



**Centro de Competência de Ciências Sociais**

**Departamento de Ciências da Educação**

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

**Ana Filipa Teixeira Cardoso**

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

**Orientadora: Mestre Maria da Conceição Figueira de Sousa**

**Funchal, março de 2013**



*Lembra-te como pode ser difícil ser criança – como as crianças são frágeis e vulneráveis num mundo em que não conhecem todas as regras, onde se sentem inseguras de si próprias, as não querem mostrá-lo. Nesse mundo, tu podes ser para elas um guia interessado e carinhoso (Katafiasz, 2010).*



### **Agradecimentos**

O percurso académico que se irá espelhar neste trabalho, resulta da colaboração e apoio de diversas pessoas, as quais contribuíram significativamente para a concretização de uma etapa da minha vida profissional e desta forma quero expressar os meus agradecimentos:

À orientadora científica, a professora Mestre Maria da Conceição Figueira de Sousa pelo apoio e confiança demonstrada ao longo desta unidade curricular, sempre com uma visão crítica do meu trabalho, permitindo o crescimento enquanto profissional.

Ao professor Doutor Fernando Correia pela orientação no estágio da vertente do 1.º Ciclo, na qual expressou a sua opinião sobre as orientações metodológicas e atitude profissional.

Aos docentes cooperantes que permitiram a realização do estágio nas suas salas de intervenção e contribuíram significativamente para o aperfeiçoamento de competências profissionais.

Às crianças dos núcleos de estágio, pelo carinho, pela partilha de vivências e conhecimentos.

Ao Kiko, e ao Steve pela disponibilidade prestada em reler o relatório, dando o seu *feedback* sobre o mesmo.

Aos meus pais, pelo esforço que se prepuseram para me proporcionar a oportunidade de ingressar no ensino superior e alcançar um dos meus objetivos de vida.

Às minhas colegas do curso, com as quais partilhei inúmeros conhecimentos e vivências, destacando com especial carinho a Liliana Fernandes, a Andreína Vieira e a Fabiana Ornelas.



### Resumo

O presente relatório é o reflexo de um conjunto de aprendizagens preconizadas pelo 2.º Ciclo de estudos, do curso de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, como meio de continuidade à formação inicial do docente estagiário.

Assim, este explana o trabalho realizado durante a *práxis* nos núcleos de estágio, “O Girassol” e na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré referentes à vertente de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente. Desta forma, a centralidade deste relatório encontra-se na prática pedagógica, a qual permitiu adquirir competências relacionadas com a profissão docente. Estas afiguram-se à capacidade do docente estagiário exercer a sua profissão atendendo a três dimensões: pré-profissional, social e ética, de modo a salvaguardar o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de uma forma lúdica e individual.

Neste sentido, tendo por base a metodologia da investigação-ação, estruturou-se a ação de modo a permitir a interligação entre a teoria e a prática. Esta forma de estrutura organizacional permitiu a correlação entre os conteúdos, tendo como estratégias a observação, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão. Esta intencionalidade educativa permitiu que a base metodológica fosse pela pedagogia de participação, fundamentada através da diferenciação pedagógica, da aprendizagem ativa e cooperativa.

Em síntese, desenvolveu-se um trabalho de carácter científico-pedagógico, o qual permitiu o desenvolvimento de aptidões profissionais e, simultaneamente, o desenvolvimento harmonioso das crianças.

**Palavras-Chave:** Formação inicial, Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, ensino-aprendizagem, investigação-ação, pedagogia de participação.

## VIII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

### Abstract

The present report is a reflection of a set of knowledge advocated by the master's degree, from Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, as a way to continue the trainee teacher formation.

Thus, this explains the work developed during the praxis at the core training, “O Girassol” and at the “Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré”, respectively referring to the Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. So, the focus of this report is on the pedagogical practice, which allowed to acquire skills as a instructor. These are related to the skill of the intern to perform this profession taking into account three dimensions: pre-professional, ethics and social, so it safeguards the development of the teaching-learning in a ludic and individual way.

With that in mind and holding as a basis a research-action method, a plan of action was structured so that it would hold a connection between theory and practice. This organizational course of action allowed to correlate contents, having as a strategy observation, planning, action, evaluation and reflection. This educational intentionality allowed that the base method was by the participation pedagogy, grounded by the active and cooperative learning.

Summarizing, a pedagogic-scientific work was developed, which gave way to the development of professional skills and simultaneously the harmonious growth of children.

**Keywords:** Initial training, Pre-School Education, 1<sup>st</sup> Period of Basic Education , teaching-learning, research-action, participation pedagogy.

### **Glossário**

Este glossário foi construído com base em dicionários referentes às ciências sociais e/ou às ciências da educação. Daí que o trabalho que apresenta-se seguidamente é fruto da consulta destes dicionários, o qual permite uma melhor compreensão de alguns termos a serem utilizados no decorrer do relatório.

**Aprendizagem** – Atendo a Leng (1978) designa o processo por meio do qual se adquire um determinado comportamento. O estudo da dinâmica da aprendizagem é essencial para uma pedagogia baseada na criança e é o pressuposto de qualquer didática activista (p.48-50). E de acordo Ipfling (1974) designa não só a criação e a construção de modos de conduta desejáveis, ou o aperfeiçoamento de performances, mas também se aprende uma conduta indesejada (p.30).

**Avaliação** – fundamenta-se na observação prolongada do comportamento do aluno durante o ensino, no levantamento sistemático de dados por meio de testes e trabalhos escritos, no levantamento de dados anamnésicos essenciais e no diálogo pessoal com o aluno. As avaliações podem abranger tantos aspetos parciais do comportamento do aluno, ou da personalidade do aluno, como também uma descrição da personalidade total do aluno. (Ipfling, 1974, p.50).

**Comunidade Educativa** – conjunto constituído pelo pessoal docente e educativo de um estabelecimento escolar juntamente com representantes dos alunos e dos pais dos alunos (Foulquié, 1971, p.83).

## X RELATÓRIO DE ESTÁGIO

**Concentração** – designa a performance geral de manter as atividades psíquicas ao mais elevado nível de consciência e de as conservar, por um determinado período de tempo, ao abrigo de outros estímulos da atenção (Ipfling, 1974, p.66)

**Controlo do Comportamento** – Segundo a teoria behaviorista (Hull, Skinner) a aprendizagem entende-se como modificação do comportamento do organismo, que não é causada por processos de fadiga ou de maturação e é dirigida por estímulos do mundo exterior, a que o organismo reage. A tarefa do educador consiste em subdividir o comportamento visado numa sequência de passos de aprendizagem associados entre si e em guiar o aluno na direção desejada através de estímulos apropriados (Ipfling, 1974, p.64).

**Cooperação** – A escola prepara para a cooperação em tal sentido, propondo atividades de grupo que exijam a execução de tarefas diferenciadas e complementares em solidário espírito de sociabilidade (...) orientado pelo sistema de autogoverno (Laeng, 1978,p.101). Pode, também ser vista como a colaboração entre vários indivíduos ou grupos a propósito de qualquer tarefa (Thines & Lempereur, 1984, p.215).

**Didática** – ciência e arte do ensino: como tal, entra de pleno direito na pedagogia como ciência e arte da educação, construindo uma secção ou ramo específico (Laeng,1978, p.127). É, também, um termo utilizado no sentido restrito de procedimentos e técnicas pedagógicas (Thines & Lempereur, 1984, p.262).

**Diferenciação Pedagógica** – a diferenciação surge atualmente como conceito pedagógico fundamental, isto é, como uma necessidade irrenunciável em que se realizam o ensino e a educação em grupo. A igualdade principal desta tarefa desejável, ligada à desigualdade factual da sua realização, «une» e «separa» ao mesmo tempo os homens. Exclui tanto o igualitarismo como o individualismo (Ipfling, 1974, p.92-93). Processo pelo qual as

constituintes dum conjunto adquirem uma autonomia própria (Thines & Lempereur, 1984, p.263).

**Educação** – distinta de instrução e da formação profissional: actividade que tem em vista a aquisição das qualidades morais e das virtudes sociais (Foulquié,1971p.134).

**Educação Pré-Escolar** - entende-se a educação no período da vida da criança antes da sua entrada na escola. (Ipfling, 1974, p.114-115)

**Ensino** – Designa quer o acto quer o conteúdo do ensinar; corresponde, portanto, ao antigo conceito de doutrina e é o objeto da didáctica. O ensino qualifica de maneira especial o momento “expressivo” da atividade magistral (Laeng, 1978, p.149). O ensino designa uma maneira geral as técnicas e as instituições pelas quais os conhecimentos teóricos e práticos indispensáveis ao funcionamento ordenado de uma sociedade particular são transmitidos pelos adultos de geração aos jovens indivíduos da geração seguinte (Thines & Lempereur, 1984, p.312).

**Metodologia Pedagógica** – a didática pertence à metodologia pedagógica; alguns autores identificam pura e simplesmente metodologia com a didática, outros preferem chamar metodologia e didática ao estudo especial dos métodos próprios de cada uma das matérias ou disciplinas (Laeng,1978, p.127).

**Participação** - os alunos colaborarem na organização do trabalho e nas medidas destinadas a assegurar a ordem e a disciplina (Foulquié,1971,p.303).

**Pedagogia** – A pedagogia não pode tratar do ensino, por parte do professor, sem considerar simultaneamente a aprendizagem, por parte do aluno (Laeng,1978, p.49). Daí ser designada por uma disciplina da ciência da educação que toma por tarefa a investigação de todos os factos, estrutura, problemas e contextos relacionados com o fenómeno global Escola.

## XII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Submete o seu objeto a um estudo histórico, sistemático e comprado, e sob o aspeto da dupla referência ao educando e à sociedade. Se por pedagogia se entender a ciência que tem por objeto a educação e o ensino, então a pedagogia escolar constitui a investigação pedagógica e a doutrina em relação exclusiva com a escola nas suas múltiplas formações (Ipfling, 1974, p.254). Para Oliveira-Formosinho (2011) é um espaço “ambíguo”(…) de um-entre-três – as ações, as teorias e as crenças – numa triangulação interativa e constantemente renovada” (p.98).

**Pedagogia e Educação** – etimologicamente “pedagogia” sugere condução da criança e educação consiste também conduzir. Mas de facto: a educação situa-se no plano da prática, a formação das crianças; a pedagogia, pelo contrário, pertence à categoria teórica, o conhecimento dos métodos educativos (Foulquié, 1971, p.304).

**Lista de Siglas**

APA – Apoio Pedagógico Acrescido

CEB – Ciclo do Ensino Básico

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

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

EE – Ensino Especial

EPE- Educação Pré-Escolar

ETI – Escola a Tempo Inteiro

MEM – Movimento da Escola Moderna

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OCP – Organização Curricular e Programas

PCE – Projeto Curricular de Escola

PCT – Projeto Curricular de Turma

PEE – Projeto Educativo de Escola

SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças

UC – Unidade Curricular

## XIV RELATÓRIO DE ESTÁGIO

### Índice Geral

|   |       |
|---|-------|
| Agradecimentos .....  | V     |
| Resumo .....  | VII   |
| Abstract.....   | VIII  |
| Glossário .....   | IX    |
| Lista de Siglas .....   | XIII  |
| Índice de Figuras.....  | XVIII |
| Índice de Quadros .....   | XXI   |
| Introdução .....  | 1     |
| Parte I – Dimensão pré-profissional, social e ética.....                    | 4     |
| Parte II – Intencionalidade Educativa Intrínseca à Prática Pedagógica.....  | 9     |
| Observar .....  | 11    |
| Planificar.....   | 13    |
| Agir.....   | 15    |
| Refletir.....   | 21    |
| Avaliar .....   | 23    |
| Parte III – Dimensão científica e pedagógica inerente à <i>Práxis</i> ..... | 26    |
| Caraterização do Contexto de Estágio.....                                   | 26    |
| Intervenção Educativa na componente de Educação Pré-Escolar .....           | 27    |

|   |    |
|---|----|
| Caraterização do Infantário “O Girassol” .....  | 28 |
| Caraterização do Ambiente Educativo .....   | 30 |
| Organização do Espaço .....   | 31 |
| Organização do Tempo: Rotina Diária .....   | 34 |
| Breve Caraterização da Faixa Etária.....  | 39 |
| Caraterização do Grupo – Sala de Transição I .....  | 42 |
| Identificação dos Interesses e Necessidades do Grupo de Crianças .....                        | 47 |
| Indicadores socioprofissionais e socio-educacionais dos pais/encarregados<br>e educação ..... | 48 |
| Intervenção Pedagógica .....  | 49 |
| Integração na Sala.....   | 53 |
| A cor Amarela .....   | 56 |
| A cor Verde .....   | 61 |
| A cor Azul .....  | 67 |
| A cor Vermelha .....  | 71 |
| Avaliação do Grupo .....  | 75 |
| Avaliação dos níveis de bem-estar emocional e implicação (SAC).....                           | 76 |
| Avaliação dos Objetivos segundo a OCEPE .....   | 81 |
| Avaliação individual da Criança.....  | 85 |

## XVI RELATÓRIO DE ESTÁGIO

|   |     |
|---|-----|
| Intervenção com a Comunidade Educativa .....  | 88  |
| Reflexão da Ação.....   | 94  |
| Intervenção Educativa na componente de ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....            | 98  |
| Caraterização da Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico co Pré-Escolar da Nazaré ..... | 100 |
| Caraterização da Sala do 2.ºB.....  | 103 |
| Caraterização da Turma do 2.º B .....   | 107 |
| Indicador socio-profissional e socioeducacional dos pais/encarregados de educação .....     | 110 |
| Intervenção Pedagógica .....  | 111 |
| Área Disciplinar de Português .....   | 116 |
| Comunicação Oral .....  | 118 |
| Expressão Oral .....  | 122 |
| Leitura .....   | 125 |
| Escrita .....   | 126 |
| Conhecimento Explícito da Língua .....  | 131 |
| Área de Matemática.....   | 134 |
| Números e Operações .....   | 135 |
| Geometria e Medida.....   | 140 |

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO XVII

|  |     |
|--|-----|
| Organização e tratamento de dados .....      | 142 |
| Capacidades transversais .....               | 142 |
| Área disciplinar de Estudo do Meio .....     | 145 |
| A Saúde do seu Corpo.....                    | 147 |
| A Segurança do seu Corpo.....                | 148 |
| Avaliação da Turma.....                      | 149 |
| Intervenção com a Comunidade Educativa ..... | 153 |
| Reflexão da Ação.....                        | 159 |
| Considerações Finais .....                   | 164 |
| Referências.....                             | 167 |
| Apêndices.....                               | 180 |

## XVIII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

### Índice de Figuras

|  |    |
|--|----|
| Figura 1. Esquema das Competências do Investigador .....                   | 10 |
| Figura 2. Esquema das Fases da investigação-ação.....                      | 11 |
| Figura 3. Esquema Síntese dos Modelos Pedagógicos inerentes à Práxis.....  | 16 |
| Figura 4. Esquema “A Roda da Aprendizagem” - <i>High/Scope</i> .....       | 17 |
| Figura 5. Esquema da Organização Geral do MEM .....                        | 19 |
| Figura 6. Esquema dos Recursos Físicos do infantário .....                 | 29 |
| Figura 7. Planta da Sala: Transição I .....                                | 32 |
| Figura 8. Condição profissional dos pais/encarregados de educação .....    | 48 |
| Figura 9. Indicadores Educacionais dos pais/encarregados de educação ..... | 49 |
| Figura 10. Esquema Síntese dos conteúdos desenvolvidos semanalmente .....  | 53 |
| Figura 11. Atividade da <i>Digitinta</i> .....                             | 57 |
| Figura 12. Painel – As cores .....   | 58 |
| Figura 13. Atividade da Gincana .....                                      | 59 |
| Figura 14. Exploração livre do balão.....                                  | 62 |
| Figura 15. Atividade: o corpo e as cores.....                              | 63 |
| Figura 16. Atividade: a caixa de areia .....                               | 64 |
| Figura 17. Atividade: introdução da cor azul.....                          | 68 |
| Figura 18. Jogos de Exploração .....                                       | 69 |

|   |     |
|---|-----|
| Figura 19. Atividade: “Saco Colorido” .....                                 | 72  |
| Figura 20. Decoração da mesa e do sofá.....                                 | 73  |
| Figura 21. Brincadeiras na área da casinha.....                             | 74  |
| Figura 22. Análise dos níveis de bem-estar emocional.....                   | 77  |
| Figura 23. Análise dos níveis de implicação .....                           | 79  |
| Figura 24. Esquema das Fases do Projeto com a Comunidade.....               | 89  |
| Figura 25. Fase 1 – Recolha dos materiais .....                             | 89  |
| Figura 26. Fase 2 -Construção e decoração dos objetos reciclados .....      | 90  |
| Figura 27. Jogos Tradicionais confeccionados com materiais reciclados ..... | 92  |
| Figura 28. Exploração dos jogos.....  | 92  |
| Figura 29. Planta da Sala 2.º B .....                                       | 104 |
| Figura 30. Indicadores – Habilitações Académica dos pais .....              | 111 |
| Figura 31. Tempo de Estudo Autónomo.....                                    | 116 |
| Figura 32. Capa: “Ajuda-me a Estudar” .....                                 | 118 |
| Figura 33. Grupos de Trabalho – Sinónimos e Antónimos .....                 | 119 |
| Figura 34. Apresentação dos trabalhos por elementos dos grupos .....        | 120 |
| Figura 35. Reconto da história “A Sábia Sabia” .....                        | 121 |
| Figura 36. Atividade: Construção do <i>PowerPoint</i> .....                 | 123 |
| Figura 37. Exemplos do trabalho cooperativo .....                           | 124 |

## XX RELATÓRIO DE ESTÁGIO

|  |     |
|--|-----|
| Figura 38. Processo de Leitura.....                                      | 125 |
| Figura 39. Produção de Texto – Continuação da história “Os Frutos” ..... | 127 |
| Figura 40. Fases da Produção do Texto .....                              | 128 |
| Figura 41. Ida aos correios.....   | 130 |
| Figura 42. Dramatização da história “O Jacaré Cheré” .....               | 133 |
| Figura 43. Desenrolar do jogo das palavras – Estimativa .....            | 135 |
| Figura 44. Atividades desenvolvidas com material didático .....          | 138 |
| Figura 45. Relação entre o material e os algarismos .....                | 139 |
| Figura 46. Exploração do Abaco .....                                     | 140 |
| Figura 47. Exploração da Calculadora a pares.....                        | 143 |
| Figura 48. Construção do esquema da calculadora.....                     | 144 |
| Figura 49. Estratégias de dinamização - nutrição .....                   | 147 |
| Figura 50. Explicação da importância da vacinação.....                   | 148 |
| Figura 51. Dinamização da atividade “segurança rodoviária” .....         | 149 |
| Figura 52. A Árvore de Natal .....                                       | 154 |
| Figura 53. Exposição dos Presépios.....                                  | 155 |
| Figura 54. Objetos de Decoração para venda .....                         | 156 |
| Figura 55. O Bazar de Natal .....  | 156 |

**Índice de Quadros**

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1. Material disponível em cada área pedagógica .....                            | 34  |
| Quadro 2. Rotina Diária.....   | 35  |
| Quadro 3. Levantamento das necessidades e interesses do grupo de crianças .....        | 47  |
| Quadro 4. Objetivos da intervenção pedagógica – EPE .....                              | 51  |
| Quadro 5. Material necessário para a construção dos jogos .....                        | 91  |
| Quadro 6. Subtema de cada ano de escolaridade .....                                    | 102 |
| Quadro 7. Avaliação do PEE .....   | 102 |
| Quadro 8. Horário Escolar da turma do 2.ºB .....                                       | 106 |
| Quadro 9. Distribuição da carga horária consoante cada área disciplinar .....          | 107 |
| Quadro 10. Objetivos delineados a desenvolver na intervenção pedagógica no 1.CEB ....  | 112 |
| Quadro 11. Síntese das temáticas a abordar na área disciplina de português .....       | 117 |
| Quadro 12. Síntese das temáticas abordadas na área de matemática.....                  | 134 |
| Quadro 13. Síntese dos conteúdos a abordar na área disciplinar do estudo do meio ..... | 145 |
| Quadro 14. Síntese do trabalho desenvolvimento na EB1/PE da Nazaré.....                | 153 |



## Introdução

O presente relatório está inserido no plano estudos do 3.º semestre do curso de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, esta unidade curricular [UC] engloba duas vertentes, o Estágio e o Relatório. Segundo o regulamento específico deste curso, é preconizado aos mestrandos a capacidade de pôr em prática os conhecimentos científicos aprendidos aquando do 1º e 2º Ciclos de estudos. Assim, a prática segue princípios orientadores de acordo com uma orgânica e normas de funcionamento, que dizem respeito à distribuição dos alunos por núcleos de estágio. Sendo este um curso que prepara e forma os estagiários para a obtenção de competências referentes às duas valências, a Educação Pré-Escolar [EPE] e o 1.º Ciclo do Ensino Básico [1.º CEB], foi importante o desenvolvimento do estágio nestas duas valências. Esta intervenção pedagógica preconizou a utilização de aspetos metodológicos, os quais, também, estão documentados no regulamento específico do curso. Estes resumem a ação que a estagiária desenvolveu ao longo da prática *in loco*, sendo estes a pesquisa, a reflexão, a seleção, a elaboração, a avaliação e a realização.

Relativamente aos estágios pedagógicos, estes desenvolveram-se em dois núcleos distintos, contudo com o mesmo meio, a freguesia de S. Martinho. Assim, começou-se a prática pedagógica na valência de EPE, no infantário “O Girassol” seguindo-se a prática no 1.º CEB na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré [EB1/PE]. Adjacentes a toda esta prática definiram-se objetivos com vista a uma maior participação e aproximação da estagiária à comunidade educativa. Deste modo, pretendia-se estabelecer um relacionamento positivo com todos os intervenientes, nomeadamente com os docentes cooperantes e as crianças, contribuir significativamente para o seu crescimento harmonioso e consequentemente desenvolver um trabalho reflexivo para aperfeiçoar competências referentes ao perfil docente.

## 2 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

O trabalho a ser apresentado seguidamente, segue uma estrutura flexível, a qual permite uma interligação visível entre os conteúdos teóricos e práticos. Desta forma, permite-se uma melhor compreensão dos assuntos tratados, estando estes divididos em três partes. A primeira remonta para a dimensão pré-profissional, social e ética, na qual tenta-se espelhar um pouco o que é a identidade profissional relacionando-a com a qualidade da educação, tendo em consideração os entraves a esta. A par desta panóplia de conteúdos, engloba-se a importância da ética profissional relacionada com a necessidade que o docente tem em ter uma formação contínua baseada na evolução da sociedade. A informação contida nesta parte do trabalho é essencial à estagiária, na medida em que lhe dá bases teóricas para desenvolver um trabalho científico-pedagógico, não só na prática *in loco*, como no decorrer da sua carreira profissional. Porém, é na segunda parte do trabalho, denominada por intencionalidade educativa intrínseca à prática pedagógica, que se apresenta as bases fundamentais para todo o processo envolvente do estágio. Tendo em consideração que nesta parte pretende-se espelhar a intencionalidade do processo educativo, nomeadamente as orientações globais do docente (observar, planificar, agir, refletir e avaliar) optou-se por, primeiramente fazer uma abordagem à investigação-ação como metodologia de orientação a toda esta intencionalidade. Esta estrutura permitiu à estagiária criar um enquadramento entre a teoria e a prática, no sentido de haver correlação entre estas dimensões.

A terceira parte engloba a dimensão científica e pedagógica inerente à *práxis* nas duas valências. Inicialmente é apresentada a contextualização do meio uma vez que é comum a ambas valências. De seguida, subdivide-se este item em dois, representativos de cada valência: EPE e 1.º CEB, respetivamente. A estrutura organizacional segue as mesmas diretrizes, iniciando-se pelas caracterizações referentes à instituição educacional e ambiente educativo. Posteriormente é ressalvada toda a intervenção pedagógica através de uma organização própria, sendo a da EPE por temáticas e o 1.º CEB por áreas disciplinares. Sendo

esta a parte que focaliza todo o trabalho realizado aquando da prática *in loco*, tentou-se referir de forma clara e objetiva os conhecimentos teóricos/práticos desenvolvidos, os quais proporcionaram o desenvolvimento harmonioso dos grupos de estágio. Para ser possível ter um conhecimento mais aprofundado dos conhecimentos das crianças, fez-se uma avaliação do grupo consoante os objetivos que tinham sido previamente delineados. No contexto de EPE, fez-se ainda a avaliação individual de uma criança. É de salientar que a par dos conteúdos apresentados há uma base teórica, a qual fundamenta as opções metodológicas e as estratégias encontradas para a dinamização das atividades. Por fim, e também em cada valência, é realizada uma reflexão da ação, na qual consta as conclusões da investigação-ação e a retrospectiva da estagiária referente à sua ação enquanto docente.

A nível da redação e formatação deste trabalho, importa referir que este foi redigido ao abrigo do Acordo Ortográfico de 1990 e estruturado segundo as normas da American Psychological Association, referente à 6.<sup>a</sup> edição de 2010.

### **Parte I – Dimensão pré-profissional, social e ética**

A profissão docente implica o conhecimento abrangente de determinadas temáticas ao longo dos anos. Com isto quer-se dizer que o docente deverá acompanhar a evolução da educação, tendo de adaptar-se à realidade proporcionada pela sociedade. Neste sentido, se há uma evolução, por norma, implica um melhoramento da ação enquanto docente. Daí que o profissional deverá estar recetivo a novas metodologias de ensino-aprendizagem, sendo capaz de utilizá-las na sua prática, tendo como principal finalidade o desenvolvimento harmonioso das crianças. Segundo Freire (2012) “a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento (...)” (p.69-70).

Assim sendo, “o contacto privilegiado com a realidade da prática docente apresenta-se como provocador de questionamentos e pesquisas, mobilizador de saberes, atribuidor de sentidos e saberes disciplinares” (Alarcão & Roldão, 2008, p.28). Nesta linha de pensamento, são nos momentos da prática que o docente começa a criar o seu perfil, tendo por base a teoria adquirida na formação inicial. Neste âmbito, o que é preconizado pela lei, é que todo o docente deverá ter acesso à formação inicial de modo a que esta possa ser acreditada, em que “a dimensão profissional, social e ética representa a vertente deontológica e de responsabilidade social da prática docente na qual se destaca a atitude face ao exercício da profissão” (despacho n.º16034/2010). Deste modo, cabe ao docente desenvolver competências relativas ao desenvolvimento operacional, que segundo este mesmo despacho engloba “o eixo central da profissão docente e envolve a consideração de três vertentes fundamentais: planificação, operacionalização e regulação do ensino e das aprendizagens, assente num conhecimento científico e pedagógico-didático profundo e rigoroso”. Portanto, pretende-se que o docente possua competências em diversos padrões: vertente profissional,

social e ética, desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, participação na escola e relação com a comunidade educativa e desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida (despacho n.º 16034/2010, p.52301-52302). Assim, durante a profissão docente haverá sempre espaço para adquirir mais formação, sendo certo que nenhum docente pode-se considerar totalmente dotado de formação. Porém, a formação a que se refere não tem de ser, necessariamente, por acumulação de cursos, mas sim através de um trabalho reflexivo de reconstrução da ação e conseqüentemente da identidade profissional (Nóvoa, 1995).

Atendendo a Alarcão e Roldão (2008), “a construção e o desenvolvimento da identidade profissional é um processo individual, personalizado, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro” (p.34). Deste modo, o docente através da interligação da teoria com a prática conseguirá construir a sua identidade profissional, de acordo com as suas ideologias e o que para si representa o meio mais eficaz de proporcionar aprendizagens enriquecedoras e significativas às crianças, baseando-se em teorias comprovadas. Portanto, “como professor devo saber que sem curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito à curiosidade” (Freire, 2012, p.80). De acordo com Nóvoa (2000), a profissão docente é um processo identitário, no sentido que possibilita ao docente uma alteração constante da sua identidade profissional. Portanto, segundo este autor o processo identitário dos professores segue-se pelos três AAA:

A de *Adesão*, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adopção de projectos (...) A de *Acção*, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal (...) A de *Autoconsciência*, porque numa última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção (p.16).

## 6 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Desta forma, o docente é visto como o promotor de qualidade educacional no sentido em que deverá proporcionar momentos de qualidade, ricos em aprendizagens às crianças. Assim, quando o docente planeia a sua ação de acordo com o grupo de crianças e as suas necessidades e interesses estará a promover qualidade, porque as necessidades básicas destas estão a ser satisfeitas. Logo:

A linguagem da qualidade é também a linguagem da instituição dedicada à primeira infância como produtor de resultados pré-especificados e da criança como um vaso vazio, a qual deve ser preparada para aprender e para a escola, e ser ajudada em sua jornada de desenvolvimento (Dahlberg, Moss & Pence, 2003,p.119).

A qualidade da educação é, também, influenciada pelas relações entre os profissionais e a instituição promotora do programa, de modo a que as interações sejam positivas e estimulante, para promover o bom ambiente educativo (ME, 1998). No que diz respeito à EPE e de acordo com Portugal (2000) existem dez princípios que regulam e orientam os processos de qualidade na vida da criança no infantário. Estes princípios são, essencialmente, relacionados com o bem-estar de cada criança, dando especial enfoque àqueles momentos, pensados por muitos como “banais” na vida da criança no infantário. Neste âmbito, dever-se-á incluir as crianças nas coisas que lhe dizem respeito, como a muda das fraldas tornando-a num momento de partilha e interação, porque todos os momentos da rotina diária são promotores de qualidade. Neste seguimento, o educador deverá articular corretamente as diferentes áreas de modo a promover um desenvolvimento “total” a nível do físico, emocional, social e cognitivo. Através desta aproximação entre adulto-criança é possível criar momentos de confiança e segurança, dando a liberdade e autonomia às crianças de aprenderem consoante os obstáculos que encontram, quer seja nos conflitos entre pares quer em situações de queda.

Em termos gerais e de acordo com o despacho n.º 18987/2009:

O desenvolvimento da acção governativa na área da educação e no âmbito da promoção de medidas de combate à exclusão social e ao abandono escolar e igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar, assume especial relevância não só assegurar a continuidade como reforçar o apoio sócio-educativo (...).

Assim sendo, todas as crianças têm direito à educação na medida em que esta é um meio que lhe permite adquirir determinadas competências que de forma direta a prepara para a vida. Contudo, por vezes existem crianças que não se interessam em aprender, demonstrando fortes indícios de indisciplina e conseqüente insucesso escolar. Deste efeito, “os professores competentes respeitam a diferença de aptidões dos alunos, diversificando as metodologias de ensino, os recursos utilizados e os instrumentos de avaliação das aprendizagens” (Estanqueiro, 2010, p.12), tendo como principal finalidade o sucesso escolar dos alunos. De forma sumária, Ravara (1998) dá enfoque a quatro aspetos importantes à promoção de qualidade da educação, sendo estes o combate ao abandono escolar e ao trabalho infantil, o reconhecimento do ensino pré-escolar como escolaridade obrigatória, mais educação e menos ensino e a constante formação dos docentes.

A paixão pela docência é um meio fulcral para o desenvolvimento de uma profissão de excelência, pois o gosto que o docente tem pela profissão permite-lhe estar atento a mudanças, querendo sempre o melhor para o grupo de crianças que acompanha diariamente. Porém, a paixão pela docência, segundo Fried (1995, citado por Day, 2004):

Não é unicamente um traço de personalidade que alguns têm e outros não, mas sim algo que se pode descobrir, ensinar ou até mesmo transmitir, mesmo quando as regularidades da vida escolar parecem unir-se contra ela. A paixão e a praticabilidade não são noções opostas. Uma boa planificação e um bom planeamento são tão importantes como o cuidado e a espontaneidade de retirar o que há de melhor nos alunos. Ainda que não reflecta a história na sua totalidade, a paixão, por mais

## 8 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

desagradável que a palavra possa soar, não deixa de ser o coração daquilo que é, ou deveria ser, o ensino (p.36).

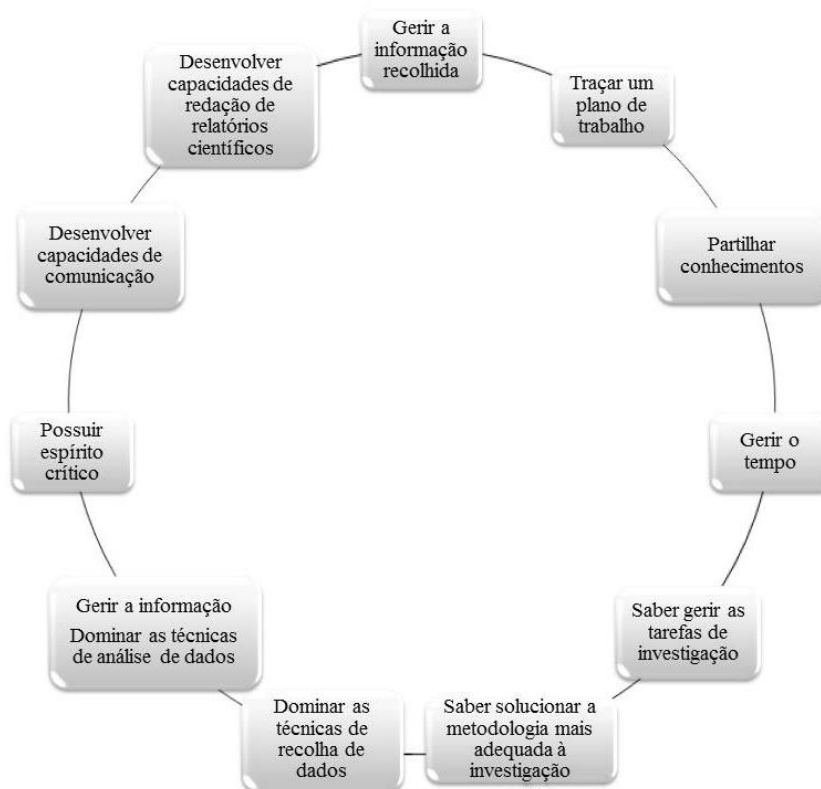
Paralelamente a tudo isto, a profissão docente, também, deve ser vista e caracterizada como uma profissão que desenvolve a ética educacional, no sentido que “o professor deve agir na observância de um conjunto de princípios de natureza moral (...), desenvolva um método e disponha de recursos para promover a formação ética dos alunos” (Caetano & Silva, 2009, p.50). Assim, o docente deverá ao longo da sua carreira aplicar atitudes de cidadania, como a assiduidade, pontualidade, respeito pelo próximo e pela opinião dos outros, o que demonstra a capacidade de discernir e assumir que “a ética profissional é de algum modo um prolongamento de uma ética pessoal, dando ênfase a uma perspectiva em que a identidade profissional e pessoal se integram segundo diferentes papéis” (Caetano & Silva, 2009, p.53). Desta forma, o docente é visto como um ser com vida pessoal e profissional, sendo que em muitos dos casos estas duas dimensões se interligam, de certo modo, a sua profissão faz parte integrante da sua vida pessoal. Portanto, “a separação entre a teoria e a prática, entre pensar e fazer- base e produto da confluência do dualismo metafísico e epistemológico – recapitula no plano ético a panóplia clássica de dicotomias e reduções: real/ideal, facto/valor, fins/meios” (Gambôa,2004,p.62). O docente, nesta linha de pensamento, é um ser humano que a par da sua vida pessoal, implica-se na sua vida profissional de forma a proporcionar às crianças um desenvolvimento harmonioso.

## **Parte II - Intencionalidade Educativa Intrínseca à Prática Pedagógica**

Nesta parte do relatório pretende-se espelhar a intencionalidade educativa, recorrendo à organização de cinco aspetos que estão intimamente interligados com a metodologia de investigação-ação. Assim, segundo Arends (1995) a investigação-ação “(...) inicia-se tendo como base situações com as quais o professor está insatisfeito ou que deseja melhorar” (p.527). Da mesma forma, Cohen e Manion (1987, citados por Sousa, 2005) consideram que a investigação-ação trata-se de um:

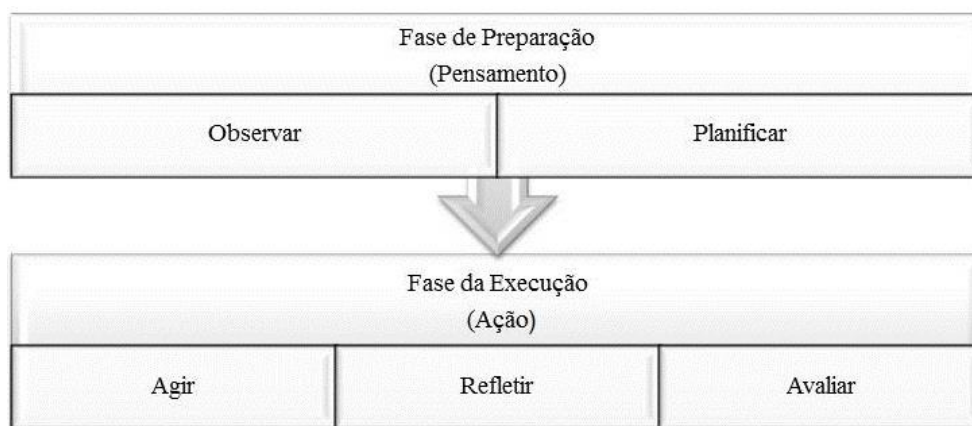
Procedimento in loco, visando lidar com um problema concreto localizado num contexto imediato. Isto significa que o processo é constantemente controlado (...) de modo que os resultados obtidos levem a reformulações, modificações, ajustamentos e mudanças de direcção, conforme as necessidades, de modo a orientar a investigação no caminho mais adequado (p.95-96).

Neste sentido, há todo um processo que deve ser posto em prática, nomeadamente, a possibilidade de “(...) isolar um problema para investigar, empreender acções, recolher dados, observar o que se passa, e reflectir sobre todo o processo antes de prosseguir o estudo” (Arends, 1995, p.527). Desta forma, o docente tem que seguir todo um processo de investigação que visa a possibilidade de descodificar um problema (Máximo- Esteves, 2008). Para tal, é importante que o docente possua competências investigativas de forma a conseguir realizar um trabalho fidedigno e com sucesso. De modo a permitir uma melhor compreensão destas competências apresenta-se o esquema (ver Figura 1) de Sousa e Baptista (2011, p.11).

**Figura 1.** Esquema das Competências do Investigador

O docente que possuir estas competências conseguirá dirigir uma investigação-ação tendo por base os princípios, essenciais, da ética profissional. De acordo com Sousa e Baptista (2011) estes princípios são fundamentais no desempenho docente aquando de uma investigação, uma vez que estes “contribuem para a formação da sua identidade profissional e para um processo de investigação de qualidade” (p.12).

Atendendo a Sousa (2005) “a investigação em pedagogia tem por objetivos promover a educação ajudando-a na realização do seu fim, que é o desenvolvimento holístico da pessoa” (p.29), o que não invalida que esta metodologia não seja vista como uma prática decorrente do ensino-aprendizagem normal do docente (Sá-Chaves). Neste âmbito, e como já referido no início deste capítulo, a prática *in loco* foi organizada tendo em consideração os cinco passos a seguir numa investigação-ação. Deste modo, estruturou-se (ver Figura 2) a ação de acordo com duas fases, as quais foram adaptadas de Sousa (2005, p.79).

**Figura 2.** Esquema das Fases da investigação-ação

Contudo, é de referir que “muito do que acontece no decurso da investigação não ocorre de acordo com o que fora previsto” (Máximo-Esteves, 2008, p.82), daí que estes meios não correspondem a uma ordem lógica e estanque, pelo contrário haverá uma interligação contínua. No trabalho que apresenta-se seguidamente, é de salientar que haverá uma triangulação entre a teoria e a prática, no sentido de ser possível ter um maior panorama acerca do trabalho desenvolvido *in loco*.

### **Observar**

A observação é uma técnica e uma fase da investigação. Desta forma, caracteriza-se como um duplo item, tendo uma maior importância. Assim, a observação como técnica não documental, pode subdividir-se em observação participante e observação não-participante. De acordo com Vicente (2004) “(...) observação participante é o que se chama investigação de acção em que os investigadores participam na vida do grupo com finalidades de acção social (...) facilitar mudanças sociais” (p.271). Pelo contrário, e ainda segundo o mesmo autor “observação não participante, o investigador não participa na situação em análise, porque o carácter do seu estudo exige que o observador não afecte o grupo em estudo com a sua presença (observação oculta, inquérito por questionário e caso da entrevista)” (p.274). Neste trabalho específico, o tipo de observação privilegiado foi a observação-participante, no

qual houve uma maior envolvimento por parte da estagiária, em que esta se integra no grupo que está a observar (Vicente, 2004). Esta é uma das fases mais importantes do processo de investigação, pois é aquela que permite ter conhecimento do ambiente educativo, das interações, dos comportamentos e das atitudes inerentes ao meio que está a ser investigado. É neste sentido que, nas duas valências, na semana de observação tornou-se fulcral manter uma atitude assertiva de modo a se poder ter o maior conhecimento sobre o meio, porque “a observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008,p.87). Associada a esta técnica, tem-se a recolha de dados que, também, pode e deve ser aplicada durante o momento de ação. Esta técnica pode subdividir-se em notas de campo (registo fotográfico ou escrito) e artefactos. As notas de campo têm como objetivo registar toda a informação pertinente relacionada com a investigação de modo a possibilitar uma posterior análise como a inclusão de registos detalhados, descritivos e focalizados e de material reflexivo (Máximo-Esteves, 2008). Assim sendo, esta técnica durante o estágio será utilizada para o apontamento de informação sobre dados recolhidos através da análise documental ou sobre aspetos observados que representem informação importante para a investigação. Outras formas de notas são através dos registos fotográficos, os quais permitem captar no momento exato determinados comportamentos importantes a serem documentados. Para Máximo-Esteves (2008) este tipo de registo representa a forma mais fidedigna, uma vez que não é tão frequente haver uma obstrução da informação devido à interpretação que se pode fazer. Paralelamente a esta técnica tem-se os artefactos. Estes caracterizam-se por trabalhos elaborados pelas próprias crianças e previamente arquivados com datação sistemática. Desta forma, possibilita-se uma organização cuidada, fazendo com que estes documentos possam ser alvo de análise numa investigação em que seja necessário compreender a evolução da aprendizagem da criança (Máximo-Esteves, 2008).

