



## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Carina Isabel Sousa Fernandes**

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

março | 2013

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Carina Isabel Sousa Fernandes**

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

ORIENTAÇÃO

Maria da Conceição Figueira de Sousa



UNIVERSIDADE da MADEIRA

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

Ano Letivo – 2012/2013

**Carina Isabel Sousa Fernandes**

**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



*À minha mãe e à minha irmã,  
por terem alimentado o meu sonho.*



## **Agradecimentos**

Culminada mais uma etapa importante da minha formação acadêmica, não poderia deixar de expressar os meus agradecimentos a diversas pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho fosse possível.

Em primeiro lugar, à minha mãe, que desde sempre lutou para que eu pudesse concretizar o meu sonho. Obrigada mãe pelo apoio, compreensão e paciência ao longo destes anos. Se hoje aqui estou devo-lhe a si!

Ao Bráulio, pelo amor incondicional, incentivo, apoio, compreensão e, sobretudo, pela paciência! Obrigada por seres quem és e por acreditares sempre em mim e nas minhas capacidades, mesmo quando eu não o faço.

À minha irmã Luísa, pela amizade e companheirismo, palavras de incentivo e apoio em todos os momentos da minha vida.

À família que esteve por perto e sempre me apoiou em tudo! Obrigada por compreenderem as minhas ausências.

Aos meus amigos, presentes e ausentes! Aos que cresceram comigo e aos que me acompanharam nesta fase da minha formação acadêmica. Obrigada pela vossa amizade e por acreditarem em mim!

À minha orientadora científica de estágio na componente de Educação de Pré-Escolar e de Relatório, Mestre Conceição Sousa, pela disponibilidade e orientação prestadas, por tudo o que me ensinou e por toda a motivação que me transmitiu nesta fase tão importante.

À educadora cooperante, Carmina Berimbau, pela sabedoria, críticas construtivas e sugestões que tanto me ensinaram durante a minha intervenção pedagógica.

Ao meu orientador científico de estágio na componente de 1.º Ciclo de Ensino Básico, Professor Doutor Fernando Correia, pela orientação e apoio prestados durante a minha intervenção pedagógica.

## VI RELATÓRIO DE ESTÁGIO

À professora cooperante, Sara Almeida, pelo acolhimento, conselhos e críticas que me ajudaram a ser uma professora melhor.

À EB1/PE de São Martinho e à EB1/PE da Ajuda pela simpatia com que me receberam e me acolheram durante o meu período de estágio.

Às crianças da Pré III e do 2.º B por tudo o que me ensinaram e sem as quais este trabalho não teria qualquer sentido!

Por fim, a todos aqueles que se cruzaram na minha vida: amigos, colegas, professores e conhecidos, que me ajudaram a crescer e com os quais, certamente, aprendi e tornei-me naquilo que hoje sou.

O meu muito obrigado a todos!

### Resumo

O presente relatório reúne um conjunto de experiências acumuladas em contexto de estágio pedagógico em duas valências, nomeadamente, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. O primeiro foi realizado na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho, numa sala de pré-escolar com 26 crianças e o segundo decorreu na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ajuda, numa sala de 2.º ano, com 24 alunos, ambas situadas no concelho do Funchal.

Resulta de uma prática pedagógica fundamentada com base em conhecimentos científico-pedagógicos, assentes nas pedagogias participativas e na aprendizagem pela ação, partindo do pressuposto que as crianças são os sujeitos construtores do seu conhecimento. Neste sentido, durante a intervenção foram utilizados diversos instrumentos de recolha e tratamento de dados, com vista à análise e reflexão da ação. É ainda exposta a intervenção realizada com as crianças, as famílias e a comunidade escolar. Concluiu-se que as experiências vividas, em ambos os contextos, foram proveitosas para o desenvolvimento profissional docente.

**Palavras-chave:** 1.º Ciclo do Ensino Básico, Ação, Aprendizagem, Crianças, Estágio, Educação Pré-Escolar.

## VIII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

### Abstract

The present report gathers an entirety of accumulated experiences of teaching practice context in two valences of education, particularly in the Pre-School Education and Primary School. The first one was realized on Primary School of São Martinho, in a preschool room with 26 children and the second one took place on Primary School of Ajuda, in a second grade classroom, with 24 students, both located in Funchal.

It results on justify pedagogic practice based on scientific-pedagogical knowledge, justified on the participatory pedagogies and active learning, assuming that children are the constructors of their own knowledge.

In this sense, during the intervention were used a several instruments for collecting and processing data in order to analyze and to reflect about the action. It's still exposed the intervention realized with children, families and the school community. It was conclude that the experiences in both contexts were useful for professional teaching development.

**Keywords:** Primary School, Action, Learning, Children, Internship, Pre-School Education.

## Índice Geral

Agradecimentos .....	V
Resumo .....	VII
Abstract.....	VIII
Índice Geral.....	IX
Índice de Figuras.....	XIII
Índice de Quadros .....	XVII
Índice de Conteúdo do CD-ROM .....	XIX
Lista de Siglas .....	XX
Introdução .....	1
Parte I. Enquadramento Teórico .....	5
A Educação Básica .....	5
A educação pré-escolar .....	6
O 1.º ciclo do ensino básico .....	10
A continuidade educativa .....	12
A Profissionalidade Docente .....	14
O perfil do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.....	16
O professor reflexivo.....	19
Parte II. Opções Metodológicas Inerentes à <i>Praxis</i> .....	21
Instrumentos da Análise da Ação Pedagógica.....	21
A investigação-ação .....	22
Observação participante.....	23
Artefactos .....	25
Análise documental.....	26
Planificações .....	28

## X RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Diário de bordo .....	33
Ferramentas de avaliação .....	35
Mecanismos Orientadores da Ação Pedagógica .....	41
As pedagogias de participação .....	42
Os modelos pedagógicos.....	43
Modelo curricular <i>High/Scope</i> .....	44
Metodologia do trabalho de projeto .....	45
Diferenciação pedagógica .....	47
Aprendizagem cooperativa.....	50
Aprendizagem pelo jogo .....	53
As TIC como ferramentas de aprendizagem .....	56
A participação das famílias e da comunidade .....	58
Parte III. A Intervenção Pedagógica .....	62
Enquadramento do Contexto de Estágio.....	63
Caracterização do Meio.....	63
Prática em Contexto de Educação Pré-Escolar.....	66
A instituição .....	68
Projeto educativo de escola.....	70
O grupo.....	71
Condição sociofamiliar do grupo.....	74
Organização do espaço físico e recursos materiais.....	77
Organização do espaço temporal/rotinas .....	83
Equipa pedagógica .....	86
Pressupostos da prática pedagógica .....	86
O outono.....	88

Reflexão.....	97
O corpo humano.....	99
O nosso corpo .....	101
Os cinco sentidos .....	107
Reflexão.....	113
Reciclar a brincar .....	115
Reflexão.....	117
Avaliação.....	118
Intervenção educativa com a comunidade e com as famílias.....	120
Intervenção educativa com a comunidade .....	120
Intervenção educativa com as famílias .....	122
Reflexão crítica sobre a intervenção pedagógica .....	124
Prática em Contexto de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	126
A instituição .....	128
Projeto educativo de escola.....	131
A turma.....	132
Condição sociofamiliar da turma .....	133
Organização do espaço físico e recursos materiais.....	136
Organização do espaço temporal/horário escolar .....	139
Equipa pedagógica .....	140
Pressupostos da prática pedagógica .....	140
Intervenção pedagógica área disciplinar de Português .....	141
Magusto/São Martinho .....	143
Família de palavras .....	146
Tipo de texto: a receita culinária .....	149

## XII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Género masculino e feminino.....	151
Planificação e produção de um texto/melhoramento de texto.....	154
Reflexão.....	156
Intervenção pedagógica área disciplinar de Matemática .....	158
Números pares e números ímpares.....	160
A subtração: estratégias de cálculo.....	163
A multiplicação: a tabuada do dois .....	166
Reflexão.....	168
Intervenção pedagógica área disciplinar de Estudo do Meio.....	169
Prazo de validade dos alimentos.....	170
A vacinação .....	172
A higiene dos espaços de uso coletivo .....	175
Reflexão.....	175
Avaliação.....	177
Intervenção educativa com a comunidade e com as famílias.....	180
Intervenção educativa com a comunidade .....	180
Intervenção educativa com as famílias .....	184
Reflexão crítica sobre a intervenção pedagógica .....	185
Considerações Finais .....	188
Referências.....	192

**Índice de Figuras**

Figura 1. Espiral do ciclo da Investigação-Ação .....	22
Figura 2. Modelo da planificação utilizada em EPE .....	31
Figura 3. Modelo da planificação utilizada em 1.º CEB .....	33
Figura 4. Mapa das freguesias do concelho do Funchal .....	64
Figura 5. Planta da sala da Pré III .....	79
Figura 6. Área da casinha .....	80
Figura 7. Área do tapete/dos jogos de construção .....	80
Figura 8 Quadro das presenças e quadro do comportamento .....	81
Figura 9. Área da biblioteca e dos fantoches .....	81
Figura 10. Área da expressão plástica .....	82
Figura 11. Área da garagem .....	82
Figura 12. Exploração das folhas das árvores .....	90
Figura 13. Observação dos efeitos do outono no jardim .....	90
Figura 14. Representação gráfica, Dânia (5 anos) .....	93
Figura 15. Representação gráfica, Manuel (5 anos) .....	93
Figura 16. Trabalhos: “A minha árvore de outono” .....	94
Figura 17. Composição de outono, Mónica (5 anos) .....	95
Figura 18. Composição de outono, Inês (5 anos) .....	95
Figura 19. Registo da medição .....	103
Figura 20. Medições das crianças da Pré III .....	103
Figura 21. O corpo humano, Rodrigo (5 anos) .....	105
Figura 22. O corpo humano, Leonor (5 anos) .....	105
Figura 23. Jogos de mesa do corpo humano .....	106
Figura 24. Puzzle do esqueleto humano .....	106

#### XIV RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Figura 25. Jogo sensorial: “Que objeto sou eu?” .....	107
Figura 26. Exploração das texturas .....	107
Figura 27. Jogo sensorial: “Nariz curioso” .....	108
Figura 28. Modelagem dos frutos em plasticina .....	109
Figura 29. Frutos em plasticina .....	109
Figura 30. Confeção da salada de fruta .....	110
Figura 31. Corte das frutas .....	110
Figura 32. Degustação da salada de fruta no almoço .....	110
Figura 33. Decoração da maraca, Miguel A (4 anos) .....	111
Figura 34. Decoração da maraca, Mónica (5 anos) .....	111
Figura 35. Exploração da maraca em grupo .....	112
Figura 36. Pintura das embalagens .....	116
Figura 37. Construção do jogo do arco .....	116
Figura 38. Realização dos puzzles dos frutos .....	116
Figura 39. Exploração do loto dos animais .....	116
Figura 40. Jogo do arco .....	121
Figura 41. <i>Bowling</i> .....	121
Figura 42. Jogo das tampinhas .....	121
Figura 43. Folha da Alice (4 anos) .....	123
Figura 44. Folha do Miguel A. (5anos) .....	123
Figura 45. Folha da Inês (5 anos) .....	123
Figura 46. Planta da Sala – 2.º B .....	137
Figura 47. Disposição das mesas da sala do 2.º B .....	138
Figura 48. Panorâmica da sala, vista da mesa do professor .....	138
Figura 49. Jogo: Famílias de Palavras .....	147

Figura 50. Registo escrito .....	147
Figura 51. Tabela de registo.....	147
Figura 52. Jogo: “Palavra-Mãe” .....	148
Figura 53. Composição das famílias de palavras .....	148
Figura 54. Confeção da Mousse de Castanha .....	150
Figura 55. Mousse de Castanha .....	150
Figura 56. Peças do dominó .....	153
Figura 57. Dominó “Masculino e Feminino” .....	153
Figura 58. Descrição das imagens .....	155
Figura 59. Construção e melhoramento de texto .....	155
Figura 60. Cartaz: “Organização de um texto” .....	156
Figura 61. Tabela de registo: números pares e ímpares .....	161
Figura 62. Cartazes: números pares e números ímpares .....	161
Figura 63. Jogo: “Par ou Ímpar” .....	162
Figura 64. Registo no quadro .....	162
Figura 65. Resolução das subtrações .....	164
Figura 66. Correção das subtrações no quadro .....	164
Figura 67. Momento da explicação.....	167
Figura 68. Sequência da tabuada do 2 .....	167
Figura 69. Cartaz referente à temática do prazo de validade .....	172
Figura 70. Preletora convidada .....	181
Figura 71. Público presente na ação de sensibilização .....	181
Figura 72. Momento do ioga .....	182
Figura 73. Atuação do 2.º B .....	182
Figura 74. Brinquedos recolhidos .....	183

## XVI RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Figura 75. Entrega dos brinquedos às crianças .....	183
Figura 76. Bola de Natal (Nuno, 7 anos) .....	184
Figura 77. Bola de Natal (Rodrigo, 7 anos) .....	184
Figura 78. Árvore de Natal (2.º B) .....	185

**Índice de Quadros**

Quadro 1. Infraestruturas existentes na freguesia de São Martinho (EB1/PE de São Martinho, 2011) .....	65
Quadro 2. Espaços interiores e exteriores da EB1/PE de São Martinho .....	69
Quadro 3. Indicador Socioeducativo Familiar das crianças da sala Pré III .....	75
Quadro 4. Condição perante o trabalho dos pais/EE das crianças da sala Pré III.....	76
Quadro 5. Indicador Socioprofissional Familiar das crianças da sala Pré III .....	77
Quadro 6. Rotina diária da sala da Pré III .....	85
Quadro 7. Atividades de complemento curricular da Pré III .....	85
Quadro 8. Competências gerais desenvolvidas na temática “O outono” (ME, 2012).....	91
Quadro 9. Registo das ideias relativas à estação do outono .....	97
Quadro 10. Competências gerais desenvolvidas no projeto “O corpo humano” (ME, 2012) .....	100
Quadro 11. Registo das ideias relativas aos órgãos do corpo humano .....	104
Quadro 12. Competências gerais desenvolvidas no projeto “Reciclar a brincar” (ME, 2012).....	115
Quadro 13. Espaços interiores e exteriores da EB1/PE da Ajuda .....	130
Quadro 14. Indicador Socioeducativo Familiar dos alunos do 2.º B .....	134
Quadro 15. Condição perante o trabalho dos pais/EE dos alunos do 2.º B .....	135
Quadro 16. Indicador Socioprofissional Familiar dos alunos do 2.º B .....	136
Quadro 17. Horário Escolar do 2.º B .....	139
Quadro 18. Objetivos gerais desenvolvidos na área disciplinar de Português (Reis et al., 2009) .....	142
Quadro 19. Objetivos gerais desenvolvidos na área disciplinar de Matemática (Ponte et al., 2007) .....	159

## XVIII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Quadro 20. Objetivos gerais desenvolvidos na área disciplinar de Estudo do Meio (ME, 2004)  
.....170

Quadro 21. Inferências avaliativas da ação pedagógica de acordo com as Metas Curriculares  
(ME, 2011).....178

**Índice de Conteúdo do CD-ROM**

Pasta 1 – Relatório de Estágio (versão digital, em formato *pdf*.)

Pasta 2 – Apêndices

Apêndice A	Primeira planificação semanal (EPE)
Apêndice B	Segunda planificação semanal (EPE)
Apêndice C	Terceira planificação semanal (EPE)
Apêndice D	Quarta planificação semanal (EPE)
Apêndice E	Ficha 1g – Avaliação geral do grupo (fase diagnóstica)
Apêndice F	Ficha 1i – Avaliação individualizada
Apêndice G	Ficha 2g – Análise e reflexão em torno do grupo e contexto
Apêndice H	Ficha 2i – Análise e reflexão individualizadas de crianças
Apêndice I	Ficha 3i – Definição de objetivos e iniciativas individualizadas
Apêndice J	Ficha 1g – Avaliação geral do grupo (fase final)
Apêndice K	Cartaz de divulgação do projeto “Reciclar a Brincar” (EPE)
Apêndice L	Primeira planificação diária (1.º CEB)
Apêndice M	Segunda planificação diária (1.º CEB)
Apêndice N	Terceira planificação diária (1.º CEB)
Apêndice O	Quarta planificação diária (1.º CEB)
Apêndice P	Quinta planificação diária (1.º CEB)
Apêndice Q	Sexta planificação diária (1.º CEB)
Apêndice R	Sétima planificação diária (1.º CEB)
Apêndice S	Oitava planificação diária (1.º CEB)
Apêndice T	Cartaz de divulgação da ação de sensibilização (1.º CEB)
Apêndice U	Cartaz de divulgação da recolha de brinquedos (1.º CEB)

**Lista de Siglas**

<i>Sigla</i>	<i>Significado</i>
<b>AEpl</b>	Assalariados Executantes Pluriativos
<b>CEL</b>	Conhecimento Explícito da Língua
<b>CRPSF</b>	<i>Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família</i>
<b>DL</b>	Decreto-Lei
<b>EB1/PE</b>	Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar
<b>EE</b>	Encarregado(s) de Educação
<b>EEx</b>	Empregados Executantes
<b>EEFM</b>	Expressão e Educação Físico-Motora
<b>EDL</b>	Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais
<b>EMD</b>	Expressão Musical e Dramática
<b>ETI</b>	Escola a Tempo Inteiro
<b>EPE</b>	Educação Pré-Escolar
<b>INE</b>	Instituto Nacional de Estatística
<b>ISEF</b>	Indicador Socioeducativo Familiar
<b>ISEI</b>	Indicador Socioeducativo Individual
<b>ISPF</b>	Indicador Socioprofissional Familiar
<b>ISPI</b>	Indicador Socioprofissional Individual
<b>LBSE</b>	Lei de Bases do Sistema Educativo
<b>MA</b>	Metas de Aprendizagem
<b>MC</b>	Metas Curriculares
<b>ME</b>	Ministério da Educação
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Ciência
<b>NEE</b>	Necessidades Educativas Especiais

<b>OCEPE</b>	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
<b>OCDE</b>	<i>Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico</i>
<b>OCP</b>	Organização Curricular e Programas
<b>OI</b>	Operários Industriais
<b>OTL</b>	Ocupação de Tempos Livres
<b>PAA</b>	Plano Anual de Atividades
<b>PCE</b>	Projeto Curricular de Escola
<b>PCG</b>	Projeto Curricular de Grupo
<b>PEE</b>	Projeto Educativo de Estabelecimento
<b>PTE</b>	Profissionais Técnicos e de Enquadramento
<b>SAC</b>	Sistema de Acompanhamento de Crianças
<b>TIC</b>	Tecnologias da Informação e Comunicação
<b>Tipl</b>	Trabalhadores Independentes Pluriativos
<b>UNESCO</b>	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
<b>ZDP</b>	Zona de Desenvolvimento Proximal
<b>1.º CEB</b>	1.º Ciclo do Ensino Básico



## Introdução

O presente relatório de estágio insere-se no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade da Madeira, com vista à obtenção do grau de Mestre. Pretende dar a conhecer, de forma detalhada e reflexiva, o conjunto de experiências vividas em contexto de estágio na componente de Educação Pré-Escolar (EPE), realizado individualmente, e no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), concretizado em parceria com uma colega.

Este trabalho encontra-se fundamentado e centrado nos conhecimentos científicos e pedagógicos, que visam traduzir uma *práxis* atual e assente nas pedagogias participativas, que privilegiam a construção das aprendizagens pelas crianças, através da aprendizagem pela ação (Hohmann & Weikart, 1997). É de referir que adotou-se a terminologia “pedagógica” em detrimento de “educativa”, no que respeita à ação *in loco*. De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003), o termo “pedagógica” considera a criança como um sujeito ativo na construção da sua aprendizagem, pelo que o papel do docente consiste no apoio e na orientação durante todo este processo.

Os principais objetivos subjacentes à prática deste estágio pedagógico final assentaram na participação em projetos desenvolvidos pelos núcleos de estágio com a comunidade educativa onde decorreu o estágio, valorizando o trabalho colaborativo e fomentando as relações interpessoais positivas com os grupos de estágio e com a respetiva comunidade educativa; privilegiou o desenvolvimento de uma atitude reflexiva, baseada na intervenção pedagógica sustentada pelos conteúdos científicos adquiridos. Foi ainda valorizada uma prática fundamentada no respeito pelos estados de desenvolvimento das crianças, pelas suas necessidades e pelos seus interesses.

Neste sentido, a componente de estágio apresentada neste relatório desenrolou-se em dois núcleos diferentes. O estágio desenvolvido na valência de EPE ocorreu na Escola Básica

## 2 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) de São Martinho, numa sala cujo grupo era composto por 26 crianças com quatro e cinco anos. O estágio em 1.º CEB desenvolveu-se numa sala de 2.º ano, da EB1/PE da Ajuda, cuja turma era composta por 24 alunos com idades compreendidas entre os sete e os oito anos.

No que concerne à estrutura organizativa, o presente relatório encontra-se dividido em três partes fundamentais. Na Parte I é feito um enquadramento teórico em conformidade com os aspetos legais, regulamentais e sociais, que englobam, de um modo transversal, os dois contextos escolares referidos. São também mencionados os aspetos que caracterizam a EPE e o 1.º CEB, bem como os fundamentos que estão na base da continuidade educativa. É feita ainda uma abordagem da identidade profissional docente, destacando o perfil do educador de infância e do professor do 1.º CEB, bem como a importância do docente como sujeito reflexivo da sua prática.

Por sua vez, a Parte II destacará os aspetos e procedimentos metodológicos, acompanhados por uma breve revisão de literatura, capaz de justificar as opções tomadas para a operacionalização da intervenção pedagógica. Serão ainda referenciados os instrumentos de análise e os mecanismos que fundamentaram toda a ação nas duas valências escolares.

Por fim, na Parte III, consta a essência deste trabalho, ou seja, serão exploradas, de forma reflexiva, as vivências que estiveram na base de toda a intervenção pedagógica, subdivididas em duas partes: a EPE e o 1.º CEB. O enquadramento do contexto físico, por ser comum às duas valências, é apresentado em simultâneo. Ambas as subpartes estão estruturadas de forma semelhante. Primeiramente apresentam uma contextualização do espaço e ambiente escolar. Depois é enaltecido o desenvolvimento da prática pedagógica, que na EPE está organizado por temáticas abordadas e no 1.º CEB estrutura-se pelos conteúdos programáticos desenvolvidos nas áreas disciplinares de Português, Matemática e Estudo do Meio, respetivamente. A abordagem feita às intervenções nos dois contextos teve sempre por base

as apreciações críticas e reflexivas, pessoais e conjuntas, sobre a ação efetuada. É de salientar que, em ambas as subpartes, são explicadas as modalidades de avaliação utilizadas, bem como apresenta-se uma reflexão final, onde serão abordados os aspetos marcantes da intervenção pedagógica em contexto. O trabalho desenvolvido com as famílias e com a comunidade também merece destaque nas duas valências, cujas evidências apresenta-se por meio de uma reflexão acerca das atividades desenvolvidas nesse âmbito.

Nas considerações finais é feito o balanço geral a todos os aspetos que envolveram a minha intervenção pedagógica. De acordo com as perspetivas norteadoras deste relatório serão refletidas as potencialidades e as limitações que existiram, bem como é dada uma opinião pessoal sobre o impacto e a influência que esta experiência trouxe para a minha formação. No final deste trabalho, poderão ainda ser consultados os apêndices, que se encontram em formato digital no CD-ROM que acompanha este trabalho.

No que se refere aos aspetos formais, o presente relatório encontra-se redigido ao abrigo do novo acordo ortográfico, sendo salvaguardada a ortografia original nas citações diretas. A formatação do mesmo segue as normas da 6.<sup>a</sup> edição da *American Psychological Association* (APA, 2010). Porém, são feitas algumas exceções: a utilização de notas de rodapé, a colocação de quadros e de figuras na página correspondente, de modo a facilitar a sua leitura, bem como a colocação diferente da paginação nas páginas pares e ímpares.

Outros aspetos que merecem ser referidos, de forma a esclarecer o leitor, são a utilização do termo “Educação Pré-Escolar”, em detrimento de “Educação de Infância”, pois apesar de o segundo ser considerado mais abrangente, optou-se por utilizar o primeiro, por questões de concordância com a nomenclatura utilizada nos documentos regulamentais da prática de estágio pedagógico. Assim sendo, este termo ganha uma conotação abrangente, centrando-se no desenvolvimento e na resposta específica às necessidades e às capacidades

#### 4 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

da criança e não na sua preparação para a escolaridade, como defendida por alguns autores<sup>1</sup>. O mesmo sucede com o termo “docente” que foi escolhido por agregar no seu significado as funções de educador de infância e de professor de 1.º CEB. Na Parte III deste relatório, as palavras “criança” e “grupo” referem-se a termos próprios do contexto de EPE e as palavras “aluno” e “turma” ao 1.º CEB. Todavia, na Parte I e II, a utilização da palavra “criança” deve-se à sua difícil desagregação, uma vez que caracteriza, de um modo geral, as faixas etárias correspondentes aos níveis escolares explorados neste trabalho.

---

<sup>1</sup> De acordo com Homem (2002), as ambiguidades existentes entre a EPE e a Educação de Infância são geradoras de controvérsia entre alguns autores, essencialmente, devido às idades e à duração correspondentes a estas etapas.

## **Parte I. Enquadramento Teórico**

Neste capítulo serão apresentados alguns aspetos teóricos referentes às duas valências da Educação Básica que achei pertinente refletir. Servem, igualmente, como sustentação teórica ao presente trabalho, na medida em que se enquadram nos princípios orientadores das intervenções pedagógicas em contexto de EPE e em contexto do 1.º CEB. Apresenta-se ainda as principais referências legais que regulamentam as etapas fundamentais da Educação Básica em Portugal, bem como algumas referências teóricas que fundamentam a profissionalidade docente. Neste sentido, a sua reflexão revela-se importante, mas também proveitosa, uma vez que se constituem como pilares sustentadores dos princípios que estão implícitos ao sucesso e à qualidade dos dois contextos escolares.

Assim sendo, nos aspetos teóricos, seguidamente apresentados, não será feita qualquer tipo de diferenciação de temas, no que diz respeito à EPE e ao 1.º CEB. Apesar de apresentarem algumas características distintas, ostentam a meu ver ligações claras e transversais, cuja leitura não deverá ser dissociada. Como tal, a análise será feita de um modo encadeado, na medida em que estas etapas dizem respeito aos primeiros anos de vida de uma criança, nos quais se incidiram a minha formação académica e a minha intervenção em contexto de estágio pedagógico. Neste sentido, fundamenta-se a ligação entre estas duas etapas da Educação Básica que, como é referido pelo Ministério da Educação [ME] (1997), quer o educador de infância quer o professor de 1.º CEB devem garantir a relação e a continuidade educativa, facilitando a transição escolar.

### **A Educação Básica**

Tal como a nossa História, a educação em Portugal viveu momentos de progressos e retrocessos que, embora pautados pelas constantes transformações, encontrou um rumo no período pós 25 de Abril. Este período, marcadamente revolucionário e democrático,

## 6 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

transformou as bases do ensino português a nível da regulamentação, da criação e alargamento das redes escolares e ainda da conceção da identidade da própria profissão docente. Um exemplo claro de avanço, no que diz respeito às políticas educativas até à época, foi a promulgação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)<sup>2</sup>. Esta lei com quase 30 anos, apesar das alterações *a posteriori* constitui-se ainda como o alicerce principal do sistema educativo português. Em linhas gerais, concretiza o direito de todos os cidadãos à educação a partir dos três anos e compreende o nível pré-escolar, escolar e extraescolar, garantindo uma formação que promova o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. Encontra-se ainda em consonância com os pressupostos divulgados pela *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico* [OCDE] (2000), nomeadamente, na garantia do acesso universal e de qualidade ao ensino a todos os cidadãos, visando a diminuição da taxa de analfabetismo.

### **A educação pré-escolar.**

Esta área de intervenção foi uma das grandes apostas do XIII Governo Constitucional, tendo sido definidos dois grandes objetivos, nomeadamente, a garantia de uma maior visibilidade nacional para a importância da EPE e a criação de condições para que cerca de 90% das crianças com cinco anos a frequentassem (ME, 1997). Para tal, foi proposta uma Lei-Quadro para a EPE, pois apesar de esta estar contemplada na LBSE, não dispunha de um quadro legislativo próprio. Assim sendo, estão definidos os seus objetivos gerais no artigo 5.º da LBSE, bem como no artigo 2.º da Lei-Quadro da EPE<sup>3</sup>. Deu-se ainda início ao *Programa para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar*, essencialmente através da

---

<sup>2</sup> A Lei n.º 48/86, de 14 de outubro (LBSE), estabelece o quadro geral do sistema educativo português. Este consiste num conjunto organizado de estruturas e ações diversificadas, tuteladas pelo ME. Sofreu as devidas alterações em 1997 (Lei n.º 115/97, de 19 de setembro) e em 2005 (Lei n.º 49/2005, de 31 de agosto).

<sup>3</sup> A Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro, consagra a EPE como a primeira etapa da Educação Básica, definindo o papel participativo das famílias, bem como clarifica o papel estratégico do Estado, enquanto parceiro das autarquias e da iniciativa particular, cooperativa e social.

criação, expansão e coordenação de uma rede nacional de EPE que integrava as redes pública, privada e de solidariedade social existentes, tuteladas pelo ME (Decreto-Lei (DL) n.º 147/97; Homem, 2002; OCDE, 2000).

A EPE foi então consagrada como a primeira etapa da educação de um indivíduo, externa ao contexto familiar, mas contínua e complementar, em termos de cooperação entres estes dois contextos. Destina-se a todas as crianças desde os três anos até à entrada na escolaridade obrigatória, pelo que a sua frequência é opcional até aos seis anos (Homem, 2002). Intencionalmente, a EPE deve promover o desenvolvimento emocional e afetivo equilibrado, contribuindo para a formação da criança enquanto ser único, livre e autónomo. Deve ainda favorecer a socialização, a compreensão do meio, a formação moral, inculcar hábitos de higiene e de segurança, desenvolver competências de expressão e de comunicação, estimular a criatividade e permitir a experiência de atividades lúdicas e de vida democrática, como aspetos preponderantes no sucesso das aprendizagens (Lei n.º 46/1986; Lei-Quadro n.º 5/97; ME, 1997).

Posteriormente, dada a necessidade de regulamentar, de forma específica, os princípios expressos na Lei-Quadro de EPE, foi criado um documento de referência, denominado *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)*<sup>4</sup>. Este documento constituiu um passo determinante na construção e na promoção de uma rede nacional de EPE de qualidade, na medida em que edifica um conjunto de diretrizes globais que servem de orientação-base aos educadores de infância, em torno de toda a intervenção pedagógica, fundamentam e organizam as orientações curriculares e estão de acordo com os princípios pedagógicos fixados na Lei-Quadro da EPE (ME, 1997).

O currículo em EPE é concebido de um modo mais geral e flexível, permitindo uma adaptação natural aos diversos contextos de EPE, tendo em atenção a oferta de um contexto

---

<sup>4</sup> O despacho normativo n.º 5220/97, de 4 de agosto, regulamenta as OCEPE como o documento orientador de referência comum aos educadores de infância.

## 8 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

de qualidade (Bertram & Pascal, 2009; ME, 1997). Esta gestão do currículo deve ser ainda fruto da reflexão sobre a intervenção pedagógica, acrescentando alterações, sempre que se achar pertinente e que, sobretudo, beneficiem a dinâmica do grupo (Alarcão, 2010). Assim sendo, as OCEPE não podem ser interpretadas como um programa, pois não oferecem um inventário de aprendizagens a serem realizadas pelas crianças num determinado espaço de tempo, antes pelo contrário. Estas adotam uma perspetiva referenciadora para o educador, no que diz respeito às suas opções pedagógicas e estabelecem alguns fundamentos que se articulam entre si. Estes correspondem à aceitação de uma ligação indissociável entre o desenvolvimento da criança e as suas aprendizagens; ao reconhecimento da criança como um sujeito competente e ativo no processo pedagógico; à construção articulada do saber, de forma global e integrada, nas diversas áreas de conteúdo; e à existência de uma pedagogia diferenciada com base na cooperação e na reflexão, e que dê resposta a todas as crianças, relativamente às suas necessidades e interesses (ME, 1997).

Neste sentido, as OCEPE alicerçam o desenvolvimento curricular assente em cinco princípios essenciais de operacionalização. O primeiro princípio dá-nos conta que as intenções da prática pedagógica devem ter subjacentes os objetivos gerais expressos na Lei-Quadro da EPE. O segundo princípio consiste na organização e na intencionalidade do ambiente educativo (grupo, tempo e espaço) como apoio ao trabalho pedagógico. As áreas de conteúdo<sup>5</sup> constituem o terceiro princípio, sendo estas uma referência importante a considerar durante os momentos de planeamento, situações de aprendizagem e de avaliação, não esquecendo a participação interligada das famílias e da comunidade. O quarto princípio consiste na continuidade educativa como modo de ação baseado nos conhecimentos prévios das crianças, de forma a promover o sucesso das aprendizagens futuras. Finalmente, o quinto princípio estabelece a intencionalidade educativa como modo de adequação da prática do

---

<sup>5</sup>As áreas de conteúdo em EPE são a área de Formação Pessoal e Social; a área de Expressão e Comunicação, subdividida pelo domínio das Expressões (Motora, Plástica, Musical, Dramática), domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o domínio da Matemática; e a área do Conhecimento do Mundo (ME, 1997).

educador, que engloba um conjunto de etapas essenciais (observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular) à ação do educador, enquanto construtor de aprendizagens integradas em resposta às necessidades das crianças (DL n.º 241/01; ME, 1997).

Lançadas as bases de orientação da EPE, o ME (2007), através da *Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007*<sup>6</sup>, veio determinar ainda os documentos orientadores da organização e gestão do currículo em EPE, nomeadamente o Projeto Curricular de Estabelecimento/Escola (PEE) e o Projeto Curricular de Grupo (PCG). O primeiro define as estratégias de desenvolvimento do currículo de forma adequada e integrada ao contexto escolar. Já o segundo elucida as estratégias de concretização e desenvolvimento, adequadas ao grupo, das orientações para a EPE, bem como do PEE.

Em 2010, as Metas de Aprendizagem (MA) surgiram como uma estratégia à melhoria da qualidade das aprendizagens e como instrumento complementar às OCEPE. Estas devem ser encaradas como um documento de referência atual e útil no processo de planeamento das estratégias e modos de ação, com vista à aquisição, por parte das crianças, de competências fundamentais e à continuidade do percurso educativo. Assim sendo, devem ser feitos esforços no sentido de privilegiar o desenvolvimento da criança e a construção articulada, integrada e global dos saberes nas diferentes áreas. Como tal, estão definidas as aprendizagens que deverão ser atingidas até ao final da EPE, em cada área de conteúdo, subdivididas em domínios específicos, transversais aos diferentes níveis escolares. Importa acrescentar que as MA funcionam também como uma ferramenta de avaliação, capaz de indicar o estado das aprendizagens de cada criança, no momento de transição (ME, 2010).

---

<sup>6</sup>A circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 incorpora os princípios sobre a organização curricular, procedimentos a ter em conta na avaliação na EPE, bem como os aspetos referentes à organização e gestão da componente de apoio à família e à articulação entre a EPE e o 1.º CEB.

**O 1.º ciclo do ensino básico.**

Quanto às especificidades do 1.º CEB, a LBSE contempla igualmente os seus princípios basilares. Nos seus artigos 7.º e 8.º estão determinados o carácter universal, obrigatório e gratuito do Ensino Básico a todos os cidadãos, cujo ingresso obrigatório destina-se a crianças que completem seis anos de idade. O Ensino Básico<sup>7</sup> divide-se em três ciclos sequenciais, sendo que neste relatório será apenas dado destaque ao 1.º CEB. Este organiza-se em quatro anos e a responsabilidade das aprendizagens é atribuída a um único professor, em regime de monodocência, embora possa ser auxiliado por docentes em áreas específicas (ME, 2004). Tem por base três grandes objetivos, nomeadamente, a criação de condições para o desenvolvimento global e equilibrado da personalidade, tendo em conta os interesses e as competências que potencializam uma formação pessoal individual e social; facultar a aprendizagem e domínio de saberes, instrumentos, competências, atitudes e valores indispensáveis a uma opção escolar ou profissional futura; e desenvolver valores, atitudes e práticas que visem a formação democrática de cidadãos responsáveis, conscientes e participativos na comunidade onde estão inseridos (ME, 2004).

No que diz respeito às suas finalidades, o artigo 8.º da LBSE é esclarecedor, referindo o desenvolvimento da linguagem oral, a iniciação e o domínio de competências referentes à leitura, à escrita, às noções básicas de aritmética e ao cálculo; a descoberta do meio social e físico e a exploração das expressões plástica, musical, dramática e motora, como aspetos essenciais a desenvolver nesta etapa.

No que concerne à estrutura e gestão curriculares, à semelhança da EPE, no 1.º CEB estes foram regulamentados com a aprovação do DL n.º 6/2001 e do DL n.º 209/2002. O currículo do Ensino Básico foi reorganizado quer a nível do plano curricular quer na sua gestão, de forma a corresponder às necessidades e às exigências de uma maior qualidade nas

---

<sup>7</sup> De acordo com a LBSE, o Ensino Básico é composto pelo 1.º Ciclo, o 2.º Ciclo constituído por dois anos e o 3.º Ciclo organizado em três anos.

aprendizagens e nos processos a elas associados. Esta reorganização teve por base os objetivos gerais e competências já enunciados na LBSE e contribuiu para a elaboração do documento *Organização Curricular e Programas (OCP)*, que regula as aprendizagens e orienta a ação pedagógica do professor do 1.º CEB, no sentido de os alunos experienciarem a sua aprendizagem de forma ativa, significativa, diversificada, integrada e socializadora, visando o seu sucesso escolar (ME, 2004). Foram ainda estipuladas a carga horária letiva de cada área disciplinar e não disciplinar<sup>8</sup>, em especial, a obrigatoriedade do Ensino Experimental das Ciências em metade das horas semanais dedicadas ao Estudo do Meio e a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em articulação com as áreas disciplinares (Despacho n.º 19575/2006).

A par do documento referido, em 2001, o ME publicou o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, de forma a oferecer um conjunto de orientações adicionais aos docentes. Todavia, por ter sido considerado insuficiente e pouco esclarecedor, quanto aos conteúdos e aos objetivos, o Ministério da Educação e Ciência<sup>9</sup> [MEC], acabou por revogá-lo através do Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, instituindo as Metas Curriculares (MC). Estas representam as diretrizes essenciais para cada disciplina, subdivididas em domínios específicos e por cada ano de escolaridade, em consonância com programas de cada disciplina, nas quais, os docentes devem definir os conhecimentos e as capacidades essenciais a desenvolver pelos alunos, de forma a orientar os processos de avaliação (Despacho n.º 5306/2012).

---

<sup>8</sup>O plano curricular, atualmente aprovado pelo DL n.º 139/2012, de 5 de julho, integra o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motora como áreas disciplinares. A Área de Projeto, o Estudo Acompanhado e a Educação para a Cidadania foram consideradas como áreas não disciplinares. No geral, mantém a essência do DL n.º 6/2001, de 18 de janeiro, tendo sido realizados alguns ajustes quanto às matrizes curriculares, programas e metas curriculares.

<sup>9</sup>A designação “Ministério da Educação e Ciência” deve-se à reorganização dos ministérios levada a cabo pelo programa do XIX Governo Constitucional que previu a agregação do ME e do Ministério da Ciência e Tecnologia e Ensino Superior num mesmo departamento governamental (DL n.º 86-A/2011, de 12 de julho). Assim sendo, todas as publicações posteriores a este DL adotarão a nova nomenclatura.

É de salientar que a recente implementação das MC visa a crescente qualidade do ensino. Neste sentido, implicam a uma análise profunda, em especial, das metas transversais, para que as aprendizagens se processem de forma articulada e contínua, ao longo dos ciclos, visando o sucesso dos alunos.

### **A continuidade educativa.**

Do ponto de vista legal, a continuidade educativa surge nos principais documentos orientadores da prática de um docente. Nos dois contextos, esta ligação consagra-se na transversalidade existente entre as áreas de conteúdo recomendadas nas OCEPE e os blocos de aprendizagem preconizados pela OCP (Serra, 2004). Na verdade, as MA e as MC têm vindo a reforçar este aspeto, frisando a sua aplicação com vista a uma articulação mais transversal e dinâmica das aprendizagens, dado que as competências implícitas entre os dois níveis escolares estão intimamente ligadas e apontam para uma continuidade educativa que vise o sucesso escolar das crianças (ME, 2010, 2011).

Neste sentido, torna-se importante propiciar experiências significativas de articulação entre a EPE e o 1.º CEB, no sentido de preparar a criança para o início do seu percurso escolar. Como tal, a EPE deve, progressivamente, despertar a curiosidade, o interesse e a motivação da criança para aprender, desenvolvendo atitudes positivas, assentes nas suas necessidades e interesses, de forma a favorecer uma transição menos atribulada para o 1.º CEB e uma adaptação que garanta um equilíbrio emocional e bem-estar, essenciais para o desenvolvimento da criança (ME, 1997; Vasconcelos, 2007). Assim sendo, competências transversais como o respeito pelas regras sociais de convivência, saber ouvir o outro, seguir instruções, ser progressivamente autónomo quanto à realização de tarefas são, de igual forma, importantes no que diz respeito ao trabalho desenvolvido em EPE. É fulcral que a criança, ao entrar no 1.º CEB, já possua uma série de competências a nível da expressão e compreensão

oral, conheça as diversas funcionalidades da escrita e a sua relação com a oralidade, e tenha algumas noções matemáticas de quantidade, tempo e espaço.

Apesar de ambas as áreas de intervenção, analisadas anteriormente neste trabalho, terem características específicas, a verdade é que se complementam. Prova disso é a alteração das habilitações para a docência que, atualmente conferem aos recém-formados a possibilidade de exercerem funções tanto como educadores de infância, como professores do 1.º CEB (DL n.º 43/2007). Esta junção de funções vem justificar a pertinência da continuidade educativa neste contexto, que está, desde sempre, patente nas finalidades do perfil do educador de infância e do professor do 1.º CEB, onde é referida a relevância da articulação das aprendizagens da EPE com as do 1.º CEB. Nesta linha de ideias, tal como as OCEPE sugerem, o educador deve “promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória” (ME, 1997, p. 28). Todavia, este trabalho não é único do profissional de educação, os pais e Encarregados de Educação (EE) também devem participar neste processo dinâmico, preparando a criança para esta transição.

Ainda assim, existem alguns entraves, dentro da própria classe docente, à continuidade educativa, onde em alguns casos, infelizmente, ainda prevalece uma mentalidade tradicionalista do ensino, que encara os diferentes níveis de forma distinta e independente. As limitações exteriores passam pelo, ainda desigual, número de crianças que ingressam no 1.º CEB, tendo frequentado a EPE, existindo também crianças a ingressar na escolaridade obrigatória sem a terem frequentado.

Segundo Formosinho (1997), “a forma como a infância é olhada e educada é o melhor retrato do desenvolvimento de um país.” (p.43). Na realidade, as diversas alterações, que marcaram o sistema educativo, resultaram de um olhar mais crítico e aprofundado da Educação Básica, sustentados pelo crescente número de investigações no campo da educação,

que mudaram o paradigma em relação à importância dada à criança (Conselho Nacional de Educação, 2009; Formosinho, 1997; ME, 1997). Ciente de que estas transformações acompanharão o sistema educativo, a verdade é que a conjuntura política e económica atual do país tem inviabilizado o investimento no desenvolvimento da educação, repercutindo-se em cortes financeiros que comprometem o futuro e a qualidade do ensino em Portugal.

### **A Profissionalidade Docente**

A questão da identidade profissional docente é complexa, fazendo emergir uma diversidade de questões, que ao longo dos tempos, foram modificando-se. Todavia, os pilares que a sustentam ainda se mantêm atuais. Refiro-me ao exercício constante e imprescindível da reflexão e à garantia da formação contínua. Estes aspetos pertinentes asseguram e fundamentam a intenção e a concretização de uma educação que se pretende que seja pautada pela qualidade em todos os seus aspetos. Ainda assim, a trajetória que a educação percorreu até aos dias de hoje, exigiu profundas mudanças.

A educação, na asserção de Roldão (1999), consiste num instrumento crucial no qual os indivíduos, ao longo dos tempos, organizam a transmissão da cultura das sociedades, visando a integração e o desenvolvimento individual e coletivo. Inicialmente, a profissão docente estava intimamente ligada às congregações religiosas, mesmo que o professor fosse leigo. Porém, a partir do século XVIII, esta associou-se aos sistemas estatais de ensino, rompendo com tradição eclesial, o que representou um passo marcante para profissionalização, na opinião de Ludke e Boing (2004). Historicamente detentor exclusivo do *saber* e do *poder*, o professor de outrora caracterizava-se como agente transformador e de desenvolvimento da sociedade (Roldão, 1999). No entanto, o progresso da sociedade acarretou com uma mudança do paradigma escolar, no qual a escola assumiu, na perspetiva de Gentil (2005), o papel de educar para a vida e para o trabalho.

Em Portugal, durante o período do Estado Novo, o controlo autoritário estatal limitou a autonomia profissional e a conseqüente desvalorização do estatuto do docente (Nóvoa, 1992). Em contrapartida, a máquina ideológica deste período, permitiu a salvaguarda do prestígio do professor, na medida em que cabia à escola o importante papel de educar as gerações futuras em consonância com a ideologia do Estado Novo.

Mais tarde, o crescente número de investigações sobre a classe docente permitiu aferir, tal como Nóvoa (1995) refere, que o papel dos docentes e a sua autonomia foram resultado das relações estabelecidas entre o governo e os próprios docentes. Na verdade, as reformas educativas foram, progressivamente, mudando as responsabilidades do professor que “num passado não muito distante, trabalhava *com e, sobretudo, para o sucesso* de uma faixa restrita e relativamente homogênea da sociedade, [e] tem hoje uma diversidade de públicos considerável.” (Roldão, 1999, p.117). Nesta linha de ideias, não é difícil compreender o porquê de a figura do professor autoritário ter sido claramente substituída pela figura do professor derrotado, segundo Gomes (2008). Sendo que, na mesma ordem de pensamento, o aluno, outrora passivo, atualmente é substituído pelo aluno ativo, por vezes rebelde ou problemático (Gomes, 2008).

Ainda assim, a profissão docente continua a representar um papel importante na sociedade e nas escolas. A sua função, atualmente, supera a transmissão de conhecimentos e ultrapassa os próprios muros da escola. O seu papel passa por ajudar a criança a participar ativamente na construção da sua identidade, com base em aprendizagens significativas, que visam a sua formação como cidadão consciente e responsável (DL n.º 240/2001). Apesar dos crescentes ataques à classe, cabe ao docente o discernimento de fazer-se ouvir e procurar que o seu trabalho seja valorizado, lutando para que prevaleça uma imagem marcadamente positiva da classe docente (Nóvoa, 2007).

No que diz respeito aos aspetos formativos, é através da formação contínua que o docente vai adquirindo e aperfeiçoando a sua intervenção através de experiências orientadas para a sua *práxis* (Nóvoa, 1992). Segundo Esteves e Rodrigues (1993), a formação contínua acontece após a certificação profissional inicial e decorre ao longo da carreira profissional. Neste ponto de vista, a conclusão da formação académica é apenas o primeiro passo para um acumular de vivências que em muito contribuem para a construção da sua identidade profissional. Silva (2002) refere que a formação contínua está fortemente associada à atualização de conhecimentos e, essencialmente, de competências necessárias às constantes mudanças vividas no âmbito educativo. Neste sentido, o docente deve estar capacitado de uma série de habilidades que lhe permitam orientar as crianças, mediar as relações, preparar e organizar os materiais, gerir o espaço e o tempo, assim como, avaliar de forma coerente e transparente as atividades desenvolvidas, bem como as competências a elas subentendidas (Bessa, 2009). No fundo, “visa o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor.” (Formosinho, 1991, p.238).

Como tal, os aspetos formativos, relacionados com as funções do docente estão ressaltados em documentos oficiais, mais precisamente, na LBDE, onde é decretado que a “formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o completo, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira.” (p.3076). Encontram-se também referenciados no documento que determina o perfil específico de desempenho do docente, seguidamente analisado.

### **O perfil do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.**

Como se sabe, o modelo do docente ideal não existe. Contudo, o docente enquanto profissional da educação tem as suas funções consagradas no DL n.º 241/2001, de 30 de

agosto, que legitima o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB nas dimensões profissional, ética e social, como diretrizes essenciais do exercício da profissão. Em ambos os níveis, está explícito o papel do docente, quanto ao favorecimento de oportunidades de aprendizagens significativas que visem o desenvolvimento da criança, a gestão do currículo em função dos interesses, das necessidades e da reflexão da sua intervenção (DL n.º 241/2001).

No que se refere ao educador de infância, é-lhe concedida a intervenção pedagógica a crianças a partir dos zero até aos seis anos de idade. As suas tarefas principais passam por planificar, organizar e avaliar o ambiente educativo, desenvolver atividades e projetos que visem a construção de aprendizagens significativas e integradas. Para tal, a organização do ambiente educativo deve obedecer a determinados aspetos que proporcionem vivências enriquecedoras, com base nas experiências de cada criança, e assentes numa gestão flexível e diversificada do tempo (DL n.º 241/2001). Este deve ainda criar mecanismos que permitam observar cada criança de forma individual e em grupo, ajustando a planificação da sua ação pedagógica aos interesses e às necessidades, articulando-os às principais áreas de conteúdo, favorecendo a aquisição de competências essenciais ao seu desenvolvimento. É também referida, neste documento, a necessidade de autoavaliação, no que se refere à prestação pessoal do educador, do ponto de vista formativo. No que concerne à relação e ação pedagógica, deve garantir a segurança afetiva, o desenvolvimento emocional, pessoal, social e cívico das crianças assegurando, deste modo, o bem-estar da criança (Bertram & Pascal, 2009; Portugal & Laevers, 2010). Segundo González (2002), a afetividade constitui num dos pilares indispensáveis para o crescimento equilibrado das crianças e dos jovens.

Quanto à integração do currículo, em EPE, o educador deve mobilizar o conhecimento e as competências necessárias referentes à expressão, comunicação e conhecimento do mundo, não esquecendo o envolvimento, quando pertinente, das famílias e da comunidade envolvente

(Bertram & Pascal, 2009; DL n.º 241/2001; Lei-Quadro n.º 5/97). Neste sentido, deve promover a autonomia, a cooperação e o envolvimento nas atividades e projetos dinamizados, de forma a estimular a linguagem e a compreensão oral, a aproximação à leitura e à escrita, integradas nos diversos tipos de expressão. A estimulação à curiosidade e a capacidade de explorar situações assentes nos conhecimentos prévios das crianças ou nos interesses do momento são igualmente aspetos que o educador deve ter em conta, com vista o desenvolvimento de aprendizagens significativas para as crianças.

