o grupo chegou à conclusão que os dinossauros andavam com duas patas ou com quatro patas. Aproveitando esta informação que estavam a partilhar entre eles, decidi introduzir as noções de bípede e quadrupede explicando-lhes no que consistia cada palavra. De todo o grupo, apenas o M.P.1 começou a utilizar estas palavras e a aplica-las sempre que nos referíamos aos dinossauros que andavam com duas ou quatro patas.

Para registo o da informação adquirida pelo grupo a esta pergunta, o S.C. propôs realizarem com as suas mãos algumas pegadas de dinossauro (Figura 34). O resto do grupo gostou da ideia pelo que passaram logo à preparação do material e à realização dessas pegadas.



Figura 34 - S.C. realizando as suas pegadas de dinossauro

3ª Pergunta: Onde viveram os dinossauros?

Após o grupo visualizar um vídeo sobre dinossauros facultado pelo pai do M.P.1, o grupo discutiu entre si as várias informações que tinham adquirido, chegando à conclusão que os dinossauros tinham vivido em vários espaços do planeta Terra: no deserto, nas montanhas, nas florestas e na neve. Para registar essas informações, o grupo decidiu realizar vários desenhos que ilustrassem esses quatro ambientes naturais diferentes (Figura 35).



Figura 35 - Registo dos ambientes naturais onde viveram os dinossauros

Após realizarem este registo, propus ao grupo realizarem uma maquete com estes quatro ambientes naturais diferentes. Todos aderiram à ideia e ficou combinado que na próxima vez que estivessem todos reunidos, realizariam uma maquete com os ambientes naturais dos dinossauros para eles poderem brincar (Figura 36). Ficou também acordado entre o grupo que não seria necessário trazer materiais para realizar a maquete, sendo que iríamos recorrer aos materiais existentes na sala e no Centro de Recursos do CIIL.



Figura 36 - M.P.1 brincando na maquete dos habitats dos dinossauros

Considero que esta maquete foi provavelmente uma das melhores produções do grupo neste projeto. Este produto teve sempre uma grande adesão por parte de todas as crianças da sala que gostavam de brincar com os protótipos de dinossauros na maquete. No dia da exposição do projeto, a maquete foi uma das grandes atrações para as crianças da instituição, assim como para os pais das crianças.

4ª Pergunta: Quais eram os nomes dos dinossauros?

Após o grupo ter realizado um levantamento dos nomes de dinossauros existentes na enciclopédia dos dinossauros presente na biblioteca sala, o educador cooperante propôs ao grupo realizarem um fichero de palavras com os nomes dos dinossauros para colocarem na nova Oficina da Escrita. As crianças concordaram em realizar o fichero e com a minha ajuda passaram à elaboração dos mesmos. Cada fichero era realizado em cartolina e continha o nome do dinossauro escrito por mim e reescrito por uma das crianças do grupo (Figura 37). Os ficheiros também possuíam as imagens dos respetivos dinossauros.



Figura 37 - Fichero de palavras sobre os nomes dos dinossauros

Para a pesquisas das imagens, o L.S. e o M.P.1 foram comigo até ao segundo piso da instituição de modo a terem acesso à internet num dos computadores lá existentes. Com a minha ajuda (fui-lhes soletrando o nome dos dinossauros), eles foram escrevendo no motor de busca as letras dos nomes dos dinossauros que estávamos a pesquisar e puderam posteriormente escolher as imagens que queriam imprimir para colocar nos ficheiros.

5ª Pergunta: De que tamanho eram os ovos dos dinossauros?

Para a pesquisa desta informação, o grupo baseou-se essencialmente na consulta de *websites* e notícias na internet. Após meia hora de pesquisa, as crianças chegaram À conclusão que os ovos de dinossauros mediam em média cerca de 60 cm. Visto que tinham encontrado esta informação em vários locais da internet, o grupo acabou por tomar esta medida como referência.

Como o grupo não sabia que produto elaborar para registrar esta informação, propus-lhes que realizassem medições na sala que lhes permitissem perceber quantos ovos de dinossauro mediam determinados espaços ou objetos. Para tal, entreguei-lhes uma fita métrica onde sinalizei com giz os 60 cm (medida de referência do grupo) e expliquei-lhes como se realizavam as medições. Durante as medições que o grupo foi realizando, desloquei-me até aos vários locais e objetos que eles queriam medir de modo a garantir que estavam a realizar as medições de forma correta. O grupo realizou diversas medições (sala, pessoas da instituição, objetos, etc. – Figura 38) assim como também realizou os registos de tudo o que mediram.



Figura 38 - S.C. marcando no chão da sala as medidas dos ovos de dinossauros

De modo a finalizar esta pergunta, o M.P.1 e o R.S.2 propuseram ainda ao grupo pintar com tintas guache alguns ovos de dinossauro que possuissem uma medida real, ou seja, 60 cm.

6ª Pergunta: O que os dinossauros comiam?

Após realizarem as suas pesquisas em livros, o grupo chegou à conclusão que os dinossauros poderiam ser carnívoros ou herbívoros. Em duas cartolinas diferentes, pediram-me para registar algumas informações e curiosidades sobre o que os dinossauros carnívoros e herbívoros comiam. Feito isso, o M.P.1 e o R.S.2 ofereceram-se para realizar desenhos nas cartolinas que ilustrassem o que lá estava escrito.

7ª e 8ª Pergunta: Como morreram os dinossauros?/ Há quantos anos morreram os dinossauros?

Para responder a estas questões e visto que estávamos a ficar muito perto da data da exposição do projeto, li ao grupo uma das teorias do desaparecimento dos dinossauros. Expliquei-lhes que aquela era apenas uma teoria, o que significava que não sabíamos se era o que realmente tinha acontecido e expliquei-lhes ainda que poderiam existir outras teorias que fossem verdadeiras. O grupo escutou com atenção a minha leitura e depois de eu ter terminado, tentaram recontar toda a história que tinham acabado de ouvir. Naquele momento, parecia que o grupo se estava a apropriar da informação que lhes tinha acabado de transmitir.

Após realizarem o reconto, o L.S. propôs ao grupo realizar uma história e fazer a pintura dos acontecimentos narrados. Todos gostaram da ideia e iniciaram a preparar os materiais que iriam precisar: tintas, pinceis e folhas. Ao aperceber-me que iriam realizar as pinturas em folhas, perguntei-lhes se não prefeririam realizar as pinturas em papel de cenário. Todos responderam que sim, pelo que lhes facultei então algum papel de cenário que se encontrava na sala. Entre todos, começaram a combinar quem iria pintar o quê e onde é que teriam de pintar cada parte da história (Figura 39). Posso afirmar que neste momento foi visível um verdadeiro trabalho de equipa, onde as crianças se entretajudaram e partilharam opiniões de forma construtiva. A minha intervenção no desenvolvimento deste produto foi praticamente nula e só foi realmente necessária para relembrar determinados detalhes da teoria ou para no final escrever a história que queriam recontar. Ao lhes transmitir uma das teorias do desaparecimento dos dinossauros, revelei também há quantos anos é que os mesmos tinham desaparecido, pelo que foi possível para as crianças obterem a resposta a duas questões existentes na tabela do “queremos saber”.



Figura 39 - Crianças a pintar em grupo a teoria do desaparecimento dos dinossauros

- 4ª FASE: Divulgação e avaliação

Para a divulgação do trabalho de projeto, o grupo demonstrou desde cedo o seu interesse em realizar uma exposição para a restante comunidade educativa e famílias.

Uma semana antes de se realizar a exposição, reuni-me com as crianças para que me ditassem o texto que queriam escrever nos convites que iriam posteriormente entregar a cada sala de Pré-Escolar da instituição e aos familiares da nossa sala. O texto foi escrito a computador e posteriormente impresso e colado em cartolinas que já tinham sido enfeitadas pelo grupo com diversos desenhos alusivos ao tema do projeto.

Nesse mesmo dia, combinamos entre todos como iria ser organizada a exposição no Pátio das Galinhas. Todos propuseram várias ideias para os melhores locais a colocar determinados trabalhos que tinham realizado e ficou decidido que tudo o que estaria em suporte de papel ficaria exposto em paredes, enquanto os restantes produtos ficariam expostos em mesas e cadeiras.

Indo ao encontro da vontade das crianças, no dia 30 de maio de 2014 realizou-se a tão aguardada exposição. Visto que estava um dia de chuva, o grupo não pôde realizar a exposição no exterior, tendo sido a mesma transferida para o salão polivalente (Figuras 40 e 41).

O ambiente era de extrema animação. As crianças estavam todas contentes por ter chegado este momento. Enquanto nos encontrávamos a colocar os trabalhos e as produções nos devidos lugares, escutávamos música e dançávamos. Era um ambiente de festa e de comemoração.



Figura 40 - Exposição dos dinossauros



Figura 41 - Exposição dos dinossauros

Ao longo da manhã, apenas uma das salas de pré-escolar do CIIL compareceu à nossa exposição (Figura 42). Os membros do projeto foram realizando uma visita guiada, explicando aos outros colegas todo o trabalho que tinha sido desenvolvido. Também as crianças da nossa sala se deslocaram ao salão polivalente de modo a poder observar todas as produções que os colegas tinham realizado.



Figura 42 - Crianças de outra sala da instituição a visitar a exposição

Foi também possível contar neste dia com a presença de alguns pais das crianças da nossa sala que, no momento de trazerem as crianças à instituição, aproveitavam para visitar a exposição (Figura 43).



Figura 43 - Um pai a visitar a exposição dos dinossauros

Visto que a parede que foi escolhida pelo grupo para realizar a exposição dispunha de um quadro de giz, sugeri às crianças que trouxessem o pote do giz da nossa sala, de modo a que as pessoas que visitassem a exposição pudessem deixar comentários acerca do projeto (Figura 44).



Figura 44 - Educadora de outra sala do CIIL a deixar uma mensagem na exposição

Refletindo agora sobre a exposição considero que esta tenha sido bastante positiva, na medida em que todas as pessoas que tiveram oportunidade de a visitar realizaram bastantes elogios ao trabalho do grupo. O grupo revelou estar muito orgulhoso de todo o trabalho que tinham desenvolvido e penso que isso foi o mais importante. Todo o grupo foi capaz de comunicar claramente aos visitantes do que se tratava cada trabalho, demonstrando desta forma que as informações que tinham pesquisado para responder às suas perguntas tinham sido adquiridas e tinham de facto esclarecido as dúvidas e curiosidades que tinham. Sempre que alguém lhes colocava alguma questão acerca do processo de desenvolvimento de determinado produto, o grupo também foi capaz de

explicar como estes tinham sido desenvolvidos e construídos demonstrando assim o quanto envolvidos tinham estado neste projeto.

Visto que a exposição foi realizada no meu último dia de intervenção, não tive oportunidade de realizar com o grupo o momento de avaliação do projeto. No entanto posso afirmar que este momento chegou a concretizar-se, pois o educador cooperante e a técnica de ação educativa ofereceram-se para discutir com o grupo na semana seguinte a avaliação de todo o projeto dos dinossauros.

Considerações Finais

Recordando agora todo o meu percurso académico e considerando as PES que tive oportunidade de realizar, posso afirmar que um grande sentimento de orgulho e de satisfação me preenche. De facto, desde a minha entrada para a licenciatura até ao último ano do mestrado em que me encontro, sinto que evolui e aprendi imenso sobre a área de educação. Foi um processo com muitos altos e baixos, com dificuldades sentidas, com medos e receios, mas também foi um percurso recheado de alegrias e ensinamentos, de momentos de sucesso e de objetivos alcançados.