## **Planificar**

O momento de planificar é aquele que o docente através de uma matriz constrói e organiza as estratégias para dinamizar os momentos de aprendizagem das crianças. Deste modo, entende-se que planificar é “(...) transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino” (Clark & Peterson, s/d citados Zabalza, 2003, p.54). Assim, uma planificação deverá seguir uma estrutura flexível, na qual deverá constar, essencialmente as metodologias, as competências, as estratégias e a organização do tempo. Porém, para todos estes fatores estarem coesos e traduzirem-se num bom plano de aula, é necessário que o docente planifique tendo em consideração as características do grupo alvo. É nesta linha de pensamento que é necessário pôr em prática outra das técnicas de investigação, designadamente a técnica documental clássica que é a análise documental. Segundo Vicente (2004) esta técnica permite o fornecimento de dados passados que permitem a recolha e análise de informação, obtendo um maior conhecimento sobre o que está a ser estudado. Simplificando, optou-se por analisar os processos individuais das crianças e os projetos de escola e da sala.

Neste sentido, Link (s/d, citado Zabalza, 2003) afirma que a planificação deverá ser realizada de modo a que possa ser revista e aperfeiçoada na prática. Assim, planificar supõe:

A noção da complexidade das diversas variáveis por um lado e por outro a noção da simplicidade das mensagens. É que o problema não está nos programas, mas também nos programas; não está nos objetivos, mas também nos objetivos, não está só nos materiais, mas também nos materiais, não só os professores mas também os professores; não só os alunos, mas sobretudo os alunos (Zabalza,1994,p.5).

Deste modo, é que nem todas as planificações conseguem ser cumpridas na sua totalidade. Segundo Zabalza (1994) as principais características e elementos de uma planificação são a coerência, adequação, flexibilidade, continuidade, precisão, clareza e

riqueza. Portanto, se o docente tiver em consideração estes fatores, conseguirá estabelecer o possível e o impossível seguindo uma coerência lógica para que faça sentido no contexto que está a ser aplicada.

Assim, as planificações da EPE foram estruturadas semanalmente de modo a criar uma continuidade entre as atividades e de forma a ter a possibilidade de alterar algum conteúdo, indo ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. É neste âmbito que o Ministério da Educação [ME] (1997) preconiza que no momento do planeamento deverá existir uma interligação entre as áreas de conteúdo e um planeamento extra de modo a se poder atuar em casos imprevistos. O modelo adotado integra os conteúdos relevantes a se colocar numa planificação de modo a dar a conhecer facilmente ao leitor o seu conteúdo, sendo estes, a identificação da sala, uma breve contextualização, um quadro dos objetivos, a denominação da atividade e posterior processo de ensino-aprendizagem e por fim os recursos necessários ao desenvolvimento das atividades propostas. Nesta planificação não se incluiu um quadro para a avaliação, pois esta foi feita numa grelha separada de modo a dar uma maior clareza e organização dos conteúdos avaliados. Sabendo que a planificação é um instrumento de cariz flexível, dia-a-dia a estagiária refletia sobre os aspetos a melhorar de modo a poder alterá-los em consonância com o ambiente educativo.

Relativamente às planificações do 1.º CEB estas, também, foram semanais na qual espelhavam o que se pretendia desenvolver naquela semana. A própria estrutura da planificação permitia uma rápida visualização do que se pretendia realizar. Assim, na planificação optou-se por colocar uma contextualização e a forma de organização era de acordo com as áreas disciplinares. Dentro de cada uma destas eram definidos os objetivos, denominadas as atividades, conseqüente descrição e recursos necessários. Esta forma de planificação “valoriza a diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação,

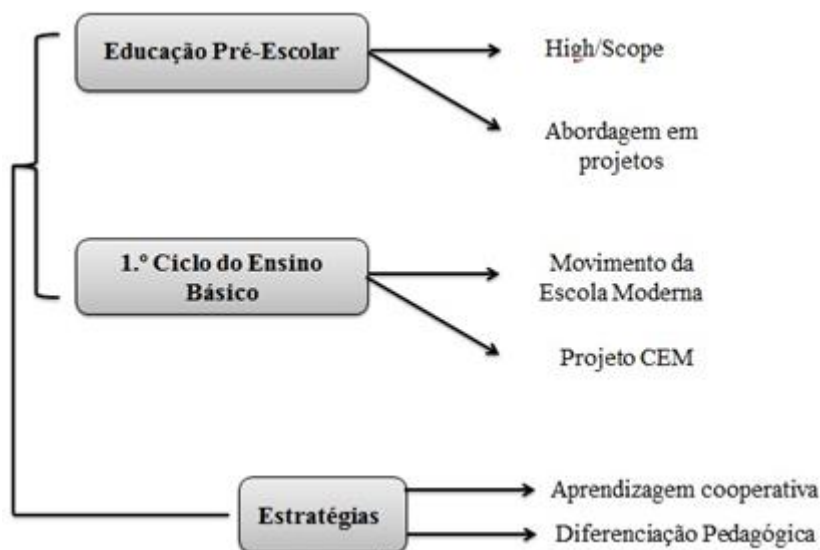
visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida” (artigo nº 3, decreto-lei n.6/2001). Da mesma forma que a planificação de EPE, esta planificação não tem um quadro de avaliação devido às mesmas razões. Porém, há um aspeto a referir quanto às planificações do 1.º CEB, que é o facto de estas resultarem de um trabalho cooperativo entre o par pedagógico.

### **Agir**

Nesta dimensão pretendeu-se concretizar a ação indo ao encontro do que haveria sido observado e planificado. Pode dizer-se que este momento caracteriza-se pela escolha das estratégias a utilizar, para pôr em prática o que já havia sido planeado. Assim, agir é a forma de “concretizar na acção as intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partidas das situações e oportunidades imprevistas” (ME, 1997, p.27). Nesta linha de intervenção, privilegiaram-se alguns modelos curriculares, os quais na sua ideologia defendem, essencialmente, aprendizagens significativas como sendo a própria criança a construtora da sua aprendizagem. Para Spodeck e Brown (2002) “um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas e administrativas e componentes pedagógicas de um contexto que visa obter um determinado resultado educativo” (p.194). Assim sendo, as metodologias aplicadas no momento da prática foram baseadas na pedagogia de participação, como o High/Scope e abordagem por projetos na EPE e o Movimento da Escola Moderna [MEM] e o projeto CEM no 1.º CEB. Entenda-se por pedagogia de participação, a estratégia que permite a “(...) criação de espaços e tempos pedagógicos onde a ética das relações e interações permite desenvolver actividades e projectos que valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo com os saberes e as culturas dos adultos” (Oliveira-Formosinho, 2009, p.7). É de salientar que as pedagogias não foram aplicadas na sua íntegra. Por conseguinte, para dar uma visão pormenorizada do trabalho

desenvolvido através destas metodologias apresentar-se, primeiramente um esquema síntese (ver Figura 3) e, posteriormente uma breve revisão dos objetivos inerentes às pedagogias e estratégias utilizadas na prática *in loco*.

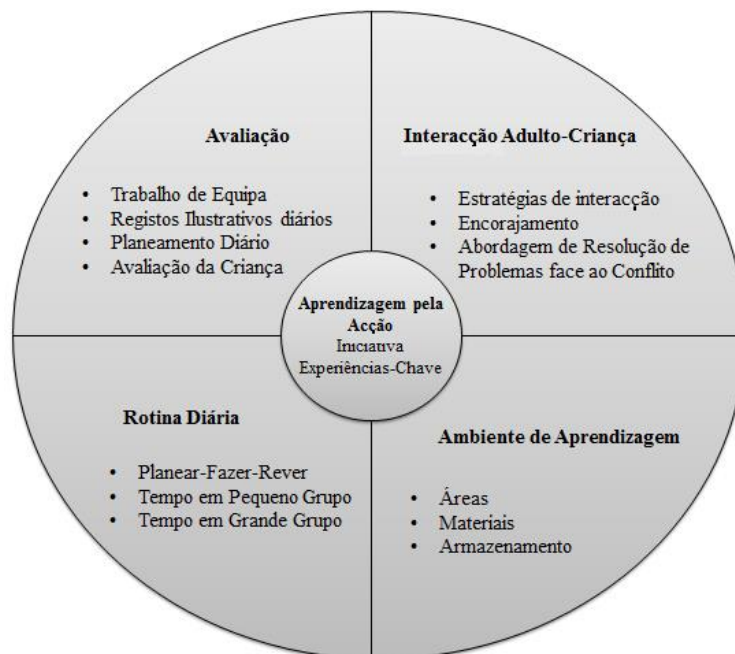
**Figura 3.** Esquema Síntese dos modelos pedagógicos inerentes à práxis



Segundo Mesquita-Pires (2007), “a fundamentação teórica do currículo High/Scope centra-se no paradigma desenvolvimentista, numa linha piagetiana defendendo o desenvolvimento sequencial organizado em estádios com estrutura qualitativa própria, que formam uma sequência invariante de desenvolvimento universal” (p.64). Desta forma, afirma Hohmann e Weikart (2007) que a abordagem High/Scope é fundamentada em estratégias que promovem a aprendizagem pela ação, sendo esta a forma de permitir um desenvolvimento intelectual, físico, social e emocional de cada criança. Neste sentido, subentende-se que a interação entre adulto-criança é baseada num clima protegido e saudável através do bom relacionamento apoiado pelas conversas e pela participação nas brincadeiras das crianças (Hohmann & Weikart, 2007). De modo a reunir e sintetizar toda a informação adjacente a

este modelo, apresenta-se o seguinte esquema-chave (ver Figura 4) de Hohmann e Weikart (2007, p.6).

**Figura 4.** Esquema “A Roda da Aprendizagem” - *High/Scope*



Contudo, como já mencionado, nem todos estes aspetos foram postos em prática. Assim, a incidência foi na interação adulto-criança e no ambiente de aprendizagem. Atendendo a Hohmann e Weikart (2007), “o apoio constante e atento de adultos é decisivo no florescimento das várias potencialidades da criança: crescer, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social” (p.65). Deste efeito, é possível ter conhecimento dos interesses e necessidades das crianças possibilitando um bom ambiente de aprendizagem. Segundo os mesmos autores, os ambientes físicos contribuem para a exploração ativa, uma vez que permitem o uso de manipulação de “ingredientes da aprendizagem activa”. Neste âmbito, esta metodologia foi aplicada com o sentido de proporcionar às crianças aprendizagens ativas através da experimentação, de modo a que estas adquirissem a capacidade de interação e pensamento lógico.

A abordagem por projetos preconizada por Katz e Chard (2009) representa uma metodologia que “(...) promove o *desenvolvimento intelectual das crianças ao envolver as suas mentes em tarefas de observação e investigação de factos retirados da sua experiência do quotidiano e do seu meio ambiente, aqueles aspetos que idealmente, mais suscitam a sua atenção e energia*” (p.3). Por norma, a construção de um projeto segue-se por cinco fases: discussão, trabalho de grupo, investigação, representação e apresentação, as quais dizem respeito ao início, meio e fim do trabalho a desenvolver. Para tal, é importante a escolha da temática, podendo esta partir do educador ou do grupo de crianças. De acordo com Katz e Chard (2009):

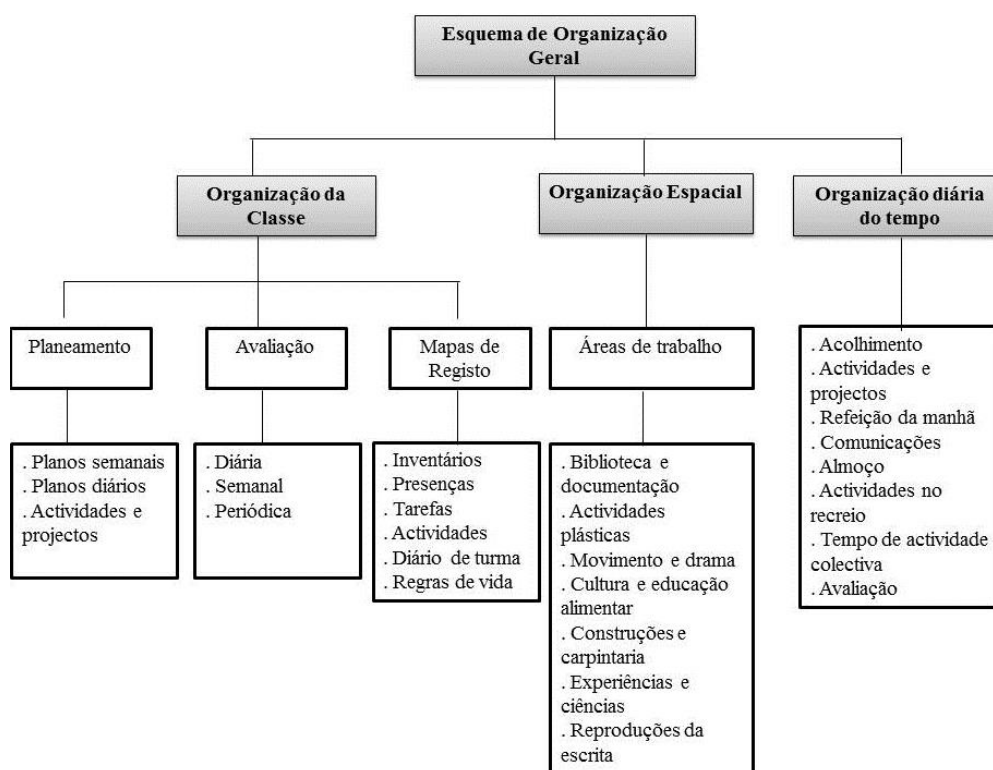
(...) a implementação do trabalho de projecto permite que o educador de infância seja flexível e sensível aos interesses das crianças e às necessidades educativas ao mesmo tempo que continua a ter um papel de líder e facilitador, possibilitando que as crianças desenvolvam um trabalho de grande qualidade” (p.101).

Assim, desenvolveu-se um projeto relacionado com a temática das cores. Este tema nasce da iniciativa da educadora cooperante, indo ao encontro das necessidades das crianças. Contudo, neste projeto não se inclui todas das fases da metodologia, como o trabalho de pesquisa e a apresentação dos mesmos diretamente, atendendo às idades das crianças. O que se preconizou fazer, foi ao longo das atividades, criar momentos espontâneos de apresentação, na qual as crianças identificavam o trabalho realizado.

Relativamente ao MEM, este é um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar (González, 2002). O princípio orientador deste modelo baseia-se na “ (...) acção educativa sustentada pela prática democrática na sala de actividades, pela reinstituição de valores democráticos e das significações sociais através da reconstrução partilhada da cultura” (Niza, 1996 citado por Mesquita-Pires, 2007, p.64). É neste seguimento que a organização dos grupos é feita de forma heterogénea, integrando

preferencialmente crianças com diversas faixas etárias, de modo a permitir o respeito pelas diferenças e que simultaneamente promova a entreaajuda (Oliveira-Formosinho, 2007). Sendo esta uma metodologia que aborda várias vertentes apresenta-se o seguinte esquema-chave (ver Figura 5) que sintetiza a informação, baseado numa adaptação de Oliveira-Formosinho (2007, p.152).

**Figura 5.** Esquema da Organização Geral do MEM



Uma vez mais, não foram aplicados todos estes itens na prática *in loco*. O maior enfoque, posto em ação desta metodologia, foi na importância que o MEM dá à aprendizagem cooperativa e ao desenvolvimento de pequenos projetos como meio de aprendizagem participada e ativa.

O projeto CEM tem como princípio “(...) a melhoria das aprendizagens dos alunos do 1.º ciclo na área da Matemática e o desenvolvimento de uma atitude positiva face a esta área do saber” (Serrazina et al,2005, p.3). Neste sentido, preconiza a cada professor uma formação contínua de modo a adquirirem as competências relacionadas com o saber matemático e com

o saber didático pedagógico. Portanto, “pretende-se que o programa de formação vá ao encontro das necessidades dos professores nele envolvidos, completando espaços de negociação dos principais focos de incidência (...) realizando planificações conjuntas (...)” (Serrazina et al, 2005, p.4). Em síntese, este projeto tem como finalidade a aprendizagem da matemática através de situações-problema sendo, essencial que estas sejam acompanhadas por diferentes materiais manipulativos, como forma benéfica para os alunos compreenderem e assimilarem os conteúdos.

Como estratégias a estas metodologias utilizou-se a aprendizagem cooperativa e a diferenciação pedagógica. A aprendizagem cooperativa segundo Lopes e Silva (2009), “é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto” (p.4). Desta forma, o sucesso desta aprendizagem passa, também, pela capacidade da criança saber trabalhar em grupo, em que as competências associadas ao relacionamento e o respeito mútuo deverão estar desenvolvidas (Fontes & Freixo, 2004). Assim, entende-se que paralelamente ao trabalho de grupo há um “compromisso individual e responsabilidade pessoal de cada membro do grupo cooperativo que manifestam-se quando se faz a avaliação do rendimento do grupo (...)” (Fontes & Freixo, 2004, p.33). Nesta estratégia de aprendizagem, o papel do docente é importante, contudo não é fundamental. Atendendo a Lopes e Silva (2009) o papel do docente é, essencialmente, controlar o comportamento, intervir se necessário, prestar ajuda e elogiar. Deste modo, “as estruturas da tarefa cooperativa são situações nas quais dois ou mais indivíduos é permitido, encorajado ou exigido o trabalho conjunto em determinada tarefa, coordenando os seus esforços para a completar” (Slavin, 1984 citado por Arends, 1995, p.369).

A diferenciação pedagógica caracteriza-se pelo respeito que o docente tem pelo ritmo de aprendizagem de cada criança e por adaptar as atividades de acordo com as capacidades

destas. Neste âmbito, é que Allan e Tomlinson (2002) defendem que as componentes do currículo devem ser diferenciadas de modo a melhorar e/ou contribuir significativamente para o desenvolvimento das crianças através da facilidade das aprendizagens. Nesta ordem de ideias, os mesmos autores defendem que a diferenciação pedagógica permite às crianças “ (...) demonstrar aquilo que aprendeu, compreendeu e é capaz de fazer em resultado de um prolongado período de estudo” (p.23). De acordo com Melo (2011):

O professor deverá ter em conta os estilos de aprendizagem, o talento dos seus estudantes e o tipo de inteligência, com o sentido de diferenciar situações de ensino em função do perfil de aprendizagem (...) o que exige um trabalho exaustivo de planeamento, na sequência do conhecimento aprofundado do aluno não excluindo ajustamentos espontâneos durante as situações de ensino (p.36).

Relativamente à intervenção pedagógica e a aplicabilidade desta estratégia de diferenciação, pode dizer-se que esta foi ao encontro dos interesses e necessidades do grupo, essencialmente, de cada criança. Assim, é necessário haver um ajustamento contínuo das atividades de modo a dar respostas positivas às crianças nos diferentes contextos de estágio. Daí dizer-se que todo o trabalho de planeamento é flexível a novas organizações.

### **Refletir**

A reflexão é a forma que o docente tem para direccionar a sua intencionalidade educativa consoante a sua ação. Desta forma, a reflexão antecede a ação, por meio de um trabalho de planeamento para “ (...) adequar as propostas das crianças e de responder a situações imprevistas; realiza-se depois da acção, de forma a tomar consciência de processo realizado e dos seus efeitos” (ME, 1997, p.93). Desta forma, o docente através da reflexão crítica construtiva ao seu trabalho deverá conseguir reorganizar a sua prática aperfeiçoando a

sua postura enquanto bom profissional. Atendendo a Alarcão (2010) “a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (p.44). O docente reflexivo permite não só a alteração da atitude do docente, como também, permite à escola redimensionar o seu desenvolvimento institucional.

Segundo o pensamento de Freire (2012):

(...) é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (p.49).

Deste efeito, entende-se que refletir não pressupõe o pensamento da ação no próprio momento, mas a possibilidade de recriar toda a ação mentalmente de modo a fazer uma análise pormenorizada dos acontecimentos.

A reflexão aquando do estágio foi um meio para atingir alguns dos objetivos a que se tinha proposto. Mais do que refletir para aperfeiçoar as planificações, reflete-se para adequar a prática com o principal sentido de ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Posto isto, pode dizer que a reflexão é mais que uma forma de fazer o docente crescer e aperfeiçoar a sua prática é poder contribuir significativamente para as aprendizagens das crianças. O processo de reflexão e avaliação estão intimamente ligados, uma vez que indiretamente ao refletir está-se a fazer uma avaliação.

**Avaliar**

A avaliação deverá ser vista como um processo contínuo sustentado na base da reflexão crítica. Desta forma, há a possibilidade de fazer uma retrospectiva de todo o trabalho desenvolvido, não querendo dizer que só é aplicado no seu término, pelo contrário, deverá ser aplicado em várias fases como forma de possibilitar a capacidade de evoluir. Daí dizer que “na escola, é necessário valorizar a dimensão formativa da avaliação. Os professores não ensinam para avaliar, mas avaliam para ensinar melhor e garantir a qualidade das aprendizagens” (Estanqueiro, 2010, p.83). É neste sentido que as formas de avaliar variam consoante a finalidade que o docente dá à avaliação. Assim, a avaliação não pode ser vista como “ (...) um processo regulador do ensino, é orientada do percurso escolar e tem por objetivo a melhoria da qualidade do ensino através da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares (...)” (Decreto-Lei n.º 139/2012).

A avaliação da EPE foi baseada em duas modalidades, sendo estas através da avaliação dos objetivos delineados em cada planificação e pelo Sistema de Acompanhamento das Crianças [SAC]. Quanto à primeira modalidade esta baseou-se na Orientações Curriculares para o Pré-Escolar [OCEPE], sendo este o documento de orientação para este tipo de avaliação. Optou-se por esta avaliação como forma de ter um melhor conhecimento das competências do grupo de crianças, mais propriamente as suas dificuldades e capacidades, de modo a contribuir positivamente para o seu desenvolvimento harmonioso. Neste âmbito, a avaliação teve como finalidade “contribuir para a adequação das práticas, tendo por base uma recolha sistemática de informação que permita ao educador regular a actividade educativa, tomar decisões, planear a acção” (Circular n.º 4, p.3). Relativamente à segunda modalidade pretendeu-se avaliar os níveis de bem-estar emocional e de implicação preconizado por Portugal e Laevers (2010). De acordo com estes autores através da avaliação destes níveis permite-se que haja o desenvolvimento pessoal e social das crianças, em que a “abordagem

experiential (...) procura oferecer uma boa educação a todas as crianças, sendo, intrinsecamente, uma abordagem inclusiva, atenta à diversidade e diferenciação curricular” (Portugal e Laevers, 2010, p.17). Para se conseguir aferir o nível de bem-estar emocional e/ou implicação das crianças é necessário recorrer ao preenchimento das escalas preconizadas por Laevers. Estas escalas variam entre o valor mínimo (1 – muito baixo) e o valor máximo (5 – muito alto) de acordo com um conjunto de indicadores que servem de avaliação às atitudes das crianças. É de salientar que estes indicadores não necessitam estar todos em evidência para que a criança consiga atingir níveis altos em ambas as dimensões (Portugal & Laevers, 2010). Esta modalidade de avaliação é sequenciada por três fases, sendo estas a avaliação, a análise e reflexão e a definição de objetivos e iniciativas. A aplicabilidade destas fases ocorre através do preenchimento de fichas quer para o grupo quer individualmente. Com isto quer-se dizer que para cada fase há a aplicação de uma ficha, sendo esta denominada consoante o destinatário e a fase (1g / 1i – corresponde à primeira fase diferenciando “g” para o grupo e “i” para individual”).

A intervenção no 1.º CEB teve um processo avaliativo decorrente de três modalidades de avaliação das aprendizagens. Estas são fundamentadas no artigo n.º 13 do Decreto-lei n.6/2001 como avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. Contudo, na prática *in loco* só foram aplicadas duas destas modalidades, a diagnóstica e a formativa. A avaliação diagnóstica foi aplicada de forma indireta aquando da introdução de novos conhecimentos, em que as estagiárias partiam dos conhecimentos prévios dos alunos para direcionar toda a aprendizagem. Desta forma, tendo em consideração o mesmo decreto-lei este tipo de avaliação deverá “articular-se com estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional” (artigo n.º13). Quanto à avaliação formativa esta caracteriza-se por “permitir ao aluno ir tomando conta das suas aprendizagens, ao mesmo

tempo que melhor as compreende e, portanto, a não ter receio do acto de avaliar” (Ferreira & Santos,1994,p.63). Assim, pode dizer-se que durante a ação tentou-se aplicar diferentes formas de avaliação formativa, quer por jogos, fichas de trabalho ou através de diálogos, tornando flexível e fluente o processo de avaliação.

### **Parte III – Dimensão científica e pedagógica inerente à *Práxis***

#### **Caraterização do Contexto de Estágio**

A contextualização do meio onde se desenvolveu a *práxis* constitui um processo importante de caraterização e reflexão. Deste modo, é possível obter informações pertinentes para o desenvolvimento da prática, nomeadamente a partir de fatores geográficos, socioeconómicos e culturais que influenciam o ensino/aprendizagem. A comunidade envolvente, especialmente, as famílias e os serviços sociais, culturais e económicos são intervenientes importantes, no sentido, em que colaboram com a instituição escolar no desenvolvimento das suas atividades. Nesta linha de pensamento, e de acordo com Sampaio (1996) “a escola só se transforma simbolicamente se rebentar a vedação as vezes necessárias e se se ligar à comunidade (...) só funcionará melhor se os professores, funcionários, alunos e pais trabalharem em conjunto e fizerem realizações criativas que animem o quotidiano da escola”. Foi neste sentido que foi feito um levantamento de dados relativos às caraterísticas do Bairro da Nazaré, freguesia de São Martinho, ao qual pertence o infantário “O Girassol” e a EB1/PE da Nazaré, onde foram desenvolvidas as componentes de estágio.

A freguesia de São Martinho, situada no concelho do Funchal, é contemplada por possuir diferentes e variadas infraestruturas que fazem com que seja uma freguesia com uma população média de 26.482, segundo os dados estatísticos dos censos provisórios de 2011. Na sua maioria as famílias são classificadas como “família clássicas” em que o agregado familiar, normalmente, varia entre uma a cinco pessoas por residência. Relativamente ao local onde se insere as instituições de estágio, o Bairro da Nazaré é de caráter social e habitacional. Os recursos físicos que se encontram neste destacam-se pelos polos desportivos, culturais, instituições Sedeadas, junta de Freguesia de São Marinho, instituições religiosas e estabelecimentos de ensino/educação.

Nesta perspetiva entende-se que o meio abrangente às duas instituições é rico em recursos, os quais representam um fator importante de apoio às aprendizagens das crianças. Segundo Sampaio (1996) a escola não poderá ser uma instituição que trabalha isoladamente, pelo contrário, deverá recorrer às instalações circundantes para enriquecer o trabalho desempenhado pelos docentes. Deste modo, ter conhecimento do meio envolvente da instituição é importante, na medida em que poderá ser um recurso a ter em atenção aquando do planeamento de estratégias de intervenção.

### **Intervenção Educativa na componente de Educação Pré-Escolar**

A intervenção educativa em contexto de EPE realizou-se no início do ano letivo, mais precisamente, no período compreendido entre 24 de setembro e 31 de outubro do ano de 2012. O núcleo escolhido para desenvolver o estágio foi o infantário “O Girassol”, na sala de Transição I, de acordo com os critérios estabelecidos pelo Regulamento Específico de Estágio. Deste efeito, o estágio *in loco* decorreu num espaço de tempo de sensivelmente 100 horas. Todavia, nestas horas não está contabilizado o trabalho indireto disponibilizado para a planificação das atividades e trabalho com a comunidade educativa.

O trabalho desenvolvido ao longo do estágio englobou três dimensões: científica e pedagógica, intervenção com a comunidade e pré-profissional, social e ética. É neste sentido que é dada a oportunidade de desenvolver e aperfeiçoar aprendizagens num contexto concreto, tendo a possibilidade de criar momentos de aprendizagem para as crianças, estabelecer um contato com a equipa docente, não docente, com os familiares e o meio envolvente contribuindo para o progresso pré-profissional.

A prática pedagógica desenvolveu-se com um grupo de 13 crianças com idades compreendidas entre um ano e meio e dois anos, o que corresponde à valência de creche. Tendo em consideração que o horário da educadora cooperante rege-se pelo cumprimento de

cinco horas letivas através de um sistema de rotatividade semanal, houve a necessidade de se adaptar a este sistema. Contudo, o estágio realizou-se no turno da manhã, entre as 8h00m e as 13h30m, com a exceção de quatro dias, em que o trabalho foi desenvolvido no turno da tarde, entre as 13h00m e as 18h30m.

Ao integrar-se na sala ambicionou-se perceber como é que um educador organiza o ano letivo e adapta a sua intencionalidade educativa perante um novo grupo. Daí que foi crucial o trabalho cooperativo entre a educadora cooperante e a estagiária no sentido de sustentar a intervenção pedagógica num trabalho de observação-participante e de avaliação diagnóstica, para ir conhecendo melhor os comportamentos e atitudes das crianças.

A intervenção pedagógica foi sustentada nas observações realizadas ao longo da prática, bem como, as opiniões fornecidas pela educadora cooperante, tendo como intuito dar respostas aos interesses e necessidades das crianças. Desta forma, houve a possibilidade de se desenvolver um pequeno projeto sobre as cores, tendo como principal objetivo o de sensibilizar as crianças para a existência das mesmas. Para tal, houve a preocupação de em todas as planificações semanais incluir as diversas áreas de conteúdos, como forma de proporcionar aprendizagens a todos os níveis.

Seguidamente será feito um enquadramento sobre aspetos adjacentes a toda a prática, que são importantes para contextualizar e fundamentar todo o estágio.

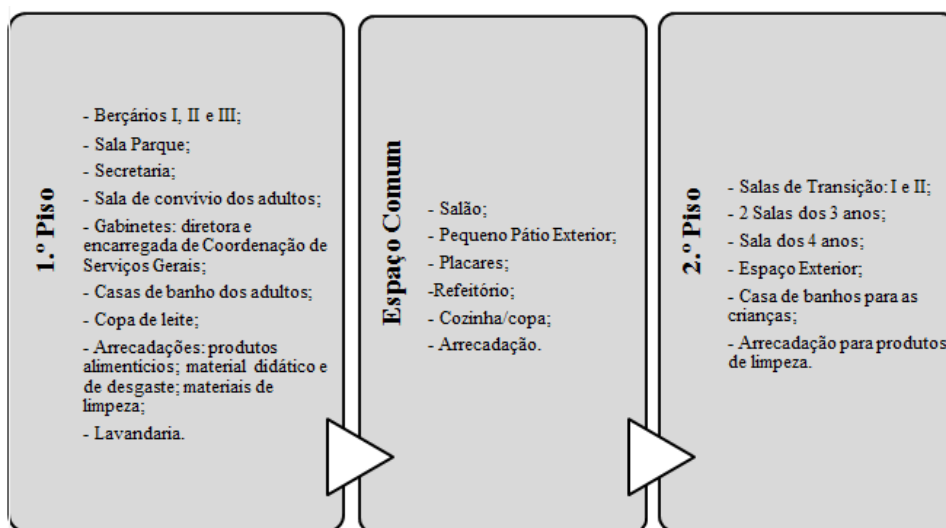
### **Caraterização do Infantário “O Girassol”.**

O infantário “O Girassol” está situado no Bairro da Nazaré, precisamente na Rua da África do Sul, freguesia de São Martinho. Esta instituição foi inaugurada em setembro de 1985 pelo presidente do Governo Regional da Madeira. Neste sentido, este estabelecimento é de carácter público, tendo o horário de funcionamento entre as 8h00m e as 18h30m, no período de 11 meses, referentes a um ano letivo.

Atualmente, esta instituição acolhe 109 crianças com idades compreendidas entre os quatro meses e os quatro anos de idade, distribuídas pelas oito salas representativas das duas valências, a creche e o jardim-de-infância. Relativamente aos recursos humanos deste estabelecimento de ensino designa-se por pessoal docente 21 intervenientes e 28 profissionais não docentes. O horário estabelecido para o pessoal docente e não docente é de carácter rotativo. No que diz respeito às educadoras de infância, estas têm a passagem de serviço diária que decorre num período de 30 minutos, sensivelmente. Todas as quintas-feiras têm, também, de cumprir o horário de dois tempos para trabalho no estabelecimento de educação de acordo com o seu horário e com o despacho n.º 13/2006, de 29 de maio (Projeto Educativo de Escola, 2009-2013).

No que concerne à estrutura do edifício, este subdivide-se em dois pisos, sendo o primeiro de apoio aos berçários e o segundo de apoio às salas de transição e de jardim-de-infância. Para uma melhor compreensão deste estabelecimento, observe-se a figura 6.

**Figura 6.** Esquema dos Recursos Físicos do infantário



Para que haja uma organização de todo este espaço é necessário recorrer ao Projeto Educativo de Escola [PEE], como instrumento de gestão que tem órgãos de direção, administração e gestão, o qual “(...) deverá explicitar, de forma coerente, valores e intenções

educativas, formas previstas para concretizar esses valores e intenções (...) e os meios da sua realização (ME, 1997, p.43). Deste efeito, os intervenientes da construção do projeto (comunidade educativa) através da observação sistemática, fizeram o levantamento das problemáticas inerentes às crianças e identificaram como principal necessidade trabalhar a temática da “Educação para a Cidadania”. Sendo um tema vago, houve a preocupação de torná-lo mais específico e, para tal, optaram por fazer um questionário aos encarregados de educação para se apurar quais os temas a abordar com mais precisão. Assim, foram predefinidas quatro temáticas a serem abordadas, aleatoriamente, entre o ano de 2009 a 2013. Neste ano letivo, o subtema a trabalhar intitula-se por “Educar para o consumidor” tendo como principal objetivo sensibilizar as crianças para o que é essencial e indispensável para a vivência do quotidiano. Para que se consiga atingir os objetivos delineados é necessário contar com a ajuda de outros intervenientes, nomeadamente com a intervenção da comunidade educativa.

### **Caraterização do Ambiente Educativo.**

A organização do ambiente educativo deve contemplar momentos enriquecedores de aprendizagem, em que as crianças se sintam seguras. Assim, as crianças “ (...) necessitam de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas; uma relação com alguém em que confiem; um ambiente seguro, saudável e adequado ao desenvolvimento: oportunidades para interagirem com outras crianças; liberdade para explorarem utilizando todos os seus sentidos” (Portugal, 2000, p.89). Neste sentido, o ambiente educativo quando é estimulante, organizado e rico em aprendizagens faz com que o desenvolvimento das crianças flua naturalmente. Daí que, a organização do espaço e do tempo são importantes para a promoção de aprendizagens. Para tal, recorre-se à operacionalização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-

Escolar [OCEPE] como “um instrumento destinado a apoiar o educador no desenvolvimento do currículo” (Circular n.º17, 2007).

### ***Organização do Espaço.***

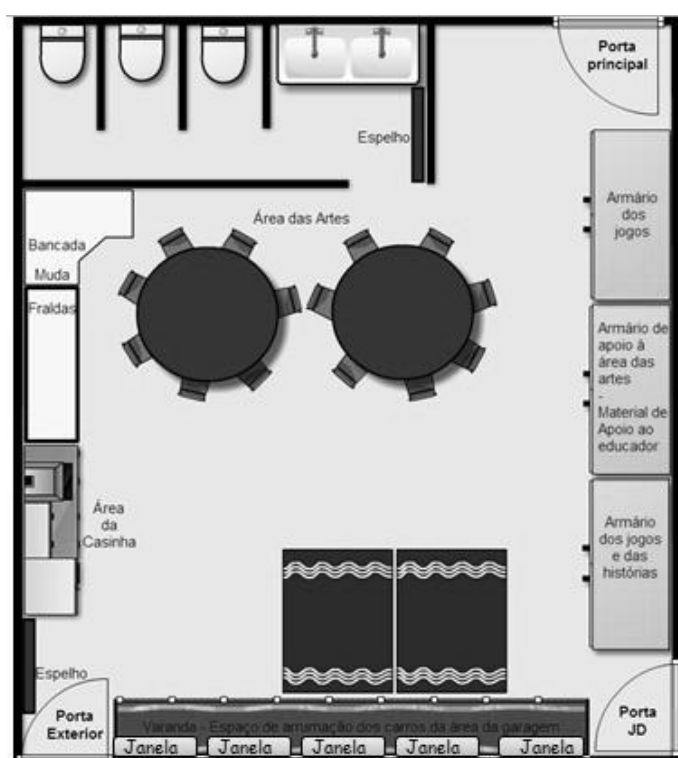
O espaço pedagógico deve ser organizado consoante as necessidades e interesses das crianças, ou seja, conforme o que é importante para o seu desenvolvimento. Deste efeito, deve-se englobar no espaço uma estrutura que dê relevância aos valores culturais das famílias e permita o envolvimento das crianças na (re)criação do mesmo. É então importante, que a organização do espaço privilegie diferentes níveis de interação e que permita à criança o fácil acesso aos vários materiais específicos para cada atividade. Assim, “os adultos criam um ambiente físico organizado para apoiar um leque alargado de interesses das crianças, e estabelecem uma rotina diária na qual os mais novos expressam e levam a bom termo os seus propósitos” (Homhmann & Weikart, 2004, p.72).

Nesta linha de pensamento, o espaço da sala de Transição I é mediano, tem boa iluminação natural e bom arejamento, devido a uma das paredes ser constituída por janelas. Há acesso rápido ao pátio exterior e à sala do jardim-de-infância. Em cima dos armários existe um placar onde o educador afixa as suas planificações para que pais/encarregados de educação estejam informados das atividades que se vão desenvolver mensalmente. À saída da sala, pode-se encontrar os *placards* que têm como função afixar trabalhos realizados pelas crianças e informações/pedidos para os pais.

A organização da sala é feita por áreas, o que permite a realização de uma diversidade de ações por meio da riqueza de estímulos, interação entre pares, oportunidade de exploração e autonomia das crianças. Esta estruturação foi feita segundo as áreas de conteúdo preconizadas pelas OCEPE (1997), Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação – Domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical – Área de

Conhecimento do Mundo. É neste âmbito, que houve um trabalho de reorganização da sala, para criar espaços específicos para três áreas: dos jogos, da garagem e da biblioteca. Os materiais de apoio a estas áreas estão em armários, o que significa que as crianças não têm acesso imediato a estes. As áreas da casinha, do tapete e das artes apesar de já terem um espaço criado e de fácil acesso necessitam ser apetrechados com materiais. Para que se possa entender melhor a informação descrita, observe-se a figura 7.

**Figura 7.** Planta da Sala: Transição I

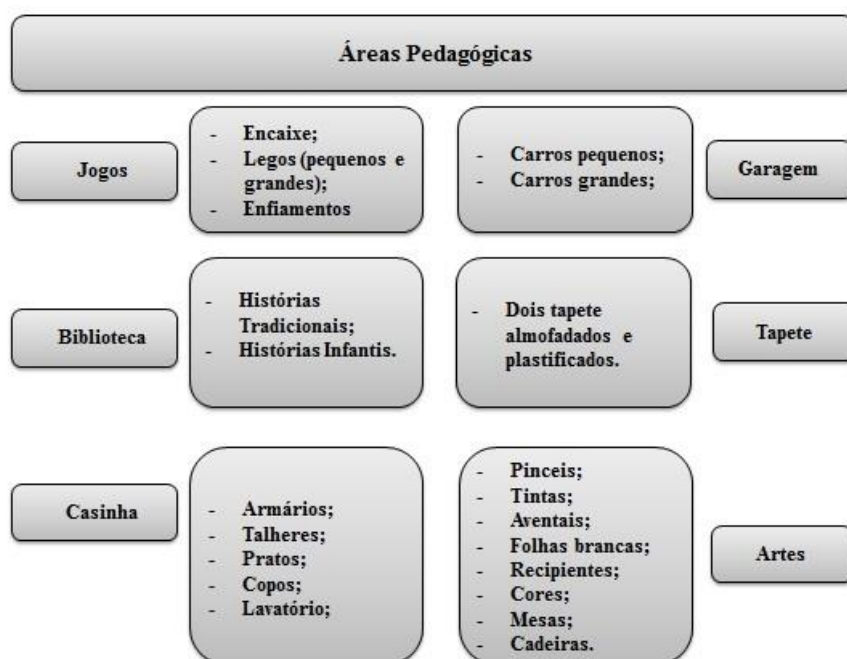


A área dos jogos, como já referido, é uma das áreas que está em criação, visto que necessita de um espaço próprio que possibilite às crianças desenvolver competências relacionadas com noções de comparação, classificação e seriação num espaço concreto. A oportunidade de trabalhar sozinhos ou em grupo, inventar, reunir e encaixar os seus próprios jogos, estimula a socialização, a cooperação e promove o raciocínio lógico-matemático. Existem diferentes jogos na sala, os quais são utilizados em diferentes momentos da rotina, tais como acolhimento e/ou atividades orientadas e não orientadas. A área da garagem,

também, em (re)construção possibilita às crianças a possibilidade de transmitir vivências, partilhar e cooperar com os colegas. Deste efeito, mesmo não havendo um espaço próprio dedicado a esta área, as crianças no tapete brincam livremente com os carros. Igualmente às anteriores áreas, a área da biblioteca não tem um espaço específico, mas as histórias estão guardadas num armário. Apesar de estas serem cedidas às crianças nos momentos de atividades não orientadas, há a hipótese de ao longo do ano letivo procurar uma alternativa para melhorar esta área, tornando num espaço amplo e de fácil acesso às crianças. Quando assim for, o grupo poderá ter acesso a diversos livros, quando o desejarem, pois ao observar e explorar estarão a recriar histórias através da simulação da leitura com base na memória e interpretação das imagens. No que concerne à área das artes destina-se, essencialmente, ao desenvolvimento de atividades de expressão plástica e jogos de mesa. Para tal, existe duas mesas redondas com 16 cadeiras. Nesta área o trabalho desenvolvido é mais individual, pois cada criança tem o seu próprio espaço para produzir o seu trabalho, adquirindo competências relacionadas com a criatividade, expressividade e motricidade fina. A área da casinha é um espaço que proporciona às crianças (re)criar momentos do seu quotidiano através da experimentação, atuação e interpretação de papéis sociais por meio do jogo simbólico. Para tal, os materiais existentes são adequados às idades das crianças, os quais permitem desenvolver uma aprendizagem cooperativa e competências associadas à comunicação verbal. Por fim, a área do tapete é o local onde é feito o acolhimento das crianças e onde é mantido um diálogo entre crianças – educador. Deste efeito, é um local de partilha de vivências, emoções e opiniões. Seguidamente apresenta-se o esquema (ver Quadro 1) que sintetiza os materiais disponíveis em cada área pedagógica.