Quanto ao professor do 1.º CEB, espera-se que este desenvolva a sua ação pedagógica, mobilizando e agregando os saberes científicos referentes às áreas disciplinares, que fundamentam as competências necessárias à promoção de aprendizagens significativas dos alunos, no contexto de uma escola inclusiva (DL n.º 240/2001). De acordo com González (2002), é esperado que o professor contribua de forma positiva no desempenho profissional de qualidade no quotidiano escolar. Neste sentido, o professor deve refletir sobre a sua intervenção de forma a ajustá-la o melhor possível ao contexto onde esta se insere, visando melhorar a qualidade das interações. Cooperar ainda na construção e avaliação do Projeto Curricular de Escola, bem como o Projeto Curricular de Turma (PCT), em parceria com outros docentes.

É importante que o professor tenha presente a diversidade de vivências pessoais de cada aluno, sempre que se inicie ou se dê continuidade a situações de aprendizagem, sem esquecer a integração com todas as vertentes curriculares e a articulação das aprendizagens implícita à continuidade educativa entre os níveis escolares anteriores e posteriores. Ainda de acordo com o DL n.º 241/2001, cabe ao docente incentivar à aquisição de métodos de estudo e trabalho, através da aquisição progressiva de competências de pesquisa, organização, tratamento e produção de dados, utilizando, sempre que possível, as TIC. Neste sentido, os alunos devem ser estimulados a trabalhar de forma autónoma e independente. No que diz

respeito à avaliação, devem ser utilizados instrumentos adequados às aprendizagens e aos contextos, devendo ser ainda considerado o desenvolvimento nos alunos de hábitos de autorregulação das aprendizagens. No que concerne ao currículo, o docente deve privilegiar a aquisição de conhecimentos e habilidades importantes, visando uma atitude cívica e responsável, enquadrada nas diversas dimensões do currículo do 1.º CEB, bem como nas áreas disciplinares.

Porém, apesar de existirem diretrizes quanto ao perfil do educador e do professor, como já anteriormente referido, o perfil de docente ideal não existe, nem este é atingido de forma tão rápida, eficaz e definitiva, como desejado. Na verdade, a sua identidade constrói-se enfrentando os desafios que vão surgindo ao longo da sua carreira, bem como pela constante atitude reflexiva. Segundo Nóvoa (1995), a dinâmica envolvente entre a formação contínua e a aprendizagem ao longo da vida são pertinentes na construção do perfil e da identidade do sujeito.

### **O professor reflexivo.**

Segundo Roldão (1999), a capacidade reflexiva é um dos elementos definidores da identidade profissional docente. Em termos de desenvolvimento profissional, a reflexão é talvez o ato mais esperado para um docente, na medida em que, segundo Mialaret (1981), quanto mais o docente refletir sobre a sua prática profissional, melhor desempenhará as funções que lhe são atribuídas. Durante o processo reflexivo, o docente questiona em que medida a sua ação sortiu os efeitos desejados, consciencializando-se dos aspetos positivos e menos positivos, tendo uma visão mais vasta dos efeitos da sua *práxis* e do contexto onde esta se insere, tornando-se ele próprio o mediador da sua aprendizagem/formação (Gentil, 2005; Rosales, 1992).

Este exercício de reflexão, na opinião de Nóvoa (1997), deve ser estimulado desde a formação inicial, facultando aos docentes mecanismos próprios que favoreçam as dinâmicas de autoformação participada, visando a construção de uma identidade profissional. Na realidade, o trabalho reflexivo na e sobre a ação dos docentes, tem influenciado os pressupostos das reformas educativas, bem como é a fonte de algumas investigações no campo da educação (Zeicher, 1993). Schön (1987) apresentou o conceito *reflexão-na-ação*, como processo pelo qual os docentes aprendem, com base na análise e interpretação da sua intervenção. O mesmo autor refere ainda que a prática desenvolvida na profissão docente é a única que conduz à produção de conhecimento específico, exclusivamente associado à própria ação, só podendo ser adquirido através da prática, uma vez que é implícito e pessoal (Schön, 1987). Nesta ordem de ideias, este conhecimento, resultante da *reflexão-na-ação*, diz respeito aos pensamentos do docente no momento de ação que lhes permitem improvisar, solucionar problemas ou tomar decisões (Yinger, 1987).

Dada a importância da reflexão, o docente deve adotar uma atitude pragmática e persistente, à luz das teorias que justificam a sua ação e, simultaneamente, desenvolver competências de análise e introspeção que visam o melhoramento da sua ação tendo em conta o contexto onde esta se desenrola (Zeicher, 1993). Todavia, tal como a prática pedagógica, o conceito de profissionalidade docente está em permanente reflexão, pelo que a ação do professor deve ser estudada, como afirma Sacristán (1995), em consonância com os valores, os currículos, as práticas metodológicas ou ferramentas de avaliação implícitos.

## **Parte II. Opções Metodológicas Inerentes à *Práxis***

Neste capítulo apresentar-se-ão a escolha e a adaptação das opções metodológicas que subjazem aos pressupostos da ação pedagógica desenvolvida nos contextos de estágio em EPE e em 1.º CEB. Importa referir que toda a ação retrata uma prática fundamentada na constante reflexão das situações ocorridas, visando a reformulação e enriquecimento da intervenção pedagógica.

Primeiramente são abordados os instrumentos que serviram de base à análise de toda a ação pedagógica, durante os dois contextos de estágio. Seguem-se as opções pedagógicas tomadas no sentido de operacionalizar a prática, fazendo uma adequação dos resultados obtidos através dos instrumentos adotados. Os mecanismos utilizados ajustaram-se a uma visão da aprendizagem ativa e construtivista, isto é, que fundamenta-se numa pedagogia de ação, que oferece à criança um papel de destaque no processo pedagógico (Oliveira-Formosinho, 2007).

### **Instrumentos de Análise da Ação Pedagógica**

Sendo este um trabalho de cariz científico, a escolha dos instrumentos foi criteriosa, na medida em que estes servirão de suporte fundamental para a análise de toda a intervenção pedagógica. Neste sentido, foram utilizados quer na intervenção pedagógica em EPE, como na intervenção pedagógica do 1.º CEB, a observação participante, os artefactos, a análise documental, as planificações, o diário de bordo e as ferramentas de avaliação como instrumentos de ação/reflexão.

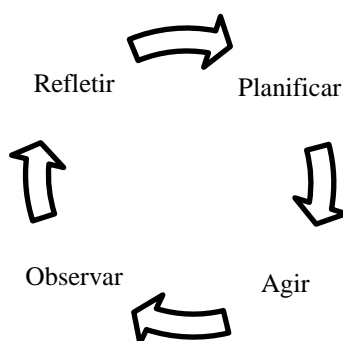
Segue-se uma breve análise teórica, mencionando as principais ferramentas que sustentaram as opções metodológicas tomadas e que incidiram na reflexão em torno da intervenção pedagógica. No capítulo seguinte deste relatório, os dados recolhidos serão triangulados, visando a reflexão e a avaliação, no âmbito da prática pedagógica efetuada.

### A Investigação-Ação.

Segundo Arends (1994), a investigação-ação apresenta-se como uma metodologia fundamental na orientação da prática de um docente, na medida em que incide na melhoria da sua ação e dos contextos onde esta se insere. Na verdade, sendo esta metodologia de índole participativa, o docente ao estar implicado na vida do grupo/turma, como Máximo-Esteves (2008) afirma, pressupõe-se que seja competente o suficiente para elaborar questões pertinentes, no que respeita à sua prática, de forma a delinear os objetivos, selecionar as estratégias e as metodologias adequadas, para então supervisionar o processo e os seus resultados.

Assim sendo, o presente relatório enquadra-se nos propósitos desta metodologia de investigação, uma vez que o seu grande objetivo reside na reflexão sobre a *práxis*. Neste sentido, é construída a ação com base na justificação e adequação de estratégias de ensino-aprendizagem diferenciadas e ajustadas às necessidades particulares de cada criança (Zabalza, 1994), através de um processo dinâmico e contínuo, em espiral, que consiste na planificação, na ação, na observação e na reflexão contínuas, com o propósito de melhorar a qualidade e a eficácia da intervenção pedagógica (Elliott, 1994) (Figura 1).

Figura 1. Espiral do ciclo da Investigação-Ação.



Neste sentido, a dimensão reflexiva ganha uma dinâmica cíclica, em que os resultados da reflexão são transferidos para a *práxis* e esta, por sua vez, é objeto de uma nova reflexão

associada à recolha e análise de novas informações retiradas da intervenção e da compreensão do docente (Sanches, 2005). Como tal, vai ao encontro das exigências atuais que assumem o papel do docente como o de um investigador capaz de recolher e organizar informações de forma ponderada, com a finalidade de solucionar os problemas que se apresentam ao longo da sua prática, contribuindo para a sua aprendizagem e formação (Cortesão & Stöer, 1997; Estrela, 1994; Máximo-Esteves, 2008). Nesta linha de pensamento, o contributo da investigação-ação na intervenção pedagógica, implica uma participação ativa do docente como agente de mudança e inovação na forma e dinâmica da sua ação diária. Para tal, o docente apropria-se de técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados no sentido de auxiliá-lo na compreensão da sua intervenção e da situação contextual (Alves & Azevedo, 2010). Todavia, Máximo-Esteves (2008) declara que o contexto imprevisível do processo de ensino-aprendizagem torna complexa a utilização dos métodos investigativos. Ainda assim, cabe ao docente regular a sua ação contínua de acordo com as tomadas de decisões postas em prática (Sanches, 2005).

### ***Observação participante.***

Observar, no campo da investigação-ação, poderá não ser um ato tão simples quanto aparenta ser. Para Ana Barañano (2004) o ato de observar corresponde à “focalização atenta dos sentidos num objeto para dela adquirir um conhecimento claro e preciso. [...] onde o facto é observado como ele é e não como o observador gostaria que fosse.” (p.23). É, portanto, exigido ao investigador o máximo de precisão possível na abordagem dos factos.

Face ao cariz de investigação-ação em que se reveste este trabalho, de acordo com as várias técnicas de observação, a que melhor se enquadra é a observação participante. Esta corresponde a um período no qual são recolhidos dados de forma sistemática, sendo que o investigador e os observados interagem socialmente (Taylor & Bodgan, 1996). Segundo

Felipe Pardinas (1976), o investigador-observador deverá ser encarado como um membro do grupo. Albano Estrela (1994) refere que “A observação *participada* corresponde a uma observação em que o observador poderá participar, de algum modo, na actividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, conseqüentemente, sem perder o respetivo estatuto.” (p.36). Sendo assim, esta participação não surge apenas nos acontecimentos do grupo observado, mas também através dos sentimentos, das expectativas e das inquietações do grupo (Malinowski, 1975; Woods, 1993).

A observação participante ergue-se, então, como uma técnica de investigação empirista direcionada para o investigador trabalhar diretamente onde se desenrola a ação, pelo que deverá ser considerada como um instrumento imprescindível numa intervenção pedagógica fundamentada, imposta pela prática diária de um docente (Elliott, 1994; Estrela, 1994).

De acordo com as diretrizes dadas pelo ME (1997), a observação está na base de todo o planeamento e avaliação. Como tal, foi possível um conhecimento mais aprofundado das crianças, nomeadamente, as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações acerca do contexto sociofamiliar, com vista à adequação do processo educativo. Atendendo ao carácter flexível da observação, encarnar o papel de docente possibilitou-me seguir os indícios que iam surgindo durante minha intervenção, para então definir a minha ação (Almeida, 1994).

Primeiramente, em ambos estágios, as crianças foram observadas de forma naturalista, isto é, diretamente, mas com o devido distanciamento de forma a possibilitar uma descrição comportamental coerente e fidedigna. Seguidamente, e já no papel de educadora/professora intervim no sentido de ajudar ou compreender o trabalho que as crianças estavam a realizar (Estrela, 1994). Este exercício, segundo Sanmartín (2003) e Woods (1993), implica participar e observar de forma simultânea, sendo que o objetivo central será acumular um conjunto de informações etnográficas que facilitem a elaboração de conhecimentos. Neste sentido, o

docente ao assumir um papel central na observação, está, desde logo, a analisar diretamente o fenómeno em estudo (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009). Como tal, ao recolher um conjunto vasto de informações referentes a ambos os contextos, onde o estágio decorreu, inclusive a captação de comentários, acompanhados pelos comportamentos dos observados, permitiui-me interpretar as notas de campo tomadas, visando um planeamento que fosse ao encontro das características das crianças, sobretudo das suas necessidades e dos seus interesses (Graue & Walsh, 2003; Peretz, 2000; Woods, 1993). Contudo, não sendo o propósito deste trabalho criar inferências alusivas ao senso comum, recorreu-se à utilização de outros mecanismos, a fim de se poder fazer uma reflexão mais concisa de todos os aspetos que envolveram a prática pedagógica.

### *Artefactos.*

Na perspetiva de Lino (1998) e Máximo-Esteves (2008), os artefactos realizados pelas crianças representam um mecanismo importante de análise. Estes dão-nos um *feedback* fidedigno acerca do desenvolvimento das crianças, pelo que não poderiam ser descurados neste trabalho. No entanto, os artefactos a considerar vão muito além dos registos escritos (Bogdan & Biklen, 1994; Graue & Walsh, 2003).

Ao longo de todo o estágio, estes foram naturalmente surgindo em torno das atividades orientadas e não só. Neste sentido, foi feita uma recolha dos artefactos das crianças referentes aos momentos de aprendizagem durante a minha intervenção pedagógica. De acordo com Máximo-Esteves (2008) “a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se concentra na aprendizagem dos alunos.” (p.92). Foram então analisados os registos escritos, fotográficos e pictográficos das crianças, procurando assim compreender em que níveis se encontravam, de forma a analisar o impacto da

intervenção pedagógica e também prever o planeamento de novas intervenções (Máximo-Esteves, 2008).

Os registos fotográficos, como exibem os acontecimentos tal como aconteceram, permitem-nos interpretar as atividades desenvolvidas pelas crianças, com base na mensagem que as fotografias pretendem demonstrar (Máximo-Esteves, 2008). Deste modo, é importante que os registos fotográficos representem momentos reais de observação-ação (Peretz, 2000). Por questões éticas, a sua utilização para fins de análise, foi precedida de um consentimento dos pais/EE, pelo que foi entregue uma autorização na valência de 1.º CEB, visto que na de EPE, esta já tinha sido concedida à educadora cooperante, no início do ano letivo, de forma a poder incluí-los no PCG.

### *Análise documental.*

Centrando-me na perspetiva do investigador, a análise documental apresenta-se como outro mecanismo de apoio à investigação que “implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação.” (Coutinho et al., 2009, p.373). Esta recolha, em geral caracterizada por uma grande quantidade de informação diversa, exigiu a seleção, análise e interpretação mais aprofundadas (Almeida, 1994), com vista à obtenção de informações importantes para a intervenção pedagógica (Guerra, 2002), que de outro modo não seria possível obtê-las.

Os dados recolhidos basearam-se em informações regulamentadas, que constam em documentos de instituições oficiais, e de carácter biográfico, provenientes do local onde se efetuou a prática pedagógica (Bogdan & Biklen, 1994). Em ambos os contextos foi imprescindível analisar os registos biográficos das crianças, de forma a conhecer o seu histórico pessoal e familiar, respeitando sempre o siligo profissional exigido. O acesso a este tipo de informação permitiu esclarecer e completar os dados obtidos através da observação

participante. De acordo com Carmo e Ferreira (1998), a consulta deste tipo de documentos permite aceder a um tipo de informação que não se encontra noutras fontes, compreender melhor ou fundamentar determinados comportamentos e/ou atitudes da criança, não esquecendo a consulta do histórico familiar que poderá conter informações relevantes para a caracterização da criança.

Ao longo da minha intervenção pedagógica, para além dos documentos que fundamentam teoricamente este trabalho, foram consultados, em ambos os contextos, os principais documentos orientadores de cada estabelecimento de ensino, nomeadamente, o Projeto Educativo de Escola<sup>10</sup> (PEE), o Projeto Curricular de Escola<sup>11</sup> (PCE) e o Plano Anual de Atividades<sup>12</sup> (PAA). Estes documentos foram importantes para compreender pormenorizadamente como se organiza e como se rege o funcionamento das instituições, bem como as metas a alcançar para, desta forma, enquadrar a minha prática pedagógica aos pressupostos definidos pelas instituições.

Na valência de EPE acresceu a consulta do PCG<sup>13</sup> que, embora do ano letivo anterior, possibilitou-me clarificar alguns aspetos obtidos através da observação. É de salientar que os dados referentes à caracterização do ambiente educativo (espaço físico e grupo), existentes na Parte III deste relatório, estão incluídos no atual PCG da sala onde efetuei o estágio em EPE, estando assim patente a minha colaboração na realização do mesmo. Já no 1.º CEB não foi possível consultar o Projeto Curricular de Turma (PCT), uma vez que, no momento em que

---

<sup>10</sup> O DL n.º 75/2008, de 22 de abril (artigo 9.º), consagra o PEE como um dos instrumentos do exercício da autonomia de uma escola, no qual constam todas as orientações educativas, construídas e aprovadas pelo órgão de administração e gestão do estabelecimento. Nele encontram-se explícitos os valores, as metas, as estratégias e os princípios orientadores das práticas educativas, durante um período de quatro anos.

<sup>11</sup> De acordo com a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, o PCE é o documento integrado no PEE que determina as estratégias de desenvolvimento do currículo, adequando-as ao contexto do estabelecimento.

<sup>12</sup> Consoante o DL supracitado, o PAA define o planeamento dos objetivos, das formas de organização e de programação das atividades, bem como a identificação dos recursos necessários à sua execução, estando em função do PEE.

<sup>13</sup> Com base na Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, o PCG ou PCT caracteriza-se por ser um documento no qual estão definidas as estratégias de concretização e de desenvolvimento curricular adequadas ao grupo/turma, com base nas necessidades das crianças e nas características do grupo/turma. Está inserido nas linhas orientadoras do PEE e do PCE, devendo articular-se aos outros níveis de ensino.

se concretizou a prática pedagógica, este documento se encontrava em fase de construção. Contudo, foi possível consultar informações referentes ao registo biográfico dos alunos que me permitiram caracterizar a turma de um modo mais preciso.

Foram ainda analisadas outras fontes documentais, nomeadamente, os documentos oficializados pelo Ministério da Educação: as OCEPE (ME, 1997), a OCP do 1.º CEB (ME, 2004), o *Programa de Matemática do Ensino Básico* (Ponte et al., 2007), o *Programa de Português do Ensino Básico* (Reis et al., 2009), bem como as Metas de Aprendizagem para a EPE (ME, 2010) e as Metas Curriculares para o 1.º CEB (MEC, 2011). Todos estes documentos representativos das diretrizes fundamentais para o planeamento e ação de um docente foram alvo de um estudo mais aprofundado, tendo em conta as especificidades e os objetivos de aprendizagem, para as faixas etárias correspondentes, e ao campo de intervenção.

### ***Planificações.***

Arends (1994) define a planificação como uma ferramenta reguladora da operacionalização da prática. Esta é nada mais do que prever a ação, visando o alcance de determinadas metas, sendo que essa previsão consistirá num mecanismo de orientação da ação (Arends, 1994; Estrela, 1994; Zabalza, 2003). No campo da educação, esta previsão ganha um significado mais relevante, pois serve de apoio à ação do docente. Desta forma, “é importante que o professor tenha uma perspectiva abrangente sobre o processo ensino-aprendizagem” (Cunha, 2008, p.73), quanto à orgânica de cada área e como um todo, para poder articulá-las. Nesta sentido, uma planificação bem ponderada e refletida constitui um aspeto determinante na qualidade de ensino (Cunha, 2008). Ribeiro e Ribeiro (1990) afirmam que a planificação deve espelhar um equilíbrio entre as atividades planeadas e as experiências educativas, bem como de aprendizagens vivenciadas pelas crianças.

Quanto à sua estrutura, esta pode apresentar a contextualização e justificação para esclarecer os pressupostos que conduziram à planificação; deve conter os conteúdos e objetivos que deverão ser alcançados, correspondentes às aprendizagens a realizar; evidenciar intencionalidade na escolha de estratégias adequadas e diversificadas; prever a disposição e a organização do tempo e recursos; e esclarecer os procedimentos de avaliação articulados com os objetivos definidos (Ribeiro & Ribeiro, 1990; Zabalza, 2003).

Em ambos os contextos de estágio, as planificações foram construídas com base na observação e na constante reflexão sobre a intervenção pedagógica. Estas visaram sempre a melhoria e a qualidade no processo educativo, pelo que a sua análise e avaliação mostraram-se guias fundamentais da minha intervenção. A construção das planificações pressupôs uma dinâmica contínua de ação-reflexão. Segundo Alarcão (2010), este processo implica que o docente seja capaz de rever o seu planeamento após vivenciá-lo no contexto da ação. Neste sentido, a constante reflexão da minha intervenção pedagógica, permitiu-me delinear estratégias que, ao recomeçar a minha ação, visavam a melhoria dos aspetos a aperfeiçoar no meu desempenho.

Importa referir que as planificações foram encaradas como roteiros orientadores, desprovidos de um carácter fixo, no que respeita à ação subjacente. Nesta ordem de ideias, perante aspetos inesperados e consoante os interesses do momento foi possível improvisar, mudando o caminho e introduzindo novas estratégias. Segundo Cunha, (2008), a elaboração de uma planificação é tão importante como sermos capazes de pô-la de parte, pois “Uma aula deve “acontecer”, ser viva e dinâmica” (Cunha, 2008, p.73), onde a complexidade de inter-relações humanas, a diversidade de interesses e características dos alunos não pretendem ser um decalque do que está no papel. Todavia, não quer isto dizer que se perca o fio condutor das aprendizagens. Simplesmente, o docente deverá ser flexível ao ponto de permitir a mudança ou a improvisação, de acordo com os interesses e/ou as necessidades verificadas no

momento. Como tal, a flexibilidade característica da planificação verificou-se nos dois contextos, embora fosse mais evidente na valência de EPE, do que no 1.º CEB. Esta situação deve-se, essencialmente, pelo facto de no 1.º CEB existir um programa com orientações mais rígidas, refletindo-se numa planificação mais estruturada e rigorosa.

De acordo com as indicações das OCEPE, o educador deve refletir sobre as suas intenções e planear todo o processo pedagógico, adequando-o ao grupo. Este planeamento insere-se na intencionalidade educativa e deve ter em consideração o grupo, em geral, em cada criança, em particular, e no contexto sociofamiliar, prevendo e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização. Visa ainda criar um ambiente estimulante de desenvolvimento, de forma a promover o envolvimento das crianças em aprendizagens significativas e diversificadas (ME, 1997).

Na vertente de EPE, a planificação foi realizada semanalmente. Em reflexão com a educadora cooperante achou-se que se adequava melhor aos padrões de desenvolvimento do grupo, na medida em que permitia uma maior flexibilidade face ao ritmo de cada criança. Embora me fosse dada total liberdade na estruturação das planificações, ficou acordado que respeitariam sempre os interesses, as necessidades observadas e deveriam enquadrar-se na rotina diária e semanal do grupo.

O modelo de planificação utilizado integrou os aspetos considerados como indicadores importantes da ação, nomeadamente a contextualização e justificação, as áreas de conteúdo e as respetivas competências em consonância com as MA definidas para a EPE, o conjunto das estratégias e atividades, divididas pelos papéis do educador e das crianças; os recursos utilizados e os critérios de avaliação (Figura 2).

**Figura 2. Modelo da planificação utilizada em EPE.**

<b>Instituição:</b> Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho <b>Professora Coordenadora:</b> Conceição Sousa <b>Educadora Cooperante:</b> Carmina Berimbau <b>Aluna Estagiária:</b> Carina Fernandes		<b>Ano letivo:</b> 2012/2013 <b>Semana:</b> 01/10/2012 a 04/10/2012 <b>Sala:</b> Pré III <b>Faixa etária:</b> 4/5 anos			
<b>Contextualização:</b> Esta planificação visa dar seguimento à temática desenvolvida até então na sala da Pré III, ou seja, o outono. As atividades planeadas pretendem explorar os conhecimentos adquiridos após a visita ao largo de São Martinho (realizada na semana anterior). Como tal, proponho atividades diversificadas, desde o conto de uma história, à pintura por decalque das mãos, bem como a utilização das folhas recolhidas na visita, para consolidar as ideias relacionadas com as características da estação do ano, como também verificar a capacidade de manuseamento de diversos materiais.					
Áreas de Conteúdo	Competências	Estratégias e Atividades		Recursos	Critérios de Avaliação
		Educador	Crianças		
Conhecimento do Mundo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer elementos do meio natural (ex.: estados do tempo);</li> <li>- Identificar as variações climáticas referentes ao outono;</li> <li>- Identificar elementos conhecidos nas imagens projetadas;</li> <li>- Confrontar os elementos identificados nas imagens com a realidade observada;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como motivação, dialogar com o grupo sobre a temática do outono.</li> <li>- Perguntar quais os estados do tempo característicos da estação.</li> <li>- Conto da história "A Chegada do Outono do Espantalho Brincalhão", utilizando o computador.</li> <li>- Pedir ao grupo que recontem a história ouvida, à medida que vou mostrando as imagens.</li> <li>- Diálogo sobre as imagens visionadas durante o conto da história, relacionando-as com o que foi observado na visita ao largo de São Martinho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Referir o que já aprenderam acerca do outono;</li> <li>- Identificar os estados do tempo referentes ao outono.</li> <li>- Visualização da história "A Chegada do Outono do Espantalho Brincalhão", observando as imagens projetadas no computador.</li> <li>- Recontar a história, observando e descrevendo as imagens visualizadas;</li> <li>- Participar no diálogo, relacionando as imagens com a realidade observada na visita ao largo de São Martinho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipa da sala;</li> <li>- Computador;</li> <li>- História: "A Chegada do Outono do Espantalho Brincalhão" em formato pptx;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação naturalista;</li> <li>- Reações das crianças nos diferentes momentos e espaços (interesse, implicação, bem estar, concretização/ produções das crianças);</li> <li>- Registo das atividades;</li> <li>- Interações em grupo.</li> </ul>

As planificações foram elaboradas com base na reflexão conjunta com a educadora cooperante, de acordo com a intervenção efetuada, tendo sempre em consideração os interesses e as necessidades das crianças. No final de cada semana, as planificações eram alvo de avaliação, tendo sido criado um espaço no final de cada planificação para o efeito, estimulando assim a ação-reflexão, que me permitiu delinear as estratégias seguintes, para colmatar as falhas verificadas durante a minha intervenção pedagógica. Sempre que necessário, foram efetuados pequenos ajustes ao conteúdo das planificações, no sentido de clarificar a sequencialidade do processo de aprendizagem das crianças, pressupondo que a planificação deve estar “adaptada e diferenciada de acordo com as características individuais, de modo a oferecer a cada criança condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem (ME, 1997, p.19). Seguidamente eram esboçadas as atividades para a semana seguinte, sendo que as planificações eram supervisionadas, antes do início de cada semana, pela educadora cooperante e pela orientadora científica de estágio, a fim de se efetuar eventuais correções.

É de salientar que apesar de as áreas de conteúdo surgirem separadamente nas planificações, estas foram encaradas de um modo integrado e articulado. Foi igualmente assegurado o envolvimento de outros intervenientes, como a equipa da sala, as crianças, os pais e a comunidade.

Durante a minha intervenção pretendi sempre proporcionar às crianças situações e experiências e aprendizagem diversificadas que fossem suficientemente desafiadoras, adequando-as sempre às necessidades e procurando corresponder aos interesses das crianças. Como tal, procurei dar sempre a oportunidade para as crianças se expressarem livremente e torná-las sujeitos ativos da sua aprendizagem e desenvolvimento, ganhando mais autonomia e responsabilidade e não as tornar como objeto do processo educativo (ME, 1997; Oliveira-Formosinho, 2007).

Por sua vez, as planificações referentes ao 1.º CEB foram elaboradas diariamente. Contrariamente às de EPE, estas planificações evidenciavam um cariz menos flexível, uma vez que pressupunham o seguimento dos objetivos gerais, referentes aos programas oficiais<sup>14</sup> propostos para cada unidade curricular. Contudo, previam a existência de pequenos ajustes, tendo em conta os imprevistos e os interesses do momento, pois “é difícil cumprir fielmente as previsões iniciais, uma vez que surgem numerosos imprevistos durante o processo” (Guerra, 2002, p. 18).

No que concerne à sua elaboração, as planificações seguiram as indicações da professora cooperante, sendo que a distribuição das temáticas foi realizada de acordo com os tempos letivos disponíveis e proporcionais à sua importância, isto é, houve a necessidade de se ajustar os momentos de transmissão de saberes aos momentos dedicados ao desenvolvimento das capacidades a eles subjacentes (Cunha, 2008).

O modelo de planificação utilizado integrou os aspetos considerados como orientadores importantes da ação, nomeadamente, o tempo letivo, as áreas disciplinares e as respetivas competências em consonância com as MC definidas para o 1.º CEB, os momentos de trabalho que compõem as estratégias e atividades, divididas pelos papéis do professor e do aluno; os recursos utilizados (Figura 3).

---

<sup>14</sup> No DL n.º 209/2002, de 17 de outubro, foram aprovadas a organização e a gestão curricular do Ensino Básico, tendo sido estipulados os seus princípios orientadores, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional e respetivos desenhos curriculares.

**Figura 3. Modelo da planificação utilizada em 1.º CEB.**

Tempo Letivo	Área Curricular	Competências	Momentos de Trabalho		Recursos	Aperfeiçoar
			Professor	Aluno		
8h30m - 8h45m		<b>Rotinas</b>	- Dá os bons dias aos alunos. - Escreve a data no quadro. - Dialoga com os alunos acerca do fim de semana.	- Dá os bons dias à professora. - Dialoga sobre o seu fim de semana.		
8h45m  10h20m	<i>Matemática</i>	- Resolver problemas envolvendo relações numéricas. - Desenvolver o raciocínio matemático. - Investigar regularidades em sequências.  - Identifica regularidades em sequências (números pares e números ímpares).  - Discutir resultados, processos e ideias matemáticos.	- Distribui 10 tampinhas a cada aluno. - Dá cerca de cinco minutos para poderem explorar o material. - Distribui a tabela de registo. - Dá indicações de como deverão resolver o exercício. - Orienta os alunos.  - Corrige no quadro os exercícios. - Dialoga com os alunos, acerca das conclusões chegadas.	- Recebe 10 tampinhas de plástico e explora o material.  - Recebe a tabela de registo. - Resolve o exercício conforme as indicações dadas. - Participa na correção dos mesmos. - Explica quais as conclusões que chegou, ao resolver o preenchimento da tabela.	- Tampas de plástico - Caderno de Matemática - Tabelas de registo	- <i>Rodear os grupos de dois.</i>  - <i>Dar mais exemplos do dia-a-dia.</i>

Contrariamente à estruturação da planificação na vertente de EPE, decidiu-se não colocar a contextualização e justificação, na medida em que a sequência das aprendizagens no 1.º CEB ocorre de forma contínua ao programa estipulado. A coluna “Aperfeiçoar” substituiu a dos critérios de avaliação, pelo facto de estes estarem implícitos nos objetivos correspondentes aos conteúdos a abordar (Ribeiro & Ribeiro, 1990). Assim sendo, o espaço desta coluna é preenchido de acordo com os aspetos evidentes a melhorar na minha intervenção pedagógica, tornando-se igualmente num guia de orientação à minha ação. Desta feita, os instrumentos que auxiliam na avaliação correspondem aos artefactos resultantes das atividades dinamizadas, posteriormente analisados neste trabalho.

A elaboração das planificações, tal como Guerra (2002) defende, exigiram um exercício de reflexão e adaptação baseados nos interesses e as necessidades dos alunos. Tiveram ainda em conta as reflexões conjuntas com a professora cooperante e a colega de estágio, no sentido de aperfeiçoar a minha intervenção pedagógica.

### ***Diário de bordo.***

A utilização de um diário de bordo possibilita ao investigador a recolha de informação, de um modo natural e continuado, permitindo uma visão global de todo o trabalho realizado (Brazão, 2007; Serrazina & Oliveira, 2001). Serve, igualmente, de mecanismo de reflexão constante, aproximando-se da chamada investigação-ação, na medida em que impulsiona o

pensamento crítico face ao modo de ação do próprio investigador (Serrazina & Oliveira, 2001; Zabalza, 1994). Nesta linha de pensamento, o diário surge ainda como meio de narração dos procedimentos e estratégias da pesquisa e análise das suposições do investigador (Brazão, 2007). Pode igualmente funcionar como instrumento na formação pessoal e profissional dos docentes, melhorando as suas práticas pedagógicas; como método de pesquisa e como dispositivo de ação-planeamento da ação, visando a mudança e práticas de avaliação (Brazão, 2012).

Berk (1980) citado por Zabalza (1994) define o diário de bordo como o instrumento indicado para os docentes exporem a perceção da sua experiência. Na verdade, o docente, através da escrita e da leitura, explora a sua intervenção, oferecendo a si próprio um *feedback* que o estimula a melhorar a sua performance (Zabalza, 1994). Esta reflexão envolve a descrição do processo de planificação, do momento da ação propriamente dito, das características e reações das crianças mas é, essencialmente, uma reflexão pessoal da sua prestação, pois “o professor expõe-explica-interpreta a sua acção quotidiana na aula ou fora dela.” (Zabalza, 1994, p.91).

Dada a natureza deste trabalho, a escolha do diário de bordo como um dos instrumentos de recolha de informação foi natural, na medida em que este mecanismo permitir-me-ia fazer o registo de todas as notas de campo, de um modo sequencial, sobre a observação e as apreciações críticas correspondentes (Bogdan & Biklen, 2007).

Esta reflexão desenvolveu-se em torno da minha ação, sendo um suporte fidedigno do *feedback* que extraí das minhas observações, anotações e das impressões. Estes relatos descritivos visaram uma reflexão pessoal e constante, face à minha intervenção pedagógica. Os diários de bordo foram escritos *a posteriori*, isto é, seguiram-se às minhas intervenções pedagógicas. Nestes ficaram registadas as minhas impressões diárias face aos acontecimentos decorridos, reações e dificuldades das crianças, a reflexão sobre os aspetos positivos e os

menos positivos, as causas e os efeitos; o porquê da alteração da planificação estabelecida ou da dinamização das atividades; as opções imediatas e as estratégias, bem como os momentos marcantes; e ainda algumas hipóteses para futuras intervenções (Zabalza, 1994). Todos estes registos efetuados permitiram-me ter uma visão pormenorizada da minha ação.

### ***Ferramentas de avaliação.***

Segundo o ME (2010), “Avaliar é um ato pedagógico que requer uma atitude e um saber específico que permitam desenvolver estratégias adequadas, tendo em conta os contextos de cada criança e do grupo no respeito pelos valores de uma pedagogia diferenciada.” (par.6). Constituindo-se num processo regulador e orientador do percurso escolar, a avaliação “tem por objetivo a melhoria da qualidade do ensino através da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico<sup>15</sup>.” (Despacho Normativo n.º 24-A/2012, p.4). Esta deve ainda ser usada, de forma integrada, por docentes e alunos, visando a construção partilhada de aprendizagens, com vista à compensação das dificuldades e, conseqüentemente, ao sucesso das aprendizagens. É de salientar que a avaliação é constituída por diversos momentos, nomeadamente, a planificação, a recolha e interpretação dos dados, e adequação das práticas e procedimentos que são alvo de reformulação sempre que se achar pertinente (ME, 2010).

A avaliação surge então fundamentada, ao longo da minha intervenção pedagógica, pelos instrumentos de recolha e de análise, escrutinados anteriormente neste capítulo. Em ambos os contextos escolares de estágio, a avaliação processou-se de forma semelhante. As atividades foram alvo de reflexão com base na avaliação das competências, atitudes, valores e conhecimentos adquiridos. Perrenoud (2001) afirma que o desenvolvimento de competências

---

<sup>15</sup> Com base no Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro, ao abrigo do DL n.º 139/2012, de 5 de julho, foi estabelecido os princípios orientadores da avaliação e certificação dos conhecimentos e capacidades desenvolvidos pelos alunos, bem como da organização, gestão e desenvolvimento curricular do Ensino Básico e secundário.

está associado à capacidade do docente desenvolver atividades o suficientemente motivantes e desafiantes para que as crianças participem ativamente e autonomamente na resolução de problemas, mobilizando saberes já adquiridos (ME, 2001). Neste sentido, as competências definidas tiveram por base as OCEPE, as MA para a EPE, as MC para o 1.º CEB, a OCP do 1.º CEB, os programas de Português e de Matemática para o Ensino Básico.

Ao contrário do que possa aparentar, o processo que envolve a avaliação das aprendizagens e das competências não é tão simples. Este é determinado pelo contexto, pelos instrumentos e técnicas diversificadas; deve ser pautado pelo rigor e transparência, no que respeita aos critérios adotados, valorizando o progresso das crianças e, sempre que possível, deve valorizar a avaliação formativa (Arends, 1994; Batalloso, 2003; Despacho Normativo n.º 1/2005).

Segundo as indicações referentes à EPE, o ME (2011) através da *Circular n.º 4 DGIDC/DSDC/2011*, a avaliação nesta valência é apontada como “marcadamente formativa”<sup>16</sup>. Pressupõe-se que a avaliação decorra de forma contínua e interpretativa, colocando a criança como protagonista da sua aprendizagem de forma a consciencializar-se dos seus progressos, das suas dificuldades e de como as ultrapassa (ME, 2011). Como tal, a observação contínua torna-se um suporte fundamental de recolha de informação, bem como de apoio ao planeamento e reajustamento da ação, visando a construção de novas aprendizagens (ME, 2011).

Neste sentido, as finalidades da avaliação na EPE visam apoiar o educador na adequação das atividades, tomada de decisões, planeamento e ação-reflexão, com base numa recolha sistemática de dados a partir da observação de cada criança e do grupo, bem como do envolvimento de outros intervenientes (pais, equipa ou outros profissionais); supervisionar a

---

<sup>16</sup> Estão consagradas no despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto (OCEPE), e no Ofício Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 (Gestão do Currículo na EPE), todas as orientações normativas referentes à avaliação em EPE. Estas articulam-se com o DL n.º 241/2001 (Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância), devendo ainda ser consideradas as MA definidas para a EPE.

eficácia das medidas delineadas no Programa Educativo Individual (PEI); acompanhar e envolver a criança nos processos de aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento das suas competências e desempenhos (ME, 2011).

A avaliação das crianças, no âmbito da minha intervenção em EPE, foi realizada com base na atitude experiencial, subdividida em dois indicadores de qualidade: o bem-estar emocional e o envolvimento/implicação das crianças (Portugal & Laevers, 2010). Esta escolha deveu-se ao facto de estes indicadores oferecerem informação relevante e abrangente ao educador acerca do que se passa com a criança, à medida que o processo pedagógico se vai desenrolando. De acordo com Serra (2004), os níveis de bem-estar emocional indicam-nos como a criança se sente no meio educativo, bem como a disponibilidade ou abertura que sente em relação à aprendizagem. Os níveis de envolvimento ou implicação caracterizam-se “pela concentração, experiência intensa e motivação intrínseca [...] percorrida por um fluxo de energia e um alto nível de satisfação pessoal relacionada com o percurso exploratório relativo à actividade em que está envolvida.” (Laevers, 1995, citado por Serra, 2004, p.61).

De acordo com Portugal e Laevers (2010), o bem-estar emocional pode ser expresso de diversos modos, mas caracteriza-se, essencialmente, por sentimentos de satisfação e prazer, enquanto a criança está descontraída e demonstra serenidade, energia, vitalidade, estando recetível ao que a rodeia. A avaliação dos níveis de bem-estar experienciados pelas crianças, durante as atividades, realizou-se de acordo com os indicadores preconizados por Portugal e Laevers (2010).

Por sua vez, a implicação é reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se pela motivação, interesse e fascínio, recetividade aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia (Portugal & Laevers, 2010). Os níveis de implicação revelam ao educador até que ponto a oferta educativa ou as condições do contexto educativo vão ao encontro dos interesses das crianças, representando um indicador importante de qualidade (Portugal &

Laevers, 2010). Segundo Laevers (1995), o envolvimento é um excelente indicador no processo de desenvolvimento.

A avaliação em EPE foi então veiculada de acordo com o Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC), baseado nos indicadores de qualidade da ação pedagógica já mencionados. Neste sentido, foi fundamental ter em consideração os sentimentos, as sensações e as emoções demonstradas pelas crianças, a par das necessidades e dos interesses observados. Para além disso, valorizou-se as produções das crianças, assim como todos os registos efetuados durante os momentos de observação e de interação, aquando da minha intervenção.

Este sistema de avaliação foi escolhido de forma criteriosa. Esta escolha foi motivada por se tratar de um sistema atual e não se centrar apenas no processo de desenvolvimento da criança e do grupo, mas também no contexto educativo e na ação do educador sobre o grupo; por considerar a avaliação como um processo contínuo, que utiliza técnicas e instrumentos distintos de observação e de registo, de forma a sistematizar e organizar dados e, fundamentalmente, por observar a criança sob vários ângulos, acompanhando o progresso das aprendizagens, dando, em simultâneo, ao educador, um *feedback* que visa a reflexão e adequação da ação pedagógica. O SAC, em linhas gerais, consiste num instrumento de avaliação de apoio à prática pedagógica baseado “num ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e acção, considerando o bem-estar, implicação/envolvimento, aprendizagem e desenvolvimento das crianças como dimensões norteadoras de todo o processo.” (Portugal & Laevers, 2010, p.74). Por sua vez, uma utilização correta do SAC proporciona ao educador uma visão clara sobre o modo de funcionamento do grupo no contexto educativo, o reconhecimento das crianças que careçam de apoio adicional ou atenção diferenciada e a compreensão dos aspetos que exijam intervenções específicas (Portugal & Laevers, 2010).

Neste sentido, cada período de observação/avaliação, reflexão e ação contemplou o preenchimento dos instrumentos de registo propostos por Gabriela Portugal e Ferré Laevers (2010), nomeadamente, a aplicação de um conjunto de fichas dirigidas ao grupo em geral (Fichas 1g e 2g) e à criança de forma individual (Fichas 1i, 2i e 3i), distribuídas pelas 3 fases de avaliação<sup>17</sup>. Importa referir que o processo de avaliação através do SAC foi adaptado à realidade educativa, pois o tempo limitado de estágio assim o exigia. Deste modo, procurou-se ir ao encontro dos pressupostos avaliativos, de forma mais fidedigna e consistente possível, a fim de se alcançar os mesmos objetivos. É de salientar ainda que esta avaliação global e particular encontra-se explicitada e refletida no capítulo referente à minha intervenção pedagógica em EPE.

Uma vez que a avaliação em EPE pressupõe a utilização de diversas técnicas e instrumentos de observação e registo, para além do recurso às fichas do SAC, foi ainda realizada, semanalmente, a avaliação geral das competências referentes às diversas áreas de conteúdo, delineadas nos roteiros de planificação. Estes registos encontram-se anexados às planificações e permitiram-me refletir holisticamente sobre as competências que deveriam ser ainda trabalhadas, as que foram atingidas ou as que estavam em vias de aquisição.

No que diz respeito à avaliação no 1.º CEB, de acordo as diretrizes da OCP do 1.º CEB, esta deve “centrar-se na evolução dos percursos escolares através da tomada de consciência partilhada entre o professor e o aluno, das múltiplas competências, potencialidades e motivações manifestadas e desenvolvidas, diariamente, nas diferentes áreas que o currículo integra.” (ME, 2004, p.25). Para tal, é solicitado ao professor a construção e o recurso a instrumentos de registo sistemático e partilhado, que possibilitem uma leitura do desenvolvimento das aprendizagens de cada aluno. Deste modo, será possível uma gestão mais adequada do estado das aprendizagens e progressos dos alunos, contribuindo, de igual

---

<sup>17</sup> Fase 1 (avaliação); fase 2 (análise e reflexão) e fase 3 (definição de objetivos e de iniciativas).

forma, para a escolha do método mais adequado às necessidades e interesses dos alunos, no que diz respeito à ação do professor (ME, 2004).

Segundo Guerra (2000), a avaliação permite ao professor compreender e refletir as suas ações pedagógicas. Como tal, o recurso a diferentes instrumentos de registo, em especial, os registos de observação e os artefactos, consistiram numa forma consistente de obtenção de informações referentes à minha ação e aos efeitos que esta produzia nos alunos (Bogdan & Blikem, 1994).

No que diz respeito ao processo de avaliação utilizado no 1.º CEB, este baseou-se nas modalidades de avaliação das aprendizagens, propostas no artigo 13.º do DL n.º 6/2001<sup>18</sup>. Dado o curto período de permanência na sala de estágio, optou-se pela modalidade formativa da avaliação. Esta tem a principal função de regular as aprendizagens. Pressupõe um carácter contínuo e sistemático da avaliação, baseado numa diversidade de ferramentas de recolha de informação adequadas à variedade das aprendizagens e contextos, nomeadamente, a observação participante, a execução de fichas de exercícios sobre os conteúdos e a utilização de jogos didáticos de assimilação ou de consolidação (ME, 2001).

De acordo com Arends (1994), a avaliação formativa ocorre no momento da ação do professor. Esta tanto pode auxiliar o professor a analisar a sua ação, como prosseguir a sua intervenção pedagógica. Por outro lado, permite definir estratégias adequadas às dificuldades dos alunos, ajustando os conteúdos programáticos na planificação às necessidades do momento. Neste sentido, a avaliação no 1.º CEB centrou-se apenas na turma e baseou-se em registos reflexivos das competências adquiridas pelos alunos nas áreas disciplinares de intervenção, isto é, do Português, da Matemática e do Estudo do Meio, em consonância com as aprendizagens realizadas através da avaliação formativa. Estes registos foram enquadrados

---

<sup>18</sup> No artigo 13.º do DL n.º 6/2001, de 18 de janeiro, estão consignadas as diferentes modalidades de avaliação das aprendizagens no Ensino Básico, designadamente, a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa e respetivas especificidades.

com os objetivos delineados nas planificações, de acordo com os documentos orientadores definidos pelo ME, referidos anteriormente.

Na minha prática pedagógica, procurei que a avaliação não se centrasse apenas na medição de aprendizagens através de fichas de trabalho, pois, de acordo com Fernandes (2009), a avaliação deve focar-se no processo de aquisição das aprendizagens, bem como nas características individuais dos alunos. Neste sentido, o docente não assume uma atitude de transmissor de conteúdos, nem ignora as diferenças dos alunos. Por sua vez, as crianças não são os recetores passivos, nem se limitam a memorizar ou a reproduzir conteúdos em momentos formais de avaliação (Fernandes, 2009).

### **Mecanismos de Orientadores da Ação Pedagógica**

Apresentados os instrumentos de análise da ação pedagógica, segue-se uma breve abordagem teórica acerca dos principais mecanismos de operacionalização da ação pedagógica, de acordo com a revisão de literatura realizada. Estes mecanismos encontram-se intimamente ligados à ação pedagógica desenvolvida, uma vez que fundamentam e operacionalizam as escolhas metodológicas tomadas. Importa referir que o facto de estes aspetos metodológicos serem comuns em ambos os contextos de estágio, neste subcapítulo, é esclarecido o seu modo de operacionalização quer em EPE, quer no 1.º CEB, evitando-se a repetição de conceitos.

Os mecanismos de ação pedagógica seguidamente analisados, centraram-se nos princípios que sustentam as pedagogias de participação, designadamente, o reconhecimento da construção do conhecimento através da ação.

### **As pedagogias de participação.**

Durante o meu estágio pedagógico privilegiei a adoção de uma pedagogia centrada na participação. A minha escolha justificou-se pelo facto de este modo de ação, tal como afirma Oliveira-Formosinho (2007), considerar a criança como um agente ativo na construção do seu conhecimento, sem excluir as características individuais, os interesses e as necessidades que a distinguem como um ser único.

As pedagogias participativas representam uma rutura às pedagogias mais tradicionais, caracterizadas pela transmissão de conhecimento, em benefício de uma visão mais construtivista do conhecimento, num ambiente cooperativo e rico em interações entre pessoas e objetos (Kishimoto, Santos & Basílio, 2007; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Esta desconstrução da visão tradicionalista foi defendida por pedagogos como John Dewey, Célestin Freinet, Loris Malaguzzi, Paulo Freire e Sérgio Niza, que se notabilizaram ao proporem alternativas que respeitavam a criança como um sujeito ativo, competente e participante na construção da sua aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007). Estas pedagogias participativas são sustentadas pelo envolvimento contínuo e interativo entre a criança e o adulto, durante a construção e partilha do conhecimento, cuja motivação intrínseca da criança é o fio condutor das aprendizagens (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Por sua vez, o papel do docente passa por organizar o ambiente pedagógico em função da interação pretendida, observar, escutar e documentar a criança, de forma a poder compreendê-la e dar resposta aos seus interesses e necessidades (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Este apresenta-se apenas como um orientador das aprendizagens efetuadas pela criança e estimula a participação ativa da mesma (Hohmann, Banet & Weikart, 1987). A criança, por sua vez, desempenha o papel principal na ação pedagógica, onde experimenta, descobre e interage com materiais diversificados, com outras

crianças e com os adultos, extraindo um significado para o seu desenvolvimento (Oliveira-Formosinho, 2011; Spodek & Brown, 2007).

Alguns dos modelos pedagógicos conhecidos fundamentam-se nos pressupostos apresentados acerca das pedagogias participativas, nomeadamente, a valorização da criança enquanto sujeito ativo e construtor da sua aprendizagem, baseada nos interesses, na utilização do jogo, na exploração e manipulação de materiais diversificados, na exercitação sensorial, bem como na organização de experiências associadas a projetos ou a técnicas de organização cooperativa (Serra, 2004).

### ***Os modelos pedagógicos.***

Os modelos pedagógicos, na visão de Oliveira-Formosinho (2007), integram um conjunto de aspetos como o currículo, os objetivos e os métodos de ensino, de organização do espaço e do tempo escolar, de forma interligada. Constituem, deste modo, um suporte à intencionalidade educativa, em que o docente procura articular os interesses e as necessidades das crianças, às aprendizagens necessárias ao seu desenvolvimento.

A implementação de um modelo pedagógico na íntegra ou apenas em alguns dos seus aspetos corresponde a um dos fatores que fundamentam a *práxis* de um docente (Formosinho, 1996, citado por Oliveira-Formosinho, 2007). Por sua vez, Serra (2004) afirma que, independentemente da escolha do modelo curricular é fulcral compreender o processo de desenvolvimento humano em todas as suas especificidades, bem como reunir o acumular das experiências que se vão construindo através do trabalho com as crianças e da compreensão das suas características individuais.