No início da minha PES em Educação Pré-Escolar, confesso que me sentia bastante receosa devido ao facto de durante a minha licenciatura não ter tido a oportunidade de realizar alguma intervenção nesta valência. Com o decorrer da prática, fui-me sentindo bastante confiante e à vontade com o trabalho que realizava, percebendo que a escolha que tinha realizado em seguir esta valência e a de 1º CEB tinha sido a mais acertada e a que mais me deixava realizada.

As minhas PES, em Educação Pré-Escolar no CIIL e em 1º CEB na Escola Básica Quinta da Vista Alegre, foram extremamente instrutivas e gratificantes para mim. À minha chegada nas instituições, senti-me totalmente integrada por parte das equipas educativas e por parte das crianças com quem trabalhei. A confiança depositada em mim, a afetividade que era reciprocamente trocada com os agentes das instituições e a oportunidade que me foi dada de poder ensinar e fazer a diferença nestes grupos foi algo que me marcou e que me fez crescer enquanto profissional.

Ao longo das minhas intervenções, as minhas grandes preocupações passavam por abordar as várias áreas do currículo expressas nos documentos orientadores do Ministério da Educação e por proporcionar um ensino de qualidade a todas as crianças com quem contactei. Considero fundamental os docentes proporcionarem desde cedo às crianças a oportunidade de contactar com as diversas áreas do currículo, de modo a apresentarem-lhes oportunidades de reflexão, aquisição e construção de variados conhecimentos que lhes poderão ser fundamentais para a sua vida.

A oportunidade de poder orientar um dos trabalhos de projeto em Educação Pré-Escolar também foi para mim uma experiência muito satisfatória. O facto de poder ajudar as crianças a realizarem as suas próprias pesquisas de modo a obterem e construírem o

seu próprio conhecimento foi algo de muito interessante para mim e que considero bastante benéfico para as crianças. Ao longo do projeto dos dinossauros, as crianças revelaram-se muito empenhadas, satisfeitas com o que estavam a realizar e demonstraram um grande sentido de responsabilidade e de trabalho em equipa. O facto de se utilizar esta metodologia de trabalho partindo dos interesses e/ou necessidades das crianças é, na minha opinião, uma mais-valia para conseguir obter a atenção e empenhamento do grupo com quem se trabalha. Esta foi uma metodologia de trabalho que gostei imenso de experienciar e que pretendo recorrer em práticas futuras enquanto docente.

A adoção do modelo pedagógico do MEM na PES em Educação Pré-Escolar e a adoção de alguns instrumentos desse mesmo modelo pedagógico na PES em 1ºCEB foi algo que me agradou bastante. Desde a minha licenciatura que mantinha um grande interesse e agrado por este modelo pedagógico e os seus ideais. O facto de ter tido a oportunidade de poder vivenciar e pôr em prática este modelo pedagógico, assim como ter tido a oportunidade de poder verificar o desenvolvimento e efeito que este pode ter nas crianças quando adotado a longo prazo foi algo que me cativou. Embora não descarte a oportunidade de experienciar e aprender mais acerca de outros modelos pedagógicos, o MEM é um modelo que pretendo considerar como basilar para as minhas práticas educativas futuras.

Embora não tenha salientado a minha realização de momentos de investigação-ação relativamente e durante a minha PES, julgo ser essencial referir que estes momentos são fundamentais não só para os docentes na medida em que lhes permite verificar e melhorar as suas práticas pedagógicas, como também para as crianças na medida em que permite aos docentes adequar as suas práticas e ambiente educativo às necessidades e interesses das mesmas, proporcionando-lhes deste modo um ensino de qualidade.

No que concerne à elaboração de planificações e reflexões no decorrer das PES, posso afirmar que estes foram instrumentos muito úteis para a minha prática educativa. Estes permitiram-me organizar e refletir aprofundadamente sobre as crianças e os seus interesses e necessidades, assim como me permitiram refletir sobre os ambientes educativos em que estive inserida e sobre as equipas educativas com quem tive oportunidade de trabalhar. Para este processo de reflexão, as orientadoras das PES e os docentes cooperantes também foram referenciais essenciais para mim, pois abriram-me horizontes e fizeram-me questionar sobre a minha prática, levando-me a melhorá-la de dia para dia.

Relativamente à participação da comunidade e dos familiares na construção de saberes e na aquisição de competências por parte das crianças, considero ser imprescindível os docentes continuarem a investirem neste trabalho cooperado. De facto, no decorrer das minhas PES, os familiares das crianças demonstraram-se sempre muito disponíveis em ajudar e em participar no processo de aprendizagem das crianças. Este interesse e acompanhamento revelou-se essencial, na medida em que permitiu aos encarregados de educação manter conhecimento das aprendizagens realizadas pelos seus educandos. O contacto com a comunidade, à semelhança do contacto com as famílias, também foi uma mais-valia para as aprendizagens das crianças na medida em que lhes abriu horizontes, lhes permitiu conhecer novas perspetivas e lhes permitiu adquirir variados conhecimentos fundamentais à sua vida.

No que concerne ao tema deste relatório, posso afirmar que este foi um tema que teve por base não só o meu interesse pessoal e das crianças em explorar a poesia, mas também a importância e necessidade de promover, junto das crianças, momentos de leitura e de escrita tendo por base o texto poético. Deste modo, fui realizando diversas pesquisas ao longo do tempo que me foram permitindo entender se este género literário era de facto adequado, estimulante e benéfico para as crianças na aprendizagem dos processos de leitura e de escrita. Com base nas várias pesquisas que realizei, planifiquei diversas atividades que tive posteriormente oportunidade de desenvolver com as crianças nas PES. Posso afirmar que todas as atividades que foram desenvolvidas obtiveram um balanço bastante positivo por parte das crianças, tendo promovido nas crianças diversas competências nas diversas áreas do currículo, bem como tendo desenvolvido nas crianças as capacidades de criatividade, sensibilidade, emoção, reflexão, comunicação, fantasia e estética. Para além disso, pude verificar através da minha observação e dos meus registos diários que a poesia também permite desenvolver nos grupos de crianças os processos de leitura, escrita e apropriação de linguagem. De um modo geral penso que todas as atividades foram adequadas aos grupos com que trabalhei visto que todos conseguiram responder de forma positiva aos objetivos que tinha previamente estipulado. Infelizmente não tive oportunidade de continuar este trabalho com os grupos relativamente ao texto poético, mas julgo que os docentes cooperantes revelaram interesse em continuar este meu trabalho e em dar continuidade às aprendizagens das crianças relativamente a este género literário.

Em jeito de conclusão, posso afirmar que é extremamente importante existir um trabalho continuado em sala de aula com as crianças relativamente a este género literário, na medida em que este permite às crianças trabalhar de forma lúdica e aprofundar os seus conhecimentos nas diversas áreas do currículo, bem como desenvolver diversas competências que lhes serão essenciais para a sua vida. Todas estas atividades que desenvolvi com os grupos revelaram-se também para mim momentos de grande aprendizagem, onde pude verificar que a poesia é de facto um género literário bastante apreciado por parte das crianças, que permite não só a exploração de sentimentos e emoções por parte dos leitores e ouvintes, como também permite trabalhar e desenvolver os processos de leitura e de escrita de forma interessante e lúdica.

Findo este relatório de estágio contente de todo o percurso que consegui traçar ao longo da minha formação e de toda a evolução que consegui alcançar nas minhas práticas educativas. Foi um percurso que me ajudou a tornar mais atenta, sensível e responsável, que me ensinou a lidar e gerir diversas situações diárias e que me permitiu interagir com diversos agentes educativos que contribuíram imenso para a minha formação enquanto futura educadora e professora do 1º CEB.

Referências

- Afonso, A. P. (2001). *Comunidades de Aprendizagem: Um modelo para a gestão da aprendizagem*. Acedido a 13 de janeiro de 2015 em <http://www.cfmbm.info/moodle/file.php/5/sessao4/documentos/bibliografiacitad a/comunidadesdeaprendizagemanaafonso.pdf>.
- Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício (2013). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício*. Évora: Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício.
- Alves, J. H. (2006). *Tesouros da poesia popular para crianças*. Acedido a 29 de janeiro de 2015 em http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_tesouros _poesia_popular_a.pdf.
- Azevedo, F. J. F. & Souto e Melo, I. (2012). Poesia na infância e formação de leitores. *Perspectiva*, 30 (3), 925-946.
- Azevedo, R. (2004). Formação de leitores e razões para a Literatura. In R. J. Souza (Org.), *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL.
- Barreto, R. (2014). *Plano de atividades de turma 2014/2015*. Évora: Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício.
- Bastos, G. (1999). A poesia para Crianças. In G. Bastos (Ed.), *Literatura Infantil e Juvenil* (pp.153-199). Lisboa: Universidade Aberta.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M., C. (2012). *Metas Curriculares – Ensino Básico – Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2012) *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico – 1º, 2º e 3º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

- Centro Infantil Irene Lisboa (2012). *Projeto Educativo – EDUC CIIL*. Évora: Centro Infantil Irene Lisboa.
- Conde, É. P. (2013). O uso da poesia de cordel na educação infantil. *Diálogos Pertinentes*, 9 (1), 10-22.
- Damião, H. & Festa, I. (coords.). (2013). *Programa de Matemática – Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto- Lei 240/2001 de 30 de agosto – *Perfil geral de desempenho profissional dos professores do ensino básico e secundário*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto – *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2013). *Poesia*. Acedido a 27 de janeiro de 2015 em <http://www.priberam.pt/DLPO/poesia>.
- Folque, M.A. (1999). A influência de Vygotsky no Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Escola Moderna*, 5ª série (5), 5-12.
- Folque, M.A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar – o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, FCT.
- Gonçalves, M. L. B. (s.d.). *Poesia Infantil: uma linguagem lúdica*. Acedido a 27 de janeiro de 2015 em http://www.pucrs.br/edipucrs/CILLIJ/praticas/POESIA_INFANTIL_OK.pdf.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Leandro, E. (2008). *Jornadas Pedagógicas de 2008 sobre Modelos Pedagógicos na Educação de Infância: Trabalho de Projecto*. Visto a 13 de junho de 2014, em <http://apei.no.sapo.pt/novo/jornadas/proj.html>.
- Lima, P. (2013). *Projeto Curricular 2013/2014*. Évora: Centro Infantil Irene Lisboa.
- Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, M.I. & Pinheiro, A. (2007). O educador como prático reflexivo. In *Educação de Infância*, 6, 130.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial M.E.
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial M.E.
- Ministério da Educação (2006). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo*. Lisboa: Editorial M.E.
- Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial M.E.
- Moura, D. G. & Barbosa, E. F. (2011). *Trabalhando com Projetos - Planejamento e Gestão de Projetos Educacionais*. s.l.: Vozes.
- Reis, C., Dias, A.P., Cabral, A.T., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G. et al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ribeiro, J. M. O. (2009). *A Poesia no Primeiro Ciclo do Ensino Básico: das Orientações Curriculares às decisões docentes*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra, 2009).

- Roldão, M.C. (1999). *Gestão curricular, fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da educação.
- Santos, M. E. B., Fonseca, T. & Matos, F. (2009). *Que se ganha com o trabalho de projeto?* Lisboa: Direção Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Souto e Melo, I. (2011). *Da Poesia ao Desenvolvimento da Competência Literária: Propostas Metodológicas e Didáticas para o Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa nos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico*. (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, 2011).
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., et al. (2012). *Trabalho por projectos na Educação de Infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Direção Geral da Educação (DGE).
- Veloso, R. (2002). *Curtir Literatura Infantil no Jardim de Infância*. Acedido a 22 de janeiro de 2015 em http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_li_jardinf_rveloso_a.pdf.