Quadro 1.

*Material disponível em cada área pedagógica*



### ***Organização do Tempo: Rotina Diária.***

A rotina diária requer uma organização estruturada, mas que permita a flexibilidade de adaptação em diferentes momentos, fazendo com que estes tenham sentido para as crianças.

É neste seguimento que:

O tempo pedagógico (...) organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo (...) refletido a partir das aprendizagens experienciais das educadoras e das crianças para que inclua uma polifonia de ritmos (Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011, p.72).

Assim, subentende-se que a organização do tempo está interligada com a organização do espaço de modo a proporcionar a diversidade de experiências e oportunidades educativas que os espaços do infantário oferecem.

A organização do tempo não só engloba as atividades realizadas com o grupo, como também, atua sobre as necessidades fisiológicas das crianças: alimentação, repouso e higiene. Isto porque, por exemplo, as crianças que começaram o controlo dos esfíncteres necessitam de regras/rotina para a ida à casa de banho, para poderem ter sucesso no controlo. Para uma maior caracterização e avaliação das necessidades e interesses das crianças e, posterior, intervenção pedagógica, a sala de Transição I rege-se por uma rotina diária (ver Quadro 2) que proporciona um ambiente estimulante e rico em aprendizagens.

Quadro 2.

*Rotina diária*

| <b>Horário</b>                    | <b>Rotina</b>  | <b>Intenção Educativa</b>  |
|-----------------------------------|--|--|
| <b>8h00m</b><br>-<br><b>9h00m</b> | Acolhimento das crianças na sala (diálogo com os pais) | Este momento é caracterizado pela receção da criança no infantário, sendo uma forma de facilitar a transição de casa para a escola e minimiza a dificuldade de separação, uma vez que o educador recebe a criança, mantendo um contato de modo a transmitir segurança. |
| <b>9h00m</b><br>-<br><b>9h20m</b> | Atividades na sala – livres e/ou orientadas            | Período em que é dada à criança oportunidade de explorar o espaço da sala livremente, recorrendo a objetos que para esta são mais familiares e/ou a cativam. Estas brincadeiras fazem com que a criança adquira e desenvolva competências.                             |
| <b>9h30m</b>                      | Lanche<br>Sumo/Fruta/Bolacha/Queijo                    | Manter um contato afetivo com o grupo, pois é um tempo rico em estímulos e propício a desenvolver hábitos e práticas saudáveis.  |

|                                     |                                   |   |
|-------------------------------------|-----------------------------------|---|
| <b>10h00m</b><br>-<br><b>10h40m</b> | Recreio                           | Momento de exploração livre, de correr, de saltar ao ar livre.  |
| <b>10h40m</b><br>-<br><b>11h30m</b> | Atividades Orientadas e/ou livres | Tempo que permite e proporciona a ampliação de experiências e de aprendizagens. Neste momento pode haver trabalho em grande grupo ou em pequenos grupos. O que diferencia é a estratégia utilizada pelo educador para dinamizar a atividade e a intenção pedagógica adjacente a esta. |
| <b>11h30m</b>                       | Preparação para o almoço          | Este momento é caracterizado pela empatia existente entre criança e adulto, pois este está preocupado em preparar a criança para o almoço. Esta preparação passa pela lavagem das mãos e pela colocação dos babetes.  |
| <b>11h30m</b><br>-<br><b>12h15m</b> | Almoço                            | Tempo privilegiado à satisfação de uma das necessidades fisiológicas das crianças. Neste tempo o educador deve manter um contato afetivo com o grupo, pois é um tempo rico em estímulos e propício a desenvolver hábitos e práticas saudáveis.  |
| <b>12h15m</b><br>-<br><b>12h30m</b> | Higiene                           | Este momento é mais do que prestar cuidados fisiológicos à criança. Caracteriza-se por um tempo dedicado à afetividade que é estabelecida entre adulto-criança. Daí que deve ser um tempo recíproco, da relação afetiva e do equilíbrio de poder.                                     |
| <b>12h30m</b><br>-<br><b>15h00m</b> | Repouso                           | Tempo essencial para a criança, pois é indispensável para o desenvolvimento de uma vida saudável, uma vez que descansa e repõe energias.  |
| <b>15h00m</b><br>-<br><b>15h30m</b> | Higiene                           | Este momento é mais do que prestar cuidados fisiológicos à criança. Caracteriza-se por um tempo dedicado à afetividade que é estabelecida entre adulto-criança. Daí que deve ser um tempo recíproco, da relação afetiva e do equilíbrio de poder.                                     |

|  |                                   |  |
|--|-----------------------------------|--|
| <b>15h30m</b>  |                                   | Tempo privilegiado à satisfação de uma das necessidades fisiológicas das crianças. Neste tempo o educador deve manter um contato afetivo com o grupo, pois é um tempo rico em estímulos e propício a desenvolver hábitos e práticas saudáveis. |
| -  | Lanche                            |  |
| <b>16h00m</b>  |                                   |  |
| <b>16h00m</b>  | Recreio                           | Momento de exploração livre, de correr, de saltar ao ar livre.   |
| A partir das 16h00m os pais começam a vir buscar os seus filhos. É um momento de alegria tanto para a criança como para os seus familiares, sendo o momento do reencontro. Os pais têm sempre a preocupação de questionar o educador sobre o dia do seu filho, de modo a ter uma participação ativa na educação deste. |                                   |  |
| <b>16h30m</b>  |                                   | Período em que é dada à criança oportunidade de explorar o espaço da sala livremente, recorrendo a objetos que para esta são mais familiares e/ou a cativam. Estas brincadeiras fazem com que a criança adquira e desenvolva competências.     |
| -  | Atividades Orientadas e/ou livres |  |
| <b>17h30m</b>  |                                   |  |
| <b>17h30m</b>  | Atividades no salão ou exterior   | Momento partilhado com outras crianças, num ambiente fechado e/ou aberto, o que implica o desenvolvimento de competências, nomeadamente, a partilha e o respeito pelo outro. Promove, também, à exploração livre.                              |
| <b>18h30m</b>  |                                   | Encerramento   |

Tendo em consideração esta rotina diária, durante o estágio houve a preocupação de ir ao encontro desta, como forma de dar continuidade ao trabalho da educadora cooperante e, simultaneamente, transmitir às crianças a existência de regras. Todavia, houve a necessidade de efetuar algumas alterações, principalmente no que diz respeito ao momento da refeição, que em vez de fazê-las na sala, passou-se a fazê-las no refeitório. Desta forma, teve-se o intuito de dar a conhecer um novo espaço às crianças, o refeitório, e desde já sensibilizar as crianças para a existência de um espaço próprio para realizar as refeições. Nesta perspetiva, houve a necessidade de dinamizar o percurso da sala até ao refeitório, tornando este momento

mais lúdico e organizado, de forma a ter implicações positivas no desenvolvimento das crianças. Assim, a estagiária para o dinamizar, organizava as crianças em pares ou por fila indiana e entoava canções conhecidas por estas, para tornar o percurso sala-refeitório dinâmico e, simultaneamente, contribuir indiretamente para o aperfeiçoamento de competências relacionadas com a linguagem, motricidade e socialização.

Tendo em consideração que a rotina é um processo que leva tempo a ser interiorizado, e ressaltando as idades das crianças e o início do ano letivo, estas ainda não têm muitas noções do cumprimento de horários. Contudo como é um processo gradual, as competências a estas inerentes serão desenvolvidas ao longo do ano.

A estruturação da intervenção educativa, por parte da educadora cooperante, tem em consideração diferentes modelos curriculares, não aplicando nenhum modelo na sua íntegra. Assim, são privilegiadas metodologias que, na sua ideologia, defendem uma pedagogia através da ação/situação e pelo desenvolvimento de pequenos projetos. Estes modelos têm o suporte teórico nas OCEPE, no sentido que, também, têm o intuito de interligar todas as áreas de conteúdo. A pedagogia de situação/ação é defendida pelo modelo pedagógico *High/Scope*, pois resulta do “arranjo de uma sala de actividades de orientação cognitivista, reflecte a crença de que as crianças aprendem melhor num ambiente estimulante mas organizado, no qual podem fazer escolhas e agir sobre elas” (Hohmann, Banet & Weikart, 1979, p.51). E, como forma de salvaguardar a individualidade de cada criança e de ir ao encontro das suas necessidades e interesses, será privilegiado o desenvolvimento de pequenos projetos, os quais adaptam-se às necessidades, interesses e características das crianças, tendo este uma duração e complexidade variável (ME, 1997).

**Breve Caracterização da Faixa Etária.**

O desenvolvimento infantil é um processo com uma durabilidade longa, de acordo com um procedimento contínuo, através de sequências ordenadas, associadas a cada faixa etária. Cada sequência altera-se tendo em conta as características específicas da idade e o ritmo de desenvolvimento e personalidade de cada criança. Assim, segundo Gesell (1996) “ (...) o fator de individualidade é tão poderoso que não há duas crianças, duma determinada idade, que sejam exatamente similares (p.30) ”. Neste sentido, foi importante ter conhecimento das características da faixa etária entre os 24 meses e os dois anos de modo a ter uma maior percepção do que as crianças são capazes de fazer. Deste modo, cada faixa etária é distinguida por padrões de desenvolvimento, os quais têm a função de caracterizar as competências que as crianças, numa determinada idade, deverão adquirir. Mas, tendo a consciência de que “cada idade não é meramente a soma das coisas que a criança dessa idade é capaz de fazer (...), cada idade tem a sua própria individualidade, a sua própria tarefa de desenvolvimento, o seu próprio clima e a sua própria maneira de ser” (Gesell, 1996, p.49).

Relativamente ao desenvolvimento cognitivo, segundo Piaget este divide-se por quatro estádios, os quais referem o desenvolvimento da afetividade e socialização da criança. Desta forma, o estádio sensório-motor é aquele que caracteriza a faixa etária entre os zero e os dois anos de idade. Segundo este autor, esta fase caracteriza-se em geral por “a falta de función simbólica, el lactante no presenta todavía pensamiento ni afectividad ligada a representaciones que permitan evocar las personas o los objetos ausentes” (Piaget & Inhelder, 1982, p.15). Generalizando, esta fase significa o desenvolvimento da inteligência sensório-motor, a qual representa as primeiras formas de pensamento, designadamente os padrões de comportamento. Quanto à invenção dos meios novos por combinação mental e a representação, as crianças de um ano e meio a dois anos já são capazes de fazer representações simples do mundo que as rodeia, através do jogo simbólico e o “faz-de-conta”

(Cavicchia, s/d). O crescimento de uma criança deve ser avaliado de acordo por etapas, as quais representam domínios funcionais da afetividade, da expressão motora, do conhecimento e da envolvimento com o meio social (Wallon, 1994). Assim, segundo, o mesmo autor, a emoção e afetividade destas crianças está intimamente ligado ao estágio impulsivo emocional fazendo com que haja a possibilidade de haver interação e afetividade com o mundo que a rodeia. Desta forma, o estágio de desenvolvimento é representado pelo período sensório-motor, igualmente à teoria de Piaget, em que entre os zero e os dois anos de idade o desenvolvimento da criança acontece consoante a sua evolução sensório-motora (Wallon, 1994).

O desenvolvimento social da criança inicia com o seu nascimento, no qual começa a estabelecer um relacionamento com os seus familiares. Porém, este desenvolvimento começa a possuir significado com a entrada da criança no infantário, onde interage com mais pessoas, significando para Book, Furtado & Teixeira (1996) o desenvolvimento inato das capacidades a nível do psiquismo humano. Contudo, a criança entre os 18 e 24 meses tem alguma dificuldade de interação devido ao seu comportamento social ser caracterizado por egocêntrico. Neste sentido, a criança não demonstra grande interesse em se relacionar com os pares, nem em partilhar materiais, expressando “é meu!”. Todavia segundo Gesell (1996) este é “um processo de desenvolvimento normal” (p.159), daí que atitudes como bater, morder, agarrar, apertar, entre outros são característico desta idade, não devendo representar qualquer preocupação para adulto, apenas atenção redobrada para evitar conflitos entre as crianças. Relativamente à sua atitude perante o estranho é caracterizado pela timidez, especialmente se for com adultos.

No domínio da linguagem é possível verificar que as crianças desta idade começam a ter um desenvolvimento significativo relativo à aparelhagem linguista, havendo uma evolução do palrar para começar a falar (Gesell, 1996). A sua necessidade de criar monólogos

é visível, uma vez que começa a exercitar as suas cordas vocais através da repetição de palavras. Segundo Farias (2003) a linguagem é um processo que decorre do desenvolvimento e maturidade da criança, para que esta seja capaz de descodificar os códigos orais e, posteriormente, escritos. E, de acordo com Piaget e Inhelder (1971), a criança de dois anos já deve ser capaz de verbalizar mais de cem palavras.

A capacidade física e motora das crianças equivale à sua maturação que permite adquirir competências essenciais à sobrevivência. Daí que, ao longo do seu crescimento há uma evolução dos seus movimentos. Aos dois anos de idade, as crianças começam a ter uma maior capacidade e controlo dos seus movimentos, tais como, a facilidade que já possui em subir e descer escadas, dar pontapés na bola, pôr-se de pé sozinho, correr sem desequilíbrio e dominar diferentes formas de locomoção (Gesell, 1996).

No que concerne ao desenvolvimento afetivo – emocional este pode ser caracterizado pelas capacidades das crianças a nível da formação pessoal e social. Deste efeito, aos dois anos de idade, as crianças já possuem algumas capacidades que dão respostas às suas necessidades básicas. Daí que começam a ter uma maior noção do seu corpo, começando pelo controlo dos esfíncteres e seguidamente pelos cuidados de higiene. A nível da alimentação já têm uma maior coordenação para levar a colher do prato à boca sem entornar, comer alimentos sólidos e conseguir permanecer sentada durante toda a refeição.

Em suma, para a criança com idades compreendidas entre 18 a 24 meses os seus interesses dominantes passam essencialmente por “(...) pular, correr atrás dos outros e fugir dos que correm atrás dela. Gosta de encher e esvaziar, de meter e tirar, de desmanchar e armar, de saborear (...), de apalpar e de esfregar” (Gesell, 1996, p.159).

Assim, é importante apelar ao desenvolvimento harmonioso das crianças, em que estas têm a possibilidade e a capacidade de trabalhar todas as funções mentais de modo a que ao longo dos anos, estas possam moldar a sua personalidade (Read, 1982).

### **Caraterização do Grupo - Sala de Transição I.**

O grupo da sala de Transição I é composto por treze crianças, sendo cinco do sexo masculino e oito do sexo feminino. Apesar de todas as crianças terem nascido no ano de 2010, algumas têm a diferença de onze meses de idade. Esta diferença não faz com que o grupo se distinga uns dos outros, porque a nível do desenvolvimento global das crianças encontram-se, praticamente, no mesmo patamar. É importante referir que as atitudes, os comportamentos e o desenvolvimento das crianças não só dependem da sua faixa etária, mas de outros fatores, como por exemplo, o ambiente, o clima e o estado de espírito. Assim, há crianças que apresentam uma maior autonomia do que outras e necessitam de mais atenção por parte do adulto.

O grupo de crianças provém do Berçário III, com a exceção de quatro crianças que estão a frequentar esta instituição pela primeira vez. As educadoras da sala são diferentes, mantendo-se as assistentes operacionais que acompanham as crianças desde o Berçário. Este fator faz com que o grupo já se conheça e possua afinidades uns pelos outros. Relativamente às quatro crianças que estão a frequentar pela primeira vez esta instituição, tiveram um período de adaptação normal, em que nas primeiras semanas choravam na despedida dos pais e necessitavam de ter consigo um brinquedo que provinha de casa. Assim, o período de adaptação é um momento doloroso quer para a criança quer para os seus pais, daí ser importante encarar esta “problemática de separação/adaptação” (Portugal, 1998, p.192) como parte integrante do funcionamento da creche. Logo, “ (...) para se desenvolverem as práticas de acolhimento da criança e facilitar o processo de separação importa considerar todo o campo da relação, considerando a criança e pais” (Portugal, 1998, p. 192). Com o desenvolvimento de um trabalho cooperativo entre educadora cooperante, estagiária e pais houve evoluções, pois as crianças já conseguiam despedir-se dos pais e ficar na sala a brincar. Neste grupo não existem crianças com Necessidades Educativas Especiais [NEE]. Contudo,

há uma criança que apresenta um atraso na linguagem, uma vez que tem dificuldades na comunicação oral. Devido a isso foi sinalizada com o intuito de a poder ajudar no seu desenvolvimento.

Seguidamente será feito um levantamento das características das crianças consoante as observações realizadas e os diálogos com a educadora cooperante sobre as capacidades e competências do grupo consoante as áreas pedagógicas preconizadas pelo OCEPE.

Relativamente à área de Formação Pessoal e Social o grupo de crianças evidencia capacidades em referir regras simples, fazer as suas escolhas, ajudar nas tarefas e valorizar os seus pertences. Estão familiarizados com as regras e as rotinas da sala, apesar de por vezes uma criança ou outra, tentar impor a sua vontade, reagindo com birra quando a decisão do adulto não lhe convém. Algumas crianças já têm os seus amigos prediletos procurando-os para as suas brincadeiras. Os seus comportamentos para com os outros evidenciam atitudes carinhosas, afetuosas e simpáticas. São capazes de compreender sentimentos e de os demonstrar através dos comportamentos afetuosos (abraços e beijos) e/ou de zanga (birra). Percebem o significado da palavra “não” e zangam-se quando são contrariadas. É um grupo que colabora e participa, intensivamente, nas brincadeiras dos adultos. As brincadeiras são em pequenos grupos ou a pares, explorando os diferentes espaços da sala. Mas, ainda, são notórias as atitudes egocêntricas, porque ainda não são capazes de partilhar os brinquedos. Em casos de conflito, recorrem ao adulto para resolver a situação.

Em relação à alimentação, as crianças alimentam-se utilizando a colher, todas comem sozinhas e bebem líquidos sem entornar. É de referir que algumas crianças ainda necessitam do incentivo e da ajuda do adulto. Apesar de utilizarem o talher, algumas das crianças ainda mexem nos alimentos com as mãos. De um modo geral têm apetite e aceitam sem dificuldade novos paladares. Exemplo disso é que em algumas das refeições as crianças pedem para repetir, quer no momento do lanche ou do almoço.

No que concerne ao momento do descanso, as crianças têm um sono calmo e longo. É patente, ainda, a necessidade de utilização de objetos para dormir, como a chucha e/ou a fralda. O grupo já começa a distinguir a sua cama neste momento da rotina diária, o que revela sinais de adaptação e capacidade de cumprimento desta.

No que diz respeito à higiene as crianças ainda necessitam de ajuda para lavar as mãos, porque a sua maioria põe as mãos debaixo da água e retiram logo sem as esfregar. A nível do vestuário, já são capazes de tirar os sapatos e de os tentar calçar quando desapertados, despem os casacos e outras peças de vestuário, mas ainda necessitam de alguma ajuda. O controlo dos esfíncteres está estabelecido em quatro crianças, sendo que outras quatro o iniciaram há pouco tempo e os resultados têm sido positivos. O restante grupo ainda usa fralda pois foram as crianças que entraram neste ano letivo na creche e não há estimulação por parte dos encarregados de educação. Durante o descanso, só uma criança é que já não usa fralda. As crianças já demonstram uma maior autonomia, pois vão à casa de banho sós, comem sós, reconhecem a sua cama, o seu local na mesa para as refeições e os seus cabides/mochilas.

Na área de Expressão e Comunicação, relativamente ao domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita as crianças apesar de ainda terem um discurso pouco compreensível, apresentam um desenvolvimento linguístico adequado à faixa etária. É de salientar que se tem registado constantes evoluções. Quando não conseguem comunicar verbalmente recorrem à comunicação gestual. Há um pequeno grupo que reage quando chamamos pelo seu nome, mas inibem-se perante o restante grupo apesar de compreenderem as perguntas e executarem ordens simples. Este fator deve-se à timidez de algumas crianças que não falam à frente do grupo, mas quando não se sentem observadas têm um discurso fluente e perceptível. A maioria do grupo está atento nas atividades de tapete e demonstra compreender o que o adulto transmite. Se o adulto disser alguma palavra e pedir à criança para a repetir, esta faz sem

dificuldade. O grupo já consegue descrever imagens simples, dizer o seu nome, o nome, dos pais, dos irmãos e a sua idade. No domínio da Expressão Dramática as crianças já são capazes de imitar o outro, representar vivências do quotidiano, através das brincadeiras do “faz-de-conta”. Gostam de ser autores das suas brincadeiras sem orientação do adulto, mas sempre com a supervisão dos mesmos. Gostam de manipular fantoches espontaneamente e de ouvir histórias contadas por estes. No que concerne ao domínio da Matemática as crianças já conseguem construir torres com vários cubos, fazem puzzles simples, enfiamentos, jogos de encaixe e legos. Já começaram a usar os termos “grande” e “pequeno” para descrever os tamanhos. No domínio da Expressão Plástica as crianças cooperam com agrado em trabalhos que envolvam pintura, desenho, moldagem. Todavia, algumas crianças apresentam rejeição ao contatar com as mãos com diferentes materiais (ex.: *digitinta*). Ao nível do desenho encontram-se na fase do rabisco, fazem espontaneamente riscas com o lápis num papel, imitam movimentos circulares, verticais e horizontais. Brincam com os materiais, rasgam e amachucam papel ainda com alguma dificuldade, sendo que na técnica da rasgagem, ainda precisam de alguma orientação. Ao nível motor, domínio da Expressão Motora, o grupo de crianças é ativo, energético e autónomo. Demonstram interesse por atividades que implicam movimento, de jogos com bolas e de utilizar a força muscular. As crianças já são capazes de correr sem embaraço, demonstram segurança no seu corpo, combinam diferentes destrezas (manuais e oculo-manuais), movimentam-se de acordo com diferentes ritmos e já têm algumas noções de espaço. Algumas das crianças ainda precisam de ajuda para subir e/ou descer as escadas. Por fim, no domínio da Expressão Musical, as crianças são capazes de exprimir-se através da música, prestam atenção às canções com mímica e acompanham alguns dos movimentos. Algumas crianças já são capazes de memorizar os gestos e partes de uma canção devido ao seu entusiasmo por canções mimadas. É notório o gosto e a adesão a diferentes estilos musicais demonstrando-se concentradas e participativas.

No que diz respeito à área do Conhecimento do Mundo, o grupo adere com facilidade às atividades propostas e manifestam satisfação em experimentar novas técnicas e materiais. Começam a relevar interesse pelo que lhes rodeia, questionando o adulto sobre os aspetos que desconhecem.

***Identificação dos Interesses e Necessidades do Grupo de Crianças.***

Ao longo do estágio teve-se em consideração os interesses e necessidades (ver Quadro 3) do grupo para que houvesse uma adoção do processo educativo, com o intuito de ir ao encontro do seu bem-estar. O levantamento dos interesses e necessidades das crianças advêm da observação das suas atitudes e comportamentos. Desta forma:

Cada criança, como sujeito do processo educativo, vai implicitamente desenvolvendo um projeto que tem como referência o seu desejo de crescer e aprender. Este projeto é influenciado pelo meio em que vive, cabendo à escola partir dos interesses e saberes de cada criança para os ampliar e diversificar, despertando novos interesses e fomentando a curiosidade e desejo de aprender (ME, 1998, p.100).

Assim, a intervenção educativa foi baseada na articulação das diferentes áreas e domínios, proporcionando uma aprendizagem significativa a todos os níveis do saber. Todavia, salienta-se que não foi possível dar respostas a todos estes interesses e necessidades, tendo em consideração o curto espaço de tempo para o desenvolvimento do estágio.

## Quadro 3.

*Levantamento das necessidades e interesses do grupo de crianças*

| <b>Interesses</b>  | <b>Necessidades</b>   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Descobrir e utilizar as suas possibilidades motoras;</li> <li>- Explorar os objetos e brinquedos da sala;</li> <li>- Improvisar jogos dramáticos: fazer jogos de expressão e representando através do corpo;</li> <li>- Explorar a área da casinha;</li> <li>- Manipular fantoches;</li> <li>- Ouvir e mimar canções;</li> <li>- Curiosidade em relação à temática dos animais (sons, gestos e imagens);</li> <li>- Explorar canções e jogos dramáticos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Satisfazer as necessidades básicas de saúde e bem-estar (higiene, alimentação e sono);</li> <li>- Contato social e inter-relações entre pares e o meio envolvente;</li> <li>- Regras e hábitos de comportamento essenciais para o saber estar em sociedade;</li> <li>- Adquirir hábitos de arrumação e ordem de trabalho;</li> <li>- Incentivar a independência no “no saber fazer”, como comer e despir-se autonomamente;</li> <li>- Aprender a partilhar materiais, jogos e brinquedos e cooperar com os colegas;</li> <li>- Desenvolver a capacidade de concentração e do saber escutar;</li> <li>- Fazer escolhas;</li> <li>- Respeitar o outro;</li> <li>- Contatar com situações reais, proporcionando momentos de descoberta ativa;</li> <li>- Desenvolver a motricidade global, fina e coordenação visual motora;</li> <li>- Criar espaços específicos para as áreas: garagem, biblioteca e jogos;</li> <li>- Enriquecer, com materiais, a área da casinha.</li> </ul> |

Fonte: PCT (2012/2013)

***Indicadores socio-profissionais e socioeducacionais dos pais/encarregados de educação.***

Para compreender alguns dos comportamentos e atitudes das crianças é crucial ter algumas informações sobre os pais/encarregados de educação. São estas, essencialmente, indicadores educacionais e profissionais. Para tal, através do levantamento de dados quer por conversas informais com os pais, como por consulta das fichas individuais das crianças, foi possível apurar que a média de idade dos pais é entre os 31 e os 40 anos. Os indicadores socio-profissionais dos pais/encarregados de educação (ver Figura 8) apontam que 62% destes estão empregados nos diferentes sectores empresariais. Contudo, tendo em consideração a média das idades dos pais, há uma percentagem razoável de estudantes e de desempregados (15%), seguidamente de 8% que exerce funções militares. Estes indícios revelam que o nível socioeconómico das famílias é caracterizado por médio, em que alguns dos casos, os pais/encarregados de educação beneficiam do apoio de inserção social.

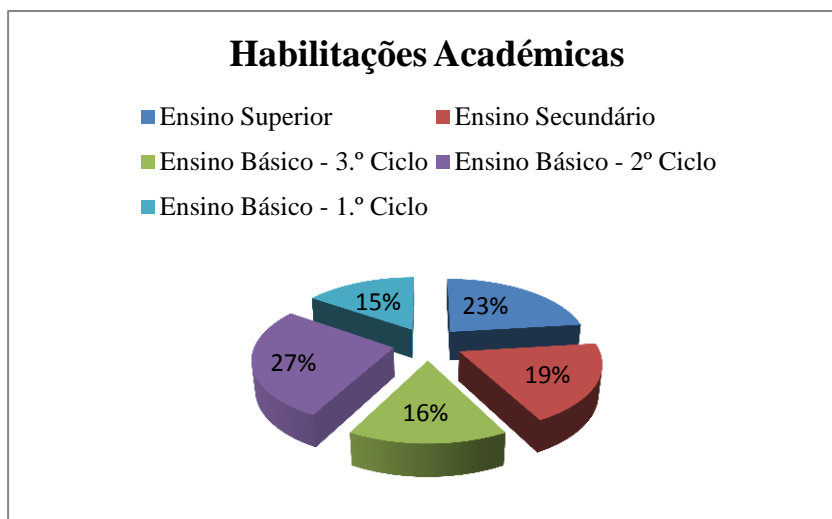
**Figura 8.** Condição profissional dos pais/encarregados de educação



No que concerne aos dados educacionais, através da análise do gráfico (ver Figura 9) pode-se verificar que a maioria dos pais/encarregados de educação possui o Ensino Básico -

2.º Ciclo (27%), seguidamente o Ensino Superior (23%), depois o Ensino Secundário (19%), o Ensino Básico – 3.º Ciclo (16%) e o Ensino Básico – 1.º Ciclo (15%).

**Figura 9.** Indicadores Educacionais dos pais/encarregados de educação



A área de residência familiar do grupo de crianças é na sua maioria no Bairro da Nazaré e na freguesia de S. Martinho. Pelo que foi dado a saber, a maioria das crianças vivem com os pais, com a exceção de uma criança que está institucionalizada no Centro da Mãe. Tendo em consideração todos os aspetos referidos, anteriormente estruturou-se a intervenção pedagógica, que será referida nos itens seguintes.

### **Intervenção Pedagógica.**

A intervenção pedagógica incidiu, como já referido, no desenvolvimento de um pequeno projeto sobre quatro cores, o amarelo, o verde, o azul e o vermelho. Foi neste sentido que, segundo Cortesão (1997) a investigação-ação produziu um educador que se baseou no desenvolvimento de capacidades pedagógicas, “professor como educador”, em que “a formação deste professor, simultaneamente investigador e educador, realiza-se através da concretização do que denominamos a interface da educação cultural” (p.7). Para tal, durante o

estágio foi essencial optar por realizar observações participativas com o intuito de posteriormente poder atuar sobre as necessidades e interesses observadas. Não se pode dizer que o trabalho de observador/investigador decorreu só na primeira semana de observação, pelo contrário, ocorreu durante todo o estágio, como forma de melhorar a prática indo ao encontro do que se defendia, tendo por base teórica as investigações dos autores já referenciados.

O planeamento da prática foi feito gradualmente, em que semanalmente os aspetos desenvolvidos eram o resultado da observação sistemática e da reflexão da ação. Desta forma, tentou-se colmatar algumas das necessidades das crianças e dar respostas positivas aos seus interesses. Assim, apesar das atividades seguirem a linha orientadora da temática das cores, foram contempladas diferentes estratégias que iam ao encontro de todas as áreas de conteúdos da OCEPE. É importante referir que quando se fala em desenvolver um trabalho com as crianças não se está só a restringir aos momentos de “atividade orientada”, mas a todos os momentos adjacentes à rotina, porque “na creche há que pensar que o principal não é as actividades planeadas, ainda que muito adequadas, mas as rotinas diárias e os tempos de actividades livres” (Portugal,2000, p.88). É neste sentido que o educador tem de ser capaz de direccionar a sua prática para situações inesperadas, sabendo atuar nestas situações. Daí que, o desenvolvimento da prática foi sustentado em três modelos pedagógicos que defendem que o trabalho com as crianças deve ir ao encontro das suas necessidades e interesses, dando respostas positivas através da dinamização de diversos momentos da rotina diária. Para tal, baseou-se na metodologia da investigação-ação, High/Scope e a abordagem por projetos, já mencionados na parte II, deste relatório. Deste efeito, a ação foi baseada em teorias que privilegiam a criança como um ser capaz de construir da sua aprendizagem.

Uma vez que já tinha sido detetado alguns dos interesses e necessidades das crianças, estruturou-se a ação pedagógica de acordo com estes. Para tal, organizou-se o quadro dos

objetivos (ver Quadro 4) de acordo com esta ordem de ideias. Este quadro será, posteriormente analisado e tratado no item referente à avaliação do grupo.

Quadro 4.

*Objetivos da intervenção pedagógica - EPE*

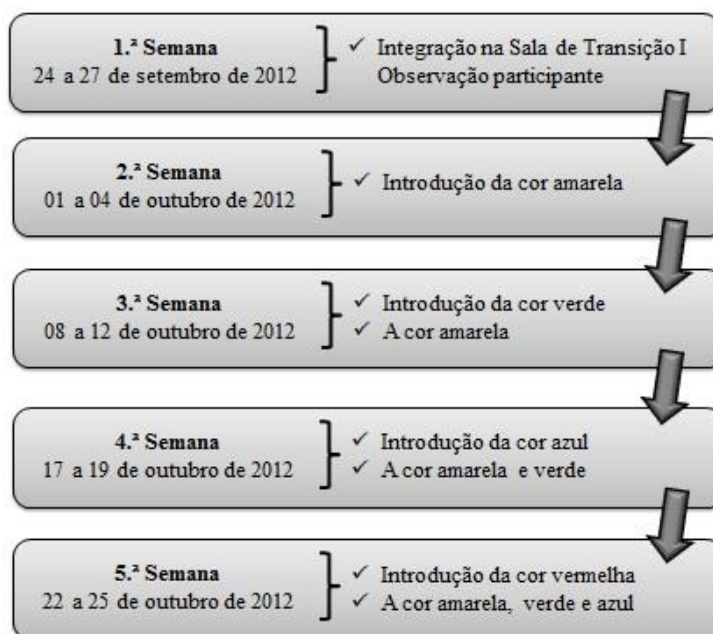
| <b>Objetivos</b>                 |   |   |   |
|----------------------------------|---|---|---|
| <b>Áreas de Conteúdo</b>         | <b>Interesses</b>   | <b>Necessidades</b>   |   |
| <i>Formação Pessoal e Social</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular a imaginação/criatividade;</li> <li>- Adquirir maior independência;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a capacidade de concentração;</li> <li>- Desenvolver o à-vontade;</li> </ul>   |   |
| <i>Expressão e Comunicação</i>   |   |   |   |
| <b>Domínios</b>                  | Linguagem e Abordagem à escrita   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular o gosto em ouvir histórias;</li> <li>- Reconhecer partes da história;</li> <li>- Sensibilizar para o reconto da história;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enriquecer o vocabulário;</li> <li>- Verbalizar o nome das cores;</li> <li>- Fomentar o diálogo;</li> <li>- Identificar a personagem da história;</li> </ul>               |
|                                  | Expressão Dramática   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Brincar através do manuseamento do fantoche;</li> <li>- Ouvir histórias contadas por um fantoche;</li> </ul>                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Representar com o recurso a um fantoche;</li> </ul>  |
|                                  | Matemática  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer construções;</li> <li>- Construir torres;</li> <li>- Fazer jogos de encaixe;</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar o espaço físico;</li> <li>- Movimentar-se consoante o espaço disponibilizado;</li> </ul>  |
|                                  | Expressão Plástica  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressar-se livremente;</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar o material (<i>digitinta</i>);</li> <li>- Colocar as mãos na tinta;</li> <li>- Ter prazer em mexer, com as mãos, na tinta;</li> <li>- Conseguir rasgar</li> </ul> |

|                              |  |   |
|------------------------------|--|---|
|                              |  | <p>papel;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular a sensibilidade;</li> <li>- Estimular o contato/manipulação de materiais com as mãos;</li> </ul>   |
| Expressão Motora             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar o espaço da sala;</li> <li>- Adquirir maior autonomia;</li> <li>- Coordenar os movimentos do corpo;</li> <li>- Explorar as possibilidades motoras;</li> <li>- Imitar movimentos;</li> <li>- Desenvolver a motricidade fina;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as possibilidades motoras;</li> <li>- Adquirir confiança e segurança no corpo;</li> <li>- Desenvolver a motricidade global;</li> <li>- Desenvolver a coordenação óculo-manual;</li> </ul>   |
| Expressão Musical            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mimar canções;</li> <li>- Ouvir canções;</li> <li>- Acompanhar o ritmo das canções;</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a capacidade de decorar letras pequenas;</li> <li>- Cantar partes de uma canção;</li> </ul>  |
| <b>Conhecimento do Mundo</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a socialização;</li> <li>- Relacionar-se com o outro;</li> <li>- Estabelecer brincadeiras entre pares;</li> <li>- Associar o nome das cores à respectiva cor.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver o espírito de cooperação;</li> <li>- Desenvolver hábitos de partilha;</li> <li>- Aperfeiçoar as normas de convivência em grupo;</li> <li>- Desenvolver a capacidade de esperar pela sua vez;</li> <li>- Identificar as cores.</li> </ul> |

A temática das cores foi desenvolvida tendo em consideração a introdução de uma cor por semana, sendo que após cada introdução de uma nova cor, as restante já introduzidas, também, eram trabalhadas. A escolha da introdução das cores não seguiu nenhum critério específico, pois não é conhecido nenhum fator que determine a melhor ordem de introdução das cores, visto que “ (...) desde tenra idade, a criança é sensível à cor por ela própria, abstração feita dos objetos em que se encontra ou da sua aplicação na representação de

objetos” (Luquet,1969,p.107). A simbologia de cada cor varia consoante o significado que lhe queremos dar, exercendo diferentes funções em determinadas situações. Assim, apesar das crianças estarem na fase da garatuja, em que é necessário fortalecer o papel da cor, estas só utilizam uma ou duas cores, as vivas e as atrativas. Daí que “ (...) o trabalho com as cores deve ser dirigido, fundamentalmente, à sua discriminação e identificação (Cerezo,1997b, p.1151). Desta forma, apresenta-se o esquema (ver Figura 10) que reúne e sintetiza o trabalho desenvolvido ao longo das cinco semanas *in loco*.

**Figura 10.** Esquema Síntese dos conteúdos desenvolvidos semanalmente



### ***Integração na Sala.***

A primeira semana de estágio foi pautada por momentos de observação associada à capacidade de integração na rotina diária da sala e a reflexão sobre a organização do ambiente educativo. Deste modo, os principais objetivos delineados para esta semana de estágio foram: conhecer a instituição, o grupo de crianças e o ambiente educativo (ver Apêndice A) para poder intervir sobre estes. Assim, seguindo a lógica de Cortesão (1997) em

que “a preocupação com o conhecimento e com práticas de investigação, particularmente investigação-ação estará sempre presente ao longo de todo o processo de formação” (p.9), teve-se a preocupação de estar atento às necessidades e interesses das crianças. Para tal, a estratégia utilizada foi optar por uma atitude de observação-participação, sendo uma das formas viáveis para ter um maior conhecimento sobre o observado em diferentes situações (Yin, 1994). Neste sentido, focou-se nas situações que pudessem influenciar a aprendizagem das crianças, criando desta forma, um objeto de estudo ao longo do estágio. Para tal, ao longo desta semana de integração, mais do que aperceber-se da dinâmica da sala, podendo intervir nesta, pôde-se anotar alguns dos pontos possíveis de intervenção, mediante um campo de ação e de pensamento.

Nesta linha de pensamento, optou-se por participar em todos os momentos da rotina diária de modo a ter um maior conhecimento sobre o grupo de crianças e todo o ambiente educativo a estas inerentes. Desta forma, é que foi possível fazer com que a integração na sala ocorresse de forma natural e espontânea. Porém, as reações das crianças à presença de outro adulto na sala variaram. Havia crianças que se aproximavam, sorriam e eram afetuosas, enquanto outras não se aproximavam devido a serem envergonhadas e preferirem ficar a observar. Este processo é normal e acontece devido a cada criança ter um desenvolvimento cognitivo e emocional específico, o que leva a diferentes capacidades de lidar com a ansiedade e/ou medo do estranho (Portugal, 1998). Daí que as interações em grupo e/ou individuais, foram baseadas na conquista da confiança das crianças, para que estas se sentissem seguras e reagissem normalmente sem apreensões nem medos. Diz-se isto porque, foi possível constatar que as crianças não detinham o à-vontade de se expressar oralmente nas conversas na área do tapete, só o conseguindo fazer em conversas individuais. Desta situação, também, ficou-se a saber que algumas crianças necessitavam de receber mais atenção e carinho, até porque, se assim fosse tinham mais confiança e segurança para se expressar

oralmente e realizar as atividades. Esta falta de atenção foi evidenciada, também, nos momentos da refeição em que o adulto, por vezes, tinha de motivar a criança através de reforços positivos, (“eu sei que tu és capaz de comer só, mostra à Filipa”) para que esta fosse capaz de segurar no talher e comer.

Como mencionado, outro aspeto que mereceu atenção e reflexão, nesta semana, por parte da estagiária foi o ambiente educativo. Pois a forma como está organizado não vai ao encontro da ideologia defendida por Hohmann e Weikart (2007), que defendem que “os ambientes que promovem a aprendizagem activa incluem objectos e materiais que estimulam as capacidades de exploração e criatividade das crianças” (p.160). Neste sentido e, tendo em consideração os aspetos já mencionados no item da organização do espaço, este necessita de ser reformulado tendo, também, as áreas de ser apetrechadas com materiais.

Tendo em consideração todas estas informações e todo o procedimento ocorrido nesta semana, nomeadamente a alteração de espaço do momento da refeição, quis-se direccionar a investigação-ação tendo em conta estes fatores. Desta forma, quis-se averiguar até que ponto o ambiente educativo, particularmente a organização do espaço, influenciava as aprendizagens das crianças. De forma mais simplificada pretendeu-se perceber até que ponto um espaço educativo rico e diversificado influencia o envolvimento das crianças, aquando do desenvolvimento das atividades. Para tal, a estrutura da prática educativa seguiu esta linha de pensamento, de modo a se poder verificar a sua influência. Daí que foi necessário planear a ação tendo em consideração estes aspetos, procurando estratégias de dinamização para as atividades, de forma a se poder melhorar a prática para que houvesse um aumento significativo na qualidade de vida das crianças, na creche.

Assim sendo, definiu-se planear as atividades semanalmente, de modo a que estas pudessem reunir um conjunto de atividades do interesse das crianças e que privilegiassem o seu desenvolvimento. Neste sentido, seguidamente apresenta-se o desenrolar da prática tendo

em consideração todos os aspetos já referidos, tendo como principal objetivo o desenvolvimento do grupo de crianças.