Relativamente à escolha do modelo curricular em EPE, optei por uma filosofia de ação que não se centrasse apenas num modelo específico, até porque, na minha opinião, não existia nenhum modelo que se enquadrasse totalmente no grupo. Como tal, a minha escolha

recai na articulação de um conjunto de aspetos característicos de alguns modelos, que me permitissem dar resposta aos interesses e às necessidades das crianças, respeitando-as como sujeitos únicos e construtores ativos da sua aprendizagem. Neste sentido, baseei-me no modelo curricular *High/Scope* e na Metodologia do Trabalho de Projeto, pois, de acordo com Oliveira-Formosinho (2007), estes modelos fundamentam-se no respeito comum pelos interesses e capacidades de cada criança como ser ativo e construtor do seu conhecimento.

No que respeitou ao 1.º CEB, embora não tenha sido escolhido nenhum modelo específico, a minha ação apoiou-se nos pressupostos das pedagogias participativas, referidos anteriormente. Teve ainda como suporte efetivo os mecanismos de ação pedagógica, que serão explorados mais à frente, neste capítulo.

#### *Modelo curricular High/Scope.*

O modelo curricular *High/Scope*<sup>19</sup> fundamenta-se na teoria cognitiva-desenvolvimentista<sup>20</sup> de Piaget e na filosofia de educação progressiva de Dewey<sup>21</sup>. O motor do processo de aprendizagem centra-se na própria criança, tendo esta o poder de iniciativa, de decisão e de ação (Pereira, Dias, Gesteiro & Silva, 2004).

Este modelo curricular considera que as aprendizagens devem ser realizadas através de um conjunto de experiências-chave<sup>22</sup>; as interações significativas quer com o adulto, quer com outras crianças são privilegiadas; a planificação é conjunta; são realizados registos; a organização do espaço é feita por áreas de aprendizagem e é dado um especial enfoque à

---

<sup>19</sup> Foi iniciado por David Weikart, na década de 1960, com base num programa de educação infantil que preparava crianças com NEE para ingressarem na escola *Ypsilanti Perry Pre-School Project* (Oliveira-Formosinho, 2007).

<sup>20</sup> A teoria de desenvolvimento de Piaget defende que o crescimento natural da criança processa-se de forma sequencial e organiza-se em quatro estádios: sensório-motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais (Oliveira-Formosinho, 2007).

<sup>21</sup> Com base no pensamento de Dewey, a prática educativa tem por base a reflexão (Pereira et al., 2004).

<sup>22</sup> As aprendizagens no *High/Scope* são norteadas por 58 experiências-chave que correspondem às iniciativas e relações interpessoais de representação criativa, linguagem e literacia, música, movimento, classificação, seriação, número, tempo e espaço. Estas servem de orientação à rotina diária e aos materiais a explorar, bem como de apoio às capacidades da criança (Hohmann & Weikart, 1997).

aprendizagem pela ação (Hohmann & Weikart, 1995; Kishimoto et al. 2007). Nestes moldes, a aprendizagem ativa visa promover a aquisição de competências intelectuais, sociais, emocionais e físicas, de acordo com o nível de desenvolvimento da criança.

Como tal, a criança aprende melhor pela experiência e pelas interações significativas com o meio que a rodeia, pela manipulação de materiais, por meio da reflexão das suas ações, através da motivação intrínseca, invenção e produção ou na resolução de problemas (Hohmann & Weikart, 1997). Estes momentos ocorrem a partir de atividades que a criança planeia e desenvolve ou de atividades apoiadas e desafiadas pelo adulto, cuja liderança, escolha e reflexão dependem sempre da criança (High/Scope Educational Research Foundation, 2008). Neste sentido, o papel do educador reside na observação, orientação e incentivo à ação, estimulando a criança a se envolver nas experiências-chave e encorajando-a a fazer escolhas e a resolver problemas que desafiem o seu raciocínio (Oliveira-Formosinho, 2007). Nesta linha de pensamento, ao estimular a aprendizagem ativa, o educador está a contribuir para o desenvolvimento de competências na criança, que é apoiada num clima rico em interações sociais, seguro e positivo, onde a reflexão e a cooperação são elementos-chave para a planificação-ação-avaliação de todo o processo de aprendizagem (Hohmann & Weikart, 1997).

#### *Metodologia do trabalho de projeto.*

A metodologia do trabalho de projeto assume-se como uma pedagogia dinâmica e centrada na criatividade e construção do conhecimento (Soares, 2011). Esta permite que as crianças desenvolvam aprendizagens que visem o seu desenvolvimento intelectual, social e físico e promovam um aumento da sua autoestima (Katz & Chard, 1997). O trabalho de projeto, de acordo com Katz e Chard (1997), corresponde a um estudo aprofundado realizado por uma ou mais crianças, sobre um determinado assunto. Serra (2004) caracteriza-o como

“uma pedagogia aberta e flexível que parte da vontade expressa pelas crianças em aprender algo mais sobre determinado assunto.” (p.51). Neste sentido, esta metodologia desmarca-se das pedagogias tradicionais, uma vez que centra o seu processo nos interesses das crianças e articula-os com as diferentes áreas do saber (Serra, 2004).

A criança é vista com grande respeito, como um ser competente, capaz de gerir a sua própria aprendizagem e, sobretudo, como investigadora nata, estando motivada para a pesquisa e para a resolução de problemas (Vasconcelos, 1998). O educador ganha, deste modo, maior flexibilidade na exploração dos conteúdos, estimulando a aprendizagem e a criatividade das crianças, por meio de interações, assumindo o papel de co-construtor de conhecimento (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011; Serra, 2004; Vasconcelos, 1998). Segundo Katz e Chard (1997), é dada às crianças a possibilidade de participarem ativamente na construção do seu conhecimento, nomeadamente na planificação, execução e avaliação dos seus trabalhos. Neste sentido, existe um maior envolvimento, motivação, dinâmica e persistência na procura das respostas, por meio de pesquisas, relativamente aos objetivos inicialmente definidos (Giroto, 2003; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Relativamente à duração dos projetos, esta é variável, estando dependente do interesse demonstrado, da idade das crianças e da própria natureza do tema, pelo que poderá durar dias, semanas ou meses (Serra, 2004). De acordo com Vasconcelos (1998), os projetos dividem-se em quatro fases distintas, mas que se interligam. A primeira fase corresponde à definição do problema, estando intimamente ligado aos interesses das crianças, associado a algo que as cativou ou corresponde a um tema exposto pelo educador (Katz & Chard, 1997). A segunda fase diz respeito ao planeamento, no qual as crianças decidem os meios e as estratégias que irão nortear a fase de execução do projeto. O papel do educador, nesta fase, afigura-se fulcral, na medida em que é o orientador dos diálogos e auxilia as crianças na escolha dos materiais, organização e distribuição das tarefas (Katz & Chard, 1997). Na terceira fase dá-se a

execução do projeto com base nos objetivos delineados durante a fase anterior. É nesta fase que as crianças aprofundam os seus conhecimentos resultantes das suas experiências e ajustados ao contexto onde estão inseridas, fortalecendo a autoconfiança, bem como a disposição para observar e investigar (Katz & Chard, 2000). O apoio do educador passa por orientar, aconselhar e dar sugestões às crianças no processo de recolha e organização da informação, estando igualmente sensível a novas questões-problema ou a eventuais correções de conceitos errados (Vasconcelos, 1998). Por fim, na quarta fase, é feita a avaliação e a divulgação do projeto. Num ambiente de reflexão, as crianças relembram os contributos e as aprendizagens efetuadas durante o desenrolar do projeto (Varela, 2010). A sua divulgação poderá ser realizada através de livros ou dramatizações, podendo, ou não, ser apresentado a um público específico, como os pais, os colegas de outras salas ou de outras instituições (Katz & Chard, 1997).

### **Diferenciação pedagógica.**

Atualmente, a diferenciação pedagógica<sup>23</sup> tem ganho relevância na área da educação pelo facto das escolas consciencializarem-se do seu papel inclusivo<sup>24</sup> ao receberem cada vez mais crianças que se distinguem pela diversidade social, cultural e económica. A inclusão pressupõe que todos aprendam juntos, apesar das diferenças ou dificuldades, pois o ato educativo centra-se na diferenciação construída com base no contexto, nos ritmos e nos estilos de aprendizagem dos alunos (Fávero, Ferreira, Ireland & Barreiros, 2009; Roldão, 2003). A gestão curricular assente na diferenciação pedagógica afigura-se um desafio exigente para os docentes, devido à diversidade das crianças, mas torna a escola mais

---

<sup>23</sup> De acordo com o artigo 3.º consignado na LBSE, a diferenciação constitui um dos princípios gerais do Sistema Educativo, assegura o respeito pela diferença e valoriza os diversos saberes e culturas. Do mesmo modo, o DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, incentiva o docente a criar estratégias diferenciadas, com base no perfil da criança e da diversidade que lhe está inerente.

<sup>24</sup> O princípio da escola inclusiva foi adotado, em 1994, na conferência mundial intitulada “Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, organizada pela UNESCO e pelo Ministério da Educação e Ciência de Espanha.

inclusiva, que partilha o conhecimento de forma igual (Coelho, 2010; Perrenoud, 2000). A qualidade da ação educativa passa também pelo modo como os docentes respondem à heterogeneidade de cada criança (Morgado, 2004).

Por outro lado, a criança é considerada como um ser único, com necessidades, interesses, quer tenham ou não Necessidades Educativas Especiais (NEE) e, sobretudo, é encarada como sujeito ativo da sua aprendizagem (Coelho, 2010; Grave-Resendes & Soares, 2002). A diferenciação pedagógica fundamenta-se no conhecimento da criança e nos seus progressos, centra-se no que esta sabe e é capaz de fazer e, através disso, o docente adequa a orientação, sabendo que as crianças aprendem de maneiras diferentes (Tomlison, 2008). Como tal, deve favorecer a ocorrência de situações enriquecedoras, baseadas nas características e necessidades pessoais, diversidade sociocultural, cognitiva e linguística, de forma a ampliar os interesses e as capacidades da criança (Grave-Resendes & Soares, 2002; Martins, 2002; ME, 1997; Roldão, 2003; Tomlinson, 2008).

A diferenciação pedagógica apresenta-se como um instrumento pedagógico estruturante, que pretende arranjar diversas alternativas adequadas às dificuldades das crianças, visando a aquisição das mesmas competências e saberes propostos no currículo, independentemente das capacidades (Coelho, 2010; Niza, 2004; Roldão, 1999). Exige ainda a disponibilidade do docente e um conhecimento aprofundado da criança para que, com vista ao sucesso educativo, estes alunos desenvolvam a sua autoestima e a capacidade de concretização, em função do seu ritmo de aprendizagem (Coelho, 2010; Haigh, 2010).

Na EPE, a diferenciação pedagógica associa-se à intencionalidade do processo educativo. Esta pressupõe que sejam proporcionadas às crianças experiências de aprendizagem estimulantes que visem uma igualdade de oportunidades (ME, 1997). De acordo com as OCEPE, este mecanismo pretende que o educador conheça, de um modo aprofundado, a criança, bem como os seus progressos. Partindo das aprendizagens efetuadas, a prática

pedagógica incide nas potencialidades adquiridas, de forma a poder ampliá-las (ME, 1997).

Durante a minha intervenção pedagógica em EPE, a diferenciação foi assegurada, essencialmente, nas atividades em pequeno grupo, onde pude trabalhar de forma mais individualizada com as crianças.

No 1.º CEB, a diferenciação pedagógica ergue-se como um dos pressupostos gerais da ação que o professor deve considerar. Embora surja de forma implícita na OCP do 1.º CEB, as estratégias adotadas pelo professor deverão ajustar-se às diferenças individuais e ao ritmo de cada aluno, oferecendo aprendizagens, recursos, técnicas e processos diversificados que visem o sucesso (ME, 2004). Na minha intervenção pedagógica em 1.º CEB, a diferenciação pedagógica surgiu de forma mais estruturada e consistiu na construção e partilha de materiais, como fichas de trabalho e jogos didáticos, bem como material ajustado às aprendizagens dos alunos com NEE.

Durante a minha intervenção foi necessário criar soluções para dos diferentes ritmos de trabalho dos alunos, nomeadamente, para os alunos cujo tempo de realização das tarefas era curto, para os que sentiam dificuldade nos conceitos aprendidos, para aqueles cujo tempo de realização das tarefas era mais longo, para os que necessitavam de motivação para realizarem as tarefas e para os alunos com NEE. O facto de ter partilhado o estágio com uma colega, permitiu-me gerir melhor a turma neste aspeto, pois consistia em mais um elemento na sala a ajudar no atendimento às necessidades dos alunos. Neste sentido, eram planeadas fichas de trabalho como recurso para os alunos mais rápidos, era dado apoio e reforço positivo aos alunos com mais dificuldade e os alunos com NEE eram apoiados de forma mais individualizada, uma vez que ainda trabalhavam de acordo com o Método das 28 Palavras<sup>25</sup>.

Segundo Tomlison (2008), regra geral, as expetativas criadas sobre os alunos com NEE são baixas, pelo que o trabalho desenvolvido visava o aumento dos níveis de confiança dos

---

<sup>25</sup> O Método das 28 Palavras consiste na aquisição de competências de leitura e escrita através de um esquema de aprendizagem que parte de 28 palavras concretas. Este método assenta no pressuposto de que a criança tem uma propensão natural em reter o global das palavras (Craveiro, Figueiredo & Dias, 2003).

mesmos. Neste sentido, o reforço a estratégias diversificadas pretendia compensar as dificuldades que demonstravam, através de exercícios mais individualizados (Coelho, 2010).

Apesar dos diferentes ritmos, nos momentos de diálogo ou atividades de motivação, os alunos eram convidados a participar, inclusive os alunos com NEE, pois a diferenciação também passa por “aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante.” (Sanches, 2005, p.133). Ainda assim, cabe a nós, docentes, gerir da melhor forma o currículo de forma diversificada e ajustada à realidade e diversidade da turma.

### **Aprendizagem cooperativa.**

A noção de aprendizagem cooperativa resulta dos trabalhos investigativos de Vygotsky (2003). Nas suas observações, Vygotsky descobriu que, durante seu o desenvolvimento intelectual, a criança aprende mais e melhor quando trabalha em cooperação com outras (Ribeiro, 2006; Serra, 2004). Quer isto dizer que a criança constrói o seu conhecimento em função das interações sociais que estabelece com o outro, estimulando a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)<sup>26</sup> (Doolittle, 1995; Lopes & Silva, 2009). De acordo com Ros (2001), referido por Fernandes (2012), “A aprendizagem cooperativa pode ser compreendida como uma “filosofia”, que envolve trabalhar, construir, aprender e trocar ideias em conjunto.” (p.60).

Neste sentido, ao falarmos de aprendizagem cooperativa, o seu significado torna-se ainda mais abrangente, na medida em que se refere a um conjunto de estratégias de ação distintas onde as crianças podem trabalhar juntas, ajudando-se mutuamente (Fernandes, 2012).

Segundo Tomlison (2008), o trabalho cooperativo é uma boa estratégia de aprendizagem pois auxilia as crianças a tomarem decisões sobre um tema ligado aos interesses pessoais,

---

<sup>26</sup> A ZDP consiste na distância entre o nível real de desenvolvimento da criança e o nível potencial de desenvolvimento, que é determinado através da resolução de problemas orientados por um adulto ou em cooperação com pares mais capazes (Vygotsky, 1978, citado por Fino, 2001).

aprenderem mais sobre ele, trabalhem em colaboração e exporem as suas descobertas aos colegas. Como tal, este ambiente democrático concede às crianças um papel ativo e responsável pela sua aprendizagem, à medida que interagem com os seus pares (Arends, 1994; Morgado, 1999). É importante salientar que este tipo de aprendizagem não poderá ser confundido com o trabalho em grupo, uma vez que promover a cooperação nas crianças não significa forçosamente a criação de grupos (Johnson, Johnson & Holubec, 1999; Lopes & Silva, 2009).

No que diz respeito à EPE e ao 1.º CEB, esta opção pedagógica encontra-se sustentada pelos principais documentos orientadores da ação do docente. Sendo a base de ação das pedagogias ativas, a escolha da aprendizagem cooperativa enquadra-se na prática fundamentada neste trabalho, na medida em que as crianças são encaradas como sujeitos ativos e constroem a sua aprendizagem através da participação e da cooperação (Oliveira-Formosinho, 2011; Serra, 2004).

Uma vez que “a escola deve assumir a responsabilidade de ensinar as competências sociais e proporcionar ocasiões de interação entre pares” (Lopes & Silva, 2008, citados por Monteiro, 2012, p.34), na minha intervenção pedagógica foram adotadas estratégias no sentido de viabilizar a aprendizagem cooperativa. Nos dois contextos de estágio, foi permitido às crianças ajudarem-se mutuamente, visando adquirir conhecimentos sobre um determinado assunto (Arends, 1994; Lopes & Silva, 2009).

A influência dos estudos de Vygotsky nos currículos de EPE, sobretudo na importância que se passou a dar à constituição de grupos mistos, permitiu a evolução do trabalho cooperativo favorecendo o desenvolvimento cognitivo, privilegiando-se a experiência social, através da interação entre crianças de idades diferentes (Serra, 2004). Na verdade, as OCEPE consideram a aprendizagem cooperativa como um modo para a criança se desenvolver e aprender, ao mesmo tempo que ajuda os colegas a atingirem o seu desenvolvimento e

aprendizagem. Neste sentido, o trabalho em grupo ou em pares, apoiado pelo educador, revela-se importante para o confronto de ideias e resoluções de problemas em conjunto (ME, 1997). A cooperação surge ainda definida nas MA para a área de Formação Pessoal e Social. É esperado que no final da EPE, a criança seja capaz de contribuir através de propostas, procura de soluções, partilha de ideias, perspectivas e saberes para o funcionamento e aprendizagem do grupo, reconhecendo a participação dos outros. É esperado ainda que seja capaz de colaborar em atividades de pequeno e grande grupo, no desenrolar da atividade e na elaboração do produto final (ME, 2010).

Na OCP do 1.º CEB está também patente a cooperação nos objetivos gerais do Ensino Básico (LBSE, 1986). Pretende-se que os alunos experienciem situações que favoreçam a sua maturidade cívica e socioafetiva, gerando atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano familiar, quer no da intervenção na realidade circundante, de forma consciente e responsável (ME, 2004). Por sua vez, no final do 1.º CEB, espera-se que os alunos sejam capazes de cooperar com os outros em tarefas e projetos comuns, nomeadamente, através de atividades coletivas ou em grupo, aceitando as regras e normas de convivência, respeitando o trabalho dos outros, comunicando, discutindo e defendendo as suas ideias (ME, 2001). Cabe então ao professor organizar o currículo de forma a prever a concretização de atividades dirigidas para o trabalho cooperativo que possibilitem situações de aprendizagem, promovendo a autoestima e a confiança dos alunos (Arends, 1994; ME, 2001).

Como tal, em ambas as valências, procurei privilegiar momentos onde as crianças pudessem interagir através de diálogos, apreciações críticas, confrontações ou resolução de problemas, em pequeno ou em grande grupo, visando o desenvolvimento cognitivo individual e coletivo. Foi igualmente importante o reforço das competências sociais, pois segundo Lopes e Silva (2009) a aprendizagem cooperativa pressupõe também o desenvolvimento de

competências pessoais e coletivas para trabalhar com o outro, além do desenvolvimento intelectual.

### **Aprendizagem pelo jogo.**

Na perspectiva de Froebel, Serra (2004) reconhece o jogo como uma atividade relevante no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Por sua vez, Almeida (2000) é mais abrangente e refere-o como uma atividade intrínseca ao ser humano. Costa (2001) e Szundy (2005) centram a sua importância nas idades pré-escolares, mas também dos primeiros anos de escolaridade, uma vez que o jogo estimula o interesse pelo conhecimento, bem como o desenvolvimento de competências a ele subjacentes, por exemplo, o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração (ME, 1997; Szundy, 2005). No entanto, Costa (2001) afirma que dependerá do uso que lhe for dado, pois além de motivantes, “quando usados pedagogicamente, [os jogos] auxiliam os educandos na criação e familiarização de conhecimentos.” (p.50). O mesmo autor refere ainda que a aquisição destes conhecimentos, originada num ambiente descontraído, promove a motivação, o raciocínio, a capacidade de argumentação e, sobretudo, a interação entre pares, revelando-se uma estratégia importante de ensino-aprendizagem (Costa, 2001).

Se, pelo contrário, o jogo estiver desprovido de objetivos pedagógicos, isto é, ao ser usado livremente, a criança também aprende. Através do meio que lhe rodeia, apropria-se de competências sociais que lhe amplificam a criatividade, a sensibilidade e a sociabilidade (Kishimoto, 1994; Neto, 2003; Nogueira, 2004). Espontaneamente, ao brincar a criança “constrói um espaço de experimentação, de transição entre o mundo interno e externo.” (Costa, 2001, p.6).

Neste sentido, o jogo surge naturalmente como um recurso da ação pedagógica que, ao conjugar a teoria e a prática, visa uma aprendizagem mais cativante (Tezani, 2004). Como tal,

os materiais não são deixados ao acaso pois, neste âmbito, ganham um significado mais específico, afigurando-se como instrumentos de apoio ao desenrolar do processo de ensino-aprendizagem (Costa, 2001). Na verdade, o jogo quando trabalhado na escola, possibilita às crianças o desenvolvimento de uma série de competências como a estimulação da linguagem, a capacidade de adaptação a situações reais ou imaginadas, organização de ideias ou emoções; capacidade de observar e agir; concentração, entre outras (Costa, 2001; Kishimoto, 1994). De acordo com Neto (2003), a criança, nestas situações, começa a ganhar um conhecimento de si própria, compreendendo as suas capacidades e obtém maior confiança de si própria.

O jogo é, de facto, um mecanismo fundamental para o progresso da aprendizagem da criança, tendo o mesmo sido afirmado por psicólogos de renome, como Vygotsky ou Piaget, que se especializaram no desenvolvimento infantil. Como tal, a sua utilização na minha intervenção pedagógica, em ambos os contextos, não foi deixada ao acaso, na medida em que, segundo Sousa (2003), a atividade lúdica permite que a criança vivencie experiências de descobertas profícuas para o seu desenvolvimento.

De acordo com as OCEPE, o jogo apesar de ser transversal a todas as áreas de conteúdo, surge associado à aquisição de competências motoras, expressivas, de socialização, de aquisição e compreensão de regras e ao desenvolvimento da linguagem (ME, 1997). É também um meio através do qual a criança começa a se apropriar do espaço, bem como alicerça as suas aprendizagens matemáticas com base na resolução de problemas (ME, 1997).

Segundo Kishimoto (2002), para que o jogo seja proveitoso para a aprendizagem das crianças, deve ter patentes duas funções fundamentais: a lúdica e a educativa. A primeira diz respeito à diversão e à satisfação que propicia às crianças, por sua vez, a segunda função relaciona-se com os conhecimentos subjacentes ao jogo bem como ao mundo que as rodeiam. É importante referir que o educador deve ter em atenção a utilidade do jogo no processo

pedagógico. Este deve ser capaz de criar situações o suficientemente motivadoras e desafiadoras para as crianças serem capazes de resolver os problemas colocados, ampliando as suas capacidades (Costa, 2001).

Por sua vez, a referência ao jogo como recurso de aprendizagem é também feita na OCP do 1.º CEB. Este surge referenciado, de forma explícita, nas áreas expressivas (artísticas e motoras), contudo, dada a sua transversalidade, a sua presença nas restantes áreas disciplinares não é posta totalmente de parte, até porque este é salvaguardado no cariz lúdico das atividades atribuído pelo professor (ME, 2004).

A utilização dos jogos nos momentos de aprendizagem, permitem que os alunos adquiram os conhecimentos de um modo descontraído e natural, favorecendo, em muitas vezes, a aquisição de conceitos mais abstratos (Nogueira, 2004). Como tal, recorri, também a esta estratégia na minha intervenção no 1.º CEB. Segundo Costa (2001), os jogos, quando utilizados como ferramenta educacional, podem ser usados para introduzir e consolidar conteúdos, bem como articular conteúdos já estudados. Como surgem com objetivos pedagógicos implícitos, os jogos devem ser escolhidos com algum cuidado, pois pretendem que o aluno consiga adquirir ou consolidar competências importantes ao seu desenvolvimento e raciocínio (Costa, 2001).

De acordo com Nogueira (2004), o recurso a atividades lúdicas, diversificadas e integradas no currículo escolar, podem fortalecer o gosto pela aprendizagem nas diversas áreas. Os alunos, por sua vez, percebem os jogos como atividades distintas das atividades escolares que estão habituados, pelo que demonstram alguma receptividade e motivação para aprenderem (Szundy, 2005). Como tal, o professor deve gerir estes momentos estimulantes de forma a equilibrá-los com os momentos de aprendizagem, contribuindo não só para promover o interesse dos alunos, mas também para o enriquecimento das suas capacidades (Costa, 2001).

### **As TIC como ferramentas de aprendizagem.**

A utilização das TIC como ferramentas de trabalho tem ganho algum relevo, destacando-se nas mais diversas áreas. Na área da educação, este fenómeno não foi exceção. O facto de cada vez mais vivermos numa “era tecnológica”, o processo pedagógico tem-se ajustado progressivamente, apostando na utilização e diversificação dos mecanismos de apoio à aprendizagem, como utensílios importantes de inovação e de qualidade educativas (Amante, 2007; Costa, 2001).

É indiscutível que o recurso às TIC na educação afirma-se como uma ferramenta de trabalho dinâmica e com a possibilidade de tornar as aprendizagens mais diversificadas (Freire, Prado, Martins & Sidericoudes, 1998). Perrenoud (2000) afirma que o modo de trabalhar, de decidir e de pensar foi modificando-se graças à sua utilização. No parecer de Costa (2001) estas tendem a transformar as práticas pedagógicas, mudando não só o modo como o docente trabalha, mas também como os alunos encaram a escola. Fino (2000) acrescenta que a utilização da tecnologia produz efeitos positivos nas atitudes dos alunos, na medida em que se mostram mais interessados e motivados para aprender. É, portanto, necessário que se construa uma prática pedagógica em articulação com as TIC, de forma a melhorar a qualidade do contexto educativo num ambiente estimulante, com base numa perspectiva construtivista no que diz respeito à aprendizagem (Lucena, 2003; Sousa & Fino, 2001).

Segundo Fino (2003), os docentes devem ser capazes de reconhecer a necessidade e a importância das TIC na exploração das atividades; utilizar ferramentas informáticas e, deste modo, apostar na inovação educativa. Os docentes devem, portanto, transformar as suas aulas, tornando-as mais atrativas, adotando novos conhecimentos e atualizando a sua prática pedagógica (Costa, 2001). Brazão (2008) afirma que, a utilização dos computadores terá o resultado pretendido se ocorrer num contexto de aprendizagem que vise a resolução de

problemas de forma cooperativa. Importa também focar que a sua utilização deve ocorrer de acordo com as faixas etárias, mas também com base nas expectativas e interesses demonstrados pelas crianças (Amante, 2007).

Com a existência de uma grande diversidade de *softwares* educativos, os docentes vêm-se agora confrontados com a possibilidade de poderem criar ambientes de ensino-aprendizagem ajustados às características individuais das crianças, a par do cariz estimulante que as novas tecnologias lhes proporcionam (Costa, 2001). No entanto, Fino (2000) alerta para a qualidade dos programas utilizados, uma vez que se mostra fundamental na garantia do propósito da atividade. Neste sentido, os docentes deverão adotar uma postura crítica na seleção dos programas, de forma a promover a articulação com as áreas disciplinares (Ponte, 2002). Amante (2007) refere ainda que uma utilização correta das TIC permite que o docente seja capaz de “expandir, enriquecer, diferenciar, individualizar e implementar” (p.56) os objetivos curriculares delineados. Neste sentido, o uso de um *software* adequado permitirá uma aprendizagem rica, estimulante e significativa para os aprendizados (Fino, 1998).

No que diz respeito às OCEPE, a referência feita às novas tecnologias é escassa, dada a data da sua publicação (1997). Ainda assim, preconiza a utilização dos meios informáticos como recursos desencadeadores de situações de aprendizagem nas diversas áreas de conteúdo, desde que o educador previamente delimite os propósitos da atividade (ME, 1997). Todavia, com o surgimento das MA, as TIC ganharam relevo no quadro das aprendizagens de EPE, tendo sido delineadas metas que visam a articulação com as restantes áreas de conteúdo, de forma a garantir aprendizagens ricas e significativas para as crianças (ME, 2010).

Quanto ao 1.º CEB, a utilização das TIC encontra-se consagrada no DL n.º 6/2001, mais precisamente no artigo 3.º, referente aos princípios orientadores da organização e gestão do currículo. De acordo com este documento, as TIC devem ser utilizadas de forma integrada e

diversificada com as áreas disciplinares e não disciplinares, devendo ainda ter por base as necessidades e os interesses dos alunos.

Na OCP do 1.º CEB, à semelhança do que consta no *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*, o recurso às tecnologias encontra-se explícito. Neste sentido, as TIC visam promover o desenvolvimento de competências, de forma articulada, perspetivando assim a formação futura, estando inclusive referenciadas, no plano curricular do 1.º CEB como instrumento pedagógico no qual devem ser desenvolvidas atividades, quer nas áreas disciplinares, quer nas não disciplinares (ME, 2001; 2004).

Assim sendo, este instrumento foi alvo de utilização em algumas das atividades dinamizadas na minha intervenção pedagógica. Em EPE a sua utilização ocorreu em momentos dedicados à motivação de temáticas. Por sua vez, no 1.º CEB a utilização das TIC ocorreu semanalmente, como previsto no horário escolar da turma. As atividades eram articuladas com uma das áreas disciplinares, servindo quer de motivação ou de consolidação dos conteúdos com base na temática em estudo.

### **A participação das famílias e da comunidade.**

Segundo Reimão (1994, citado por Homem, 2002), a família representa a primeira instância educativa de qualquer indivíduo, sendo a sua principal fonte de proteção, alimentação, pertença e educação. É na família que o indivíduo adquire valores, atitudes e onde ocorre, de um modo natural, a transmissão de conhecimentos, costumes e tradições que compõem o seu património cultural (Reimão, 1994, citado por Homem, 2002). Neste sentido, torna-se difícil ignorá-la, enquanto instrumento de apoio à ação pedagógica. Importa referir que o conceito de “pais” ou “família” assume, neste contexto, um sentido mais abrangente do que apenas os progenitores, este alarga-se aos familiares mais próximos ou que mantenham

um tipo de relação afetiva consistente com a criança (Bhering & Siraj-Blatchford, 1996, citados por Homem, 2002).

Juridicamente é à família que cabe o papel de educar a criança<sup>27</sup>, no entanto, de acordo com a LBSE (2005), a escola assume também um papel essencial na complementaridade da ação da família, apoiando-a no desempenho das suas funções e, sobretudo, colaborando com ela (Reimão, 1994, citado por Homem, 2002). Na verdade, são feitas algumas referências na LBSE, relativamente à importância desta interação entre a escola e a família. De acordo com o artigo 4.º pode ler-se que a EPE constitui um complemento formativo à ação educativa da família, na qual deve manter uma relação de cooperação. Relativamente ao 1.º CEB, no artigo 7.º está patente nos objetivos gerais para o Ensino Básico a aproximação da família, escola e alunos através do processo de informação e orientação educacionais. O artigo 46.º reconhece ainda a interligação do processo educativo com a comunidade<sup>28</sup>, com base na participação de várias entidades entre as quais a família ou outras entidades representativas locais.

Neste sentido, a ligação entre a escola e a família é, sem dúvida, uma exigência nos dias de hoje. Para Maria Luísa Homem (2002) esta importância justifica-se pelo ponto de vista académico, mas igualmente pelo ponto de vista político, onde é feito o reconhecimento da interação entre estes contextos, tendo sido alargadas as competências e domínios de atuação entre os pais e a escola. Do ponto de vista teórico, é consensual que a interação entre a família e a escola traz benefícios para a criança, particularmente, um processo de desenvolvimento e aprendizagens mais integrado, o que proporciona a existência de uma pedagogia interativa (Homem, 2002; Katz, 1998). Bertram e Pascal (2009), por sua vez, consideram a natureza destas interações como um fator importante na qualidade do contexto educativo.

---

<sup>27</sup> De acordo com a Constituição da República Portuguesa, 1989, artigo 36.º, ponto 5, “Os pais têm o direito e o dever de educação dos filhos.”

<sup>28</sup> O conceito de “comunidade” diz respeito a todas as instituições existentes no contexto local, nomeadamente, as entidades de índole social, económico, cultural, bem como as instituições de cariz científico, nas quais a instituição escolar possa criar parcerias (LBSE, 2005).

Uma vez que a família e a escola são dois pilares importantes na educação de uma criança, “É tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família.” (Dewey, 1897, citado por Hohmann & Weikart, 1997, p.99). No que diz respeito à EPE, segundo as OCEPE, torna-se então fulcral a existência de uma relação de comunicação entre estes dois contextos, não só por abranger uma faixa etária menor, mas também para existir um melhor esclarecimento acerca das finalidades e objetivos da EPE, bem como um acompanhamento dos progressos da criança (ME, 1997).

De acordo com Hohmann e Weikart (1997) é necessário que as famílias se sintam aceites no contexto educativo para que a sua participação ocorra de um modo mais natural. Neste sentido, a existência de um clima positivo de apoio, confiança e comunicação entre a escola e a família irá refletir-se no respeito, aceitação do trabalho realizado e, essencialmente, na participação mais efetiva dos pais nos acontecimentos escolares dos filhos (Hohmann & Weikart, 1997; Homem, 2002; Katz, 1998; ME, 1997). Para tal acontecer, cabe ao educador encontrar os mecanismos adequados para promover a participação dos pais e refletir sobre as iniciativas a desenvolver, de forma a equilibrar os momentos formais e menos formais, na relação que mantém com os mesmos, diversificando e intencionalizando a sua participação na vida escolar dos filhos (Homem, 2002; ME, 1997). Segundo o ME (1997), a colaboração gradual dos pais e de outros membros da comunidade, através da partilha de saberes e competências, durante o processo pedagógico das crianças, potencializa a ampliação e desenvolvimento das aprendizagens.

Do mesmo modo, no 1.º CEB, está presente a relação entre a escola e a família, bem como o desenvolvimento de parcerias com outras entidades como estratégia importante para o desempenho escolar do aluno a nível pessoal e intelectual, bem como na aquisição de noções básicas de cidadania (ME, 2004). No entanto, a participação ativa dos pais/EE na vivência escolar dos seus filhos depende muito da relação que é mantida entre estes e os

professores, tornando-se decisiva no progresso e equilíbrio do desempenho escolar e social do aluno, uma vez que promove a existência de uma reflexão dos aspetos pedagógicos e psicológicos (Pereira, 2009; Picanço, 2012).

Segundo Pereira (2009) esta participação poderá estar subordinada aos projetos que a própria escola desenvolve e às relações sociais e de comunicação que estabelece. Cabe à escola desmistificar estas inibições, criando um clima de apoio e abertura às famílias, oferecendo um espaço de interação para que possam participar, espontaneamente, nas atividades escolares dos filhos. Este envolvimento poderá consistir em reuniões ou na colaboração de tarefas específicas na escola com o apoio dos professores (Pereira, 2008, citado por Picanço, 2012).

Relativamente à minha intervenção pedagógica, a interação com as famílias e com a comunidade não foi descurada em ambos os contextos de estágio. Houve, o cuidado de garantir a presença destes dois aspetos, dada a sua importância no processo pedagógico. Na EPE efetivou-se através da interação diária com os pais, bem como na sua participação em algumas atividades. Por sua vez, o trabalho com comunidade efetuou-se através de um projeto que visou a interação das crianças de instituições escolares diferentes, organizado pelo núcleo de estágio. No 1.º CEB, a interação com as famílias foi mais evidente, quer na participação nos projetos desenvolvidos com a turma, quer com a presença dos mesmos numa ação de sensibilização organizada pelo núcleo de estágio, dirigida não só a estes, mas também à restante comunidade educativa. Importa referir que todos os projetos desenvolvidos em contexto de estágio serão alvo de análise na Parte III deste relatório.

### **Parte III. A Intervenção Pedagógica**

Neste capítulo serão apresentadas as evidências referentes à intervenção pedagógica em contexto de estágio. É mostrada então a essência do presente trabalho, na medida em que serão exibidos os pressupostos e os processos de operacionalização, em ambos os contextos de estágio, tendo como sustento teórico os aspectos apresentados anteriormente neste relatório.

Este capítulo divide-se em duas partes fundamentais, sendo que a primeira parte refere-se à intervenção pedagógica no contexto de EPE e a segunda parte diz respeito à intervenção pedagógica no contexto do 1.º CEB. Em ambas as partes será dada especial atenção aos aspectos logísticos, organizativos e processuais que nortearam o estágio. Serão contextualizadas as ações pedagógicas vivenciadas através de uma abordagem às características gerais das instituições, quer a nível de recursos físicos, quer a nível de recursos humanos que estiveram interligados, direta ou indiretamente, aos ambientes educativos que foram palco de toda a ação desenvolvida. Posteriormente, serão explanadas as práticas através da apresentação de quadros que nos elucidarão acerca dos pressupostos da ação pedagógica.

No que se refere à intervenção pedagógica em EPE, os trabalhos desenvolvidos pelas crianças sob a minha orientação serão apresentados por temáticas. Por sua vez, no 1.º CEB, a estrutura assemelha-se, embora os trabalhos dos alunos sejam apresentados, por conteúdos e de acordo com a área disciplinar onde foram desenvolvidos. No final de cada temática ou área disciplinar é feita uma reflexão onde serão referidos os processos de avaliação, assim como as impressões pessoais e dos orientadores cooperantes. Para além disso, no final de cada subparte estarão os processos de operacionalização da avaliação utilizados, assim como os projetos desenvolvidos em parceria com a comunidade e com as famílias, seguidos de uma reflexão crítica final referente ao trabalho desenvolvido em estágio.

### **Enquadramento do Contexto de Estágio**

A escola, atualmente, não pode e nem deve ser encarada de forma isolada em relação ao contexto local onde está inserida. Neste sentido, além de considerar os interesses, as motivações e as necessidades dos seus alunos, a escola deve ir ao encontro da comunidade, na medida em que esta representa uma mais-valia ao processo de ensino-aprendizagem. Mostra-se, então, fundamental conhecer os aspetos geográficos, culturais e socioeconómicos de onde são provenientes as crianças, de forma a enriquecer a sua ação pedagógica. Deve ser ainda incluída no processo pedagógico a participação dos diversos agentes oriundos da comunidade onde a escola está inserida, em especial, as famílias, os serviços sociais, culturais e económicos.

Assim sendo, com base nas ideias acima enunciadas, efetuou-se um levantamento de dados referentes ao meio onde se inserem os estabelecimentos de ensino, onde decorreram os estágios em EPE e no 1.º CEB. Este levantamento serviu não só para conhecer melhor o espaço geográfico onde as escolas estão inseridas, mas também para valorizar as instituições com as quais a escola pode estabelecer parcerias.

Os aspetos seguidamente descritos referem-se à caracterização do espaço geográfico onde estão inseridas as instituições escolares onde decorreram os estágios, nomeadamente, a EB1/PE de São Martinho (EPE) e a EB1/PE da Ajuda (1.º CEB). Uma vez que a minha prática de estágio pedagógico desenrolou-se em dois estabelecimentos de ensino público, existentes na freguesia de São Martinho, concelho do Funchal, esta caracterização é comum aos dois contextos.

### **Caracterização do Meio.**

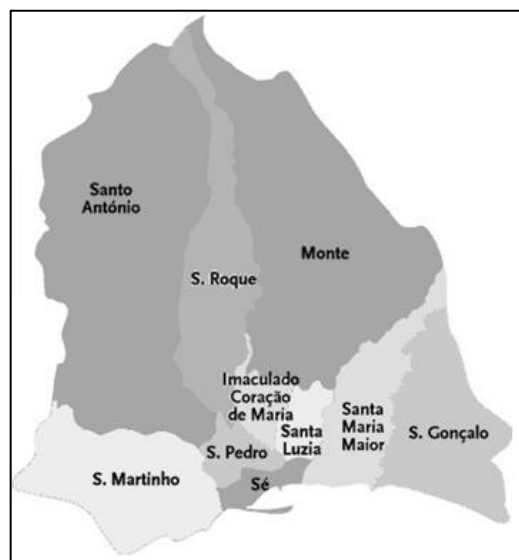
São Martinho é uma freguesia pertence ao concelho do Funchal, tendo sido criada a 3 de março de 1579, por Alvará do cardeal Rei Dom Henrique, no tempo do Bispo Dom Jerónimo

Barreto (Silva & Meneses, 1978). O seu nome ficou a dever-se a uma pequena capela que em tempos ali existiu e onde se estabeleceu a sede da paróquia. Destacaram-se algumas figuras importantes ligadas a esta freguesia, designadamente, Dom Martinho de Aguiar (neto de João Gonçalves Zarco); o Padre Caldeira que ajudou muito a população e concluiu a Igreja Nova de São Martinho e o Dr. Alfredo Justino Rodrigues, um médico que prestou muitos serviços à população (EB1/PE de São Martinho, 2011).

A freguesia de São Martinho tem cerca de 8,06 km<sup>2</sup> de área e nela habitam, segundo os dados do Instituto Nacional de Estatística [INE] (2011), aproximadamente, 26482 habitantes, cuja densidade populacional, ronda os 2560,3 habitantes/km<sup>2</sup>. Territorialmente, a freguesia de São Martinho está limitada a este pelas freguesias da Sé, São Pedro e Santo António, a oeste pela freguesia de Câmara de Lobos, a norte por Santo Amaro e a sul pelo Oceano Atlântico (Figura 4).

Esta freguesia é caracterizada por uma forte área urbanizada na sua zona este, sendo perceptível a predominância de blocos de apartamentos e casas geminadas, bem como pela existência de dois bairros (o Bairro da Nazaré e o Bairro da Ajuda). Na zona oeste da freguesia, predomina uma intensa área de exploração agrícola referente, sobretudo, à cultura da banana. A nível residencial, a EB1/PE de São Martinho está localizada junto a uma área ocupada por diversos complexos habitacionais, por sua vez, a EB1/PE da Ajuda encontra-se inserida no Bairro da Ajuda. Esta freguesia está dotada em diversos setores de atividade, nos quais se destacam as áreas do comércio e indústria, hotelaria, agricultura, desporto, cultura, lazer e estabelecimentos de

**Figura 4. Mapa das freguesias do concelho do Funchal.**



ensino/educação. O Quadro 1 elucida-nos sobre algumas infraestruturas existentes na freguesia de São Martinho.

Quadro 1

*Infraestruturas existentes na freguesia de São Martinho (EB1/PE de São Martinho, 2011)*

<b>Educação</b>	<b>Desporto e Lazer</b>	<b>Serviços</b>	<b>Comércio e Indústria</b>
Infantário “A Quintinha dos Janotas II”	Campos polivalentes do Bairro da Nazaré	Associação Antialcoólica	Aquimadeira
Infantário “O Canto dos Reguilas I”	Casa do Povo de São Martinho	Bancos	Central Elétrica da Vitória
Infantário “O Canto dos Reguilas II”	Centro de Ténis e de Atletismo da Madeira	Biblioteca Gulbenkian	Centro de Abastecimento de Produtos Agrícolas
Infantário “O Carrocel”	Complexo Balnear da Ponta Gorda	Cemitério Municipal	Centro de Fruticultura das Quebradas
Infantário “O Girassol”	Complexo Balnear Doca do Cavacas	Centro de Dia	Centro de Fisioterapia
Infantário “Planeta das Crianças”	Clube Amigos do Basquete (CAB)	Centro de Saúde da Nazaré	Centros Comerciais
Infantário “Primaveras”	Clube Naval do Funchal	Centro de Segurança Social	Cooperativa Agrícola do Funchal
Pré da Azinhaga	Estádio dos Barreiros	CTT	Fábrica de Conservas de Peixe
Jardim-Escola João de Deus	Grupo Folclórico de São Martinho	Farmácias	Ilma
EB1/PE da Ajuda		Junta de Freguesia	Laboratório de Controlo de Qualidade de Água
EB1/PE do Areeiro		Lar de Terceira Idade	
EB1/PE da Lombada		Polícia de Segurança Pública (PSP)	Laboratório Regional de Engenharia Civil
EB1/PE da Nazaré		Praça de Táxis	Madibel
EB1/PE de São Martinho		Regimento de Guarnição n.º 3 (RG3)	Menapeças
Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco		Serviço de Assistência Domiciliária	Oficinas da Opel
Escola Profissional Dr. Francisco Fernandes		Serviço de Proteção Civil	Prebel
Escola de Hotelaria e Turismo da Madeira			Zon Madeira

Todos os locais de interesse e serviços que a freguesia de São Martinho oferece constituem, naturalmente, uma mais-valia, na medida em que podem ser utilizados na

articulação de atividades que envolvam a comunidade escolar com o meio onde esta se insere.

### **Prática em Contexto de Educação Pré-Escolar**

A intervenção educativa em contexto de EPE organizou-se num período de cerca de cinco semanas, totalizando 100 horas que incluíram o contacto direto com as crianças, bem como o desenvolvimento de projetos com a comunidade e com as famílias. A minha intervenção pedagógica decorreu na EB1/PE de São Martinho, nomeadamente, num grupo de crianças com idades compreendidas entre os quatro e cinco anos. Esta iniciou-se a 24 de setembro e culminou a 29 de outubro de 2012. Desenvolveu-se em quatro dias semanais fixos (de segunda-feira a quinta-feira), em horário rotativo semanal.

A prática de estágio foi realizada individualmente, ou seja, assumi totalmente a planificação e orientação do grupo durante quatro das cinco semanas de estágio, embora sempre com a supervisão e apoio da educadora cooperante e equipa da sala. A primeira semana correspondeu à observação participante nas atividades e rotinas da sala.

É importante salientar que, neste relatório, serão exploradas algumas das atividades realizadas, dando ênfase a um dos projetos desenvolvidos em contexto de estágio. Todavia, apresentam-se todas as planificações em apêndice, a fim de se poder consultar todo o trabalho desenvolvido durante a minha intervenção pedagógica em contexto de EPE. É de referir que todas as planificações foram discutidas e elaboradas em parceria com a educadora cooperante e ajustadas aos interesses e às necessidades reveladas pelo grupo.

Em relação à minha intervenção pedagógica, os objetivos a que me propus alcançar baseavam-se, sobretudo, na criação de momentos onde as crianças detivessem um papel preponderante na construção da sua aprendizagem, estando ativamente envolvidas neste processo, de forma a ganharem mais autonomia e, simultaneamente, adquirirem

competências necessárias ao seu desenvolvimento físico, psicológico e afetivo. Como tal, achei pertinente que todas as aprendizagens efetuadas partissem não só dos interesses das crianças, mas que também fossem baseadas nos seus conhecimentos prévios, em articulação com as suas necessidades. Pretendia, igualmente, estimular a capacidade de raciocínio e de criatividade para conseguirem alcançar os objetivos delineados inicialmente. Deste modo, seria privilegiado o diálogo e a troca de saberes entre as crianças, e entre as crianças e os adultos da sala.

A meu ver, o diálogo é um momento, por excelência, gerador de conhecimentos nas mais diversas áreas. Ao darmos a possibilidade das crianças dialogarem, estamos a valorizar não só os conhecimentos que têm, como também a possibilitar que desenvolvam as suas competências a nível da linguagem e do conhecimento do mundo. A partir destes momentos, podem gerar-se projetos referentes às vivências das próprias crianças, alargando assim os seus horizontes. Neste sentido, e de forma a evitar uma estrutura formal, procurei conjugar os momentos de aprendizagem com pequenas atividades motivadoras, uma vez que segundo Costa (2001), as crianças sentem-se mais predispostas a aprender, se as atividades estiverem associadas a algo lúdico.

A título pessoal, pretendia que este estágio possibilitasse o aperfeiçoamento das minhas competências como educadora de infância, não só durante a planificação e dinamização das atividades, mas também através da aprendizagem e reflexão diária individual e conjunta com a educadora cooperante sobre a minha prática.

As minhas expectativas para este estágio não eram muito elevadas uma vez que, contrariamente aos estágios efetuados anteriormente, esta seria a primeira vez que o efetuaria de forma individual. Como tal, acrescia alguma ansiedade e insegurança, relativamente ao meu desempenho. No entanto, encarei-o como um desafio fulcral para a minha formação

enquanto educadora, na medida em que ganharia competências fundamentais para a minha profissão futura.

Importa referir que a primeira semana de estágio consistiu na adaptação ao ambiente educativo. Foi fundamental para conhecer melhor o grupo, as suas rotinas, observar comportamentos, diagnosticar interesses e necessidades. Como tal, desempenhei um papel de observadora participante, colaborando ativamente no trabalho da sala e apoiando sempre nos diversos momentos.

### **A instituição.**

A EB1/PE de São Martinho é um estabelecimento de ensino de carácter público, pertencente ao núcleo de escolas da Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos da Região Autónoma da Madeira. Está localizada no caminho de São Martinho, n.º 53, sendo um dos diversos estabelecimentos de ensino pertencentes à freguesia de São Martinho.

Quanto ao horário de funcionamento, esta escola encontra-se diariamente em atividade entre as 8h30m e as 18h30m. Desde o ano letivo de 1998/1999, adotou o regime de Escola a Tempo Inteiro (ETI), com base na construção de uma educação capaz de responder às necessidades da sociedade atual, nomeadamente, na oferta de igualdade de oportunidades às famílias mais desfavorecidas, através do suplemento alimentar e apoio social às famílias, alargamento de conhecimentos em novas tecnologias, de uma língua estrangeira e na promoção do sucesso educativo no seu desenvolvimento integral, através de uma maior socialização e diversidade de atividades. Como tal, a escola funciona em regime cruzado, ou seja, os alunos que frequentam as atividades curriculares no turno da manhã, têm atividades de complemento curricular no turno da tarde e vice-versa.

Recebe, diariamente, cerca de 307 alunos, distribuídos pelos dois níveis de ensino: Educação Pré-Escolar (três grupos) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (11 turmas - três turmas por

cada ano de escolaridade, exceto no segundo ano de escolaridade que são duas turmas). Os alunos são, maioritariamente, provenientes da freguesia de São Martinho, de famílias estruturadas, cujo nível socioeconómico situa-se no nível médio/baixo.

Esta escola resultou de um plano urbanístico da autoria do arquiteto madeirense Adolfo Brazão Vieira, tendo sido inaugurada em dezembro de 1968. Caracteriza-se por ser uma escola ampla, arejada e com boas acessibilidades. Em 2003, foi construído um anexo que integrou três salas e, no ano letivo de 2006/2007, esta escola foi alvo de um melhoramento no seu aspeto, tornando-a numa escola mais moderna e atual. É composta por três edifícios ligados por dois corredores espaçosos, onde estão distribuídas as salas e os diferentes espaços físicos (Quadro 2).