Anexo 1 – Concepções da turma de 1º CEB sobre a poesia (06/10/2014)

Alunos	Concepções da turma de 1º CEB sobre a poesia (06/10/2014)
A.Q.	As poesias são giras e são bonitas. As poesias rimam e também não rimam.
A.C.	A poesia escreve-se perto da margem.
A.M.	É um poema grande. Lê-se numa folha.
A.F.	Às vezes é engraçado e faz sentido e também rima. Tem muitas imagens engraçadas.
C.G.	As poesias são palavras que rimam. Nas poesias lê-se com entoação. A poesia é um texto.
D.F.	Poesia é um texto com entusiasmo. Tem título e escreve-se na margem da folha.
D.D.	A poesia escreve-se sempre encostada à margem.
F.C.	É um poema. A poesia tem sempre título. A poesia é sempre encostada à margem.
G.P.	A poesia não tem parágrafos. A poesia escreve-se sempre perto da margem. Nos poemas pode-se mudar de linha mesmo que ainda não tenhamos a linha acabada.
I.P.	A poesia às vezes é ao meio da folha. Quando escrevemos no caderno pode ser encostado à margem.
J.F.	É um texto que tem um título e é escrito de uma forma muito maior e muito bem. Tem muitas imagens.
J.C.	(não respondeu)
J.T.	É um poema. A poesia tem entoação. A poesia é um pequeno texto.

L.S.	(não respondeu)
M.S.	A poesia lê-se de uma forma diferente porque tem entoação. Nunca se escreve até ao fim da linha.
M.F.	A poesia é linda e faz muito sentido. Dá muita alegria escrever uma poesia. Também é preciso ter cuidado para fazer uma poesia.
M.M.F.	A poesia é bonita e até tem histórias engraçadas e tristes. Também às vezes rimam. É onde os poetas traduzem os seus sentimentos.
M.C.	A poesia é para fazer frases. A poesia também tem título.
N.R	Começa de uma margem para a outra.
N.V.	(não respondeu)
P.R.	A poesia é um texto e tem título.
P.D.	A poesia tem título. A poesia tem de ser na margem.
P.Q.	Poesia não é uma imagem mas é um texto. Tem título.
R.R.	É um texto.
R.S.	A poesia não tem parágrafos. A poesia não tem sentido. A poesia tem muito entusiasmo.
R.L.	As poesias são sempre encostadas à margem.

Anexo 2 – Concepções da turma de 1º CEB sobre a poesia (15/12/2014)

Alunos	Concepções da turma de 1º CEB sobre a poesia (15/10/2014)
A.Q.	A poesia é escrita à margem e pode ser escrita de várias maneiras. A poesia pode ser escrita em três versos e chama-se terceto.
A.C.	Uma linha é um verso. Três linhas são um terceto. Quatro linhas são uma quadra. A poesia pode-se escrever com a forma de um animal. Com a poesia podemos sentir coisas.
A.M.	Eu sei que a poesia tem de rimar. Descobri que a poesia pode ser escrita de muitas maneiras.
A.F.	Eu sei que quando tem três linhas chama-se terceto e quando tem quatro linhas chama-se quadra. Quando tem uma linha é um verso. Poe-se escrever e fazer bonecos.
C.G.	Os poemas dão para ser escritos de várias maneiras, encostados à margem, ao meio e em forma de objeto. Os poemas dão para ser escritos em tercetos e em quadras. Gostei muito de aprender a construir um poema.
D.F.	Eu sei que uma poesia é escrever na margem e também ao centro da linha. Até pode escrever palavras de lado.
D.D.	A poesia pode ser escrita em formas de objetos e outras coisas. Pode ter tercetos e quadras e também estrofes. Pode também ser escrita ao meio ou na margem.
F.C.	A poesia pode-se escrever em formas, quadras, tercetos e também em estrofes. Eu gostei muito de aprender sobre poesia.
G.P.	A poesia pode ser escrita de várias formas. Pode ser escrita em aranha, árvore de Natal e outras formas. Um conjunto de quatro linhas é uma quadra. Uma linha é um verso.

I.P.	Eu sei que a poesia pode ser escrita de várias maneiras: pode ser escrita ao meio, encostado à margem, diagonal.
J.F.	A poesia não se escreve sempre à margem e às vezes pode-se escrever / \ - de muitas formas. E também se pode escrever da forma de um animal. Na poesia uma linha chama-se verso. A poesia é fantástica.
J.C.	A poesia pode se escrever à margem.
J.T.	A poesia tem sentimentos e pode ser escrita no meio. A poesia pode ser escrita no princípio da linha. A poesia também pode ser escrita em forma de aranhas e cafés.
L.S.	Eu sei umas coisas. Sei que se escreve ao meio, à margem e também em aranha e chávena.
M.S.	Eu sei que a poesia se escreve em tercetos e quadras nas linhas e em desenhos, por exemplo: em aranhas, em canecas, etc. Também sei que quando se poem um ponto final deixa-se um espaço ou uma linha, depende se for em linhas deixa-se uma e folhas sem linhas deixa-se um espaço. E por fim pelo menos o que si é que as estrofes são um conjunto de versos.
M.F.	O que eu sei sobre a poesia é que tem muitas rimas e também sei que tem versos. Também sei que tem quadras e tercetos e temos de sentir os sentimentos.
M.M.F.	A poesia é um pequeno texto onde os poetas exprimem os sentimentos. Também pode rimar. Os pomas podem ser em qualquer tipo de linha. Eu gostei muito de aprender o que é a poesia com a professora Cátia.
M.C.	A poesia é escrita na margem. Também escreve-se de várias poses: de cima para baixo, da ponta para o meio.
N.R.	Há várias maneiras de escrever poesias.
N.V.	A poesia pode-se fazer em muitas formas e também um verso é palavras que se transformam em frases.

P.R.	A poesia é uma coisa para escrever nas linhas. Pode-se escrever em desenhos.
P.D.	A poesia pode-se escrever na margem e no meio. 1 linha chama-se um verso, 3 linhas um terceto e 4 linhas chama-se uma quadra. A poesia é um texto imaginário e tem de transmitir sentimentos.
P.Q.	Eu sei que a poesia tem estrofes. As estrofes são conjuntos de versos e algumas poesias tem rimas.
R.R.	Há poesias que tem formas de muitas coisas. Uma poesia tem que ter sentimentos.
R.S.	Eu sei que quando tem quatro linhas chama-se quadra. Eu sei que quando se começa uma poesia não se faz parágrafo.
R.L.	Eu sei que pode-se escrever de várias formas como aranhas e caracóis. Três versos chamam-se terceto.

Anexo 3 – Folha de registo do “Jogo das Rimas” dos alunos P.Q. e C.G.

Ficha de trabalho - RIMAS

Escola Básica Quinta da Vista Alegre

Data: 29/09/2014

Nome: P.Q (7) e C.G (8)

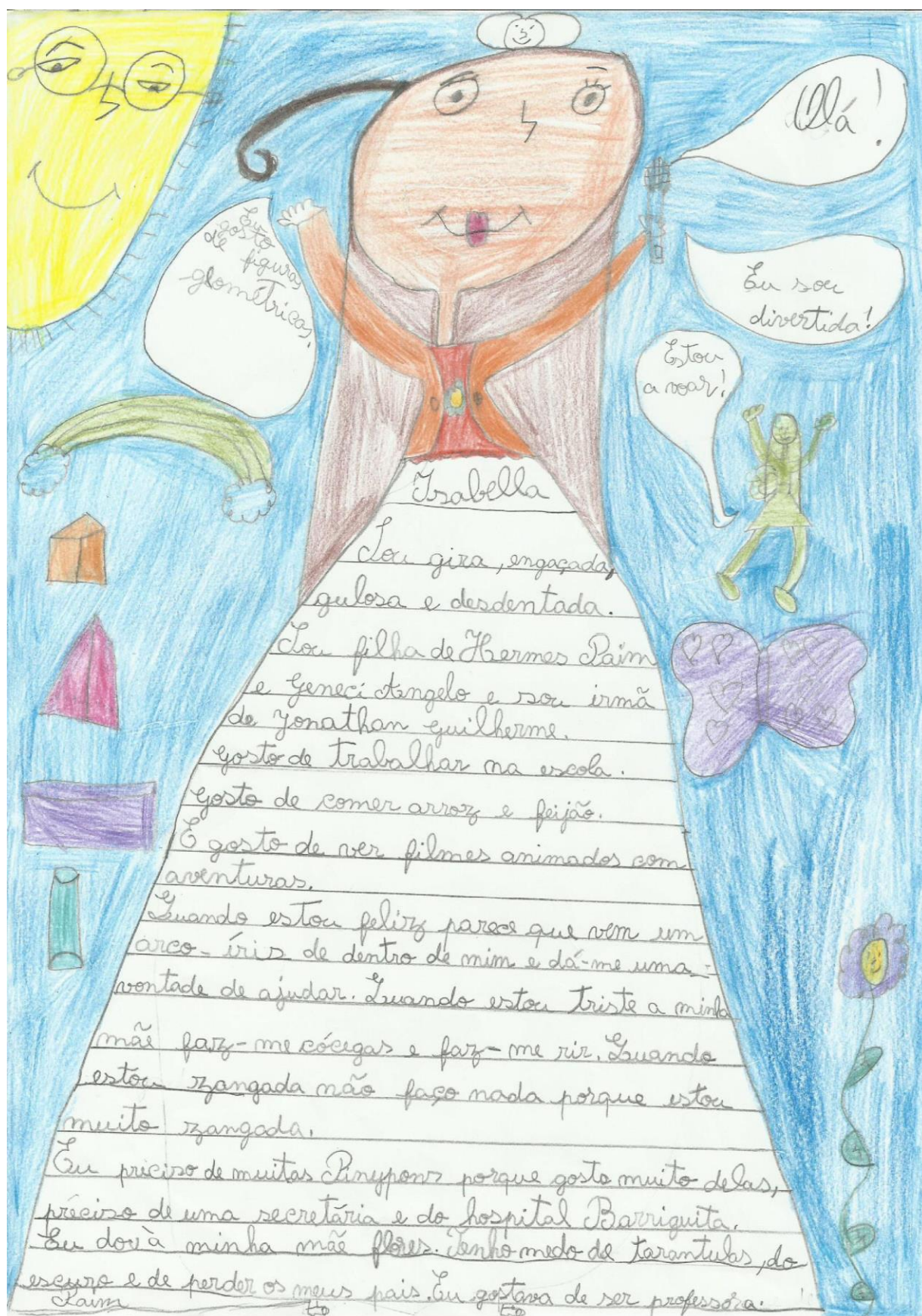
Vamos jogar para aprender a rimar!