### ***A cor Amarela.***

A introdução da cor amarela deu-se na segunda semana de estágio, tendo em conta a opinião da educadora cooperante que esta seria a cor que as crianças estão mais familiarizadas devido a terem um contacto frequente com esta e, segundo Read (1982) ser a cor que transmite alegria. Assim, foi desenvolvido um conjunto de atividades (ver Apêndice B) que visavam não só sensibilizar as crianças para a cor amarela, como desenvolver/aperfeiçoar de outras competências. É de salientar que atendendo à faixa etária do grupo, nomeadamente, à sua capacidade de concentração, as atividades tinham de ser de pouca durabilidade, pois a atenção deste classifica-se por *hiperexclusiva* em que “a criança não se atém durante muito tempo a determinado estímulo e não consegue estabelecer relações entre os vários estímulos” (Araújo, Mineiro & Kosely, 1996, p.17). O que se tentou fazer foi diversificar as atividades de modo a cativar a atenção das crianças, mas tendo o cuidado de não oferecer vários estímulos para que a criança pudesse ter oportunidades de concentração (Portugal, 2011). Desta forma, numa primeira intervenção fez-se o conto de uma história através de imagens, de modo a que as crianças pudessem associar a cor às mesmas. Houve a tentativa de fomentar e estabelecer o diálogo, questionando sobre as cores das imagens e o seu nome. Todavia, como sendo a primeira vez que se estava a dinamizar uma atividade diretamente com as crianças, havia um pouco de apreensão sobre “acho que as atividades são normalmente estimulantes, atraentes e prendem a atenção, ou, pelo contrário, são apenas passatempos, brincadeiras divertidas e excitantes?” (ME, 1998, p.20). Porque apesar de ao contar a história, as crianças estarem atentas, não houve grandes reações por parte destas. Contudo, após o diálogo com a educadora cooperante e autorreflexão foi possível aperceber-

se que os comportamentos expressos pelas crianças aquando da atividade são os esperados devido à idade. Outro aspeto que, também, pensa-se ter influenciado foi a pouca afinidade, ainda existente entre adulto-criança e desta forma existir o pouco à-vontade entre ambas as partes.

Dando continuidade ao desenvolvimento das atividades e tendo em consideração que “a livre expressão engloba uma vasta gama de actividades corporais e processos mentais” (Read, 1982, p.136) privilegiou-se o desenvolvimento de atividades que permitiam às crianças trabalhar as áreas relacionadas com a expressão plástica e motora. Relativamente às atividades de expressão plástica estas proporcionam “(...) conhecimento e domínio do meio, um enriquecimento da comunicação e da vivência estética, vinculada à da autoria, que impulsiona a consolidação de sentimentos de segurança e autonomia (...)” (Cerezo, 1997a, p.1097).

A atividade da *digitinta* foi outra das estratégias utilizadas para trabalhar com as crianças a cor amarela, sendo esta, defendida por Cerezo (1997b) como “um processo idóneo, com crianças mais pequenas, para a manipulação e vivências da cor” (p.1158). Contudo, com este grupo, pode-se aperceber que esta atividade não trouxe bem-estar, uma vez que estas não

se sentem confortáveis quando têm de sujar as mãos.

**Figura 11.** Atividade da *Digitinta*

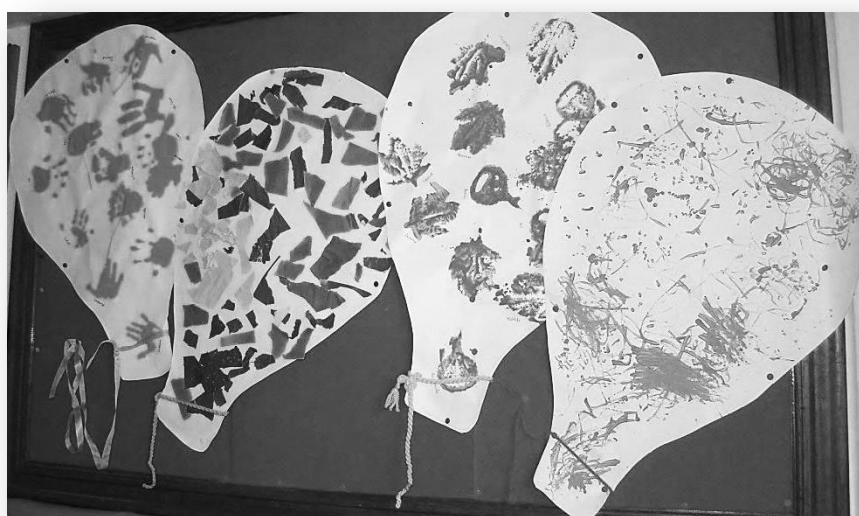


Prevedendo ser possível este tipo de comportamento por parte das crianças, aquando da planificação, foi proposto às que mostrassem alguma relutância em manusear a massa com as mãos, seria-lhe cedido um “pau de espetada”. Todavia, sendo um grupo que imita os comportamentos uns dos outros (ver Figura 11), ao dar um “pau de espetada” a uma criança, as restantes, também, queriam utilizá-lo,

com a exceção da Filipa que não recorreu a este material e explorou com as mãos a massa livremente. Com esta opção quis-se por em prática o conceito de diferenciação pedagógica, em que cada criança é um ser único e daí é-lhe dado respostas consoante a sua singularidade, ou seja, há a preocupação de atender “às características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes (...)” (Grave-Resendes & Soares,2002,p.14).

Relativamente à construção do painel, este teve o intuito de não só proporcionar às crianças a possibilidade de assimilar a cor amarela, como também, o de “documentar projectos que podem ser depois analisados (...) servindo também para transmitir aos pais e comunidade o trabalho desenvolvido (ME, 1997, p.62). Daí que, esta foi uma das atividades desenvolvidas ao longo das semanas, de modo a obter um painel decorado pelas crianças (ver Figura 12), consoante a introdução de cada cor. É de realçar que a decoração do painel foi feita através de diferentes técnicas de expressão plástica de modo a promover a diversidade e acessibilidade de materiais com o intuito de permitir às crianças várias formas de expressão (ME, 1997).

**Figura 12.** Painel - As Cores



Como forma de dar resposta a um dos interesses do grupo, “descobrir e utilizar as suas possibilidades motoras”, privilegiou-se o desenvolvimento da atividade da gincana. Esta atividade consistia num percurso, no qual cada criança tinha de encontrar objetos amarelos (ver Figura 13). De acordo com Cerezo (1997a) “a criança é capaz de proporcionar respostas motoras adequadas antes de compreender raciocinar, imaginar ou articular palavras, e desde a unidade indissolúvel da sua personalidade (...)” (p.109).

**Figura 13.** Atividade da Gincana



Daí que foi possível verificar que sentiram-se livres e confiantes perante a exploração deste espaço, o que, segundo Portugal (2012) é importante diversificar os espaços onde se desenvolve as atividades, de modo a oferecer uma variedade de objetos, potenciadores de desafios motores. Assim, neste espaço, as crianças não só desenvolveram capacidades intrínsecas à cor amarela, mas também, relacionadas com a expressão motora, sendo para esta uma área privilegiada, pois expressam-se e exploram livremente o espaço. Daí que a estratégia de ter desenvolvido esta atividade no polivalente foi bem conseguida, uma vez que não só se deu a conhecer um novo espaço às crianças para desenvolver atividades orientadas,

como, também, desta forma pudesse cativar a atenção das crianças, de modo a que estas implicassem na atividade. Porque “mudar de espaço e materiais (...), permite aos profissionais e às crianças estarem mais aptos a recriar uma outra dinâmica” (ME,2002a,p.18). Ao refletir sobre o desenrolar da atividade, percebeu-se que tinha sido necessário, primeiramente, ter dado espaço e tempo às crianças de o explorarem livremente, para que na atividade pudessem estar mais concentradas. Este aspeto é realçado, porque ao chegar-se ao polivalente com o grupo, sentiu-se a dificuldade em controlá-los e cativá-los para a atividade orientada, uma vez que queriam explorar o espaço livremente. Outro aspeto que, também, merece ser refletido é acerca do tempo de espera que o restante grupo teve de passar. Enquanto uma criança fazia o percurso, e a estagiária a acompanhava, o restante grupo estava sentado à espera. Contudo, o tempo não foi planificado desta forma, o que dificultou o desenvolvimento da atividade, pois houve a necessidade de adaptar os recursos humanos. Esta situação contraria a coexistência de uma relação pedagógica que se defende por uma boa relação entre a equipa pedagógica, visto que o trabalho em equipa é indispensável, uma vez que possibilita e promove uma educação com qualidade, no sentido de haver uma melhor adequação às capacidades individuais de cada criança (Delors, 1997). Assim sendo o trabalho em equipa trás efeitos positivos para o desenvolvimento harmonioso das crianças, uma vez que em conjunto conseguem prestar um serviço educativo de qualidade (Hohmann & Weikart, 2007). É neste sentido e segundo Climent (2001, citado por Carrillo, 2002, p.8) que se apercebe que “o processo de aprendizagem contínuo como profissional reflexivo e crítico da sua prática (...) seria a consciencialização progressiva da complexidade da dita prática”. Daí que houve a necessidade de fazer uma retrospectiva com o intuito de melhor/aperfeiçoar a prática pedagógica. Neste sentido, apercebeu-se que nas próximas semanas de estágio seria importante promover atividades que apelassem para o respeito e cumprimento de regras, nomeadamente, a capacidade de esperar pela sua vez e o respeito

pelo outro e criar outras situações de manipulação de materiais. Assim sendo, as atividades planeadas foram pensadas de modo a dar resposta a esta necessidade de modo a contribuir positivamente para o desenvolvimento das crianças.

### *A cor Verde.*

A temática da cor verde englobou um conjunto de atividades, que como já tinha sido referido, tinham o intuito de dar resposta às necessidades e interesses das crianças observados nas semanas anteriores. Neste sentido promoveu-se atividades que privilegiassem a participação dos pais, criar situações que as crianças tivessem o contato com materiais manipuláveis e aperfeiçoar a técnica da rasgagem. Assim, tendo em conta a temática principal estruturou-se a planificação da semana (ver Apêndice C) de modo a criar um conjunto de atividades que proporcionam “princípios e estratégias para conceber ambientes nos quais as crianças, pela escolha de materiais e de actividades, possam expressar os seus próprios planos, intenções e interesses” (Brickman & Taylor, 1996, p. 151).

Para introduzir a cor verde, recorreu-se ao conto de uma história digital “A Menina Verde” de Luísa D. Soares. Esta estratégia foi utilizada de modo a dar a conhecer às crianças diferentes formas de comunicação, no sentido de, também, valorizar a diversidade de “metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida” (Decreto-Lei n.º 6/2001). Desta forma, proporcionou-se um momento diferente em que as crianças sentadas no tapete visualizavam as imagens e ouviam a história. O entusiasmo das crianças aquando do conto da história era visível, uma vez que ficaram atentas e, numa fase posterior, sabiam responder às perguntas relativas à história. Esta forma de dinamizar a história foi bem conseguida, pois foi uma forma de cativar a atenção das crianças e fazer com que estas ficassem sensibilizadas

para a cor verde. Seguidamente, ao interligar a história com a existência de um cão de cor verde, foi distribuído às crianças um balão moldado em forma de cão. Com esta estratégia tinha-se o intuito de dar às crianças a possibilidade de brincar livremente com este, cujo objetivo era dar a oportunidade de cada criança explorar o seu objeto livremente (ver Figura 14). Mas, durante este tempo foi estabelecido um diálogo com as crianças sobre o nome do objeto e a sua cor. As respostas das crianças eram fundamentadas na história que tinham ouvido, o que significa a sua implicação nesta.

**Figura 14.** Exploração livre do balão



Ao distribuir os balões, havia a probabilidade das crianças os meterem na boca e estes rebentarem. Contudo, tal não aconteceu, pois a forma como estes foram introduzidos, as crianças não sentiram a necessidade de os levar à boca. É certo que no momento da exploração, alguns dos balões perderam a forma, pois tendo em conta a curiosidade do grupo, estes analisaram todos os aspetos dos balões. Quando este perdia a forma desejada, a criança mostrava o balão, dizendo “oh” como forma de chamar a atenção do adulto para voltar a moldá-lo. O facto de o balão perder a sua forma aquando da exploração é um procedimento normal e, ainda bem que assim o decorreu, pois demonstrou a implicação e empenho das crianças na atividade.

Neste seguimento, e de forma a, mais uma vez, promover a expressão motora, foi planificada uma atividade que consistia no desenvolvimento motor da criança consoante as cores: amarela e verde. Simplificando, as crianças no polivalente teriam de responder corretamente a indicações, como por exemplo “saltar na cor amarela”. Todavia, primeiramente foi dado espaço às crianças para o explorarem livremente, para que fosse possível na fase seguinte estarem concentradas para a atividade. Mas curiosamente, as crianças ficaram a olhar sem saber o que fazer. Dada esta situação, foi posto música e feito movimentos livres por todo o espaço, fazendo com que as crianças imitassem a estagiária e simultaneamente explorassem todo o polivalente. Posteriormente, ao explicar, demonstrando, às crianças o que consistia a atividade (ver Figura 15), estas mostravam-se atentas, pois tinham uma postura de quem estava a ouvir o que lhes era dito. Todavia, quando solicitado para iniciar a atividade as crianças demonstraram-se um pouco inibidas e não realizaram o sugerido. Daí que a estagiária, desenvolveu a atividade com as crianças, numa primeira fase, de modo a motivá-las para esta. Seguidamente, sugerindo a uma das crianças, que demonstrava ter um maior conhecimento sobre o nome das cores, para realizar a atividade de acordo com o solicitado “saltar na cor verde”, foi possível verificar que o restante grupo percebeu o que tinha de fazer, através da imitação.

**Figura 15.** Atividade: o corpo e as cores



A partir do momento que as crianças começaram a demonstrar sinais de desconforto perante a atividade, deu-se o término desta, porque cada criança é capaz de “ela própria (...) conhece limites, adquire confiança e serenidade para o desenvolvimento das suas explorações pessoais” (Portugal & Laevers, 2010, p.16). Mas, tendo em conta que esta atividade proporcionou um momento de muito movimento, ao fim desta planeou-se um pequeno relaxamento. Uma vez mais verificou-se a necessidade do grupo ter um modelo para imitá-lo, neste tipo de atividades. Porém, ao colocar a música e dizer exemplificando o que se deveria fazer (“levantar levemente o braço”) as crianças não eram capazes de imitar. Nesta linha, a estagiária, mantinha o discurso oral complementando-o com o que era pretendido fazer, com o intuito do grupo a poder imitar e de terem, à mesma, a referência do código oral. Este tipo de ação foi baseada em Oliveira-Formosinho (2007) quando afirma que:

Permite-se à criança experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem activa (...) e, permite-se ao educador uma consonância entre as mensagens verbais e não-verbais, uma coerência entre o currículo explícito e o implícito, uma facilitação das suas propostas (p.68).

**Figura 16.** Atividade: a caixa de areia



Nesta linha de pensamento e de acordo com a organização do espaço preconizado pelo modelo *High/Scope* é que surgiu a ideia de proporcionar às crianças a exploração da caixa de areia (ver Figura 16). Desta forma, seria as crianças as próprias mediadoras da sua ação no sentido de promover

uma maior envolvimento por parte destas. Neste âmbito, o grupo teria uma maior responsabilidade de fazer as suas escolhas e tomar decisões de acordo com as suas preferências. Assim, ao proporcionar um espaço ao ar livre com a caixa de areia e diversos materiais de cor amarela e verde, fez-se com que as crianças pudessem brincar livremente, sendo certo que “gostam de misturar, agitar, amontoar, despejar, escavar, encher, esvaziar, alisar, peneirar, moldar, espalhar (...)” (Hohman & Weikart, 2007, p.182). Inicialmente, algumas das crianças mostravam-se apreensivas em ter contato com a areia, pois segundo o que foi possível apurar, era algo que nunca tinham tido contato e daí ter medo em experienciar. Todavia, ao dialogar com estas e ao mostrar-lhe o empenho e bem-estar das restantes crianças, foi possível cativar-lhes a atenção em explorarem a caixa da areia. O término desta atividade teve de dar-se, devido ao cumprimento de horários, uma vez que estava-se a aproximar a hora de almoço, facto que revelou-se impróprio para as crianças, visto que estas não queriam abandonar este espaço. Ao dialogar com a educadora cooperante, esta demonstrou agrado pela atividade desenvolvida, dizendo que foi uma boa estratégia para dinamizar com as crianças. Contudo, mostrou-se reticente quanto à possibilidade de deixar na instituição as caixas de areia, para que fosse possível incluí-la como uma área da sala. Relativamente ao desenrolar de toda a atividade, foi visível o entusiasmo, a implicação e o bem-estar das crianças. Assim, subentende-se que este momento foi potenciador de uma aprendizagem ativa, uma vez que é nas brincadeiras que as crianças inconscientemente aprendem a fazer, a conhecer, a conviver e a ser em que a sua curiosidade, autoconfiança e autonomia possibilita o seu desenvolvimento, nomeadamente, o da linguagem, do pensamento e da concentração (Correia, 2012).

O culminar das atividades relacionadas com as cores amarela e verde ocorre com uma sessão de cinema, em que os pais/encarregados de educação foram os responsáveis pela decoração dos cones para as pipocas. Desta forma, tanto em casa como na sala, as crianças

trabalham as cores: amarela e verde. Segundo Marques (1993) há “enormes vantagens para os alunos quando os pais apoiam e encorajam as actividades escolares” (p.55). Desta forma, há uma continuação, em casa, do trabalho realizado pelas crianças com o acompanhamento dos pais permitindo a estes reforçar e estimular as aprendizagens futuras. Para conseguir esta participação por parte dos pais, foi fundamental ter criado um relacionamento prévio, através de conversas informais na hora do acolhimento e na saída das crianças do infantário. Deste efeito, foi possível ter um maior à-vontade e daí pedir a participação dos pais para a realização da atividade. Foi importante explicar o porquê da atividade que lhes estava a ser pedido e qual o benefício para o desenvolvimento do seu filho. Desta forma, foi possível obter a implicação de todos os pais, os quais preocuparam-se com o cumprimento do prazo da entrega. Todos ficaram satisfeitos por participar ativamente e demonstraram-se recetivos à atividade desenvolvida, devido a esta ser diferente e simultaneamente lúdica. Porque, a par da sessão de cinema, foram desenvolvidas competências relativas ao domínio da matemática, as quais basearam-se na capacidade de cada criança tirar pipocas da taça e colocá-las no seu cone, sem as entornar. Deste efeito, estava-se a desenvolver conceitos matemáticos com as crianças, reaproveitando o tempo e o espaço (ME, 1997), porque indiretamente estavam a ser trabalhados conceitos associados à contagem. Quando à sessão de cinema, as crianças trabalharam a capacidade de atenção e memorização e ter contato com as diferentes cores.

Relativamente às expressões do grupo, pode-se afirmar que estes estavam bem-dispostos e demonstram sinais claros de satisfação. Mas, tal situação implicou alguma agitação, pois todas as crianças queriam encher o seu cone, e tinham alguma dificuldade em esperar pela sua vez. Assim, a estagiária optou por ter um diálogo com o grupo, fazendo-os perceber que tinham de esperar pela sua vez e que todos teriam pipocas no seu cone. Deste efeito, conseguiu-se acalmar um pouco o grupo. Posteriormente colocou-se o filme e todo o

grupo permaneceu sereno e atento ao filme, pois já tinham comido as pipocas consoantes lhes eram distribuídas.

Perante este conjunto de atividades, foi possível aperceber-se do gosto do grupo em visualizar filmes, pois cativa-lhes a atenção, permanecendo sentados e atentos ao filme. Tanto que, ao fim da visualização do primeiro filme relacionado com a temática das cores, foi necessário colocar outro filme, da Disney, porque as crianças demonstravam-se insatisfeitas com o término do filme, proferindo a palavra “mais”. Assim, a atividade terminou pelo facto de ser necessário preparar o grupo para o almoço. Uma vez mais, ficou-se a conhecer os interesses das crianças e, desta forma, poder organizar as atividades tendo em conta estes. Se bem que houve sempre a preocupação de articular os interesses com as necessidades de modo a proporcionar um desenvolvimento global e responder às suas necessidades.

### ***A cor Azul.***

As estratégias utilizadas para dinamizar a temática da cor azul tiveram em consideração que seriam desenvolvidas no turno da tarde, o que implica que o tempo dedicado às atividades orientadas é mais curto e, muitas das vezes, já não há muitas crianças para desenvolver a atividade, pois já os pais as vieram buscar. E, de acordo com o testemunho da educadora cooperante, o rendimento das crianças não é igual do turno da manhã, uma vez que estas não se implicam nas atividades da mesma forma, ou seja, não se interessam tanto. Assim, a planificação idealizada (ver Apêndice D) consistiu, na sua maioria, em estratégias que promovessem o trabalho cooperativo e apelassem à capacidade de esperar pela sua vez. Para tal, optou-se por atividades que dessem resposta a algumas das necessidades do grupo, como o enriquecimento da área da casinha e a introdução do jogo dos enfiamentos. Este tipo de atividades são propícias a ambientes de aprendizagem ativa, pois segundo Brickman e Taylor (1996) “quando as crianças brincam de forma activa (...) estão,

de facto, ocupadas a apreender o mundo pela forma que é normal nas crianças – explorando e trabalhando com pessoas, materiais e ideias” (p.151). Assim, pode-se dizer que estas atividades fizeram com que a própria criança fosse construtora da sua aprendizagem através de brincadeiras livres, sendo certo, que no desenrolar destas houve um diálogo entre estagiária-crianças, de modo a se perceber se estas estavam, essencialmente, a interiorizar o nome das cores e associá-las corretamente.

A introdução da cor azul, uma vez mais, fez-se com o recurso ao conto de uma história. Afirma Bernardinelli e Carvalho (2011) que “ouvir e ler histórias é entrar em um mundo encantador, cheio ou não de mistérios e surpresas, mas sempre muito interessante, curioso, que diverte e ensina” (p.1). Todavia, esta história apelava à imaginação da criança, pois esta não continha nada escrito nem ilustrações (ver Figura 17). Esta caracterizava-se por ter

**Figura 17.** Atividade – Introdução da cor azul



envelopes em cada página, sendo que a estagiária ao contar a história de um piquenique, recorria ao *suspense* do que se poderia encontrar naquela história. Quem teria de descobrir eram as crianças, que apreensivas vinham ver o que estava no envelope. Como a história era contada pelo fantoche, o “Rodolfo”, as crianças falavam com este, respondendo às suas perguntas, tais como “qual a cor da colher?”. Desta forma, entende-se que as atividades de

expressão dramática possibilitam um maior à-vontade, desenvolvendo competências relacionadas com “melhor bem-estar, um conhecer melhor, um compreender melhor”

(Landier & Barret, 1994, p.15). E, com a participação das crianças, a atividade tornou-se menos monótona sendo que a cada criança era dada a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões (Homann & Weikart, 2007), fazendo com que as crianças estivessem desinibidas durante a realização da atividade. Exemplo desta situação foi a atitude da Carolina, que já foi capaz de ter iniciativa de se levantar do tapete e participar ativamente no que lhe tinha sido sugerido. Esta foi uma grande vitória, pois representou a possibilidade de ter sido ganha a confiança da criança, o que significou ganhar coragem em participar nas atividades por vontade espontânea.

Continuando o trabalho para promover a aprendizagem ativa, deu-se a possibilidade de criar um ambiente rico em aprendizagens, pois ao proporcionar “princípios e estratégias para conceber ambientes nos quais as crianças, pela escolha de materiais e de actividades, possam

**Figura 18.** Jogos de Exploração



expressar os seus próprios planos, intenções e interesses” (Brickman & Taylor, 1996, p.151). Este ambiente caracterizou-se, por proporcionar às crianças jogos de exploração, os quais permitiam a estas a possibilidade de adquirir e aperfeiçoar competências relacionadas com a motricidade fina, atenção e concentração. Como se pode verificar na figura 18 o ambiente era descontraído, onde cada criança explorava determinado jogo. Para que todas as crianças pudessem ter acesso a

todos estes jogos, foi estabelecido com o grupo que todas teriam a oportunidade de os

explorar, contudo, teriam de esperar pela sua vez. Inicialmente houve alguns conflitos entre as crianças, devido à dificuldade que ainda têm em partilhar, todavia, ao falar-se com as crianças, estas cediam e emprestavam o jogo ao colega. Durante toda a exploração, foi mantido um diálogo, de modo a ter-se a perceção dos conhecimentos das crianças, relativos às cores. Assim, tal como afirma Oliveira-Formosinho (2007), a EPE tem de apoiar a infância das crianças, sendo possível através desta, permitir o seu acesso ao Mundo através da exploração e comunicação do que lhe rodeia, nomeadamente através dos jogos que engloba uma variedade de experiências significativas.

A necessidade de alterar, modificar atividades é um aspeto a ter em consideração, pois há imprevistos que por vezes não se podem controlar, como a condicionante meteorológica. Daí que devido às condições climatéricas e à incompatibilidade de horários, devido à limpeza da sala, não foi possível realizar a última atividade relativa à pintura da mesa para a sala. Imprevistos são normais, por isso dizer-se que as planificações são flexíveis. O que é importante é estar-se preparado para saber atuar sobre estas situações. Assim, tendo em conta que as crianças não tiveram a possibilidade de ir para o pátio exterior, propôs-se a hipótese destas explorarem livremente o polivalente, de modo a que pudessem sentir-se livres para explorar o espaço, como acontece no pátio do recreio exterior. Mas, de acordo com Brickman e Taylor (1996) nestas situações, deverá haver o contato entre adultos e crianças, estabelecendo diálogos e tendo uma participação ativa nas brincadeiras, porque se assim for, o adulto terá uma maior visão das competências das crianças, podendo intervir de modo a ajudá-las no seu desenvolvimento. Assim, teve-se uma outra visão relativa às capacidades das crianças o que levou a uma reflexão por parte da estagiária, sobre que aspetos se deveria basear as atividades, de modo a contribuir para o desenvolvimento harmonioso das crianças.

### ***A cor Vermelha.***

A introdução da cor vermelha (ver Apêndice E) foi através do conto infantil, “O Capuchinho Vermelho”, de modo a criar uma analogia entre o “capuchinho” e a cor vermelha, para que as crianças pudessem ter uma referência mais pormenorizada à cor. Porém, como se conhece, há uma parte da trama deste conto que evidencia “tanto a avó como a neta são de facto devoradas pelo lobo” (Bettelheim, 1998, p.212). Daí que, houve a necessidade de adaptação desta cena, aquando do conto popular, por duas razões. A primeira devido à faixa etária das crianças e a segunda por conselho da educadora cooperante. Neste seguimento e segundo o que Bettelheim (1998) defende, os contos de fadas são o reflexo da interpretação dada por cada narrador ao seu conto. Nesta perspetiva, também Correia (s/d, citado por Letria, 1994) afirma que “cada história é um mundo novo: e, se destina às crianças, esse mundo é seriado sem regras obrigatórias” (p.55). Apesar de não conter regras, por um lado, cabe ao adulto ser capaz de encontrar o conto infantil apropriado ao grupo de crianças, de modo a que este represente um meio de transmissão de mensagens e aprendizagens. E, por outro lado, também, possibilitar às crianças a capacidade de desenvolver o seu imaginário através do contato direto com a literatura infantil (Letria, 1994). Deste efeito, pode dizer-se que a escolha desta história foi inapropriada. Mas, tendo em consideração que foi possível a sua adaptação e o posterior alcance dos objetivos delineados, acredita-se que foi uma boa escolha, devido à analogia já mencionada e à história ser popular, o que facilitou a melhor assimilação da cor, por parte das crianças.

Neste sentido e de forma a “ (...) facilitar a relação do audiovisual com outras formas de expressão, (...) utilizando-o como meio de formação e registo” (ME, 1997, p.72) proporcionou-se um momento de expressão livre às crianças através do desenho. Segundo Cerezo (1997b) o desenho infantil promove e possibilita o desenvolvimento de inúmeras competências, nomeadamente a parte intelectual da criança. De acordo com as etapas do

desenho defendidas por Luquet (1972) o grupo de crianças encontra-se na fase da garatuja sem controle. Esta significa que as crianças não têm consciência do que fazem, uma vez que não têm intenção representativa, apenas associam o desenho ao prazer motor e visual do traço (Cerezo, 1997b).

**Figura 19.** Atividade: “Saco Colorido”



A atividade do “saco colorido” (ver Figura 19) surge da necessidade de colocar as crianças em contacto com tintas, sem que estas sujem as mãos. Esta atividade tem algumas semelhanças ao desenho devido a ser comparada com “uma atividade “natural” que aparece enquanto é capaz de fazer traços com os seus dedos (...) e de sustentar um utensílio (...)” (Cerezo, 1997b, p.1109).

Desta forma, ao realizar o trabalho individualizado com cada

criança, foi possível verificar as suas reações, nomeadamente a sua preocupação em não sujar as mãos. Porém, após perceberem que a atividade não implicava ter contato direto com a tinta, conseguiram descontraír, identificando as cores e se implicar na atividade com níveis médios de bem-estar emocional. A preocupação destas crianças em não sujar as mãos é normal nesta idade, pois este tipo de atividade é algo novo e, ainda, estão a adaptar-se à sensação de ter as mãos sujas de tintas. Daí que tentou-se promover diferentes estratégias, para que as crianças de forma lúdica superassem esta dificuldade com sucesso, sendo que ao mesmo tempo iam-se familiarizando com esta técnica de expressão plástica.

Como já referido, um dos principais objetivos deste estágio era enriquecer a área da casinha como forma de proporcionar às crianças a possibilidade de “imersão no cotidiano através da experiência de um papel social” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.66).

Tal deveu-se a esta ser a área que está ao nível das crianças e ser de fácil acesso. Daí a necessidade de enriquecer os seus recursos físicos, aproximando-os, o mais possível, à realidade do seu quotidiano. Assim, a ação

foi direcionada para esta necessidade, tendo a preocupação de relacioná-la com o projeto que estava a ser desenvolvido.

Portanto, tendo em consideração as lacunas da área privilegiou-se, como já referido, a construção de uma mesa e um sofá. É de salientar que todo o procedimento de construção destes objetos foi feito pela estagiária, sendo que as crianças

foram as responsáveis pela sua decoração. A razão pela qual as crianças não foram envolvidas no processo de construção dos objetos foi devido ao seu grau de dificuldade tendo em conta a faixa etária do grupo. Para iniciar a atividade, começou-se por estabelecer um diálogo com o grupo sobre os referidos objetos, em que as crianças tinham o estímulo visual dos mesmos (Ver Figura 20). Numa fase posterior, em pequenos grupos passou-se à decoração destes materiais. Não foi estabelecida qualquer regra para a pintura dos materiais, sendo da inteira responsabilidade e criatividade de cada criança. Só na fase final é que era

**Figura 20.** Decoração da mesa e do sofá



questionado às crianças as cores que estas estavam a utilizar, de modo a verificar as competências adquiridas relacionadas com a temática das cores.

**Figura 21.** Brincadeiras na área da casinha



Após a decoração destes objetos, foi possível verificar que as crianças sentiam-se mais satisfeitas e bem-dispostas com os novos recursos para auxiliar a sua brincadeira do “faz-de-conta”. Desta forma, as crianças têm mais meios para representar situações do seu quotidiano e desenvolver brincadeiras que impliquem um trabalho autónomo ou cooperativo (ver Figura 21).

Por norma, estas brincadeiras são, na sua maioria, em pares sendo por esta razão necessário a intervenção do adulto em algumas brigas relacionadas com a dificuldade de partilhar os materiais. Este último foi visto, também, na partilha do sofá. Porque sendo

algo novo as crianças queriam todas explorá-lo ao mesmo tempo. Assim, como forma a colmatar esta dificuldade foi construído outro sofá, permitindo uma melhor envolvência por todas as crianças. Outro aspeto foi, também, o tamanho da mesa, o qual deveria ter sido feito num tamanho maior de modo a permitir que as crianças tivessem mais espaço para a concretização dos seus jogos simbólicos. É importante salientar que uma mãe por ter gostado da ideia do sofá voluntariou-se para ela, também, construir um sofá. Todavia, com o término do estágio não foi possível acompanhar o trabalho desta mãe.

Ao refletir sobre as atividades realizadas com as crianças é importante fazer-se a avaliação das competências, uma vez que “a avaliação é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas (ME, 2002b, p.9). Desta forma, seguem-se os próximos itens, os quais, de forma pormenorizada e verídica, dão a conhecer as aprendizagens realizadas pelos alunos.

### **Avaliação do Grupo.**

A realização de uma prática pedagógica implica que haja uma constante avaliação. Neste sentido, “o currículo em educação de infância é concebido e desenvolvido pelo educador, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Circular nº4, 2011). Assim, a componente de EPE foi avaliada tendo em consideração dois aspetos, sendo eles, o nível de bem-estar emocional e implicação, como promotores da qualidade da vivência da criança na creche – SAC (Portugal e & Laevers,2010) e a avaliação dos objetivos, de acordo com as OCEPE, delineados para cada atividade. A razão pela qual escolheu-se fazer estas duas modalidades de avaliação foi devido a desta forma poder obter uma maior informação acerca das crianças e das suas características. Neste sentido, a intervenção pedagógica foi fundamentada nesta avaliação de modo a se poder intervir coerentemente de acordo com a análise dos dados obtidos.

Estas duas modalidades de avaliação tiveram como base teórica a visão investigadora de Vicente (2004), uma vez que este aborda vários aspetos importantes para por em prática a atividade científica. No que concerne às técnicas não documentais houve a necessidade de recorrer à observação participante em que “os investigadores participam na vida do grupo com finalidades de ação social” (Vicente, 2004, p.271). Neste sentido, ao intervir ativamente

com o grupo tinha-se o intuito de participar no seu desenvolvimento. Para tal, manter uma observação participante foi crucial, na medida em que era possível aperceber-se da evolução das crianças e conseqüentemente, das suas capacidades. A recolha de dados deu-se a partir das notas de campo (registo fotográfico e/ou escrito) que eram recolhidas diariamente para na posterior análise dos dados, poder-se ter informações precisas e fidedignas.

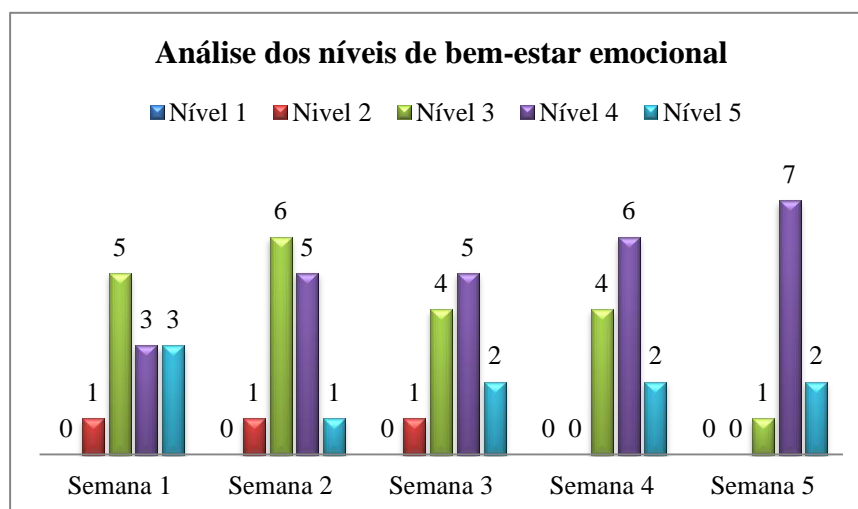
***Avaliação dos níveis de bem-estar emocional e implicação (SAC).***

De acordo com os níveis de bem-estar emocional e implicação das crianças preconizados pelo SAC, teve-se o propósito de incidir numa avaliação mais quantitativa, na medida em que era atribuído um nível a cada criança consoante o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Os níveis, de bem-estar emocional e de implicação, aplicados foram de um a cinco, sendo que um é caracterizado como “muito baixo” e cinco como “muito alto”. Os níveis intermédios classificam-se por “baixo”, “médio/neutro ou flutuante” e “alto” (Portugal & Laevers, 2010). Neste sentido, tal como Portugal e Laevers recomendam “cada ciclo de observação/avaliação, reflexão e acção comporta 3 fases, documentados em fichas respectivas (...)” (p.74). Contudo, houve uma pequena adaptação no que diz respeito à ficha 1g, pois esta foi aplicada em cada semana como forma de ter uma maior visão sobre a evolução do grupo e obter mais informações acerca das características das crianças. A ficha 2g foi aplicada na terceira semana de estágio como forma de identificar pormenorizadamente aspetos relativos ao grupo quer positivos, quer negativos, como forma de poder intervir sobre estes. É neste sentido, que a ficha 3g é preenchida com o propósito de dar respostas às lacunas identificadas na ficha 2g.

A primeira fase da avaliação, a ficha 1g, como já referido foi aplicada semanalmente (ver Apêndice F). Desta forma em cada semana havia uma autorreflexão, por parte da estagiária, dos dados obtidos como forma de se poder direccionar a acção consoante as

informações adquiridas. Este aspeto é salientado ao longo da intervenção pedagógica, onde expressa-se a preocupação de semana a semana ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Assim, tentou-se tornar a vivência das crianças na creche com qualidade, “que consiste num meio ambiente rico que promove o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo das crianças (...)” (ME,1998, p.48). No fim do estágio, também, houve a necessidade de fazer-se uma análise global dos dados (ver Apêndice G) no sentido de ser possível obter uma visão mais abrangente dos níveis de bem-estar emocional e de implicação das crianças. Assim, no que diz respeito aos níveis de bem-estar emocional (ver Figura 22) é possível verificar que houve uma evolução ao longo das semanas. Para além desta evolução foi notório que os níveis das crianças são maioritariamente médios e altos.

**Figura 22.** Análise dos níveis de bem-estar emocional



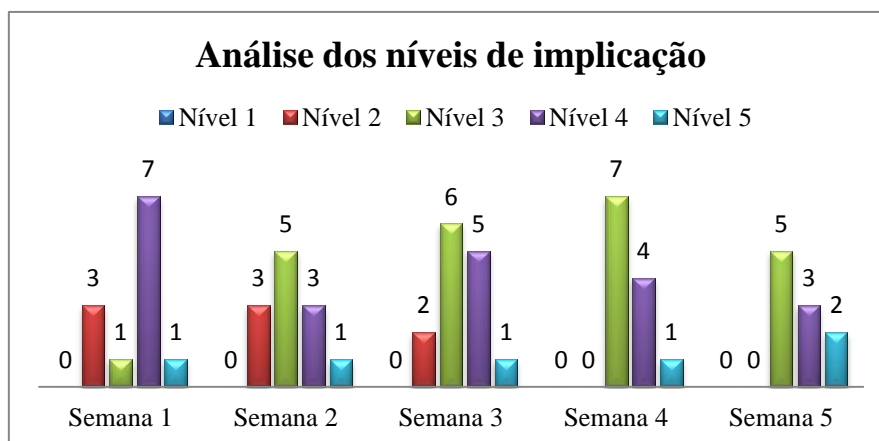
Desta forma, as crianças evidenciam comportamentos positivos de satisfação e de bem-estar, atitudes descontraídas e autoconfiança, embora demonstrem sinais de desconforto em determinadas situações (Portugal e Laevers, 2010). Os sinais de desconforto eram, na sua maioria, revelados pelas crianças que tinham sintomas de doença ou pelas crianças que estão a frequentar pela primeira vez a creche e sentiam dificuldade em ultrapassar a distância dos

familiares e de se adaptar ao contexto da sala. Todavia, ao longo do estágio foi possível verificar uma alteração no comportamento destas crianças, pois já conseguiam se adaptar à rotina de sala e vivê-la com satisfação. Na sua maioria, o grupo apresentava sinais de contentamento em frequentar a creche, sendo estes sinais expressos em todos os momentos da rotina diária através de sorrisos e da boa disposição. O único momento que, por vezes, podia causar mais desconforto para algumas crianças era no almoço, uma vez que, muitas por vezes não queriam comer o que causava algum incómodo para as mesmas. Por fim, com os dados obtidos, pode-se afirmar que o grau de bem-estar emocional evidenciado pelas crianças revelou a boa organização e dinâmica da sala de modo a tornar possível que as crianças se sentissem em casa, tendo sido dadas respostas positivas para as suas necessidades (Portugal e Laevers, 2010).

Ao contrário dos níveis de bem-estar emocional, os níveis de implicação, em alguns casos, sofreram uma regressão. Esta situação pode dever-se ao facto de, ainda, estar-se no início do ano letivo e as crianças estarem a se adaptar a todo o ambiente educativo. Neste sentido, foi possível observar que as crianças estavam um pouco reticentes em experimentar, tendo o adulto de as incentivar através da demonstração. É importante salientar que os níveis de implicação foram avaliados de acordo com os sentimentos/comportamentos das crianças aquando da apresentação das atividades. Com isto quer-se dizer, que este item foi avaliado antes da intervenção da estagiária com as crianças, de modo a motivá-las a realizar a atividade. Esta opção é justificada pelo facto de assim ser possível ter um maior conhecimento dos interesses das crianças, para que numa fase posterior fosse possível intervir de outra forma. Contudo, ao observar os níveis de implicação (ver Figura 23) da primeira semana, é possível constatar que estes estão no nível quatro, o que representa que as crianças tinham momentos de atividade intensos. Esta constatação revela uma oposição do que, anteriormente foi referido. A razão que pode justificar este fator poderá ser o não

conhecimento das atitudes e comportamentos do grupo e num primeiro contato não ter consciência do que realmente significava. Daí que na primeira semana os dados obtidos, podem não corresponder à realidade.