Quadro 2

*Espaços interiores e exteriores da EB1/PE de São Martinho*

<b>Espaços Interiores</b>		<b>Espaços Exteriores</b>
1 Gabinete de direção	1 Biblioteca	1 Pátio descoberto
1 Secretaria	1 Arrecadação para material de limpeza e arrumação	1 Pátio semicoberto
1 Reprografia	2 Arrecadações de Expressão e Educação Físico-Motora	1 Recinto desportivo semicoberto
1 Sala de professores	2 Sanitários para o 1.º Ciclo	3 Espaços de recreio de Educação Pré-Escolar
1 Gabinete de apoio pedagógico	1 Sanitários para a Educação Pré-Escolar	1 Estacionamento
1 Gabinete para apoio do ensino especial	2 Sanitários para corpo docente e não docente	Áreas ajardinadas
1 Gabinete de apoio à coordenação de projetos	2 Dispensas para auxiliares de ação educativa	
8 Salas de aulas de 1.º Ciclo	1 Refeitório	
3 Salas de Educação Pré-Escolar	1 Cozinha equipada	
1 Sala de Expressão Musical e Dramática		
1 Sala de Expressão Plástica		
1 Sala de TIC		

Para assegurar o bom funcionamento e sucesso educativo nos mais diversos serviços, a escola de São Martinho conta com a colaboração do corpo docente e não docente, entre eles: o diretor pedagógico, as educadoras de infância (seis), os professores de 1.º Ciclo, das atividades de enriquecimento curricular e de apoio (24), a técnica superior de animação de

biblioteca escolar, a coordenadora administrativa, as assistentes técnicas (duas), as assistentes operacionais (10) e as assistentes operacionais de apoio educativo do pré-escolar (quatro).

Como apoio à escola, foi criado o “Cartão do Amigo” com o objetivo dos pais/EE dos alunos deste estabelecimento de ensino contribuírem, mensalmente, com uma pequena quantia monetária, de modo a colaborar na compra e manutenção de material escolar. Foi também criada a Liga de Pais que é composta pelos representantes dos EE dos alunos deste estabelecimento de ensino. Para além destas iniciativas, a escola estabelece parcerias com o centro de saúde da Nazaré, o centro de saúde do Bom Jesus (projeto de saúde oral), a Junta de Freguesia de São Martinho, a escola profissional Dr. Francisco Fernandes, a igreja de São Martinho, a Câmara Municipal do Funchal (concessão do campo polidesportivo de São Martinho) e a Segurança Social.

### ***Projeto educativo de escola.***

O projeto educativo da EB1/PE de São Martinho foi construído com base na articulação entre o regulamento interno da escola, o PCE e o PAA. Assim sendo, o PEE serve como ponto de referência e diretriz na atuação com a comunidade educativa onde esta escola está inserida.

Um dos objetivos subjacentes a este documento orientador é a formação de cidadãos cada vez mais instruídos, autónomos, responsáveis, solidários e pró-ativos (EB1/PE de São Martinho, 2011). Para tal, foi necessário a realização de um diagnóstico das dificuldades, para consequentemente serem traçadas as prioridades educativas, as finalidades e objetivos, as metas e estratégias de atuação aproveitando os recursos educativos existentes, comprometendo-se a avaliar e refletir os resultados, de forma a serem ajustadas as estratégias para alcançar os objetivos inicialmente indicados.

O projeto educativo da escola de São Martinho foi elaborado em 2011 e pretende desenvolver durante os quatro anos de implementação, isto é, até 2015, uma série de estratégias que visam o melhoramento de atitudes menos positivas detetadas nos questionários efetuados aos alunos, EE, corpo docente e corpo não docente. Assim sendo, os objetivos definidos no PEE pretendem, primeiramente envolver toda a comunidade educativa, dinamizando práticas pedagógicas com o propósito de colmatar ou minimizar problemas detetados. Estas serão sustentadas na valorização de determinadas atitudes que têm por base a educação/aprendizagem, o respeito e a responsabilidade. Para tal, apostará sobretudo na qualidade educativa, no desenvolvimento de atitudes e comportamentos que visem o respeito e consciencialização da tolerância, bem como na melhoria dos serviços prestados à comunidade escolar através de estratégias a implementar, em cada ano letivo, não esquecendo os alunos com NEE.

Dado que o projeto educativo é um instrumento de construção inacabada, anualmente, é alvo de avaliação e reflexão a fim de aferir a qualidade da ação pedagógica, das linhas de atuação da escola e respetivo funcionamento, nos quais foram traçados objetivos a curto e médio prazo. Assim, será possível constatar o impacto positivo ou negativo das medidas de intervenção levadas a cabo pela comunidade educativa em articulação com o PCE e com o PAA. Deste modo, após uma reflexão conjunta será possível efetuar adaptações ou reajustamentos que permitam a elaboração de planos de intervenção apresentados pela comunidade educativa.

### **O grupo.**

O grupo da Pré III é constituído por 12 meninas e por 14 meninos, totalizando 26 crianças. Estas nasceram entre 2007 e 2008, existindo 11 crianças com quatro anos e as restantes 15 com cinco anos. Das crianças que possuem quatro anos, seis são meninas e cinco

são meninos. Por sua vez, possuem cinco anos seis meninas e nove meninos. A diferença entre a criança mais velha e a criança mais nova corresponde a 17 meses. É de referir que o grupo já frequentava este estabelecimento de ensino, no ano letivo anterior (2011/2012), com a mesma equipa pedagógica, com exceção de quatro crianças que integraram este grupo no presente ano letivo (2012/2013).

Em termos gerais, no que se refere à **área de formação pessoal e social**, o grupo relaciona-se bem entre si, é muito participativo, sendo que a maioria das crianças interage de forma espontânea. Demonstrem curiosidade, em relação ao meio que as rodeia, evidenciando um grande interesse em realizar novas descobertas. Por vezes, ocorrem conflitos motivados pela partilha de determinados brinquedos e materiais, necessitando da intervenção do adulto para ajudar a solucionar a situação. Existe ainda um pequeno grupo que se caracteriza por possuir um comportamento menos positivo, o que se traduz num nível baixo de implicação e de menor cooperação com os colegas.

No que toca à relação que mantêm com o adulto, regra geral, todas as crianças relacionam-se bem com a equipa da sala, embora algumas necessitem de atenção individualizada. Gostam de desempenhar o papel de chefe<sup>29</sup> do grupo e manifestam interesse na realização de tarefas que ajudem o adulto. A maior dificuldade detetada no grupo reside no cumprimento das regras, sobretudo, em saber esperar pela sua vez. Embora a maioria das crianças demonstre saber e compreender as regras de convivência e de atuação, nos diversos momentos e espaços, demonstram alguma dificuldade em cumpri-las.

No que diz respeito à autonomia, o grupo evidencia alguma facilidade na realização das rotinas (higiene e alimentação), embora algumas crianças necessitem de algum apoio do adulto. Quanto ao desenvolvimento e progressos, as crianças encontram-se no seu ritmo de crescimento normal para a idade e distinguem-se pelo modo como interagem com os outros.

---

<sup>29</sup> O papel de chefe do grupo, como o próprio nome indica, consiste na escolha diária de uma criança para liderar o comboio e colaborar na organização e arrumação da sala.

É de salientar que, neste grupo, uma criança está referenciada como portadora de NEE, recebendo apoio escolar a nível da educação especial e acompanhamento no Centro de Desenvolvimento da Criança. Para além deste caso, existem ainda algumas crianças que necessitam de uma maior atenção e vigilância, por parte da equipa da sala, devido às suas dificuldades, especialmente a nível da linguagem oral.

Quanto à **área da expressão e comunicação**, o grupo revela, nas diversas formas de expressão, um desenvolvimento correspondente à faixa etária em que se encontra. Revelam interesse pelo desenho e pela pintura, mas ainda persistem algumas dificuldades no manuseio de materiais, sobretudo nas crianças mais novas. É de salientar o grande interesse que revelam pelos jogos de movimento, pelas aulas de Expressão e Educação Físico-Motora, bem como pelas atividades livres.

A nível da expressão verbal, as crianças expressam-se de forma perceptível, mas algumas crianças apresentam dificuldade na articulação. O vocabulário que utilizam é ainda limitado na maioria, à exceção de um pequeno grupo que revela um vocabulário alargado. A capacidade de compreensão está de acordo com o esperado nesta faixa etária. Algumas reconhecem algumas letras e números e já são capazes de escrever o seu nome, ainda assim, umas necessitam de ajuda, consultando o seu cartão de identificação.

No que se refere à expressão musical e dramática, gostam de cantar canções mimadas e dançar, sendo já capazes de representar pequenos papéis. Por sua vez, na área da matemática, possuem conceitos lógico-matemáticos adequados para a faixa etária e alguma orientação temporal.

Na **área do conhecimento do mundo**, demonstram muita curiosidade, evidenciando um grande interesse em realizar novas descobertas e por experiências práticas. Revelam curiosidade em relação ao meio que as rodeia.

Em suma, é um grupo marcado pela homogeneidade em relação aos interesses, mas pela heterogeneidade, no que diz respeito ao comportamento e às necessidades.

***Condição sociofamiliar do grupo.***

No que concerne à composição do agregado familiar, 15 das 26 crianças não têm irmãos, habitando apenas com os seus pais. As restantes 11 vivem com os pais e irmãos, e algumas residem ainda com familiares próximos, como os avós. Quanto ao local de residência, na sua maioria, as crianças residem na freguesia de São Martinho, existindo crianças que habitem fora do concelho do Funchal, nomeadamente em concelhos vizinhos, como Santa Cruz e Câmara de Lobos.

Numa tentativa de conhecer melhor o agregado familiar das crianças, procedeu-se à determinação da condição social das famílias. Para tal, através dos dados recolhidos através das fichas individuais das crianças, recorreu-se à *Classificação Portuguesa das Profissões 2010* (INE, 2011) com o propósito de determinar o Indicador Socioprofissional Familiar (ISPF) a dois dígitos. Este foi definido a partir da avaliação do Indicador Socioprofissional Individual (ISPI) do pai e da mãe respetivamente, aplicando a matriz de determinação de lugares da classe indicada por António Firmino da Costa (2008)<sup>30</sup>.

Com base nas habilitações académicas dos EE, foi apurado ainda o indicador socioeducativo individual (ISEI) correspondente ao e à mãe, para obter-se o indicador socioeducativo familiar (ISEF) através do cruzamento destes dados.

---

<sup>30</sup> Segundo Costa (2008), a sociedade estratifica-se em 10 categorias sociais: Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais (EDL), Profissionais Técnicos e de Enquadramento (PTE), Trabalhadores Independentes (TI), Trabalhadores Independentes Pluriactivos (TIpl), Agricultores Independentes (AI), Agricultores Independentes Pluriactivos (AIpl), Empregados Executantes (EEEx), Operários Industriais (OI), Assalariados Agrícolas (AA) e Assalariados Executantes Pluriactivos (AEpl).

Neste sentido, através de uma observação ao Quadro 3 é perceptível a predominância do indicador Ensino Secundário na sala da Pré III, sendo representado por 11 crianças, num universo de 26 crianças. Segue-se o *Ensino Básico (2.º Ciclo)* retratado por cinco crianças. A *Licenciatura* e o *Ensino Básico (3.º Ciclo)* são ambos representados por quatro crianças. Por fim, surge o *Ensino Básico (1.º Ciclo)* com apenas uma criança.

É de referir que não foi possível determinar o ISEF de uma criança, até à data da recolha, por ausência de resposta do pai, visto que a mãe não possui qualquer nível de escolaridade.

Quadro 3

*Indicador Socioeducativo Familiar das crianças da sala Pré III*

Indicador	ISEF	
	Total em número	Total em percentagem (%)
Licenciatura	4	15
Ensino Secundário	11	42
Ensino Básico – 3.º Ciclo	4	15
Ensino Básico – 2.º Ciclo	5	19
Ensino Básico – 1.º Ciclo	1	4
Desconhecido	1	4

A análise do ISEF permitiu-me concluir que, embora a maioria das famílias possua o nível de escolaridade obrigatória (42%), existem algumas famílias cujas habilitações académicas são consideradas baixas. Este facto poderá repercutir-se no modo como os pais encaram a educação dos seus filhos, no que diz respeito à participação e à compreensão da importância da educação, bem como no grau de motivação que incutem nos filhos para as aprendizagens escolares.

Seguidamente, averiguou-se a condição perante o trabalho dos pais/EE das crianças da sala da Pré III. No Quadro 4 é possível constatar que a grande maioria dos pais encontra-se empregada (62%), seguindo-se a condição de desempregado que regista 13%. Três pais/EE exercem funções domésticas (6%) e um encontra-se a estudar (2%). Salienta-se que não foi

possível apurar a condição perante o trabalho de nove pais/EE (17%), uma vez que, até ao momento da recolha, não foi dada resposta por parte dos pais.

Quadro 4

*Condição perante o trabalho dos pais/EE das crianças da sala Pré III*

<b>Indicador</b>	<b>Condição perante o trabalho</b>	
	<b>Total em número</b>	<b>Total em percentagem (%)</b>
Empregado/a	32	62
Desempregado/a	7	13
Doméstico/a	3	6
Estudante	1	2
Desconhecida	9	17

No que diz respeito ao ISPF, os resultados obtidos estão em consonância com a matriz de determinação de lugares de classe (Costa, 2008; Machado et al., 2003). É de salientar que, devido à existência de alguns dados familiares incompletos ou na situação de desemprego, atribuiu-se automaticamente o ISPF com base no ISPI de um dos elementos do agregado familiar. Neste sentido, em conformidade com o Quadro 5, verificou-se que a categoria predominante é EEx<sup>31</sup> que é representada por 10 das 26 crianças (38%), sendo considerada socialmente como uma categoria intermédia (Machado et al., 2003). Seguiu-se a categoria PTE com um total de cinco crianças (19%) e depois as categorias TIpl e AEpl, ambas compostas por duas crianças (8% respetivamente).

As categorias que registam menos crianças correspondem à categoria EDL, representada por uma criança (4%) e à categoria OI que registou igual quantidade. Importa salientar que, em cinco das 26 crianças do grupo, não foi possível determinar o ISPF devido à ausência de informação nos registos individuais das crianças até à data da recolha.

<sup>31</sup> Adotou-se a sigla EEx para a categoria do ISPF “Empregados Executantes”, em vez de EE como sugerem Machado et al. (2003) e Costa (2008), de forma a evitar informações ambíguas, uma vez que a sigla EE corresponde a “Encarregados de Educação”.

## Quadro 5

*Indicador Socioprofissional Familiar das crianças da sala Pré III*

<b>ISFP</b>		
<b>Categoria</b>	<b>Total em número</b>	<b>Total em percentagem (%)</b>
Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais	1	4
Profissionais Técnicos e de Enquadramento	5	19
Trabalhadores Independentes Pluriativos	2	8
Empregados Executantes	10	38
Operários Industriais	1	4
Assalariados Executantes Pluriativos	2	8
Desconhecido	5	19

Após uma análise mais aprofundada, podemos concluir que, de acordo com Machado et al. (2003), seis crianças encontram-se socialmente bem posicionadas (EDL e PTE) e 12 crianças inserem-se numa categoria considerada intermédia (EEx e TIpl). Por sua vez, três crianças pertencem a uma categoria social considerada baixa (OI e AEpl). Assim sendo, é possível afirmar que o grupo, com base no ISFP, na sua maioria, provém de uma classe social média.

***Organização do espaço físico e recursos materiais.***

O modo como se organiza o ambiente físico de uma sala de EPE assume um papel preponderante no dia-a-dia das crianças. Segundo o ME (1997), “o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender.” (p.37). Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), o espaço físico da sala deve ser um local agradável e aberto às vivências diárias e interesses plurais das crianças. Para Zabalza (1998), “Uma sala de aula de Educação Infantil deve ser, antes de mais nada, um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de acção.” (p. 53). Neste sentido, a sala deverá organizar-se de forma a permitir o fácil acesso aos materiais e estimular o processo de desenvolvimento,

promovendo a autonomia em relação ao adulto, sobretudo para as crianças mais novas, e assumir-se como um espaço privilegiado de ação.

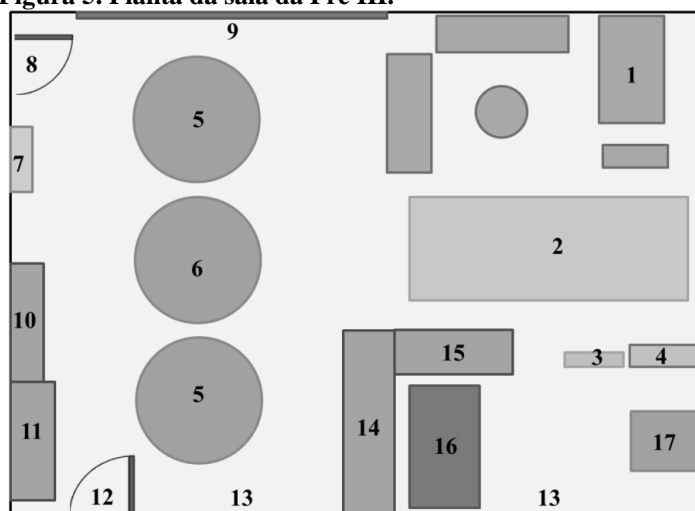
A sala da Pré III está preparada para a dinamização de atividades que se baseiem nos interesses e nas necessidades do grupo. Para possibilitar a realização de atividades diversificadas, no mesmo espaço de tempo, a sala encontra-se estruturada em diferentes áreas devidamente identificadas: a área do tapete/jogos de construção, a área da casinha (quarto e cozinha), a área da garagem, área da expressão plástica (pintura e modelagem), a área dos jogos de mesa, área da biblioteca e a área dos fantoches.

A organização da sala em áreas de aprendizagem, de acordo com Kishimoto et al. (2007), permite que as crianças protagonizem experiências por elas iniciadas. Por sua vez, Zabalza (1998) afirma-o como sendo um aspeto-chave importante na defesa de uma intervenção pautada pela qualidade.

Para uma utilização correta e regrada das mesmas, quer em termos de quantidade de crianças a usufruí-las, quer em condições para mudar, estão colocadas instruções claras acerca do número de crianças que as podem utilizar e onde devem colocar o cartão de identificação durante a sua permanência na área. Esta foi uma das estratégias decididas em reflexão com a equipa da sala. Inicialmente esta gerou alguns conflitos entre as crianças na disputa por um lugar nas áreas mais concorridas da sala (casinha, garagem e fantoches), necessitando da intervenção de um adulto da sala para intermediar a situação. Segundo Hohmann e Weikart (1997), o adulto como intermediário deve, essencialmente, conversar com as crianças de forma a reconhecer os pontos de vista em conflito. Neste sentido, estes diálogos conduziram a uma progressiva interiorização das regras de utilização das áreas. E, por sua vez, as crianças mostraram-se capazes de resolver estes conflitos de forma mais autónoma e pacífica, demonstrando uma certa maturidade (Hohmann & Weikart, 1997).

É de salientar que na minha primeira semana de estágio na sala da Pré III, em reflexão com a equipa da sala, foi proposta a mudança da área da casinha com a área do tapete, visto que o grupo era grande e havia a necessidade de sentar todas as crianças de forma mais espaçosa e confortável. Assim sendo, uma vez que a sala deve adaptar-se às necessidades do grupo, procedeu-se a esta mudança. A meu ver, os resultados foram positivos pois verificou-se que as distrações, na área do tapete, foram diminuindo. Por sua vez, as crianças ao estarem sentadas de forma mais espaçosa, não se queixavam dos colegas, relativamente à pouca visibilidade durante as atividades em grande grupo. Por outro lado, ter participado nesta reflexão e mudança do espaço da sala foi importante para me sentir integrada na equipa da sala. Para melhor visualizar este espaço apresenta-se, em seguida, a planta da sala (Figura 5).

**Figura 5. Planta da sala da Pré III.**



Legenda:

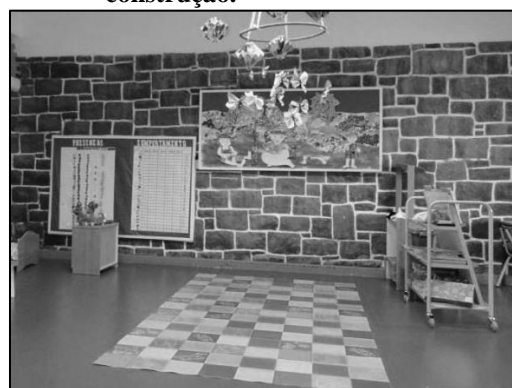
- |  |   |
|--|---|
| 1. Área da casinha (quarto e cozinha)    | 10. Mesa de apoio                         |
| 2. Área do tapete / Área das construções | 11. Armário de apoio à expressão plástica |
| 3. Área dos fantoches                    | 12. Porta de acesso ao recreio            |
| 4. Área da biblioteca                    | 13. Vidraças                              |
| 5. Área da expressão plástica            | 14. Cacifos                               |
| 6. Área dos jogos de mesa                | 15. Armário de apoio                      |
| 7. Área da garagem                       | 16. Espaço de arrumação das camas         |
| 8. Porta                                 | 17. Mesa de apoio à área da biblioteca    |
| 9. Bengaleiro                            |   |

Quanto à disposição física da sala, no canto esquerdo da sala, encontramos a área da casinha, subdividida em duas áreas: o quarto e a cozinha (Figura 6). No quarto encontramos o mobiliário que o caracteriza, nomeadamente, uma cama, algumas bonecas e um armário onde encontram-se algumas de peças de vestuário que podem ser usadas pelas crianças, como vestidos e também sapatos, permitindo que as crianças possam interpretar papéis sociais, desenvolvendo ainda a sua imaginação (Hohmann & Weikart, 1997). A cozinha é composta por mobília de madeira (armário, fogão, forno, mesa de cozinha, armário com comida e loiça de plástico). Desta forma, nestes dois espaços estão criadas as condições para as crianças brincarem ao faz de conta, desenvolvendo a sua imaginação, socialização, linguagem e cognição.

**Figura 6. Área da casinha.**



**Figura 7. Área do tapete/dos jogos de construção.**



A área do tapete, localizada ao centro da sala, constitui-se num espaço propício à socialização e ao desenvolvimento da linguagem (Figura 7). Este espaço destina-se à partilha de vivências, à discussão de ideias, aos planeamentos de atividades, aos momentos de reflexão conjunta, ao conto de histórias, bem como de à realização de alguns jogos de movimento e de construções. Aqui estão também presentes o quadro das presenças e o quadro do comportamento, que diariamente são preenchidos pelo grupo. Estes permitem a aquisição da noção de quantos colegas estão presentes e quantos estão a faltar, realizando deste modo aprendizagens matemáticas, construção de noções temporais, identificação de

palavras e reconhecimento da escrita através da marcação das presenças, assim como, a reflexão democrática dos comportamentos na atribuição de uma estrela de cor diferente (ME, 1997; Oliveira-Formosinho, 2011) (Figura 8). A área do tapete funciona também como área das construções, na qual podemos encontrar arrumados a um canto diversos jogos de encaixe de várias cores e tamanhos, através dos quais as crianças desenvolvem as suas brincadeiras, são desafiadas a resolver problemas, a explorar, a construir, a comparar e a seriar.

**Figura 8. Quadro das presenças e quadro do comportamento.**



**Figura 9. Área da biblioteca e dos fantoches.**



Junto à área do tapete/das construções, encontramos a área da biblioteca e dos fantoches (Figura 9). O espaço destinado à leitura contém uma estante com fábulas e algumas histórias que foram levadas pelas crianças. Por sua vez, neste espaço, as crianças podem ouvir uma história contada por um adulto, bem como explorar livros, individualmente ou em pequeno grupo, desenvolvendo o sentido da literacia. A área dos fantoches é muito utilizada pelas crianças. Esta área permite que as crianças manipulem os fantoches, recriando histórias conhecidas ou por elas inventadas.

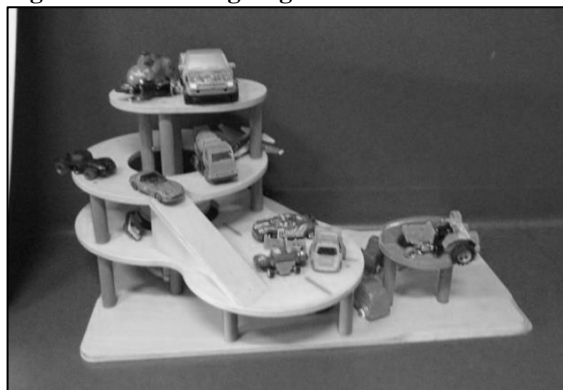
Do outro lado da sala, encontramos a área da expressão plástica (Figura 10). Nela estão dispostas três mesas, cada uma com uma função distinta: modelagem, jogos de mesa e pintura. Na mesa da modelagem, as crianças podem manusear plasticina e massa pão, utilizando diversos instrumentos que estão disponibilizados numa mesa de apoio. Por sua vez, na mesa destinada aos jogos, as crianças utilizam puzzles, lotos de figuras, dominós, assim

como pequenos jogos de encaixe. Na mesa destinada à pintura/desenho, as crianças podem dar azo à sua imaginação e realizarem os seus trabalhos relacionados com a expressão plástica. A exploração de diferentes materiais, como lápis de pau ou de cera e marcadores de feltro possibilita o desenvolvimento da criatividade, da cognição e da motricidade fina.

**Figura 10. Área da expressão plástica.**



**Figura 11. Área da garagem.**



Por fim, na área da garagem, podemos encontrar diversos carros, bem como uma espécie de garagem de madeira (Figura 11). Este espaço é utilizado, maioritariamente, pelos meninos do grupo, embora as meninas também o utilizem. Para além dos espaços interiores, a sala dispõe de um espaço exterior destinado ao recreio com estruturas fixas (um escorrega e um baloço de molas). Este espaço é utilizado de forma rotativa e partilhada com as salas da Pré I e Pré II.

Materiais como papéis de diferentes tipos e texturas (cenário, fotocópia, cavalinho, manteigueiro, cartolinas, revistas e jornais), lápis de cera e pau, marcadores de feltro, tintas, colas, pincéis, tesouras, arame, materiais moldáveis (plasticina, pasta de moldar e massa pão), entre outros, encontram-se devidamente arrumados nos armários existentes na sala aos quais as crianças têm acesso sempre que necessitarem, para que possam selecionar o material pretendido e arrumá-lo, promovendo-se a independência relativamente aos adultos. É importante referir que as tesouras e os materiais de uso exclusivo dos adultos ou que possam por em causa a segurança do grupo, como a caixa de medicamentos, estão fora do alcance das crianças.

Para além destes materiais, a sala dispõe de material audiovisual, designadamente um rádio leitor de CD's, um leitor de DVD's e uma televisão. É de referir que alguns dos materiais existentes na sala foram introduzidos pelos pais/EE das crianças, durante o ano letivo anterior, como livros e jogos didáticos, partindo, na sua maioria, da iniciativa das crianças.

Além da organização, a decoração da sala desempenha igualmente um papel preponderante. Através dela somos remetidos para um espaço cujo ambiente é harmonioso e onde nos é feito um apelo à sensibilidade e estética, constituindo-se como um elemento de aprendizagem (Forneiro, 1998). Nesta linha de ideias, os trabalhos realizados pelas crianças são expostos na sala, não só para valorizar as suas produções como também dão a conhecer aos seus visitantes as temáticas desenvolvidas até então. Concluindo, a sala da Pré III caracteriza-se por ser um espaço agradável, acolhedor, limpo, seguro e com iluminação adequada. Ajusta-se às necessidades que, progressivamente, são evidenciadas pelo grupo e potencializa a autonomia das crianças quer na realização de tarefas quer na arrumação e organização do material.

#### ***Organização do espaço temporal/rotinas.***

A sala da Pré III funciona, diariamente, das 8h30m até às 18h30m. “O tempo educativo tem, em geral, uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade.” (ME, 1997, p.40), desempenhando um papel fundamental na vida das crianças, permitindo-lhes prever os acontecimentos seguintes e fornecendo-lhes segurança.

Visando o bem-estar e as aprendizagens, a rotina organiza-se contemplando os diversos ritmos, nomeadamente, o da criança individual, o dos pequenos grupos e o do grupo, em geral, englobando variadas experiências (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Como

tal, as rotinas foram elaboradas de modo a facilitar a criação de hábitos e aquisição de conceitos a eles subjacentes, visando, sobretudo, a funcionalidade e a harmonização do dia-a-dia do grupo. O tempo correspondente às diversas atividades/momentos é distribuído de forma flexível e estruturada. Embora os momentos se repitam com alguma periodicidade, estes organizam-se de modo a que faça sentido para as crianças e que se possa respeitar o seu próprio ritmo.

Quanto à rotina propriamente dita, esta foi elaborada a pensar nas crianças, nas suas necessidades e bem-estar, bem como no desenvolvimento global do grupo. As atividades orientadas seguem as mesmas indicações, de modo a não se tornarem obrigações rígidas e, assim, permitirem dar resposta às necessidades e interesses das crianças, bem como alternar atividades mais calmas com as mais agitadas. Diariamente são selecionadas atividades diversificadas, sendo que, no primeiro momento da manhã (acolhimento) são planeadas as atividades, que se irão desenrolar ao longo do dia, tornando-as previsíveis e proporcionando uma maior estabilidade emocional às crianças mais inseguras. Permite ainda que a educadora contacte diariamente com os pais/EE e possa apoiar a equipa da sala durante as refeições. Todas as atividades de carácter pedagógico, bem como atividades livres decorrem durante a componente letiva das educadoras da sala e têm o apoio de duas assistentes. No que toca às atividades de enriquecimento curricular, as educadoras participam ativamente nas mesmas, visando a sequencialidade do trabalho pedagógico e o trabalho em equipa, assim como permitem momentos de observação do grupo.

A rotina diária da sala da Pré III procura ainda dar oportunidade ao diálogo, às atividades individuais e coletivas, às brincadeiras, à alimentação e ao descanso. O tempo pedagógico procura respeitar o ritmo individual das crianças e tem em conta o seu desenvolvimento e bem-estar (Oliveira-Formosinho, 2011). O Quadro 6 apresenta a rotina diária da sala da Pré III.

Quadro 6

*Rotina diária da sala da Pré III*

<b>Ajuste Temporal</b>	<b>Momentos</b>
8h30m – 9h00m	Acolhimento (atividades pedagógicas livres)
9h00m – 9h45m	Reunião no tapete/planeamento das atividades diárias
9h45m – 10h00m	Higiene
10h00m – 10h30m	Lanche
10h30m – 11h00m	Recreio
11h00m – 11h50m	Atividades pedagógicas (orientadas e livres)
11h50m – 12h00m	Higiene para o almoço
12h00m – 12h30m	Almoço
12h30m – 12h45m	Recreio
12h45m – 13h00m	Higiene
13h00m – 15h00m	Período de repouso
15h00m – 15h30m	Higiene
15h30m – 16h00m	Lanche
16h00m – 16h30m	Recreio
16h30m – 16h45m	Higiene
16h45m – 18h30m	Atividades pedagógicas livres

No que concerne às atividades de complemento curricular oferecidas pela escola, a Pré III beneficia de Expressão Musical e Dramática (EMD), Expressão e Educação Físico-Motora (EEFM), TIC e Inglês (Quadro 7). É de salientar que durante o meu período de estágio na sala da Pré III, as aulas de EEFM iniciaram-se na primeira semana de outubro (segunda semana de estágio), uma vez que a docente responsável pelas aulas encontrava-se de baixa médica. Por sua vez, as aulas de Inglês e de TIC tiveram o seu início na terceira semana de outubro (quarta semana de estágio).

Quadro 7

*Atividades de complemento curricular da Pré III*

<b>Dia da Semana</b>	<b>Atividade de Complemento Curricular</b>	<b>Horário</b>
<b>Segunda</b>	Tecnologias da Informação e Comunicação*	9h00m – 10h00m
	Expressão e Educação Físico-Motora**	14h00m – 14h30m
<b>Quarta</b>	Expressão Musical e Dramática	9h00m – 10h00m
<b>Quinta</b>	Inglês	11h00m – 12h00m
	Expressão e Educação Físico-Motora	15h00m – 15h30m

\* As crianças são divididas em dois grupos, pelo que a duração de aula a cada grupo é de 30 minutos.

\*\* Às segundas-feiras, a aula destina-se apenas às crianças com cinco anos, ou seja, nascidas em 2007. Por sua vez, às quintas-feiras, a aula destina-se ao grupo todo.

***Equipa pedagógica.***

A equipa da sala da Pré III é composta por duas educadoras de infância (Carmina e Ana Maria) e por duas assistentes operacionais de apoio educativo (Ângela e Joana). As educadoras de infância possuem um horário rotativo semanal, isto é, trabalham por turnos (manhãs ou tardes) que são trocados semanalmente. Estas são responsáveis pelas planificações das atividades a realizar com o grupo, de forma a educar e a promover as aprendizagens fundamentais de crescimento. As assistentes operacionais, por sua vez, possuem um horário bipartido. São responsáveis pela manutenção e arrumação dos materiais utilizados, pela limpeza da sala, do recreio e de parte do corredor e ainda pela higiene da casa de banho. Estas, tal como as famílias, têm acesso às planificações das atividades, de modo a facilitar o seu apoio durante a ação pedagógica, a par das atividades que são responsáveis.

A relação existente entre todos os elementos da equipa da sala é boa, havendo um clima de cooperação e entreajuda. Os docentes responsáveis pelas atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente, os professores de EEFM, o professor de EMD, a professora de TIC e de Inglês contribuem igualmente para a observação permanente de cada criança, em particular, assim como de todo o grupo, garantindo, em ação conjunta com as educadoras, a criação de um ambiente adequado, sensível, estimulante e promotor da autonomia para as crianças (Portugal & Laevers, 2010). A colaboração e empenho de todos os intervenientes mostra-se então determinante para a concretização de todo o trabalho realizado.

**Pressupostos da prática pedagógica.**

A intervenção pedagógica em contexto de EPE incidiu na preocupação constante em respeitar as necessidades evidenciadas pelas crianças, bem como ir ao encontro dos seus interesses. Neste sentido, a minha primeira semana de estágio recaiu na observação do grupo

e no conhecimento mútuo, com a finalidade de diagnosticar as principais características, interesses e necessidades.

Como tal, sendo a observação o primeiro item correspondente à intencionalidade educativa, no processo pedagógico de um educador de infância, esta tornou-se fundamental para conhecer bem o grupo, de forma a adequar a minha ação, bem como poder refletir com vista o melhoramento da intervenção pedagógica. Desta forma, o educador será capaz de adequar o processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo (ME, 1997). Assim sendo, observar o grupo diariamente possibilitou-me compreender as relações e o envolvimento que as crianças estabeleciam entre si, entre elas e os adultos da sala, bem como em determinadas atividades ou situações.

Para a minha intervenção pedagógica em EPE foram adotadas metodologias que assentam nos princípios das pedagogias de participação, uma vez que estão na sua base o envolvimento direto das crianças nas atividades, onde experimentam e vivenciam os momentos dinamizados, visando uma aprendizagem ativa. Assim sendo, no trabalho desenvolvido com o grupo da Pré III, privilegiei a abordagem ao modelo curricular *High-Scope*, na medida em que dá primazia à aprendizagem ativa e à interação adulto-criança, bem como à metodologia do trabalho em projeto, visto ir ao encontro dos interesses e dúvidas manifestadas pelas crianças. Estas abordagens visam aprendizagens significativas e diferenciadas, que despertam a curiosidade e incentivem o espírito crítico das crianças. Como tal, o meu estágio assentou na valorização da aprendizagem pela descoberta, tendo em conta os ritmos diversos das crianças, no respeito, cooperação e autonomia das crianças.

Ao longo da minha permanência na sala da Pré III, pude desenvolver estes parâmetros com o desenvolvimento de alguns projetos. Estes partiram sempre dos interesses demonstrados pelo grupo e foram ajustados às suas necessidades. Contudo, neste trabalho, darei ênfase ao projeto que suscitou mais interesse nas crianças e que, na minha opinião,

contribuiu para uma aprendizagem muito rica e diversificada. É de salientar que estes projetos tiveram uma duração diferente e procuraram envolver todas as crianças. No entanto, aquelas que não se mostraram muito interessadas ficavam a realizar atividades livres, ou a concluir atividades.

Dado o cariz flexível dos projetos, a sua duração não é estanque, porém as planificações contemplam um roteiro semanal, previamente acordado com a educadora cooperante. Para além das reflexões diárias com a equipa da sala, no final de cada semana de estágio, foi feita uma reflexão geral. Esta reflexão contemplava o ponto da situação, em termos de implicação e bem-estar do grupo (Portugal & Laevers, 2010), a definição de estratégias de ação, de acordo com o trabalho desenvolvido e a desenvolver futuramente. Neste relatório, serão evidenciados, de forma breve, os projetos desenvolvidos durante o meu período de estágio na sala da Pré III e as respetivas competências subjacentes.

### ***O outono.***

O desenvolvimento desta temática surgiu da necessidade em articular o início da minha prática pedagógica à intencionalidade educativa das educadoras da Pré III para o mês de outubro. Por ser habitual a abordagem da estação do outono no final do mês de setembro e a respetiva continuação no mês de outubro, achou-se apropriado ir ao encontro do assunto que se estava a explorar naquele momento.

Como tal, numa conversa informal com a educadora cooperante, sugeri a visita ao largo da igreja de São Martinho, para o grupo poder observar as características que marcam esta estação e, porventura, impulsionar um projeto relacionado com o outono, se a temática fosse suficientemente atrativa para o mesmo (Katz & Chard, 1997). Esta ideia foi bem aceite, até porque já estava no leque de possíveis atividades a desenvolver, pelas educadoras da sala, em

torno desta temática. Deste modo, houve o cuidado de agendá-la num dia em que pudesse participar, visto que daria continuidade à temática.

Por ser a minha semana de observação participante, fiquei a analisar como as crianças reagiam às motivações, às conversas sobre a temática e as suas curiosidades manifestadas. Deste modo, como posteriormente estaria responsável pela planificação, procuraria agir no sentido de corresponder aos interesses e às curiosidades, articulando-os com as necessidades diagnosticadas.

Verifiquei que, nos diálogos iniciais, as crianças não tinham ideias concretas do que seria uma estação, associando-a, na maioria das vezes, a uma estação de comboios: *Tem umas mesas e depois comboios* (Toni); *É uma coisa que vem e muda...* (Dânia); *Tem muitos comboios!* (Bernardo), por exemplo. Perante estas respostas, em reflexão com a educadora cooperante, decidimos que o mais acertado seria dar uma ideia mais acertada e concreta sobre o significado de uma estação e, mais especificamente, o que é o outono. A visita ao jardim da igreja de São Martinho enquadrava-se perfeitamente, pois permitiria que as crianças, após compreenderem em linhas gerais o significado de uma estação do ano, poderiam observar os fenómenos da chegada da estação do outono. Nesta visita, foi interessante testemunhar as reações das crianças ao comprovarem *in loco* pequenos detalhes da estação como as folhas que tinham uma coloração diferente e as que se encontravam no chão, e antes pertenciam às árvores em redor (Figura 12 e 13). Nestes momentos, proporcionou-se uma aprendizagem mais ativa que implicou forçosamente a envolvência das crianças na construção dos seus saberes, como verificado nos pressupostos do *High/Scope* (Hohmann & Weikart, 1997).

**Figura 12. Exploração das folhas das árvores.**



**Figura 13. Observação dos efeitos do outono no jardim.**



Nas atividades que se seguiram (conto de uma história, jogo de movimento e desenhos), verificou-se que o propósito da visita ao exterior da escola teve o efeito desejado. Na realização do desenho livre sobre o outono, foi perceptível a aquisição de algumas noções sobre a estação do ano, através de representações do vento, das folhas caídas, das árvores cujas *folhas estão a morrer* (Dânia).

Em reflexão com as educadoras da sala, constatou-se que o grupo ainda se encontrava muito agitado e desregrado, necessitando de um entrave à falta de regras que estavam a evidenciar, pois constatou-se que, nomeadamente, no jogo de movimento, em certos momentos, tanto eu como a educadora cooperante sentimos alguma dificuldade em controlar o grupo e acalmar as crianças mais agitadas. A continuidade da exploração da temática do outono exigiria, da minha parte, o uso de estratégias diversificadas e, sobretudo, estratégias que captassem a atenção das crianças, não descurando o reforço no cumprimento das regras da sala. Como tal, concordando com a sugestão da educadora cooperante, as atividades orientadas deveriam ser, na sua maioria, realizadas em pequeno grupo. Esta sugestão devia-se às características do grupo, que por ser grande e muito heterogéneo, o trabalho em grande grupo ou que exigisse muito movimento, destabilizaria os comportamentos e não seria uma tarefa fácil.

Neste sentido, com base no observado e nas reflexões diárias com a equipa da sala, iniciei a minha intervenção pedagógica. Foram, então, delineadas as competências para todas as áreas de conteúdo para a primeira semana de intervenção (Apêndice A). As atividades planeadas visavam a conjugação do tema trabalhado na sala, com as necessidades e os interesses do grupo diagnosticados inicialmente. O Quadro 8 elucida as competências gerais que estiveram na base da temática “O outono”.

Quadro 8

*Competências gerais desenvolvidas na temática “O outono” (ME, 2012)*

<b>Temática</b>	<b>Competências Gerais</b>
<b><i>O outono</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer elementos do meio natural (ex.: estados do tempo);</li> <li>- Identificar as variações climáticas referentes ao outono;</li> <li>- Identificar elementos conhecidos nas imagens projetadas;</li> <li>- Confrontar os elementos identificados nas imagens com a realidade observada;</li> <li>- Reconhecer e nomear as diferentes cores das folhas das árvores no outono;</li> <li>- Conhecer o porquê das folhas caírem no outono;</li> <li>- Representar o outono através do desenho, pintura e colagem.</li> </ul>

Aproveitei o facto de as crianças estarem predispostas a desenvolver atividades relacionadas com o outono, principalmente por terem experienciado diversas sensações, durante a visita, que lhes permitiu encarar este tema com alguma curiosidade. Neste sentido, os momentos dedicados à motivação para as atividades revestiram-se de alguma importância, na medida em que canalizavam o interesse das crianças para o desenvolvimento de atividades, em torno da temática em exploração. Como tal, a escolha da história *A Chegada do Outono do Espantalho Brincalhão* não foi feita ao acaso. Para além de estar em formato digital, que por si só consistia num elemento motivador e estimulante para as crianças (Amante, 2007), esta história relatava os principais fenómenos da chegada da estação. Assim sendo, achei-a adequada para captar a atenção das crianças e, sobretudo, para que pudessem confrontar os fenómenos da história com o que já conheciam e/ou tinham verificado na visita ao jardim da igreja de São Martinho.

Hohmann e Weikart (1997) sugerem que se encoraje as crianças ao diálogo, de forma a promover os momentos de interação e proporcionar oportunidades para a realização de projetos e momentos cooperativos. Houve, portanto, o cuidado dar espaço ao diálogo para que as crianças pudessem se expressar livremente, formulando opiniões acerca dos fenómenos de outono observados, comentando vivências relacionadas com a temática e confrontando as suas ideias prévias com a realidade, aprendendo, deste modo, mais sobre ela. Neste sentido, os diálogos desenvolvidos, em torno da temática, revelaram-se momentos profícuos, pois serviram de elo de ligação entre os conhecimentos adquiridos e as atividades que visavam o desenvolvimento de competências.

É de referir que existia sempre espaço para o improvisado, como foi o caso da introdução de algumas adivinhas relacionadas com o outono para as cativar para a temática, bem como para dar resposta às preocupações ou dúvidas momentâneas das crianças. Após estes momentos, seguiam-se atividades orientadas por mim, ainda que em grupos mais pequenos, para desta forma dar oportunidade às crianças de se expressarem livremente, consoante aquilo que fora abordado nos diálogos. As atividades orientadas ajustavam-se aos interesses e tiveram em atenção uma das dificuldades que detetei no grupo, isto é, o manuseio dos materiais de expressão plástica. Esta é uma dificuldade que muitas crianças apresentam à chegada à EPE (ME, 1997), competindo ao educador a tarefa de oferecer oportunidades que impliquem o progressivo controlo da motricidade fina através de determinados materiais e instrumentos.

Desta forma, procurei diversificar ao máximo as atividades nesta área de conteúdo, não descurando obviamente das restantes áreas de conteúdo. Exemplo disso foi o registo da história *A Chegada do Outono do Espantalho Brincalhão* que, além da representação gráfica através do desenho, implicava que as crianças fossem capazes de recordar a parte mais marcante da história.

A exploração desta técnica expressiva representa um aspeto muito importante na evolução cognitiva da criança, pois ao desenhar, a criança realiza previamente uma percepção daquilo que se pretende representar, bem como requer uma determinada precisão quanto ao manuseamento do lápis (Borrás, 2002).

**Figura 14. Representação gráfica, Dânia (5 anos).**



**Figura 15. Representação gráfica, Manuel (5 anos).**



Pela observação e análise dos registos pictográficos das crianças concluiu-se que as crianças possuíam claramente diferentes ritmos, no que diz respeito ao modo de representação gráfica. O exemplo das Figuras 14 e 15 evidencia que, inclusive, crianças da mesma faixa etária demonstravam discrepâncias quanto ao tipo de desenho, sendo que uns mostravam-se mais elaborados que outros. Segundo Borrás (2002), é fundamental que o educador respeite estas diferenças, próprias da evolução do desenho infantil.

A atividade utilizando tinta foi, igualmente, fruto da reflexão realizada com as educadoras da sala. Após uma prévia comparação dos trabalhos das crianças, constatou-se que estas, em geral, evidenciavam pouca técnica no uso do pincel e naturalmente da tinta, sendo que muitas delas limitavam-se a “passar” a tinta para o papel sem pincelar ou escorrer o pincel. Como tal, sendo um dos objetivos desta área de conteúdo a facilitação de experiências que visem a progressão, no que diz respeito ao manuseamento de instrumentos ou utilização de materiais expressivos (ME, 1997), pretendi orientar uma atividade alusiva à temática do outono que englobasse a sua utilização, desta feita através do decalque.

Uma vez que as crianças se encontravam demasiado agarradas às técnicas estereotipadas de pintura, dei-lhes mais espaço, nesta atividade, deixando que fossem elas a pintar as mãos, desfrutando assim de um momento de aprendizagem caracterizado pelo seu alto envolvimento (Bertram & Pascal, 2009). Para Borrás (2002), “A experimentação através da vista e do tacto pode ser muito proveitosa para os alunos.” (p.457), pelo que permiti que as

**Figura 16. Trabalhos: “A minha árvore de outono”.**



crianças tocassem, sentissem e amaciassem as mãos utilizando a tinta. A meu ver, esta atividade resultou bem, pois o contacto diferente com a tinta despertou realmente novas sensações nas crianças: *É muito giro pintar a mão* (Dânia); *Faz cócegas!* (Mateus); *Quero mais desta cor!* (Rodrigo); *Gosto de fazer esta pintura.* (Bernardo). Por outro lado, o resultado final superou as expectativas das crianças, pois a princípio muitas não se mostraram interessadas na atividade, a meu ver por pensarem ser algo repetitivo,

contudo, ao observarem os colegas, quiseram experimentar também (Figura 16).

Foram também realizadas colagens utilizando um elemento do outono, neste caso, as folhas recolhidas na visita ao jardim da igreja de São Martinho. Esta atividade visava explorar o lado criativo das crianças, através de uma composição através do desenho que visava “contar uma história”, na qual a folha de outono seria a personagem principal. Contudo, durante a sua execução, algumas crianças não mostraram qualquer tipo de envolvimento real, isto é, limitaram-se a cumprir a atividade de forma rotineira (Bertram & Pascal, 2009). Todavia, surgiram trabalhos interessantes, resultantes de uma clara motivação e envolvimento nesta atividade. As crianças, na sua maioria, representaram elementos da sua família ou figuras próximas, bem como vivências referentes ao seu quotidiano (Figuras 17 e 18).

**Figura 17. Composição de outono, Mónica (5 anos).**



**Figura 18. Composição de outono, Inês (5 anos).**



Estas perceções permitiram-me refletir que esta atividade não correspondeu aos interesses das crianças de forma igual, sendo que para umas esta revelou-se atrativa e estimulante, mas para outras consistiu numa atividade de rotina, sem qualquer interesse. A meu ver, a principal causa para fraco interesse de algumas crianças pautou-se pela existência de estímulos exteriores à atividade, nomeadamente as áreas da sala. Por ter sido uma atividade realizada no turno da tarde, após a sua conclusão, as crianças escolhiam uma área para poderem brincar livremente. Esta situação, na minha opinião, provocou um crescente desinteresse em algumas crianças, que acabavam concluir rapidamente o seu trabalho para irem brincar. Assim sendo, as estratégias motivadoras futuras, bem como os estímulos que possam interferir na atividade, deverão ser (re)pensados para que os propósitos da atividade correspondam, de facto, ao plano inicial.

A curiosidade manifestada pelas crianças, em relação ao significado das palavras ou ao seu modo de leitura, foi o mote para mostrar umas quadras alusivas à estação do outono. Este interesse surgiu a partir dos relatos feitos por algumas crianças quando justificavam a exposição, na sala, de um trabalho que continha símbolos elaborados em cooperação com a educadora do turno contrário, de forma a conseguirem “ler” os versos da canção “Sol de Outono”. Apesar de a escrita não consistir num objetivo concreto da EPE, não há nenhum impedimento de realizar uma aproximação significativa e funcional à escrita (Borrás, 2002).

De acordo com as OCEPE, face ao crescente interesse pelas letras e palavras, a atitude do educador deve residir na facilitação da familiarização com o código escrito, valorizando e incentivando as tentativas de escrita da criança (ME, 1997).

Segundo Eliane Debus (2003), a interação que se estabelece entre o texto poético e o leitor, quando utilizado para fins lúdicos, permite que a criança se apodere de significados mais amplos do que os habituais. Sendo assim, visto que o educador deve criar situações de aproximação à escrita, aproveitei a ocasião para mostrar um poema sobre as folhas de outono. Como os versos continham algumas ilustrações, que obrigavam as crianças a substituí-las por palavras, estas reconheciam, desta forma, que aquilo que é dito pode ser escrito e que as ilustrações podem traduzir-se em palavras (ME, 1997). Inicialmente, esta atividade dirigia-se ao grupo no seu todo, mas como nem todos encontravam-se motivados para explorá-lo, decidi redirecioná-la para aquelas que estavam motivadas, enquanto as restantes ficariam a concretizar atividades ligadas ao seu interesse.

Em pequeno grupo, orientei a discussão sobre a escolha e desenho dos símbolos adequados e posterior “leitura” do poema. Este pequeno grupo era composto por crianças que transitariam para o 1.º ano, no ano letivo seguinte, exceto uma, que tinha quatro anos, mas que estava muito interessada (mesmo não sabendo escrever o seu próprio nome). Esta situação condicionou positivamente esta atividade, na medida em que foi perceptível o quão envolvidas estavam. Destacou-se o Toni, fruto da estimulação que recebe por parte do pai. Como tal, mais tarde, resolvi deixá-lo explorar individualmente o poema, satisfazendo o seu pedido: *quero copiar as letras para depois fazer igual no caderno em casa*. Por se tratar de uma atividade que resultou de um interesse do momento, não foi dada continuidade posterior, uma vez que as crianças não demonstraram vontade nesse sentido.