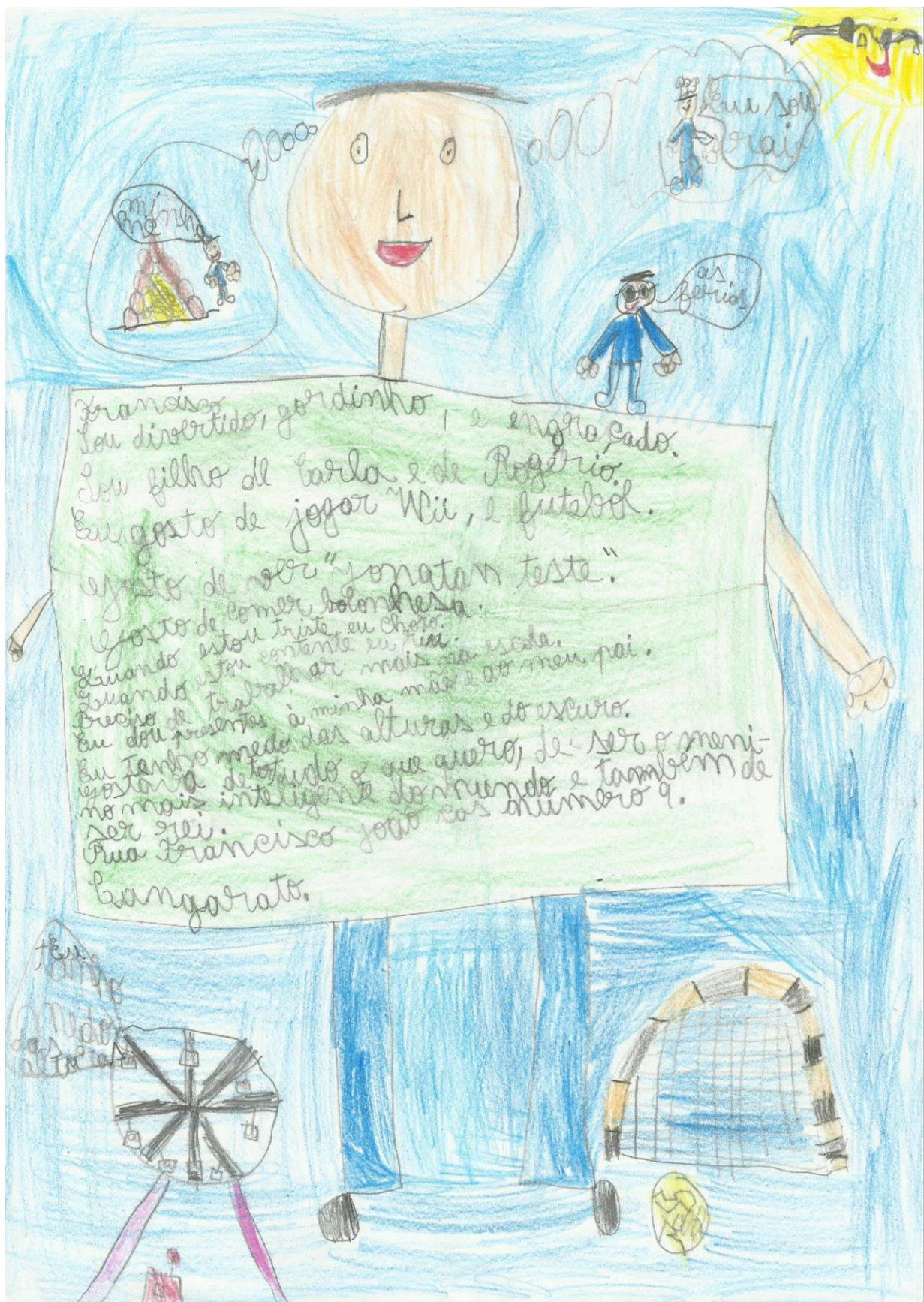
1. Lança o dado das rimas e escreve no sítio certo as palavras que encontrares. Não te esqueças que as palavras têm de rimar com o som que te sair.

ão	ar	er
foguetão cão pão mão então leão	casar casar (coulhar) olhar or	perder chover
ir	or	lha
sorrir Cair divertir ir	computador tambor dor	ilha abelha

Anexo 4 – Alguns biopoemas dos alunos da turma de 1º CEB









Anexo 5 – Concepções das crianças acerca dos dinossauros

O que sabemos?
<i>“Os dinossauros vivem na floresta.” – R.S.2</i>
<i>“Existem dinossauros muito pequenos, médios e grandes.” – M.P.1</i>
<i>“Os fósseis dos dinossauros enterram-se e ficam em pedra.” – L.S.</i>
<i>“Há dinossauros que voam e há dinossauros que andam na Terra.” – R.S.1</i>
<i>“Há dinossauros que são carnívoros como os monstros.” – M.P.1</i>
<i>“Os carnívoros comem carne, como o T-Rex.” – L.S.</i>
<i>“Os dinossauros já não existem. Já morreram há muitos anos.” – D.R.</i>
<i>“Há o Estegossauro, o Estrodonte, o Braquiossauro, o T-Rex, o Velociraptor e o Dryossauro.” – M.P.1</i>
<i>“O T-Rex tem uma boca muito grande e os dentes afiados. O T-Rex também tem as patas da frente pequenas e as de trás muito grandes.” – L.S.</i>

Anexo 6 – Tabela do “Queremos saber” do Projeto dos Dinossauros

Queremos saber...	Quem faz?	Onde procurar?	Quem ajuda?
- Como eram os ossos dos dinossauros?	L.S. M.P.1	No computador, nos livros e nos vídeos.	Cátia
- O que os dinossauros comiam?	R.S.1 L.S.	No computador, nos livros e nos vídeos.	Cátia e Ana
- Com quantas patas andavam os dinossauros?	R.S.1 R.S.2	No computador, nos livros e nos vídeos.	Cátia e Pai do R.S.2
- Onde viveram os dinossauros?	M.P.1 R.S.2	No computador, nos livros e nos vídeos.	Cátia, Ana e Pai do M.P.1
- Como morreram os dinossauros?	D.R. R.S.1	No computador, nos livros e nos vídeos.	Cátia e Paulo
- Quais eram os dinossauros que andavam depressa e devagar?	L.S. R.S.2	No computador, nos livros e nos vídeos.	Cátia
- Há quantos anos existiram os dinossauros?	M.P.1 L.S.	No computador, nos livros e nos vídeos.	Cátia e Paulo
- De que tamanho eram os ovos dos dinossauros?	M.P.1 R.S.1	No computador, nos livros e nos vídeos.	Cátia e Ana
- Quais eram os nomes dos dinossauros?	Todos	No computador, nos livros e nos vídeos.	Cátia e Mãe do R.S.2

Apêndice 1 – Registo semanal (21/04/2014 a 25/04/2014)

REGISTO SEMANAL (21-04 a 25-04)

Esta semana foi demasiado pequena e muito conturbada. O facto de ter tido menos dois dias para trabalhar com as crianças, de termos realizado na quarta-feira as mudanças à sala e das alunas de 2º ano da Universidade de Évora terem realizado com as crianças o projeto da alimentação na manhã de quinta-feira não ajudou muito para o desenvolver de outras atividades e projetos. Embora tenha sido uma semana menos proveitosa no sentido de realizar atividades, penso que tenha sido bastante interessante e benéfico para o grupo as alterações que foram realizadas à sala na quarta-feira, nomeadamente na área da biblioteca e da oficina da escrita. Assim, será acerca das alterações nestas duas áreas que este registo irá incidir.

Visto que o tema do meu Relatório Final está relacionado com a influência da poesia nos processos de leitura e de escrita, propus ao educador cooperante e à técnica de ação educativa a alteração e enriquecimento das áreas da biblioteca e oficina da escrita. Ambos acharam a ideia interessante e deram-me a oportunidade de enriquecer e potenciar estas duas áreas. Desta forma, decidimos colocar o espaço que era destinado à Área da Dramatização no exterior, mais concretamente no Pátio das Galinhas. A colocação da Área da Dramatização no exterior foi intencional na medida em que já nos encontramos num período de bom tempo em que as crianças passam mais tempo no exterior do que no interior da sala. A Biblioteca e a Oficina da Escrita passaram desta forma para o antigo espaço destinado à Área da Dramatização.

Para a alteração dos espaços e reconstrução destas duas áreas contei com a ajuda de diversas pessoas, nomeadamente: do educador cooperante e da técnica de ação educativa da sala que se mantiveram sempre disponíveis em me ajudar e dar opiniões acerca da disposição da sala; das crianças que se revelaram bastante entusiasmadas com as mudanças e predispostas em ajudar em qualquer ocasião; das técnicas de ação educativa do CIIL que nos ajudaram a limpar a sala e a pintar de novo o espaço; e de um pai de uma das crianças que se disponibilizou amavelmente para nos ajudar a transportar e colocar certos materiais naquelas áreas da sala. Toda esta ajuda foi fundamental para o desenrolar da mudança das áreas, assim como me facilitou a resposta a certas questões que tinha: *Qual a melhor maneira de dispor o espaço? Como iremos colocar os quadros na parede? O espelho deverá sair ou manter-se neste espaço? Onde poderemos arranjar*

um computador para a sala? Será que as crianças irão aderir facilmente a este espaço? Qual a melhor forma de dispor o espaço para futuramente realizar atividades? Que materiais/recursos poderei ainda acrescentar ao espaço de modo a enriquecê-lo?

Num primeiro momento, como qualquer mudança o exige, retiramos todo o material que se encontrava neste espaço para que algumas técnicas de ação educativa da instituição e crianças pudessem pintar certas zonas da sala que necessitavam. Enquanto isso eu, a técnica de ação educativa da sala e algumas crianças restauramos alguns livros que se encontravam danificados devido ao seu uso. Aproveitámos o momento para conversar com as crianças acerca do manuseamento dos livros de modo a fazê-los refletir sobre a importância de manter os livros em bom estado. Depois disso organizamos em pilhas os livros da biblioteca por categorias consoante os temas que abordam: Jogos, Corpo Humano, Expressão Plástica, Dicionários e Enciclopédias, Contos e Histórias, Animais, Ciências, Religião e Culinária. Terminada de pintar, colocamos na sala os móveis e estantes que eram necessários para dar apoio a este espaço. Nas estantes foram colocados os livros da nossa sala que foram previamente organizados por categorias e etiquetados por cores. Para além das estantes destinadas aos livros, atribuímos também uma estante de apoio à escrita onde se encontram facilmente letras maiúsculas e minúsculas que podem ser utilizadas pelas crianças, cadernos pessoais, revistas, jornais, um arquivo de textos livres das crianças e ficheiros de palavras. Perto das estantes foi colocado um pequeno sofá para que as crianças pudessem ler ou ver televisão confortavelmente. Perto da televisão ficará o DVD que foi para arranjar e o leitor de CD. Numa das estantes dos livros que era mais estreita, foram colocados os DVD e CD que existem na sala. Dispusemos ainda no espaço duas mesas para que as crianças pudessem trabalhar a escrita ou pudessem desenvolver nesse mesmo espaço os seus trabalhos de projeto. Pensamos em desenvolver neste espaço os trabalhos de projeto pois desta forma estariam mais perto da Biblioteca e assim dos recursos que necessitam para as suas pesquisas. Uma das mesas foi colocada perto de uma tomada e será futuramente destinada à introdução de um computador na sala, sendo que a técnica de ação educativa se propôs a arranjar um dos computadores que se encontravam na arrecadação. Nas paredes foram colocados com a ajuda de um pai dois quadros (um magnético e outro de giz) que se encontram à altura das crianças. Para o quadro magnético foram colocadas letras magnéticas numa caixa perto do quadro e futuramente tentarei arranjar uma caneta própria para estes quadros e um apagador. Para o quadro de giz foram arranjados paus de giz para as crianças escreverem. O quadro de giz foi um dos instrumentos que

introduzimos neste espaço e que teve mais adesão por parte das crianças. Encontra-se ainda numa das paredes um espelho que poderá ser utilizado para que as crianças se observem enquanto declamam poemas, destrava-línguas, lengalengas ou outro tipo de textos. Num canto do espaço encontram-se ainda letras de chão que as crianças poderão utilizar para brincar e/ou construir palavras.