**Figura 23.** Análise dos níveis de implicação



O nível três é o mais frequente ao longo das semanas, sendo este caracterizado por Portugal e Laevers (2010) de “médio – actividade mais ou menos continuada ou actividade sem grande intensidade” (p.29) em que a criança está “ocupada numa actividade de forma mais ou menos contínua, mas falta verdadeira concentração, motivação e prazer” (p.29). Nesta linha de pensamento, justifica-se tal comportamento por parte da criança, uma vez que esta, nesta faixa etária “(...) não se fixa por muito tempo numa só actividade, a qualquer estímulo novo ela desvia sua atenção” (Araújo et al., 1996, p.17).

O preenchimento da ficha 2g (ver Apêndice H) representa a segunda fase da avaliação em que esta é feita aos comportamentos e atitudes das crianças consoante o contexto da sala. Através dos dados obtidos, efetuou-se uma análise e posterior reflexão para elucidar os pontos específicos que deveriam ser melhorados e/ou aperfeiçoados. Escolheu-se realizar esta ficha na terceira semana de estágio, como de forma de poder ter um maior conhecimento sobre o grupo de modo a que a intervenção fosse adequada a estes. Portanto, foi possível

aperceber-se que o grupo apesar de ter um tempo de concentração reduzido é capaz de ouvir histórias e músicas. O seu relacionamento com os adultos é bom, pois gostam de dar-lhes abraços e beijinhos. Em geral e segundo os dados obtidos através dos níveis de bem-estar emocional, as crianças demonstram sentir-se bem na creche, mais precisamente na sala. Em contrapartida, os níveis de implicação já são mais baixos, revelando deste modo a preocupação relativa ao grupo. Estes níveis baixos são fundamentados pelo medo que as crianças têm em errar e por esse motivo, nem querem experimentar. Por outro lado, podem ser, também, o reflexo das características específicas da idade, o que com o desenvolvimento do grupo será um aspeto que evoluirá. No que concerne à análise do contexto, o ambiente é agradável o que proporciona às crianças aprendizagens significativas e apela ao espírito de cooperação. A organização da sala e da rotina apesar de estar propícia ao desenvolvimento de atividades, também, proporciona a que as crianças tenham livre iniciativa para explorar diferentes espaços. Contudo, é referenciado a necessidade de enriquecer a área da casinha e fazer com que haja um espaço próprio para os jogos, histórias e carros, sendo estes de acesso livre às crianças. Tendo em consideração estes aspetos enunciados, deu-se a *terceira fase da avaliação* em que foi aplicada a ficha 3g (ver Apêndice I) no sentido de poder intervir positivamente sobre estes fatores expressos. Todavia, é de salientar que devido ao curto espaço de tempo que restava para terminar o estágio, não foi possível pôr em prática todas as estratégias idealizadas. Porque mais do que “dar atividades” é preciso “estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas” (ME, 1997, p.18). Mas, de forma geral, todas as estratégias apontadas na ficha tiveram início, não sendo possível as concretizar na sua íntegra, devido às razões já mencionadas. A título de exemplo, foi possível iniciar o enriquecimento da área da casinha, adicionando-lhe uma mesa e dois sofás, como também, fortalecer as relações de cooperação, de autoconfiança e de

autoestima das crianças. A introdução da organização do grupo pelo denominado “comboio”, a pares ou por fila, para realizar o percurso da sala ao refeitório em que nesta deslocação eram entoadas músicas e/ou sons com o objetivo das crianças o imitarem. O estilo do educador, na medida em que reforçava positivamente as atitudes do Rui, encorajando-o para a adaptação da rotina da sala.

Paralelamente a esta avaliação houve a necessidade e preocupação de, também, avaliar as competências das crianças que iam sendo adquiridas ao longo das semanas através do envolvimento destas nas atividades. Assim, o próximo tópico é dedicado à análise dos objetivos (rever Quadro 4) propostos pela OCEPE, de acordo com as diferentes áreas de conteúdo.

#### *Avaliação dos Objetivos de acordo com OCEPE.*

A avaliação dos objetivos propostos para cada atividade foi analisada semanalmente, em consonância com aqueles que tinham sido delineados em cada planificação. Esta avaliação foi feita, primeiramente, através de um registo numa tabela (ver Apêndice J) onde era apontado, através de uma classificação descritiva (Chagas, 2003) de quatro parâmetros (atingido, atingido parcialmente, não atingido e não observado) o nível de competência individual de cada criança. Seguidamente, a análise deste registo permitia “avaliar o processo e os efeitos, implicar tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (ME, 1997, p.27). É nesta linha de pensamento que pôde-se aferir a repetição de objetivos, com a intenção de haver um aperfeiçoamento das competências ao longo das semanas. De forma geral, e consoante a análise feita, pôde-se averiguar que, na sua maioria, os objetivos foram atingidos parcialmente, na sua globalidade. Porém, é de salientar que estas competências devem ter um reforço contínuo, de modo a que as crianças possam aperfeiçoar estas aprendizagens.

Continuamente será feita uma avaliação pormenorizada do grupo, consoante as áreas de conteúdo. Deste efeito, o desenvolvimento da área de formação pessoal e social é importante na medida em que “(...) perspectiva que o ser humano se constrói em interação social, sendo influenciado e influenciando o meio que o rodeia” (ME, 1997, p.51). Assim sendo, foi possível apurar que no início do estágio as crianças apresentavam dificuldades de concentração e de independência. Mas, com o seu desenrolar notou-se uma pequena evolução por parte destas, em que conseguiam expressar-se em grupo, comer sozinho, explorar o espaço livremente e segurar corretamente nos materiais. As relações estabelecidas entre adulto-crianças eram baseadas na confiança, na segurança e na valorização que o adulto depositava em cada criança. Relativamente à área de expressão e comunicação pretendeu-se proporcionar às crianças atividades “relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem” (ME, 1997, p.56). Neste sentido, no domínio da linguagem e abordagem à escrita fez-se por dinamizar este domínio com o propósito de apelar ao gosto pela leitura, dando a conhecer às crianças algumas formas de expressão. O gosto pela leitura de histórias era evidente, por parte das crianças, pois conseguiam estar atentas. No fim destas, se fosse feita alguma questão específica, como por exemplo, “qual a cor do girassol?” as crianças conseguiam responder e até demonstrar na história qual a imagem questionada. Esta competência teve de ser desenvolvida ao longo do estágio através da confiança que era ganha pela estagiária em relação ao grupo. Porque as crianças quando se sentem confiantes têm maior capacidade e à-vontade para se expressar. Contudo, nem todas as crianças tinham esta capacidade para se expressar, tendo a tendência de baixar a cabeça como símbolo da sua timidez. Mas aquando da leitura da história ouviam-na atentamente. No domínio da expressão dramática as crianças já são capazes de manusear fantoches. Passam pelo processo normal de exploração, para então serem capazes de comunicar através deste. Relativamente ao jogo

simbólico, as crianças estão a começar a conseguir representar situações do quotidiano como fazer chás, alimentar o bebé, entre outras situações. A maior parte das crianças entende o que se pede, como por exemplo “Mariana, faz um chá se faz favor”. Então, a Mariana trás uma chávena num pires com a colher pousada neste, ou seja, a criança representa aquilo que diariamente vê. Este tipo de situações faz-nos entender que para comunicar não tem de, necessariamente haver comunicação verbal. Daí que este grupo utilize, na maior parte do tempo, a comunicação não-verbal para se expressar uns com os outros. Nos casos em que o adulto estimula as crianças a verbalizar é que algumas destas são capazes de repetir as palavras que o adulto verbalizou. O domínio da matemática é um fator desenvolvido diariamente através da vivência entre o espaço e o tempo. As crianças estão agora a começar a classificar objetos, de acordo com várias propriedades: tamanho e cor, mas ainda o fazem de forma inconsciente. A exploração do espaço é feita tendo em consideração as limitações de cada criança, mas na sua maioria, exploram livremente o espaço de diferentes formas (correr, andar, rastejar). No domínio da expressão plástica foi dado às crianças a oportunidade de explorar diversos materiais, instrumentos e técnicas. Desta forma, foi possível aperceber-se que as crianças demonstram dificuldades em mexer em tintas com as mãos, ou qualquer outro material que possa sujá-las. Apesar de ao longo das semanas terem sido privilegiadas atividades que as crianças entrassem em contato direto com os materiais, estas continuavam a demonstrar insatisfação por atividades deste género. No que diz respeito ao domínio da expressão motora as crianças já possuem alguma consciência das potencialidades do seu corpo. De acordo com a idade, pode dizer-se que possuem as características e competências necessárias, pois trepam, saltam e correm. O controlo da motricidade fina foi uma competência trabalhada por todas as crianças, a qual notou-se uma ligeira evolução, pois já conseguiam segurar na colher corretamente levando-a à boca e fazer enfiamentos largos e colocar os dedos em pinça para segurar materiais mais pequenos. O único aspeto que notou-

se maior dificuldade foi na rasgagem do papel. Por fim, no domínio da expressão musical as crianças exploram sons e ritmos. São capazes de acompanhar uma música através de palmas ou abanando o corpo, sempre com o acompanhamento do adulto. As crianças, também, conseguem cantar canções que já estão familiarizadas, como “atirei o pão ao gato”. Este fator faz-nos entender que as crianças têm uma grande capacidade de atenção e de memorização. A área do conhecimento do mundo vista como aumento dos saberes básicos inclui que as crianças tenham a capacidade de se relacionar com o mundo, mais precisamente com os amigos. Este grupo de crianças evidenciou alguma dificuldade na partilha de materiais e na interajuda. Excepcionalmente, uma das crianças consegue ajudar o outro, quando solicitado por um adulto. Contudo, nesta faixa etária é normal o egocentrismo por parte das crianças. No que concerne à capacidade de esperar pela sua vez, tem sido um processo crescente, começando pela sensibilização de ter que esperar e respeitar o outro e digamos, que pelo que foi dado a perceber as crianças já têm momentos que são capazes de esperar aquando do pedido do adulto. O desenvolvimento da temática das cores e a consequente associação das mesmas pelas crianças, também, tem sido um processo gradual em que nem todas foram capazes de adquirir a competência de reconhecer as cores. Contudo, a maior parte do grupo era capaz de reconhecer o amarelo, o verde e o azul, tendo a tendência de por vezes as baralhar. Pelo contrário, três crianças devido às suas características específicas, nomeadamente, o fato de não verbalizarem muitas palavras, não distinguiam nenhuma cor, nem verbalizavam o seu nome. O enriquecimento da área da casinha, nomeadamente a pintura da mesa e dos sofás revelou-se muito importante, para o desenvolvimento da temática das cores, pois pode-se aperceber das capacidades das crianças em se concentrarem na atividade e dos seus conhecimentos relativos às cores. Tal fato pode dever-se ao fato da responsabilidade da decoração destes objetos ter sido dado às crianças e deste modo, esta atividade teve outro significado para as mesmas.

Em jeito de síntese as crianças possuem capacidades a nível motor e cognitivo. A nível geral, só três crianças deste grupo é que merecem uma maior atenção, pois são as que apresentam maiores dificuldades em se concentrar nas atividades. Devido ao curto tempo de estágio, não se pode fazer uma grande avaliação sobre estas, mas sim sinalizá-las e estar atenta ao seu desenvolvimento.

### **Avaliação individual da Criança.**

De acordo com os parâmetros explícitos no Regulamento de Estágio, na componente de EPE, prevê-se a avaliação específica de uma criança. Esta avaliação foi feita de acordo com o preenchimento das fichas preconizadas pelo SAC de Portugal e Laevers (2010). A escolha deste método de avaliação teve em consideração diferentes fatores, tais como a possibilidade de obter indicações da criança mais precisas e diretas, para numa fase posterior poder intervir especificamente no seu desenvolvimento. Através desta avaliação, também, pode-se estar atenta ao vivido da criança em que há a preocupação de dar respostas às suas sensações e emoções (Portugal e Laevers, 2010).

Para fazer esta abordagem individualizada teve-se em atenção os aspetos positivos e negativos expressos por uma determinada criança. Para tal, recorreu-se às observações participantes e, também, à análise das fichas do SAC de grupo para averiguar quais crianças que, ao longo das semanas, suscitavam alguma preocupação tendo em consideração os níveis de bem-estar emocional e implicação. Neste sentido, das três crianças que apresentavam preocupações (níveis baixos), privilegiou-se o estudo individualizado do Rui. A razão de ser esta criança e não outra, foi devido ao fato deste possuir inúmeras competências e simplesmente não as demonstrar diariamente, devido ao seu egocentrismo e à dificuldade que está a ter em se adaptar à creche. Neste sentido é que foram aplicadas as fichas do SAC,

como recurso de apoio à estagiária e à educadora cooperante na organização de oportunidades educacionais (Portugal e Laevers, 2010) para esta criança em particular.

Assim, as fichas do SAC foram aplicadas de modo a que no início do estágio, nas primeiras duas semanas, a estagiária optasse por uma atitude mais observadora como forma de poder reunir informações credíveis. Para tal, houve a necessidade de recorrer às notas de campo para que fosse possível, posteriormente, preencher a ficha 1i. Após a análise desta ficha, passou-se para o preenchimento da ficha 2i, a qual permite uma reflexão individualizada da criança, dando uma visão mais abrangente das suas capacidades, para que se consiga contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e social. Relativamente à ficha 3i e atendendo que a aplicabilidade desta ficha tem de ser feita com um propósito e de forma coerente, optou-se por não a preencher. A razão que justifica esta escolha é devido à escassez de tempo e à impossibilidade de manter um trabalho individualizado com a criança.

O preenchimento da ficha 1i (ver Apêndice K), como já referido anteriormente, reuniu a informação obtida das duas primeiras semanas, no período compreendido de 24 a 27 de setembro e de 8 a 12 de novembro. Neste período, pôde-se averiguar que o Rui é uma criança com um nível de autoestima caracterizado por baixo, uma vez que evidencia comportamentos de tensão emocional e experiências dolorosas. Esta falta de autoestima e confiança faz com que não tenha grande abertura em relação ao ambiente educativo. Relativamente aos indicadores de auto-organização, o Rui está no nível dois, uma vez que ainda não possui muitas competências e as que possuiu ficam aquém do que é pretendido, como por exemplo a dificuldade em se empenhar nas atividades e daí organizar-se para as realizar. No que concerne aos indicadores da competência social (nível 3), de forma generalizada, a criança evidencia atitudes agressivas, fazendo com que o grupo de crianças se afaste dele. Desta forma, o Rui não possui a competência de compreender os sentimentos, intenções das outras pessoas nem dele próprio. Neste sentido, não sabe, nem consegue, controlar as suas atitudes

mais agressivas. Relativamente à expressão motora, entenda-se motricidade fina e grossa, a criança caracteriza-se por estar no nível neutro, porque apesar de manipular determinados objetos e utensílios, nem sempre é capaz de fazê-lo. O seu ponto forte diz respeito ao movimento do seu corpo, nomeadamente quando lhe é proporcionado a exploração livre de um espaço amplo. O item das expressões artísticas (nível 3) revela que o Rui é capaz de se movimentar ao som de uma música, contudo só o faz quando é do seu interesse. Os indicadores da linguagem (nível 2) foram aqueles que ficaram aquém da observação, tendo em consideração que a criança mal verbaliza e quando o faz é por gestos. Por fim, os itens do pensamento lógico, concetual e matemático, a compreensão do mundo físico e tecnológico e a compreensão do mundo social são competências que a criança ainda não detém na sua totalidade, como acontece em outros itens já referidos. Desta forma, foi atribuído o nível três tendo em consideração que são competências que ao longo do seu crescimento serão adquiridas. Tendo em consideração estes indicadores, subentende-se que há itens que necessitam ser trabalhados juntamente com a criança. Daí que foi importante por em prática o preenchimento da ficha 2i (ver Apêndice L).

Aquando do preenchimento desta ficha, foi possível reunir e sintetizar a informação já referida na ficha 1i. Assim, foi possível ter uma visão mais clara das áreas que seria fundamental desenvolver com o Rui. Neste sentido, seria importante, primeiramente, fazer com que a separação do pai fosse menos dolorosa, como forma de melhorar a permanência da criança na creche. Ao melhorar a sua adaptação à creche, fará com que as suas atitudes sejam mais assertivas e o relacionamento com todos os intervenientes da sala seja baseado na confiança e na interação. Outro aspeto seria realizar um trabalho de sensibilização para a importância da existência de regras e o seu cumprimento. Por último, e como já mencionado, devido à duração do tempo de estágio não foi possível proceder ao preenchimento da ficha 3i, na qual seria possível planear as atividades concretas para solucionar e/ou minimizar as

dificuldades demonstradas pelo Rui. Porém, será a educadora cooperante que continuará o trabalho de enriquecer a autoestima desta criança de modo a fazê-la participar ativamente nas atividades do infantil com satisfação.

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

A prática pedagógica não só engloba o trabalho direto com as crianças como, também, a capacidade de interligar as aprendizagens com a participação de todos os intervenientes da comunidade educativa. Daí que Oliveira-Formosinho (1998) afirma que “ (...) educar a criança pequena é uma tarefa de parceria da escola e da família, em comunicação com outras instituições sociais, no quadro da cultura envolvente” (p.7). Deste efeito, entre o grupo de estagiárias que estava a desenvolver a sua prática no infantil “O Girassol” e na Escola Básico com 1.º Ciclo com Pré-Escolar de S. Martinho [1.º CEB/PE], foi organizado um trabalho de modo a desenvolver um projeto conjunto intitulado “Reciclar a Brincar”. Este projeto tinha o intuito de (re)aproveitar materiais recicláveis para construir jogos tradicionais. Para tal, foi idealizado um panfleto (ver Apêndice M), que reunia toda a informação do que se pretendia realizar. Através deste foi possível dar a conhecer o projeto que se queria realizar, os objetivos inerentes, tais como os materiais necessários e as datas previstas para a sua realização. Em traços gerais, este projeto dividiu-se em três fases, as quais encontram-se resumidamente no esquema seguinte (ver Figura 24).

**Figura 24.** Esquema das Fases do Projeto com a Comunidade

Numa primeira fase, pretendeu-se reunir os materiais recicláveis para na fase seguinte poder-se construir/decorar os jogos (ver Figura 25). É de salientar que este trabalho foi realizado em cada instituição, ou seja, as estagiárias do infantário “O Girassol” trabalharam em cooperação com os intervenientes desta comunidade, enquanto a estagiária da escola de S. Martinho trabalhava com a comunidade desta localidade.

**Figura 25.** Fase 1 - Recolha de materiais

O sucesso desta fase foi possível devido a todo o processo de sensibilização e informação transmitido à comunidade educativa deste infantário, de modo a que houvesse aderência por parte de todos os intervenientes desta comunidade. Para tal, foi importante a

afixação de cartazes e o diálogo com a equipa pedagógica fazendo com que a informação circulasse por todo o infantário. Neste sentido, foi importante manter um bom relacionamento com todos os intervenientes de modo a que estes tivessem interesse e entusiasmo em participar ativamente neste projeto. O que Hohmann e Weikart (2007) defendem é que “ (...) o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (p.130). Assim, devido a toda a colaboração, quer por parte dos pais, como por parte de todas as educadoras de infância, reuniu-se um grande número de materiais, os quais permitiu a construção/decoração de um grande número de jogos.

**Figura 26.** Fase 2 - Construção e decoração dos objetos



Na segunda fase, para a construção e decoração dos jogos contou-se com a colaboração dos encarregados de educação e das educadoras de infância, deste estabelecimento (ver Figura 26). Desta forma, estes foram os principais intervenientes, uma vez que através da sua participação ativa contribuíram para a criação de jogos tradicionais, que seriam,

posteriormente, utilizados nas brincadeiras das crianças. Portanto, as pessoas que queriam participar tinham de se dirigir à sala, previamente destinada e preparada para o desenrolar de toda esta fase. Posteriormente era dado a cada interveniente um objeto e este tinha de decorá-lo de acordo com a sua criatividade.

Nesta fase era dada a total liberdade às pessoas de decorar os materiais, tendo só que os informar dos objetos a decorar e disponibilizar os materiais. Relativamente a estes, foi de grande importância a colaboração da diretora pedagógica, uma vez que esta demonstrou-se sempre disponível em todo o que lhe era solicitado, deixando as estagiárias à-vontade para a realização de todo o projeto, disponibilizando materiais e espaços do infantário. Para tal, teve de haver todo um trabalho de logística, por parte das estagiárias, em reunir materiais e objetos necessários, para que no momento tivesse tudo preparado e organizado (ver Quadro 5).

Quadro 5.

*Material necessário para a construção dos jogos*

| <b>Jogo</b>            | <b>Material reciclável</b>                         | <b>Material acessório</b>                |
|------------------------|--|--|
| <b>Jogo das Latas</b>  | - Latas de refrigerante;<br>- Jornais;             | - Tesouras;<br>- Tintas;<br>- Fita-cola; |
| <b>Bowling</b>         | - Garradas de plástico de 1,5l;<br>- Jornais;      | - Papel autocolante;<br>- Cola;          |
| <b>Jogo das Tampas</b> | - Tampas de diversas cores;<br>- Pacotes de leite; | - Recipientes;<br>- Panos de limpeza;    |
| <b>Jogo do Arco</b>    | - Garrações de plástico, 5l;<br>- Jornais;         | - Pinceis;<br>- Cartolinas;              |

Com o decorrer deste trabalho foi possível observar a felicidade das crianças e dos seus pais. Houve tempo para haver uma brincadeira mútua ao mesmo tempo que colaboravam para a concretização do projeto que levaria à construção de jogos. Tal situação referêcia a importância e “necessidade das relações família-escola, extremamente susceptíveis em relação a qualquer assunto que diga respeito à educação dos seus filhos” (Montadon &

Perrenoud, 2001, p.25). Com a finalização desta fase, foi possível constatar que houve uma grande aderência por parte dos pais e educadoras de infância, uma vez construiu-se um conjunto alargado de jogos (ver Figura 27).

**Figura 27.** Jogos Tradicionais confeccionados com materiais reciclados



Por fim, a terceira fase caracterizou-se pelo “Dia da Brincadeira”, em que o infantário “O Girassol” teve a visita do grupo de crianças da sala Pré 3, da EB1/PE de S. Martinho. Deste modo, reuniram-se os jogos realizados por ambas as instituições, com o intuito de

**Figura 28.** Exploração dos jogos



proporcionar uma manhã de divertimento para as crianças com o recurso aos jogos construído pelos seus familiares (ver Figura 28). As estagiárias reuniram todos os jogos, e no pátio exterior espalharam-nos de forma coordenada de modo a que, posteriormente, todas as crianças os pudessem experienciar. Assim, após o

lanche conjunto, dirigiu-se toda a comunidade do infantário “O Girassol” e da sala Pré 3 de S. Martinho para o recreio, de modo a dar início à brincadeira. Todavia, houve a necessidade de organizar todas as crianças. Esta organização foi feita de acordo com as suas idades devido às

suas diferentes capacidades. Daí que para realizar os jogos, estruturou-se a equipa, nas quais faziam parte uma criança de cada faixa etária. Este processo levou algum tempo, o que se traduziu numa maior espera para as restantes crianças, levando ao desconforto e impaciência das mesmas. O entrave de toda esta situação foi, também, a diferença de idade entre as crianças, pois a Pré 3 é constituída por crianças dos quatro aos cinco anos, enquanto os do infantário têm entre 10 meses a 3 anos. Daí que numa situação deste género num futuro próximo dever-se-á ter em atenção este aspeto, como por exemplo, a construção de mais jogos sendo estes divididos consoante as idades das crianças e apelar a uma maior participação e envolvimento da equipa pedagógica. Todavia, apesar de toda a confusão e algum tempo de espera, foi um projeto bem conseguido, uma vez que proporcionou-se uma manhã diferente às crianças numa realidade diferente do habitual, através de um momento de diversão e exploração.

Em alguns casos, foi possível verificar que as crianças tinham gosto em explorar mais os jogos, só que devido a terem que dar o lugar aos colegas, não era possível. Porém, com o término da brincadeira, devido à necessidade de cumprir os horários relativos à rotina diária, cada instituição ficou com os jogos construídos. Deste efeito, ficou a intenção de que as educadoras pudessem criar outros momentos, em grupo ou individualmente, de exploração destes jogos.

Em síntese, todo o trabalho desenvolvido teve resultados positivos, pois conseguiu-se atingir os objetivos delineados. Para tal, foi importante o trabalho cooperativo existente entre o grupo de estagiárias, em que todas trabalharam para o mesmo fim: proporcionar às crianças um momento de prazer e alegria através do convívio e interação e incluir a comunidade educativa neste momento. Desta forma, subentende-se que foi possível trabalhar em equipa, em que houve respeito mútuo e partilha de ideias de modo a ser possível pôr em prática o projeto idealizado.

É, ainda, de salientar que a estagiária participou ativamente na construção do Projeto Curricular da Sala de Transição I, em que ficou responsável por elaborar alguns dos documentos constituintes deste documento oficial. Assim, com as devidas orientações da educadora cooperante, foram redigidos os seguintes itens: caracterização geral da idade (um a dois anos de idade de acordo com as diferentes teorias), caracterização específica do grupo da sala de Transição I (levantamento das necessidades e interesses, capacidades e competências e indicadores socioeconómicos e socio-profissionais dos pais/encarregados de educação) e a fundamentação teórica (estratégias metodológicas). Desta forma, foi possível à estagiária, através deste contributo, participar ativamente nos assuntos burocráticos deste infantário, fazendo com que, também, ganhasse alguma experiência para a sua vida profissional futura.

### **Reflexão da Ação.**

A capacidade de desenvolver uma atitude reflexiva perante as práticas pedagógicas representa um meio essencial, no que concerne a “(...) um exercício continuado e crítico de construção de conhecimento acerca do próprio conhecimento, dos saberes específicos da sua profissionalidade e, sobretudo, sobre si próprio enquanto pessoas em desenvolvimento” (Sá-Chaves, 2000, p.20). Desta forma, a par da reflexão que ia sendo feita ao longo do desenvolvimento da prática *in loco* é, igualmente importante, nesta reta final do estágio, fazer uma retrospectiva de todo o trabalho desenvolvido, verificando até que ponto superou as expectativas do que era esperado. Neste sentido, era esperado haver um bom relacionamento com toda a comunidade educativa, contribuindo para o funcionamento harmonioso de todo este. As interações estabelecidas com estes intervenientes foram feitas ao longo do estágio, onde através de conversas informais e brincadeiras era estabelecido um relacionamento afetivo. Toda esta interação foi possível devido ao apoio e conforto transmitido pela educadora cooperante e restante equipa pedagógica da sala de Transição I. Foi notável o

companheirismo desde o primeiro dia de estágio, no qual prontificaram-se a receber a estagiária como membro integrante da equipa.

Quanto ao relacionamento estabelecido com as crianças e de acordo com Portugal (2000), “o respeito e a focalização na qualidade das relações que se estabelece com a criança são fundamento de toda a filosofia que deve presidir a um programa educativo da creche” (p.89). Para tal, foi importante manter sempre uma atitude assertiva em que o principal objetivo era proporcionar às crianças momentos ricos em aprendizagens, através de níveis médios/altos de bem-estar emocional e implicação. Mas, nem sempre foi possível, devido à existência de condicionantes que influenciavam os comportamentos das crianças, como por exemplo o período de adaptação. Segundo a mesma autora, é importante que o adulto invista em tempos de qualidade estando sempre disponível para as crianças. Para tal, era necessário ter conhecimento das características das crianças, o que nas primeiras semanas de estágio foi um pouco complicado, pois nem a educadora cooperante as conhecia. Porém, de forma gradual foi-se conhecendo melhor o grupo, através da observação sistemática, para saber e compreender as suas necessidades e os seus interesses. Assim, foi nesta perspetiva que encontrou-se a possibilidade de investir em momentos que permitissem construir para uma pessoa total (Portugal, 2000). Foram criadas interações positivas entre estagiária e crianças, sendo estas demonstradas através de gestos de carinho e através da procura deste adulto para solucionar algum problema. Desta forma, criaram-se laços afetivos baseados na confiança e respeito mútuo, no qual o grupo sentia-se livre e seguro para se expressar livremente.

Com o decorrer do estágio foi possível ir dando resposta à pergunta inicial: “até que ponto o ambiente educativo, nomeadamente a organização do espaço, influencia as aprendizagens das crianças?” Como demonstrado no item da intervenção pedagógica, tentou-se promover a interação das crianças em diferentes espaços. Desta forma, ao relacionar os dados obtidos, foi possível verificar que ao promover atividades que não sendo na sala, as

crianças ficam mais empenhadas e entusiasmadas, devido a terem o contato com um espaço diferente, podendo quebrar a rotina. Esta influência foi, também, observada na mudança de espaço para realizar as refeições. Apesar de não ter sido da responsabilidade, direta da estagiária em mudar da sala para o refeitório foi possível verificar a importância desta alteração. Para além das crianças passarem menos tempo na sala, puderam começar a realizar os tempos de alimentação no sítio apropriado, no refeitório. Desta forma, as crianças começaram a frequentar outro espaço para realizar as refeições e daí, também, desenvolver hábitos saudáveis da vida diária.

Nesta linha de intervenção, a ação pedagógica fez por melhorar as aprendizagens das crianças, pois tal como afirma Hohmann e Weikart (2007) “é difícil que as crianças brinquem e aprendam num ambiente em que falem materiais, contudo elas colaboram entusiasmadamente quando os adultos organizam o espaço e os materiais de uma maneira atraente” (p.181).

O momento que demonstrou ter tido mais impacto nas aprendizagens das crianças e, que, as ajudará a progredir no seu desenvolvimento ao longo deste ano letivo, foi a introdução dos novos objetos na área da casinha. Isto porque é a área que as crianças demonstram mais interesse e na qual passam muito tempo a brincar. E, esta área ao estar organizada de acordo com uma imagem mais fidedigna da realidade faz com que as crianças possam ter um maior número de vivências e representar ações do quotidiano com mais facilidade e realismo através do seu jogo simbólico. Segundo Hohmann e Weikart (2007):

Ao proporcionar um espaço de representação de diferentes papéis sociais, a área da casa, permite que as crianças desenvolvam uma imagem coerente do seu mundo mais imediato, as crianças têm múltiplas oportunidades para trabalharem cooperativamente, expressarem os seus sentimentos, usarem a linguagem para comunicar sobre os papéis que representam e responderem às necessidades e pedidos umas das outras (p.188).

Quanto aos outros espaços da sala que, também, necessitavam de ser reformulados não houve a possibilidade de o fazer, porque devido à escassez de tempo e ao término do estágio não foi possível dar resposta a esta necessidade. Este fator da escassez de tempo, juntamente com alguma resistência da equipa pedagógica em novas mudanças representou um dos limites à investigação-ação.

Segundo Formosinho e Niza (2009) “a prática pedagógica é a componente curricular que visa, em termos formais, a aprendizagem das competências básicas para o desempenho docente (...)” (p.129). Deste efeito, subentende-se que todo este tempo de estágio foi importante para aperfeiçoar competências e, essencialmente adquirir outras, tais como saber atuar nos casos de adaptação, ter um grupo de crianças sem conhecer as suas características e ter um relacionamento afetivo com pais e toda a comunidade educativa. Foram nestas circunstâncias que o trabalho cooperativo foi ótimo entre estagiária e educadora cooperante, pois ambas trabalharam em conjunto de modo a promover momentos de qualidade às crianças. O facto de a educadora cooperante, também, não conhecer o grupo de crianças levou a que houvesse um duplo trabalho, em que a estagiária não se podia basear no conhecimento da educadora sobre as crianças, mas sim nas suas observações de acordo com as suas reações e comportamentos ao longo das semanas. Mas assim sendo, deu a oportunidade à estagiária de ter contato com esta realidade, podendo desta forma ter um maior conhecimento para numa fase futura saber como reagir a uma situação destas.

Por fim, este estágio possibilitou um maior contato com a realidade da creche, em que foi possível aperceber-se de aspetos relacionados com esta valência. Assim sendo, contribuiu significativamente para a formação da estagiária na medida em que permitiu a aquisição de competências. Contudo, é certo haver outros aspetos a aperfeiçoar e a desenvolver, os quais só serão possíveis nos momentos de prática, sempre associados e fundamentados com base na ideologia de diversos teóricos, de acordo com o que se defende ser benéfico para as crianças.

### **Intervenção Educativa na componente de ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

A intervenção educativa referente à componente de ensino do 1.º CBE decorreu no período compreendido entre cinco de novembro e doze de dezembro de 2012. Este espaço de tempo compreendeu sensivelmente 100 horas de prática sendo estas subdivididas entre as duas estagiárias. É de salientar que destas horas, tal como na EPE, não é contabilizado o tempo disponibilizado para a preparação das aulas e do trabalho desenvolvido com a comunidade. A prática docente foi organizada de acordo com um sistema de cooperação e de rotatividade semanal com a colega estagiária Cristina Pinto. De acordo com as considerações preconizadas pelo Regulamento de Estágio Pedagógico do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico para a formação dos núcleos de estágio, optou-se por integrar o núcleo da EB1/PE da Nazaré com a finalidade de continuar a desenvolver a *práxis* na mesma localidade que a componente de EPE. A turma do 2.º B foi a escolhida para desenvolver a prática, tendo um total de 24 alunos com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. A prática *in loco* decorreu no turno da manhã, nos primeiros três dias da semana, entre as 08h30m e as 13h30m.

A intervenção pedagógica teve o suporte em três dimensões, que delinearão todo o processo envolvente da prática. Foram estas, a dimensão de desenvolvimento do ensino aprendizagem, a dimensão profissional, social e ética e a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade. Em cada uma destas dimensões estavam implícitas competências que visavam o desenvolvimento e aperfeiçoamento de aptidões por parte da estagiária. Para o possível desenvolvimento da primeira dimensão foi necessário criar e manter o bom relacionamento com todos os alunos, com a professora cooperante, bem como com toda a comunidade educativa. Para tal, foi importante a fase de adaptação e integração, sendo possível nesta, fazer o levantamento de dados relativamente às características específicas da turma. Ao realizar este trabalho, esteve-se a aperceber das necessidades e

interesses dos alunos, de modo a que, posteriormente se pudesse ir ao encontro destes aspetos aquando do planeamento das aulas.

Os conteúdos programáticos a desenvolver ao longo da prática eram delineados pela professora cooperante, de acordo com as competências delineadas pelo Ministério de Educação para o 2.º ano de escolaridade, em cada mês. Contudo as práticas metodológicas eram da inteira responsabilidade das estagiárias uma vez que a professora cooperante dava total liberdade para serem apresentadas diversas estratégias para dinamizar as aulas. É de salientar que houve um trabalho cooperativo entre as estagiárias, sendo que, todo o trabalho feito em sala de aula era partilhado. Com isto entenda-se que todo o trabalho de planear e preparar materiais era feito em conjunto, sendo certo, que depois só uma das estagiárias é que tinha a responsabilidade de dinamizar a aula, na respetiva semana. Todavia, houve momentos que ambas estagiárias tinham um papel ativo na sala, nomeadamente, nos trabalhos de grupo ou em situações de cooperação, como distribuição de material ou apoio individualizado a algum aluno. Deste modo e segundo Slavin (1984, citado por Arends, 1995) “as estruturas da tarefa cooperativa são situações nas quais a dois ou mais indivíduos é permitido, encorajado ou exigido o trabalho conjunto em determinada tarefa, coordenando os seus esforços para a complementar” (p.369). Porém, paralelamente a todo este trabalho de cooperação é de salientar que, semanalmente, cada estagiária era a responsável pelo controlo da turma e por gerir o tempo da aula, de modo a permitir o treino de competências relativas a estes fatores.

As atividades eram delineadas consoante as necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem dos alunos observados na sala de aula. É de mencionar que havia sempre a preocupação de ser os alunos o centro da sua própria aprendizagem sendo o professor um mediador da mesma. Desta forma, a base das atividades insidia nos conhecimentos dos alunos e na exploração dos mesmos, criando desta forma momentos de aprendizagem significativa partilhados por todos os alunos. A componente lúdica e didática aquando da

planificação das aulas foram fatores chave a ter em conta, visto que a “(...) experiência contribui muito para a aprendizagem dos alunos (...)” (Arends, 1995, p.367).

Ao longo de todo o estágio foi necessário haver o acompanhamento da componente reflexiva, na qual era fundamentada a atitude docente. As dicas e opiniões dadas pela professora cooperante e pela colega estagiária, também, contribuíram no crescimento e melhoramento desta atitude. Assim, era possível reformular a prática no sentido de melhorar a aprendizagem dos alunos.

Como forma de contextualizar a prática e a escolha de determinadas metodologias é importante caracterizar o ambiente educativo do 2.º B, nomeadamente, a caracterização da instituição, da turma e da sala. Desta forma, será possível compreender determinadas escolhas e estratégias adotadas para dinamizar as aulas.

### **Caraterização da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré.**

A EB1/PE da Nazaré está situada no Bairro da Nazaré, mais precisamente na Avenida do Colégio Militar, freguesia de São Martinho. O seu regime atual classifica-se por Escolas de Tempo Inteiro [ETI], tendo um horário de funcionamento compreendido entre o período das 8h30m e das 18h30m. É de salientar que existe um anexo desta escola, o qual situa-se na rua Dr. Pita, da mesma freguesia, denominado de Azinhaga onde está em funcionamento três salas de EPE.

A EB1/PE acolhe aproximadamente 480 alunos, em que 120 estão distribuídos pelas cinco salas da pré-escolar e 360 por dezasseis turmas (4 do 1.º ano, 3 de 2º ano, 4 de 3º ano e 4 de 4º ano). A estrutura organizacional, o funcionamento e a gestão administrativa desta instituição estão a cargo de um conselho escolar, de um diretor e de um subdiretor.

Relativamente aos recursos físicos, o edifício principal contempla 22 espaços interiores, como as salas de atividades curriculares e não curriculares, os gabinetes de

direção, a secretaria, a biblioteca, a cozinha, os sanitários, entre outros. Os espaços exteriores são quatro e caracterizam-se por espaços ao ar livre que permite aos alunos uma maior mobilidade e liberdade, sendo estes o campo polidesportivo, o pátio semicoberto e o parque infantil. Como dinamizadores destes espaços tem em média 85 pessoas, as quais caracterizam-se por pessoal docente, pessoal não docente, pessoal administrativo e técnicas superiores de Biblioteca. É importante referir a existência de quatro docentes especialistas na Educação Especial [EE] e uma psicóloga.

A escola dispõe de diversos recursos materiais que servem de apoio às diferentes áreas. Deste efeito, e pela discriminação dada no PEE (2011-2015) é possível verificar que esta instituição está apetrechada de diversos materiais que auxiliam as aulas e/ou dinamizam os recreios como forma de contribuir significativamente para o desenvolvimento dos alunos.

No que concerne à temática do projeto, esta denomina-se por “Educar para o Valores”. Este projeto nasce do levantamento dos principais problemas identificados nesta escola, através da observação das atitudes e dos comportamentos dos alunos, em diversas situações e contextos. Para as colmatar as lacunas identificadas, foi necessário criar um leque de objetivos, finalidades e metas com o intuito de criar um bom ambiente educativo entre todos os intervenientes do mesmo (PEE, 2011-2015). Para tal, foi dividido por cada ano de escolaridade um subtema que vai ao encontro de conteúdos específicos a serem trabalhados em determinadas idades, de modo a que as aprendizagens se tornem mais significativa para os alunos. Para uma melhor compreensão apresenta-se o quadro 6 que sintetiza esta informação.

## Quadro 6.

*Subtema de cada ano de escolaridade*

| <b>Projeto Educativo de Escola - Educar para os Valores</b> |   |
|---|---|
| <b>Ano de Escolaridade</b>                                  | <b>Subtema</b>                                |
| Pré- Escolar e 1.º Ano                                      | Cumprir regras                                |
| 2.º Ano   | Descobrir os valores                          |
| 3.º Ano   | Descobrir os direitos e os deveres dos alunos |
| 4.º Ano   | Cidadania/direitos e deveres da criança       |

*Fonte:* PEE (2011-2015, p. 36).

O processo avaliativo do projeto será realizado ao longo do ano letivo por três fases: diagnóstico, avaliação formal e avaliação informal, o que de acordo com Macedo (1995) a “ (...) poderá corresponder à introdução de processos e procedimentos (...) para aumentar o capital de conhecimento sobre o próprio funcionamento, ou seja: um suporte de reflexão; de comunicação (...)” (p.137). Nesta sequência, a avaliação torna-se pública aos encarregados de educação em três momentos distintos, no Natal, na Páscoa e no final do ano letivo. Observa-se o seguinte quadro que esquematiza todo o procedimento da avaliação.

## Quadro 7.

*Avaliação do PEE*

| <b>Fase</b>              | <b>Caraterização</b>  |
|--------------------------|---|
| 1º - Diagnóstico         | - Faculta informação pertinente para a possível reformulação da ação educativa (atividades);<br>- Processo contínuo que exige momentos de reflexão para posterior adequação da intervenção; |
| 2.º - Avaliação Informal | - Resulta da observação direta, do registo, dos diálogos e da interação entre todos os intervenientes;<br>- É a fase posterior à avaliação informal;  |
| 3.º Avaliação Formal     | - Identifica e especifica quais as aprendizagens realizadas até um determinado momento.   |

*Fonte:* Projeto Curricular de Escola [PCE] (2011-2015, p.21).