No final dessa semana, foi ainda realizada uma reflexão sobre as aprendizagens feitas pelas crianças, em simultâneo, com o registo das principais ideias (Quadro 9). Segundo

Kishimoto et al. (2007), a reflexão das ações é um bom exercício de construção para significação das aprendizagens realizadas..

#### Quadro 9

*Registo das ideias relativas à estação do outono*

<b>O que sabemos sobre o outono</b>
Já estamos no outono! (Manuel, 5 anos)
A minha mãe disse que o outono chegou. (Miguel A., 4 anos)
As folhas são vermelhas, amarelas, cor de laranja. (Toni, 5 anos)
Mas também existem folhas verdes nas árvores. (Elsa, 4 anos)
As folhas caem porque ficam velhinhas. (Gonçalo D., 4 anos)
O vento sopra com força. (Bernardo, 5 anos)
As folhas ‘tão no chão porque o vento sopra muito e as folhas velhinhas caem ao chão. (Dânia, 5 anos)

#### *Reflexão.*

O desenvolvimento do projeto “O outono” decorreu de forma mais lenta do que o previsto. O facto de as atividades orientadas terem sido desenvolvidas no turno da tarde, revelou-se uma desvantagem, pois o tempo dedicado às mesmas era mais limitado. Contudo, procurei que estas ocorressem após o descanso, para que o grupo todo estivesse presente na sala, visto que, após o lanche, as crianças começavam a sair.

Esta situação dificultou a dinamização das atividades, ainda assim fizeram-se esforços no sentido de fazer chegar, a todas as crianças, o mesmo tipo de experiências e, ao longo da semana, foram dadas oportunidades para que as crianças conseguirem concluí-las, consoante o seu ritmo. Para tal, contei com o apoio da educadora do turno contrário, que se prontificou a ajudar na conclusão dos trabalhos.

Por outro lado, ter um grupo mais reduzido de crianças na sala, poderá ser também considerado como uma vantagem. Zabalza (1998) refere que, embora seja mais cómodo para o educador, numa perspetiva organizacional, trabalhar com o grupo no seu todo, a atenção individual a cada criança constitui num dos aspetos que primam uma intervenção de

qualidade. Na verdade, ter um número mais reduzido permitiu-me trabalhar de forma mais individualizada, tanto na continuação das atividades orientadas, como no acompanhamento das atividades livres na sala. No entanto, no que se refere ao rendimento das crianças, constatei, posteriormente, no turno da tarde, este é mais negativo, do que o verificado no turno da manhã. Esta situação justifica-se pelo facto evidente de que, ao final do dia, quer as crianças quer os adultos se sintam mais cansados, pelo que a motivação ou predisposição para realizarem um trabalho mais estruturado nem sempre é o desejado.

Relativamente à temática em si, de todas as atividades dinamizadas, destacou-se a atividade da pintura, essencialmente por ter excedido positivamente as minhas e as expectativas das crianças. Perante uma dificuldade diagnosticada, nomeadamente o manuseio insatisfatório de pincéis e da tinta, proporcionei uma atividade pouco habitual no grupo, mas que cativou muito a atenção das crianças, resultando em níveis altos de implicação face a esta experimentação (Portugal & Laevers, 2010). Porém, segundo a educadora cooperante, talvez pudesse ter ido mais além e ter dado ainda mais liberdade no manuseamento da tinta, no que diz respeito à autonomia das crianças. Todavia, foi de todo compreensível, visto que, como era a minha primeira semana de intervenção direta com o grupo, ainda não tinha total segurança no mesmo, bem como nas possíveis reações das crianças, relativamente aos propósitos da atividade.

Como atividade menos positiva, pessoalmente, destaquei a atividade da colagem da folha, porque foi aquela cujo empenhamento das crianças não foi o desejado. A existência de excessivos estímulos exteriores, a meu ver, bem como algum cansaço justificado pelo facto de a sua execução ter sido ao final da tarde, poderão ter comprometido esta atividade. No entanto, as produções resultantes desta atividade foram satisfatórias, dadas as condições na qual esta se efetuou.

Quanto à minha prestação, esta oscilou entre momentos cuja minha atitude revelou segurança e à vontade com o grupo, bem como momentos cuja insegurança, sobretudo no controlo do grupo, poderá ter sido mais evidente. Senti, em alguns momentos, que a minha falta de experiência condicionou a minha ação, não me permitindo agir imediatamente, na gestão adequada dos comportamentos desajustados do grupo. Por sua vez, o facto de este ser um grupo numeroso e possuir determinadas características que o conotam como um grupo difícil, não facilitaram a minha intervenção, ainda assim, tentei que as crianças respeitassem, minimamente, as regras estipuladas na sala e que se mantivessem atentas e interessadas nas atividades que decorriam na sala. Contudo, salientou-se, em reflexão, que devo trabalhar melhor a minha firmeza no grupo, pois este ainda encara a educadora cooperante como a líder da sala, não seguindo, por vezes, as minhas orientações.

Dado o surgimento do projeto “O corpo humano” que motivou e interessou todo o grupo, em reflexão com as educadoras da sala, o projeto desenvolvido acerca do outono continuaria a ser trabalhado, em paralelo, pela outra educadora da sala. É de salientar que foi dado um espaço, por sugestão da educadora cooperante, para que todas as atividades iniciadas sob a minha orientação, acerca da temática do outono, fossem concluídas. Importa referir ainda que, apesar de terem sido planificadas atividades para dar continuidade a esta temática, dado o interesse gerado pelo grupo, achou-se interessante e mais significativo para as crianças, seguir a curiosidade revelada em relação ao conhecimento do seu corpo.

### ***O corpo humano.***

Uma das minhas aspirações para o estágio em EPE incidia no desenvolvimento de um projeto que envolvesse todo o grupo na sua exploração. Uma vez que, aquando da minha chegada à sala da Pré III, já existir um plano mensal com uma temática a explorar, de certo modo, limitou esta possibilidade de criar um projeto de raiz. Contudo, esta hipótese não

estava de todo posta de parte, na medida em que, mesmo dentro da temática em exploração, poderiam surgir questões pertinentes a serem investigadas em grupo. Segundo Vasconcelos (1998), cabe ao educador ter a sensibilidade para encarar as questões das crianças como potenciais aspetos a serem incluídos num projeto. Neste sentido, mantive sempre uma atitude atenta às questões, curiosidades e interesses manifestados pelas crianças.

Não desfazendo o restante trabalho realizado com as crianças, segue-se então uma descrição mais pormenorizada do projeto desenvolvido no âmbito da temática do corpo humano. Esta exploração mais detalhada prende-se pelo facto de, na minha opinião, este projeto, desde o seu início, ter proporcionado aprendizagens ricas e ativas onde as crianças puderam conhecer melhor o seu corpo e realizar atividades diversificadas, mas essencialmente significativas para a aquisição de competências subjacentes à temática em exploração. Este subdividiu-se em dois temas: “O nosso corpo” (Apêndice B) e “Os cinco sentidos” (Apêndice C), tendo sido definidas as competências gerais a trabalhar (Quadro 10).

Quadro 10

*Competências gerais desenvolvidas no projeto “O corpo humano” (ME, 2012)*

Temática	Competências Gerais
<i>O corpo humano</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Referir o que já aprendeu sobre o corpo humano;</li> <li>- Identificar diferentes partes do corpo;</li> <li>- Reconhecer o processo de crescimento e desenvolvimento dos seres humanos;</li> <li>- Identificar as principais partes do exterior e do interior do seu corpo;</li> <li>- Identificar alguns órgãos do seu corpo;</li> <li>- Representar o interior do corpo humano através do desenho;</li> <li>- Conhecer as funções de alguns órgãos do nosso corpo;</li> <li>- Reconhecer o esqueleto humano;</li> <li>- Compreender a importância e a função do esqueleto;</li> <li>- Conhecer e identificar os diversos tipos de esqueleto.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer os cinco sentidos;</li> <li>- Identificar os órgãos dos cinco sentidos;</li> <li>- Realizar jogos sensoriais;</li> <li>- Identificar algumas características físicas de objetos pelo toque;</li> <li>- Identificar alguns cheiros da natureza;</li> <li>- Identificar o sabor de alguns frutos;</li> <li>- Marcar a pulsação recorrendo a instrumentos musicais e à percussão corporal;</li> <li>- Produzir sons fortes e sons fracos, recorrendo à maraca;</li> <li>- Improvisar sons utilizando o instrumento criado.</li> </ul>

*O nosso corpo.*

De acordo com Howard Gardner (1994), as crianças que se encontram nesta faixa etária revelam uma especial propensão em querer conhecer o mundo que as rodeia, bem como aprender mais sobre si próprias. Sendo este um grupo muito perspicaz e curioso em relação àquilo que o rodeia, achei indicado levar um livro relacionado com corpo humano para as crianças o poderem explorar, na área da biblioteca, durante as atividades livres da sala. A reação das crianças foi inesperada. Ficaram fascinadas apenas pela capa do livro e ao folheá-lo queriam saber o que significavam as imagens e compreender como funcionava o nosso corpo.

Com base nestas reações, sugeri à educadora cooperante a possibilidade de desenvolver um projeto sobre o corpo humano, pois “Um projeto pode ser iniciado com um objecto novo que faz a sua aparição na sala, uma história que é contada, uma situação-problema” (Vasconcelos, 1998, p.139). Em reflexão, achou-se a temática indicada para o grupo, não só pelo facto de se inserir nos interesses das crianças, mas também por ser algo que futuramente seria explorado. Neste sentido, aproveitou-se o interesse que as crianças demonstraram para alimentar a curiosidade e a motivação que evidenciaram.

No momento dedicado à reunião do grupo, durante o acolhimento, dado o interesse das crianças, decidi folhear o livro, mostrando algumas das imagens que este continha. O silêncio, pouco habitual numa reunião em grande grupo, foi notório de que aquele momento era do agrado das crianças. Estas iam reagindo positivamente aos meus comentários, participando ativamente no diálogo, relatando aquilo que viam ou previamente já tinham conhecimento. Seguidamente, enquanto algumas crianças concluíam os trabalhos orientados por mim sobre o outono, as crianças interessadas exploraram individualmente o livro do corpo humano. No entanto, esta sugestão originou um conflito, pois todos queriam folheá-lo, tal era o interesse. Nesta situação, tive de explicar às crianças que teriam de esperar pela sua

vez ou então teriam de partilhar o livro com os colegas, fomentando assim um ambiente de cooperação (Hohmann & Weikart, 1995).

Sendo os jogos de movimento uma atividade que cativa particularmente este grupo achei indicado utilizar um jogo para motivá-lo e rever, em simultâneo, as noções corporais que as crianças já tinham adquirido. Uma das minhas preocupações foi manter sempre o grupo atento e interessado. Perante as minhas questões, a maioria das crianças soube localizar as partes exteriores do seu corpo, contudo ainda persistia alguma dificuldade em localizar o cotovelo ou o tornozelo, por exemplo. Seguiu-se então o momento do jogo, conjugado com a aprendizagem de uma canção “Cabeça, ombros, joelhos e pés”, cuja letra dava instruções claras para as crianças colocarem as mãos em diferentes partes do corpo. Segundo as OCEPE, este tipo de situações de aprendizagem permitem que as crianças interiorizem a sua imagem corporal, aprendendo a utilizar melhor o seu corpo (ME, 1997). O facto de algumas crianças já conhecerem a letra possibilitou uma aprendizagem cooperativa, na medida em que estas crianças auxiliavam os colegas no conhecimento da letra. No geral, esta atividade correu bem, uma vez que o grupo correspondeu ao esperado, manteve-se atento e executou os movimentos pedidos.

Ainda na revisão das noções corporais, dinamizei o conto de uma história com o recurso à utilização dos fantoches. Segundo Bastos (1999), o teatro de fantoches desperta muito interesse no público infantil, sobretudo pelos textos utilizados, mas essencialmente pelo tipo de interação que estabelece com os seus espetadores, neste caso as crianças. Na verdade, durante a minha semana de observação participante, denotei que o conto de histórias através de fantoches era uma estratégia que resultava no sentido de acalmar o grupo. Como tal, decidi socorrer a esta estratégia, no sentido de, tal como afirma Correia (2009), tornar o conto desta história mais cativante, uma vez que este grupo nutre um especial gosto pelo manuseio de fantoches, tendo sido, inclusive, introduzida um espaço na sala dedicado à sua exploração.

Relativamente ao conto da história, no geral, as crianças mantiveram-se atentas e, no desenrolar da história, iam respondendo às questões colocadas pelas personagens. A envolvimento das crianças, no desenrolar da ação, permite que estas se sintam atraídas e cativadas para este tipo de atividades (Bastos, 1999), pelo que esta estratégia sortiu os efeitos desejados, tornando-se, deste modo, num momento mais dinâmico.

Outra situação inserida na exploração das noções corporais foi a realização da medição da altura de cada criança. Num dos diálogos, em grande grupo, detetei que algumas crianças revelavam não ter uma perceção correta acerca do crescimento do ser humano, desconhecendo que os adultos já foram bebés. Achei então oportuno introduzir na sala uma fita métrica, na qual se efetuariam as medições das alturas para, posteriormente, a equipa da sala dar continuidade, de forma a verificarem, no final do ano letivo, o quanto cresceram. Como tal, elaborei uma régua em cartolina e, à vez, cada criança efetuou a sua medição, registando-a através da escrita ou representação do seu nome na régua, sob a minha orientação (Figuras 19 e 20). Esta tarefa foi realizada com uma certa curiosidade por parte de algumas crianças e ainda por impaciência de outras: *E eu? Já posso medir?* (Elsa); *Quero medir!* (Manuel).

**Figura 19. Registo da medição.**



**Figura 20. Medições das crianças da Pré III.**



Estas, por sua vez, analisavam os registos e comparavam as alturas, de forma intuitiva, para averiguarem qual o colega mais alto ou mais baixo, realizando verdadeiras aprendizagens matemáticas (ME, 1997). Foi ainda interessante verificar como o grupo deu importância a esta medição, mostrando aos pais que entravam na sala a sua medição. Neste pequeno momento de interação, em conversa informal, alguns pais mostraram-se até surpreendidos referindo que o filho *cresceu mais do que eu pensava!* No geral, as crianças corresponderam ao propósito da atividade, compreendendo que todas as pessoas crescem, ainda que cada uma a seu ritmo.

Relativamente à exploração do corpo humano, uma das estratégias pensadas foi a utilização do modelo a 3D, que era utilizado pelo 1.º CEB nas aulas de Estudo do Meio, daquela escola. Considerei importante, pois as crianças teriam uma perceção do corpo humano aproximada ao real, podendo visualizar a sua estrutura e o seu interior, nomeadamente os órgãos que o compõem. A meu ver, foi provavelmente a atividade que as deixou mais curiosas, pois só pela observação da caixa, as crianças ansiavam pela exploração do seu interior. O primeiro momento desta exploração decorreu em grande grupo. Este encontrava-se muito atento, em especial, o Rodrigo, o Toni, a Dânia, a Laura e a Inês, que tinham um natural interesse pela área do conhecimento do mundo. Ao longo da exploração dos órgãos do corpo, foi realizado o registo das ideias proferidas pelas crianças (Quadro 11).

#### Quadro 11

*Registo das ideias relativas aos órgãos do corpo humano*

<b>O que sabemos sobre corpo humano</b>
O coração bate porque está contente. (Dânia, 5 anos)
O coração bate muito depressa quando corremos. (Laura, 5 anos)
Quando estamos parados o coração não bate. (Catarina, 4 anos)
O cérebro parece o que os meninos têm. (Mónica, 5 anos)
A comida vem pelo esófago, depois para o estômago e a seguir vai para os intestinos. (Rodrigo, 5 anos)
A comida vai para os intestinos e depois fica cocó e xixi. (Toni, 5 anos)
Os pulmões servem para respirar. (Francisca, 4 anos)

---

O cérebro é para pensar. (Rodrigo, 5 anos)

O estômago é para a comida. (Toni, 5 anos)

A comida tem de ir para o esófago, se não vai de um lado para o outro. (Rodrigo, 5 anos)

O intestino delgado é para as coisas boas. (Rodrigo, 5 anos)

As veias é para o sangue ir. (Inês, 5 anos)

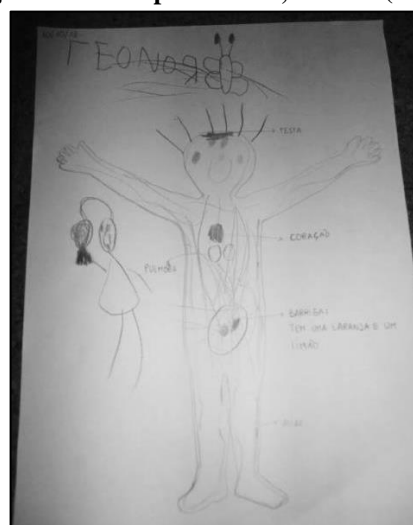
A bexiga é para fazer o xixi. (Rodrigo, 5 anos)

---

Segundo Katz (2006), a partilha de conhecimentos permite que as crianças expressem as suas opiniões e estimulem a sua comunicação, contribuindo de forma significativa para o alargamento de conhecimentos do grupo. Este registo ficou arquivado numa capa decorada pelas crianças, onde todos os trabalhos inseridos neste projeto ficariam guardados. No geral, estas mostraram saber muitos aspetos sobre o corpo humano, como os órgãos e as suas funções. Por outro lado, o facto de poderem tocar nas peças, que constituíam o corpo humano em 3D, permitiu-lhes terem uma ideia mais clarificada e próxima quanto ao aspeto real dos órgãos do corpo humano.

De acordo com interesse, seguiu-se uma atividade onde as crianças desenharam, com base no modelo do corpo humano, as partes interiores do corpo. Os resultados dos trabalhos foram interessantes, sendo que cada criança desenhou, de acordo com as suas capacidades, a perceção do interior do nosso corpo (Figuras 21 e 22).

**Figura 21. O corpo humano, Rodrigo (5 anos).      Figura 22. O corpo humano, Leonor (5 anos).**



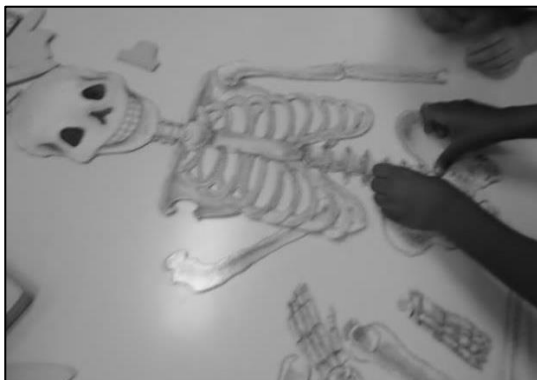
Uma vez que no turno da tarde, nem sempre é possível orientar atividades de cariz mais formal com o grupo na sua totalidade, a continuidade deste projeto ficou assegurada pelo trabalho em pequenos grupos e foi direcionado para as crianças que mostraram interesse e implicação na temática. Como tal, estas exploraram o esqueleto humano, onde analisaram e compararam vários esqueletos (uns de animais e outros humanos), conseguindo diferenciá-los, facilmente.

Por sua vez, aquelas que não mostraram interesse eram distribuídas pelas áreas da sala, de acordo com as suas preferências. Sendo a área dos jogos de mesa, uma das áreas cujas crianças revelam alguma preferência, estas ao observarem o trabalho dos colegas, acabavam por escolher os jogos relacionados com o corpo humano existentes na sala (Figura 23). Com base no interesse pelos jogos, disponibilizei ainda um puzzle do esqueleto humano para as crianças poderem explorá-lo, de forma individual ou em grupo (Figura 24).

**Figura 23. Jogos de mesa do corpo humano.**



**Figura 24. Puzzle do esqueleto humano.**



Estas atividades lúdicas enquadraram-se na temática em exploração, no que diz respeito à estrutura do corpo humano, e permitiram a comparação com a realidade e a consolidação de conhecimentos novos.

*Os cinco sentidos.*

A abordagem aos cinco sentidos veio dar seguimento às atividades inseridas no projeto “O corpo humano”, iniciado com base nos interesses das crianças. Esta pretendeu dar a conhecer os cinco sentidos, através da realização de pequenos jogos sensoriais que exploraram o sentido do tato, do olfato e da visão.

Segundo Hohmann e Weikart (1997), o educador deve favorecer a aprendizagem através de experiências-chave, sendo que através das quais a criança adquire competências essenciais para o seu desenvolvimento. Neste sentido, optei por selecionar uma das experiências-chave de representação criativa preconizadas pelo modelo curricular *High/Scope*, nomeadamente o reconhecimento de objetos através dos cinco sentidos. Assim sendo, dinamizei dois jogos sensoriais que implicavam que, à vez, as crianças pudessem reconhecer e nomear objetos pela visão, adivinhar através do toque de que objeto se tratava (Figuras 25 e 26), bem como descobrir, através do cheiro, o alimento ou o objeto correspondente.

**Figura 25. Jogo sensorial: “Que objeto sou eu?”**



**Figura 26. Exploração das texturas.**



A escolha dos materiais utilizados nos jogos sensoriais foi cuidada. Como sugerem Hohmann e Weikart (1995), selecionei objetos do quotidiano dos adultos (verniz para as unhas, café em pó), materiais naturais e de desperdício (flor, limão, ouriços, areia, folhas das árvores, rolo de cartão, tampinhas de plástico), ferramentas (tesoura, apara-lápis, caneta) materiais moldáveis (plasticina) e materiais de fácil manuseamento (berlinde, carro de

brincar). Procurei ainda que as texturas, os tamanhos e os aromas fossem os mais diversificados possíveis, de modo a tornar a experiência mais rica e significativa (Hohmann & Weikart, 1997).

No geral, as crianças mostraram-se interessadas no jogo, mas sobretudo em explorar os materiais, de forma a experimentar as diferentes texturas, pelo que após a realização dos jogos, deixei-as explorar, em pequenos grupos e individualmente, todos os materiais utilizados. Segundo Hohmann & Weikart (1995), o manuseamento dos materiais torna-se numa aprendizagem mais importante, do que compreender a função que estes desempenham.

**Figura 27. Jogo sensorial: “Nariz curioso”.**



No que respeita ao jogo sensorial para o olfato, uma vez que o grau de dificuldade, a meu ver era mais difícil, optei por mostrar inicialmente todos os objetos que seriam usados. O facto de ser utilizada uma venda constituiu num elemento motivador e entusiasmante para o grupo (Figura 27). De um modo geral, estas atividades foram vivenciadas com muita expectativa, por parte das crianças, pelo que, na minha opinião, correram bem, embora em alguns momentos tivessem originado algumas distrações. Estas distrações foram minimizadas através do recurso a uma estratégia de relaxamento que implicava a imitação e o movimento de algumas partes do corpo.

No que concerne à exploração do sentido do paladar, aproveitei a comemoração do dia mundial da alimentação (16 de outubro) para o fazer. Desta feita, optei pela realização de uma salada de fruta, diversificando o cariz das atividades dinamizadas e das experiências proporcionadas às crianças. A escolha desta atividade partiu ainda do gosto particular que este grupo tem em comer fruta, verificado diariamente no decorrer das refeições. Nesta

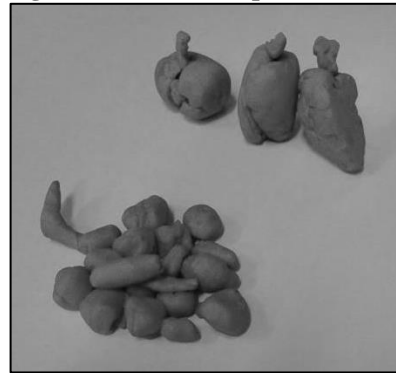
atividade foram ainda envolvidos os pais e a própria escola, no que toca ao fornecimento da fruta. As crianças, por sua vez, aceitaram positivamente esta atividade e participaram igualmente na escolha das frutas a utilizar.

No dia da alimentação, durante o momento de acolhimento, sugeri às crianças que se encontravam na área da modelagem que moldassem frutos em plasticina. As crianças acederam imediatamente à minha sugestão, modelando uma verdadeira salada, com os mais diversos frutos (Figuras 28 e 29).

**Figura 28. Modelagem dos frutos em plasticina.**



**Figura 29. Frutos em plasticina.**



Aproveitei ainda para sensibilizar o grupo para a prática de uma alimentação saudável, destacando a partilha como um valor muito importante. Neste sentido, foram mencionados hábitos de alimentação saudável, através de um conto de uma história com fantoches, seguido de um diálogo, no qual as crianças frisaram os motivos pelos quais devemos ter uma alimentação correta, justificando-os acertadamente.

O momento dedicado à confeção da salada de fruta revestiu-se de grande importância, pois foi essencial ter em conta vários aspetos para que a atividade decorresse como o esperado. Estava expectante pois era uma atividade, a meu ver, interessante de realizar com um grupo de crianças. Contudo, por implicar uma certa responsabilidade da minha parte, estava um pouco reticente quanto à sua dinamização. A nível da segurança, foi importante a constante observação, uma vez que estávamos a lidar com materiais cortantes e que exigiam

muito controlo por parte do adulto. A ajuda da educadora cooperante foi fundamental para o sucesso desta atividade, porque sem a mesma, não teria sido possível controlar o grupo todo, visto que este encontrava-se sentado a observar os procedimentos e um pequeno número de crianças estava a colaborar na confeção. A restante equipa da sala, também revelou-se fundamental, sobretudo no controlo da higiene das crianças.

No geral, as crianças estavam muito curiosas em relação à preparação da salada de fruta, mostrando-se muito motivadas. Verifiquei muita concentração ao cortar a fruta e, de certo modo, conseguiam manusear os talheres (Figura 30 e 31). Apurei ainda que algumas crianças como não conseguiam cortar a fruta, simplesmente passavam a faca, aleatoriamente, sem qualquer cuidado, exigindo da minha parte maior atenção.

**Figura 30. Confeção da salada de fruta.**



**Figura 31. Corte das frutas.**



**Figura 32. Degustação da salada de fruta no almoço**



As restantes mostravam alguma dificuldade em manter-se no lugar a observar, carecendo da intervenção mais frequente dos adultos da sala. De qualquer dos modos, acho que esta

atividade foi benéfica pelo facto das crianças experimentarem diretamente o tocar, o cheirar e o cortar das frutas. Esta foi dada a provar no almoço, oferecendo, assim, uma sobremesa saudável no dia da alimentação (Figura 32).

Seguiu-se outra atividade, desta feita para testar o sentido da visão e da audição. Tratava-se de um jogo de roda que pretendia que, a criança ia ao meio de olhos vendados, teria de adivinhar, através da audição, qual o colega que tinha apontado. A canção por já ser conhecida pelo grupo permitiu despender mais tempo na sua realização propriamente dita, dando a vez a mais crianças. Por sua vez, as crianças demonstraram gostar, mas à medida que este se repetia, começavam a perder o interesse, pelo que optei por concluir o jogo e seguir para o momento posterior.

Este visava explorar o sentido da audição, através da construção de um instrumento musical (maraca). Para tal, foi necessário construir pequenos grupos rotativos, pelo que as restantes crianças foram distribuídas pelas áreas da sala. Novamente, privilegiei o uso da tinta na decoração da maraca, desta feita através do decalque do dedo. Durante a realização das maracas tive o cuidado de verificar como as crianças trabalham com a tinta, a fim de averiguar uma possível evolução (Figuras 33 e 34).

**Figura 33. Decoração da maraca, Miguel A. (4 anos).**



**Figura 34. Decoração da maraca, Mónica (5 anos).**



Notei que praticamente todas as crianças cobriam o dedo de tinta como se a fossem derramá-la no local onde pretendiam pintar. Verifiquei ainda que apenas uma criança teve o cuidado de retirar o excesso da tinta do dedo nos cantos do recipiente, mostrando já saber

utilizar corretamente este tipo de material, apesar das dificuldades que apresentava.

Relativamente ao modo como as crianças colocavam a tinta, muitas esfregavam-na, acabando por misturar as cores, umas de propósito, outras não. Poucas foram aquelas que fizeram pintinhas com o dedo, sendo que a maioria preferiu fazer manchas. Quanto ao espaço pintado, a grande maioria preocupou-se em ocupar a maior parte dos espaços vazios, outras deixaram alguns espaços em branco.

O facto de ter trabalhado em pequenos grupos foi novamente, na minha opinião, uma mais-valia, pois permitiu-me observar de perto o trabalho das crianças (Zabalza, 1998). Por outro lado, esta modalidade de trabalho reforçou a necessidade das crianças desenvolverem competências sociais, tais como a capacidade de esperarem pela sua vez. Esta competência

**Figura 35. Exploração da maraca em grupo.**



tem sido trabalhada ao longo do meu estágio. No entanto, nem sempre se verificou o seu cumprimento, daí a necessidade das competências de formação pessoal e social serem trabalhadas a longo prazo. O momento de exploração da maraca decorreu na semana seguinte, para que todos pudessem concluir o seu trabalho (Figura 35).

É de referir que, ao longo da abordagem aos cinco sentidos, ensinei às crianças quadras alusivas a cada um dos sentidos. De acordo com as OCEPE, estas são uma boa forma de proporcionar aprendizagens lúdicas quanto à linguagem oral, na medida em que se trabalham os ritmos e podem aliar-se à expressão musical (ME, 1997). Por sua vez, as crianças, por iniciativa própria repetiam-nas, durante a semana, sendo um indício que esta motivação foi ao encontro dos seus interesses.

*Reflexão.*

A realização de um projeto correspondia a uma das minhas ambições concretas para o meu estágio na valência de EPE, sobretudo por me identificar com a ideologia que está na sua base, nomeadamente, a participação ativa da criança na construção do seu próprio conhecimento (Katz & Chard, 1997; Vasconcelos, 1998). Embora não tenha seguido na íntegra as etapas da metodologia do trabalho de projeto, adequiei-as às necessidades e interesses deste grupo.

Inicialmente, estava expectante por desconhecer a reação do grupo face à exploração da temática do corpo humano. No entanto, procurei sempre corresponder às expectativas do grupo, em particular, na orientação de atividades lúdicas, mas com uma vertente bem assente nos pressupostos teóricos implícitos na exploração do tema do corpo humano, adequados obviamente à faixa etária em questão. Em termos gerais, as atividades planeadas corresponderam ao que se pretendia e, essencialmente, foram do agrado das crianças, na medida em que, em todos os momentos, foi visível a sua receptividade e empenhamento.

Em relação às atividades dinamizadas, destaco positivamente a confeção da salada de fruta. Na minha opinião, esta atividade envolveu, de forma mais eficaz, as crianças, que colaboraram de forma irrepreensível, ajudando-se mutuamente. Os pais e a própria instituição escolar foram convidados a participar, contribuindo para um ambiente de saudável de cooperação, na medida em que estes dois contextos sociais são importantes para a educação da criança (ME, 1997).

Nos momentos de diálogo em grande grupo, as crianças nem sempre corresponderam ao esperado, sobretudo pelo facto de não conseguirem manter-se atentas durante muito tempo. Esta dificuldade veio limitar a minha ação em grande grupo, essencialmente, pelo facto dos assuntos abordados, na minha opinião, fazerem mais sentido para a criança, se fossem discutidos em grande grupo, de forma a tornar um diálogo mais rico em opiniões. Segundo

Katz (2006), a partilha de conhecimentos, em grande ou pequeno grupo, proporciona que as crianças manifestem as suas opiniões e, simultaneamente, estimulem a sua comunicação, pois sentem-se integradas e portadoras de conhecimentos. Contudo, fez-se o possível para que estas discussões fossem dinamizadas no espaço dedicado à reunião em grande grupo. Isto nem sempre correspondeu às minhas pretensões iniciais, pelo facto de haver necessidade de se registar os comportamentos (rotina após o recreio da tarde). Este registo, a meu ver, impulsionou que as crianças ficassem mais tempo no tapete do que o desejado, surgindo então, alguma desordem no grupo.

Neste sentido, trabalhar em pequenos grupos, de certo modo, veio beneficiar o meu trabalho com as crianças. Atendendo ao número de elementos que compõe o grupo, a minha ação sobre eles foi, desta forma, mais diretiva. Como tal, consegui que as crianças trabalhassem de forma mais empenhada, tendo sido fulcral para conhecer melhor cada uma delas, entender os seus gostos e diagnosticar as necessidades presentes. As necessidades detetadas durante o projeto, como a dificuldade em recortar, a definição da lateralidade ou o manuseamento da tinta, foram fruto da minha observação minuciosa e, graças ao trabalho efetuado em pequenos grupos, tentei criar situações que levassem ao melhoramento destes aspetos.

Relativamente à minha prestação, senti uma progressão em relação à segurança que mantive diante o grupo, bem como na dinamização das atividades. Em reflexão, a educadora cooperante referiu que melhorei, no geral, sobretudo, em certos aspetos, como o controlo do grupo. No que se refere às atividades, sendo estas resultantes de um projeto iniciado pelas crianças, foram naturalmente ao encontro dos seus interesses. No que concerne à minha relação com o grupo, as crianças como já me aceitavam como um adulto da sala, evidenciavam comportamentos de respeito e consentiam os meus pedidos nos momentos de

retorno à calma. Existia ainda uma ligação afetiva evidente, cujos laços de amizade foram progressivamente reforçados.

É de salientar que algumas das crianças que estavam em período de adaptação à sala, começaram a revelar-se negativamente, evidenciando comportamentos desadequados e impróprios, que muitas vezes foram complicados de gerir, sobretudo as faltas de respeito, quer para mim, quer para a educadora cooperante. Esta, perante estas situações, conseguia castigá-los de forma natural. Neste aspeto, pessoalmente, ainda necessito de ganhar mais confiança, embora já tivesse conseguido impor a minha autoridade perante o grupo, não tolerando determinados comportamentos.

### ***Reciclar a brincar.***

Sendo a reciclagem um tema cada vez mais emergente em todos os níveis escolares, escolheu-se desenvolver, em parceria com as colegas estagiárias do infantário “O Girassol” um projeto. Com este projeto pretendíamos sensibilizar para a prática da reciclagem, envolvendo as crianças, as duas instituições e as famílias. Neste sentido, foram planificadas atividades no sentido de se construírem jogos tradicionais com material reciclável, em simultâneo, com a sensibilização para a prática da reciclagem (Apêndice D).

Assim sendo, a construção dos jogos decorreu na última semana de estágio, em cada sala de EPE envolvida neste projeto. Ao longo da semana, pretendeu-se que o grupo colaborasse entre si na construção dos jogos com material de desperdício trazido pelos pais e pela equipa da sala (Quadro 12).

Quadro 12

*Competências gerais desenvolvidas no projeto “Reciclar a brincar” (ME, 2012)*

<b>Temática</b>	<b>Competências Gerais</b>
<b><i>Reciclar a brincar</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a importância da conservação da natureza e respeito pelo ambiente;</li> <li>- Compreender a utilidade que os materiais podem ter;</li> <li>- Envolver as famílias e a instituição na recolha de material de desperdício;</li> <li>- Construir e manusear jogos feitos com material reciclado;</li> <li>- Partilhar os jogos com os colegas.</li> </ul>

Foram construídos puzzles, lotos, jogos de tampinhas, do telefone, do arco, *bowling* e atiro ao alvo (Figuras 36 e 37). Todas as crianças estiveram envolvidas quer nas construções, quer na experimentação em grande ou em pequeno grupo.

**Figura 36. Pintura das embalagens.**



**Figura 37. Construção do jogo do arco.**



Sendo a partilha um ponto a trabalhar neste grupo, aproveitou-se a exploração dos jogos para incentivar à partilha de materiais, frisando a sua importância na harmonia do grupo. As crianças, por sua vez, mostraram-se empenhadas e revelaram gosto em poder colaborar na sua construção, dando asas à sua imaginação na decoração dos mesmos. Assim que iam ficando prontos, os jogos eram explorados pelas crianças (Figuras 38 e 39). Nestes momentos foi evidente o interesse de todas as crianças em querer participar.

**Figura 38. Realização dos puzzles dos frutos.**



**Figura 39. Exploração do loto dos animais.**



Concluídos os trabalhos na sala, foi tempo de partilhar os jogos com as salas do infantário “O Girassol” envolvidas no projeto. Foram então feitos esforços no sentido de proporcionarmos uma manhã diferente às crianças, levando-as ao referido infantário para poderem partilhar, com outras crianças, os jogos construídos. Importa referir que esta intervenção educativa com a comunidade, neste caso com o infantário “O Girassol”, surge descrita mais à frente neste capítulo.

### *Reflexão.*

O balanço efetuado às atividades no âmbito deste projeto foi positivo. O facto de ter sido realizado no turno da tarde permitiu que a construção dos jogos decorresse em pequenos grupos. Ainda assim, as atividades tiveram uma duração mais curta do que o desejado, visto que as crianças começavam a sair no decorrer da atividade.

Procurei escolher um conjunto de jogos diversificados para as crianças poderem construir, com base nos materiais de desperdício trazidos pelos pais e pela equipa da sala, e essencialmente, que se adequassem à idade e aos seus interesses, tendo por base a sensibilização para a reciclagem. Esta sensibilização, a meu ver, ficou um pouco ofuscada pelos jogos, uma vez que estes constituíam um estímulo mais atrativo do que os pequenos diálogos sobre a reciclagem.

No que diz respeito à exploração dos jogos, estes momentos superaram as minhas expectativas pela positiva. Visivelmente felizes e empenhadas, as crianças exploraram os jogos, em especial, os jogos do arco e do telefone. No primeiro, as crianças aplaudiam fervorosamente sempre que acertavam no tubo de cartão, querendo repetir a experiência. No jogo do telefone, dada a sua simplicidade, foi inesperada a reação das crianças. Estas estavam fascinadas ao ouvir por um copo de iogurte os sons que o colega fazia do outro lado. Desta feita, a utilização do telefone constituiu numa ótima estratégia para estas poderem

desenvolver a sua linguagem oral e imaginação, na medida em que desenvolviam verdadeiros diálogos.

### **Avaliação.**

De acordo com as OCEPE, um dos aspetos importantes da intencionalidade educativa reside na avaliação. Assim sendo, um educador deve avaliar as crianças com base nos indicadores de desenvolvimento pessoal, social e cognitivo. Nesta linha de ideias e, com base nos pressupostos que constituem os objetivos deste estágio pedagógico, procedeu-se à avaliação do grupo, em geral, e de uma criança, em particular. Para tal, como consta no capítulo anterior deste trabalho, foi utilizado o SAC, preconizado por Gabriela Portugal e Férre Leavers (2010).

Numa primeira fase foi preenchida a ficha 1g para se efetuar o diagnóstico do grupo. Esta foi realizada durante a primeira semana de estágio, ou seja, a semana dedicada à minha integração no grupo e observação participante. Deste modo, com base na observação, definiram-se os níveis de bem-estar e de implicação das crianças (Apêndice E). Analisando os resultados da ficha 1g, constatou-se que 12 crianças situavam-se em níveis altos de bem-estar, 13 crianças registavam níveis médios de bem-estar e apenas uma criança situava-se num nível baixo de bem-estar. No que diz respeito aos níveis gerais de implicação, verificou-se que nove crianças registaram um nível alto de implicação; 16 crianças encontravam-se no nível médio e uma criança registou um nível baixo de implicação. Através da ficha 1g foram ainda detetados alguns aspetos que serviram de base à análise e reflexão com vista à planificação das atividades a desenvolver com o grupo. No geral, o grupo encontrava-se integrado na sala, mostrando estar à vontade nas atividades que executava, no entanto, uma criança evidenciou claros sinais de mal-estar e baixa implicação, motivados pelas limitações que apresenta a nível de desenvolvimento cognitivo e físico.

Com base neste diagnóstico, assinalou-se a criança para se efetuar a avaliação individualizada através da ficha 1i (versão completa) (Apêndice F). Importa referir que, no que concerne à avaliação individualizada, esta centrou-se numa linha de ação mais dirigida, respeitando o preenchimento das fichas 1i, 2i e 3i, como proposto pelo SAC.

Na fase dois foram preenchidas as fichas 2g e 2i (Apêndices G e H), nas quais foram destacados os aspetos positivos e negativos referentes à análise e reflexão do contexto. A fase três, ao contrário do que Portugal e Laevers (2010) sugerem, apenas se efetuou o preenchimento da ficha 3i, dirigida à criança sinalizada, com vista a delinear os objetivos e iniciativas a desenvolver (Apêndice I). Devido ao curto período da minha permanência na sala em estágio, a ficha 3g não foi preenchida, sobretudo pela natureza dos aspetos que a compõe exigirem a definição de metas a médio/longo prazo, com vista a eventuais alterações no contexto educativo.

Numa fase final voltou-se a preencher a ficha 1g (Apêndice J). Este segundo preenchimento teve o propósito de averiguar, de um modo mais minucioso, os níveis de bem-estar e de implicação do grupo, uma vez que a visão global que possuía do mesmo no final do estágio era mais concisa. Averigui ainda o impacto que as contribuições da minha ação tiveram nas aprendizagens das crianças. De um modo geral, os resultados foram ligeiramente diferentes, no que respeita aos níveis de bem-estar. Neste indicador, conclui que seis crianças situavam-se em níveis altos de bem-estar, 18 crianças registavam níveis médios de bem-estar e duas crianças situava-se num nível baixo de bem-estar. Já os resultados dos níveis de implicação foram quase idênticos aos do diagnóstico. Verificou-se que oito crianças registaram um nível alto de implicação; 16 crianças encontravam-se no nível médio e duas crianças registaram um nível baixo de implicação.

A diferença nos níveis de bem-estar, a meu ver, resultou do facto de na semana de diagnóstico estas terem sido, de certo modo, influenciadas com a minha presença na sala. Já

pelos níveis de implicação, conclui que a minha ação teve um efeito positivo, na medida em que, a oferta educativa se aproximou aos interesses das crianças e os resultados assemelharam-se ao registado durante a ação da educadora cooperante.

### **Intervenção educativa com a comunidade e com as famílias.**

As famílias e a comunidade representam uma fonte rica de interações que impulsionam uma aproximação e, sempre que oportuno, uma participação dos mesmos na ação pedagógica (Homem, 2002; ME, 1997). Cabe à escola o papel de criar esta abertura ao exterior, não descurando os agentes que estão ao seu redor. Por sua vez, o educador de infância, no papel de mediador, deverá proporcionar a aproximação das famílias e da comunidade, através da sua inclusão na sua ação pedagógica.

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

Ao falarmos de comunidade esta poderá pressupor uma intervenção com a comunidade escolar (corpo docente e não docente) ou o meio envolvente. Apesar de não ter sido desenvolvido um trabalho mais concreto com o corpo docente e não docente da EB1/PE de São Martinho, participei, sempre que me foi permitido, em todas as iniciativas desta instituição.

Por sua vez, o trabalho com a comunidade visível, neste relatório, diz respeito a um projeto desenvolvido em colaboração com as colegas estagiárias do infantário “O Girassol”. O projeto intitulado “Reciclar a Brincar” consistiu na planificação e realização de atividades que tinham como objetivos centrais a construção de jogos tradicionais com material reciclável a fim de sensibilizar para a prática da reciclagem, a partilha de jogos e materiais, bem como o convívio entre instituições escolares da mesma comunidade (Apêndice K).

Este concretizou-se no dia 29 de outubro, através da deslocação da sala da Pré III até ao referido infantário, no qual fomos muito bem recebidos. Após um lanche de receção, todas as crianças puderam brincar juntas no espaço exterior para o recreio. Seguidamente, todas experimentaram os jogos construídos nas salas envolvidas neste projeto. Deste modo, os grupos foram misturados e as crianças, em pequenos grupos aleatórios, foram experimentando os jogos (Figuras 40, 41 e 42).

**Figura 40. Jogo do arco.**



**Figura 41. Bowling.**



**Figura 42. Jogo das tampinhas.**



Visto que o grupo da Pré III já tinha experimentado os seus jogos previamente, foi interessante verificar como as crianças tentavam explicá-los às crianças do infantário, para estas poderem jogá-los. Desta forma, estariam elas próprias envolvidas não só no momento da brincadeira, mas também na aprendizagem das crianças mais pequenas (Arends, 1994; Serra, 2004).

No geral, a atividade correu muito bem. Foi visível o interesse das crianças no manuseamento dos materiais e no empenho com que realizavam os jogos. O contacto com outra realidade e com crianças mais pequenas, a meu ver, foi benéfico, pois apesar das necessidades distintas, os interesses fundiram-se e a partilha foi de facto concretizada. Estas mostraram-se capazes de cooperar com o outro e, acima de tudo, foram capazes de partilhar os jogos com crianças que, embora mais jovens, estavam recetivas aos estímulos. Por sua vez, as crianças da Pré III, evidenciaram terem adorado a visita ao “Girassol”, pois puderam

brincar com outros meninos e conhecer uma escola diferente. O momento dos jogos foi, naturalmente, a parte que os motivou mais e que deixou recordações de uma manhã diferente e divertida.

### ***Intervenção educativa com as famílias.***

O trabalho com os pais em EPE é feito diariamente. Ao referir-me à palavra pais, este conceito deve ser encarado de forma abrangente que não apenas o pai e a mãe. Este estendesse aos familiares próximos, uma vez que, neste contexto de estágio, a família mais próxima também está muito presente na vida escolar destas crianças.

Neste sentido, o contacto que mantive com os pais iniciou-se, desde o primeiro dia de estágio, na sala da Pré III. Apesar de breves palavras, este contacto serviu, essencialmente, para estes familiarizarem-se com a minha presença naquela sala. Ainda assim, na maioria das vezes, estes dirigiam-se à educadora cooperante, por já estarem acostumados à sua presença.

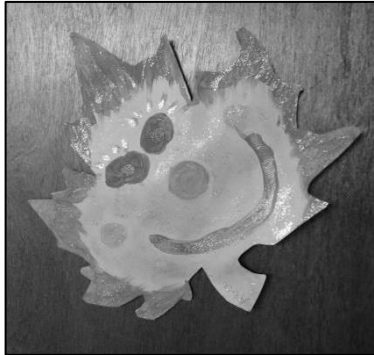
Todavia, foi-me dado espaço para poder experimentar esta tarefa sozinha, quer no acolhimento, quer na hora de saída das crianças. Apesar da maioria dos pais incluírem-me como membro da equipa da sala, alguns sentiam-se mais à vontade para conversarem com a educadora cooperante, para deixarem-lhe os recados acerca das crianças. Por sua vez, outros pais, como não se sentiam constrangidos, deixavam as crianças a meu cargo. De qualquer dos modos, procurei manter sempre uma postura recetiva e acolhedora aos pais, pois é fundamental que estes se sintam seguros em deixar as crianças connosco (ME, 1997). No entanto, o trabalho com as famílias não se resumiu a este contacto diário. Pelo contrário, estes foram convidados a participar em algumas atividades da sala.

Para assinalar o dia mundial da alimentação, foi pedido aos pais que trouxessem uma peça de fruta, de forma a colaborarem na confeção de uma salada de fruta. Muitos foram aqueles que quiseram colaborar e enriquecer a nossa salada trazendo frutas diferentes, que

vieram juntar-se às frutas que a própria instituição escolar forneceu. Para o projeto “Reciclar a Brincar”, desenvolvido em parceria com as colegas estagiárias do infantário “O Girassol”, foi igualmente pedida a participação dos pais. Neste caso, através da doação de material de desperdício com a finalidade de serem construídos jogos tradicionais. Aqui a participação dos pais não foi tão visível até porque o material de desperdício necessário foi facilmente adquirido, contudo, a sua participação não foi desvalorizada.

Por fim, e para que a participação dos pais ficasse, de certo modo visível na comunidade escolar, pedi novamente a colaboração dos pais, desta feita na decoração de uma folha de outono em cartolina, com o objetivo de pendurá-la num estendal que seria montado na sala. Os resultados dos trabalhos tiveram muita aceitação e superaram as minhas expectativas. Os pais demonstraram terem muita criatividade, apresentando trabalhos diversificados e originais, deixando os filhos orgulhosos pelo trabalho feito (Figuras 43, 44 e 45).

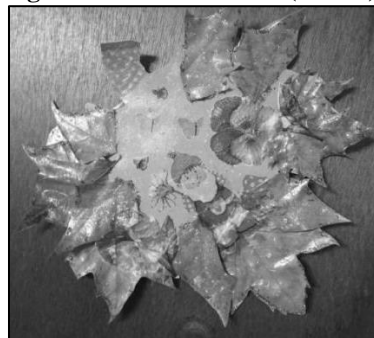
**Figura 43. Folha da Alice (4 anos).**



**Figura 44. Folha do Miguel A. (5anos).**



**Figura 45. Folha da Inês (5 anos).**



E, uma vez que o trabalho dos pais foi muito elogiado pela equipa da sala, decidimos utilizar as folhas decoradas para ornamentar o corredor exterior à sala da Pré III, ficando o trabalho elaborado pelos pais visível a todos os que por lá passassem.

### **Reflexão crítica sobre a intervenção pedagógica.**

Culminada esta etapa, é momento de refletir sobre os aspetos marcantes deste estágio pedagógico na vertente de EPE. Ao iniciar este estágio, propus-me a superar as minhas dificuldades que em estágios anteriores foram apontadas, dar o meu melhor nos mais diversos momentos e proporcionar momentos de aprendizagens ativas e significativas, com base nas minhas crenças que, ao longo da minha formação inicial, têm sido construídas. E, ao terminar estas mais de 100 horas dedicadas ao trabalho em EPE, o balanço que faço da minha prestação é positivo.

No que concerne às temáticas abordadas, creio ter ido ao encontro do expectável, na medida em que foram feitos esforços para que as atividades se ajustassem aos interesses e às necessidades do grupo, garantindo a sua transversalidade e conferindo-lhes momentos de aprendizagens significativos e integradores. Na verdade, como preconizam as OCEPE, o educador deve organizar e promover situações de aprendizagens globalizantes construídas em articulação (ME, 1997). No que diz respeito às temáticas propriamente ditas, a exploração da temática do corpo humano foi a que mais correspondeu às minhas expectativas pois, na minha opinião, envolveu as crianças de um modo mais efetivo, oferecendo uma diversidade de experiências que se refletiram nos níveis mais elevados de implicação. Todavia, as restantes temáticas foram abordadas com o mesmo espírito, proporcionando igualmente momentos profícuos de aprendizagem, ainda assim, o envolvimento do grupo, não atingira níveis tão elevados.

Quanto às modalidades de avaliação utilizadas, estas permitiram-me olhar o grupo de um modo mais minucioso sobre cada criança e, simultaneamente, mais abrangente, em relação ao grupo, através da determinação dos níveis de bem-estar e implicação, a par, da reflexão semanal das competências delineadas. O SAC possibilitou-me um estudo mais aprofundado de situações que não seriam detetadas numa avaliação superficial, baseada apenas na observação ou na tomada de notas, uma vez que este mecanismo permite avaliar a criança a vários níveis.