Pretendo que este espaço seja totalmente dedicado às crianças e às suas aprendizagens, onde eles possam brincar e divertir-se através da leitura e da escrita. Penso que muitas atividades poderão ser desenvolvidas neste espaço visto que bastantes recursos foram colocados neste espaço. De qualquer modo, pretendo ainda enriquecer o espaço com um *dossier* de poemas, destrava-línguas e lengalengas, com um abecedário que será colocado na parede com os nomes das crianças, com um espaço numa das paredes destinado aos poemas/ jogos de palavras e ainda trazer alguns materiais tais como a caneta e apagador para o quadro magnético. Pretendo ainda na próxima semana realizar uma visita à Biblioteca Municipal de Évora de modo a que eles tenham oportunidade de contactar com a biblioteca da cidade onde habitam e possam mexer e procurar determinados livros para requisitarmos e lermos na nossa sala. Uma das propostas que o educador cooperante me fez prendia-se com introduzir na nossa biblioteca o sistema de requisição de livros para que as crianças pudessem levar alguns livros da nossa biblioteca para casa. Assim e no seguimento da nossa visita à biblioteca na próxima semana, poderá ser uma ideia a introduzir na nossa sala.

Apêndice 2 – Planificação diária (28/04/2014)

	Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar Ano letivo 2013/2014 Planificação Diária Cooperada	Dia: 28/04/2014 (2ªF) Horas: 09h00 – 16h00 Visto: _____
---	--	---

FORMANDA: _____

Nome: Cátia Martins Correia | N° 11154

INSTITUIÇÃO: _____

Denominação: Centro Infantil Irene Lisboa | Educador Cooperante: Paulo Lima | Grupo: 2 aos 6 anos

1. PERSPECTIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO:

- Exploração em grande grupo de poemas, destrava-línguas e lengalengas.

2. PRINCIPAIS OBJECTIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:

➤ **Acolhimento em Conselho**

- Fomentar o diálogo sobre assuntos do dia-a-dia/fim-de-semana (Área da Formação Pessoal e Social);
- Promover o espírito democrático na vida do grupo (Área da Formação Pessoal e Social);
- Desenvolver a capacidade de perceção/utilização de uma tabela de dupla entrada – L.L. e J.R. (Área da Matemática/ Área da Formação Pessoal e Social);
- Reconhecer no Mapa de Presenças a mancha gráfica do seu próprio nome – L.L., J.R. e D.R. (Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita).

➤ **Distribuição de tarefas**

- Promover o espírito democrático na vida do grupo (Área da Formação Pessoal e Social);
- Fomentar o sentido de responsabilidade (Área da Formação Pessoal e Social).

➤ **Tempo de animação coletiva: Apresentação do Dossier da Poesia/ Exploração de poemas, destrava-línguas e lengalengas.**

- Reconhecer os poemas, as rimas, as lengalengas como potenciadores de momentos de fruição (Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita);
- Desenvolver a consciência fonológica através das rimas, dos destrava-línguas e das lengalengas (Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita).

3. PLANIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:

➤ **09H00 – Acolhimento em Conselho**

Após realizarmos uma breve conversa acerca do fim-de-semana, pedirei ao responsável pela marcação de presenças para vir alterar a data. Para tal poderá recorrer ao calendário que se encontra ao lado do Mapa de Presenças. Tentarei caso seja necessário ajudar o responsável fazendo uma alusão à semana anterior que teve dois feriados, de modo a poder orienta-lo na sua leitura do calendário. Após a alteração da data o responsável poderá chamar um a um os colegas para virem marcar a sua presença. Caso o responsável não consiga reconhecer os nomes das outras crianças irei perguntar ao grupo se reconhecem de quem é aquele nome. No momento da marcação de presenças tentarei perceber quem está com mais ou menos dificuldades nesta tarefa e tentarei descobrir o porquê de existir alguma dificuldade. À semelhança das outras manhãs, pedirei também ao responsável por esta tarefa para ajudar e explicar à L.L. e à J.R., como se faz a marcação de presenças e o que é que elas têm de ter atenção para marcar a sua presença corretamente. Feitas as marcações de presenças pedirei a uma das crianças para me trazer o plano do dia para o podermos preencher.

➤ **09H15 – Planificação em Conselho/ Distribuição de Tarefas**

Para a distribuição das tarefas perguntarei ao grupo quem quer ficar responsável por determinada tarefa nesta semana. Mediante os voluntários, as crianças terão de negociar entre elas tentando perceber quem já desempenhou determinada tarefa ou não de modo a chegar a um acordo em grupo.

- **09H30 – Visita ao Ginásio**
- **12H00 – Almoço**
- **13H00 – Higiene/ Sesta/Recreio**

- **14H00 – Tempo de Animação Coletiva: Apresentação do Dossier da Poesia/ Exploração de poemas, destrava-línguas e lengalengas.**

Após regressar do recreio, irei pedir às crianças para se reunirem na área da Biblioteca e Oficina da Escrita- Após todos estarem sentados, irei-lhes apresentar um novo instrumento: o Dossier da Poesia. Explicarei que dentro do *dossier* se encontram vários poemas, adivinhas, destrava-línguas e lengalengas que iremos explorar e trabalhar ao longo deste mês e que eles e os seus familiares poderão contribuir para este dossier com outros textos do mesmo género literário. Este tempo de animação coletiva será exclusivamente para a exploração em grande grupo de textos que estão presentes no *dossier*. Uma a uma, as crianças irão poder mexer e folhear este novo instrumento, assim como escolher alguns poemas para que lhes possa ler. Caso seja pertinente, realizarei algumas questões acerca do que lhes li (exemplo: sobre os sentimentos presentes nos poemas ou qual os sons que se repetem em determinado poema ou destrava-línguas). Durante as minhas leituras de destrava-línguas incentivarei as crianças a acompanhar-me, repetindo o que irei ler.

- **15h15 – Balanço em Conselho**
- **16H00 – Lanche/Saída dos Educadores**
- **16H30 – Atividades de Animação (Componente de Apoio à Família)**

4. RECURSOS NECESSÁRIOS:

- **Materiais:** almofadas, instrumentos de pilotagem, *dossier* da poesia.
- **Humanos:** grupo de crianças, educador cooperante, técnica de ação educativa, alunas do 2º ano da licenciatura em Educação Básica da Universidade de Évora, professora de ginástica e estagiária.

5. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO:

Relativamente aos momentos do dia planeados a avaliação será realizada através da minha observação direta. Serão tidos em conta os seguintes indicadores em cada atividade: (As crianças são capaz de...)

➤ Acolhimento em Conselho

- Dialogar sobre assuntos do dia-a-dia.
- (A L.L. e a J.R. são capaz de...) Marcar a sua presença numa tabela de dupla entrada.
- Reconhecer o seu próprio nome e o nome dos colegas.

➤ Distribuição de tarefas

- Dialogar e negociar de modo a definir tarefas.

➤ Tempo de Animação Coletiva: Apresentação do Dossier da Poesia/ Exploração de poemas, destrava-línguas e lengalengas.

- Identificar rimas.
- Recitar destrava-línguas.
- Partilhar informação oralmente através de frases coerentes.

Apêndice 3 – Planificação diária (30/04/2014)



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

Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar

Ano letivo 2013/2014

Planificação Diária Cooperada

Dia: 30/04/2014 (4ªF)

Horas: 09h00 – 16h00

Visto:

FORMANDA:

Nome: Cátia Martins Correia | Nº 11154

INSTITUIÇÃO:

Denominação: Centro Infantil Irene Lisboa | Educador Cooperante: Paulo Lima | Grupo: 2 aos 6 anos

1. PERSPECTIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO

- Visita à Biblioteca Municipal de Évora.

2. PRINCIPAIS OBJECTIVOS DE NATUREZA CURRICULAR

➤ **Acolhimento em Conselho**

- Fomentar o diálogo sobre assuntos do dia-a-dia/fim-de-semana (Área da Formação Pessoal e Social);
- Promover o espírito democrático na vida do grupo (Área da Formação Pessoal e Social);
- Desenvolver a capacidade de perceção/utilização de uma tabela de dupla entrada – L.L. e J.R. (Área da Matemática/ Área da Formação Pessoal e Social);
- Reconhecer no Mapa de Presenças a mancha gráfica do seu próprio nome – L.L., J.R. e D.R. (Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita).

➤ **Tempo de Atividades e Projetos: Projeto “Os dinossauros”**

- Promover a cooperação entre pares (Área de Formação Pessoal e Social);
- Desenvolver a capacidade de pesquisa, tratamento e seleção de informação (Área de Formação Pessoal e Social/ Área de Conhecimento do Mundo);

- Fomentar o contato com as novas tecnologias (Área de Tecnologias da Informação e Comunicação);
- Desenvolver a capacidade de recorte com tesouras – R.S.1, S.C. e R.S.2 (Área de Expressões – Domínio: Expressão Plástica).

➤ **Tempo de Atividade e Projetos: Poesia “A menina feia” de Luísa Ducla Soares**

- Desenvolver o reconhecimento da poesia como potenciadora de momentos de fruição (Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita);
- Desenvolver a capacidade de reconhecimento da funcionalidade da escrita (Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita);
- Desenvolver a capacidade de compreensão textual (Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita).

➤ **Visita à Biblioteca Municipal de Évora**

- Desenvolver a capacidade de pesquisa de livros numa biblioteca (Área de Formação Pessoal e Social);
- Desenvolver o reconhecimento da poesia como potenciadora de momentos de fruição (Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita);
- Desenvolver a capacidade de reconhecimento da funcionalidade da escrita (Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita);
- Desenvolver a capacidade de compreensão textual (Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita);
- Fomentar a expressão oral de sentimentos, ideias e emoções (Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita).

3. PLANIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:

➤ **09H00 – Acolhimento em Conselho**

Após realizarmos uma breve conversa acerca do fim-de-semana, pedirei ao responsável pela marcação de presenças para vir alterar a data. Para tal poderá recorrer ao calendário que se encontra ao lado do Mapa de Presenças. Tentarei caso seja necessário

ajudar o responsável fazendo uma alusão à semana anterior que teve dois feriados, de modo a poder orienta-lo na sua leitura do calendário. Após a alteração da data o responsável poderá chamar um a um os colegas para virem marcar a sua presença. Caso o responsável não consiga reconhecer os nomes das outras crianças irei perguntar ao grupo se reconhecem de quem é aquele nome. No momento da marcação de presenças tentarei perceber quem está com mais ou menos dificuldades nesta tarefa e tentarei descobrir o porquê de existir alguma dificuldade. À semelhança das outras manhãs, pedirei também ao responsável por esta tarefa para ajudar e explicar à L.L. e à J.R., como se faz a marcação de presenças e o que é que elas têm de ter atenção para marcar a sua presença corretamente. Feitas as marcações de presenças pedirei a uma das crianças para me trazer o plano do dia para o podermos preencher.

➤ **09H15 – Planificação em Conselho**

➤ **09H30 – Atividades Livres nas Áreas**

➤ **10H00 – Lanche da manhã: Fruta**

➤ **10H15 – Tempo de Atividades e Projetos: Projeto “Os dinossauros”/ Projeto “O nosso corpo”/ Horta**

Após o lanche da manhã, pedirei às crianças responsáveis pela horta que se agrupem com o educador cooperante para partirem para a horta de modo a tratarem dela e semear novos legumes. As crianças que se encontram a desenvolver o projeto “O nosso corpo” com a técnica de ação educativa irão continuar o que têm vindo a concretizar: observação de um coração verdadeiro. Quanto ao grupo do projeto “Os dinossauros”, pedirei para se reunirem de modo a darem continuidade aos ficheiros para a nova área da escrita. Para tal, o grupo irá se reunir junto do computador para poder escolher as imagens dos dinossauros que irão querer nos cartões. Neste momento cada criança terá de escrever à vez no computador (motor de busca do Google) o nome do dinossauro que pesquisam, tendo por base os seus ficheiros e contando sempre com a minha ajuda ou a dos colegas. Decididas entre o grupo as imagens para os ficheiros, irei imprimir-las na secretaria para que eles as possam posteriormente cortar e colar nos respetivos ficheiros. No momento de recorte das imagens estarei especialmente atenta ao R.S.1, o S.C. e o R.S.2 e tentar-lhes-ei dar indicações mediante aquilo que estarão a fazer.