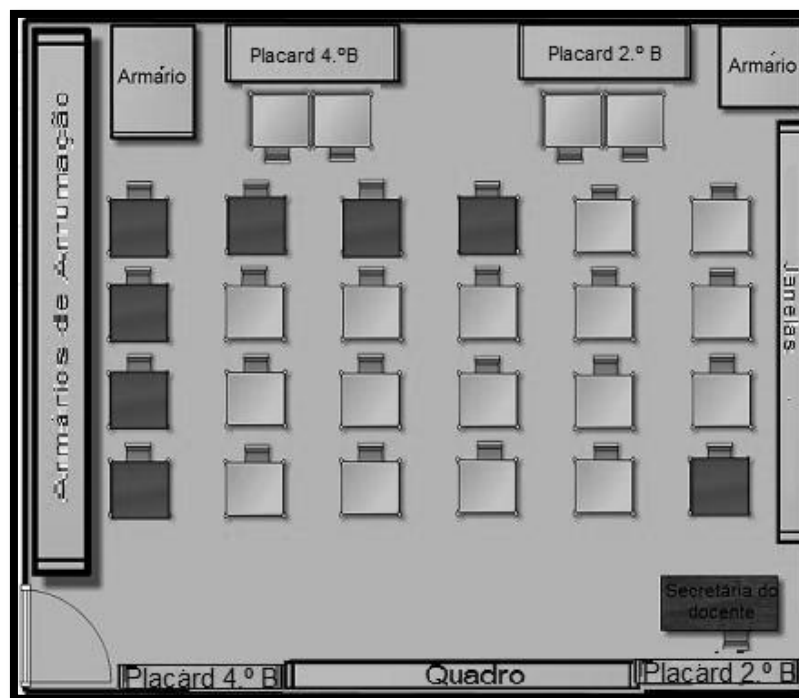
Paralelamente a este projeto, esta instituição está envolvida no projeto “Eco Escolas”, o qual tem como finalidade a “ (...) educação ambiental, para a sustentabilidade e para a cidadania, implementado pela Fundação para a Educação Ambiental que visa encorajar e reconhecer o trabalho desenvolvido pela Escola em benefício do ambiente” (PEE, 2011-2015, p.39).

Relativamente à orgânica da escola e toda a sua gestão, refere-se as reuniões do Conselho Escolar, como sendo aquelas que apresentam maior importância para a discussão de temáticas referentes ao bom funcionamento da instituição educacional, na qual há a participação dos docentes e, em alguns casos, dos encarregados de educação (Macedo, 1995). Normalmente, estas reuniões acontecem na primeira semana de cada mês, em que todos os docentes reúnem-se para dialogar sobre temáticas referentes ao bom funcionamento e ambiente escolar. As reuniões da equipa pedagógica sucedem-se na segunda semana de cada mês, na qual é feita a organização e calendarização das atividades para todo o ano letivo.

### **Caraterização da Sala 2.ºB.**

O espaço pedagógico é um elemento fulcral para o desenvolvimento de todo o processo de ensino-aprendizagem. A prática docente é influenciada pelas decisões que dizem respeito à gestão do tempo, do espaço e dos materiais a utilizar. Daí que Ferreira e Santos (1994) afirmam que “a importância crescente atribuída à sala de aula enquanto cenário onde os comportamentos de ensino-aprendizagem têm lugar e, como tal, local por excelência de compreensão e aplicação dos fenómenos de aprendizagem” (p.36).

No que diz respeito à gestão do espaço da sala, esta caracteriza-se por ter um tamanho mediano, boa iluminação e bom arejamento. A disposição das secretárias na sala está estruturada por quatro filas individuais, como se pode verificar na figura 29.

**Figura 29.** Planta da Sala 2º.B

Esta organização permite ao docente circular pela sala e dar apoio a todos os alunos, quando necessário. Os alunos com mais dificuldades ocupam lugares estratégicos com o intuito de facilitar o acesso do docente a estes, para dar um maior apoio individualizado. Esta afirmação pode ser clarificada com a observação da figura 29, sabendo que as secretárias que estão com preenchimento de cor mais escura correspondem às secretárias dos alunos com estas dificuldades. Esta organização leva-nos a refletir, uma vez que, Whelddall e Gilyn (1989, citados por Ferreira e Santos, 1994) afirmam que a “disposição espacial dos alunos, (...) é uma das variáveis ecológicas que exerce maior influência no comportamento dos estudantes e do próprio professor” (p.44). Desta forma, questiona-se até que ponto esta organização é realmente benéfica para proporcionar aos alunos aprendizagens significativas. Daí que no decorrer do estágio houve a necessidade de alterar esta disposição como forma de compreender qual a melhor organização para o rendimento escolar dos alunos. Uma das alterações efetuadas foi organizar a sala por pares, na qual se juntou as secretárias duas a duas. Esta estrutura requereu uma reorganização dos alunos na sala, sendo que estes foram

agrupados (dois a dois) consoante os seus ritmos de aprendizagem. Assim, pretendia-se criar grupos heterogéneos, onde houvesse trabalho de ajuda e partilha de saberes, na qual é permitido a cada aluno atingir três objetivos: realização escolar, melhoria das relações sociais e aperfeiçoamento das competências sociais (Arends, 1995).

Tendo em consideração que a sala de aula pertence a duas turmas distintas, 2.º B no turno da manhã e 4.º B no turno da tarde, é importante haver uma dupla organização, em que cada turma tem o seu determinado espaço no que concerne a exposição de trabalhos nos *placards* e armários de arrumação de materiais. Desta forma, cada turma tem pré-definido o espaço que deve ocupar. Nos armários do 2.º B pode-se encontrar uma diversidade de materiais, desde livros didáticos, manuais escolares, cadernos, capas, diferentes materiais que auxiliam nas diferentes áreas disciplinares (abaco, barras de feijões, plasticina, ...) e materiais de expressão plástica. Estes materiais são cedidos pelo docente nos momentos apropriados, consoante as situações de aprendizagem.

Segundo Carneiro, Leite e Malpique (1983) este tipo de organização da sala influencia a que o trabalho desenvolvido siga diretrizes tradicionais, uma vez que não há grande flexibilidade da organização e a totalidade da palavra incide mais no professor que no aluno. É neste sentido que a gestão do tempo é feita, pois o docente é quem controla o tempo dedicado a cada atividade. Contudo, este controlo é feito consoante o tempo necessário para o desenvolvimento de cada atividade de acordo com o plano da aula idealizado. Este plano é baseado no horário da turma (ver Quadro 8). Entenda-se que as horas estabelecidas para o desenvolvimento das áreas curriculares são flexíveis, em que o docente reorganiza consoante as necessidades e interesses dos alunos.

Quadro 8.

*Horário escolar da turma do 2.ºB*

| <b>Áreas Curriculares</b>   |                  |             |              |              |                      |
|---|------------------|-------------|--------------|--------------|----------------------|
| Horas   | Segunda<br>Feira | Terça-feira | Quarta-Feira | Quinta-Feira | Sexta-Feira          |
| 08h30m  |                  |             |              |              | Matemática           |
| 9h30m   | Língua           | Matemática  | Língua       | Matemática   |                      |
| 9h30m   | Portuguesa       |             | Portuguesa   |              | Língua               |
| 10h30m  |                  |             |              |              | Portuguesa           |
| 10h30m  | Intervalo        |             |              |              |                      |
| 11h00m  |                  | Língua      |              | Estudo do    | Estudo do Meio       |
| 12h30m  | Matemática       | Portuguesa  | Matemática   | Meio         | (11h00m –<br>11h30m) |
|   |                  |             |              |              | Educação Física      |
| 12h30m  | Estudo do        | Estudo do   | Estudo do    | Língua       | Expressão            |
| 13h30m  | Meio/Tic         | Meio        | Meio         | Portuguesa   | Musical              |
| 13h30m  | Almoço           |             |              |              |                      |
| Área Extra- Curricular  |                  |             |              |              |                      |
| No período compreendido entre as 14h30m e as 16h30. O intervalo é de 30 minutos, das<br>16h00m as 16h30m. |                  |             |              |              |                      |

A distribuição da carga horária é pré-definida pelo ME, no qual este estabelece uma carga horária semanal para cada área disciplinar e não disciplinar (Decreto-Lei n.º 139/2012) com o objetivo de haver enriquecimento curricular. Todavia, terá de haver o cuidado de, em cada semana, respeitar a carga horária estabelecida para o trabalho em cada área. Para uma melhor compreensão, observe-se o quadro 9 da distribuição da carga horária.

Quadro 9.

*Distribuição da carga horária consoante cada área disciplinar*

| <b>Área Disciplinar</b> | <b>Carga Horária por semana</b>       |
|-------------------------|---------------------------------------|
| Língua Portuguesa       | 7h30m e 45 minutos de leitura diária. |
| Matemática              | 8h00m                                 |
| Estudo do Meio          | 5h00m                                 |
| Expressão Musical       | 1h00m                                 |
| Expressão Físico-Motora | 1h00m                                 |
| TIC                     | 1h00m                                 |

*Fonte: PCT (2012/2013, p.9)*

### **Caraterização da Turma do 2.º B.**

A turma do 2.º B é constituída por 24 alunos, sendo 11 do género masculino e 13 do género feminino. A idade predominante da turma é de sete anos com a exceção de três alunos que estão a repetir o 2.º ano, que têm oito anos. A razão pela qual ficaram retidos foi devido a terem manifestado dificuldades em acompanhar as aprendizagens. É de salientar que toda a turma frequentou o EPE, o que tal situação significou uma melhor aptidão em se adaptar ao contexto de 1.º CEB.

A área de residência dos alunos é, na sua maioria, do Funchal e os restante do Caniço e da Quinta Grande. Segundo dados obtido no Projeto Curricular de Turma [PCT] (2012/2013) sabe-se que 20 alunos vivem com os pais enquanto quatro vivem com um dos progenitores (a mãe).

No que concerne à aquisição dos conhecimentos, habilidades e atitudes, a turma apresenta grandes capacidades de aprendizagem e demonstra uma grande vontade em aprender e saber sempre mais. Contudo, existem casos excecionais de alunos que precisam de estímulos concretos para se empenharem nas atividades, como a realização de jogos. É nesta perspetiva que 11 dos alunos beneficiam do Apoio Pedagógico Acrescido [APA], sendo que

um dos alunos, também, tem o apoio do EE. É de salientar que dois destes alunos serão sinalizados pelo EE, uma vez que revelam dificuldades de aprendizagem, de concentração e, posterior, falta de implicação nas atividades. Existem quatro crianças que estão sinalizadas como tendo problemas de saúde, sendo eles, asma e neurofibromatose, porém estas estão controladas e não interferem diretamente com as aprendizagens dos respectivos alunos. No turno da tarde, até sensivelmente às 18h30m, 19 alunos frequentam as áreas de enriquecimento curricular por opção dos respectivos encarregados de educação.

A professora titular da turma, já acompanha esta turma desde o 1.º ano de escolaridade e, desde então, tem desenvolvido um trabalho crescente e evolutivo, no que diz respeito aos comportamentos, atitudes e competências dos alunos. A forma como dinamiza as aulas rege-se por um modelo tradicional e expositivo. De forma geral, estes modelos consistem no desenvolvimento oral de um assunto pelo professor “ (...) isto é, a informação de partida, a estruturação do raciocínio e o resultado” (Ferro, 1993, p.6). Contudo, foi evidente a utilização de algumas estratégias extra a estes modelos, as quais, revelaram resultados positivos, verificados através dos conhecimentos dos alunos.

Relativamente à temática do projeto de sala, esta intitula-se por “Descobrir os Valores”. Neste sentido, serão desenvolvidas atividades que direta e/ou indiretamente desmistifiquem o sentido dos “valores”. Assim, o projeto tem por base dois grande objetivos “incutir o bom comportamento como consequência do respeito pelos valores; identificar atitudes corretas” (PCT, 2012/2013, p.50). As metodologias aplicadas para que fosse possível este projeto ter resultados positivos, serão essencialmente, de carácter lúdico permitindo que haja um ambiente proporcionador de aprendizagens de integração dos saberes (aprender a ser, a colaborar a fazer e a aprender). Salienta-se que, paralelamente, a este projeto é identificado outro conjunto de estratégias que possam promover o desenvolvimento global dos alunos e, simultaneamente respondam às necessidades e interesses dos mesmos. Este trabalho é feito

pela professora titular e por todos os professores que diariamente estabelecem um contato direto e participativo com esta turma.

Seguidamente apresenta-se a caracterização da turma, referente às competências já adquiridas, baseada nas áreas curriculares, tendo por base uma observação participante, diálogos informais com a professora cooperante e a análise documental do PCT (2012/2013). Na área disciplinar de português a maioria dos alunos demonstra possuir um código oral e escrito correto e fluente. As suas aptidões linguísticas revelam um bom domínio da língua em diversos contextos, como por exemplo nos relatos de episódios do seu quotidiano. Todavia, há momentos em que se nota alguma confusão e repetição de ideias, no discurso, quer oral ou escrito, essencialmente nos alunos que beneficiam do APA. A comunicação escrita é uma área que os alunos apresentam algumas dificuldades, devido à fonética linguística que se caracteriza pela capacidade de perceber os sons da fala. É neste sentido que os alunos, também, apresentam dificuldades em passar do código oral para o escrito, por não serem capazes de, ainda, perceber o signo linguístico, uma vez que “a linguagem escrita implica uma visão geral e antecipadora do texto no seu conjunto (...) uma planificação global daquilo que se quer dizer (...)” (Martins & Niza, 1998, p.25).

Na área disciplinar de matemática, é possível verificar que os alunos demonstram um bom raciocínio lógico nas situações-problema apresentadas, as quais são resolvidas rapidamente. Como exemplo, pode-se referir que os alunos não apresentam a necessidade de efetuar cálculos escritos aquando da leitura de um enunciado, pois conseguem chegar à resposta através do cálculo mental. Quanto ao uso dos algoritmos da soma e da subtração, os alunos, por vezes, não os conseguem distinguir devido à falta de atenção e subentenderem que todas as operações são para somar. Pelo que foi observado, os alunos sabem o nome das figuras geométricas, todavia não sabem explicar a diferença entre estas, por exemplo, qual a razão que o quadrado não pode ser um retângulo. O conceito de espaço está em constante

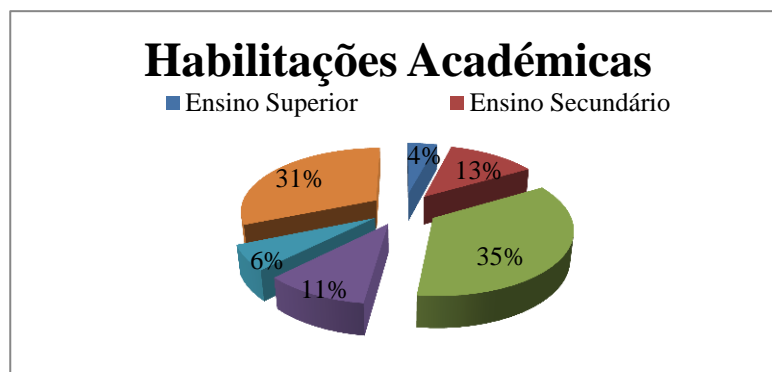
desenvolvimento, nomeadamente, na organização do caderno, que é necessário apelar para o respeito das linhas, parágrafos e cuidado com a caligrafia.

No que concerne à disciplina de estudo do meio, os alunos são capazes de expressar os seus gostos e desejos e de respeitar a opinião dos outros, já possuem noções básicas sobre os cuidados a ter com o corpo, no que diz respeito à saúde, à higiene e à segurança. Todavia, há aspetos que apesar de terem consciência, tendem a não seguir o que está correto, como por exemplo, lavar as mãos antes e depois das refeições. Relativamente ao cumprimento das regras, os alunos por norma acatam bem e são capazes de fazer com os outros as comprem, contudo há exceções e às vezes é necessário relembrar a existência de regras, as quais os próprios definiram. O gosto e a vontade em participar, por parte dos alunos, são visíveis em todos os momentos, sendo possível criar um diálogo na turma sobre qualquer temática.

Ter conhecimento sobre os dados parentais é importante, na medida em que estes, também, podem ser a explicação a determinados comportamentos e atitudes por parte dos alunos. Daí ser relevante ter acesso à constituição familiar e aos indicadores socio-profissionais e socioeducacionais destes.

### ***Indicadores socio-profissionais e socioeducacionais dos pais/encarregados de educação.***

Segundo as informações recolhidas através do PCT (2012/2013) o agregado familiar dos alunos, por norma, é composto por quatro e/ou cinco elementos. O ambiente familiar, na sua maioria, é caracterizado por harmonioso sendo que os encarregados de educação empenham-se no progresso de ensino-aprendizagem dos seus educandos. Relativamente às habilitações académicas sabe-se que a maioria dos pais possui como habilitações, o ensino básico – 3.º Ciclo (35%), como se pode verificar na figura 30.

**Figura 30.** Indicadores - Habilitações Académicas dos pais

Em análise ao gráfico, pode-se aferir que logo após da maior percentagem de habilitações, tem-se o ensino secundário (13%) e o ensino básico – 2.º ciclo (11%) e, por fim, o ensino superior (4%) e o ensino básico – 1.º ciclo (6%). Todavia é de salientar que há uma percentagem de 31% de dados que são desconhecidos.

Relativamente aos dados aferidos, no que diz respeito aos indicadores socio-profissionais dos familiares, constatou-se através da análise dos dados no PCT (2012/2013) que a maioria das famílias está empregada. Contudo, o nível socioeconómico das famílias é médio-baixo. Tal facto pode dever-se às profissões dos familiares, que na maioria se enquadra na categoria de Operários Industriais e Profissionais Técnicos de Enquadramento.

Após todo este enquadramento, já se consegue ter um maior conhecimento sobre os alunos. Daí que foi através destas informações que se pode delinear algumas estratégias de intervenção, as quais são apresentadas no item seguinte.

### **Intervenção Pedagógica.**

O desenvolvimento dos conteúdos programáticos, nas diferentes áreas curriculares, não seguiram-se só por uma linha orientadora, com isto quer-se dizer que as atividades proporcionadas tinham o intuito de ir ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos. Para tal, o par pedagógico definiu como prioridade metodologias que privilegiassem a

pedagogia de participação. Foi neste sentido, que possível verificar uma evolução das planificações ao longo das semanas, uma vez que, foi frequente as adaptações às estratégias utilizadas, como forma de melhorar a intervenção pedagógica.

As metodologias de intervenção utilizadas tinham como objetivo o desenvolvimento de competências nos alunos de forma lúdica e didática. De acordo com cada conteúdo a ser abordado, houve a necessidade de recorrer à Organização Curricular e Programas [OCP], como forma de elucidar sobre os aspetos que deveriam ser trabalhos. Nesta linha de intervenção, que foi criado o quadro 10, o qual sintetiza o conjunto de objetivos a serem desenvolvidos ao longo da intervenção, alvo de análise/reflexão no capítulo da avaliação.

Quadro 10.

*Objetivos delineados a desenvolver na intervenção pedagógica*

| <b>Áreas Curriculares</b> |                                |   |
|---------------------------|--------------------------------|---|
| <b>Área Curricular</b>    | <b>Bloco</b>                   | <b>Objetivos</b>  |
| <b>Língua Portuguesa</b>  | <b>1 – Comunicação Oral</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular o gosto pela leitura;</li> <li>- Desenvolver a capacidade de concentração;</li> <li>- Reter informações a partir da leitura do texto;</li> <li>- Comunicar oralmente;</li> <li>- Construir definições;</li> <li>- Saber resumir;</li> <li>- Desenvolver a capacidade de argumentação;</li> <li>- Aumentar o vocabulário;</li> <li>- Acompanhar a leitura do texto;</li> <li>- Desenvolver a capacidade de falar em público;</li> <li>- Contar e recontar histórias;</li> <li>- Compreender enunciados orais;</li> </ul>                                  |
|                           | <b>2 – Comunicação Escrita</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as personagens do texto;</li> <li>- Identificar a mensagem da história;</li> <li>- Saber a função de adjetivo;</li> <li>- Desenvolver o gosto pela redação de textos;</li> <li>- Desenvolver a capacidade de produção de textos;</li> <li>- Utilizar dicionários e/ou gramáticas;</li> <li>- Compreender conceitos gramaticais (adjetivo, sinónimos e antónimos);</li> <li>- Reconhecer a possibilidade de registo dos discursos orais;</li> <li>- Identificar sinais de pontuação;</li> <li>- Adquirir e reforçar competências de leitura;</li> </ul> |

|   |   |   |
|---|---|---|
| <b>Matemática</b>                           | <b>1-Números e Operações</b>                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver o conceito de estimativa;</li> <li>- Aperfeiçoar o pensamento abstrato;</li> <li>- Ordenar sequências;</li> <li>- Ordenar sequência por ordem crescente e decrescente;- Desenvolver o conceito de regularidades;</li> <li>- Completar sequências;</li> <li>- Analisar dados;</li> <li>- Construir gráficos;</li> <li>- Desenvolver o raciocínio;</li> <li>- Resolver adições simples;</li> <li>- Desenvolver o conceito de centena;</li> <li>- Desenvolver o contato com diferentes gêneros de texto;</li> </ul> |
|   | <b>2-Forma e Espaço</b>                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar diferentes tipos de linhas (reta, curva e poligonal);</li> <li>- Fazer diferentes representações com as diversas linhas;</li> <li>- Usar a terminologia adequada para cada linha;</li> <li>- Explorar o geoplano;</li> <li>- Identificar polígonos e não polígonos;</li> <li>- Identificar o que são figuras geométricas;</li> </ul>   |
| <b>Estudo do Meio</b>                       | <b>1-À Descoberta de Si Mesmo</b>                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer hábitos alimentares saudáveis;</li> <li>- Respeitar normas de higiene dos alimentos;</li> <li>- Aperfeiçoar a capacidade de concentração;</li> <li>- Identificar comportamentos/atitudes corretas ou incorretas;</li> <li>- Saber a importância da vacinação;</li> <li>- Perceber a importância do cuidado do corpo;</li> <li>- Desenvolver hábitos de estudo autônomo;</li> <li>- Conhecer e aplicar regras de prevenção rodoviária;</li> </ul>  |
|   | <b>2-À Descoberta dos Outros e das Instituições</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer e aplicar regras de convivência social;</li> <li>- Respeitar interesses individuais e coletivos;</li> <li>- Aplicar formas de harmonização de conflitos (votos, diálogo, consenso);</li> </ul>  |
| <b>Áreas Curriculares Não Disciplinares</b> |   |   |
| <b>Estudo Acompanhado</b>                   |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver técnicas de estudo;</li> <li>- Aperfeiçoar a competência de estudar só;</li> <li>- Reconhecer as dificuldades;</li> <li>- Trabalhar individualmente;</li> <li>- Aceitar a ajuda do outro;</li> </ul>   |
| <b>Formação Cívica</b>                      |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser participativo, autônomo e crítico;</li> <li>- Respeitar a opinião dos outros;</li> <li>- Desenvolver a criatividade;</li> <li>- Cumprir as regras da sala;</li> </ul>  |
| <b>Área de Projeto</b>                      |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser capaz de pesquisar informação;</li> <li>- Trabalhar em grupo;</li> <li>- Desenvolver estratégias de ajuda mútua;</li> <li>- Desenvolver hábitos de cooperação.</li> </ul>  |

Para o desenvolvimento destes objetivos, uma das estratégias privilegiadas foi os diferentes momentos de diferenciação pedagógica como forma de “realmente serem criadas oportunidades para que todos possam participar activamente na construção de um saber comum” (Bastos, 2003, p.9). Esta diferenciação foi salvaguardada através de um conjunto de atividades para as diferentes áreas disciplinares com dois níveis de dificuldade. O (A) representa as atividades com maior grau de dificuldade e o (B) as atividades com menor grau de dificuldade. Como afirma Freire (2012) “saber que devo respeito à autonomia e a identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (p.64). Para que este trabalho fosse possível, foi necessário durante a semana de observação, essencialmente, estar atenta aos comportamentos e atitudes dos alunos para conhecê-los melhor. Assim, foi idealizada uma planificação (ver Apêndice O) como forma a esquematizar os objetivos que a estagiária estava a se propor naquela semana que lhe seria útil para o desenvolvimento do estágio *in loco*. É neste âmbito que se começa a desenvolver uma atitude investigativa de forma a poder-se dirigir a ação pedagógica no sentido de melhorar as aprendizagens dos alunos, indo ao encontro das suas necessidades e interesses.

Segundo Arends (1995) a investigação-ação é uma metodologia que os docentes deveriam utilizar para direccionar toda a sua prática pedagógica de modo a melhorar o ensino-aprendizagem e os ambientes educativos adjacentes. Deste modo, e igualmente ao que já foi apresentado no item da intervenção na EPE, a ação foi baseada numa observação sistemática de modo a encontrar um conteúdo que servisse de estudo e, posteriormente pudesse ser comprovado, através da prática *in loco*, da sua importância. Assim, ao longo da semana de observação optou-se por uma postura de observação-participação, com a qual era possível ter noção de alguns fatores que poderiam ser abordados de outra forma. Exemplo desses, e o que mereceu maior atenção, diz respeito ao trabalho cooperativo. Desta forma, e tendo em consideração a organização da sala e a dinâmica de trabalho, direccionou-se a investigação

para a importância do trabalho a pares, especificamente, nos benefícios que este traz para os alunos. Neste seguimento, queria-se saber até que ponto dinamizar atividades a pares e/ou em grupo influenciava o rendimento escolar dos alunos, uma vez que há uma maior entajada e cooperação entre os elementos.

Nesta linha de pensamento o trabalho desenvolvido foi baseado em diferentes metodologias como o MEM para o desenvolvimento do trabalho/estudo autónomo, o trabalho cooperativo e a diferenciação pedagógica e o projeto CEM, na área da matemática. No que concerne às áreas curriculares não disciplinares estas foram desenvolvidas ao longo do estágio, estando interligadas com as áreas curriculares disciplinares. Relativamente à diferenciação pedagógica, esta era um aspeto obrigatório em todos os momentos da planificação, uma vez que tencionava-se dar respostas à individualidade de cada aluno, fazendo com que este pudesse ter um trabalho contínuo, não tendo uma quebra no seu ritmo de aprendizagem. Quanto à metodologia do MEM as estratégias dinamizadas estão associadas ao desenvolvimento de competências de estudo autónomo. Atendendo a Liberal (2010, citado por Assunção, 2011) “Tempo de Estudo Autónomo destina-se ao estudo e aprofundamento de conteúdos disciplinares, ao treino e à realização de diversos produtos culturais (...)” (p.16). Daí que em algumas planificações foi privilegiado este tempo, em que era dada a oportunidade e responsabilidade aos alunos de identificarem as áreas com mais dificuldade, preponderando-se a trabalhá-las individualmente, com supervisão e apoio das estagiárias. Para a concretização deste trabalho, houve a sensibilização aos alunos para a importância do estudo autónomo e os benefícios deste tempo para o seu aproveitamento escolar. Assim sendo, foi idealizado um quadro onde os alunos comprometiam-se a discriminar que áreas iriam trabalhar e quantos exercícios queriam realizar (ver Figura 31). Após a escolha dos alunos eram distribuídos os ficheiros de exercícios correspondentes à escolha da área a treinar.

**Figura 31.** Tempo de Estudo Autónomo

Seguidamente poder-se-á encontrar o trabalho desenvolvido durante o estágio, o qual está subdividido de acordo com as áreas disciplinares preconizadas pela OCP. Deste modo pretendeu-se apresentar as atividades de forma organizada, permitindo dar a conhecer a evolução dos alunos. Ao optar-se por esta organização não invalida que os conteúdos de cada bloco sejam desenvolvidos separadamente, pelo contrário, houve uma interligação entre estes. Porém, esta interligação pode não ser completamente visível nestas circunstâncias, mas ao consultar as planificações (ver Apêndice P) poder-se-á ter acesso à descrição pormenorizada destes aspetos.

#### *Área disciplinar de português.*

O desenvolvimento dos conteúdos programáticos na área disciplinar de português foi baseado em atividades que “(...) mobilizem situações de diálogo, de cooperação, de confronto de opiniões; se fomente a curiosidade de aprender; se descubra e desenvolva, nas dimensões cultural, lúdica e estética da Língua, o gosto de falar, de ler e de escrever” (OCP,

2004, p.136). Assim, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos e de acordo com os *feedbacks* da professora cooperante foram idealizadas as planificações que visavam proporcionar aos alunos aprendizagens significativas. De forma a estruturar e sintetizar a informação, apresenta-se o quadro 11, que de forma clara reúne as temáticas abordadas de acordo com o novo programa de português (2009, p.24 e 25).

Quadro 11.

*Síntese das temáticas a abordar na área disciplinar de português*

|   |  |
|---|--|
| <b>Compreensão do Oral</b>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber escutar;</li> <li>- Prestar atenção a breves discursos;</li> <li>- Compreender o essencial de histórias contadas;</li> </ul>  |
| <b>Expressão Oral</b>                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Falar de forma clara e audível;</li> <li>- Esperar a sua vez, saber pedir a palavra;</li> <li>- Formular pedidos e perguntas;</li> <li>- Narrar situações vividas e imaginadas;</li> </ul>  |
| <b>Leitura</b>                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler com clareza textos variados;</li> <li>- Compreender o essencial dos textos lidos;</li> </ul>  |
| <b>Escrita</b>                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrever textos curtos com respeito pelo tema, pelas regras básicas de ortografia e pontuação;</li> </ul>   |
| <b>Conhecimento Explícito da Língua</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manipular e comprar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua;</li> <li>- Explicitar regras de pontuação;</li> <li>- Mobilizar os conhecimentos adquiridos na compreensão e produção de textos orais e escritos.</li> </ul> |

Assim, seguidamente será explanado o trabalho realizado com a turma do 2.º B referente aos descritores de português, inerentes ao novo programa preconizado pelo ME. É de ressaltar que não será feita a referência a todas as atividades realizadas, nomeadamente, aquelas que foram postas em prática pelo par pedagógico.

*Compreensão do Oral.*

Os descritores da compreensão oral englobam, essencialmente, a capacidade do aluno em escutar para aprender e construir conhecimentos. Assim, desenvolveram-se atividades que, de forma indireta, contribuíram para o aperfeiçoamento das competências referidas neste item, no quadro 11. Contudo, houve aspetos que a intencionalidade educativa era desenvolver diretamente a possibilidade de adquirir novo vocabulário e ser capaz de identificar palavras “desconhecidas”. Para tal, através de todos os textos distribuídos havia sempre a preocupação de reservar um momento para a interpretação do texto em que os alunos tinham o papel de detetar “palavras difíceis”. Quando um aluno identificava uma palavra, por não conhecer o seu significado, a restante turma tinha a oportunidade de explicar ao colega o significado desta, caso o soubesse. Só quando a turma não conhecia o significado da palavra é que passava-se à consulta do dicionário. Posteriormente era escrito, no quadro, para que os alunos pudessem ter o registo escrito do novo vocábulo. Para tal, com o recurso a caixas de cereais foram construídas capas, as quais permitiam aos alunos o arquivo de informações úteis para o dia-a-dia, nos momentos de estudo. Sendo uma capa de carácter individual, passou-se à identificação e ilustração. Em consenso, foi decidido denominar a capa por “Ajuda-me a Estudar” (ver Figura 32).

**Figura 32.** Capa: “Ajuda-me a Estudar”



Numa fase posterior foi, também, acrescentado a esta lista do vocabulário as palavras sinónimas e antónimas. Contudo, após este registo houve todo um trabalho de descoberta do seu conceito através de um trabalho de grupo. Para tal, houve a necessidade de dividir a turma em dois, em que houve a distribuição de tarefas para cada grupo. Atendendo a Pato (2010) “ (...) o trabalho de grupo coloca cada aluno em relação dinâmica com outros saberes, outras técnicas, outros modos de pensar, outras opiniões, outros modos de agir e de reagir” (p.9). Neste caso específico, as duas estagiárias tiveram papéis ativos no desenvolvimento deste trabalho, porque cada uma acompanhava um grupo (ver figura 33).

**Figura 33.** Grupos de Trabalho – Sinónimos e Antónimos



No desenrolar desta atividade foi possível utilizar técnicas simples para registar, tratar e reter informação, tais como organizar informação, identificar palavras-chave e com o recurso a gramáticas, livros de português de outras editoras e ao computador, pesquisar informação complementar. Deste efeito, “os participantes são os principais construtores do saber, o que implica uma forte actuação dos próprios na pesquisa e no tratamento da informação” (Many & Guimarães, 2006,p.31). Porém, verificou-se que esta não foi a das melhores estratégias, pois os grupos tinham muitos elementos, o que gerou algum burburinho na sala e algum tempo de espera por alguns alunos. Todavia, se tivesse havido uma melhor organização e distribuição de tarefas pelos elementos dos grupos, a coesão e interação entre estes seria

diferente, havendo participação ativa de todos os alunos. Ao optar por esta organização estava-se a apelar ao enriquecimento individual que numa fase posterior seria visualizada na apresentação do trabalho (ver Figura 34). Esta apresentação resulta na partilha de saberes entre toda a turma, fazendo com que todos tivessem conhecimento das temáticas abordadas e pudessem adquirir competências através da apresentação/explicação dos colegas.

**Figura 34.** Apresentação dos trabalhos por elementos dos grupos



Os recontos das histórias são essenciais para desenvolver com a turma o sentido de código oral como meio possível para alargar progressivamente as trocas linguísticas através da partilha (ME, 2004). Assim sendo, quando era trabalhado algum texto ou história o reconto dos mesmos era prioridade, de modo a possibilitar aos alunos a capacidade de mentalmente organizar a informação, que tinha sido retida através do conto oral. Exemplo disso foi o reconto da história “Os Frutos” que foi feito através de uma sequência de imagens. Neste reconto, os alunos sentiram alguma dificuldade, pois a história era extensa e incluía muitos frutos, o que causou alguma confusão na estruturação da ordem de aparecimento.

Outra forma utilizada para o reconto foi a dinamização da história dos sinais de pontuação, “Sábica Sabia”, em que cada aluno lia as quadras referidas a um sinal e a restante turma tinha de identificar qual este era. Seguidamente, o aluno como tinha o sinal colado na t-shirt, nas costas, tinha de demonstrar aos colegas, como forma de confirmação/correção, o que se pode verificar na figura 35.

**Figura 35.** Reconto da história “A Sábica Sabiá”



Segundo o ME (2009) a música é um meio que permite o desenvolvimento de “ideias, sensações e sentimentos pessoais” (p.29). Assim sendo, foram propostos dois momentos de aprendizagem, na qual foram privilegiadas duas canções para abordar temáticas diferentes. Relativamente à canção “As Frutas” esta foi dinamizada com o intuito de “criar um ambiente emocional positivo que desencadeia a aprendizagem” (Campbell, 2000, p.132). Desta forma proporcionou-se aos alunos uma forma lúdico-musical de trabalhar a comunicação oral através da capacidade de desenvolver a retenção da informação. Portanto proporcionou-se aos alunos outra forma didática para o desenvolvimento de competências relativas à atenção, à

concentração, à audição e à memorização (Campbell, 2000). Ainda segundo Frascolla et al. (2001) e Silva et al. (1999) (citados por Oliveira, Daher, Melo, Nima & Souza, 2002):

Constatou-se o seguinte: as músicas podem aparecer como um incentivo para a interpretação de texto, estudo gramatical e literário, para reflexões de problemas sociais (...) como também podem aparecer apenas com o intuito de enriquecer o tema proposto no capítulo (uma leitura diferentes) (p. 79).

Deste efeito, ao fim da atividade foi possível aperceber-se de algumas lacunas, como a pouca exploração da música e tal como a professora cooperante referiu, o problema não foi a escolha da música, por ser brasileira, mas sim a pouca exploração dos frutos mencionados na canção. Deste modo, teria sido benéfico para os alunos ter havido uma exploração maior da letra da canção, porque se assim tivesse sido, os alunos adquiriam o cultural geral, neste caso sobre a língua brasileira, que apesar de portuguesa, diferencia-se em algumas regras e termos.

#### *Expressão Oral.*

A importância de desenvolver atividades que ajudem os alunos a aperfeiçoar competências relativas ao “aprender a falar; construir e expressar conhecimento” (ME, 2009, p.31) faz com estes adquiram gosto pela língua, descobrindo o prazer de comunicar. Desta forma, o desenvolvimento de atividades que promovam a correta articulação, acentuação e entoação das palavras seria importante, tendo em consideração que, também, faz parte do currículo do 2.º ano. Assim sendo, foi proposta uma atividade sobre os sinais de pontuação de modo a dar a conhecer aos alunos as funcionalidades destes. Para tal, introduziu-se a temática através do conto de uma história a “Sábia Sabia”, a qual estava escrita em poesia, dando uma certa musicalidade no seu conto. Para além do interesse da turma em ouvir histórias, ao presenciar este tipo de conto ficaram entusiasmados e atentos de modo a compreender o seu

conteúdo. Posteriormente, ao fazer-se a interpretação, demonstrou-se aos alunos a importância de estar atento para entender a história, pois através desta interpretação consegue-se retirar informações úteis, neste caso concreto, saber quais as funções dos sinais de pontuação.

Assim, fomentou-se o diálogo com a turma para a construção de um registo escrito sobre os sinais de pontuação (ver Figura 36). Este registo consistia na construção de um *PowerPoint* (ver Apêndice Q), em que cada diapositivo era

dedicado à redação das funcionalidades de um sinal de pontuação. Para tal, houve a necessidade de apelar à participação dos alunos, para que fossem estes a terem uma participação ativa na construção, através das informações retiradas da história e do manual de português. De acordo com Estanqueiro (2010) “um boa comunicação do professor com os alunos entre si força a motivação e promove a aprendizagem,” (p.33). Simultaneamente os alunos iam redigindo no seu suporte de papel (folhas A4 com formato do *PowerPoint*) o que estava a ser realizado no computador. Deste modo Seymour (1985) defende que o professor deverá proporcionar atividades lúdicas e diversificadas no âmbito da tecnologia de modo a se poder oferecer uma panóplia de aprendizagens aos alunos, possibilitando que estes tenham uma aprendizagem ativa, como construtores do seu conhecimento através da troca de ideias e da pesquisa.

Numa fase posterior, foi posto em prática os seus conhecimentos através da pontuação de um texto. Para tal, a turma foi reorganizada, de modo a promover o trabalho cooperativo (ver Figura 37). Os pares foram organizados de acordo com os diferentes rendimentos

**Figura 36.** Atividade: Construção do *PowerPoint*



**Figura 37.** Exemplos de trabalho cooperativo

escolares. Com esta estrutura organizacional pretendia-se que os “elementos dos grupos cooperativos tenham consciência de um destino comum (...), que todos trabalhem para o sucesso do grupo para que todos se esforcem para que se obtenham os melhores resultados (...) (Johnson & Johnson, 1999 citados

por Fontes & Freixo, 2004,p.27). Assim, conseguiu-se a participação ativa por todos os intervenientes, pois os próprios colegas de grupo preocupavam-se em chamar à atenção do colega para participar. Portanto, chegou-se a esta conclusão, através da verificação dos cadernos diários dos alunos, que ao trabalharem em grupo estavam mais empenhados e recetivos à organização dos seus cadernos e, também, conseguiram cumprir dos seus deveres. Era, também, visível uma maior participação através do levantamento de questões e pedido para participar. Deste modo, subentende-se que a organização dos alunos por pares contribuiu significativamente para a aprendizagem destes, uma vez que é possível proporcionar momentos ricos em aprendizagens a todos os alunos.

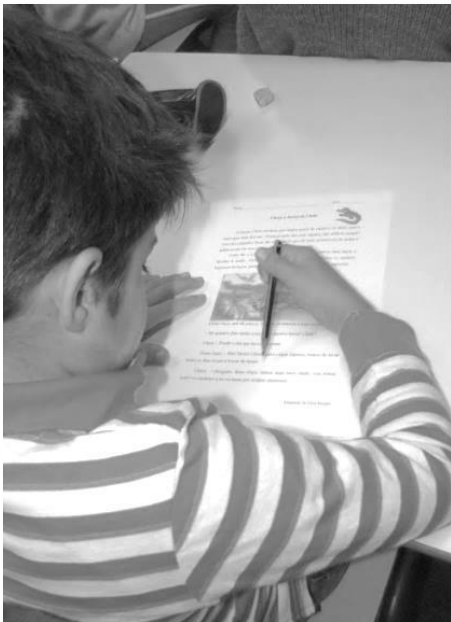
A progressiva autonomia e clareza nos discursos orais estiveram presentes na prática *in loco*, uma vez que fomentava e sensibilizava para o cumprimento das regras da sala, as quais incluíam o respeito pelo outro e o pedido de autorização para falar. Um dos exercícios comuns que serviram para trabalhar estes conceitos foram os diálogos estabelecidos à chegada à sala, no qual os alunos relatavam acontecimentos do seu quotidiano. Atendendo a Soares (2004) as produções inatas dos alunos são importantes na aprendizagem da escrita, porque estes começam a ter gosto pela escrita fluente não a traduzindo em algo obrigatório.

Nestas circunstâncias, inicialmente era um pouco difícil controlar a participação dos alunos porque, felizmente havia muitos alunos a querer participar, o que nestas situações requeria uma regulação por parte da estagiária de modo a dar oportunidade a todos. Mas, com o decorrer do estágio foram-se aperfeiçoando estratégias de intervenção, nomeadamente, dar oportunidade aos alunos que não têm uma participação tão ativa, ou solicitando um trabalho cooperativo, um aluno escreve e a restante turma vai ajudando-o na escrita correta.

### *Leitura.*

A aprendizagem da leitura é um processo gradual, no qual é necessário proporcionar aos alunos diferentes momentos de treino e aperfeiçoamento das entoações, dando expressividade ao que está escrito no texto. Assim sendo, em todos os momentos que eram dinamizadas histórias, textos e excertos de histórias era privilegiado a leitura pelos alunos.

**Figura 38.** Processo de leitura



Por norma, era a estagiária a primeira a realizar a leitura do texto, como forma de dar o primeiro contato do texto aos alunos. Durante esta leitura era solicitado a estes que acompanhassem a leitura (ver Figura 38). Seguidamente era dado um tempo para aos alunos se familiarizarem com o texto para conseguirem lê-lo em público com segurança e confiança. Neste sentido, o aluno tinha a probabilidade de desenvolver capacidades autónomas para descodificar o sentido das palavras (Giasson, 2000). Numa das atividades foi

proposto aos alunos lerem um texto de acordo com as regras estabelecidas de um diálogo. Esta situação ocorreu de uma situação imprevista, uma vez que o texto distribuído para desenvolver a temática dos frutos apresentava-se de forma a se poder realizar esta leitura.