Em relação ao grupo, procurei manter uma boa relação, desde o primeiro dia, o que a meu ver foi-se construindo, de forma gradual, ao longo da minha permanência naquela sala. Naturalmente, a relação de cumplicidade foi mais evidente com umas crianças, do que outras, contudo os estímulos foram estabelecidos de modo igual.

Porém, tenho consciência que nem todos os momentos foram positivos, ainda assim, os menos positivos contribuíram para a minha constante reflexão e aprendizagem. Em alguns momentos, senti dificuldade em controlar o comportamento do grupo e, em outros momentos, a minha pouca segurança poderá ter-se refletido na minha concentração nas atividades planeadas, em detrimento da vivência dos momentos com mais naturalidade. Quanto à intervenção visível com as famílias, fruto a minha pouca experiência, creio que poderiam ter surgido mais oportunidades para envolvê-la no processo pedagógico, pois foi-me difícil definir até que ponto, na minha intervenção, seria aceite a participação das famílias. Todavia, em relação à comunidade, penso que a parceria criada com as colegas estagiárias permitiu-me criar uma interação diferente, mas interessante do ponto de vista das aprendizagens, na medida em que se promoveu uma troca de experiências entre crianças das duas instituições distintas.

Em suma, os medos iniciais detetados foram enfrentados e o facto de efetuar o estágio individualmente numa sala de EPE foi, sem dúvida, uma mais-valia para mim. Cresci muito a

nível pessoal e ganhei mais segurança na minha intervenção pedagógica, no controlo e na gestão de comportamentos. É certo que o grupo da Pré III não foi dos mais fáceis de trabalhar, sobretudo pelas características bem vincadas que lhe eram atribuídas e pelo seu elevado número de crianças. Contudo, apesar das dificuldades encontradas, encarei-as sempre como um desafio que, mesmo com os seus momentos menos positivos, fizeram-me aprender muito e consolidar competências como futura educadora de infância. Nada disto teria sido possível sem a colaboração incansável da educadora cooperante, que esteve sempre pronta a ajudar nas mais diversas tarefas. A sua transparência e experiência fizeram-me sentir mais segura e motivaram-me no combate às minhas inseguranças, na gestão de comportamentos e dos pequenos apontamentos às atividades que orientei. Neste sentido, a constante reflexão que mantivemos foi fulcral para melhorar aspetos menos positivos, revestindo-se de estímulos para progredir a minha ação. Senti que, progressivamente, tornei-me mais confiante e segura dos meus atos e isso revelou-se no modo de interação com o grupo. Encarnar o papel principal de agente educativo foi trabalhoso mas, sem dúvida, profícuo em experiências que ampliaram as minhas capacidades enquanto futura educadora de infância.

### **Prática em Contexto de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A estrutura organizacional da intervenção pedagógica em contexto do 1.º CEB decorreu de forma semelhante à praticada em EPE. Esta distribuiu-se por um período de seis semanas, perfazendo um total de 100 horas que incluíram o contacto direto com os alunos, bem como o desenvolvimento de projetos com a comunidade e com as famílias.

A minha intervenção pedagógica decorreu na EB1/PE da Ajuda, localizada na freguesia de São Martinho, conselho do Funchal, nomeadamente numa turma de 2.º ano de escolaridade. Iniciou-se a 05 de novembro e culminou a 12 de dezembro de 2012.

Desenvolveu-se em três dias semanais fixos (de segunda-feira a quarta-feira), de acordo com

as atividades letivas da turma. A prática de estágio, ao contrário da componente de EPE, foi feita em parceria com a colega Ana Luísa Caires, sendo que, de forma intercalada, cada estagiária assumiu, semanalmente, a orientação da turma. Como tal, a outra estagiária permanecia na sala com um papel menos ativo na dinamização das atividades, mas apoiando a supervisão dos trabalhos dos alunos, bem como a distribuição do material necessário.

É importante salientar que, neste relatório, serão apenas apresentadas as planificações e as abordagens realizadas nas semanas cuja orientação principal das atividades estava a meu cargo. No entanto, é de referir que todas as planificações foram discutidas e elaboradas em conjunto com o par pedagógico, a fim de se ajustar as atividades às aprendizagens pretendidas, bem como aos interesses da turma.

Em relação à minha intervenção pedagógica, os objetivos a que me propus realizar baseavam-se, sobretudo, em criar momentos de aprendizagem que envolvessem ativamente os alunos. No papel de professora, ambicionava, como qualquer professor, que os meus alunos desenvolvessem as competências necessárias ao seu crescimento psicológico e afetivo, pelo que seria pertinente que as aprendizagens efetuadas partissem não só dos interesses dos alunos, mas também que se baseassem nos conhecimentos prévios que estes tinham. Pretendia, também, estimular a capacidade de raciocínio e de criatividade dos alunos para conseguirem chegar aos objetivos delineados inicialmente. Para tal, iria recorrer ao diálogo como principal ferramenta, privilegiando a troca de conhecimentos, em detrimento da sua exposição.

Na minha opinião, a existência de momentos de aprendizagem conjugados com pequenas atividades motivadoras para a aprendizagem, pode tornar-se benéfica para os alunos, na medida em que estes sentem-se mais predispostos a aprender quando as atividades estão associadas ao lúdico (Costa, 2001). Assim sendo, pretendia que as minhas aulas fossem

encaradas de forma dinâmica, em que os alunos se sentissem motivados a aprender e com vontade para participar na construção do seu próprio conhecimento.

A título pessoal, pretendia que este estágio me possibilitasse o aperfeiçoamento das minhas competências enquanto professora de 1.º CEB, não só aquando da dinamização das aulas, mas também através da aprendizagem e reflexão diária, de modo individual e conjunto com o par pedagógico, e com a professora cooperante, sobre as atividades dinamizadas na turma, quer nos seus aspetos positivos, quer menos positivos.

De forma a existir uma transição de grupo de estágio menos atribulada, eu e a minha colega fomos convidadas pelas colegas estagiárias, para conhecermos a turma e nos apresentarmos aos alunos. Inicialmente as minhas expectativas para este estágio não eram muito elevadas, pois as observações feitas no pouco tempo de visita à sala, bem como o *feedback* pouco positivo das colegas, deixaram-me, de certo modo, apreensiva. No entanto, encarei como mais um desafio que, apesar dos obstáculos que pudesse apresentar, iria ser fundamental para a minha aprendizagem enquanto futura docente.

A primeira semana de estágio consistiu na adaptação ao ambiente educativo. Esta foi fundamental para conhecer melhor a turma, as suas rotinas, observar comportamentos, diagnosticar interesses e necessidades. Como tal, desempenhei um papel de observadora participante, colaborando no trabalho que a professora titular nos solicitava, nomeadamente, o apoio individualizado aos alunos com NEE.

### **A instituição.**

A EB1/PE da Ajuda é um estabelecimento de ensino de carácter público, pertencente ao núcleo de escolas da Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos da Região Autónoma da Madeira. É uma das escolas existente na freguesia de São Martinho, estando localizada no sítio dos Piornais (Ajuda), mais precisamente na rua Velha da Ajuda, n.º 120.

Tem apenas oito anos de existência, tendo sido inaugurada a 1 de outubro de 2004, pelo presidente do governo regional, Dr. Alberto João Jardim, e pelo secretário regional da educação, Dr. Francisco Fernandes.

No que diz respeito ao regime de funcionamento, esta encontra-se diariamente em atividade desde as 8h30m até às 18h30m. À semelhança de várias escolas da região, integrou o projeto ETI, desde o seu ano de abertura. A adoção deste projeto visa a construção de uma educação capaz de responder às necessidades da sociedade atual, nomeadamente, através do suplemento alimentar e, sobretudo, a promoção do sucesso educativo no desenvolvimento integral dos alunos através de uma maior socialização e diversidade de atividades como conhecimentos em novas tecnologias e de uma língua estrangeira. Como tal, a escola funciona em regime cruzado, sendo que os alunos que frequentam as atividades curriculares no turno da manhã têm atividades de complemento curricular no turno da tarde e vice-versa.

A escola da Ajuda recebe, diariamente, cerca de 300 alunos, distribuídos pelos dois níveis de ensino: três grupos de EPE e oito turmas de 1.º CEB (duas turmas por cada ano de escolaridade). Os seus alunos são provenientes da freguesia de São Martinho e, na sua maioria, habitam entre o eixo marginal que liga o Lido à Praia Formosa. Estes, no geral, pertencem a famílias estruturadas, cujo nível socioeconómico situa-se no nível médio/médio-alto, embora a escola também receba crianças institucionalizadas ou com problemas familiares.

Relativamente à caracterização física da instituição, a escola da Ajuda apresenta-se como uma escola ampla, arejada e com boas acessibilidades. Está estruturada em três pisos, existindo duas entradas diferenciadas: uma no rés-do-chão e outra no piso 1. Segue-se o Quadro 13, para melhor compreender a divisão dos espaços interiores e exteriores da EB1/PE da Ajuda.

## 130 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

### Quadro 13

#### *Espaços interiores e exteriores da EBI/PE da Ajuda*

<b>Pisos</b>	<b>Espaços</b>
0	1 Átrio principal de entrada 3 Salas de Educação Pré-Escolar (Amarela, Azul e Verde) 1 Sala de Expressão Plástica 1 Gabinete para a Educação Pré-Escolar 1 Arrecadação para materiais 1 Arrecadação para materiais de limpeza 1 Sanitários para a Educação Pré-Escolar 1 Sanitários para o 1.º Ciclo 1 Sanitários para corpo docente e não docente 1 Sanitários para deficientes 1 Elevador e escada de acesso aos pisos superiores 1 Espaço de recreio exterior com escorrega 1 Espaço de recreio coberto
1	1 Secretaria 1 Espaço de recreio e galeria exterior de circulação 1 Alpendre (recreios cobertos) 1 Átrio de entrada 1 Espaço polivalente (refeitório/convívio) 1 Refeitório 1 Cozinha equipada e espaços anexos de apoio 1 Espaço para o pessoal auxiliar 1 Sanitários para corpo docente e não docente 1 Campo polidesportivo 1 Balneário/Vestiário/Sanitários para alunos e professores de apoio ao campo de jogos 1 Arrecadação de material de desporto 1 Central de aquecimento 1 Elevador e escadas de acesso ao piso superior e inferior
2	1 Átrio de distribuição de espaços 4 Salas de aulas de 1.º Ciclo 1 Sala de Expressão Musical, Dramática e atividades culturais 1 Sala de TIC 1 Biblioteca 1 Sala de professores 1 Gabinete de direção 1 Sanitários para corpo docente e não docente 1 Arrecadação para material de limpeza 1 Elevador de acesso aos pisos inferiores e escadas de acesso aos pisos inferiores e superior
3	1 Sala de apoio pedagógico/apoio do ensino especial/terapias 2 Salas de apoio

Para assegurar o bom funcionamento e sucesso educativo nos mais diversos serviços, a escola da Ajuda conta com a colaboração do corpo docente e não docente, entre eles: a diretora pedagógica, as educadoras de infância (seis), os professores de 1.º Ciclo, das

atividades de enriquecimento curricular e de apoio (24); a técnica superior de animação de biblioteca escolar, a coordenadora administrativa, as assistentes técnicas, as assistentes operacionais e as assistentes operacionais de apoio educativo do pré-escolar, totalizando 13 elementos pertencentes ao corpo não docente da escola.

De forma a envolver os pais/EE na participação da vida escolar, foi criada a Liga de Pais que é composta pelos representantes dos EE de cada turma deste estabelecimento de ensino. Esta organização tem como objetivo informar os pais acerca do “processo de ensino/aprendizagem e os progressos que se vão registando, promovendo reuniões, ações de sensibilização e o atendimento semanal aos Encarregados de Educação.” (EB1/PE da Ajuda, 2012, p.18).

### ***Projeto educativo de escola.***

O projeto educativo da EB1/PE da Ajuda, intitulado “Educar Para os Valores”, foi elaborado em 2009, estando em vigor até 2013, ou seja, até ao final do presente ano letivo. Foi construído em articulação com o regulamento interno da própria escola, o PCE e o PAA. Desta forma, visa atuar diretamente na comunidade educativa onde a escola se insere, assumindo-se como “uma referência no desenvolvimento intelectual, apoiado nos valores morais e éticos.” (EB1/PE da Ajuda, 2009, p.2). Pretende, igualmente, contribuir para a construção de uma sociedade justa e que saiba coabitar, relacionar e interagir, de acordo com os modelos comportamentais aceites por todos, fundamentando-se na ideia de que “a Escola de hoje é uma instituição geradora de educação e não de mera instrução.” (EB1/PE da Ajuda, 2009, p.4).

Ao longo destes quatro anos de implementação do PEE, têm vindo a ser desenvolvidas estratégias que pretendem dar resposta aos problemas detetados inicialmente nesta escola, nomeadamente, a falta de valores, a necessidade de alertar e sensibilizar os alunos para

grandes causas, como o combate à violência e às desigualdades sociais e económicas. Embora, o PEE tenha um período de implementação limitado, os seus objetivos consideram-se transversais, na medida em que visam incutir nos alunos o desenvolvimento de uma personalidade orientada para os valores, como também, comportamentos e atitudes direcionados para a amizade, caridade, ajuda, partilha, amor, tolerância, humildade, justiça e igualdade. Assim sendo, foram definidos como prioridades do PEE alguns objetivos que pretendem o melhoramento destas atitudes e comportamentos; o reforço na participação dos alunos nas atividades escolares; a promoção de práticas de cidadania ativa na escola e a estimulação da participação e envolvimento dos pais/EE na vida escolar.

Dado que o projeto educativo é um instrumento de construção inacabada, anualmente, é alvo de avaliação e reflexão, a fim de aferir a qualidade da ação educativa e das linhas de atuação da escola e respetivo funcionamento, nos quais foram traçados objetivos a curto e médio prazo. Assim, será possível constatar o impacto, positivo ou negativo, das medidas de intervenção, levadas a cabo pela comunidade educativa, em articulação com o PCE e com o PAA.

#### **A turma.**

A turma B do 2.º ano de escolaridade é constituída por 24 alunos: 14 meninos e 10 meninas, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos, com exceção de uma aluna que tem 11 anos. Dos alunos que possuem sete anos, nove são meninas e 12 são meninos. Por sua vez, dois meninos possuem oito anos.

No geral, esta turma caracteriza-se por ser heterogénea, uma vez que cada aluno evidencia a sua própria individualidade. Pela observação e contacto diário com os mesmos, foi possível averiguar que os alunos desta turma são sociáveis, alegres, revelam gosto em desenvolver aprendizagens através de jogos de palavras ou números, demonstram muita

curiosidade pelo que lhes rodeia e evidenciam gosto em participar em diálogos, relatando os seus saberes, bem como as suas vivências diárias. A nível comportamental é uma turma que, embora demonstre gosto em conversar, não apresenta problemas maiores de comportamento, pelo que, em geral, respeita as regras estabelecidas.

Nesta turma estão sinalizados dois alunos como portadores de NEE. Ambos acompanham a turma desde o ano letivo anterior, mas devido ao atraso no desenvolvimento global que revelam, o rendimento de aprendizagem apresentado é relativamente baixo. Estes alunos ainda se encontram na fase de aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, na aquisição de competências referentes a conhecimentos do 1.º ano de escolaridade, realizada através da utilização do Método das 28 Palavras.

Existem outros casos na turma que, embora não estejam sinalizados pelo ensino especial, merecem atenção diferenciada por parte da professora titular. Entre eles, estão dois alunos que apresentam dificuldades a nível da visão e da dicção, todavia são acompanhados por uma terapeuta da fala. Além destes alunos, existe o caso de outro aluno que, pelo baixo aproveitamento escolar que tem apresentado desde o início do presente ano letivo, está sob avaliação com vista a receber apoio pedagógico acrescido.

É de referir que, apenas os alunos sinalizados com NEE, recebem acompanhamento da professora do ensino especial, que trabalha em parceria com a professora titular, a fim de garantir a diferenciação pedagógica e acompanhar de perto a evolução destes dois alunos. Para os restantes, apenas é dada uma atenção mais minuciosa ao trabalho que efetuam no decorrer das aulas.

### ***Condição sociofamiliar da turma.***

No que concerne à composição do agregado familiar, 12 dos 24 alunos têm irmãos. Os outros 12 são filhos únicos, habitando apenas com os seus pais. Quanto ao local de

residência, na sua maioria, os alunos residem na freguesia de São Martinho, essencialmente, nas proximidades deste estabelecimento de ensino. É de salientar que três alunos têm naturalidade estrangeira, nomeadamente, brasileira, chinesa e sueca, constituindo numa mais-valia ao processo pedagógico.

À semelhança do que foi efetuado em EPE, procedeu-se igualmente à determinação da condição social das famílias, com o intuito de conhecer melhor o agregado familiar de onde são provenientes os alunos. Neste sentido, foram consultados os dados individuais dos alunos e a *Classificação Portuguesa das Profissões 2010* (INE, 2011) com a finalidade de determinar-se o ISPF a dois dígitos. Para tal, avaliou-se o ISPI do pai e da mãe respetivamente, com base na matriz de determinação de lugares da classe de António Firmino da Costa (2008). De acordo com as habilitações académicas dos pais/EE, foi ainda apurado o ISEI do pai e da mãe com o propósito de, através do cruzamento destes dados, obter-se o ISEF, como consta no Quadro 14.

Com base na leitura dos dados é possível verificar a predominância dos indicadores *Licenciatura e Ensino Secundário*, ambos representados por nove alunos, num total de 24 alunos. Segue-se o *Bacharelato/Curso Técnico* retratado por três alunos e o *Ensino Básico (3.º Ciclo)* representado por dois alunos. É de referir que não foi possível determinar o ISEF de um aluno por desconhecimento do nível de escolaridade do pai, uma vez que a mãe ainda se encontra a estudar.

Quadro 14

*Indicador Socioeducativo Familiar dos alunos do 2.º B*

<b>Indicador</b>	<b>ISEF</b>	
	<b>Total em número</b>	<b>Total em percentagem (%)</b>
Licenciatura	9	38
Bacharelato/Curso Técnico	3	13
Ensino Secundário	9	38
Ensino Básico – 3.º Ciclo	2	8
Desconhecido	1	4

Analisando mais detalhadamente o ISEF, constata-se que as habilitações académicas das famílias são, de um modo geral, elevadas uma vez que o nível mais baixo é representado por apenas 8% e corresponde ao *Ensino Básico (3.º Ciclo)*, sendo que os restantes níveis representados por percentagens mais elevadas. Este facto poderá representar um bom indício no sentido de uma participação mais ativa dos pais/EE na vida escolar dos seus filhos, bem como no grau de importância e motivação que lhe conferem.

Posteriormente, averiguou-se condição perante o trabalho dos pais/EE dos alunos do 2.º B. No Quadro 15 é possível constatar que a grande maioria dos pais encontra-se empregada (79%), seguindo-se a condição de desempregado que regista 6%. Dois pais/EE exercem funções domésticas (4%) e um encontra-se a estudar (2%). É de referir que não foi possível apurar a condição perante o trabalho de quatro pais/EE (8%), por ausência de informação à data da recolha.

Quadro 15

*Condição perante o trabalho dos pais/EE dos alunos do 2.º B*

Indicador	Condição perante o trabalho	
	Total em número	Total em percentagem (%)
Empregado/a	38	79
Desempregado/a	3	6
Doméstico/a	2	4
Estudante	1	2
Desconhecida	4	8

Em concordância com a matriz de determinação de lugares de classe (Costa, 2008; Machado et al.), determinou-se o ISPF. Importa referir que, dada a existência de alguns dados familiares incompletos ou na situação de desemprego, atribuiu-se automaticamente o ISPF com base no ISPI de um dos elementos do agregado familiar.

Assim sendo, de acordo com os dados do Quadro 16, verificou-se que a categoria predominante é PTE com um total de 14 alunos (58%), considerada como uma categoria socialmente bem posicionada (Machado et al., 2003). Seguiram-se as categorias EDL e EEx,

ambas compostas por três alunos (13%, respetivamente). As categorias que registam menos alunos correspondem à categoria OI representada por um aluno (4%) e à categoria AEpl que registou a mesma quantidade. É de salientar que, em dois dos 24 alunos, não foi possível determinar o ISPF devido à ausência de informação.

#### Quadro 16

*Indicador Socioprofissional Familiar dos alunos do 2.º B.*

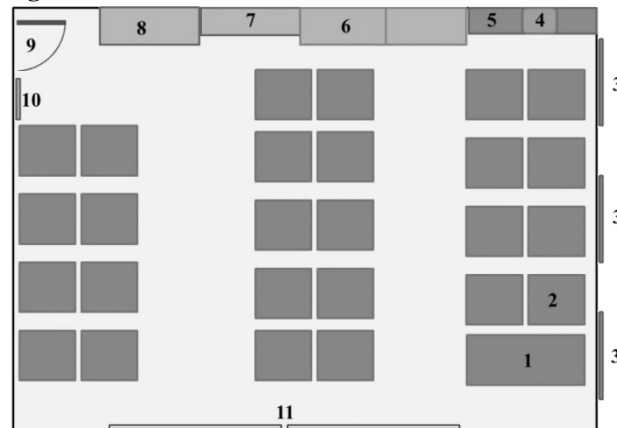
<b>Categoria</b>	<b>ISPF</b>	
	<b>Total em número</b>	<b>Total em percentagem (%)</b>
Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais	3	13
Profissionais Técnicos e de Enquadramento	14	58
Empregados Executantes	3	13
Operários Industriais	1	4
Assalariados Executantes Pluriativos	1	4
Desconhecido	2	8

Com base numa análise mais detalhada, podemos aferir que, de acordo com Machado et al. (2003), 17 dos 24 alunos encontram-se socialmente bem posicionados (EDL e PTE) e três alunos estão inseridos numa categoria considerada intermédia (EEx). Por sua vez, dois alunos pertencem a uma categoria social considerada baixa (OI e AEpl). Neste sentido, podemos afirmar que, de acordo com o ISPF, a turma provém de uma classe social alta, na sua maioria.

#### ***Organização do espaço físico e recursos materiais.***

A sala de aula da turma B do 2.º ano está localizada na ala esquerda do segundo piso da escola. É partilhada com a turma do 3.º ano que tem as suas atividades letivas no turno contrário, ou seja, no turno da tarde. Segundo Forneiro (1998), a sala deve, acima de tudo, acomodar-se ao modo de organização das atividades quer individuais quer em grupos. Em termos gerais, a sala evidencia um ambiente agradável e apresenta uma área adequada ao número de alunos da turma. Para melhor visualizar este espaço apresenta-se, em seguida, a planta da sala (Figura 46).

Figura 46. Planta da Sala – 2.º B



Legenda:

- |  |  |
|--|--|
| 1. Secretária do Professor                   | 7. Armário de arrumação dos <i>dossiers</i> e material de expressão plástica |
| 2. Mesa dos alunos                           | 8. Armário de arrumação dos manuais escolares                                |
| 3. Janelas                                   | 9. Porta   |
| 4. Lavatório                                 | 10. Bengaleiro   |
| 5. Armário de material de limpeza            | 11. Quadro negro   |
| 6. Armário de arrumação de material do 3.º B |  |

A nível físico, a organização da sala segue a disposição do modelo tradicional de ensino (Arends, 1994). Como tal, as mesas estão alinhadas de forma individual, em direção à parede central da sala, onde está disposto o quadro negro. A disposição dos alunos, segundo a professora cooperante, foi feita de forma aleatória no início do ano letivo. Todavia, esta disposição não é definitiva, uma vez que, ao longo do ano letivo, são feitos alguns ajustes motivados pelo comportamento desajustado dos alunos ou das necessidades evidenciadas pelos mesmos.

O quadro encontra-se na parede central da sala, estando visível para todos os alunos. A secretária da professora, por sua vez, encontra-se de frente para os alunos, mas disposta num dos cantos da sala (Figuras 47 e 48).

**Figura 47. Disposição das mesas da sala do do 2.º B.**



**Figura 48. Panorâmica da sala, vista da mesa professor.**



No que se refere a materiais, esta sala está dotada de um leitor de CD, um lavatório e respetivo armário de arrumação, quatro armários de arrumação de material, sendo que dois deles pertencem à turma do 3.º B. Nestes armários podemos encontrar os manuais escolares dos alunos e os respetivos manuais de fichas, ábacos, dicionários, fichas de trabalho de diferentes conteúdos programáticos, os *dossiers* onde são arquivados os trabalhos dos alunos, material de expressão plástica, resmas de papel e material de apoio ao professor, como livros e jogos didáticos. É de referir que todos estes materiais estão ao alcance dos alunos, que os podem utilizar sempre que se achar pertinente (Zabalza, 1998).

Em termos de iluminação, esta sala encontra-se bem equipada e usufrui de muita iluminação natural, uma vez que possui uma parede com três janelas com vista para o exterior norte da escola. Quanto à decoração da sala, nas paredes da mesma estão expostos cartazes alusivos às temáticas estudadas, calendário de aniversários, quadro das tarefas, bem como trabalhos realizados pelos alunos que, além de servirem de decoração, têm o propósito dar a conhecer, aos visitantes daquela sala, a própria turma, bem como servir de apoio às aprendizagens a realizadas pelos alunos (Reis et al., 2009).

Segundo Reis et al. (2009), a existência de um espaço equipado com materiais próprios e diversificados, em que a utilização dos mesmos seja regrada e adequada à situação, permite desenvolver a autonomia dos alunos, sendo um recurso indispensável para o docente pôr em prática a diferenciação pedagógica.

**Organização do espaço temporal/horário escolar.**

O horário escolar da turma do 2.º B está estabelecido de acordo com as diretrizes do MEC (DL n.º 139/2012), ou seja, respeita as cinco horas letivas diárias, totalizando as 25 horas semanais de tempo letivo efetivado pelo professor titular (Quadro 17). No que se refere às atividades curriculares, estas decorrem no turno da manhã, isto é, entre as 8h30m e as 13h30m. Quanto à carga horária das áreas disciplinares, esta não está definida de forma definitiva, pois de acordo com a professora cooperante permite-lhe ajustar, diariamente, as áreas disciplinares às aprendizagens, que pretende desenvolver na turma. A exceção surge nas áreas disciplinares de TIC, EEFM e EMD, que possuem um horário fixo de uma hora. Por sua vez, no turno da tarde, isto é, entre as 14h30m e as 18h30m, a escola oferece uma série de atividades de complemento curricular, como Biblioteca, Estudo, Expressão Plástica, Inglês e Clube.

Quadro 17

*Horário Escolar do 2.º B.*

Tempos Letivos		Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
08:30	09:30	Aulas	Aulas	Aulas	Aulas	Aulas
09:30	10:30	Curriculares	Curriculares	Curriculares	Curriculares	Curriculares
10:30	11:00	<i>Intervalo</i>				
11:00	12:00	Aulas Curriculares	Aulas Curriculares	Aulas Curriculares	Aulas Curriculares	Aulas Curriculares
12:00	13:00	TIC	EEFM	EMD		
13:00	13:30	Aulas Curriculares	Aulas Curriculares	Aulas Curriculares		
13:30	14:30	<i>Almoço</i>				
14:30	15:30	Estudo	Inglês	Inglês	Estudo	Expressão Plástica
15:30	16:00	<i>Intervalo</i>				
16:00	17:00	Expressão Plástica	Estudo	Inglês Biblioteca	EMD	Clube
17:00	18:00	Clube	TIC	Biblioteca	EEFM	TIC
18:00	18:30	OTL	OTL	OTL	OTL	OTL

***Equipa pedagógica.***

Relativamente aos recursos humanos, a turma B do 2.º ano de escolaridade é acompanhada por diversos professores que garantem as aprendizagens quer curriculares, quer de complemento curricular nas mais diversas áreas. A professora titular da turma, Sara Almeida, garante a componente letiva da turma em regime de monodocência, durante cinco horas diárias (entre as 8h30m e as 13h30m). Esta trabalha em cooperação com os professores responsáveis pelas áreas de complemento curricular: o professor de EEFM, a professora de EMD e a professora de TIC. E mantém contacto com os professores responsáveis por cada área de enriquecimento curricular (Biblioteca, Estudo, Expressão Plástica e Inglês, Clube), nas quais os alunos são acompanhados no turno da tarde.

Para além do horário em contacto direto com os alunos, a professora titular possui 10 horas semanais de componente não letiva, destinadas ao atendimento dos pais/EE, reuniões diversas (grupos de docência, conselho escolar, preparação de atividades de enriquecimento curricular), preparação e planificação de aulas, bem como as respetivas avaliações.

**Pressupostos da prática pedagógica.**

Ao longo de toda a minha intervenção pedagógica em contexto do 1.º CEB, foi constante a preocupação em relação aos conteúdos programáticos que nos ficariam encarregues, sobretudo, pela importância que revelam na aprendizagem dos alunos, mas também pela preparação que exigem por parte do professor. No que se refere à abordagem dos conteúdos, a professora cooperante preferia dar algumas indicações sobre o modo como queria que estes fossem dinamizados, embora tivéssemos alguma flexibilidade na sua abordagem. Quanto às planificações, a professora cooperante definiu que seriam diárias, à semelhança do nosso conhecimento em relação aos conteúdos a abordar.

Neste sentido, a primeira semana de estágio permitiu-me ter uma visão global dos conteúdos que seriam alvo de planificação, sabendo à partida que estes naturalmente incidiriam nas três principais áreas disciplinares: Português, Matemática e Estudo do Meio. Todavia, em conversação com a professora cooperante, a disciplina de TIC também ficaria à nossa responsabilidade, uma vez que esta aula é lecionada sempre em articulação com uma das três principais áreas disciplinares.

Apesar dos pressupostos subjacentes à ação pedagógica, em contexto do 1.º CEB, apresentarem-se neste relatório de forma separada, ou seja, são relatados por cada área disciplinar, é importante referir que as aprendizagens não foram encaradas de forma desarticulada. Ao longo da minha prática pedagógica, houve o cuidado de abordar os conteúdos que me foram encarregues, de um modo transversal, isto é, foram interligados entre as diversas áreas disciplinares, de acordo com a temática em estudo.

### ***Intervenção pedagógica na área disciplinar de Português.***

A intervenção nesta área disciplinar, à semelhança das restantes disciplinas afigura-se com alguma importância no processo de aprendizagem dos alunos. De acordo com Reis et al. (2009), o Português é definido como a componente fundamental da formação escolar, na medida em que a aprendizagem da língua vem favorecer a relação do aluno com o meio e a afirmação dos processos cognitivos e competências comunicativas, determinantes para o estabelecimento das suas relações. Neste sentido, o papel do professor reveste-se de muita responsabilidade, pois sendo esta disciplina transversal às restantes, o sucesso das aprendizagens escolares está dependente do progresso das aprendizagens nesta área disciplinar (Reis et al., 2009).

Como tal, a tarefa exigente de garantir o desenvolvimento de competências, a nível da linguagem oral e escrita do aluno, deve ser alvo de constante reflexão, no que diz respeito à

organização das atividades, que levem a cabo a aquisição de competências por parte dos alunos. Assim sendo, durante a minha intervenção pedagógica foi tido em conta a necessidade de garantir que a escrita e a leitura fossem praticadas, como sugerido pelo *Programa de Português do Ensino Básico*, para que, deste modo, os alunos através de experiências significativas de aprendizagem, consolidassem conhecimentos aprendidos no ano anterior, assim como aprendessem novos conceitos gramaticais sugeridos para o ano de escolaridade em questão.

No que diz respeito à operacionalização dos conteúdos a lecionar, por parte da professora cooperante não foi posto nenhum entrave, antes pelo contrário. Foi-me dada uma certa autonomia e flexibilidade na dinamização das aulas, desde que as orientações gerais proferidas pela cooperante fossem respeitadas (Quadro 18). Neste sentido, a minha intervenção pedagógica, como já refletido na Parte II deste relatório, incidiu numa abordagem fundamentada nas pedagogias participativas, onde foram valorizados o carácter lúdico e o carácter cooperativo das aprendizagens, sendo os alunos os principais agentes ativos da construção do seu conhecimento.

Quadro 18

*Objetivos gerais desenvolvidos na área disciplinar de Português (Reis et al., 2009)*

<b>Área Disciplinar</b>	<b>Objetivos Gerais</b>
<b>Português</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber escutar para reproduzir pequenas mensagens e para cumprir ordens e pedidos;</li> <li>- Prestar atenção a breves discursos sobre assuntos que lhe são familiares, retendo o essencial da mensagem;</li> <li>- Compreender o essencial de histórias contadas, de poemas e de textos da tradição oral;</li> <li>- Falar de forma clara e audível;</li> <li>- Esperar a sua vez, saber pedir a palavra;</li> <li>- Formular pedidos e perguntas tendo em conta a situação e o interlocutor;</li> <li>- Narrar situações vividas e imaginadas;</li> <li>- Ler com clareza textos variados com extensão e vocabulário adequados;</li> <li>- Compreender o essencial dos textos lidos;</li> <li>- Escrever textos curtos com respeito pelo tema, pelas regras básicas de ortografia e pontuação, assegurando a continuidade referencial e marcando abertura e fecho;</li> <li>- Manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua (famílias de palavras);</li> <li>- Construir listas de palavras que contenham elementos conhecidos (a mesma palavra de origem);</li> </ul>

- 
- Manipular palavras e constituintes de palavras e observar os efeitos produzidos: formar femininos e masculinos;
  - Explicitar regras de ortografia e pontuação;
  - Mobilizar os conhecimentos adquiridos na compreensão e produção de textos orais e escritos;
  - Mobilizar o saber adquirido na compreensão e expressão oral e escrita;
  - Redigir textos respeitando as convenções gráficas e ortográficas e de pontuação.
- 

### *Magusto/São Martinho.*

Esta atividade inseriu-se na comemoração do dia de São Martinho/Magusto e dividiu-se em dois momentos essenciais. O primeiro referente à pré-leitura, leitura e compreensão de um texto relacionado com o Magusto e o segundo momento decorreu em articulação com a aula de TIC, onde foi explorada a lenda de São Martinho (Apêndice L). Ao longo da minha intervenção pedagógica, procurei trabalhar as competências subjacentes aos domínios da expressão e compreensão oral. Como tal, privilegiei a dinamização de atividades que permitissem que os alunos escutassem, retivessem e registassem informações.

Neste sentido, iniciei a dinamização da atividade, efetuando a pré-leitura do texto. Esta consistiu num diálogo acerca das tradições e vivências associadas à festa do São Martinho/Magusto. De acordo com ME (2004), muitas das aprendizagens significativas que os alunos efetuam, partem das vivências pessoais dos mesmos. Assim sendo, achei importante dar oportunidade aos alunos de relatarem as suas experiências face à tradição do São Martinho/Magusto, pois como nem todos os alunos tinham naturalidade portuguesa estariam, desta forma, a partilhar um pouco da sua cultura aos restantes colegas.

Seguidamente, efetuou-se um momento de leitura “silenciosa”. Esta preconiza uma leitura mental, sem interferência dos órgãos vocais, que visa a preparação para uma posterior leitura expressiva em voz alta. Ora, estando estes alunos numa fase em que as competências da leitura não estão totalmente adquiridas, encarar esta tarefa como silenciosa poderá induzir a uma contradição. Creio, contudo, que esta estratégia tenha um significado implícito mais abrangente, do que o próprio ato de ler em silêncio. Na verdade, quando um professor sugere esta tarefa, na minha opinião, pretende que os alunos comecem a treinar, individualmente, a

leitura, não perturbando os colegas, mas está consciente de que esta poderá não decorrer de um modo silencioso.

O ato de ler revela-se mais complexo do que possa parecer, pois exige a decifração, a compreensão, a representação mental do conteúdo lido e a reação afetiva ao texto escrito (Sim-Sim, 2009). Daí que os alunos, pelo facto de ainda estarem a aperfeiçoar as competências relativas à iniciação da leitura, pronunciem as palavras que estão a ler como treino à sua leitura. Contudo, decidi arriscar, sabendo à partida que se trataria apenas de uma leitura individual e não silenciosa.

No geral, esta tarefa correu bem, pois, na sua maioria, os alunos efetuaram a leitura de forma quase silenciosa, sendo que apenas aqueles que revelavam alguma dificuldade é que a executavam de forma mais ruidosa. É de salientar que não incentivei ao silêncio total nesta tarefa, compreendendo à partida que os alunos haveriam de produzir algum ruído devido à necessidade de ouvirem as palavras que leem.

Seguiu-se a leitura. Este exercício é fundamental, pois “consiste na configuração e na construção dos sentidos do texto.” (Reis et al., 2009, p.70). Como tal, efetuei a leitura modelo do texto, de modo a que os alunos pudessem perceber a leitura de palavras, à medida que vão seguindo a leitura com o dedo. Neste momento, assumindo que o professor é um modelo a imitar, tive uma atitude cuidada redobrada, no que diz respeito, à pronúncia correta das palavras e respeito pelas regras de ortografia. Seguidamente foi, igualmente, importante permitir que todos os alunos realizassem a leitura em voz alta. No geral, verifiquei que ainda persistiam algumas dificuldades na leitura. Não obstante, é preciso ter em conta que, como estes alunos ainda se encontram no 1.º período do 2.º ano de escolaridade, é normal ainda manifestarem algumas imprecisões na leitura. A exploração e compreensão do texto, ou seja, a pós-leitura, foram feitas através do questionamento que pretendia verificar a atenção e compreensão do texto. Os alunos, por sua vez, mostraram tê-lo assimilado, apesar de não

terem interrogado o significado de determinadas palavras que, no meu ver, não era explícito. Ainda assim, expliquei-o, pois nos exercícios de interpretação suscitariam dúvidas.

O segundo momento decorreu em articulação com TIC e privilegiou o conhecimento de uma das tradições locais: a lenda de São Martinho. Achou-se, portanto, adequado dar a conhecer aos alunos a lenda que dá nome à freguesia onde está localizada a escola. Esta abordagem deve-se ainda pelo facto de, muitas vezes, os alunos desconhecem o porquê das festividades que comemoram, daí a sugestão da professora cooperante. De acordo com Reis et al. (2009), a implementação do uso das TIC assume, neste contexto, um papel essencial, na medida em que permite o acesso à informação em suportes e linguagens diversas.

Deste modo, comecei por questionar o que se comemorava naquela data. Como muitos alunos mostraram não conhecer a história que justificava a comemoração daquela, achei que esta atividade seria, de facto, útil. Todavia, esta seria uma atividade de revisão, pois na atividade de complemento curricular dedicada à biblioteca, os alunos já tinham visualizado um vídeo referente à lenda de São Martinho. O conto da lenda de São Martinho foi efetivado através de uma apresentação em formato *PowerPoint* e pressupôs o seu reconto com ajuda das imagens projetadas. Durante este momento, procurei questionar os alunos de forma a testar a sua atenção. Foi curioso notar que alguns pormenores da história ficaram retidos na memória dos alunos, como por exemplo, *o Martinho não poder dar a capa toda ao mendigo pois metade pertencia ao império* (Rodrigo S.). O registo da atividade consistiu na reescrita da lenda no manual de Português. Este exercício exigia que os alunos substituíssem por palavras, as imagens que se encontravam ao longo do texto. Inicialmente, os alunos sentiram dificuldade em traduzi-las, pelo que acedi à sugestão da professora cooperante e realizei a leitura da lenda, em grande grupo e, com a colaboração da turma, as imagens foram sendo traduzidas em palavras. Como se tratava de uma atividade de escrita, esta exigiu mais tempo,

no que respeita à sua duração. Ambas as atividades decorreram dentro da normalidade, mas o exercício de reescrita pareceu-me ser aquele que foi ao encontro do interesse da turma.

*Família de palavras.*

O Conhecimento Explícito da Língua (CEL) assume-se como um dos domínios norteadores do trabalho do professor conforme consta no *Programa de Português do Ensino Básico*. Este consiste na capacidade transversal e refletida para “sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correção do erro” (Reis et al., 2009, p.16), tendo em vista o ensino da gramática.

Assim sendo, este conteúdo gramatical foi desenvolvido em três momentos.

Primeiramente optei por dar continuidade ao tema de exploração, escolhendo uma palavra do campo lexical<sup>32</sup> de Magusto, neste caso, escolhi a palavra *castanha*. Um dos objetivos centrais do CEL é a observação, comparação e manipulação de palavras, com a finalidade de compreender a existência de regularidades no funcionamento da língua (Reis et al., 2009), neste caso, na família de palavras. Desta forma, iniciei escrevendo palavras da família de *castanha* no quadro, pedindo aos alunos que as observassem. Durante a observação, estes detetaram semelhanças entre as palavras, contudo, sentiam dificuldade em expressá-las oralmente. Partindo desta dificuldade, procurei estimular o diálogo, no sentido de se concluir que todas as palavras escritas no quadro tinham algo em comum, sendo que alguns alunos referiram que *todas as palavras têm escrito “castanh”* (Francisca), tendo inclusive sublinhado essa parte comum, para melhor percecionarem.

Contudo, durante a exploração do conceito de família de palavras, notei que os alunos não estavam a compreender, pelo que optei por fazer uma analogia. Esta partiu de uma comparação concreta às experiências dos alunos, tal como sugere o ME (2004), neste caso, a

---

<sup>32</sup> Campo lexical consiste no conjunto de palavras que estão associadas, pelo seu significado, a um determinado domínio conceptual (ME, 2008).

própria família. Frisei então que, tal como numa família, nas palavras verificávamos que existiam semelhanças nas pertencentes à mesma família.

Para consolidar a atividade utilizei um jogo relacionado com a família de palavras, de modo a verificar se realmente os alunos tinham compreendido os conceitos subjacentes a este conteúdo gramatical. Ao enunciar as regras, como já era esperado, os alunos ficaram logo entusiasmados, pelo que a sua preparação teve o cuidado de criar oportunidades de todos os alunos poderem experimentar. A meu ver, o recurso a jogos ou material didático é sempre uma boa opção quando se pretende que os alunos se sintam motivados para aprender ou elaborar determinadas tarefas, bem como participar livremente nas atividades da aula.

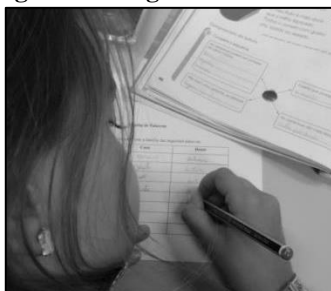
Neste sentido, foram escritas no quadro as palavras *flor*, *casa* e *dente* e, à vez, era chamando um aluno para retirar um cartão e colocar junto à palavra principal da família (Figura 49).

**Figura 49. Jogo: Famílias de Palavras.**

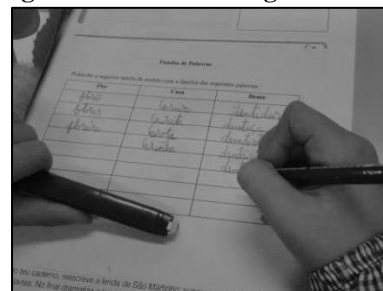


Ao terminado o jogo, foi perceptível que os alunos conseguiram interiorizar as semelhanças existentes numa família de palavras, tendo sido feito o seu registo posteriormente (Figuras 50 e 51).

**Figura 50. Registo escrito.**



**Figura 51. Tabela de registo.**



O terceiro momento serviu de revisão, aplicação e avaliação dos conteúdos aprendidos. Como tal, comecei por relembrar o conceito de família de palavras. Ao questionar os alunos sobre o seu significado, estes mostraram-se inibidos e não responderam imediatamente. Decidi então estimular a turma à participação, mudando o tipo de questões e dando algumas pistas com vista à participação dos alunos, que aos poucos revelou-se proveitosa.

Seguidamente, foi dinamizado mais um jogo, intitulado “Palavra-Mãe” (Apêndice N). Uma vez mais, o recurso ao jogo demonstrou ser uma estratégia positiva, na medida em que conseguiu motivar os alunos para a revisão dos conteúdos (Figuras 52 e 53).

**Figura 52. Jogo: “Palavra-Mãe”.**



**Figura 53. Composição das famílias de palavras.**



No geral, a turma aderiu bem ao jogo, achando engraçada a analogia de que o aluno, que tinha a palavra de origem da família de palavras, fosse apelidado de “mãe” e os restantes seriam os seus “filhos”, ou seja, a partir daquela palavra se tinham formado outras palavras. Todavia, ressalvo a importância de conduzir essa motivação para a aprendizagem, pois o excesso de motivação pode não contribuir para os objetivos pretendidos, podendo inclusive gerar distrações. Contudo, esta motivação canalizou-se para a consolidação do conceito da família de palavras.

Para verificar os conhecimentos, pedi aos alunos a realização do exercício do manual relativo à família de palavras. Este exercício tinha como propósito apurar se, de facto, os alunos tinham compreendido os conteúdos, sabendo identificar que as palavras que

pertenciam à mesma família tinham uma parte em comum, uma vez que existiam algumas rasteiras, nomeadamente palavras relacionadas entre si (exemplo: olho, pestana, vista). Ainda assim, constatei que muitos alunos caíram nesta rasteira, pelo que, na correção do exercício, houve a necessidade de mencionar novamente os conceitos subjacentes a este conteúdo gramatical. Neste sentido, procurei que os alunos percebessem que, para pertencerem à mesma família de palavras, estas deveriam ter uma parte comum entre todas as palavras, ou seja, a mesma palavra de origem.

A par destas dificuldades, um pequeno grupo destacou-se pela rapidez na realização dos exercícios, tendo sido distribuída uma ficha de recurso. Esta ficha fora facultada, pela professora cooperante, aquando da planificação semanal, para eventualmente ocupar os alunos mais rápidos. No que concerne a resolução dos exercícios, é de referir que houve o cuidado de esperar que todos terminassem, para evitar que copiassem a correção do quadro. Foi ainda feito o registo no caderno de três famílias de palavras, com propósito de vincar a parte comum das palavras, reforçando o seu conceito. No geral, as atividades referentes a esta temática correram bem, contudo, a turma mostrou-se mais agitada do que o habitual, pelo que foi necessária uma maior intervenção no sentido de acalmar os alunos e fazê-los se concentrarem nas atividades propostas.

*Tipo de texto: a receita culinária.*

Para a operacionalização deste conteúdo programático, achei por bem sugerir à professora cooperante a confeção da receita culinária proposta pelo manual de Português (Mousse de Castanha), para assim a tornar a aula mais dinâmica e para proporcionar a participação dos alunos na sua confeção (Apêndice M). A professora cooperante achou interessante a ideia, deixando ao nosso critério a exploração da receita culinária, sublinhando

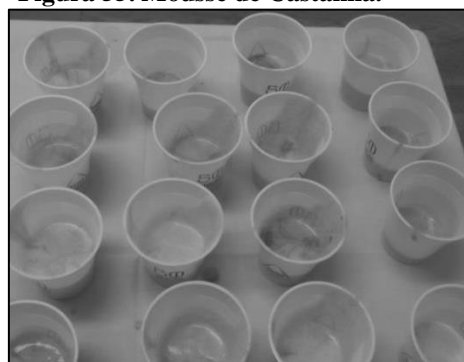
o facto de ser necessária uma contextualização teórica, relativamente ao conteúdo a lecionar, isto é, ao tipo de texto em questão.

Assim sendo, iniciei a temática com um diálogo exploratório das características estruturais de uma receita de culinária. Durante o diálogo, os comentários dos alunos foram ao encontro dos itens que compõem uma receita, nomeadamente, os ingredientes e o modo de preparação. Deste modo, com base na estrutura da receita que constava no manual de Português, foram explorados a estrutura e o conteúdo da receita, fazendo alusão às partes essenciais que a compõem, ou seja, o título, os ingredientes e o modo de preparação. Terminado o diálogo exploratório, seguiu-se a confeção da receita. Para tal, foram chamados dois alunos, à vez para colaborarem na confeção (Figura 54).

**Figura 54. Confeção da Mousse de Castanha.**



**Figura 55. Mousse de Castanha.**



É de salientar que para a confeção da receita foi fundamental a ajuda da colega que, enquanto eu explicava cada passo da mesma, esta orientava os alunos, que se encontravam à frente, a executar os passos previamente explicados. No geral, foi uma atividade muito participada, sendo visível o interesse e o empenho dos alunos na execução da receita. Além disso, revelaram muita curiosidade durante o seu desenrolar, fazendo diversas questões, relativamente ao que iria acontecer no momento seguinte. Estas questões ajudaram-me na exploração da receita, mantendo a turma atenta aos passos seguintes.

Mais tarde, esta foi dada a provar. A maioria dos alunos gostou da mousse de castanhas, porém alguns não a aprovaram, por causa do sabor, embora pouco intenso, da castanha (Figura 55). No geral, esta atividade foi do agrado da turma, pois consistiu num modo diferente de pôr em prática os conhecimentos teóricos adquiridos. Importa salientar que foi feita articulação com as áreas disciplinares de Estudo do Meio, frisando a importância do prazo de validade dos produtos; bem como com Matemática, fazendo uma pequena alusão ao conceito de grandeza e medida, no que diz respeito aos ingredientes. Na minha opinião foi uma boa estratégia para proporcionar uma maior envolvimento dos alunos na construção, de forma significativa e integradora, da sua aprendizagem.

#### *Género masculino e feminino.*

A alusão a este conteúdo gramatical desenrolou-se em dois momentos fundamentais que, a par de uma abordagem lúdica, convidaram os alunos a desenvolver o seu raciocínio lógico. O primeiro momento incidiu na pré-leitura, leitura e exploração do texto “O rapaz magro, a rapariga gorda”, de Luísa Ducla Soares (2010), da obra intitulada *Tudo ao Contrário!* que está inserida no Plano Nacional de Leitura. No *Programa de Português do Ensino Básico*, o desenvolvimento das competências básicas da leitura decorre no âmbito de três etapas fundamentais: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura. No que concerne à pré-leitura, o professor deve favorecer a articulação dos conhecimentos prévios dos alunos que se relacionem com o texto adiantando, deste modo, o seu sentido (Reis et al., 2009).

Uma vez que as orientações da pré-leitura tinham como objetivos a caracterização de um objeto ou pessoa para os alunos percecionarem que todos são diferentes, chamei duas alunas à frente e convidei a turma a descrevê-las, focando as suas principais diferenças. Este objetivo foi bem-sucedido, a meu ver, porque os alunos corresponderam ao pretendido, ou

seja, referiram que as alunas apresentavam diferenças na altura, cor e forma do cabelo, cor dos olhos e da pele, entre outras.

Assim sendo, parti para a leitura do texto. Uma vez que o texto no manual de Português, se encontrava incompleto, isto é, existiam lacunas que precisavam ser preenchidas, sugeri que os alunos usassem a sua criatividade e o completassem, de acordo com as imagens dadas. Primeiramente, foram descritas oralmente as imagens, onde os alunos comentaram o que achavam ser a sua descrição. Surgiram ideias engraçadas, revelando uma certa criatividade por parte dos alunos que, inclusive, justificavam o porquê de terem escolhido determinada descrição. Este momento de partilha de ideias enriqueceu o diálogo, que excedeu, de certo modo, as minhas expectativas, dada a diversidade de opiniões que surgiram da interpretação das imagens.