➤ **11H00 - Tempo de Atividade e Projetos: Poesia “A menina feia” de Luísa Ducla Soares**

Pedirei às crianças para se reunirem no novo espaço da Biblioteca e Oficina da Escrita. Começarei por lhes ler um poema da escritora Luísa Ducla Soares denominado “*A menina feia*”. Após ler o poema, entregarei a cada criança uma palavra do poema que terão depois de colocar no texto que se encontrará disposto em cartolinas. Após colocarem as palavras irei ler o poema com as palavras que eles colocaram. Nesse momento, as crianças irão perceber que o poema não faz sentido e que as palavras que lhes entreguei têm uma posição certa no texto de modo a ter um sentido. Assim, depois de entenderem que as palavras deverão de ser colocadas em outros sítios, voltarei a entregar as palavras às crianças e irei ler de novo o poema lentamente de modo a eles poderem preenchê-lo consoante a minha leitura. Cada cartão contém uma palavra e a respetiva imagem pelo que será fácil para as crianças identificarem as palavras que encaixam nas lacunas do poema que me encontrarei a ler. No final explicarei que o poema ficará durante mais alguns dias disposto na parede da Oficina da Escrita pelo que poderão jogar com aquelas palavras mais tarde caso o desejem. Por volta das 11h30 daremos início ao tempo de comunicações.

➤ **11H30 – Tempo de comunicações**

➤ **12H00 – Almoço/Higiene**

➤ **13H00 – Sesta/Recreio**

➤ **14H00 – Visita à Biblioteca Publica de Évora**

Por voltas da 14h00 iremos visitar a Biblioteca Publica de Évora. Ao chegarmos à porta, terei uma breve conversa com o grupo de modo a relembrares as regras de comportamento que devemos de cumprir numa biblioteca. Após esse assunto ser discutido, irei-me dirigir até aos cacifos para lá colocar a minha mala que levarei propositadamente para perceberem que nesta biblioteca não se pode subir com malas e tentar-lhes-ei explicar o porquê. Depois iremos realizar uma pequena visita pela Biblioteca, dirigindo-nos para o espaço infantojuvenil que se encontra no piso superior. Primeiramente deixarei as crianças explorarem livremente o espaço e os livros. Depois irei perguntar ao grupo se sabem como procurar por determinados livros numa biblioteca. Como exemplo irei propor para procurarmos pela secção dos livros de poesia. Iremos

percorrer as várias estantes onde farei questão de ler as várias secções existentes e caso seja relevante referir algum livro que lá se encontre. Depois, chegada à secção da poesia, permitirei às crianças escolherem algum desses livros para que possam explorar. Depois irei solicitar que se sentem em círculo para que lhes possa ler alguns poemas dos livros que recolheram. Após cada leitura, irei questioná-los acerca do que ouviram e sobre o que sentiram quando ouviram o que li. Antes de voltarmos para o CIIL, pedirei ao grupo para escolher dois livros para requisitarmos para a nossa sala. De novo na instituição, as crianças poderão realizar um desenho sobre a nossa visita à Biblioteca Pública de Évora.

- **15H15 – Balanço em Conselho**
- **16H00 – Lanche/Saída dos Educadores**
- **16H30 – Atividades de Animação (Componente de Apoio à Família)**

4. RECURSOS NECESSÁRIOS:

- **Materiais:** almofadas, folhas, canetas, computador, cola, tesouras, ficheiros com nomes de dinossauros, cartolinas com poema, cartões com palavras do poema, mala.
- **Humanos:** grupo de crianças, educador cooperante, técnica de ação educativa e estagiária.

5. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

Relativamente aos momentos do dia planeados a avaliação será realizada através da minha observação direta. Serão tidos em conta os seguintes indicadores em cada atividade: (As crianças são capazes de...)

- **Acolhimento em Conselho**
 - Dialogar sobre assuntos do dia-a-dia.
 - (A L.L. e a J.R. são capazes de...) Marcar a sua presença numa tabela de dupla entrada.
 - Reconhecer o seu próprio nome e o nome dos colegas.
- **Tempo de Atividades e Projetos: Projeto “Os dinossauros”**
 - Cooperar com os restantes membros do projeto.

- Pesquisar, tratar e selecionar informações.
- Utilizar as novas tecnologias (computador) para responder ao que querem saber.
- (O R.S.1, o S.C. e o R.S.2 são capaz de...) Segurar de forma correta na tesoura de modo a realizarem um corte direito e preciso.

➤ **Tempo de Atividade e Projetos: Poesia “A menina feia” de Luísa Ducla Soares**

- Reconhecer a leitura de poesia como momentos de fruição.
- Reconhecer a funcionalidade da escrita.
- Compreender o poema que estão a ouvir.

➤ **Visita à Biblioteca Municipal de Évora**

- Procurar um determinado livro numa biblioteca pela sua categoria.
- Reconhecer a leitura de poesia como momento de fruição.
- Reconhecer a funcionalidade da escrita.
- Compreender o poema que estão a ouvir.
- Expressar os seus sentimentos, ideias e emoções através de frases coerentes e significativas.

Apêndice 4 – Planificação diária (31/03/2014)



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

Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar

Ano letivo 2013/2014

Planificação Diária Cooperada

Dia: 31/03/2014 (2ªF)

Horas: 09h00 – 16h00

Visto: _____

FORMANDA:

Nome: Cátia Martins Correia | N° 11154

INSTITUIÇÃO:

Denominação: Centro Infantil Irene Lisboa | Educador Cooperante: Paulo Lima | Grupo: 2 aos 6 anos

1. PERSPECTIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO

- Elaboração de um poema.

2. PRINCIPAIS OBJECTIVOS DE NATUREZA CURRICULAR

- **Tempo de Animação Coletiva: Leitura do Poema – *Abecedário Maluco de Nomes* de Luísa Ducla Soares/ Elaboração de um poema com os nomes das crianças**

- Proporcionar momentos de fruição através da leitura de poesia (Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita);
- Promover o contacto das crianças com o texto poético, chamando-as a atenção para determinadas características (Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita);
- Permitir que as crianças construam rimas através dos seus nomes (Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita);

3. PLANIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:

- **09H00 – Acolhimento em Conselho**
- **09H15 – Planificação em Conselho**
- **09h45 – Visita à Ludoteca para ouvir uma história no âmbito do Projeto Nutrição organizado por alunas da Universidade de Évora (PICENF)**

➤ **12H00 – Almoço/Higiene**

➤ **13H00 – Sesta/Recreio**

➤ **14H00 – Tempo de Animação Coletiva: Leitura do Poema – *Abecedário Maluco de Nomes* de Luísa Ducla Soares/ Elaboração de um poema com os nomes das crianças**

Pedirei inicialmente ao grupo para se sentar em roda nas almofadas. Nas minhas mãos terei um saco com um livro. Tentarei suscitar a curiosidade das crianças para o que se encontra dentro do saco, colocando-lhes questões acerca do conteúdo do saco. Após todos exprimirem a sua opinião, apresentarei o livro que iremos trabalhar neste tempo de animação coletiva, explicando que é um livro de poesias. Depois de conversarmos, iniciarei a leitura do poema de Luísa Ducla Soares denominado “*Abecedário Maluco de Nomes*”. Após a minha leitura do poema, conversarei um pouco com o grupo acerca das características daquele poema, nomeadamente a construção de rimas partindo dos nomes. Posteriormente irei propor às crianças a construção de um *Abecedário Maluco de Nomes* usando os nomes das crianças do grupo. Para o nome de cada um, as crianças tentarão em grupo construir uma rima. Enquanto isso, eu e o educador cooperante estaremos a ajudar o grupo caso necessitem e estaremos a registar numa folha branca as rimas que forem construindo. No final de elaborarem o poema com os seus nomes, irei ler em voz alta o que ditaram de modo a confirmarem as rimas para posteriormente podermos passá-las a limpo para uma cartolina para afixar na sala. Por volta das 15h15 iremos arrumar o material que utilizámos dando início ao balanço em conselho.

➤ **15h15 – Balanço em Conselho**

➤ **16H00 – Lanche/Saída dos Educadores**

➤ **16H30 – Atividades de Animação (Componente de Apoio à Família)**

4. RECURSOS NECESSÁRIOS:

➤ **Materiais:** almofadas, livro “*Abecedário Maluco*” de Luísa Ducla Soares, folhas, canetas.

➤ **Humanos:** grupo de crianças, educador cooperante, técnica de ação educativa, alunas da Universidade de Évora e estagiária.

5. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

Relativamente aos momentos do dia planeados a avaliação será realizada através da minha observação direta. Serão tidos em conta os seguintes indicadores em cada atividade: (As crianças são capaz de...)

➤ **Tempo de Animação Coletiva: Leitura do Poema – *Abecedário Maluco de Nomes* de Luísa Ducla Soares/ Elaboração de um poema com os nomes das crianças**

- Identificar as rimas presentes no texto poético.
- Construir rimas com base no seu nome.

Apêndice 5 – Planificação diária (29/09/2014)

	Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico Ano letivo 2014/2015 Planificação Diária Cooperada	Dia: 29/09/2014 (2ªF) Horas: 09h00 – 17h30 Visto:
FORMANDA: Nome: Cátia Martins Correia Nº 11154		
INSTITUIÇÃO: Denominação: Escola Básica Quinta da Vista Alegre Professora Cooperante: Rosa Barreto Turma: 2º		

1. PERSPECTIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO

➤ O grande sentido do trabalho consiste na exploração de uma atividade a pares com vista ao desenvolvimento de competências para aprender a aprender, tais como: trabalho colaborativo, criatividade, concentração, responsabilidade e pensamento crítico.

2. DESCRITORES DE DESEMPENHO

➤ Apoio ao Estudo

- Escrever em termos criativos pequenas frases em verso rimado (Domínio de Referência: Iniciação à Educação Literária).

3. PLANIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:

➤ 11H00 às 11H30 – Apoio ao Estudo

Começarei por explicar à turma a atividade que irão desenvolver. Esta consistirá essencialmente na descoberta de palavras que rimem e posterior construção de frases com essas mesmas palavras. Para tal, será entregue a cada par (dois alunos por cada mesa) um dado que possui nas faces os seguintes sons: “-ão”, “-ar”, “-er”, “-ir”, “-or” e “-lha”. À vez, os alunos de cada par irão lançar o dado e descobrir palavras que terminam com o mesmo som que aquele que lhes calhou aquando do lançamento do dado. Sempre que os

alunos descobrirem palavras, poderão registá-las numa ficha de trabalho que lhes será igualmente entregue. Após explicar a atividade à turma, irei questionar os alunos acerca de possíveis dúvidas. Durante o decorrer da atividade, circularéi pela sala de modo a perceber se todos estão a conseguir desenvolver a atividade de forma correta e de modo a ajudar algum par caso esteja com dificuldades. Para ajudar, poderei dar algumas pistas de objetos, verbos, entre outras palavras que terminem com o som que lhes tiver saído no dado. Após todos terem encontrado pelo menos três ou quatro palavras para cada som, poderão passar para o segundo ponto da ficha de trabalho que sugere a construção de duas ou três frases que rimem. Terminada a ficha de trabalho solicitarei aos alunos que partilhem com a turma as suas rimas.

3. RECURSOS NECESSÁRIOS:

- **Materiais:** lápis, borracha, caderno diário, 13 dados, fichas de rimas.
- **Humanos:** alunos, professora cooperante e estagiária.

4. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

Relativamente às atividades planeadas para os alunos, será feita uma avaliação com base na minha observação dos vários momentos ao longo do dia, assim como da minha observação/avaliação dos produtos realizados pelos alunos. Desta forma, serão tidos em conta os seguintes indicadores em cada atividade (O aluno é capaz de...)