Desta forma, mesmo não tendo sido planejado que o texto seria lido desta forma, houve a possibilidade de o fazer. Para tal, houve a necessidade de explicar em linhas gerais em que consista o conceito de diálogo, para que os alunos fossem capazes de fazer a leitura dentro destes parâmetros. Atendendo a Cró (1998) o processo de ensino-aprendizagem implica o conhecimento prévio de diferentes fatores, para ser possível atuar sobre estes em situações imprevistas. As diferentes formas de interpretar textos fizeram com que os alunos tivessem contato com outras formas de obter informação, aperfeiçoando a capacidade de organizar conhecimento por meio da leitura de um enunciado. Desta forma, foi transmitido aos alunos a importância de uma leitura que respeita os sinais de pontuação. Nesta linha, percebe-se que interpretar textos implica concentração e atenção para se conseguir relacionar acontecimentos. Daí que foi proposto esta relação tanto através da interpretação oral, como pelo registro em fichas de leitura, como forma de proporcionar aos alunos a possibilidade de treino destas competências, uma vez que foi detectado alguma dificuldade por parte destes. No desenrolar destas atividades, o essencial foi transmitir aos alunos a importância da leitura, em que é relevante ter em atenção diferentes fatores, como a entoação e a forma que está escrito o texto.

#### *Escrita.*

A capacidade de expressar conhecimentos e produzir discursos através da escrita representa um importante meio de comunicação. Portanto, foi relevante privilegiar momentos de produção escrita durante o estágio, de modo a contribuir para as aprendizagens dos alunos, através do treino destas competências. De acordo com ME (2004) é importante “dar aos alunos a possibilidade de escrever, encontrar com eles os sentidos implícitos nas suas tentativas de escrita (...) significa construir com as crianças um percurso de descoberta e de redescoberta da Língua” (p.146).

Seguindo a ordem de ideias de Pereira e Azevedo (2005) o primeiro passo a abordar na escrita no 1.º CEB é estabelecer uma relação entre a oralidade e a escrita. Porque, de acordo com o mesmo autor “as relações entre a escrita e a oralidade não podem ser entendidas de forma linear, como se uma fosse separada da outra ou totalmente dependentes” (p.7). Neste âmbito, uma das atividades propostas foi solicitar aos alunos que se dirigissem ao quadro para escrever a produção que tinham dito oralmente sobre o seu fim de semana. Esta atividade foi uma pouco difícil, porque os alunos, ainda, detêm alguma dificuldade a passar da oralidade para a escrita, o que tal como afirma Pereira e Azevedo (2005):

A produção verbal escrita é de um nível de dificuldade superior ao da produção verbal ora, já que o locutor tem de ser capaz de gerir e avaliar não só o conteúdo a dirigir ao destinatário, como a linguagem a ser mobilizada em relação com esse conteúdo (p.7).

As outras atividades desenvolvidas referentes à escrita foram as produções de texto relacionadas com a continuação de uma história e a escrita de uma carta. Relativamente à primeira, idealizou-se dar oportunidade e espaço a cada aluno de, individualmente, encontrar um fim para a história “Os Frutos”. Todavia, tal situação não ocorreu devido a no momento

**Figura 39.** Produção de Texto: Continuação da história “Os Frutos” ter-se apercebido da dificuldade dos



alunos em escrever um texto.

Deparando-se com esta situação, preferiu-se realizar a atividade em conjunto, onde todos os alunos davam ideias e opiniões do que se poderia escrever. Assim, estratégia adotada foi solicitar a participação dos alunos, em que

estes eram os responsáveis pela continuação da história e a estagiária era a mediadora, escrevendo o que os alunos ditavam (ver Figura 39).

Com o desenrolar desta atividade foi possível perceber as dificuldades dos alunos em produzir textos por espontânea vontade e de forma fluente. As maiores dificuldades residem na fluência e organização das ideias, o que dificulta a escrita de um texto coerente. Quanto à sintaxe os alunos ainda têm dificuldades na construção correta das frases. Tendo em consideração estes fatores, para a construção da carta, a dinamização da atividade já seguiu outro processo, de modo a trabalhar os aspectos que, anteriormente, tinha-se percebido que necessitavam ser trabalhos/aperfeiçoados.

Assim, em grande grupo foi abordado o tema da carta através do conto infantil “O Ruca envia uma carta”. Desta forma, tinha-se o intuito, de uma vez mais, os alunos através da compreensão oral conseguirem tirar inalações que os ajudassem a perceber alguma das funcionalidades e estrutura da carta.

Então, organizou-se esta atividade de produção de texto em três fases: definição da estrutura da carta e suas funcionalidades, levantamento de ideias, construção escrita da carta (ver Figura 40).

A definição da estrutura da carta foi todo um processo explorado com os alunos, no qual através de um estímulo visual (esquema) eram comprovadas as respostas dos alunos. Tendo em conta este aspeto, o esquema deveria ter tido outras dimensões, de modo a possibilitar uma melhor visualização a todos os alunos. Posteriormente, a esta fase, passou-se ao levantamento de ideias do que poder-se-ia escrever na carta, como forma de facilitar a

**Figura 40.** Fases da Produção do Texto



organização das ideias dos alunos na fase seguinte. Neste sentido, começou-se por fazer questões do que se tinha de escrever e, consoante as suas ideias, era apontado num papel de cenário. Seguidamente era o momento de ordenar as ideias. Para tal, solicitou-se a ajuda de um aluno, para coordenar todo este processo. Assim, seguindo esta ordem de ideias, a construção da carta foi feita com a colaboração de todos, sendo certo que uns participaram mais que outros. Contudo, a estagiária tentou sempre motivar e questionar todos os alunos de modo a participarem, o qual nem sempre foi bem-sucedido. Tendo em atenção este aspeto, questionou-se o que será realmente a participação? Será que a participação é para todos os alunos um meio fácil de dar a conhecer os seus conhecimentos, ou haverá outros aspetos que condicionam a sua participação? Segundo a pouca experiência, pensa-se que muito dos alunos têm medo de participar por medo de errar, sendo desta forma expostos à restante turma. Daí que preferem “manter-se no seu canto” de modo a que o professor nem dê por ele. Um exemplo que clarifica esta situação é a timidez e insegurança de uma das alunas que permanece em silêncio durante toda a aula e quando solicitado a participar responde com sinais de timidez (baixar a cabeça). Caso a estagiária insistir na sua participação, a aluna fica nervosa e insegura o que, por vezes, é demonstrado através do choro. Devido a esta situação começou-se a pensar o que é realmente a participação e de que forma gerir/medi-la com os alunos? Segundo Schulz (2007) “o professor não é apenas quem pode, se quiser, gerenciar os turnos de fala; (...) faz perguntas, propõe atividades, avalia; ou sejam, é o sujeito responsável institucionalmente por possibilitar a construção conjunta de conhecimento” (p.34). Para Cazden (2001) os alunos, também, podem ser os mediadores da participação, sendo certo que para ser considerado participante precisa-se fazer ouvir. Assim, percebe-se a real importância do saber comunicar, que para Freire (2012) significa:

De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento,

virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não como fazer puros *comunicados*, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou (p.102).

Nesta ordem de ideias, seguindo as fases referidas e apelando à criatividade dos alunos, a tarefa de redação da carta ao Pai Natal foi mais simples, porque a forma como foi organizado a atividade fez com que os alunos tivessem mais confiança e daí tornarem-se mais participativos. Todavia, continuaram a existir lacunas, como a dificuldade em utilizar os

**Figura 41.** Ida aos correios



sinais de pontuação para dar entoação ao texto e a complexidade da construção frásica. Mas perante o ano de escolaridade dos alunos e estar-se no início do ano letivo é comum tal acontecer, por isso é que é importante criar situações destas para dar oportunidade aos alunos de treinem e aperfeiçoem as competências. Como complemento à carta e sendo esta, também, uma forma de comunicação, foi sugerido aos alunos que ilustrassem a

prenda que gostavam de receber do Pai Natal, para anexar à carta. Para finalizar todo o processo da carta era necessário enviá-la, daí que o culminar desta atividade deu-se com ida aos Correios (ver Figura 41). Na estação dos CTT foi especulado com a turma questões relativas ao tempo de chegada da carta à casa do Pai Natal e a opinião dos alunos sobre a possível resposta da sua carta. Deste efeito, foi um momento produtivo, em que os alunos

perceberam a importância da escrita da carta, pois se não o tivessem feito, não teriam conseguido comunicar com o Pai Natal.

*Conhecimento Explícito da Língua.*

Quanto ao plano morfológico, particularmente a introdução do conceito “adjetivo”, este foi feito através de um conjunto de atividades que apelaram ao trabalho de grande grupo, em que tentou-se promover um espaço para a troca de ideias entre estagiária e alunos. Atendendo a Arends (1995) é relevante que se dê oportunidade aos alunos de se expressarem oralmente de forma a se poder avaliar o nível de compreensão destes sobre determinada temática e, simultaneamente dar oportunidade de ampliar a sua capacidade de raciocínio. Deste modo, procurou-se a partir de um texto sobre as frutas dar início à introdução da temática dos adjetivos. A temática do texto escolhida foi no sentido de dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelas colegas estagiárias, na semana anterior, através da confeção da salada de fruta.

Relativamente ao texto, houve todo um trabalho de interpretação, com o intuito de os alunos possuírem um maior domínio acerca do seu conteúdo e daí ter maior capacidade para responder às questões de interpretação e para a execução do jogo. Após o jogo de preenchimento de espaços, nos quais os alunos não detinham conhecimento do que era o adjetivo, questionou-se sobre o que seriam aquelas palavras o que representavam no texto, fazendo perguntas do género “será que são nomes próprios, nomes comuns?” e desta forma remetendo este conjunto de palavras para um grupo gramatical específico. Como a turma estava a demonstrar dificuldade em descobrir a categoria destas palavras, passou-se à realização do popular “jogo da força”. Através deste jogo tinha-se o intuito de os alunos, de forma lúdica, descobrirem o nome que classifica todas aquelas palavras expostas no quadro. Após a descoberta do nome gramatical, voltou-se a questionar a turma sobre a definição da

palavra em questão. Para que os alunos fossem capazes de tal, começou-se por dar exemplos concretos, tais como “esta caneta é lisa e verde” para se poder questionar “como é caracterizada a caneta?”. Seguindo esta ordem de ideias foi possível direcionar o pensamento dos alunos para a construção do conceito de adjetivo – “adjetivo é uma palavra que tem a função de classificar/descrever outras palavras”. Ao permitir que toda a atividade se desenrolasse desta forma, não só deu-se importância à veiculação da informação como à oportunidade dos alunos pensarem por si próprios (Arends, 1995). De modo a ter uma melhor percepção sobre o conhecimento dos alunos acerca do que seria um adjetivo, propôs-se a construção de uma lista, a qual resumiria alguns dos possíveis adjetivos. Foi através desta atividade que percebeu-se a dificuldade dos alunos em assimilarem o conceito e daí reorganizar o plano de aula para criar mais situações de treino. De acordo com a opinião da professora cooperante, esta situação ocorreu devido aos exemplos utilizados. Segundo esta, não se deveria ter utilizados verbos, uma vez que devido à sua conjugação dificulta a posterior compreensão. Porém ao longo do estágio, através da realização de exercícios foi possível perceber-se que os alunos já começaram a deter mais competências a este nível, nem que para isso tivessem de recorrer à capa “Ajuda-me a estudar” para se lembrarem da definição (o que é mesmo a função desta capa).

No plano fonológico foi proposto aos alunos a dramatização de um texto que havia sido trabalhado. Com esta atividade tinha-se o intuito de trabalhar a leitura de textos cumprindo as entoações dadas pelos sinais de pontuação. Assim, foi solicitado grupos de três elementos, em que dois seriam as personagens e o outro o narrador (ver Figura 42).

**Figura 42.** Dramatização da história “O Jacaré Cheré”

Desta forma teve-se o intuito de proporcionar aos alunos uma outra forma apelativa do reconto da história recorrendo à expressão dramática como “ (...) um método de educação activa, um meio pedagógico, uma técnica educativa que põe em ação dois motores essenciais (...)” (Chevaly, 1978 citado por Sousa, 2003, p.21).

Ao nível do plano lexical e semântico foi proposto o treino de competências através da realização de alguns jogos. Estes para além de um carácter educacional tinham a função de avaliar as capacidades dos alunos de forma espontânea e lúdica, porque “ a criança, ao jogar, mergulha numa tradição, embebe-se dela, repete algo que a fascinou e não pode esquecer” (Cabral, 2001,p.44). Por exemplo, após a interpretação de um texto foi sugerido aos alunos que através de um grupo gramatical procurassem palavras no texto. Desta forma, os alunos de forma descontraída estavam a rever os conteúdos programáticos. Notou-se que os alunos ao terem como suporte o texto, sentiam-se mais seguros e confiantes para responder às questões. Outro exemplo que revelou-se uma boa estratégia de revisão e consolidação de conteúdos foi através do jogo “Quem quer ser sabichão?” Este foi baseado no jogo “quem quer ser milionário?”, o qual permitiu aos alunos, de forma lúdica e didática, aperfeiçoar competências. Foi evidente o contentamento e empenho destes, pois queriam participar ativamente. Através deste jogo foi possível fomentar a competição saudável, que apesar de todos quererem o maior número de respostas corretas, sabiam que tinham de respeitar os colegas.

***Área Disciplinar de Matemática.***

A área disciplinar de matemática contribui “para o desenvolvimento pessoal do aluno, deve proporcionar a formação matemática necessária (...) e deve contribuir, também, para a sua plena realização na participação e desempenho sociais e na aprendizagem ao longo da vida” (ME, 2007, p.3). Neste sentido, na prática *in loco* tentou-se promover atividades que contribuíssem para o desenvolvimento de aptidões matemáticas de forma lúdico-didática. Como forma de organizar as atividades e de modo a obter uma melhor compreensão das temáticas abordadas nesta disciplina, apresenta-se o quadro seguinte (ver Quadro 12) que sintetiza as temáticas desenvolvidas de acordo com os blocos e as áreas expressas na OCP (2004).

## Quadro 12.

*Síntese das temáticas abordadas na área de matemática*

|  |   |
|--|---|
|  | - Números Naturais;                                   |
| <b>Números e Operações</b>               | - Operações com n.º naturais;<br>- Regularidades      |
| <b>Geometria e Medida</b>                | - Figuras no plano;                                   |
| <b>Organização e tratamento de dados</b> | - Representação e interpretação de dados:<br>tabela;  |
| <b>Capacidades transversais</b>          | - Resolução de problemas;<br>- Raciocínio matemático; |

### *Números e Operações.*

Neste subtema pretende-se “desenvolver nos alunos o sentido de número, a compreensão dos números e das operações e a capacidade de cálculo mental e escrito, bem como a de utilizar estes conhecimento e capacidades para resolver problemas em contextos diversos” (ME, 2007, p.13). Para tal, foram proposta algumas atividades que promoviam o treino de competências para uma fácil assimilação dos conteúdos por parte dos alunos. A temática da estimativa foi introduzida e desenvolvida através de atividades de carácter lúdico, em que os alunos de forma descontraída adquiriam conceitos matemáticos.

Assim, através de um conjunto de palavras expostas no quadro, que tinham servido de base para o desenvolvimento de uma atividade de português, solicitou-se aos alunos para tentarem adivinhar quantas palavras podiam existir no quadro. Porém, inicialmente houve todo um trabalho de sensibilização para a existência de regras e a importância de as cumprir. Posto isto, deu-se início ao jogo, em que ordenadamente cada aluno dizia a sua opinião e a estagiária apontava no quadro as respetivas respostas como é possível verificar na figura 43.

**Figura 43.** Desenrolar do jogo das palavras: Estimativa



Outra estratégia para treinar esta competência foi pôr em prática o exemplo do livro, que consistia na estimativa de quantas tampas pequenas enchem um recipiente. Após

as estimativas dos alunos, foi necessário comprovar qual a resposta mais correta, sendo este um processo normal do método experimental. Para tal, solicitou-se a um dos alunos para encher todo o recipiente com tampas pequenas, contando-as simultaneamente. No fim da contagem foi questionado, qual o que se tinha aproximado mais da resposta correta.

Seguidamente e de modo a trabalhar um pouco o raciocínio matemático, propôs-se outra questão: “se utilizarmos tampas maiores, iremos precisar de mais ou menos tampas que as pequenas, para encher o recipiente?” Após a questão, rapidamente os alunos responderam corretamente, ou seja, que para encher o recipiente com tampas grandes, “vamos precisar de menos tampas, porque as grandes ocupam mais espaço” (Catarina). Posto isto, passou-se à verificação dos resultados, em que uma vez mais foi feita a contagem à medida que iam sendo colocados no interior do recipiente. Desta forma, trabalhou-se o conceito de estimativa de forma lúdica e ativa, permitindo aos alunos ter uma participação ativa e espontânea.

Segundo o ME (2007) “a investigação de regularidades numéricas constitui um aspeto a privilegiar da didáctica dos números neste ciclo de ensino” (p.32). Assim sendo, proporcionou-se um conjunto de atividades que desenvolvessem esta temática. Inicialmente, e de modo a cativar a atenção dos alunos, a temática foi desenvolvida através de imagens e objetos de modo a facilitar a compreensão do conceito regularidade. Após os alunos terem assimilado o conceito, promoveu-se o exercício do conceito de regularidades através de algarismos. Ainda assim, os alunos adquiriram facilmente esta competência, conseguindo criar as suas próprias regularidades. Aquando destas criações os alunos ficavam contentes por terem esta oportunidade de criar/inventar e de poder mostrar aos colegas que são capazes. Portanto, esta estratégia foi importante e deverá ser fomentada diariamente nas aulas, porque ao dar espaço aos alunos que criem, faz com que aumente a sua autoestima e, também, que as suas aprendizagens sejam mais significativas.

Atendendo que a resolução de problemas capacita os alunos a uma melhor aprendizagem (ME, 2004) propôs-se diversas situações destas, de forma a conhecer as capacidades dos alunos em resolvê-las e de facultar tempo para novas aprendizagens. Pelo que foi dado a perceber os alunos possuem capacidades de resolução de problemas, uma vez que após a leitura do enunciado conseguem obter o resultado final sem efetuar cálculos

escritos. Tal situação por vezes leva a que os alunos comentam enganos, uma vez que querem fazer tudo à pressa. Daí que foi necessário explicar aos alunos a importância de terem calma a responder aos exercícios de modo a que não haja possíveis enganos. O desenrolar destas atividades consistia em a estagiária fornecer o enunciado do problema aos alunos, quer oralmente quer por escrito, e de seguida dar liberdade a estes de o resolverem da forma que entendiam estar correta. Nestas circunstâncias a estagiária tinha o papel de orientador e de apoiar individualmente os alunos que o solicitassem. No momento da correção era sempre questionado a todos se tinham chegada ao mesmo resultado e se, eventualmente, algum aluno tinha resolvido o problema de outra forma. Num dos exercícios aconteceu a resolução do problema ser diferente, então houve um espaço de debate em que os alunos discutiam sobre a possibilidade das diferentes formas de resolução estarem corretas. Ao fim desta, os alunos conseguiram entender que há diferentes formas de resolução. Neste seguimento, entendeu-se que a resolução de problemas “(...) coloca o aluno em atitude activa de aprendizagem, quer dando-lhe a possibilidade de construir noções como resposta às interrogações levantadas (...), quer incitando-o a utilizar as aquisições feitas e a testar a sua eficácia” (ME, 2004, p.164).

Foi neste sentido que foi revisto o conceito de unidade e dezena, de modo a verificar os conhecimentos dos alunos acerca desta temática. Para facilitar a resolução destes exercícios foi distribuído aos alunos quites. Estes eram constituídos por 10 feijões representativos das unidades e 10 barras com 10 feijões representativas das dezenas. Contudo, primeiramente como defende Cardoso (2012) “o primeiro contacto do aluno com o material deve ser de forma lúdica para que ele possa explorá-lo livremente” (p.19). Após o tempo de exploração, foram realizados exercícios de modo aos alunos poderem relacionar os materiais com os algarismos como pode-se constatar na figura 44.

**Figura 44.** Atividades desenvolvidas com material didático

Sabendo que os alunos gostavam de fazer as suas próprias construções numéricas, possibilitou-se um tempo em que estes criassem as suas próprias representações, dando sempre a possibilidade de as mostrar aos colegas e havendo registos das mesmas no caderno. Esta forma de dinamizar a atividade leva a que os alunos fiquem motivados e queiram participar, tendo a possibilidade de demonstrar aos colegas do que são capazes. Posto isto, através do jogo “os números surpresa”, o qual consistia nos alunos retirarem de um saco um cartão com um número e representá-lo com o material, introduziu-se o conceito de centena. Inicialmente os alunos tiveram um pouco de dificuldade em assimilar o conceito uma vez que no desenrolar das atividades tinha sido feito de forma rápida devido ao cumprimento de horários. Esta situação deu-se devido ao desenrolar da atividade de português, a qual teve uma duração maior que a prevista. Tal aspeto significa que, por norma, no momento da planificação, idealiza-se as atividades consoante o rendimento escolar dos alunos, todavia nem sempre o que se idealiza ocorre na realidade, depende “ (...) da quantidade de tempo que os professores permitem que os seus alunos gastem numa dada tarefa escolar” (Arends, 1995, p.82). Ainda assim, preferiu-se prolongar a atividade, de modo a dar tempo e espaço aos alunos do que apresá-los, quebrando o seu ritmo de aprendizagem. Considerando esta lacuna, no outro dia, foi importante partir do conteúdo em questão, de modo proporcionar aos alunos

um novo momento de treino para facilitar a compreensão do conceito e consequente assimilação deste. Desta forma, consoante o que estava planeado para a introdução do conceito da centena, houve uma repetição para que os alunos pudessem ter espaço e tempo de assimilar o conceito e, essencialmente perceberem o que significa “uma centena”. Uma vez que dissidiu-se rever novamente os conceitos de unidade e dezena, o tempo para o desenvolvimento da atividade da centena foi reduzido, levando à situação já referida, escassez de tempo. Contudo, entenda-se que melhor do que cumprir os horários é promover aprendizagens significativas aos alunos, em que “ (...) os professores podem aumentar a quantidade de tempo que os alunos gastam num tópico (...)” (Arends, 1995, p.84). Ainda assim, com o recurso ao material didático permitiu-se aos alunos combinar a aprendizagem com a formação. Para tal, foi importante dialogar com os alunos sobre a representatividade daquele material não estruturado (feijões, barras, cartão). Ao início como os alunos não tinham o conceito presente, tiveram algumas dificuldades em assimilar a representação do cartão como sendo a centena. A tendência para representar esta unidade de medida era através da utilização das 10 barras, o que não estava incorreto. Mas, demonstrava que os

**Figura 45.** Relação entre o material e os algarismos



alunos ainda não compreendiam o conceito “centena”. Para tal, recorreu-se à construção de um esquema, no qual a estagiária o iniciou (10 feijões =...) para que os alunos o pudessem continuar seguindo a lógica. No final, o esquema reunia as seguintes informações: “10 feijões = 1 barra de feijões e 10 barra de feijões = 1

cartão”. Seguidamente foram realizadas algumas atividades de relação entre o material e os

algarismos (ver Figura 45) de modo a que os alunos pudessem pôr em prática o seu conhecimento. Como material didático para o desenvolvimento dos conteúdos da unidade de medida (unidade, dezena e centena) recorreu-se ao abaco/calculadores multibásicos para “proceder ao registo de trocas (...) interiorizar o valor posicional dos algarismos, onde qualquer algarismo pode representar um número de elementos, um número de agrupamentos (...)” (Damas, Oliveira, Nunes & Silva, 2010, p.40). A exploração deste material deu-se em grande grupo em que o abaco estava fixado no quadro e em conjunto eram desenvolvidos exercícios (ver Figura 46).

**Figura 46.** Exploração do Abaco



Atendendo ao ME (2007) “a simples utilização dos materiais não é suficiente para o desenvolvimento dos conceitos, sendo indispensável registar o trabalho feito e refletir sobre ele” (p.14), daí a importância de manter sempre os registos no caderno diário de forma a, também, possibilitar o posterior estudo fomentado nas aprendizagens realizadas nas aulas.

#### *Geometria e Medida.*

Sendo este um subtema muito específico, o qual envolve o sentido espacial e noções e relações associadas ao movimento e às relações espaciais (ME, 2007), os alunos do 2.º ano, ainda, não detêm estas competências completamente desenvolvidas. Logo os conteúdos propostos para este ano de escolaridade são baseados na orientação espacial das figuras no

plano e os sólidos geométricos. Porém, no decorrer do estágio foi só possível abordar dois destes temas: as linhas e as figuras geométricas (revisão). Atendendo às figuras geométricas, os alunos já detinham conhecimentos sobre esta temática, todavia ainda confundem algumas das suas características, como as diferenças entre o quadrado e o retângulo. Todavia, aquando da exploração do geoplano os alunos sabiam identificar as diferentes formas geométricas utilizadas. Quanto ao geoplano é “ (...) excelente meio para as crianças explorarem problemas geométricos, registando o seu trabalho no papel ponteadado” (Moreira & Oliveira, 2004,p.109). Deste efeito, tendo em consideração que na sala não existiam geoplanos suficientes para cada aluno, construiu-se com placas de esferovite e paus de espetada um geoplano para cada aluno, garantindo uma maior exploração individual. No primeiro contato dos alunos com este material, foi relevante valorizar a exploração através do desenho livre (Caldeira, 2009). É de salientar que houve a preocupação de, inicialmente colocar os alunos em contato com o geoplano real, para dar a conhecer a existência deste material. Esta exploração foi feita a pares, tendo em consideração o número reduzido deste material na sala. É de salientar que durante todo o trabalho no geoplano, os alunos tinham uma ficha de registo, sendo que os desenhos que efetuavam no material tinham de copiá-los para a folha ponteadada. Desta forma, seguindo a ordem dos conteúdos a abordar neste bloco e sabendo os conhecimentos que os alunos já detinham, foram introduzidas as cinco linhas (reta, curva aberta e fechada, poligonal aberta e fechada). Através destas atividades foi possível trabalhar com os alunos competências associadas à “ (...) exploração do espaço e das formas fazem apelo à criatividade e sentido estético das crianças e respondem à sua natural e progressiva procura de equilíbrio e harmonia” (ME, 2004, p.180). As atividades propostas apelavam ao envolvimento dos alunos através da exploração das diferentes linhas. Salienta-se a construção de percurso quer escritos no quadro: “através da linha curva liga a escola à casa”, quer expressivos, com o corpo do aluno: “através da linha reta, dirige-te até à porta da sala”. Nesta

perspetiva os alunos estavam envolvidos na atividade, o que demonstrou conseguirem ter outra perspetiva da aprendizagem (lúdica), adquirindo com maior facilidade as competências adjacentes às atividades (ME, 2004).

*Organização e tratamento de dados.*

Este subtema foi trabalhado com os alunos aquando da realização de exercícios práticos que necessitava a contagem e organização de dados. Os alunos já detinham competências para tratar dados, conseguido interpretá-los. Sendo esta uma temática que já tinha sido abordada pela professora cooperante, competiu às estagiárias rever os conhecimentos acerca desta, proporcionando diversos tipos de exercícios. Na sua maioria os exercícios referentes a esta temática eram aplicados em momentos de diferenciação pedagógica. Entenda-se que quando fala-se em diferenciação pedagógica é no sentido de respeito ao ritmo de aprendizagem de cada aluno. Daí que quando este termina o trabalho proposto é-lhe distribuído outros exercícios, de modo a que este não tenha de esperar, passo a expressão “sem fazer nada”, enquanto os colegas terminam o seu trabalho. Esta atitude pode ser vista de outra forma, ou seja, ao dar-se este trabalho “extra” aos alunos que facilmente resolviam os exercícios, está-se a permitir à restante turma que tenham mais tempo para resolver os exercícios.

*Capacidades transversais.*

É possível verificar que ao longo do trabalho apresentado eram frequentes as operações simples, sendo este um processo natural e comum no desenrolar das atividades. Deste efeito, as estagiárias, tendo este aspeto em conta, providenciaram materiais necessários à realização destas operações, uma vez que permite aos alunos uma melhor assimilação dos conteúdos através de uma manipulação simples (ME, 2004). As composições e decomposições dos

números foram aspetos frequente aquando do estágio, nomeadamente, aquando do desenvolvimento do conceito relacionado com a centena, na qual foi importante fazer um trabalho relativo à ordem numérica a partir do número 100. Para tal, utilizou-se diferentes estratégias tais como a contagem oral em grupo, o comboio dos números e exercícios escritos dos números por extenso.

Neste sentido, e sabendo que a calculadora é um meio que permite aos alunos realizar experiências com números e regularidades numéricas através de situações reais (ME, 2007) proporcionou-se aos alunos o conhecimento deste material. Para tal, privilegiou-se a exploração livre da calculadora. Esta exploração foi feita a pares, no qual os alunos tinham a possibilidade de trocar ideias e opiniões de modo a fazerem descobertas das funcionalidades que, posteriormente, seriam informadas aos colegas (ver Figura 47).

**Figura 47.** Exploração da Calculadora a pares



Após o tempo proposto pelos alunos para a exploração das funcionalidades da calculadora, como referido, os pares vinham à frente da turma partilhar uma das suas descobertas. Estas descobertas iam sendo redigidas no quadro de modo a criar um documento sobre as funcionalidades da calculadora, com o intuito dos alunos terem como estudar. A própria construção da frase era da inteira responsabilidade da turma de modo a promover,

também, a interdisciplinaridade através da possibilidade de adquirir competência lógicas elementares (ME, 2004).

Esta forma de trabalho proporcionou uma aprendizagem ativa a todos os alunos por duas razões. A primeira porque foram os próprios construtores da sua aprendizagem através das suas descobertas e a segunda por estarem a trabalhar em pares, na qual a partilha de conhecimentos e a ajuda permitiu à turma ter “ (...) consciência que apenas podem atingir os seus objetivos se, e só se, todos os elementos do grupo também os conseguirem” (Fontes & Freixo, 2004,p.31). Assim sendo, foi possível verificar a melhor envolvimento dos alunos em quererem descobrir mais. A fase posterior da atividade decorreu de forma imprevista, uma vez que o desenvolvimento da atividade, relacionada com a construção do esquema da calculadora, não estava assim planeado. Ao consultar-se a planificação, pode-se verificar que a atividade seguiria outras diretrizes, as quais tiveram de ser alteradas/adaptadas. Esta alteração deu-se devido às colegas estagiárias estarem a precisar do retroprojektor na mesma hora e então adaptou-se às circunstâncias e deu-se continuidade ao trabalho recorrendo ao material acessível na sala. Assim, foi distribuído as imagens das calculadoras aos alunos para colarem no caderno e através do diálogo incentivou-se à participação dos alunos para a construção do esquema (ver Figura 48).

**Figura 48.** Construção do esquema da calculadora



No final da construção do esquema, os alunos recorreram ao manual para verificar se o que tinham feito estava totalmente correto e/ou se podia acrescentar mais alguma informação. Posto isto, foi proposta uma atividade intitulada de “número alvo” que consistia num jogo lúdico entre os pares de alunos com o objetivo destes, de forma didática explorarem a calculadora. Esta atividade foi inspirada nas atividades propostas pelo projeto CEM, o qual, segundo Silveira (2004) os alunos “aderem muito melhor a uma formação em que se privilegia a reflexão a partir de actividades práticas, com base na experimentação das mesmas (...)” (p.30). Assim, os alunos puderam treinar e praticar os conhecimentos adquiridos na atividade anterior e aperceberem-se, num contexto prático, as funcionalidades da calculadora.

#### ***Área disciplinar de Estudo do Meio.***

Nesta área disciplinar foram desenvolvidas temáticas direcionadas para o bloco 1 – À descoberta de si mesmo. Atendendo ao ME (2004) este é um bloco no qual pretende-se que “os alunos estruturam o conhecimento de si próprios, desenvolvendo, ao mesmo tempo, atitudes de auto-estima e auto-confiança de valorização da sua identidade e das suas raízes” (p.105). De acordo com o período de estágio e com os conteúdos propostos pela professora cooperante, só foi possível trabalhar duas temáticas, as quais encontram-se discriminadas no seguinte quadro.

Quadro 13.

*Síntese dos conteúdos a abordar na área disciplinar de estudo do meio*

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
| <b>A Saúde do seu Corpo</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Higiene do corpo;</li> <li>- Higiene alimentar;</li> <li>- Higiene do vestuário;</li> <li>- Higiene dos espaços de uso coletivo;</li> </ul> |
| <b>A Segurança do seu Corpo</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prevenção rodoviária;</li> </ul>  |

Esta área disciplinar requer que as atividades dinamizadas sejam apelativas e significativas para os alunos, uma vez que trata-se de temas importantes para o conhecimento da turma relacionados com a cidadania, os quais implica optar por comportamentos corretos no quotidiano. Muitas destas temáticas já eram do conhecimento dos alunos. Mas, notou-se a importância de desmistificar alguns destes aspetos, de modo a transmitir a importância de atitudes de cidadania, não só para o bem público como para o bem próprio. Exemplo disso é o desleixo dos alunos em não lavar as mãos antes e depois das refeições. Neste seguimento é que o ME (2001) defende que:

O professor enquanto responsável por todo o processo de ensino deixa de desempenhar o papel de transmissor, passando a assumir o de facilitador e organizador de ambientes ricos, estimulantes, diversificados e propícios à vivência de experiências de aprendizagem integradoras, significativas, diversificadas e globalizadoras (p.78).

Neste sentido, é que se proporcionou momentos desafiadores para dinamizar as aulas, nomeadamente, através do convite a pessoas detentoras de competências para falar de determinadas temáticas. É importante salientar que tendo em consideração as temáticas a abordar nesta área, os textos desenvolvidos em português estavam relacionados de modo a possibilitar uma maior articulação dos conteúdos.

*A Saúde do seu Corpo.*

Uma das temáticas adjacentes a este capítulo diz respeito ao conhecimento dos alunos acerca da higiene dos alimentos que ingere. Assim, para o seu desenvolvimento privilegiou-se uma estratégia diferente do normal. Neste sentido, foi convidada uma especialista nesta área para dinamizar as atividades que englobassem a identificação dos alimentos indispensáveis, a importância da água potável e a verificação do prazo de validade dos alimentos. Para tal a

**Figura 49.** Estratégias de Dinamização

dietista/nutricionista proporcionou aos alunos um momento rico em aprendizagens, dinamizadas com o recurso a diálogos, jogos e visualização de filmes (ver Figura 49). Os diálogos foram baseados em perguntas, na qual a Dr.<sup>a</sup> Carina tentava perceber os conhecimentos dos alunos para poder, a partir destes dar a conhecer à turma outros saberes. No desenrolar destes diálogos foi possível perceber que os alunos detinham inúmeros conhecimentos, os quais não os praticam diariamente. Daí que foi importante relacionar todos os conteúdos explorados através da comunicação oral com os jogos e os filmes, de modo a que estes tivessem uma aprendizagem mais participativa. Posteriormente ao rever estes conteúdos, foi possível verificar que os alunos possuíam conhecimento acerca das temáticas e até conseguiam adotar as atitudes corretas no que concerne à lavagem das mãos antes e depois das refeições.

Outro dos aspetos abordados foi a importância da vacinação e os cuidados a ter com os órgãos do paladar e do olfato. Para tal, tentou-se levar os alunos ao centro de saúde da

Nazaré, o qual não foi possível. Assim sendo, possibilitou-se a visita de uma enfermeira, como a pessoa que detêm mais conhecimentos acerca dos aspetos em cima referidos. Desta forma, a profissional fez uma revisão da importância da higiene do corpo para então abordar a importância da vacinação e a sua função. Neste âmbito, os alunos poderem perceber a razão de terem que apanhar vacinas e o porquê de ser importante ter o livro das vacinas atualizado (ver Figura 50).

**Figura 50.** Explicação da importância da vacinação



#### *A segurança do seu corpo.*

Relativamente à segurança rodoviária trabalhou-se conceitos referentes à importância do respeito pelos sinais de trânsito e pela cidadania enquanto peão e condutor rodoviário. Foi curioso que aquando do diálogo desta temática com os alunos foi possível verificar que estes, uma vez mais, detinham conhecimentos referido muitas vezes “o meu pai não põe o cinto de segurança” (Guilherme). Nesta linha de intervenção a colega estagiária construiu com os alunos um conjunto de questões que estes gostavam de obter resposta do especialista convidado. Posteriormente, com a chegada do profissional da segurança rodoviária os alunos puderam fazer todas as perguntas de forma a clarificar os seus conhecimentos. Mas estas só foram colocadas no final da apresentação do formador. A interação mantida entre alunos e

**Figura 51.** Dinamização da atividade

profissional foi frequente (ver Figura 51) através da participação ativa por ambas as partes. Por fim, aquando da construção do registo gráfico desta formação, em que os próprios alunos diziam os aspetos que tinham aprendido foi construído um esquema dos sinais de trânsito e dado respostas às questões

realizadas.

Em síntese, e tendo em consideração toda a panóplia de atividades apresentadas chega ao momento de avaliar as competências adquiridas pelos alunos nos diversos momentos explanados. Deste modo, seguidamente, é apresentado a forma como se procedeu a avaliação e as conclusões tiradas relativamente às aprendizagens da turma.

### **Avaliação da Turma.**

A avaliação da turma do 2.º B caracterizou-se por um processo gradual e contínuo ao longo das semanas de estágio. Pretendeu-se não enfatizar o termo “avaliação”, mas sim torná-lo num processo informal, dinâmico e vantajoso para o desenvolvimento e a aquisição de competências, por parte de toda a turma.

Atendendo que a gestão curricular está intimamente relacionada com a avaliação, foi possível dia-a-dia refletir sobre a prática educativa com o intuito de (re)orientar o processo educativo consoante os resultados dos alunos. Neste sentido, foi posto em prática diversos jogos e fichas de trabalho com duplo objetivo. O primeiro consistia na possibilidade de criar momentos de assimilação e consolidação de competências e o segundo, fazer o balanço do

que os alunos sabiam com o que era esperado saber. Deste modo, era possível às estagiárias reorganizarem a sua prática com o intuito de colmatar as dificuldades dos alunos.

Assim, a avaliação aplicada na turma baseou-se em duas modalidades, a diagnóstica e a formativa. A primeira modalidade caracteriza-se pelo ponto de partida em que é dado a conhecer as competências e as ideias prévias que os alunos detêm de determinada temática curricular. A segunda, segundo as orientações do ME (2002), “(...) só poderá ser considerada formativa, construtiva, quando o currículo também o é, ou seja, quando a organização dos processos de ensino-aprendizagem obedece a critérios de qualidade, permitindo que as aprendizagens sejam *activas, significativas, integradoras e funcionais*” (p.21). Portanto, a responsabilidade da aprendizagem é dada aos alunos, sendo estes os principais construtores da sua aprendizagem, sendo o professor o mediador/orientador das aprendizagens.

Relativamente à avaliação diagnóstica, esta foi aplicada antes a qualquer introdução de um novo conteúdo, como forma de poder-se ter acesso ao conhecimento dos alunos acerca de determinada temática. É de salientar que este processo foi feito nas três áreas curriculares. Na maioria das vezes o diagnóstico era feito através do diálogo em que a estagiária questionava os alunos e estes exponham o seu conhecimento. No decorrer dos diálogos foi possível aperceber-se do vasto conhecimento que a maior parte dos alunos possuem e do gosto que têm em aprender, pois querem saber sempre mais, o que demonstra entusiasmo e motivação para adquirir novas competências. Contudo, é de referir que nem todos os alunos têm esta capacidade, embora houvesse a preocupação de fazer com que tivessem uma participação ativa e, conseqüentemente se envolvessem nas aprendizagens.

De acordo com os dados obtidos através da avaliação formativa, foi possível verificar que, na maioria, os alunos atingiram os objetivos delineados (quadro 10), os quais estão em consonância com os blocos do 2.º ano, expressos na OCP (2004). No que diz respeito à área disciplinar de Português, concluiu-se que na generalidade todos os alunos, a nível da

comunicação oral, adquiriram o à vontade para se expressar oralmente aquando das apresentações de trabalhos e tinham a capacidade de expor as suas ideias e respeitar as opiniões dos outros nos diálogos, nas interpretações e nas produções de texto. Em todos os textos e histórias apresentados sabiam identificar as personagens constituintes e tinham facilidade em reter informação através da leitura para, posteriormente, fazer o reconto. Todavia, há um grupo de oito crianças, em que estes objetivos não foram totalmente atingidos, sendo necessário continuar o desenvolvimento e aperfeiçoamento destas competências. No que concerne à comunicação escrita aferiu-se que os alunos têm gosto pela leitura e pela escrita, sendo capazes de escrever um pequeno texto, com sensivelmente trinta palavras acerca de um determinado tema. Todavia, existem alunos que demonstram uma maior destreza na fluência da escrita do que outros, sendo necessário, por vezes, auxiliá-los no levantamento de ideias para a posterior produção do texto. Quanto à organização do caderno, já apresentam uma maior organização, embora seja necessário, ainda, apelar às regras da escrita, como por exemplo os parágrafos e organização da informação. Em geral, quando apresentado figuras, os alunos consigam, a partir destas, recolher informação, partilhando-a com toda a turma. O mesmo acontecia, quando era solicitado para ilustrar um texto, porque através da informação do texto sabiam que desenho realizar. Relativamente à capa “Ajuda-me a Estudar” foi possível verificar a capacidade dos alunos em sintetizar, através da criação de listas de palavras e de definições que auxiliie durante os momentos de estudo autónomo. A maior dificuldade da turma reside na ortografia devido à fonética, pois constatou-se que os alunos ainda confundem os sons das letras, nomeadamente, -s, -ss, -ç, -c, -ch, -x.

Na área da Matemática, no que diz respeito ao Bloco 1 – Números e Operações os alunos demonstraram a capacidade de efetuar contagens crescentes e decrescentes, de descobrir e construir sequências, de estabelecer relações entre os números (maior, menor e

igual) e de saber o conceito de unidade, dezena e centena sendo capaz de identificar quando utilizar cada unidade de medida. Evidenciaram maior aptidão para realizar adições do que subtrações, embora com o auxílio de material didático conseguirem chegar ao resultado. Em relação às situações-problema, na generalidade, todos os alunos conseguiam resolvê-las, o que demonstrava aptidão na interpretação do enunciado. No Bloco 2 – Forma e Espaço, foi possível verificar que os alunos distinguiam os diferentes tipos de linhas conseguindo associá-las a objetos reais. A classificação de polígono foi um conceito que os alunos adquiriram facilmente, pois através da identificação das linhas conseguiam classificar as figuras por polígonos ou não polígonos.