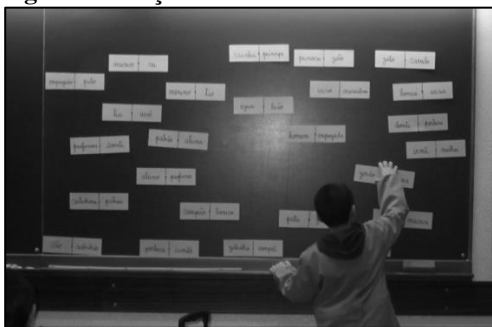
O facto de as personagens principais do texto da Luísa Ducla Soares serem um rapaz e uma rapariga, foi o pretexto para iniciar a abordagem ao género masculino e ao género feminino. Esta atividade estava programada para ser dinamizada em articulação com TIC contudo, um pequeno contratempo relacionado com a inexistência do material necessário na escola, impossibilitou-me de a fazer. Assim sendo, improvisei e dei continuidade à aula, através da explicação do conteúdo referido.

Inicialmente, notei que os alunos não compreenderam o género dos nomes à primeira, uma vez que associavam-no às palavras antónimas. Perante esta confusão, decidi utilizar exemplos concretos como *menino*, *menina*, *gato*, *gata*, para que estes pudessem compreender a diferença, evitando a associação às palavras antónimas. Ao observarem os exemplos dados, os alunos acabaram por entender, concluindo que *os nomes masculinos são para os meninos e os nomes femininos são para as meninas* (Nuno). Para consolidar esta primeira aprendizagem, solicitei a resolução dos exercícios do manual de Português, bem como o preenchimento de uma tabela de registo (Apêndice O).

O segundo momento da abordagem a este conteúdo recorreu ao jogo como estratégia de aprendizagem para firmar possíveis aspetos menos compreendidos (Sousa, 2003). Para começar, foi feito um diálogo motivador acerca do género dos nomes, estudado anteriormente. Em linhas gerais, constatei que a turma tinha interiorizado as características de cada género, embora inicialmente o confundissem com antónimos.

Dei então continuidade através da realização de um dominó de palavras. À vez, cada aluno veio até ao quadro escolher a peça do dominó, fazendo-a corresponder corretamente com o seu feminino ou masculino (Figuras 56 e 57). Por se tratar de um jogo, a adesão dos alunos foi, logicamente, a pretendida. Estes mostraram-se interessados e atentos, não tendo sido verificada qualquer dificuldade na realização do mesmo.

**Figura 56. Peças do dominó.**



**Figura 57. Dominó “Masculino e Feminino”.**



A par do cariz lúdico da atividade, os alunos puderam consolidar os géneros dos nomes, a partir das palavras que compunham o jogo. Estes verificaram as regras e as especificidades da construção do género masculino/feminino nas variadas palavras, tendo sido feito o seu registo no caderno.

À medida que concluíam o registo, era distribuída uma ficha de trabalho sobre o género masculino e feminino. Apurei, na correção dos exercícios, que os alunos mais participativos tinham interiorizado, mais rapidamente, os conceitos explorados. Por outro lado, aqueles que erravam, a justificação persistia na confusão entre conceitos, nomeadamente, entre o género

dos nomes e as palavras antónimas. Por outro lado, em alguns casos, verifiquei ainda que não liam as questões ou estavam distraídos durante a sua execução.

Em linhas gerais, a turma interiorizou este conteúdo gramatical, contudo, na minha opinião, os alunos que mostraram mais dificuldade deveriam realizar mais exercícios. Por ter terminado a minha intervenção naquela semana, não me foi possível agir nesse sentido, porém deixei a sugestão à professora cooperante.

*Planificação e produção de um texto/melhoramento de texto.*

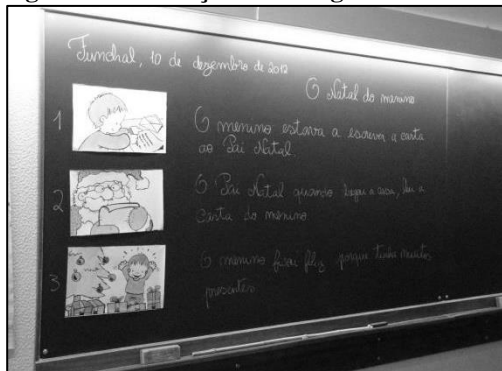
A escrita é um dos domínios fundamentais do Português. Pressupõe-se que o desenvolvimento desta competência esteja interligado a situações diversificadas que possibilitem a aprendizagem de diversos tipos de texto. Neste sentido, Reis et al. (2009) sugere a criação de oportunidades de escrita no sentido de serem o mais significativas possível para os alunos, de forma a interiorizarem as diversas funções que a escrita possui, bem como as estruturas nas quais esta pode surgir. A planificação e produção de um texto, que visa a aquisição de competências escritas, incluem-se nesse leque diversificado de atividades de desenvolvimento da escrita.

Todavia, a dinamização desta atividade não ocorreu totalmente como planeado (Apêndice R). Esta situação deveu-se essencialmente ao atraso verificado na atividade semanal do Advento, destinada a toda a comunidade escolar, que roubou algum tempo a esta atividade. Deste modo, fui forçada a mudar o esquema da aula, trabalhando primeiramente a produção de texto, através das imagens e construção de frases, deixando a abordagem de estrutura do texto para TIC.

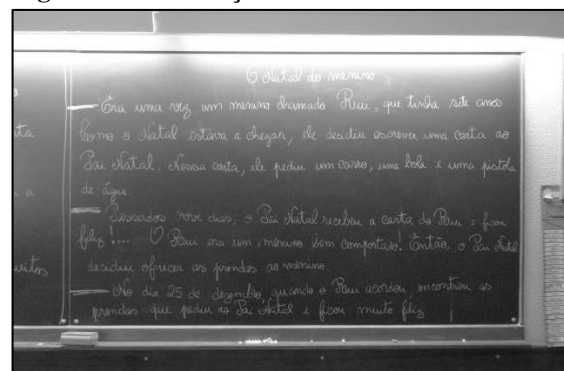
Como tal, procurei ser o mais precisa possível na abordagem à temática, visto também não me restar muito tempo para o fazer. A turma, por sua vez, dada a pouca dificuldade da atividade, correspondeu aos pressupostos, não evidenciando qualquer dificuldade, antes pelo

contrário. Denotei que os alunos iam além daquilo que era pedido, isto é, na sugestão para a escrita de uma frase para cada imagem, os alunos propuseram diversas frases para descrevê-la que, em alguns casos, evidenciava um vocabulário alargado e uma certa complexidade na sua estrutura (Figura 58).

**Figura 58. Descrição das imagens.**



**Figura 59. Construção e melhoramento de texto.**

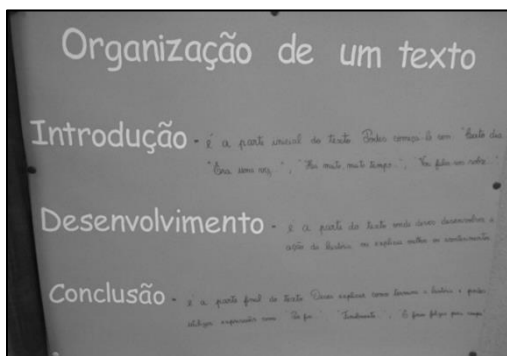


Na aula de TIC, foi dada a continuidade desta abordagem, através da projeção de um *PowerPoint*. Mantendo o constante diálogo com os alunos, exploramos a estruturação de um texto. Procurei ao máximo cativar o grupo através do questionamento e com base nas ideias referidas no diálogo, pois a turma evidenciava alguns comportamentos desadequados. A meu ver, esta agitação da turma devia-se sobretudo à disposição dos alunos na sala de TIC. O facto de estarem dispostos em filas horizontais, proporcionava a ocorrência de conversas paralelas inevitáveis. O resultado das diversas distrações foi alguma incompreensão dos conceitos explorados, por parte de alguns alunos.

A conclusão da atividade decorreu na sala de aula e correspondeu ao melhoramento do texto escrito inicialmente através das imagens (Figura 59). O recurso a textos produzidos pelos próprios alunos para exploração em sala de aula, constituem momentos interessantes e desafiantes para os alunos consolidarem competências a nível da leitura e escrita (Reis et al., 2009). Nesta tarefa, em alguns momentos, foi necessário estimular a criatividade dos alunos, dando algumas sugestões para darem continuidade à história. Seguiu-se o seu registo, no qual

verifiquei que, por ser uma atividade que exigia a cópia, o rendimento dos alunos foi mais lento. Uma vez que ainda estão na fase de consolidação de competências de escrita, necessitaram de mais tempo para copiarem texto.

**Figura 60. Cartaz: “Organização de um texto”.**



Para concluir a temática, foi elaborado ainda um cartaz que reuniu as ideias principais dos alunos em relação à organização de um texto, conforme estudado, em articulação com a aula de TIC (Figura 60). Este foi, posteriormente, afixado na sala, constituindo em mais um elemento de consulta.

No geral, os alunos, na sua maioria, lideraram muito bem o enriquecimento de texto. Demonstraram dominar, de certo modo, a produção de texto, o que para uma turma de 2.º ano de escolaridade superou as minhas expectativas.

### *Reflexão.*

Sendo o Português uma área disciplinar que se reveste de alguma importância, as minhas expectativas incidiram sobretudo no meu papel como modelo a seguir. Neste sentido, em toda a minha intervenção pedagógica, e não apenas nesta disciplina, procurei, desde sempre, ter cuidado no modo como processava a escrita, bem como me expressava oralmente.

Quanto aos conteúdos abordados, as alterações sugeridas tardiamente às planificações conduziram a uma certa insegurança da minha parte, sobretudo na minha preparação para abordar os conteúdos. Felizmente, em reflexão com a colega de estágio e com a professora cooperante, esta insegurança não fora transmitida aos alunos, uma vez que a atitude demonstrada, ao longo das minhas aulas, foi pautada sempre por serenidade e por uma progressiva firmeza em relação ao controlo da turma.

Relativamente aos aspetos que se destacam, a atividade de culinária, na abordagem da estrutura textual de uma receita, foi, no ponto de vista da professora cooperante, uma atividade muito interessante, pois permitiu, em simultâneo, a consolidação das noções da estrutura de uma receita e a experimentação das etapas nela existentes. Os alunos, por sua vez, evidenciaram terem gostado de colaborar na sua confeção, tendo sido uma boa oportunidade para desenvolverem competências sociais, nomeadamente, a de entreadajuda, muito preconizada no PEE daquela escola.

Os jogos realizados, na exploração da família de palavras e no género masculino e feminino, foram naturalmente bem aceites pela turma, dado que se enquadram nos interesses dos alunos diagnosticados inicialmente. O apoio da professora cooperante na orientação das atividades foi igualmente importante, sobretudo, pelo facto de esta ter dado prosseguimento aos conteúdos, com base nos exemplos dados por mim, e ter apoiado a turma durante a dinamização das minhas atividades. A meu ver, esta continuidade mostrou-se relevante, pois senti que o meu trabalho estava a ser valorizado.

No que diz respeito à pré-leitura, leitura e compreensão dos textos trabalhados em aula, a professora cooperante sugeriu a utilização desta nomenclatura, pois, segundo as orientações do ME, mostra-se cada vez mais importante a aplicação correta destes termos, durante as aulas, para que os alunos se familiarizem. Relativamente às atividades subjacentes a estes termos, apesar de ter achado que deveria ter explorado melhor alguns aspetos, na opinião da professora cooperante, as atividades foram bem orientadas, tendo destacado a minha progressiva firmeza perante as distrações de alguns alunos. Contudo afirmou que devo ter um controlo melhor da voz. Por outro lado, em conversa com a colega de estágio, observamos que devo ter cuidado na escrita do quadro, isto é, devo tentar escrever linearmente, uma vez que em alguns registos feitos no quadro esta apresentava-se a subir ou a descer.

Como aspeto menos positivo, destaco a impossibilidade de ter dinamizado a atividade referente ao género masculino e feminino na aula de TIC. Esta atividade visava uma articulação com Português, contudo por falta do material na escola vi-me obrigada a cancelar a aula de TIC. Como as condições para a realização da mesma estavam comprometidas, a professora cooperante sugeriu que improvisasse outras atividades. Neste sentido, a minha preocupação focou-se na abordagem desta temática de acordo com o tempo disponível e como o tipo de atividades que deveria improvisar. De acordo com a reflexão efetuada com professora cooperante, esta afirmou que, apesar dos contratempos, lidei bem com a situação, gerindo, da melhor forma, a questão do tempo, adequando-o às atividades improvisadas.

Outro dos aspetos trabalhados com algumas limitações foi trabalho de texto. Nesta temática, o tempo disponibilizado para a dinamização das atividades foi encurtado, devido ao prolongamento da ficha de avaliação de Estudo do Meio e da atividade coletiva sobre o Advento. Senti-me obrigada a “apressar” a dinamização das atividades, no entanto, o desempenho dos alunos superou as minhas expectativas. Relativamente ao *feedback* da professora cooperante, esta não apontou nada, pelo que supus que não havia nada de maior a corrigir.

No geral, o balanço foi positivo. Apesar de algumas das atividades terem sido pautadas por alguns contratempos, consegui fazer um trabalho razoável, cumprindo os objetivos inicialmente propostos.

### ***Intervenção pedagógica na área disciplinar de Matemática.***

Uma das principais finalidades da Matemática consiste no contacto e valorização de ideias e métodos essenciais que desenvolvam capacidades transversais como a resolução de problemas, o raciocínio e a comunicação matemática (Boavida, Paiva, Cebola, Vale & Pimentel, 2008; Ponte et al., 2007). Como tal, cabe ao professor a criação de condições que

favoreçam o aprofundamento de conhecimentos matemáticos que visem melhorar as aprendizagens e a própria visão dos alunos, em relação a esta disciplina, sem nunca esquecer as vivências anteriores dos alunos.

No que concerne à minha intervenção pedagógica na área disciplinar de Matemática, as minhas expectativas estavam ligadas a alguma insegurança e ansiedade, na medida em que se trata de uma área que exige muito dos alunos, no que respeita ao treino do raciocínio e resolução de problemas. Na verdade, a ideia que, tendencialmente, os alunos têm da mesma não é das melhores. Porém, cabe ao professor a tarefa de desmistificar estas crenças e tornar a Matemática, aos olhos dos alunos, uma disciplina cativante. Neste sentido, ao longo da minha prática pedagógica, procurei corresponder aos pressupostos ditados pela professora cooperante, através da dinamização das aulas recorrendo ao jogo como estratégia fundamental (Quadro 19). Esta estratégia serviu de motivação à aprendizagem e como consolidação dos conhecimentos adquiridos.

#### Quadro 19

*Objetivos gerais desenvolvidos na área disciplinar de Matemática (Ponte et al., 2007)*

<b>Área Disciplinar</b>	<b>Objetivos Gerais</b>
<b>Matemática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resolver problemas envolvendo relações numéricas;</li> <li>- Desenvolver o raciocínio matemático;</li> <li>- Identificar e dar exemplos de números pares e números ímpares;</li> <li>- Identificar regularidades em sequências (números pares e números ímpares);</li> <li>- Discutir resultados, processos e ideias matemáticas;</li> <li>- Compreender a subtração nos sentidos retirar, comparar e completar;</li> <li>- Explorar situações que conduzam à descoberta da subtração;</li> <li>- Subtrair utilizando a representação horizontal e recorrendo a estratégias de cálculo mental e escrito;</li> <li>- Usar os sinais “+”, “-” e “x” na representação horizontal do cálculo;</li> <li>- Praticar o cálculo mental com números pequenos;</li> <li>- Compor e decompor números em diferenças;</li> <li>- Explorar e usar regularidades e padrões na subtração;</li> <li>- Formular e testar conjecturas relativas a situações matemáticas simples;</li> <li>- Interpretar e representar informação e ideias matemáticas de diversas formas;</li> <li>- Compreender a multiplicação nos sentidos: aditivo e combinatório;</li> <li>- Multiplicar utilizando a representação horizontal;</li> <li>- Compreender, construir e memorizar as tabuadas da multiplicação.</li> </ul>

*Números pares e números ímpares.*

Segundo as orientações do ME (2004), os alunos devem vivenciar experiências que possibilitem o desenvolvimento do seu raciocínio lógico-matemático. Como tal, na abordagem deste conteúdo, ou seja, os números pares e os números ímpares, procurei criar situações que permitissem a compreensão individual das suas propriedades e das suas respectivas relações (Ponte et al., 2007). Para tal, como preconizado no *Programa de Matemática do Ensino Básico*, apoiei estas aprendizagens através da utilização de materiais não estruturados, nomeadamente tampinhas de plástico.

Segundo Ponte et al. (2007), os materiais manipuláveis, quer sejam estruturados, ou não, devem ser utilizados como facilitadores da compreensão de conceitos e ideias matemáticas. No entanto, a sua utilização é insuficiente, em termos de aquisição de competências, se não for refletida. Neste sentido distribui 10 tampinhas por cada aluno, deixando-os primeiramente manipulá-las, para que antes de efetuarem-se as aprendizagens os alunos familiarizem-se com o material. Desta forma, após a sua exploração, dei seguimento à atividade, distribuindo as tabelas de registo, bem como exemplificando os primeiros exercícios da tabela, para esclarecer os alunos quanto aos procedimentos (Apêndice L).

Por ser um conceito concreto, pretendia que os alunos relacionassem os números pares e os números ímpares com base na formação de conjuntos com uma, duas, três tampinhas e assim sucessivamente, registando as suas conclusões. De acordo com o *Programa de Matemática do Ensino Básico*, o raciocínio matemático, sendo uma capacidade transversal, deve ser explorado a partir de experiências que estimulem o pensamento crítico dos alunos (Ponte et al., 2007). Nesta linha de pensamento, à medida que iam formando os conjuntos, foi permitido que os alunos explicassem os seus raciocínios acerca das relações que se iam estabelecendo pois “não basta dar uma resposta [...] é preciso também saber justificá-la.” (Ponte et al., 2007, p.30).

Aos poucos, em pequeno debate, os alunos foram concluindo que, com um determinado número de tampinhas era possível realizar pares de tampinhas, mas com outro não, sobrando sempre uma tampinha. Neste momento, foi fulcral estimular a participação dos alunos, pois constituía uma situação de aprendizagem significativa individual, mas que contribuía igualmente para aprendizagem da turma. Importa salientar que, estas conclusões eram registadas no quadro, sendo que os alunos registavam-nas nos respetivos cadernos (Figura 61).

**Figura 61. Tabela de registo: números pares e ímpares.**

Número de tampinhas	Plata a qual os grupos de 2 que formam?	Quantos grupos de 2 conseguiste fazer?	Quantas tampinhas sobram?
1		0	1
2	● ●	1	0
3	● ● ●	1	1
4	● ● ● ●	2	0
5	● ● ● ● ●	2	1
6	● ● ● ● ● ●	3	0
7	● ● ● ● ● ● ●	3	1
8	● ● ● ● ● ● ● ●	4	0
9	● ● ● ● ● ● ● ● ●	4	1
10	● ● ● ● ● ● ● ● ● ●	5	0

Seguidamente, foram realizados os exercícios do manual de Matemática que iniciavam a abordagem deste conteúdo. Inicialmente, os alunos sentiram dificuldade em relacionar o conceito de um par como equivalente a dois elementos. Como tal, foi necessária uma nova explicação, de forma a clarificar e consolidar o pensamento dos alunos. Já na correção dos exercícios, com a participação dos alunos, verifiquei que, em geral, a turma tinha compreendido. Posteriormente, foram mostrados cartazes que ilustravam e resumiam o conceito de números pares e números ímpares, para serem afixados na sala (Figura 62).

**Figura 62. Cartazes: números pares e números ímpares.**



conteúdos que a restante turma estava a aprender.

É de referir que, enquanto dinamizava estas atividades, a colega e a professora cooperante, apoiavam os alunos com NEE, realizando com eles fichas de trabalho, adaptadas por nós, aos

O segundo momento foi antecedido por uma revisão, em grande grupo, na qual foram utilizados exemplos práticos, como sugerido pela professora cooperante em reflexão. Um

desses exemplos consistiu na própria disposição das mesas da sala (aos pares), no qual os alunos fizeram a contagem de alunos por filas. Neste momento, encorajei os alunos a justificarem se era número par ou ímpar. Seguidamente, dinamizei o jogo “Par ou Ímpar” (Apêndice M). Nesta atividade, é de salientar que todos os alunos foram chamados a participar (Figura 63). Todavia, enquanto esperavam pela sua vez, eram feitas questões aleatórias que testavam a atenção da turma.

No geral, o jogo correspondeu aos pressupostos delineados inicialmente, isto é, os alunos conseguiram identificar se o número que constava no cartão era par ou ímpar. Ainda assim, aos alunos que evidenciaram alguma dificuldade, foi pedido que desenhassem círculos no quadro, correspondentes ao número retirado, de forma a realizarem conjuntos de dois elementos, para descobrir se o algarismo era par ou ímpar (Figura 64).

**Figura 63. Jogo: “Par ou Ímpar”.**



**Figura 64. Registo no quadro.**



De forma a verificar as aprendizagens, sugeri ainda a realização dos exercícios do manual de Matemática. Denotei que, nas questões que exigem raciocínio para, posteriormente registarem-se as conclusões, os alunos manifestavam mais dificuldade. Creio que este obstáculo deveu-se ao facto de a turma não estar ainda habituada a transpor para a escrita os raciocínios. Como tal, numa tentativa de auxiliar a turma, foram registadas no quadro as conclusões dos alunos, para então, individualmente, construírem a sua resposta.

O terceiro momento correspondeu a uma revisão dos conteúdos. Uma vez que considerei os exercícios de revisão do manual desajustados ao nível em que a turma se encontrava naquele momento, dei prioridade à resolução da ficha de consolidação elaborada para o efeito. No decorrer da atividade, foram registados ritmos diversos quanto ao desempenho dos alunos, todavia, era distribuída uma ficha de recurso para os que terminavam os exercícios mais rapidamente.

No geral, os alunos corresponderam ao pretendido, embora ainda necessitassem de treinar mais a identificação de números pares e ímpares, num determinado intervalo de números. Por um lado, verifiquei que esta dificuldade, em algumas situações, devia-se à falta de atenção durante a leitura do exercício, ou a ausência da mesma, que levava à sua incompreensão. Constatei ainda que, na resolução de problemas, os alunos têm dificuldade em tratar a informação que neles se encontra, pelo que a minha ação incidiu na estimulação do raciocínio dos alunos, pedindo-lhes que desenhasssem as informações que se encontravam no enunciado dos problemas. Esta estratégia acabou por resultar.

É de salientar que, dada a importância do desenvolvimento da capacidade de raciocínio matemático nos alunos, optei por prolongar a duração da atividade referente à resolução das fichas de trabalho, respeitando de um modo mais eficaz o ritmo de cada aluno.

#### *A subtração: estratégias de cálculo.*

Sendo o cálculo numérico muito valorizado nos primeiros anos escolares, é essencial favorecer a ocorrência de situações que permitam o desenvolvimento do cálculo mental (Ponte et al., 2007). Neste sentido, é proposto pelo *Programa de Matemática do Ensino Básico* a exploração de diferentes estratégias de cálculo que visem a aprendizagem das propriedades e das relações entre os números e as operações.

Como tal, a minha intervenção referente à estratégia de cálculo da subtração decorreu em dois momentos. Inicialmente, foi imprescindível partir dos conhecimentos já adquiridos pelos alunos através da revisão do cálculo de subtrações. Assim sendo, partindo do pressuposto de que o cálculo mental deve ocorrer de forma frequente nas aulas, e para que esta atividade não ocorresse de forma monótona e se resumisse apenas à resolução de cálculos, decidi criar um jogo da glória das subtrações (Apêndice O). Este jogo tinha o intuito de motivar os alunos e, ao mesmo tempo, proporcionar o cálculo de subtrações, como solicitado, acompanhadas do seu registo. Na minha opinião, o recurso a atividades mais lúdicas, mas sempre de cariz pedagógico, são uma boa estratégia para cativar os alunos para a aprendizagem.

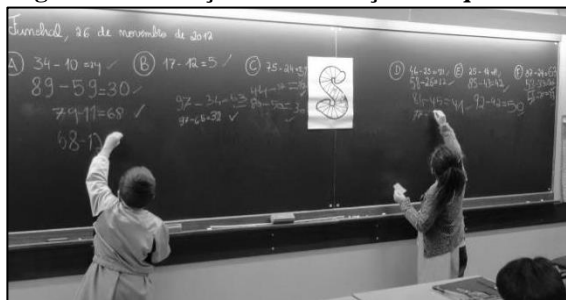
Desta feita, organizei a turma em seis grupos, de acordo com a disposição dos lugares, para evitar muita confusão na sala de aula. Apesar de a professora cooperante não ser muito apologista dos trabalhos de grupo, recorri a esta estratégia, pois a aprendizagem da Matemática pressupõe que os alunos trabalhem de diferentes formas na sala de aula, entre as quais o trabalho em grupo (Ponte et al., 2007). A meu ver, os trabalhos de grupo são importantes para os alunos desenvolverem competências cooperativas, ajudando-se mutuamente na realização dos exercícios propostos.

Esta atividade permitiu-me observar como a turma trabalhava em grupo (Figura 65).

**Figura 65. Resolução das subtrações.**



**Figura 66. Correção das subtrações no quadro.**



Durante o jogo, os alunos empenharam-se nas tarefas, tendo o cuidado de realizar os cálculos em cooperação, pois uma das minhas preocupações foi evitar que apenas um elemento trabalhasse para os restantes, que felizmente, não foi observado. Para facilitar a

correção dos cálculos, dividi o quadro em seis partes, cada parte correspondente a cada grupo (Figura 66). A dada altura a professora cooperante sugeriu que fosse um elemento de cada grupo, em simultâneo, para efetuar a correção, evitando, deste modo, o prolongar da atividade.

Verifiquei ainda que houve alguma agitação devido à correção e lançamento do dado e atribuição de uma nova subtração. Para evitar que os grupos ficassem à espera, contei com o apoio da colega, pois a gestão de seis grupos não foi tarefa fácil. Os resultados até foram positivos, na minha opinião, pois os alunos empenharam-se no cálculo das subtrações e ficavam contentes quando colocava um certo no quadro, pois significava que iriam avançar no jogo. É de referir que cada grupo tinha subtrações diferentes, o que por si só, daria alguma autonomia a cada grupo. O primeiro grupo a concluir o jogo, foi um grupo composto por alunos que possuem algumas dificuldades. Senti que ao terem-no vencido foi, de certo modo, um reforço positivo ao esforço e empenho demonstrados. Os restantes grupos ficaram, naturalmente, tristes por não poderem continuar o jogo, mas ainda assim evidenciaram gosto na sua realização.

Após esta parte mais lúdica da aula, seguiu-se a introdução de uma estratégia de cálculo para a subtração. Este conteúdo era novo para mim e confesso que senti alguma insegurança, no entanto, empenhei-me ao máximo para que os alunos compreendessem as minhas explicações. Seguiram-se exercícios para aplicarem as aprendizagens realizadas através de uma ficha de trabalho. Os alunos, como sempre, foram chamados a participar na correção.

O segundo momento privilegiou a abordagem de outra estratégia de cálculo da subtração. Novamente um conteúdo novo para mim e, desta vez, também algo novo para a professora cooperante, deixando-me de certo modo reticente. Perante esta dificuldade, decidimos planear as atividades em conjunto, uma vez que as planificações anteriores apenas contavam com a supervisão da docente. Iniciei, fazendo primeiramente uma revisão das estratégias de

cálculo já conhecidas pelos alunos, nas quais estes foram capazes de exemplificá-las, o que deixou a professora cooperante muito satisfeita. Assim sendo, foi distribuída uma ficha de trabalho relativa às estratégias de cálculo da subtração, pelo que não fora complicado para estes a resolverem. Ao longo da sua resolução, fui orientando os alunos nas suas dúvidas.

A introdução à estratégia da subtração por compensação realizou-se através de uma motivação, onde expus três situações problemáticas, recorrendo a exemplos práticos, nos quais foram utilizados apenas materiais, para os alunos poderem visualizar e compreender o processo. A princípio os alunos demonstraram ter entendido a ideia subjacente à estratégia, contudo, o entrave pôs-se na sua representação numérica. A meu ver, creio que o exemplo sugerido pela professora cooperante talvez não tivesse sido o mais indicado, pois gerou alguma confusão nos alunos. Neste sentido, procurei explorar da melhor forma a situação, todavia, por ser um conteúdo difícil, a maioria não estava a perceber, pelo que a professora cooperante interveio, numa tentativa de os alunos entenderem. Uma vez que, a interiorização de um algoritmo é feita de forma gradual, seguiram-se exercícios, sempre sucedidos pela explicação que, embora repetitiva, foi na minha opinião, uma estratégia pertinente no sentido de os alunos interiorizarem mais facilmente. Em reflexão com a docente, optamos por prolongar a duração da realização dos cálculos, de forma a poder orientar individualmente os alunos.

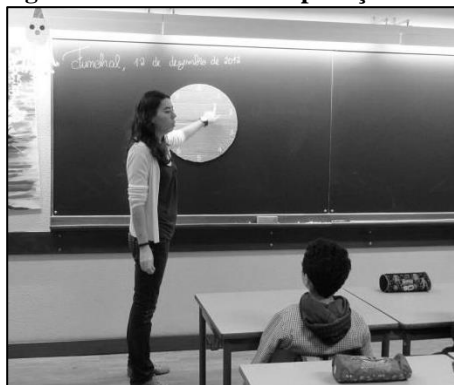
*A multiplicação: a tabuada do dois.*

Este conteúdo foi abordado em continuidade ao que a colega de estágio já havia tratado (Apêndice S). Deste modo, iniciei a atividade, mostrando um círculo em cartão numerado até nove, com o propósito de os alunos verificarem e identificarem a sequência da tabuada do dois. Inicialmente, para motivar os alunos, pedi-lhes que observassem o círculo de cartão e descobrissem qual seria a sua função. Ao observarem, os alunos começaram imediatamente

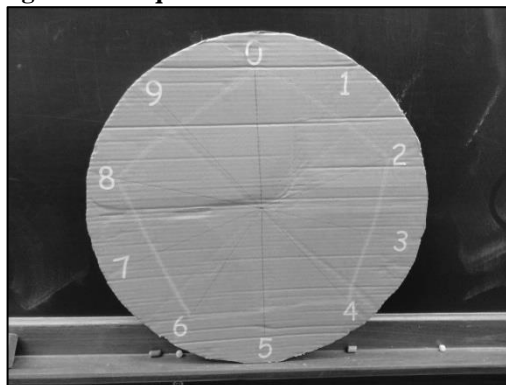
por supor que iriam aprender as horas – *Eu acho que vamos aprender as horas!* (Jennifer), justificando que o círculo em cartão era semelhante a um relógio. Contudo, quando confrontados com o facto de um relógio estar numerado até 12 e aquele círculo estar numerado até nove, os alunos ficaram desconfiados, pelo que pedi a um aluno que verificasse o meu relógio, de forma a confirmar tal facto.

Como não chegaram a um consenso, associei o seu significado aos conteúdos recentemente aprendidos, pelo que rapidamente compreenderam que se referia à tabuada do dois. Neste sentido, foi-lhes pedido que a relembassem e, à medida que o iam fazendo, eram traçados segmentos de reta entre os algarismos correspondentes do círculo. No final da atividade, os alunos concluíram que a sequência dos algarismos, nesta tabuada, repetia-se e acabou por formar uma figura (pentágono) que estes diziam ser um losango (Figuras 67 e 68). Como o professor deve estar atento às respostas dos alunos, prontifiquei-me a explicar o nome correto da figura.

**Figura 67. Momento da explicação.**



**Figura 68. Sequência da tabuada do 2.**



A atividade teve seguimento com o seu registo no caderno. Para tal, contei apenas com o apoio da professora cooperante na orientação dos alunos, uma vez que a colega se encontrava a apoiar uma aluna com NEE, na realização da ficha de avaliação de Estudo do Meio. Seguiram-se pequenos exercícios que visavam o treino e consolidação da aprendizagem da tabuada do dois. Os alunos, por sua vez corresponderam ao esperado, apesar de terem

despendido algum tempo na colagem e elaboração da tabuada, contudo mostraram-se interessados e motivados para a aprendizagem. É certo, que nem todos os alunos seguiram o mesmo ritmo, demonstrando algumas dificuldades na compreensão de determinados exercícios. Acima de tudo, foi essencial garantir que fossem os alunos a chegar aos resultados pretendidos, pelo que foi necessário encorajá-los a refletir, relativamente aos exercícios propostos.

### *Reflexão.*

A Matemática foi a área disciplinar onde mais desafios me foram colocados, neste estágio, essencialmente, por ter abordado conteúdos novos e por estes requererem uma certa exigência, por parte do professor, no sentido de estimular o pensamento crítico dos alunos. Como tal, dada a responsabilidade, creio que ansiedade e uma certa insegurança, acompanharam um pouco as minhas intervenções nesta área disciplinar. Todavia, progressivamente ganhei segurança suficiente para encarar estes desafios.

Em reflexão com a professora cooperante, relativamente à abordagem dos números pares e números ímpares, foi-me apontado que apesar de ter orientado bem as atividades, inicialmente, deveria ter utilizado mais exemplos concretos, isto é, do dia-a-dia. No meu discurso, faltou frisar melhor que os números que não eram pares porque sobrava um elemento sem par, eram ímpares. Deveria, ainda ter rodeado os grupos de tampinhas, embora tenha-o feito instintivamente, em alguns momentos da atividade. Relativamente ao primeiro aspeto referido, de facto, assumi não ter recorrido a exemplos mais práticos, no entanto, tentei corrigir nos momentos seguintes de revisão da temática, que na opinião da professora cooperante acabou por resultar bem.

Quanto às estratégias de cálculo, foi talvez a temática que me senti mais insegura e que, naturalmente, não me correu tão bem como as restantes. Em reflexão com a colega de

estágio, esta reconheceu a dificuldade na compreensão da estratégia de cálculo, quer para nós que ainda não tínhamos contactado com esta temática, quer para os alunos que estavam a iniciar as aprendizagens. Ainda assim, elogiou a minha atitude serena e persistente perante a turma, resguardando a insegurança. Já a professora cooperante referiu que, no geral, a minha prestação foi boa e que apenas senti que estive um pouco insegura na parte inicial da explicação da estratégia de cálculo, realçando que soube dar a volta à questão. Perante este *feedback* positivo, senti-me obviamente mais aliviada por ter superado este obstáculo e motivada para encarar novos desafios. No que se refere ao controlo do grupo, por vezes, a turma apresentou um comportamento mais agitado do que o normal. A professora cooperante salientou a minha atitude nas chamadas de atenção aquando da orientação dos trabalhos, que visava impedir que os alunos esperassem pela correção dos exercícios do quadro, pois estes não estavam a cumprir o propósito das atividades.

O balanço final é positivo, na medida em que o meu desempenho foi de acordo com o esperado, havendo um progresso relativamente aos aspetos que, inicialmente, apresentei como menos favoráveis. Consegui controlar o grupo, embora em alguns momentos não o tivesse feito da melhor forma. O controlo do tempo foi também bom, tendo sido ajustado da melhor forma às atividades, bem como às necessidades do momento.

### ***Intervenção pedagógica na área disciplinar de Estudo do Meio.***

A intervenção pedagógica em Estudo do Meio, a meu ver, foi a área disciplinar, cuja professora cooperante deu-nos mais liberdade na abordagem dos conteúdos. Esta flexibilidade pode estar associada ao facto de o Estudo do Meio ser considerado uma disciplina associada à sua transversalidade, em relação às temáticas correspondentes (ME, 2001). Na verdade, a sua articulação com as restantes áreas do conhecimento constitui um dos seus eixos pedagógicos, devendo ser gerida de forma aberta e flexível. Todavia, a carga

horária dedicada a esta disciplina, na minha opinião, revelou-se visivelmente baixa, dada a sua importância.

Ainda assim, procurei dinamizar os conteúdos propostos pela docente de forma cativante e diversificada, de acordo com os interesses dos alunos, garantindo sempre um papel ativo dos mesmos na construção do seu conhecimento através de aprendizagens significativas. Relativamente aos conteúdos propriamente ditos, contrariamente às restantes áreas disciplinares, estes foram em menor número. Todavia, foram encarados de forma igual, no que diz respeito à sua importância nas aprendizagens dos alunos e, sempre que possível, foi estabelecida articulação com outras áreas disciplinares. As temáticas abordadas em Estudo do Meio estavam inseridas no “Bloco 1 – À Descoberta de Si Mesmo” (ME, 2004), mais precisamente, no subcapítulo “A saúde do seu corpo” (Quadro 20).

Quadro 20

*Objetivos gerais desenvolvidos na área disciplinar de Estudo do Meio (ME, 2004)*

<b>Área Disciplinar</b>	<b>Objetivos Gerais</b>
<b>Estudo do Meio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver hábitos de vida saudável, utilizando regras básicas de segurança e assumindo uma atitude atenta;</li> <li>- Assumir uma atitude atenta em relação ao consumo;</li> <li>- Conhecer e aplicar normas de higiene alimentar (verificação do prazo de validade dos alimentos);</li> <li>- Identificar alguns cuidados a ter com o seu corpo;</li> <li>- Reconhecer e aplicar normas de higiene do corpo;</li> <li>- Reconhecer a importância da vacinação para a saúde;</li> <li>- Conhecer e aplicar normas de vigilância da sua saúde (boletim individual de saúde);</li> <li>- Localizar, no corpo, os órgãos dos sentidos;</li> <li>- Identificar alguns cuidados a ter com a visão e a audição;</li> <li>- Conhecer e aplicar normas de higiene dos espaços de uso coletivo.</li> </ul>

*Prazo de validade dos alimentos.*

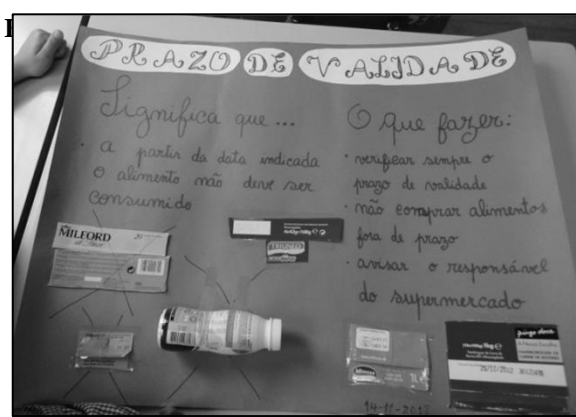
Esta temática foi desenvolvida em dois momentos, sendo que o primeiro momento desenvolveu-se de forma articulada à área disciplinar de Português, nomeadamente na atividade da confeção de uma receita culinária, e o segundo momento consistiu na participação dos alunos na exploração dos prazos de validade de um conjunto de embalagens.

Sendo o papel do professor facilitar e organizar a vivência de experiências de aprendizagem integradoras (ME, 2001), achou-se pertinente articular a temática de Estudo do Meio à atividade desenvolvida em Português. Desta feita, aquando da apresentação dos ingredientes necessários à confeção da receita, dei espaço ao diálogo de forma a suscitar a importância e a compreensão do significado do prazo de validade para a nossa segurança alimentar. Neste momento, foi dado aos alunos a possibilidade de conjeturarem o seu significado, bem como o seu interesse para a nossa saúde. As opiniões dos alunos não divergiram muito da realidade, pelo que os seus comentários focaram o essencial, ou seja, que o prazo de validade *é o tempo em que os alimentos estão bons para comer* (Pedro) e os alimentos, cuja data de validade se encontrava ultrapassada, não deveriam ser consumidos.

Após todos chegarem a um consenso, relativamente ao seu significado e importância, foi-lhes então dada a oportunidade de verificarem a data do prazo de validade nos ingredientes da receita, anteriormente apresentados. Foi notório o interesse geral dos alunos na participação nesta tarefa, embora esta informação não se encontrasse evidente em algumas embalagens. Durante a verificação, foi detetado um ingrediente fora de prazo. A partir desta descoberta, dei seguimento a uma discussão referente aos procedimentos a seguir nesta situação. De acordo com as opiniões dos alunos, rapidamente chegou-se à conclusão de que não iríamos conseguir confeccionar a receita, pois estaríamos a colocar em risco a nossa saúde. Entretanto substituída a embalagem, os alunos verificaram, novamente, o seu prazo de validade e, visto satisfazer os requisitos de validade, demos continuidade à confeção da receita.

No segundo momento de abordagem à temática, foi pedido aos alunos que trouxessem de casa embalagens diversas. Como nem todos as trouxeram, a atividade desenvolveu-se em grande grupo para todos poderem participar. Assim sendo, os alunos à vez, apresentavam as embalagens trazidas e, no quadro, era registado o seu prazo de validade. Seguidamente,

foram discutidas quais as embalagens cujo prazo de validade já tinha sido ultrapassado e quais as embalagens cuja validade ainda se encontrava dentro do prazo apresentado. Por sugestão da professora cooperante, efetuei ainda uma pequena revisão para que os alunos pudessem relembrar o significado e a importância do prazo de validade, bem como os procedimentos a seguir, caso o prazo fosse ultrapassado. Em seguida, os alunos aplicaram os conhecimentos adquiridos através dos exercícios referentes à temática, que constavam no manual de Estudo do Meio. Por fim, e aproveitando as embalagens trazidas de casa pelos



alunos, sugeri a elaboração de um cartaz para afixar na sala (Figura 69).

Assim sendo, em conjunto, decidiu-se o que nele deveria constar: o significado de prazo de validade e procedimentos a seguir, caso encontrássemos embalagens fora de

prazo. Para completá-lo foram recortadas parte das embalagens trazidas, cuja data de validade ainda não fora ultrapassada, mas também embalagens cuja validade já tinha sido ultrapassada. Por sugestão de um aluno, colocou-se ainda a data da elaboração do cartaz, pois algumas datas onde estaria indicado que se encontravam dentro da validade, futuramente, já não estariam, colocando assim a informação exposta errada.

#### *A vacinação.*

A abordagem a esta temática pressupunha, na minha opinião, uma revisão dos conhecimentos prévios dos alunos referente às regras de higiene do nosso corpo. Como tal, dividi a sua dinamização em duas partes. Na primeira parte foram aludidas, através de um diálogo as regras de higiene e, na segunda parte, foi feita uma conjugação à vacinação e, conseqüente, exploração do boletim de vacinas (Apêndice P).

Assim sendo, através de uma apresentação em *PowerPoint*, foram projetadas algumas imagens, que incentivavam o diálogo sobre as medidas de higiene que se deve praticar e o seu porquê. O recurso às novas tecnologias foi uma estratégia para evitar uma abordagem expositiva e, neste caso, cativaria a atenção dos alunos e a participação no diálogo. Neste diálogo, por se tratar de uma temática abrangente, achei por bem dar oportunidade a todos os alunos participarem, inclusive os alunos com NEE, que normalmente não acompanham as atividades curriculares da turma. Segundo Sanches (2005) os alunos com NEE ao aprenderem no grupo e com o grupo, além de se sentirem integrados, realizam verdadeiros momentos de aprendizagem cooperativa. Como tal, a sua participação neste momento de grande grupo, permitiu que estes alunos pudessem contribuir com os seus conhecimentos e trocar impressões com os colegas. Apesar de evidenciarem alguma dificuldade na expressão oral, não foi impedimento para expressarem a sua opinião face às imagens que iam sendo projetadas, implicando-os desta forma na construção de saberes (Sanches, 2005).

De um modo geral, a turma mostrou-se muito participativa, neste diálogo. Os alunos evidenciaram um certo interesse nos conteúdos e à medida que iam sendo mostradas as imagens, estes partilhavam não só os conhecimentos que tinham acerca das regras de higiene projetadas, mas também as suas próprias vivências que lhes estavam associadas. Na minha opinião, este foi um bom momento para incentivar e estimular a comunicação oral, sobretudo por ser um tema que os alunos estão familiarizados. Na verdade, acabou por resultar muito bem, visto que este diálogo foi muito proveitoso, dada a diversidade de opiniões manifestadas pelos alunos.

Relativamente ao segundo momento desta temática, uma vez que as opiniões dadas pelos alunos conduziram à exploração do tema da vacinação, avancei para a sua exploração, pedindo que os alunos explicassem para que serviam as vacinas e qual a sua importância para a nossa saúde. De acordo com o ME (2001), é importante que os alunos se confrontem com

problemas da sua área de interesse, apelando à utilização dos seus conhecimentos prévios a fim de encontrarem explicações possíveis às questões levantadas. Neste sentido, para melhor idealizarem a importância que as vacinas têm na nossa saúde, pedi previamente que os alunos trouxessem o seu boletim de vacinas, a fim de ser explorado em aula. Apesar de se tratar de um documento muito importante, quer eu quer a minha colega de estágio achamos que seria indicado a sua utilização para os alunos explorarem-no, observarem o registo das vacinas e terem presente a sua importância.

Esta exploração causou alguma agitação na turma, pois nem todos o tinham trazido e o queriam observar e manusear. Perante esta situação, deduzi que a melhor estratégia seria explorarem o boletim de vacinas a pares e, deste modo, seria mais rentável a aplicação das noções aprendidas na ficha de trabalho, que fora distribuída depois à exploração dos mesmos. A resolução da ficha gerou algumas dúvidas, pois o seu preenchimento resultava da exploração do boletim de vacinas, nomeadamente, a data e o nome da primeira vacina tomada, e estas, nem sempre, surgiam de forma legível, para além do facto das mesmas terem nomes pouco comuns, suscitando espanto e desconfiança por parte dos alunos.

Para aqueles que não trouxeram o boletim de vacinas, introduzi uma variável que os ajudaria a descobrir a data aproximada da primeira vacina<sup>33</sup>. Para tal teriam de somar à sua data de nascimento oito dias. Deste modo, indiretamente, estariam a articular o Estudo do Meio com a Matemática. Esta articulação surgiu também, aquando do cálculo do ano em que levariam a próxima vacina, ou seja, no ano em que completariam 10 anos. Esta atividade decorreu com o apoio da colega de estágio na orientação das dúvidas dos alunos. Por sua vez, a correção foi feita no quadro e, embora não existisse uma resposta padrão, esta foi construída consoante a opinião dos alunos.

---

<sup>33</sup> Segundo o Plano Nacional de Vacinação, atualizado em 2012, a primeira vacina corresponde à da *Bacillus Calmette-Guérin*, vulgo BCG, e deverá ser tomada nos primeiros oito dias de vida.

*A higiene dos espaços de uso coletivo.*

Contrariamente ao esperado, a abordagem a esta temática não foi realizada do modo como fora planeado, ainda assim, foi-me possível orientar um pequeno diálogo relacionado com a higiene dos espaços de uso coletivo (Apêndice Q). Visto que alguns alunos ainda se encontravam a resolver os exercícios de Matemática, à restante turma foi pedido a realização dos exercícios de revisão, previstos para esta aula, que constava no manual de Estudo do Meio. Na orientação à realização dos exercícios, verifiquei que os alunos demonstravam alguma dificuldade em associar os materiais às respetivas cores do ecoponto.

De acordo com Cunha (2008), o docente deverá ser o suficientemente flexível de forma a permitir a mudança ou a improvisação, baseada nas necessidades verificadas no momento. Neste sentido, a atitude atenta em relação ao decorrer das aprendizagens permitiu-me direcionar a aula para as necessidades que a turma evidenciava. Assim, quando todos os alunos terminaram os exercícios de Matemática, senti necessidade de explorar melhor este conteúdo, nomeadamente as cores do ecoponto e os que materiais lhe estão associados. Para esta revisão de conteúdos, recorri aos exemplos e aos exercícios do manual, mas sobretudo aos exemplos que os alunos iam dando, de forma a valorizar as suas intervenções orais na aula. Deste modo, foi possível discutir opiniões e consolidar conceitos que inicialmente não correspondiam à realidade.

*Reflexão.*

O desenvolvimento das atividades referentes aos conteúdos programáticos de Estudo do Meio definidos, de acordo com a reflexão feita com a colega de estágio e com a professora cooperante, teve efeitos positivos. Como tal, as minhas expectativas em relação às atividades planeadas corresponderam, de certo modo, ao esperado. A meu ver, os resultados positivos deveram-se à possibilidade de articulação com outras áreas disciplinares, que tornou a sua

abordagem mais interessante e significativa, bem como o facto de os alunos estarem familiarizados com as temáticas abordadas.

Os pontos positivos referidos, em reflexão com a professora cooperante, foram o controlo do tempo das atividades, o cuidado na diversificação das mesmas e a serenidade que demonstrei na orientação de todas as atividades. Segundo a professora cooperante, em situações de distrações e mau comportamento, fui capaz de os controlar de forma calma, evitando recorrer ao grito, contudo, necessito de ganhar ainda mais firmeza. Esta situação verificou-se na abordagem da temática “A vacinação”. Apesar de a turma ter-se mostrado muito recetiva ao diálogo dinamizado, aquando da projeção do *PowerPoint*, alguns alunos demonstraram um comportamento mais agitado, do que o habitual, pelo que tentei gerir da melhor forma os comportamentos desajustados, ao mesmo tempo que dava continuidade ao diálogo. Senti, de facto, que talvez pudesse ter mostrado mais firmeza, de forma a regrear a participação dos alunos no diálogo realizado. O facto de ter incluído os alunos com NEE nos diálogos dinamizados, foi igualmente entendido como um ponto positivo no meu desempenho. Embora estes alunos não acompanhem a turma a nível de aprendizagens, o facto de terem sido valorizadas as suas intervenções orais, fê-los sentir integrados na turma.

Naturalmente, foram também discutidos alguns aspetos que deveriam ser aperfeiçoados com o propósito de melhorar o meu desempenho. No que se refere à temática da vacinação, foi mencionado que deveria ter utilizado um *PowerPoint* mais atrativo e que talvez devesse ter incluído um boletim de vacinas no mesmo, já que alguns alunos não o tinham levado. Como ambas concordamos que este documento deveria ter sido explorado melhor, optei por dar continuidade à temática, explicando melhor aos alunos a estrutura do boletim, bem como a localização do nome e da data das vacinas já tomadas, que tinha gerado alguma confusão, durante a realização da ficha de trabalho. Após a aula, a professora cooperante referiu que voltar a explorar o boletim de vacinas para explicar melhor a sua estrutura foi uma boa

estratégia, visto que alguns alunos, sobretudo aqueles que não o tinham, não estavam a perceber muito bem.

Apesar de a abordagem dos conteúdos referentes à higiene dos espaços de uso coletivo ter sofrido algumas alterações, a professora cooperante salientou o facto de ter estado alerta para as dificuldades que os alunos apresentaram na diferenciação dos ecopontos. Apontou a minha explicação como importante para os alunos entenderem onde tinham errado e, sobretudo, o recurso a exemplos práticos favoreceu esta compreensão. Como aspeto menos positivo, salientou-se que deveria ter cuidado com a antecipação das respostas, pois, contrariamente ao que se pretende, os alunos acabam por não desenvolver o seu raciocínio durante as aprendizagens.