- **Apoio ao Estudo: Jogos com rimas.**
 - (...) descobrir palavras que contenha o som -ão, -ar, -er, -ir, -or e -lha.
 - (...) escrever em termos criativos pequenas frases em verso rimado.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Buescu, H.C., Morais, J., Rocha, M.R. & Magalhães, V.F. (2012). *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico 1º, 2º e 3º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Apêndice 6 – Registo semanal (29/09/2014 a 03/10/2014)

REGISTO SEMANAL (29-09 a 03-10)

Concluída a primeira semana de estágio de intervenção, posso afirmar que esta foi uma semana muito gratificante e enriquecedora para mim. Apesar de já ter contactado com esta turma de 2º ano durante as duas primeiras semanas de observação e de já conhecer, em grande parte, os alunos ao nível das suas dificuldades e interesses, tive oportunidade esta semana de os conhecer melhor e de perceber de forma mais evidente a dinâmica e ritmo de trabalho da turma enquanto grupo, através da minha intervenção durante alguns tempos do horário.

Na semana anterior, em conjunto com a professora cooperante, ficou decidido que esta semana eu daria apenas alguns tempos do horário de modo a me adaptar progressivamente à turma e à exposição em sala de aula frente aos alunos. A planificação desta semana foi realizada em conjunto com a professora cooperante e todos os tempos foram pensados de modo a conseguirmos adequar o currículo às necessidades da turma que se encontrava ainda com muitas dificuldades em relembrar e aplicar muitos dos conteúdos adquiridos no 1º ano do ensino básico. Desta forma, todo o trabalho desenvolvido com os alunos no decorrer desta semana consistiu essencialmente nas revisões de conteúdos lecionados anteriormente aos alunos no 1º ano do Ensino Básico. Para além destas dificuldades que foram consideradas aquando da minha reunião com a professora cooperante, fiz questão de comunicar à professora cooperante o tema do meu relatório final de estágio: “*A poesia como potenciadora da leitura e da escrita*”. A professora cooperante encorajou-me bastante na reunião, referindo que este era um tema bastante interessante e que poderia ser trabalhado com os alunos de diversas formas. Para tal, colocou-me logo de início bastante à vontade para lhe comunicar sempre que sentisse necessidade ou me parecesse pertinente desenvolver atividades no âmbito do meu tema do relatório final. Aproveitando esta liberdade que me foi concedida para poder trabalhar o meu tema com os alunos da turma, foi logo nessa mesma reunião discutido com a professora cooperante a possibilidade de na minha primeira semana de intervenção desenvolver uma atividade que fosse enriquecedora para os alunos e útil para o meu relatório final de estágio. A professora cooperante aceitou a proposta e ficou planificado que na segunda-feira dia 29 de outubro de 2014, seria eu a desenvolver no tempo

destinado ao Apoio ao Estudo uma atividade relacionada com a poesia, nomeadamente as rimas.

Inicialmente, quando me deparei com o momento de elaborar e planificar esta atividade, senti-me um pouco perdida: *O que fazer? Por onde começar? Será que esta atividade serve? Será que esta minha ideia é suficientemente estimulante ou construtiva para eles? Promovo o trabalho a pares ou faço um trabalho individual? Será que eles conseguem resolver esta ou aquela atividade? Qual é a melhor opção?*

Devido a todas estas dúvidas, optei inicialmente por realizar uma breve pesquisa em documentos do Ministério da Educação tais como o *Programa de Português do Ensino Básico* (2009) e as *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (2012). Optei também por rever alguma bibliografia proposta pela minha orientadora do relatório final de estágio, a professora Ângela Balça, e procurar métodos e estratégias mais eficazes e adequadas ao nível de ensino em que estava a realizar a minha prática educativa.

Segundo Freitas, Alves e Costa (2007, p. 8) “(...) as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita estão associadas ao fraco desempenho em tarefas que evocam a consciência fonológica dos falantes (...)”. Neste sentido, é pretendido que a escola seja um dos principais potenciadores do trabalho sobre a consciência fonológica de modo a “(...) promover o sucesso escolar, funcionando como medida de prevenção do insucesso na leitura e na escrita.” (Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 8). A consciência fonológica é, segundo as autoras anteriormente referidas “(...) a capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral.” (Freitas, Alves & Costa, 2007, p.9). Esta “(...) pode manifestar-se (...) de forma implícita, pela capacidade de jogo espontâneo com os sons das palavras, traduzindo a sensibilidade para o sistema de sons da língua (...)” (Freitas, Alves & Costa, 2007, p.13). Ainda segundo as autoras, “O desenvolvimento da sensibilidade à rima constitui um bom precursor de formas mais elaboradas de consciência fonológica, direcionando a atenção das crianças para a forma das palavras.” (Freitas, Alves & Costa, 2007, p.49).

Tendo por base essencialmente estas duas últimas citações e tentando ir ao encontro de algumas das minhas questões iniciais, decidi planificar uma atividade que consistisse num jogo de palavras. Para tal, construí uns dados de cartolina e coleí em cada face dos dados os sons: “-ão”, “-lha”, “-ir”, “-ar”, “-or” e “-er”. O jogo consistia na descoberta por parte dos alunos de palavras que rimassem com os sons que lhes calhassem aquando do lançamento do dado. Para tornar este jogo mais fácil e de modo a se

entreeajudarem uns aos outros, construí os materiais (um dado para cada mesa que seria lançado à vez e uma ficha com os respetivos sons de modo a todos os alunos puderem registar todas as palavras que descobrissem) para que o jogo se jogasse a pares.

Durante o decorrer da atividade fui circulando pela sala de forma a ajudar os pares que apresentassem maiores dificuldades e também de modo a obter um feedback do interesse e empenho dos alunos na atividade. Apercebi-me rapidamente que todos os pares estavam bastante empenhados no jogo, tentando mesmo nos sons mais difíceis procurar palavras que pudessem rimar. Visto que todos os alunos se encontravam bastante empenhados e interessados no jogo, decidi em conjunto com a professora cooperante estender um pouco mais o tempo que estava destinado à atividade. No decorrer da atividade, apercebi-me também que o facto de os alunos estarem a desenvolver a atividade a pares foi uma mais-valia para eles pois pude observar algumas situações semelhantes à seguinte: O P. Q. (7) lança o dado e calha-lhe o som “-er”.

P.Q. (7) – Erva!

C.G. (8) – Não... Erva não pode ser!

P.Q. (7) – Pode sim! (Escreve a palavra erva na folha e sublinha as letras “er”)

C.G. (8) – Mas isso não rima! Essas letras têm de estar no fim da palavra...

P.Q. (7) – Ah, pois é! Então pode ser... (Fica pensativo) Chover!

C.G. (8) – Sim, essa palavra já dá!

Possivelmente, se a atividade não tivesse sido realizada a pares, o P.Q. (7) que não aparentava estar com dificuldades na atividade e que aparentava não estar a precisar de ajuda, poderia ter continuado a realizar a atividade desta forma, acabando por não concretizar a tarefa de forma correta. O facto de a C.G. (8) estar a realizar a atividade em conjunto com ele permitiu chamá-lo a atenção e explicar-lhe onde estava errado. Houve desta forma a possibilidade dos alunos confrontarem as suas ideias, de partilharem os seus conhecimentos e de trabalharem em equipa. O único pequeno problema que no final da atividade considerei mais relevante foi o facto de nas atividades a pares ou em pequeno grupo ser muito difícil controlar o barulho que os alunos criam na sala, perturbando-se de certa forma uns aos outros e impedindo uma melhor concentração e audição de algumas explicações que fui dando ao longo do jogo. No entanto, antes dos alunos saírem da sala

de aula para a aula de Atividade Física e Desportiva, chamei a atenção para este aspeto que considerei ter corrido “menos bem” e permiti aos alunos comentarem a minha chamada de atenção. Vários alunos da sala quiseram exprimir a sua opinião, tendo a grande maioria concordado comigo e chegado à conclusão quer teriam de reduzir o tom de voz em próximas atividades a pares para existir um melhor ambiente em sala de aula para trabalhar.

Como não nos era possível continuar a atividade ou realizar a correção da mesma devido ao tempo de aula de Atividade Física e Desportiva que iriam ter com outro docente, pedi para que todos arrumassem os seus materiais. Nesse mesmo momento, foram vários os comentários que ouvi por parte dos alunos tais como: *“Oh professora já?”*, *“Podemos fazer só mais um bocadinho?”*, *“Professora não queremos ir para Educação Física, podemos continuar o jogo?”*. Todos estes comentários permitiram-me confirmar o interesse e envolvimento da turma na atividade, pelo que me deixou bastante contente perceber, não só através dos comentários como também através das minhas observações, que a atividade estava a ser produtiva tanto em termos de aprendizagens para os alunos como em termos motivacionais para os mesmos relativamente ao meu tema do relatório final de estágio. Ficou assim prometido, para grande agrado da turma, que da parte da tarde seria-lhes dado ainda mais 10 minutos para a continuação do jogo.

No dia seguinte foi realizada a correção da ficha no quadro, sendo que cada par partilhou com a turma algumas das palavras que tinham descoberto com cada um dos seis sons possíveis. Foi uma partilha que considerei muito rica, onde foi explorado um grande número de palavras dentro de cada som e onde foi possível desenvolver a consciência fonológica, a oralidade e a escrita dessas mesmas palavras. No caso da J.C. (8), a aluna sinalizada com Necessidades Educativas Especiais devido a uma Perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem, considero que esta foi uma atividade muito estimulante para ela na medida em que ela pôde praticar a dicção das palavras descobertas por ela e por toda a turma.

Num futuro próximo, seria interessante voltar a trabalhar ou realizar este jogo com a turma mas, por exemplo, com diferentes sons. Seria também interessante desafiar os alunos a construírem algumas frases que rimem com algumas das palavras que foram descobrindo na realização do jogo. Esta foi uma atividade que considerei muito produtiva para os alunos e fácil de realizar em sala de aula. Foi um momento bastante lúdico que obtive uma grande adesão por parte dos alunos da turma e que permitiu desenvolver nos

alunos alguns conteúdos fundamentais para as suas aprendizagens. Tal como é referido no *Programa de Português do Ensino Básico* (2009, p. 47), é importante que os alunos do 2º ano do Ensino Básico sejam capazes de descobrir regularidades, nomeadamente no que respeita à identificação de rimas.

Considerando a minha futura prática educativa neste ou noutro ano de ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, penso que seria importante voltar desenvolver esta atividade ou outra semelhante a esta, considerando a influência que a consciência fonológica tem nas aprendizagens dos alunos relativamente à leitura e à escrita. Para além disso, pareceu-me perceptível no decorrer desta atividade desenvolvida com os alunos da turma do 2º ano, a importância de desenvolver atividades que sejam lúdicas, estimulantes, promotoras do trabalho de grupo e que estejam adequadas às necessidades dos alunos.

Referências:

- Freitas, M.J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Reis, C., Dias, A.P., Cabral, A.T., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G. et al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Apêndice 7 – Planificação diária (14/10/2014)



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

Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico
Ano letivo 2014/2015

Planificação Diária Cooperada

Dia: 14/10/2014 (3ªF)

Horas: 09h00 – 16h00

Visto:

FORMANDA: _____

Nome: Cátia Martins Correia | N° 11154

INSTITUIÇÃO: _____

Denominação: Escola Básica Quinta da Vista Alegre | Professora Cooperante: Rosa Barreto | Turma: 2º

1. PERSPECTIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO

➤ O grande sentido do trabalho consiste na exploração de atividades individuais e coletivas com vista ao desenvolvimento de competências para aprender a aprender, tais como: trabalho colaborativo, criatividade, concentração, responsabilidade e pensamento crítico.