Com o desenvolvimento dos conteúdos curriculares na área de Estudo do Meio, mais precisamente no Bloco 1 – À Descoberta de Si Mesmo, os alunos evidenciaram possuir competências relativas aos órgãos dos sentidos, no que diz respeito à sua distinção e os cuidados a ter com os mesmos. Quando questionado sobre como ter uma alimentação saudável, os alunos sabem distinguir os alimentos que se devem ingerir regularmente e o grupo a que pertencem na roda dos alimentos. Possuem as noções básicas da higiene e segurança do corpo, nomeadamente, dos cuidados a ter na rotina diária, do tipo de vestuário apropriado consoante o estado do tempo e das normas de prevenção rodoviária. No Bloco 2 – À Descoberta dos Outros e das Instituições é possível verificar que os alunos começam a respeitar as opiniões dos outros, conseguem ter um diálogo onde expõe os seus pontos de vista e quando é necessário votar, sabem demonstrar a sua preferência argumentando-a.

Em síntese, pode-se afirmar que toda a turma possui um vasto conhecimento sobre as diferentes áreas curriculares. Neste sentido, os conteúdos programáticos eram desenvolvidos a partir do conhecimento dos alunos, tendo sempre a preocupação de o enriquecer.

### Intervenção com a Comunidade Educativa.

A intervenção *in loco* não faria sentido se paralelamente não fosse estabelecido um trabalho com a comunidade educativa. Neste âmbito, foram planeadas atividades que tinham o intuito de envolver os pais/encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos. De acordo com Davies, Marques e Silva (1997) são muitos os efeitos positivos no rendimento escolar dos alunos, quando os pais mantêm um relacionamento ativo com a escola. Neste sentido, foram idealizadas um conjunto de atividades que tinham como intuito aproximar a comunidade educativa à escola, como também, permitir a participação ativa das estagiárias na vida da escola, entenda-se, extra à sala de aula.

Assim, tendo em consideração que o estágio decorreu no período que se festejava a temática do Natal, foi proposto ao grupo de oito estagiárias participarem na logística de todo este evento, que é a festa de Natal. Desta forma, em cooperação as estagiárias aceitaram o desafio e através da participação nas reuniões da comissão da festa propuseram organizar três projetos, os quais pode-se observar no seguinte quadro 14.

Quadro 14.

*Síntese do trabalho desenvolvido na EBI/PE da Nazaré*

|                        | Intervenientes  | Intervenientes   | Intervenientes   |                       |  |
|------------------------|---|------------------|--|-----------------------|--|
| <b>Árvore de Natal</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pais/Encarregados de Educação;</li> <li>▪ Professores;</li> <li>▪ Alunos;</li> <li>▪ Estagiárias;</li> </ul> <p><b>Material</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Caixa de ovos de papel;</li> <li>▪ Tintas (verdes);</li> <li>▪ Cola;</li> <li>▪ Tesouras;</li> <li>▪ Jornal/revistas;</li> <li>▪ Sprays;</li> </ul> <p><b>Objetivo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reutilizar materiais recicláveis;</li> <li>▪ Decorar a escola;</li> <li>▪ Contribuir para o Eco Escolas.</li> </ul> | <b>Presépios</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pais/Encarregados de Educação</li> </ul> <p><b>Material</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Todo o material que no entender dos intervenientes seja pertinente.</li> </ul> <p><b>Objetivo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Construir um presépios através de materiais recicláveis;</li> <li>▪ Fazer uma exposição de presépios criativos;</li> <li>▪ Demonstrar uma diferente utilidade dos materiais recicláveis.</li> </ul> | <b>Bazar de Natal</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comunidade Educativa (pais, encarregados de educação, primos, tios, vizinhos, irmãos, professores, estagiárias, ...);</li> </ul> <p><b>Material</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Todo o tipo de materiais possíveis de reciclar;</li> <li>▪ Cola;</li> <li>▪ Tintas e derivados;</li> <li>▪ Tesouras;</li> <li>▪ Produtos alimentares: bolos, broas, chocolates;</li> </ul> <p><b>Objetivo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Angariar fundos para a escola;</li> </ul> |

O primeiro consistiu na construção de uma árvore de Natal com caixa de ovos de cartão reciclável. Para tal, foi necessário reunir por toda a comunidade educativa estas caixas, para as poder pintar e, posteriormente, proceder à sua construção/montagem. Para que esta informação fosse do conhecimento de todos os intervenientes foi necessário dar a conhecer o projeto para os motivar na participação. Daí que começou-se por informar os alunos do trabalho que seria realizado na escola de modo a envolve-los e, assim ser mais fácil estes pedirem em casa estas caixas de ovo. Esta informação foi acompanhada do estímulo visual para que os alunos percebessem o que lhes estava a ser pedido. Deste efeito, os alunos passaram a palavra aos pais e dia a dia iam trazendo as caixas. Este processo foi feito em todas as salas de 1.º CEB e de EPE, incluindo o edifício da Azinhaga, com o intuito da informação chegar ao maior número de intervenientes. Reunidas as caixas (difícil quantificá-las) passou-se à pintura. Todavia, é de salientar que houve caixas que precisaram ser (re)construídas de modo a ter o tamanho indicado, o que levou a um maior número de horas de trabalho. Posto isto, passou-se à montagem da árvore, a qual demorou um pouco devido a não existir um guia com a explicação de todas as etapas a efetuar. Logo, foi através da coesão de opiniões entre estagiárias que foi possível chegar a um satisfatório resultado final (ver Figura 52).

**Figura 52.** A Árvore de Natal



O segundo projeto consistiu no desafio aos pais/encarregados de educação para construção de um presépio com materiais recicláveis. Nesta fase a divulgação da informação já seguiu outros critérios. Houve a necessidade de criar listas de inscrições (ver Apêndice R) de modo a se ter acesso ao número total de presépios a ser construídos. Isto porque, inicialmente tinha-se a intenção de expô-los num centro comercial, mas devido a questões de logística não foi possível. Assim sendo, a exposição foi feita na escola no dia da festa de Natal, dando a possibilidade de dar a conhecer a toda a comunidade o trabalho desenvolvido por pais daquele meio e as “obras de arte” que se pode

fazer com a reciclagem de materiais (ver Figura 53). Atendendo a Scarlato e Pontin (1992) “a reciclagem é considerada a [solução] mais adequada, por razões ecológicas e também económicas: diminui os acúmulos de detritos na natureza e a reutilização dos materiais poupa, em certa medida, os recursos naturais não renováveis” (p.57).

É no encontro destes dois projetos que culmina o terceiro, a festa de Natal com a construção do Bazar de Natal. Este Bazar foi todo um projeto construído pelas estagiárias, sendo estas as principais dinamizadoras. Este projeto, como já referido, consistiu na construção de objetos de decoração e na confeção de produtos alimentares para venda. Os objetos foram elaborados através da reciclagem de vários materiais, como pacotes de leite, garrafas de vidro, rolas, rolos de papel higiénico, garrafas de água, entre outros (ver Figura 54).

**Figura 53.** Exposição dos Presépio



**Figura 54.** Objetos de Decoração para venda



Relativamente aos produtos alimentares, estes caracterizavam-se por broas, bolos, quiche e chocolates, os quais foram os mais procurados no momento da venda. Atendendo a este fator, devia-se ter providenciado mais alimentos deste género, contudo aquando da

**Figura 55.** O Bazar de Natal



planificação pensou-se que não seria necessário, uma vez que não se tinha consciência da adesão destes produtos no momento da venda. Quanto à barraca para reunir todo este material, tentou-se que fosse emprestada pela junta de freguesia, o qual não foi possível, devido a estar a ser

utilizada. Assim, improvisou-se uma barraca à entrada da escola, recorrendo ao agrupamento

de algumas mesas. Desta forma, montou-se o Bazar apelativo e dinâmico, no qual chamava a atenção das pessoas através das diversas cores e formatos criativos (ver Figura 55).

Considerando que havia uma panóplia de materiais, foi necessário criar uma lista de preços, os quais, na sua maioria, eram de baixo custo, variando consoante os materiais que tinham sido utilizado na sua reconstrução.

É de salientar que para este projeto ter sucesso, houve a necessidade de criar cartazes (ver Apêndice S) e expô-los na escola de modo a informar a comunidade educativa deste projeto, podendo assim maior aderência na compra de produtos.

Ao fim da festa, com as vendas do Bazar foi possível angariar a quantia de 200€ que remeteu na sua totalidade para a instituição escolar, sendo da inteira responsabilidade do diretor, qual a finalidade desta quantia. O papel do diretor no decorrer de todos estes projetos foi importante, pois apoio-nos em tudo o que necessitámos, demonstrando-se disponível em colaborar, sobretudo no fornecimento de materiais e no tratamento de alguma burocracia, como o contato com a junta de freguesia para a cedência da barraca.

O panorama geral do trabalho desenvolvido com a comunidade educativa recaiu sobre a importância e a necessidade de reciclar. Desta forma, queria-se transmitir a mensagem não só da importância da reciclagem como apelar para a criatividade das pessoas para a (re)construção de objetos do uso quotidiano para decoração. A estratégia adotada para sensibilizar os intervenientes para esta temática foi de forma indireta, através de estímulos visuais (árvore, presépios e Bazar de Natal). Segundo Arends (1995) nem sempre as ações de formação são as melhores formas de apelar ao sentido crítico das pessoas, mas sim arranjar outras estratégias mais dinâmicas.

Outro momento importante de ser destacado foi a participação no conselho escolar. De acordo com Sarmiento (2000) este conselho caracteriza-se por um momento privilegiado de “(...) planeamento, coordenação e avaliação de actividades educativas, em particular na área

de actividades curriculares livres” (p.467). Daí que, estes momentos decorrem na primeira semana de cada mês, onde são definidas estratégias de ação. Nesta perspetiva, foi possível assistir a uma destas reuniões, no qual foi possível aperceber-se do seu funcionamento e ter conhecimento dos aspetos que são mais focados como primeira necessidade de ação. Nesta reunião houve uma particularidade diferente, que foi a participação de um grupo de professoras do Sindicato dos Professores da Madeira que se deslocaram a esta instituição com o intuito de debater as temáticas relacionadas com a avaliação e o estatuto docente. Esta temática gerou alguma controvérsia, pois nem todos os docentes concordam com as medidas que querem implementar na profissão. Posteriormente, passou-se à leitura da ata, para a contextualizar a ordem de trabalhos e ser possível verificar se o problema, apontado na anterior reunião, tinha sido solucionado. O último ponto da ordem de trabalhos desta reunião foi a apresentação do PEE, tendo o diretor pedagógico como moderador. Deste efeito, o diretor fez uma breve leitura e apresentação do documento, sendo certo que todos os docentes teriam acesso a este de modo a opinar sobre aspetos a melhorar. Posto isto, deu-se o término da reunião.

Atendendo que foi a primeira vez que assistiu-se a uma reunião de conselho, reflete-se um pouco tendo em consideração a participação nesta. Portanto, afirma-se a importância da oportunidade dada, no sentido que pode-se ter conhecimento das diretrizes que, por norma, uma reunião de conselho deve seguir, sendo certo que os assuntos relacionados com o bom funcionamento escolar são prioridade.

**Reflexão da ação.**

A intervenção *in loco* decorre de um processo de reflexão, com o intuito de haver uma evolução, o que implica uma melhoria. Neste sentido, subentende-se que:

(...) cada cidadão deve estar preparado para encontrar a informação necessária, para decidir sobre a sua relevância e para avaliar a sua fidedignidade. Sem saber o que lhe permite aceder à informação e ter um pensamento independente e crítico, ele pode ser manipulado e infoexcluído (Alarcão,2010,p.20).

Portanto, percebe-se a importância da reflexão na medida em que permite ao professor avaliar criticamente a sua postura aquando das suas práticas. Desta forma, não se poderá dizer que a reflexão acontece só ao fim de um ciclo, pelo contrário, deverá ser um processo contínuo ao longo da ação. Assim sendo, neste capítulo pretende-se reunir, sintetizar e avaliar criticamente aspetos relacionados com toda a prática *in loco*.

Primeiramente refere-se a importância do estabelecimento de relações saudáveis com toda a comunidade escolar, especialmente com os alunos, professora cooperante e colegas estagiárias, devido a estes serem os intervenientes diretos na prática. Para que tal fosse possível manteve-se interações positivas através dos diálogos baseados no respeito mútuo. Efetivamente as interações tornaram-se solidificadas ao longo do estágio, em que se ia conhecendo melhor todos estes intervenientes, sabendo reagir de acordo com as suas atitudes e comportamentos. Relativamente aos alunos, a confiança destes foi ganha através da transmissão de carinho, atenção e, essencialmente, do respeito. Com isto quer-se dizer que durante a semana de observação tentou-se fazer uma aproximação aos alunos. Durante as aulas ajudou-se na concretização de atividades, no incentivo e no reforço positivo e no recreio através da participação nas brincadeiras. O relacionamento com a professora cooperante foi descontraído em que esta auxiliava as estagiárias, dando a sua opinião sobre as aulas de modo a que se pudesse crescer como profissionais. Neste sentido, ao fim de cada

semana a professora cooperante salientava os aspetos, que para ela, deviam ser aperfeiçoados e reforçava os aspetos positivos. Este método de trabalho proporcionou às estagiárias uma evolução ao longo estágio, na qual tentaram retificar os aspetos apontados pela cooperante.

Ao fim do estágio, foi possível perceber a evolução da estagiária, enquanto profissional, através da avaliação qualitativa referida pela professora cooperante. Um dos elogios mais mencionados pela professora às estagiárias foi o facto de haver sempre a preocupação de incluir os alunos nas suas aprendizagens, através do desenvolvimento de atividades lúdicas, didáticas, apelativas e ricas em conhecimentos. No que concerne ao relacionamento com as colegas estagiárias, este foi baseado na entreajuda, cujo principal objetivo era proporcionar uma interação positiva entre todas.

Quanto ao par pedagógico, a Cristina Pinto, o relacionamento desenvolvido foi de cooperação, onde as atitudes de entreajuda eram frequentes e visíveis. O principal objetivo era contribuir mutuamente para aquisição de competências relacionadas com a profissão docente. Pode dizer-se que trabalhar cooperativamente, leva a que haja uma adaptação por ambas as partes, dando a possibilidade de desenvolver competências relacionadas com a capacidade de partilha de ideias, opiniões, sendo capaz de as respeitar. Nesta perspetiva, teve-se de trabalhar para que se conseguisse interligar as opiniões para obter um trabalho coeso. Desta forma, entende-se que o trabalho cooperativo com a colega foi positivo, porque pôde-se desenvolver/aperfeiçoar competências e aprender mutuamente. É, ainda, de salientar que houve um trabalho cooperativo com as colegas estagiárias do primeiro turno de estágio, nesta sala, no sentido de haver uma continuação do seu trabalho, nomeadamente, no processo de marcação do comportamento dos alunos. Contudo, houve a necessidade de adaptar as estratégias, pelas colegas, utilizadas de modo a promover uma evolução. Assim, continuou-se a usar o mesmo registo da marcação, com a diferença da entrega para a recompensa. Deste modo, sabia-se que semanalmente os alunos cujo comportamento era pautado por verdes

tinham direito a uma recompensa, a qual era discutida com estes, de qual seria. Entenda-se que o aluno para ter “cor verde” teria de durante a semana cumprir as regras da sala, “cor amarela” cumprir as regras parcialmente e a “cor vermelha” quando não cumpria as regras. Eram os próprios alunos, que em consciência com a sua atitude nas aulas, diariamente preenchiam a sua árvore do comportamento (ver Apêndice T). Assim, a adaptação realizada foi o adiantamento da entrega das folhas de comportamento para duas semanas e definir que a recompensa seria um certificado de parabéns pelo comportamento exemplar. Com esta estratégia tinha-se o intuito de transmitir aos alunos que o importante não era receber uma recompensa, mas sim respeitar as regras propostas por eles.

Com o decorrer da atividade de pesquisa relacionada com o campo da investigação-ação, pôde-se aferir a importância do desenvolvimento do trabalho cooperativo com este grupo de alunos. Esta afirmação é baseada no rendimento escolar da turma aquando de trabalhos que seguissem diretrizes cooperativas. Para que se pudesse calcular até que ponto o trabalho cooperativo contribuía para o rendimento escolar positivo dos alunos privilegiaram-se momentos de trabalho de grupo. Deste modo, havia a possibilidade de fazer uma comparação, através de uma avaliação qualitativa, entre os diferentes momentos: trabalho individual e trabalho de grupo. Com o decorrer da intervenção pedagógica foi-se apercebendo dos benefícios do trabalho cooperativo, uma vez que “(...) desenvolve uma interacção que deve ser entendida como o incentivo que se dá e a facilidade para que todos os esforços desenvolvidos por cada elemento do grupo tenham utilidade para realização de tarefas, com a finalidade de se alcançarem os objetivos (...)” (Fontes & Freixo, 2004, p.33). Assim, com o desenvolvimento das atividades a pares ou de grupos de quatro elementos foi possível verificar que a maioria dos alunos conseguia, de forma mais fácil, atingir os objetivos propostos e daí adquirir os conhecimentos adjacentes aos conteúdos programáticos. A título de exemplo e, a melhor prova que este tipo de método é benéfico para esta turma, é o

aumento significativo de implicação dos alunos que, normalmente, apresentam insatisfação e desinteresse pelas aulas. Estes alunos ao estarem acompanhados por alunos que facilmente adquirem conhecimentos, sentem-se mais motivados e recetivos. Notou-se a preocupação de coesão de grupo, em que os elementos trabalhavam para um só fim e para tal era necessário o empenho de todos. Quando este empenho não era visível, eram os próprios alunos a chamarem a atenção dos colegas para uma melhor atitude, incentivando-os a se esforçarem e a cumprirem as metas por eles delineadas. Neste âmbito, subentende-se que o trabalho cooperativo deverá ser um método presente nas atividades dos alunos, pois beneficia-os no desenvolvimento de múltiplas competências, designadamente, no que diz respeito às competências sociais, psicológicas, académicas e de avaliação (Lopes & Silva, 2009). Assim, segundo os mesmos autores “o sistema educacional pode não estar particularmente preocupado em promover a cooperação no processo de aprendizagem, mas, de alguma forma, os alunos trabalham juntos informalmente e compartilham a sua aprendizagem, dependendo de um contexto específico” (p.3).

No culminar do estágio e, particularmente, após a avaliação desta valência, foi visível a importância da realização de jogos para o dinamizar das atividades. Diz-se isto, porque apercebeu-se do aumento da implicação dos alunos quando era proposto algum jogo. Deste modo, o jogo é um meio eficaz para o desenvolvimento de inúmeras competências como o cumprimento de regras, o respeito pelo outro e a aquisição de conhecimento relativos aos conteúdos programáticos. Atendendo a Neto (2003), “o jogo é uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância e altamente atractiva e intrigante para os investigadores interessados nos domínios do desenvolvimento humano, educação, saúde e intervenção social” (p.5). Daí que foi uma boa estratégia de intervenção, pois possibilitou a todos os alunos desenvolverem competências de forma espontânea e lúdica.

Em suma, este estágio proporcionou o desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências relacionadas com o perfil e atitude de um professor. Desta forma, possibilitou à estagiária desenvolver competências numa realidade concreta, segundo as suas ideologias, baseadas e fundamentadas no que alguns dos teóricos apelam e defendem. Porém, não se pode assumir que já se detém todo o conhecimento e competências de um professor, pois este aspeto nunca será possível, porque estar-se-á sempre em aprendizagem e formação.

### Considerações Finais

Ao fim de todo o trabalho que aqui foi explanado, importa ressaltar a importância que este teve para a estagiária no sentido que permitiu-lhe o aperfeiçoamento de competências relacionadas com a carreira docente. Assim, este é o culminar de todo um processo iniciado há cinco anos, com o ingresso no 1º Ciclo de estudos. Desde então tem havido um trabalho no sentido de adquirir conhecimento referentes à prática docente, tornando possível ter uma base científico-pedagógica creditada referente a esta profissão.

É neste seguimento, que a prática pedagógica significou um excelente meio de treino de competências, uma vez que possibilitou o contato direto com uma realidade educativa. Este contato permitiu à estagiária pôr em prática a intencionalidade educativa que, segundo o que já foi mencionado, passa pela capacidade de observar, planejar, agir, avaliar e refletir (ME, 1997). Assim, o docente ao aplicar estas dimensões na sua ação está a pôr em prática uma investigação-ação, no sentido que deteta um problema no meio educativo e daí reorganiza a sua intervenção de modo a encontrar estratégias que levem à sua solução. No caso concreto da prática *in loco*, em ambas as valências, na primeira semana de estágio, foi possível questionar-se sobre a importância dos ambientes educativos na aprendizagem das crianças (EPE) e a aprendizagem cooperativa como benefício ao rendimento escolar dos alunos (1.º CEB), a qual ao longo do estágio foi posta à prova. Deste efeito, ao fim do estágio chegou-se à conclusão que relativamente à EPE, os ambientes educativos, especialmente a organização do espaço e a dinamização destes tem grande importância nas aprendizagens das crianças. Quanto ao 1.º CEB foi, também, possível verificar a relevância que este tem sobre a aprendizagem dos alunos, na medida em que motiva os alunos para as aprendizagens, sentindo-se apoiados pelos colegas. Estas conclusões foram baseadas na revisão de literatura referente a diversas correntes ideológicas, o que torna todo o trabalho credível devido à sua base científica.

Nesta linha de intervenção, a principal preocupação da estagiária residia na promoção de atividades significativas às crianças dos grupos de estágio, tendo como estratégia metodológica a pedagogia de participação. Desta forma, a estagiária estava a apelar à participação ativa das crianças. Para que tal fosse possível, o início do estágio foi pautado pela criação de laços afetivos, baseados na interação com as crianças. Assim, pretendia-se ganhar a confiança destas, de modo a se sentirem descontraídos e à-vontade. Diz-se isto, porque sabe-se que em alguns casos os comportamentos das crianças é influenciado pela presença de um estranho. Esta alteração do comportamento pode ser expressa de duas formas: timidez ou “rebeldia”. Em ambas as situações, houve um trabalho de conquista da estagiária de modo a poder controlar e gerir os diferentes comportamentos do grupo. Em alguns casos, este aspeto da gestão comportamental do grupo representou uma dificuldade aquando do estágio, mas com o decorrer deste foi ultrapassada com o melhor conhecimento das características das crianças.

As opções metodológicas utilizadas tinham o intuito de proporcionar o tempo e o espaço necessário às crianças para desenvolverem determinada atividade. Neste sentido, o ritmo de aprendizagem de cada criança era salvaguardado. Assim sendo, como estratégia interventiva, privilegiou-se os momentos de diferenciação pedagógica. Relativamente às outras metodologias aplicadas, estas incidiram na possibilidade de dar a oportunidade à criança de ser o principal meio para a construção da sua aprendizagem.

Um aspeto fundamental à aprendizagem dos alunos foi a articulação entre os conteúdos, precisamente na vertente do 1.º CEB, porque proporcionou o desenvolvimento da interdisciplinaridade, tornando os alunos capazes de interligar e relacionar os conteúdos das diferentes áreas disciplinares em diferentes momentos.

Porém, a par de todos os aspetos mencionados, o seu desenvolvimento ficou muito aquém, devido ao curto tempo, que é preconizado pelo regulamento de estágio, para a

intervenção pedagógica. Esta escassez de tempo é muito mais visível na valência de 1.º CEB devido à rotatividade semanal, fazendo com que cada estagiária não tivesse um papel tão ativo como na valência de EPE. Contudo, indiretamente havia todo um trabalho de planificação das aulas, em que estas resultavam da junção de ideias de ambas as estagiárias. Ainda assim, o tempo de estágio devia ser mais prolongado, em ambas as valências, dando à estagiária mais oportunidades de intervenção. Deste efeito, esta dificuldade de escassez de tempo representa um limite ontológico à prática pedagógica, que por sua vez condicionou um pouco o desenvolvimento dos projetos com a comunidade. Isto porque a comunidade não tendo confiança com as estagiárias fica um pouco recetiva em participar nas atividades que lhe são solicitadas. Mas atendendo à forma como está organizada esta UC, tem-se de mobilizar conhecimento e apetências para conseguir ultrapassar estas dificuldades, tentando desenvolver o melhor trabalho que está ao alcance, tendo sempre como finalidade primordial o desenvolvimento harmonioso das crianças. De modo a se poder ter um melhor panorama do trabalho que foi realizado em ambas as valências, pode-se consultar os Apêndices N e U, os quais através do registo fotográfico dão conta das expressões das crianças nos momentos de implicação e bem-estar emocional. Relativamente aos limites epistémicos, respeitantes à estrutura do trabalho, encontram-se algumas lacunas na aplicação de outras técnicas de investigação, nomeadamente as entrevistas como meio de recolher mais informação junto dos docentes cooperantes e a aplicação da técnica de observação ser uma técnica subjetiva que nem sempre representa a veracidade dos dados, dependendo do sujeito que a interpreta.

Por fim, todo o procedimento adjacente a esta UC possibilitou a aquisição de conhecimentos científicos-pedagógicos. E, neste sentido, é comprovado a importância do docente como pessoa reflexiva, no sentido que age, avalia e reflete a sua prática de forma a adaptá-las ao contexto de acordo com os *feedbacks* das crianças à sua intervenção pedagógica.

## Referências

- Abrantes, P.; Alonso, L.; Peralta, M.; Cortesão, L.; Leite, C.; Pacheco, J.; et al. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Avaliação das Aprendizagens*. (1.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos Em Uma Escola Reflexiva*. 7.ª Ed. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão – Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Allan, S. & Tomlinson, C. (2002). *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Araújo, D., Mineiro, C. & Kosely, N. (1996). *Convivendo com a Pré-Escola: teoria e prática da educação pré-escolar*. São Paulo: Editora Ática S.A.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Assunção, C. (2011). O Tempo de Estudo Autónomo e a diferenciação pedagógica. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 40, 5ª Série, 13-24.
- Bastos, G. (2003). *Diferenciação Pedagógica para a Diversidade na Infância – Caderno de Apoio*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Book, A, Furtado, O & Teixeira, M. (1996). *Psicologia: Uma Introdução ao Estudo da Psicologia*. 9.ª Ed. São Paulo: Saraiva.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Activa*. (E. F. Rocha, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra publicada em 1991).

Bettelheim, B. (1998). *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. 6ª Ed. (C. H. da Silva, Trad.).

Venda Nova: Bertrand.

Caetano, A. & Silva, M. (2009). Ética profissional e formação de professores. *Sisifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 49-60. Obtida em:

[http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8\\_PTG\\_Caetano&Silva\(4\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_Caetano&Silva(4).pdf).

Caldeira, M. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Campbell, L., Campbell, B. & Dickinson, D. (2002). *Ensino e Aprendizagem por meio de Inteligências Múltiplas*. (M. F. Lopes, Trad). 2.ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. (Obra publicada em 2001).

Carrillo, J. (2002). Reflectir e investigar sobre a prática profissional. *Grupo de Trabalho de Investigação*. Lisboa: APM, 309-323.

Carneiro, A., Leite, E. & Malpique, M. (1983). *O Espaço Pedagógico – A casa/o caminho casa-escola/a escola*. CICFF. Ministério da Educação e das Universidades – Gabinete de Estudos e Planeamento: Coleção Ser Professor.

Cardoso, V. (2012). *Materiais didáticos para as quatro operações*. 5.ª Ed. São Paulo: Centro de aperfeiçoamento do ensino da matemática IME-USP.

Cavicchia, D. (s/d). *O Desenvolvimento da Criança nos Primeiros Anos de Vida*. Unesp: Universidade Estadual Paulista. Obtido em:

<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/224/1/01d11t01.pdf>.

Cazden, C. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann.

- Cerezo, S. (1997a). *Enciclopédia de Educação Infantil – Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar – Expressão Plástica*. (H. S. & A. Santos, Trad.). Vol. I. Rio de Mourou: Nova Presença, Lda. (Obra publicada em 1993).
- Cerezo, S. (1997b). *Enciclopédia de Educação Infantil – Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar – Expressão Plástica*. (H. S. & A. Santos, Trad.). Vol. V. Rio de Mourou: Nova Presença, Lda. (Obra publicada em 1993).
- Chagas, S. (2003). *Métodos e Técnicas Pedagógicas*. Lisboa: Fundação para Divulgação das Tecnologias de Informação.
- Correia, C. (2012). *A Brincar também se aprende*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Porto: Escola Superior de Educação da Paula Frassinetti.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1997). *Investigação-Ação e a Produção de Conhecimento no Âmbito de uma Formação de Professores para a Educação Inter/Multicultural*. *Educação, Sociedade & Cultura*, 7, 7-28.
- Cró, M. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores – Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância – perspectivas pós-modernas*. (M. F. Lopes, Trad.). São Paulo: Artmed Editora S.A. (Obra publicada em 1999).
- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R. & Silva, L. (2010). *Alicerces da Matemática – Guia Prático para Professores e Educadores*. Porto: Areal Editores, S.A.
- Davies, D., Marques, R. & Silva, P. (1997). *Os Professores e as Famílias – a colaboração possível*. 2.<sup>a</sup> Ed. Lisboa: Livros Horizonte.

Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. (A. Flores e E. Martins, Trad.). Porto: Porto Editora.

(Obra publicada em 2004).

Delors, J. (1997). *Educação: um tesouro a descobrir* (J. C. Eufrázio, Trad.). Lisboa: Edições

ASA. (Obra publicada em 1996).

Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré. (2011/2015). *Projeto Curricular de*

*Escola*. Funchal: Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos.

Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré. (2011/2015). *Projeto Educativo de*

*Escola – Educar para os valores*. Funchal.

Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré. (2012/2013). *Projeto Curricular de*

*Turma – Descobrir os valores*. Funchal.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Lisboa:

Editorial Presença.

Farias, M. (2003). *Linguagem na Educação Infantil*. Fortaleza: SEDUC.

Ferreira, S. & Santos, M. (1994). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Edições

Afrontamento.

Ferro, A. (1993). *O método Expositivo*. 3.ª Ed. Col. Formar Pedagogicamente. Lisboa:

Instituto do emprego e Formação Profissional.

Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros

Horizonte.

Foulquié, P. (1971). *Dicionário da Língua Pedagógica*. (M. H. Fernandes, Trad.). Lisboa:

Livros Horizonte. (Obra publicada em 1971).

- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Gambôa, R. (2004). *Educação, ética e Democracia: a reconstrução da modernidade em John Dewey*. Porto: Edições ASA.
- Giasson, J. (2000). *A Compreensão na Leitura*. (M. J. Frias, Trad.) 2.<sup>a</sup> Ed. Porto: Edições ASA, S,A. (Obra publicada em 1990).
- Gesell, A. (1996). *A Criança dos 0 aos 5 anos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda.
- González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna – Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1979). *A Criança em Acção*. 4.<sup>a</sup> Ed . Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. (H. Á. Marujo & L. M Neto, Trad.). 4.<sup>a</sup> Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra publicada em 1995).
- Infantário “O Girassol”. (2009/2013). *Projeto Educativo de Escola – Educar para a cidadania*. (Documento não publicado). Funchal.
- Infantário “O Girassol”. (2012/2013). *Projeto Curricular de Turma - Educar para o consumidor*. (Documento não publicado). Funchal.

Instituto Nacional de Estatística. (2011). Censos 2011. Obtido em:

[http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_cont\\_inst&INST=3585857](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_cont_inst&INST=3585857).

Ipfling, H. (1974). *Vocabulário Fundamental de Pedagogia*. Lisboa: Eduções 70.

Kammi, C. (1996). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. 2.<sup>a</sup> Ed. Lisboa: Instituto de Piaget.

Katafiasz, K. (2010). *A Arte de ensinar*. 4.<sup>a</sup> Ed. (M. R. Pernas, Trad.). Prior Velho: Instituto Missionário Filhas de São Paulo. (Obra publicada em 1997).

Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. (A. M. Chaves, Trad.). 2.<sup>a</sup>. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra publicada em s/d).

Laeng, M. (1978). *Dicionário de Pedagogia*. 2.<sup>a</sup> Ed. Lisboa: Dom Queixote.

Landier, J. & Barret, G. (1994). *Expressão Dramática e Teatro*. (M. Pinto, Trad.). Lisboa: Edições ASA. (Obra publicada em 1991).

Letria, J. (1994). *Do Sentimento Mágico da Vida*. Lisboa: Editorial Escritor, Lda.

Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula – Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel.

Luquet, G. (1969). *O Desenho Infantil*. Porto: Livraria Civilização.

Macedo, B. (1995). *A construção do projecto educativo de escola – Processos de definição da lógica de funcionamento da escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Many, E. & Guimarães, S. (2006). *Como abordar... A Metodologia de trabalho de projecto*. Porto: Areal Editores.

- Marques, R. (1993). Ligar a escola ao meio: criar redes de apoio aos alunos. *Professores e as Famílias - a colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte. 55-60.
- Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Melo, L. (2011). *Currículo, Práticas Educativas e Diferenciação Pedagógica no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo*. Relatório de Estágio para obtenção de grau de Mestre. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. Obtido em:  
<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1251/1/DissertMestradoLuisaCLRMelo2011.pdf>.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância – Teorias e práticas*. Porto: Profedições, Lda.
- Ministério de Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (1998). *Qualidade em Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2002a). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa: Departamento de Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar.

- Ministério da Educação. (2002b). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Avaliação das Aprendizagens das Concepções à Prática*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas - 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2007). *Programa de matemática do ensino básico*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
- Ministério da Educação. (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Montadon, C. & Perrenoud, P. (2001). *Entre Pais e Professores, Um diálogo Impossível?* (C. G. Silva, Trad.). Oeiras: Celta Editora. (Obra publicada em 1994).
- Neto, C. (2003). Jogo e Desenvolvimento da Criança. In Carlos Neto (Coord.). *Jogo & Desenvolvimento da Criança* (pp.5-9). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. 2.ª Ed. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2002). *Vidas de Professores*. 2.ª Ed. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, A., Daher, C., Melo, F., Nima, G. & Souza, M. (2002). *A Música no Ensino de Língua Portuguesa*. 10 (1), 73-84, São Paulo: EEPG. Obtido em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/viewFile/16/13>.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. 3.ª Ed. Col. Infância. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Podiam chamar-se Lenços de Amor*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Col. Infância. Porto: Porto Editora.

Papert, S. (1985). *LOGO: Computadores e Educação*. São Paulo: Editora Brasiliense S.A.

Pato, M. (2010). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico – Guia Prático para Professores*. Lisboa: Texto Editores, Lda.

Pereira, L. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... a escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Areal Editores.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1971). *Gênese Das Estruturas Lógicas Elementares*. Rio de Janeiro: Zahar.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1982). *Psicología del niño*. (L. H. Alfonso, Trad.). Madrid: Ediciones Morata, S.A. (Obra publicada em 1982).

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (2000, janeiro). GEDEI. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, 0847-776 (1), 83-106.

Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. *Conselho Nacional de Educação, Educação da criança dos 0 aos 3 anos*, 47-60, Lisboa: CNE.

Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Casa de Trabalho. Obtido em:

[http://novo.cnis.pt/images\\_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%201.pdf](http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%201.pdf).

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.

Ravara, A. (1998). Apostas para uma Educação de Qualidade. In Debates. *A Educação e o Futuro*. (pp.89-91). Convento de Arrábida: Imprensa Nacional – Cada da Moeda.

Sá-Chaves, I. (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.

Sá-Chaves, I. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Sampaio, D. (1996). *Voltei à Escola*. Lisboa: Editorial Caminho, SA. Obtido em:

[http://books.google.pt/books?id=oHaRdFK0468C&pg=PT30&lpg=PT30&dq=Escola+s%C3%B3+se+transforma+se,+simbolicamente,+reben+tar+a+veda+%C3%A7%C3%A3o+%C3%A0s+vezes+necess%C3%A1ria+e+se+ligar+%C3%A0+comunidade&source=bl&ots=0vTnBUJJLD&sig=Iw6S4MM-7WPyqnInQVYUzOIh7gM&hl=pt-PT&sa=X&ei=LuYPUYiKHM6LhQfd\\_YCYBA&ved=0CDMQ6AEwAQ#v=onepage&q&f=false](http://books.google.pt/books?id=oHaRdFK0468C&pg=PT30&lpg=PT30&dq=Escola+s%C3%B3+se+transforma+se,+simbolicamente,+reben+tar+a+veda+%C3%A7%C3%A3o+%C3%A0s+vezes+necess%C3%A1ria+e+se+ligar+%C3%A0+comunidade&source=bl&ots=0vTnBUJJLD&sig=Iw6S4MM-7WPyqnInQVYUzOIh7gM&hl=pt-PT&sa=X&ei=LuYPUYiKHM6LhQfd_YCYBA&ved=0CDMQ6AEwAQ#v=onepage&q&f=false).

Schuly, L. (2007). *A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula: um estudo microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal de Porto Alegre*. Obtido em:

<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12103/000619554.pdf?sequence=1>.

Sarmiento, M. (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Ministério da Educação: Instituto de Inovação Educacional.

Scarlato, F. & Pontin, J. (1992). Do nicho ao lixo. *Ambiente, sociedade e educação*. São Paulo: Atual, 2-109.

Serrazina, M., Canavarro, A., Guerreiro, A., Rocha, I., Portela, J. & Saramago, M. (2005).

*Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores do 1º Ciclo*.

Lisboa. Obtido em:

<http://www.drealentejo.pt/upload/Programa%20Matem%C3%A1tica.pdf>.

Silva, B. (2004, março/abril). Tecnologia na educação da matemática – A calculadora no 1º e 2º ciclos. *Educação e Matemática*, 77, 30-31.

Soares, J. (2004). Aprender e Ensinar a Escrever e a Ler no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

*Revista do Movimento da Escola Moderna*, 22, 5.ª Série, 31-39.

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Vol. 2. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como Fazer investigação, Dissertações, Teses e Relatório*.

Lisboa: Lidel.

Spodek, B & Brown, P. (2002). Alternativas Curriculares em Educação de Infância: uma perspectiva histórica. In Spodek, B. (Coord.) *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (pp.193-224). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Thines, G. & Lempereur, A. (1984). *Dicionário Geral das Ciências Humanas*. São Paulo: Edições 70.

Vicente, J. (2004). *Razão e Diálogo*. Porto: Porto Editora.

Wallon, H. (1994). *As Origens do Caráter*. (H. D. S. Pinto, Trad). São Paulo: Nova Alexandria, (Obra publicada em 1994).

Yin, R. K. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos*. (2 ed.). Porto Alegre: Bookman.

Zabalza, M. (1994). Escola como Cenário de Operações Didáticas. *Teoria e Desenvolvimento Curricular*. Obtido em:  
[http://www3.uma.pt/liliana/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=268](http://www3.uma.pt/liliana/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=268)

Zabalza, M. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. 7.<sup>a</sup> Ed. Porto: ASA Editores, S.A.

## **Legislação**

Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Obtido em:  
<http://www.dgfdc.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=215>.

Circular nº 17/ /DSDC/DEPEB/2007. *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Obtido em:  
<http://www.dgfdc.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=1>.

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. *Diário da República*. 1.<sup>a</sup> Série – A, n.º 15. Obtido em: [http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=decreto\\_lei\\_6\\_2001.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=decreto_lei_6_2001.pdf).

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República*. 1.<sup>a</sup> Série — n.º 129. Obtido em: <http://www.dgfdc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=150#i>.

Despacho n.º 18987/2009 de 17 de agosto. *Diário da República*. 2.ª Série – n.º 158. Obtido

em: <http://dre.pt/pdf2sdip/2009/08/158000000/3342433429.pdf>.

Despacho n.º 16034/2010 de 22 de outubro. *Diário da República*. 2.ª Série – n.º 206. Obtido

em: [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Desp\\_16034-2010.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Desp_16034-2010.pdf).

### **Apêndices – conteúdo do CR-ROM**

#### **Pasta: Documentos Gerais**

- Versão digital em pdf do relatório de estágio;
- Regulamento Específico do 2.º Ciclo em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Regulamento do Estágio Pedagógico do Mestrado em Educação Pré-Escolar do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Autorizações dos encarregados de educação para fotos e visitas de estudo;
- Calendarização do Estágio *in loco*.

#### **Pasta: Intervenção no contexto de Pré-Escolar**

Apêndice A. Planificação da primeira semana: Objetivos intrínsecos à 1.ª semana

Apêndice B. Planificação da segunda semana: A cor Amarela

Apêndice C. Planificação da terceira semana: A Cor Verde

Apêndice D. Planificação da quarta semana: A Cor Azul

Apêndice E. Planificação da quinta semana: A Cor Vermelha

Apêndice F. Avaliação geral do grupo: Ficha 1g

Apêndice G. Avaliação semanal e geral do grupo segundo o SAC

Apêndice H. Avaliação e reflexão em torno do grupo e contexto: Ficha 2g

Apêndice I. Definição de objetivo e iniciativas dirigidas ao grupo/contexto educativo: Ficha 3g

Apêndice J. Grelha de avaliação dos objetivos de acordo com a OCEPE

Apêndice K. Avaliação individualizada: Ficha 1i

Apêndice L – Análise e reflexão individualizada da criança: Ficha 2i

Apêndice M – Panfleto do projeto com a comunidade educativa: “Reciclar a Brincar”

Apêndice N – Registo Fotográfico *in loco*

**Pasta: Intervenção no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Apêndice O – Planificação da primeira semana: Objetivos intrínsecos à 1.ª semana

Apêndice P – Planificações do 1º CEB

Apêndice Q – *PowerPoint* construído pela turma do 2.ºB

Apêndice R – Lista de inscrição para a construção do presépio

Apêndice S – Cartaz do Bazar de Natal

Apêndice T – Exemplo do Registo do Comportamento: Árvore do Comportamento

Apêndice U - Registo Fotográfico *in loco*