### **Avaliação.**

A avaliação é um aspeto fulcral no diagnóstico das aprendizagens efetuadas pelos alunos. Neste sentido, torna-se um instrumento mediador e reflexivo fundamental da ação do professor, na medida em que indica, até que ponto, a sua ação está a seguir os pressupostos delineados. Conforme explanado na Parte II, deste relatório, os critérios de avaliação adotados basearam-se na modalidade formativa. No que concerne à avaliação sumativa, sendo esta um dos aspetos patentes nas diretrizes do 1.º CEB, a professora cooperante decidiu ser ela a avaliar os alunos neste campo.

Assim sendo, a avaliação assentou, essencialmente, através da aplicação de fichas de trabalho, tabelas de registo, da utilização de jogos de assimilação, dos artefactos produzidos pelas crianças, bem como através da observação que, juntamente com os restantes mecanismos, permitiu efetuar uma apreciação avaliativa, em relação aos objetivos delineados para cada área disciplinar. Neste sentido, segue-se uma apreciação global referente às três

áreas disciplinares, onde se incidiram essencialmente a prática de estágio, com base nas MC definidas para o 2.º ano de escolaridade (Quadro 21).

Quadro 21

*Inferências avaliativas da ação pedagógica desenvolvida, de acordo com as Metas Curriculares (ME, 2011)*

<b>Área Disciplinar</b>	<b>Bloco de Aprendizagem</b>	<b>Inferências Avaliativas</b>
<b>Português</b>	<i>Compreensão Oral</i>	A turma foi capaz de escutar, cumprir ordens e pedidos, com o incentivo. Os alunos foram capazes de prestar atenção aos diálogos efetuados, retendo o essencial das temáticas exploradas. No que diz respeito à compreensão dos textos analisados, a turma, em geral, demonstrou saber interpretar os momentos essenciais dos textos de forma correta, sendo capaz de recontá-los e expressar as suas opiniões.
	<i>Expressão Oral</i>	Em termos gerais, a turma apresentou resultados satisfatórios, revelando progressivamente saber expressar-se de forma clara, audível e coerente, nos diversos contextos de aula. Respeitou, na maioria das vezes, as regras estipuladas e utilizou vocabulário adequado à temática e à situação. Durante os momentos de diálogo dinamizados, os alunos foram capazes de narrar situações vividas, imaginadas ou do seu interesse, formular pedidos e questões, com base no contexto explorado ou intenção. Porém, alguns alunos demonstraram constrangimento em se expressar e dificuldade em articular corretamente determinadas palavras ou frases.
	<i>Leitura</i>	Neste aspeto, a maioria dos alunos foi capaz de ler com autonomia e clareza os textos estudados: confrontando as previsões feitas, relacionando a informação com outros conhecimentos, identificando o tema central, seguindo as instruções, respondendo e formulando questões sobre o texto e utilizando vocabulário adequado à situação de aprendizagem. Contudo, alguns alunos necessitam de treinar a leitura, visto ainda apresentarem alguma dificuldade neste aspeto. No que concerne aos textos lidos, regra-geral, a turma correspondeu ao pretendido, isto é, foi capaz de compreender o seu essencial, antecipar o seu conteúdo, mobilizar conhecimentos prévios, comparar versões da mesma história, nomeadamente no texto “O rapaz magro, a rapariga gorda”.
	<i>Escrita</i>	No que se refere à escrita, os alunos, em geral, foram capazes de redigir textos coerentes e de curta extensão, respeitando o tema proposto de forma satisfatória. Ainda assim, necessitam de ter em atenção as regras básicas de ortografia e pontuação. Através do melhoramento de texto, os alunos compreenderam que é possível reescrever o texto com base nas mesmas ideias, embora de forma mais completa. Porém necessitam de treinar a planificação de pequenos textos no sentido de organizar melhor a informação.
	<i>Conhecimento Explicito da Língua</i>	Os alunos demonstraram conseguir formar femininos e masculinos de palavras, sem muita dificuldade, embora um grupo restrito de alunos confunda a formação do género das palavras com o antónimo. No que se refere à família de palavras, os resultados foram satisfatórios, uma vez que, salvo algumas exceções, os alunos não evidenciaram dificuldade na sua compreensão, quanto às regularidades que estas palavras apresentam. Por sua vez, alguns alunos não conseguiram transpor para o papel os conhecimentos que oralmente expressaram corretamente.
<b>Matemática</b>	<i>Números e Operações</i>	No geral, os resultados corresponderam ao esperado. Os alunos conseguiram aplicar os conhecimentos adquiridos referentes aos números pares e aos números ímpares, mostrando serem capazes de

		<p>identifica-los e dar exemplos.</p> <p>Quanto às operações com números naturais, a maioria dos alunos compreendeu a subtração nos sentidos de retirar, comparar e completar, utilizando a representação horizontal e recorrendo às diferentes estratégias de cálculo mental e escrito. Todavia, necessitam treinar o cálculo com a finalidade de consolidar melhor as competências adquiridas. Compreenderam igualmente a multiplicação no sentido aditivo e combinatório, revelando ainda compreender e ter memorizado a tabuada do dois, bem como a sequência a ela atribuída. Desta feita, utilizaram corretamente os sinais “+”, “-” e “x” na representação horizontal do cálculo. Na resolução de problemas envolvendo adições e subtrações, muitos alunos evidenciaram dificuldades, sobretudo na compreensão dos enunciados dos problemas, comprometendo a resolução do mesmo.</p>
	<i>Raciocínio</i>	<p>Em geral, a turma necessita treinar o raciocínio matemático, uma vez que foram detetadas algumas carências aquando dos exercícios que exigiam a justificação de resultados matemáticos. Ainda assim, um pequeno grupo de alunos destaca-se pela boa capacidade em explicar ideias ou processos, bem como justificar resultados matemáticos. O recurso aos materiais como estratégia de apoio à justificação revelou-se insuficiente, não havendo interligação entre estes aspetos.</p>
	<i>Resolução de Problemas</i>	<p>Em geral, a resolução de problemas impôs alguns obstáculos aos alunos, essencialmente, na identificação da informação relevante. Não obstante, em termos de estratégias, alguns alunos foram capazes de o fazer de forma justificada.</p>
	<i>Comunicação</i>	<p>Neste domínio, a turma na sua maioria consegue exprimir oralmente ideias matemáticas, com um vocabulário satisfatório, no entanto, a nível da expressão escrita necessitam de ajuda para o fazer.</p>
<i>Estudo do Meio</i>	<i>Bloco 1 À Descoberta de Si Mesmo</i>	<p>Os alunos mostraram compreender a verificação do prazo de validade dos alimentos como uma norma de higiene alimentar. Nos exercícios realizados, no geral, os alunos souberam distinguir, sem hesitações, quais os alimentos que estavam dentro ou fora do seu prazo de validade. Com base nos conhecimentos adquiridos, os alunos evidenciaram saber algumas normas de segurança alimentar, perante a existência de alimentos fora de prazo, nomeadamente, não consumi-los e contactar o gerente da loja.</p> <p>No que diz respeito às regras básicas de higiene, a turma demonstrou conhecer os cuidados essenciais a ter com o corpo, referindo possuir hábitos de higiene pessoal diária, como lavar as mãos antes de comer, lavar os dentes ou tomar banho. A turma, em geral, reconheceu ainda a vacinação como um procedimento essencial para a saúde, sendo o boletim individual de saúde um instrumento regulador da vigilância de saúde. Quanto aos órgãos dos sentidos, todos os alunos souberam localizá-los no seu corpo e, na sua maioria, conseguiram identificar alguns cuidados a ter com a visão e a audição (não ler às escuras, ver televisão a uma distância correta, evitar sons de intensidade muito elevada).</p> <p>No geral, os alunos referiram as principais regras de higiene nos espaços de uso coletivo, contudo persistiam algumas dúvidas quanto à utilização correta do ecoponto.</p>

Durante a minha intervenção pedagógica, as observações efetuadas, os meus registos, bem como os artefactos permitiram verificar que os alunos progrediram positivamente, no que diz respeito aos conhecimentos e competências adquiridas nas três áreas disciplinares. O

resultado positivo alcançado, a meu ver, foi também fruto do empenho e motivação dos alunos, em relação às atividades dinamizadas e à manipulação de materiais diversos, que se enquadraram nos interesses da turma e se ajustaram às suas necessidades.

### **Intervenção educativa com a comunidade e com as famílias.**

De acordo, com as diretrizes referentes aos objetivos da intervenção pedagógica em contexto de estágio, em ambas as valências foi-nos proposta a interação com a comunidade e com a família. Esta interação está subjacente ao facto de se considerar a família e a comunidade como agentes fundamentais de educação dos alunos, a par da escola. Neste sentido, a intervenção educativa, nestes âmbitos, não foi descurada ao longo do estágio. Contudo, a intervenção com a comunidade teve maior incidência, aquando da realização de atividades organizadas em colaboração com as colegas que efetuaram estágio na EB1/PE da Ajuda. É de referir que a par das atividades planeadas com a comunidade, cada par pedagógico desenvolveu com a sua turma um trabalho mais individualizado com as famílias, que, neste trabalho, também se apresenta.

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

Sendo a envolvimento da comunidade, um dos pontos assentes nos objetivos da intervenção pedagógica, em contexto de estágio, foi decidido, de forma consensual, pelo grupo de estagiárias, a organização de uma ação de sensibilização. Por sua vez, a escolha da temática não foi das tarefas mais fáceis, uma vez que pretendíamos que esta fosse ao encontro dos interesses da comunidade envolvente, da comunidade escolar e, sobretudo, dos pais/EE.

Com base nos níveis de instrução dos pais/EE que, no geral, são médios/elevados e o modo de vida da comunidade que, na sua maioria é, de certo modo, agitado, achou-se pertinente abordar a temática do *stress*. Após a decisão do tema da ação de sensibilização

(Gestão do Stress) obtivemos a aprovação da diretora da escola, que achou a temática muito interessante e pertinente, dada a “correria” que atualmente a sociedade está sujeita e, sobretudo a classe docente. Deste modo, convidamos a professora doutora Maria do Carmo Aragão para orientar a ação de sensibilização.

Esta teve lugar no dia 10 de dezembro, pelas 18h30m, no refeitório da escola (Apêndice T). Para tornar a ação de sensibilização mais dinâmica, convidámos ainda uma das educadoras da escola (Vera Henriques) para efetuar uma pequena demonstração de exercícios de ioga. Para além destes dois momentos, como motivação à presença dos pais, achámos pertinente incluir uma pequena participação dos alunos das turmas envolvidas no estágio (2.º B e 3.º B).

No que diz respeito à ação de sensibilização, a apresentação ficou a cargo da professora Sara Almeida, visto que a diretora da escola não pôde marcar presença por motivos profissionais. Por sua vez, a organização e a decoração do espaço ficou a nosso cargo. A afluência de pais superou as nossas expectativas, uma vez que por ser um dia útil e dada hora da mesma, conseguimos que cerca de metade dos pais convidados comparecessem.

Quanto à ação de sensibilização propriamente dita, a doutora Maria do Carmo Aragão iniciou com uma abordagem teórica, referindo aspetos interessantes que cativaram a atenção do público, nomeadamente, as dicas importantes para combater diariamente o *stress* (Figuras 70 e 71).

**Figura 70. Preleitora convidada.**



**Figura 71. Público presente na ação de sensibilização.**



A parte mais prática da ação de sensibilização, estava encarregue à educadora Vera Henriques, que fez uma abordagem muito simples de algumas técnicas de ioga. Estas técnicas convidaram a participação dos presentes na sala (pais, alunos, professores a alguns funcionários) nos exercícios, que a meu ver tornou esta atividade dinâmica e cativante (Figura 72). Para concluir a ação de sensibilização, os alunos do 2.º B e 3.º B apresentaram uma canção de Natal, respetivamente, que iriam interpretar na festa de Natal (Figura 73). Esta pequena atividade permitiu que os pais pudessem assistir a uma pequena parte da festa de Natal, pois, por questões logísticas, estes não podem participar na mesma.

**Figura 72. Momento do ioga.**



**Figura 73. Atuação do 2.º B.**



No geral, esta atividade dirigida à comunidade decorreu dentro das nossas expectativas. As convidadas dinamizaram a ação através do diálogo, conseguindo cativar a atenção do público, que compareceu num número razoável. Este, por sua vez, demonstrou satisfação no final da ação, mostrando interesse em recolher mais informações acerca da temática abordada. A participação dos alunos foi, na minha opinião, muito importante pois, não só facilitou a presença de muitos pais, como também permitiu-nos valorizar o trabalho dos alunos na preparação para a festa de Natal da escola.

Para além desta ação de sensibilização, o grupo de estagiárias promoveu ainda uma recolha de brinquedos usados com o intuito de entregá-los a uma instituição de caridade (Apêndice U). Uma vez que na escola estava a decorrer uma recolha de alimentos, aproveitamos para participar, sendo que o nosso contributo seria feito através da recolha de

brinquedos. Neste sentido, para além dos diálogos realizados em aula com os alunos, foram afixando cartazes em todas as salas, bem como no placar da entrada, para os pais poderem visualizá-lo. O resultado da nossa recolha superou claramente as nossas expectativas iniciais, pois conseguimos recolher um número razoável de brinquedos, doados pelos alunos, professores e funcionários da escola. Uma vez que as instituições da área envolvente à escola não aceitam brinquedos como doação, decidimos oferecê-los ao *Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família (CRPSF)*<sup>34</sup>, localizado na freguesia de São Roque (Funchal).

Os brinquedos foram entregues pessoalmente pelo grupo das estagiárias, na unidade de reabilitação dos serviços pedagógico-educativos da referida instituição. Fomos amavelmente recebidas pelas funcionárias do CRPSF, bem como pelas crianças que, naquele momento, se encontravam a brincar (Figuras 74 e 75).

**Figura 74. Brinquedos recolhidos.**



**Figura 75. Entrega dos brinquedos às crianças.**



A nível pessoal, foi uma experiência marcante, não só pelo facto de estar em contacto com uma realidade diferente daquela que estava habituada, mas ao mesmo tempo, gratificante, pois o sorriso daquelas crianças quando receberam os brinquedos foi deveras recompensador, pois tenho a certeza que conseguimos dar um Natal mais feliz àquele grupo de meninos e meninas especiais.

---

<sup>34</sup> Instituição Particular de Solidariedade Social direcionada para a saúde mental para a infância e adolescência, gerido pelo Instituto das Irmãs Hospitaleiras do Sagrado Coração de Jesus.

***Intervenção educativa com as famílias.***

Outra das diretrizes que constam nos objetivos decorrentes do estágio prende-se na participação das famílias na vida escolar dos seus filhos. Como eu e a minha colega de estágio achámos que a participação dos pais na ação de sensibilização seria insuficiente, visto que nem todos iriam comparecer, achámos pertinente incluí-los no pequeno projeto de Natal que desenvolvemos com a turma. Este projeto consistia na construção da árvore de Natal para afixar no corredor exterior à sala de aula. Aproveitando a temática de Estudo do Meio, que a colega Ana Luísa Caires abordou, referente à tomada de decisões em grupo, possibilitamos que fossem os alunos a decidir como queriam construir e decorar a árvore de Natal. Deste modo, em consenso, foi decidido que se recortaria a árvore de Natal, previamente desenhada em papel, e que a participação dos pais seria feita através da decoração da mesma. Para tal, cada aluno levou para casa um círculo de cartolina e, juntamente com os seus pais, decoraram-no a seu gosto e escreveram uma mensagem de Natal (Figuras 76 e 77).

**Figura 76. Bola de Natal (Nuno, 7 anos).****Figura 77. Bola de Natal (Rodrigo, 7 anos).**

O resultado final foi muito satisfatório, uma vez que todos os pais participaram nesta iniciativa, mostrando alguma da sua criatividade na decoração das bolas de Natal. Por sua vez, os alunos sentiram-se orgulhosos em verem exposto o trabalho que realizaram com os seus pais (Figura 78).

Na minha opinião, a participação dos pais nas atividades propostas em sala de aula é importante, na medida em que revela-se uma aproximação da família à vida escolar dos alunos, que deve ser valorizada pelo professor. Contudo, esta aproximação nem sempre é conseguida pela escola, porque os pais muitas vezes não se interessam pelos assuntos escolares ou não são cativados o suficiente para participarem em atividades deste género.

**Figura 78. Árvore de Natal (2.º B).**



### **Reflexão crítica sobre a intervenção pedagógica.**

Culminada mais uma etapa neste percurso de aprendizagem, é hora de refletir, globalmente, sobre todos os aspetos que envolveram a minha intervenção pedagógica.

No que concerne às temáticas abordadas, a avaliação que faço da minha prestação é positiva. No entanto, creio que existiu uma certa limitação referente ao modo de abordagem dos conteúdos, essencialmente, no tipo de exercícios e fichas a realizar. Na minha opinião, a flexibilidade da professora cooperante, neste aspeto, não correspondeu ao esperado. Ainda assim, aproveitei para tirar o máximo de partido de cada área disciplinar, proporcionando vivências diversificadas aos alunos e, sempre que possível, articulando-as com as diferentes áreas disciplinares. No que diz respeito à disciplina de Português, a diversidade de conteúdos abordados permitiu-me orientar um leque diverso de atividades significativas, associando-as, sempre que possível, a um carácter mais lúdico. Por sua vez, em Matemática, a natureza dos conteúdos explorados, implicavam o treino, a repetição do tipo de exercícios e o desenvolvimento do raciocínio logico-matemático, ainda pouco treinado na turma. Porém, procurei utilizar diversas estratégias no tipo de abordagem, na tentativa de não tornar os momentos de aprendizagem repetitivos. A utilização do jogo, nestas e noutras ocasiões de

aprendizagem, convidaram os alunos à participação, cativando-os e contribuindo para um desenvolvimento mais eficaz das suas competências. No que se refere ao Estudo do Meio, o pouco tempo dedicado à sua abordagem, em relação às restantes áreas disciplinares, a meu ver, relacionou-se com a transversalidade que esta disciplina está revestida. Na verdade, em diversas ocasiões, mesmo não estando a abordar conteúdos concretos de Estudo do Meio, os seus objetivos subjacentes estavam-lhe associados.

Quanto à turma, esta correspondeu às expectativas criadas, na medida em que os alunos foram recetivos a todas as atividades dinamizadas e, no geral, deram provas que aprenderam os conteúdos programáticos por mim abordados. A nível do controlo dos comportamentos, ganhei uma certa firmeza, conseguindo controlar a turma nos momentos mais agitados, o que na, opinião da professora cooperante, mostrou-se fundamental para o bom decorrer das atividades. De acordo com o *feedback* da docente, bem como da colega com quem partilhei o estágio, consegui gerir de uma forma razoável as minhas aulas, sendo o balanço final positivo, o que me deixou muito satisfeita.

Como aspeto menos positivo, destaco o facto de as planificações das aulas terem sido realizadas com pouco tempo de antecedência. Sendo este momento preponderante na ação e reflexão de um professor, a organização das aulas não ocorreu da forma desejada. Neste aspeto, a docente não se mostrou muito disponível, todavia, foram feitos esforços no sentido planificar as aulas com o máximo de exigência possível quer a nível de estudo e diversificação de estratégias, quer a nível dos ajustes, em relação aos interesses e necessidades da turma. Creio, contudo, que se me tivesse sido disponibilizado mais tempo para preparar as aulas, a minha intervenção teria sido mais eficaz, em relação ao que eu idealizei e ao que sucedeu.

Ainda assim, este estágio superou as minhas expectativas, pois apesar de o ter iniciado com algum receio e de este ter-se revelado muito trabalhoso, foi recompensador constatar que

as expectativas foram superadas. Enquanto futura professora de 1.º CEB, na minha opinião, senti que a minha prestação evoluiu. Ao longo da minha intervenção pedagógica, progressivamente, agi de forma mais segura, firme e, sobretudo, autónoma. O facto de ter iniciado o meu estágio na componente de EPE permitiu-me ganhar segurança face às minhas atitudes e as fragilidades apontadas em estágios anteriores foram, de certo modo, colmatadas. Ressalvo ainda a importância da colaboração da colega Ana Luísa Caires em todo trabalho desenvolvido em parceira, tendo sido uma mais-valia no apoio e orientação dos alunos.

Importa ainda referir todo o trabalho desenvolvido com a comunidade e com as famílias. Na minha opinião, o empenho do núcleo de estágio permitiu concretizar os objetivos delineados, contribuindo, fundamentalmente, para uma aproximação destes agentes fundamentais no desenrolar de todo o processo pedagógico.

Em suma, estou satisfeita com o trabalho que desenvolvi nesta intervenção pedagógica. Foi uma boa experiência que contribuiu muito para a minha formação enquanto professora de 1.º CEB. Gerir toda a dinâmica envolvente a uma turma de 1.º CEB, em especial, a nível de comportamentos, gestão e orientação das atividades, não foi tarefa fácil, mas foi, sem dúvida, uma experiência enriquecedora. Contudo, estou consciente que a minha aprendizagem não termina aqui.

### **Considerações Finais**

De acordo com Saul Jesus (2002), o estágio pedagógico é considerado um período de grande importância para um futuro profissional da educação, até porque afigura-se como a entrada para o mundo profissional. Segundo este autor, nesta etapa, são vivenciadas as experiências mais marcantes. Como tal, o carácter indispensável e fulcral do estágio na formação de um docente, presume um acompanhamento e orientação que, se forem adequados, contribuirão para a sustentação das nossas expectativas, bem como para uma maior segurança, confiança e dedicação, enquanto futuras docentes. A instituição onde é feita a formação inicial desempenha, igualmente, um papel fulcral na nossa preparação científico-pedagógica que é complementada com o contributo dos educadores/professores cooperantes (Santos & Brandão, 2008).

Relativamente às intervenções pedagógicas, considero que ambas as experiências permitiram-me vivenciar um conjunto de situações fulcrais para a minha formação. Assim como todas as experiências anteriores, este estágio pedagógico revelou-se igualmente importante, na medida em que foi ao encontro das minhas expectativas e, em simultâneo, consegui aperfeiçoar os meus conhecimentos e as minhas competências, enquanto futura docente. No que concerne à minha prestação, sinto-me satisfeita em ter conseguido cumprir os objetivos a que me propus inicialmente a alcançar, nomeadamente, garantir a continuidade educativa nas duas valências, tendo por base a faixa etária, os interesses e as necessidades das crianças, assegurando sempre um ambiente positivo e equilibrado, de respeito e diálogo. Por sua vez, as opções metodológicas tomadas, permitiram ter uma visão mais alargada do processo pedagógico, melhorando a minha capacidade reflexiva, bem como sustentaram as minhas decisões durante a minha ação. Neste sentido, as experiências vivencidas permitiram-me refletir, adquirir e desenvolver estratégias de ação, tomadas de decisões e formas de agir, adequando-as às minhas crenças, enquanto futura docente. Possibilitaram-me ainda repensar

sobre a minha intervenção, visando dar uma resposta mais eficaz e de qualidade às necessidades das crianças, na qual desencadeei todas as condições possíveis de forma a desenvolver interações de qualidade com as crianças (Moita et al., 1981).

No que diz respeito à minha prestação, procurei nos dois contextos que as crianças vivenciassem momentos de aprendizagem ativa, estimei o envolvimento do grupo/turma nas atividades dinamizadas, permitindo às mesmas “co-construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações.” (Oliveira-Formosinho, Costa & Azevedo, 2009, p.8). O balanço efetuado é positivo, na medida em que, de acordo com os objetivos delineados, as crianças corresponderam ao esperado. Prova disso foram também as inferências retiradas às avaliações efetuadas, que, de certo modo, forneceram-me um *feedback* acerca do desempenho das crianças, bem como das estratégias por mim utilizadas.

A participação das famílias e da comunidade foi uma mais-valia, na medida em que reforçou as relações existentes entre estes dois agentes educativos e a instituição escolar que, muitas vezes, descarta a sua participação no complemento das aprendizagens realizadas dentro da instituição. Esta permitiu ainda o reforço das relações de cooperação entre os elementos dos núcleos de estágio onde estava inserida, proporcionando uma troca de experiências, e o trabalho em equipa, visando uma maior abertura por parte das instituições escolares ao exterior.

Ter desenvolvido o estágio em EPE de forma individual permitiu-me ganhar uma visão diferente, porém mais significativa, na medida em que fiquei totalmente responsável pelo grupo. Por sua vez, no 1.º CEB, o trabalho desenvolvido em parceria com uma colega de estágio, não foi menos importante, uma vez que quer as reflexões conjuntas, quer o apoio e motivação prestados ajudaram-nos mutuamente a encarar este desafio de forma mais positiva e encorajadora. O apoio concedido pela educadora e professora cooperantes contribuiu, igualmente, para a minha aprendizagem, na medida em que estiveram sempre dispostas a

ajudar, a apoiar e a criticar construtivamente, visando a melhoria da minha intervenção.

Ambas foram um suporte essencial, quanto às minhas dúvidas e sugestões, e o *feedback* positivo que me foi dado foi um elemento motivador ao trabalho que estava a realizar.

Em relação às potencialidades, como referido anteriormente, este estágio culminou uma etapa importante na minha formação enquanto futura docente, cujo contacto *in loco* permitiu-me desenvolver competências, que de outro modo não o poderia ter feito. Isto é, através do contacto com a realidade foi-me permitido perceber, estruturar e refletir as minhas ações, adequando-as ao contexto e às crianças. No campo das limitações, julgo que a curta duração do estágio enquadra-se neste aspeto. Na minha opinião, quando me senti totalmente integrada e segura para orientar as atividades, o estágio já estava a terminar. O mesmo sucedeu com as crianças, sobretudo as mais novas, que após aceitarem a minha presença na sala e habituarem-se ao meu modo de trabalho, foram, de certa forma, obrigadas a cortar os vínculos, para passarem novamente pelo mesmo processo de habituação com a colega que efetuou seguidamente o estágio. Creio que a duração do tempo de estágio deveria ser superior, pois assim como as crianças têm o seu ritmo para nos aceitarem na sala, julgo ainda que 100 horas não serão suficientes para mostrarmos e desenvolvermos, em pleno, as nossas capacidades.

Sendo esta a etapa final da minha formação inicial, ao fazer uma retrospectiva, sinto-me satisfeita em concluir que cresci imenso enquanto futura docente. É gratificante constatar que ao longo deste meu ainda curto percurso, o acumular de experiências diversificadas contribuíram para adquirir novas competências, consolidar as que até agora fui adquirindo e, essencialmente, ganhar um pouco mais de experiência. Enquanto pessoa, também cresci, ganhei mais segurança nas minhas atitudes e confiança nas minhas capacidades. Aprendi a lidar melhor com situações imprevistas, a consolidar estratégias de gestão e orientação de trabalhos em pequeno e grande grupo, a diferenciar, a adequar o tempo das atividades ao

ritmo de aprendizagem das crianças, salientando a importância que um docente tem no papel de mediador e facilitador na aprendizagem de conhecimentos. Apesar de adotar uma atitude flexível e responsável nos dois contextos, julgo que, em determinadas situações a minha assertividade deveria ter sido mais consistente, nomeadamente na minha intervenção em EPE. Ainda assim esta foi, sem dúvida, uma experiência muito proveitosa e talvez a mais marcante, na qual aprendi muito. Segundo Jesus (2002), “Devemos saber valorizar os bons exemplos, as boas experiências que podem servir de referência para a construção de um percurso profissional caracterizado pela motivação e bem-estar profissional.” (p. 22).

Estou naturalmente satisfeita com todo o trabalho desenvolvido e sinto-me mais capaz e confiante em relação a futuros desafios. Aprendi imenso e estou consciente de que ainda tenho um longo caminho pela frente, estou motivada e empenhada em melhorar o meu desempenho. E, embora a conjuntura não se apresente animadora, há que continuar a lutar pelas nossas convicções e não perder a esperança num futuro otimista.

Dá-se por concluído este trabalho, com a certeza de que todas as experiências aqui relatadas permitiram a vivência de experiências enriquecedoras e fundamentais para a consolidação das minhas competências como futura educadora de infância e professora do 1.º CEB.

Referências

- Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Almeida, J. F. (Coord.) (1994). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Almeida, P. (2000). *Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Loyola.
- Alves, M.G. & Azevedo, N.R. (Eds) (2010). *Investigar em Educação – Desafios da Construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Caparica: UIED.
- Amante, L. (2007). As TIC na escola e no jardim-de-infância: motivos e factores para a sua integração. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 3, 51-64. Obtido em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PT04.pdf>.
- American Psychological Association (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington: American Psychological Association.
- Arends, R. (1994). *Learning to Teach*. New York: McGraw-Hill.
- Barañano, A. M. (2004). *Métodos e Técnicas de Investigação em Gestão – Manual de apoio à realização de trabalhos de investigação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bataloso, J. M. (2003). É possível uma Avaliação Democrática? Ou sobre a Necessidade de Avaliar Educativamente. In Ballester et al. (Coord.). *Avaliação como Apoio à Aprendizagem*, (pp.47-53). Porto Alegre: Artmed.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Obtido em <http://www.min-edu.pt/data/alunos/Manual%2520DQP.pdf>.

- Bessa, A. (2009). *Professor do ensino básico: representação social de si e da profissão*.  
Dissertação de Mestrado em Administração e Políticas Educativas. Aveiro: Universidade de Aveiro. Obtido em <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2010000454>.
- Boavida, A.; Paiva, A.; Cebola, G.; Vale, I. & Pimentel (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico. Programa de Formação Contínua em Matemática para os Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Borrás, L. (2002). *Manual de Educação Infantil: recursos e técnicas para a formação no século XXI – Vol. 3*. Setúbal: Marina Editores
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2007). *Qualitative Research for Education – An Introduction to Theories and Methods*. Boston: Pearson A & B.
- Brazão, J. (2007). O diário de um diário etnográfico electrónico. In Sousa, J. & Fino, C. (orgs). *A escola sob suspeita* (pp. 289-307). Porto: Asa Editores.
- Brazão, J. (2008). *Weblogs, Aprendizagem e Cultura da Escola: Um estudo etnográfico numa sala do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Funchal: Universidade da Madeira.
- Brazão, J. (2012). A construção e a análise do software diário etnográfico eletrónico na investigação etnográfica em educação. In Mata, L., Peixoto, F., Morgado, J., Silva, J. & Monteiro, V. (Ed.). *12º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação – Educação aprendizagem e desenvolvimento: olhares contemporâneos através da investigação e da prática*. (pp.213-221). Lisboa: ISPA. Obtido em [http://www3.uma.pt/pbrazao/art&publ/Brazao%202012%20Constr%20analise%20diario\\_etnogr\\_eletronico.pdf](http://www3.uma.pt/pbrazao/art&publ/Brazao%202012%20Constr%20analise%20diario_etnogr_eletronico.pdf).

- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coelho, A. (2010). *Diferenciação Pedagógica na Escola Actual: Da Teoria à Prática. Adequação das práticas lectivas aos diferentes perfis de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Obtido em <http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/369/1/TME%20445.pdf>.
- Conselho Nacional de Educação (2009). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos (Relatório do Estudo, Actas do Seminário realizado em 20 de Maio de 2008 e Parecer)*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Constituição da República Portuguesa (1989). Lei Constitucional n.º 1/89 de 8 de julho. *Diário da República, I Série, n.º 155*. Obtido em <http://srpf.gov-madeira.pt/media/Conteudos/Ficheiros/DRTesouro/Legislacao/A3.pdf>.
- Correia, A. R. (2009). *Pedagogia em Movimento. Expressões Artísticas para uma acção educativa inovadora*. Dissertação de Mestrado. Funchal: Universidade da Madeira.
- Cortesão, L. & Stöer, S. (1997). Investigação-Acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação, Sociedade & Culturas*, 7, 7-28.
- Costa, A. F. (2008). *Sociedade de Bairro – Dinâmicas Sociais da Identidade Cultural*. Lisboa: Celta Editora.
- Costa, O. (2001). *O Jogo Didáctico como Estratégia de Aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Análise e Intervenção em Educação. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Obtido em <http://run.unl.pt/bitstream/10362/7025/1/odete.pdf>.

- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura. Volume XIII, 2*, 455-479.
- Craveiro, A., Figueiredo, A. & Dias, M. (2003). *Palavra a Palavra – Livro de Apoio ao Método das 28 Palavras*. Porto: Porto Editora.
- Cunha, J. (2008). *Abordagem da Compreensão na Leitura no Ensino Básico em Cabo Verde*. Dissertação de Mestrado em Didáctica das Línguas, especialidade em Ensino do Português Língua Não Materna. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância – Perspectivas Pós-Modernas*. São Paulo: Artmed.
- Debus, E. (2003). A leitura literária na Educação Infantil: festaria de brincança. In, *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional* (pp.225-244). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Decreto-Lei n.º 147/97 de 11 de junho. *Diário da República, I Série-A, n.º 133*. Obtido em <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/06/133A00/28282834.pdf>.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. *Diário da República, I Série-B, n.º 52*. Obtido em [http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=despacho\\_normativo\\_18\\_2006.pdf](http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=despacho_normativo_18_2006.pdf).
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República, I Série-A, n.º 201*. Obtido em <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/08/201A00/55695572.pdf>.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário. *Diário da República, I Série-A, n.º 201*. Obtido em <http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=hfFQhspkxK0%3D&tabid=1787&language=pt-PT>.

Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro. *Diário da República, I Série-A – n.º 240*. Obtido em [http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=decreto\\_lei\\_209\\_2002.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=decreto_lei_209_2002.pdf).

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. *Diário da República, 1.ª Série, n.º 38*. Obtido em <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/1139/DL432007.pdf>.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. *Diário da República, 1.ª série – n.º 79*. Obtido em <http://dre.pt/pdf1s/2008/04/07900/0234102356.pdf>.

Decreto- Lei n.º 86-A/2011, de 12 de julho. *Diário da República, I Série, n.º 132*. Obtido em <http://dre.pt/pdf1s/2011/07/13201/0000200007.pdf>.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República, 1.ª série – n.º 129*. Obtido em <http://dre.pt/pdf1sdip/2012/07/12900/0347603491.pdf>.

Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto. *Diário da República, II Série, n.º 178*. Obtido em [http://www.drec.min-edu.pt/repositorio/5220\\_97.pdf](http://www.drec.min-edu.pt/repositorio/5220_97.pdf).

Despacho n.º 19575/2006, de 25 de setembro. *Diário da República, 2.ª Série, n.º 185*. Obtido em [http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=1252&fileName=despacho\\_19575\\_2006.pdf](http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=1252&fileName=despacho_19575_2006.pdf).

Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro. *Diário da República, 2.ª Série, n.º 245*. Obtido em [http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=Despacho\\_n\\_\\_\\_171692011\\_CNEB.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=Despacho_n___171692011_CNEB.pdf).

Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril. *Diário da República, 2.ª série, n.º 77*. Obtido em <http://dre.pt/pdf2sdip/2012/04/077000000/1395213953.pdf>.

Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro, retificado pela Declaração de Retificação n.º

3/2005, de 10 de fevereiro. *Diário da República, I Série-B, n.º 3*. Obtido em

<http://www.gave.min->

[edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=despacho\\_normativo\\_1\\_2005.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=despacho_normativo_1_2005.pdf).

Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro. *Diário da República, 2.ª série –*

*n.º 236*. Obtido em <http://www.gave.min->

[edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=Despacho\\_Normativo\\_24A\\_2012\\_6dez.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=Despacho_Normativo_24A_2012_6dez.pdf).

Doolittle, P. E. (1995). *Understanding Cooperative Learning through Vygotsky's Zone of*

*Proximal Development*. Obtido em: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED384575.pdf>.

Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ajuda (Ed.) (2012). *Projeto Curricular de*

*Escola*. Obtido em <http://escolas.madeira->

[edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=2DXoQ2zMuc0%3d&tabid=2527&mid=34551](http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=2DXoQ2zMuc0%3d&tabid=2527&mid=34551).

Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ajuda (Ed.) (2009). *Projecto Educativo de*

*Escola – “Educar Para os Valores”*. Obtido em <http://escolas.madeira->

[edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=jI4Z9\\_163pk%3d&tabid=2527&mid=34551](http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=jI4Z9_163pk%3d&tabid=2527&mid=34551).

Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ajuda (Ed.) (2012). *Plano Anual de*

*Atividades*. Obtido em: <http://escolas.madeira->

[edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=GVRNK0Tplus%3d&tabid=2527&mid=34551](http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=GVRNK0Tplus%3d&tabid=2527&mid=34551).

Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho (Ed.) (2011). *Projeto*

*Curricular de Escola*. Obtido em: <http://escolas.madeira->

[edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=lJuoY5S9I6I%3d&tabid=12283&mid=31187](http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=lJuoY5S9I6I%3d&tabid=12283&mid=31187).

Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho (Ed.) (2011). *Projeto Educativo*

*de Escola*. Obtido em: <http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=7lksyQ->

[Wij8%3d&tabid=2712&mid=17874](http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=7lksyQ-Wij8%3d&tabid=2712&mid=17874).

Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho (Ed.) (2012). *Plano Anual de Atividades*. Obtido em: <http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=LU7kY0CHsB4%3d&tabid=2713&mid=31184>.

Elliott, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Esteves, M. & Rodrigues, Â. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Fávero, O., Ferreira, W., Ireland, T. & Barreiros, D. (Orgs.) (2009). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO.

Fernandes, I. (2009). *O Contributo da Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem para a Qualidade Educativa na Educação Pré-Escolar. Um Estudo Exploratório*. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança. Vila Real: Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro. Obtido em [http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/422/1/msc\\_imsfernandes.pdf](http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/422/1/msc_imsfernandes.pdf)

Fernandes, A. (2012) *Práticas de Ensino do Futuro Educador/Professor e Aprendizagem Cooperativa*. Relatório de Estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. Obtido em <https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/1545>.

Fino, C. N. (1998). Um software educativo que suporte uma construção de conhecimento em interacção (com pares e professor). In *Actas do 3º Simpósio de Investigação e Desenvolvimento de Software Educativo*. (edição em cd-rom). Évora: Universidade de Évora.

- Fino, C. (2000). *Novas Tecnologias, Cognição e Cultura: um estudo no primeiro ciclo do Ensino Básico*. Tese de doutoramento. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Disponível em [http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Tese\\_Carlos\\_Nogueira\\_Fino.pdf](http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Tese_Carlos_Nogueira_Fino.pdf).
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, volume 14, 2, 273-291. Obtido em <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>.
- Fino, C. N. (2003). O lugar das tecnologias na formação inicial dos professores: o caso da Universidade da Madeira. In Estrela, A. & Ferreira, J (Eds.). *A Formação dos Professores à Luz da Investigação, Actas do XII Colóquio Internacional da AFIRSE/APELF*. Lisboa: Universidade de Lisboa Obtido em <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/23.pdf>.
- Formosinho, J. (1991). *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J. (1997). Comentário à Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. In Ministério da Educação (Coord.). *Legislação* (pp.29-43). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Forneiro, L. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In Zabalza, M. (Org.). *Qualidade em Educação Infantil* (pp.229-279). Porto Alegre: Artmed.
- Freire, F., Prado, M., Martins, M. & Sidericoudes, O. (1998). A Implantação da Informática no Espaço Escolar: questões emergentes ao longo do processo. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 3, 1-20.
- Gardner, H. (1994). *A Criança Pré-Escolar: Como Pensa e Como a Escola Pode Ensiná-la*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gentil, V. K. (2005). *Eja: Contexto histórico e desafios da formação docente*. Brasil: Universidade de Cruz Alta.

Giroto, C. (2003). *A (Re)Significação do Ensinar-E-Aprender: A Pedagogia de Projetos em Contexto*. Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP): Campus de Marília.

Gomes, A. A. (2008). A construção da identidade profissional do professor: uma análise de egressos do curso de Pedagogia. In: VI Congresso Português de Sociologia, *Mundos Sociais: Saberes e Práticas* (Junho 25-28). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

González, P. F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna. Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Graue, M. & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Guerra, M. (2000). *A escola que aprende*. Porto: Edições Asa.

Guerra, M. (2002). Num espelho-avaliação qualitativa das escolas. J. Avezedo (Org.). *Aviação das escolas: consensos e divergências* (pp. 11-31). Porto. Edições Asa.

Instituto Nacional de Estatística. (Ed.). (2011). *Censos 2011- Resultados Provisórios*. Lisboa: INE.

Instituto Nacional de Estatística. (Ed.). (2011). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*. Lisboa: INE.

Haigh, A. (2010). *A arte de ensinar. Grandes ideias regras simples*. Alfragide: Academia do Livro.

High/Scope Educational Research Foundation (Eds.) (2008) *The High/Scope Preschool Educational Approach: A Prospectus for Pre-Kindergarten Programs*. Obtido em <http://www.highscope.org/file/EducationalPrograms/EarlyChildhood/UPKFullReport.pdf>.

- Hohmann, M.; Banet, B. & Weikart, D. (1987). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1995). Educating Young Children: Active Learning Practices for Preschool and Child Care Programs. *Early Childhood Counts: Programming Resources for Early Childhood Care and Development*, 13-41.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. L. (2002). *O Jardim de Infância e a Família. As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Jesus, S. (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente – Uma lição de síntese*. Porto: Edições ASA.
- Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Katz, L. (1998). Cinco Perspetivas sobre Qualidade. In Ministério da Educação (Eds). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar* (pp. 15-40). Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Katz, L. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Saber (e) Educar*, 11, 7-21.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (2000). *Engaging Children's Minds* (2.<sup>a</sup> ed). Stamford: Ablex Publishing Corporation.
- Kishimoto, T. (1994). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Editora.
- Kishimoto, T. (Org.). (2002). *O Brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira.

- Kishimoto, T. M., Santos, M. L. & Basílio, D. R. (2007). Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. *Educação e Pesquisa*, 33, 427-444.
- Laevers, F. (1995). *An exploration of the concept of involvement as an indication of quality in Early Childhood Care and Education*. Dundee: Cidree Scottish.
- Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). Lei n.º 48/86, de 14 de outubro. *Diário da República, I Série, n.º 237*. Obtido em [http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=lei\\_46\\_86.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=lei_46_86.pdf).
- Lei de Bases do Sistema Educativo (1997). Lei n.º 115/97, de 19 de setembro. *Diário da República, I Série-A, n.º 217*. Obtido em <http://www.guiadoestudante.pt/leis/L115-97.pdf>.
- Lei de Bases do Sistema Educativo (2005). Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. *Diário da República, I Série-A, n.º 166*. Obtido em <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1128/L492005.pdf>.
- Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997). Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Diário da República, I Série-A, n.º 34*. Obtido em <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF>.
- Lino, D. (1998). O Modelo curricular para a educação de infância de *Reggio Emilia*: uma apresentação. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *Modelos curriculares para a Educação de Infância* (pp. 93 - 136). Porto: Porto Editora.
- Lopes, S. & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula - Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Editora: Lidel.
- Lucena, S. (2003). A Internet como Espaço de Construção do Conhecimento. *Educação e Tecnologia: Trilhando Caminhos*, 236-250.
- Ludke, M. & Boing, L. A. (2004). Caminhos da Profissão e da Profissionalidade Docentes. *Educação & Sociedade*, 89, 1159-1180.

- Machado, F., Costa, A., Mauritti, R., Martins, S., Casanova, J. & Almeida, J. (2003). Classes sociais e estudantes universitários: Origens, oportunidades e orientações. *Revista crítica de ciências sociais*, 66, 45-80.
- Malinowski, B. (1975). *Uma teoria científica da cultura*. São Paulo: Zahar.
- Martins, F. (2002). Diferenciar para incluir. *Cadernos de Educação de Infância*, 1-9.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mialaret, G. (1981). *A Formação de Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Ministério da Educação (1997). *Legislação*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico – 1.º Ciclo* Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2007). Gestão do currículo na educação pré-escolar. In *Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2008). *Dicionário Terminológico*. Obtido em <http://dt.dgicd.min-edu.pt/>.
- Ministério da Educação (2010). *Avaliação na Educação Pré-Escolar: Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação da educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Obtido em <http://www.dgicd.min-edu.pt/avaliacaointerna/index.php?s=directorio&pid=1>.

Ministério da Educação (2011). Avaliação na Educação Pré-Escolar. In *Circular n.º 4*

*/DGIDC/DSDC/2011*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação e Ciência (2011). *Metas Curriculare*. Lisboa: Ministério da

Educação e Ciência, Direção-Geral de Educação. Obtido em

<http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=4>.

Ministério da Educação e Ciências (2011). *Metas de Aprendizagem*. Lisboa: Ministério da

Educação e Ciência, Direção-Geral de Educação. Obtido em

<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/>.

Moita, M., Santos, A., Marques, A., Batalha, A., Folque, A., Espadinha, A. et al. (1981).

*Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Monteiro, R. (2012). *A Aprendizagem Cooperativa como Estratégia de Ensino na Ação de*

*Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de

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

Ponta Delgada: Universidade dos Açores. Obtido em:

<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1535/1/DissertMestradoRenataPaulaSilvaMonteiro2012.pdf>.

Morgado, J. (1999). *A relação Pedagógica*. Editorial Presença.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação Um Desafio para os Professores*. Editorial Presença.

Neto, C. (2003). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Cruz Quebrada: Faculdade de

Motricidade Humana, Serviço de Edições.

Niza, S. (2004). A ação de diferenciação pedagógica na gestão do currículo. *Escola Moderna*,

5, n.º 21, 64-69.

- Nogueira, I. C. (2004). A aprendizagem da matemática e o jogo alguns contributos. *Saber (e) Educar*, 9, 81-87.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e a sua formação* (pp. 15-34). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (Org.). (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (Org.). (1995). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2007). *O regresso dos professores*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- OCDE (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal. Estudo Temático da OCDE*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2007). *Modelos curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Costa, H. & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras: revelando as aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-Em-Participação. In Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (Org.). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp.11-46). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Pardinas, F. (1976). *Metodologia y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Siglo XXI Editores.

- Pereira, I., Dias, I., Gesteiro, M. & Silva, S. (2004). Construção e avaliação de um manual por crianças do pré-escolar. In *VII Congresso Iberoamericano de Informática Educativa*, Monterrey, México. Obtido em <http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/2004/comunicacao/com590-599.pdf>.
- Pereira, M. (2009). *A participação parental no Jardim de Infância*. Tese de Mestrado em Administração e Planificação da Educação. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Obtido em <http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/212/1/TME%20404.pdf>.
- Peretz, H. (2000). *Métodos em Sociologia*. Lisboa: Temas e Debates.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada. Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Edições Asa.
- Picanço, A. (2012). *A Relação Entre Escola e Família – As suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Disponível em <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2264/1/AnaPicanco.pdf>.
- Ponte, J. P. (2002). As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a Formação Inicial de Professores. In Ponte, J. (Org.). *A formação para a integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico* (pp. 19-26). Porto: Porto Editora.
- Ponte, J, Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H. et al. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.

- Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G. et al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ribeiro, C. (2006). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação. Um estudo com alunos do 9º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Biologia e Geologia para o Ensino. Vila Real: Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro. Obtido em [http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/35/1/msc\\_cmcribeiro.pdf](http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/35/1/msc_cmcribeiro.pdf).
- Ribeiro, A. & Ribeiro, L. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo - Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. In Rodrigues, D (Org.). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é Reflectir sobre o Ensino*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Sacristán, J. G. (1995). Consciência e Acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In Nóvoa, A. (Org.). *Profissão Professor* (pp.63-92). Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Sanmartín, R. (2003). La observación participante. In Ferrando, M., Ibáñez, J. & Alvira, F. (Coord.). *El análisis de la realidade social: Métodos y técnicas de investigación* (pp.145-165). Madrid: Alianza Editorial.

- Santos, M. & Brandão, M. (2008). A supervisão pedagógica numa articulação entre a preparação do educador, a formação do aluno e a qualidade da educação das crianças – A função da escala de empenhamento do adulto na concretização deste processo. *Cadernos de Estudo*, 7, 79-105.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Serrazina, L. & Oliveira, I. (2001). *O professor como investigador: Leitura crítica de investigações em educação matemática*. Obtido em [http://www.apm.pt/files/127552\\_gti2002\\_art\\_pp283-308\\_49c771bcc0338.pdf](http://www.apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp283-308_49c771bcc0338.pdf)
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. New York: Jossey-Bass.
- Silva, A. (2002). Formação contínua de professores, construção de identidade e desenvolvimento profissional. In Moreira, A. & Macedo, E. (Orgs.). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades* (pp.119-137). Porto: Porto Editora.
- Silva, F.A. & Meneses, C.A. (1978). *Elucidário Madeirense*. 4ª Edição. Funchal: Secretaria Regional da Educação e Cultura.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Soares, L.D. (2010). *Tudo ao Contrário!* Lisboa: Livros Horizonte.
- Soares, L. (2011). *O quotidiano no jardim-de-infância segundo a metodologia de trabalho de projecto*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Obtido em [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/586/TM\\_PE1\\_LILIANASOARES2.pdf?sequence=1](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/586/TM_PE1_LILIANASOARES2.pdf?sequence=1).
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação – 1.º Volume: bases psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Sousa, J. M., & Fino, C. N. (2001). As Tic abrindo caminho a um novo paradigma educacional. In B. Silva, & L. Almeida (Ed.), *Atas do VI Congresso Galaiocportugues de Psicopedagogia* (pp. 371-381). Braga: Universidade do Minho.
- Spodek, B. & Brown, P. (2007). Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma Perspectiva Histórica. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *Modelos curriculares para a Educação de Infância* (pp. 13-50). Porto: Porto Editora.
- Szundy, P. (2005). *A construção do conhecimento no jogo e sobre o jogo. Ensino-Aprendizagem de Le e formação reflexiva*. Tese de Doutoramento. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Obtido em [http://biblioteca.universia.net/html\\_bura/ficha/params/id/6881201.html](http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/6881201.html).
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1996). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Básica.
- Tezani, T. (2004). *O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos*. Obtido em <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=621>.
- Tomlison, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidade*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao Processo de Pesquisa. In Ministério da Educação. In *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 123-158). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Varela, H. A. (2010). *À Procura de uma Identidade: Modelos Pedagógicos e Curriculares em Educação de Infância*. Dissertação de Mestrado. Vila Real: Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro.
- Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim de Infância – 1º Ciclo: Um campo de possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 44 – 46.

Vygotsky, L. (2003). *Psicologia Pedagogia*. Porto Alegre: Artmed.

Woods, P. (1993). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*.

Barcelona: Ediciones Paidós.

Yinger, R. (1987). Examining thoughts in action. *Teaching and Teacher Education*, 3, 263-282.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula – Contributo para o Estudo dos Dilemas Práticos dos*

*Professores*. Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. (2003). *Planificações e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa:

Coleção Educa-Organizações.



# A Nossa Universidade

Colégio dos Jesuítas  
Rua dos Ferreiros - 9000-082, Funchal

Tel: +351 291 209400

Fax: +351 291 209410

Email: [gabinetedareitoria@uma.pt](mailto:gabinetedareitoria@uma.pt)