2. DESCRITORES DE DESEMPENHO

➤ Matemática:

- Adiciona e subtrai utilizando representação horizontal e recorrendo a estratégias de cálculo (Domínio de Referência: Números e Operações);
- Compara e descreve sólidos geométricos, identificando semelhanças e diferenças (Domínio de Referência: Geometria e Medida);
- Identifica polígonos e círculos nos sólidos geométricos, representa-os e classifica-os, justificando os critérios utilizados (Domínio de Referência: Geometria e Medida);

➤ Apoio ao Estudo:

- Escreve pequenos textos por proposta do professor (Português/ Domínio de Referência: Iniciação à Educação Literária);

- Desenvolver a consciência do “eu” enquanto ser humano, identificando características e ações que fazem parte da sua personalidade (Estudo do Meio/ Bloco 1 – À descoberta de si mesmo).

➤ **Expressões Artísticas**

- Ilustrar de forma pessoal (Expressão e Educação Plástica/ Bloco 2 – Descoberta e organização progressiva de superfícies)

3. PLANIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:

➤ **11H00 às 12H30 – Matemática:**

Num primeiro momento, após todos terem regressado do intervalo, irei desenhar no quadro a tabela habitual do cálculo mental que possui duas colunas: uma coluna que diz professora, outra coluna que diz alunos. Após todos terem desenhado a tabela no caderno diário por baixo da palavra “Matemática”, irei escrever oito operações de subtração no quadro e escreverei as iniciais dizendo em voz alta quem deverá de responder a cada operação. É pretendido que os alunos resolvam as operações o mais rapidamente possível, mentalmente. Quando souberem a resposta deverão de colocar o dedo no ar para eu poder dar a palavra e eles poderem finalmente responder. Caso o resultado esteja correto, será dado um ponto aos alunos. Caso o resultado esteja errado, o ponto será da professora. Sempre que um aluno errar, embora o ponto seja da professora, será solicitado a outro aluno da sala que tente resolver a operação.

Num segundo momento, após todos os alunos terem passado o cálculo mental para o seu caderno diário, irei distribuir por cada mesa palhinhas e plasticina de modo a realizarmos o desafio proposto pelo manual de matemática na página 17. Esta atividade será desenvolvida a pares. Após estarem construídos todos os três sólidos geométricos solicitados, iremos passar ao exercício da página 18 do manual de matemática que pede para identificar nos sólidos: o nome dos poliedros, o número de faces que cada sólido possui, o número de arestas e por fim o número de vértices. Antes de realizarmos o exercício irei explicar aos alunos cada coluna, introduzindo os conceitos de poliedro, face, aresta e vértice. Explicado cada um destes conceitos, irei realizar a primeira linha da tabela com a turma de modo a não restarem dúvidas na sala.

Se sobrar tempo, desafiarei os alunos a construírem mais sólidos geométricos com as palhinhas e com a plasticina.

➤ **14H00 às 15H00 – Apoio ao Estudo:**

Após o momento de leitura, irei escrever a palavra “Biopoema” no quadro. Irei permitir que os alunos partilhem com a turma o que pensam ser esta palavra antes de eu passar à explicação da mesma. Depois de explicar de uma forma muito sucinta e acessível aos alunos o significado daquela palavra, irei apresentar num PowerPoint alguns exemplos de biopoemas realizados por outras crianças. Após visualizarem estes exemplos, irei explicar que para construir um biopoema é necessário cumprir uma estrutura. Nesse momento, apresentarei a estrutura explicando pormenorizadamente o que os alunos devem abordar em cada verso proposto. Após os alunos saberem o que é um biopoema e qual a sua estrutura a cumprir, irei lançar o desafio de cada um realizar o seu próprio biopoema. Durante a elaboração dos seus textos estarei a circular pela sala de modo a prestar auxílio a qualquer aluno que solicitar. Sempre que um aluno terminar irei ajudá-lo a realizar a sua própria autocorreção do seu texto.

➤ **15H00 às 16H00 – Expressões Artísticas:**

Este tempo será destinado à ilustração do biopoema anteriormente realizado. A atividade consiste em os alunos realizarem o seu autorretrato. O biopoema deverá ficar situado na zona da barriga do desenho. Só será permitido o uso de lápis de carvão e de lápis de cor.

4. RECURSOS NECESSÁRIOS:

➤ **Materiais:** caderno diário, lápis de carvão, borracha, quadro, giz, manual de matemática, plasticina, palhinhas de cores, folhas brancas, lápis de cor, computador e projetor.

➤ **Humanos:** alunos, professoras de apoio e de ensino especial, professora cooperante e estagiária.

5. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

Relativamente às atividades planeadas para os alunos, será feita uma avaliação com base na minha observação dos vários momentos ao longo do dia, assim como da minha observação/avaliação dos produtos realizados pelos alunos. Desta forma, serão tidos em conta os seguintes indicadores em cada atividade (O aluno é capaz de...)

➤ **Matemática:**

- (...) realizar adições e subtrações utilizando a representação horizontal e recorrendo a estratégias de cálculo.
- (...) comparar e descrever sólidos geométricos, identificando as suas semelhanças e diferenças.
- (...) identificar polígonos e círculos nos sólidos geométricos, representando-os, classificando-os e justificando os critérios utilizados.

➤ **Apoio ao Estudo:**

- (...) escrever pequenos textos
- (...) identificar características e ações que fazem parte da sua personalidade.

➤ **Expressões Artísticas:**

- (...) Ilustrar de forma pessoal.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., Timóteo, M., C. (2012). *Metas Curriculares – Ensino Básico – Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, H.C., Morais, J., Rocha, M.R. & Magalhães, V.F. (2012). *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico 1º, 2º e 3º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2006). *Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Apêndice 8 – Slide com estrutura de Biopoema apresentado à turma de 1º CEB

Estrutura do Biopoema

- ▶ Nome
- ▶ Sou... (4 adjetivos que te caracterizam)
- ▶ Sou filho ou filha de... (primeiro nome) e irmão ou irmã de... (primeiro nome)
- ▶ Gosto de... (fazer, ver, comer... três coisas, sítios ou pessoas - em cada três linhas)
- ▶ Quando estou... (contente, triste, aborrecido, zangado... três coisas em cada duas linhas)
- ▶ Preciso de... (três coisas)
- ▶ Eu... (fazer ou dar aos outros)
- ▶ Tenho medo de... (três coisas)
- ▶ Gostava de... (ler, saber, ir, ser... três coisas em cada duas frases)
- ▶ Vivo em... (localidade)
- ▶ Apelido

Apêndice 9 – Planificação diária (19/11/2014)



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

Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico
Ano letivo 2014/2015

Planificação Diária Cooperada

Dia: 19/11/2014 (4ªF)

Horas: 09h00 – 16h00

Visto: _____

FORMANDA: _____

Nome: Cátia Martins Correia | N° 11154

INSTITUIÇÃO: _____

Denominação: Escola Básica Quinta da Vista Alegre | Professora Cooperante: Rosa Barreto | Turma: 2º

1. PERSPECTIVA GLOBAL DO DIA / GRANDES SENTIDOS DO TRABALHO

➤ O grande sentido do trabalho consiste na exploração de uma atividade coletiva com vista ao desenvolvimento de competências para aprender a aprender, tais como: trabalho colaborativo, criatividade, concentração, responsabilidade e pensamento crítico.

2. DESCRITORES DE DESEMPENHO

➤ Português:

- Escrever pequenos textos por proposta do professor (Domínio de Referencia: Iniciação à Educação Literária);
- Ler pequenos poemas (Domínio de Referencia: Leitura e Escrita);
- Indicar os aspetos nucleares do texto de maneira rigorosa, respeitando a articulação dos factos ou ideias assim como o sentido do textos e das intenções do autor (Domínio de Referencia: Leitura e Escrita);
- Praticar a leitura silenciosa (Domínio de Referencia: Iniciação à Educação Literária);
- Ouvir ler obras de literatura para a infância (Domínio de Referencia: Iniciação à Educação Literária);
- Descobrir regularidades na cadência dos versos (Domínio de Referencia: Iniciação à Educação Literária);

3. PLANIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:

➤ 11H00 às 12H30 – Português:

Começarei a aula entregando a cada aluno uma folha com o poema que iremos trabalhar: “*Abecedário Maluco de Nomes*” de Luísa Ducla Soares. Irei solicitar aos alunos que realizem num primeiro momento uma leitura individualizada e silenciosa. Após todos terem terminado a sua leitura, irei realizar uma leitura em voz alta do poema para toda a turma. Terminada a minha leitura, darei oportunidade aos alunos de comentarem o poema que estamos a trabalhar, referindo características próprias daquele poema, opiniões acerca do mesmo e também referindo sentimentos que o poema lhes transmite. Terminada a discussão entre os alunos, irei propor a realização coletiva de um Abecedário Maluco de Nomes realizado por eles. Para tal, ficará ao critério dos alunos a elaboração do mesmo (se escrevem com os nomes todos da turma ou não, se fazem ou não por ordem alfabética, etc.). A minha função durante a atividade será a de mediadora da conversa dos alunos. Sempre que os alunos definirem os versos rimados que querem utilizar para o seu poema, irei escrevê-los no quadro de modo a que todos os alunos o possam escrever sem erros. No final da elaboração do poema pedirei a alguns alunos da turma para realizarem a leitura do poema coletivo.

4. RECURSOS NECESSÁRIOS:

- **Materiais:** caderno diário, lápis de carvão, borracha, quadro, giz, livro “*Abecedário Maluco*” de Luísa Ducla Soares, folhas com poema.
- **Humanos:** alunos, professora cooperante e estagiária.

5. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

Tendo em consideração o grande sentido do trabalho, contemplaremos dois tipos de avaliação: a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

A primeira será realizada ao longo da aula através da minha observação direta. Terei desta forma o cuidado ao longo do tempo de aula, de verificar se existe ou não interação entre o grupo através da troca de ideias e da cooperação entre alunos na realização da atividade proposta. Da mesma forma, os conhecimentos dos alunos serão avaliados formativamente através da observação direta do trabalho desenvolvido e da

participação dos alunos ao longo da aula. Será desta forma tido em consideração para avaliação, a avaliação formativa realizada por mim, pela professora cooperante e pelos alunos, não só no final da aula, como também em todo o período da realização da atividade.

No que respeita à avaliação sumativa, terei em consideração o desenvolvimento cognitivo dos alunos, avaliando as capacidades individuais de realização da atividade que irei propor. Realizarei também para este tipo de avaliação uma observação direta ao longo dos vários momentos da aula. Em cada momento terei também em atenção o *feedback* a dar aos alunos em relação às suas propostas para o desenvolvimento da atividade.

No final da aula será realizado um breve momento de conclusão da aula, onde se pretende que os alunos possam identificar possíveis dificuldades com que se depararam e aspetos a melhorar, assim como conseguir retirar conclusões da atividade e propor novas ideias para outras possíveis atividades relacionadas com a poesia, a leitura e a escrita. O facto de promover esta discussão final em grupo pressupõe que os alunos discutam entre si e que consigam esclarecer-se de modo a entreajudarem-se na construção do seu próprio conhecimento. Esta conversa poderá também contar com a participação da professora cooperante que estará presente no decorrer da sessão.

Por último e tendo em consideração os objetivos curriculares propostos nesta planificação, observarei se estes estão a ser alcançados por parte de todos os alunos da turma do 2º ano e/ou quais as crianças que manifestaram dificuldades com vista ao delinear as estratégias de melhoria.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Buescu, H.C., Morais, J., Rocha, M.R. & Magalhães, V.F. (2012). *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico 1º, 2º e 3º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação.