



Centro de Competência de Ciências Sociais  
Departamento de Ciências da Educação

**Relatório de Estágio realizado na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da  
Pena e na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade da Madeira para a obtenção do grau de  
Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Nícola Baltazar de Freitas

Orientadora: Mestre Guida Reis Rodrigues Mendes

Funchal, 2013



### **Agradecimentos**

Para a elaboração deste relatório, contei com a cooperação de diversas identidades e instituições, às quais quero deixar aqui expressos os meus agradecimentos.

À Mestre Guida Mendes, orientadora do presente relatório e do estágio na Pré-Escolar, pelo apoio e constante reflexão que me orientaram no decorrer do estágio e na realização deste relatório;

Ao professor Doutor Paulo Brazão, orientador do estágio na vertente do 1.º Ciclo do Ensino Básico pela dedicação e partilha de saberes;

Às instituições que me receberam, nomeadamente a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Pena e à Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão;

À educadora cooperante, Fátima Gonçalves e à professora cooperante, Goreti Pestana, pelo acolhimento e constante trabalho cooperativo ao longo da intervenção pedagógica;

Às crianças, pela amizade, partilha de vivências e pelos momentos únicos que passamos juntas.

Aos profissionais convidados, pela sua disponibilidade em se deslocarem às instituições possibilitando-nos uma intervenção pedagógica mais rica ao partilhar os seus conhecimentos;

Às minhas colegas de curso com as quais estabeleci laços de amizade, companheirismo e sobretudo pelo incentivo e conforto que me ofereceram nos momentos mais frágeis;

Aos meus amigos que sempre acreditaram que eu era capaz;

Aos meus pais e à minha irmã que estiveram sempre presentes e que me apoiaram nos momentos mais difíceis, agradeço a paciência e a compreensão.

Ao meu namorado, pelo seu carinho e pelas suas palavras de encorajamento.



### **Resumo**

O relatório de estágio apresentado é referente ao segundo ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e contempla a intervenção pedagógica realizada numa sala de Educação Pré-Escolar, com crianças de idades compreendidas entre os cinco e os seis anos, e numa turma de 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com idades entre os oito e os 11 anos.

Ao longo do estágio, realizaram-se planificações das atividades/aulas com base num trabalho cooperativo com os orientadores cooperantes. Esta cooperação permitiu a troca de informações, conhecimentos e reflexão sobre o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, as suas necessidades e interesses e adequar a intervenção pedagógica, com vista a proporcionar aprendizagens significativas e diversificadas e, ainda, o bem-estar das crianças.

De modo a adequar da melhor forma a intervenção pedagógica, procedeu-se à recolha de dados através da observação participante, de notas de campo, da pesquisa documental e posterior análise numa abordagem de investigação-ação.

Com o intuito de registar as evoluções dos grupos, em cada um dos estágios, fez-se uma avaliação geral dos mesmos e na componente de Educação Pré-Escolar efetuou-se, ainda, a avaliação de uma criança em particular. Todo este processo permitiu verificar o impacto da intervenção realizada, em ambos os estágios, relativamente ao desenvolvimento das aprendizagens das crianças.

A intervenção realizada com a comunidade educativa possibilitou estabelecer relações com os diversos intervenientes e, ainda, uma melhor compreensão da dinâmica dos estabelecimentos de educação.

**Palavras-Chave:** Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Reflexão; Avaliação; Estágio



**Abstract**

This report is relative to second year of Master degree on Preschool Education and 1<sup>st</sup> cycle basic school and contemplate the pedagogic intervention made on a preschool class room, with age range between five and six year old, and on a 3<sup>rd</sup> year class room 1<sup>st</sup> cycle basic school, with age range between eight and eleven year old.

Over the internship, we made planning of activities/classes with basis on a cooperation work with cooperative preceptors. This cooperation allowed exchange of information, knowledge and reflections on development and learning of children, their needs and interests and suit their pedagogic intervention, with the objective to provide significant learning and diversity and, also, the well-being of children.

Optimizing the pedagogic intervention, we realized a data collect from attended observations, field notes, document research and after analysis on research-action approach.

With intuit to registry group evolutions, on every stage, we made a general evaluation of them and of the preschool education component. We also made a target child's evaluation. All this process shown the impact on children learning development, on both stages.

The intervention with the educational community allowed to establish relationships with several identities and, also, a better comprehension of education establishment dynamics.

**Key-words:** Preschool, 1<sup>st</sup> cycle basic school, reflection, evaluation, internship



## Índice

Agradecimentos .....	I
Resumo .....	III
Abstract .....	V
Índice de Figuras .....	IX
Índice de Gráficos .....	XI
Índice de Quadros .....	XIII
Apêndices- Conteúdos do CD-ROM .....	XV
Lista de Siglas .....	XVII
Introdução .....	1
Parte I - Abordagem Teórica.....	6
Identidade profissional do docente.....	6
O docente reflexivo e investigador.....	7
Opções metodológicas.....	8
Observação e Análise documental.....	9
Investigação-ação. ....	10
Fundamentos que sustentam a intervenção pedagógica.....	13
Atitude experiencial.....	13
Aprendizagem Cooperativa. ....	15
Pedagogia-em-participação. ....	16
Parte II - Intervenção pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar.....	20
Expetativas iniciais.....	21
O contexto educativo.....	22
O meio. ....	22
A instituição.....	22
A sala. ....	23
O grupo. ....	26
Organização do tempo. ....	30
Atividades desenvolvidas.....	31
As aranhas.....	31
O outono. ....	35
Pão-por-deus.....	41

## VIII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Avaliação.....	45
Avaliação do grupo.....	46
Avaliação da criança.....	50
Intervenção com a comunidade.....	62
Com a família. ....	63
Com a comunidade em geral. ....	70
Reflexão crítica .....	71
Parte III – Intervenção pedagógica em contexto de 1.ºCiclo.....	76
Expetativas iniciais.....	77
O contexto educativo.....	78
O meio. ....	78
A Instituição. ....	79
A sala do 3º 2.....	80
A turma.....	81
Atividades desenvolvidas.....	85
O Português. ....	85
A Matemática. ....	92
O Estudo do meio. ....	99
Avaliação.....	102
Intervenção com a comunidade.....	103
Reflexão crítica .....	108
Conclusão.....	111
Referências.....	115

**Índice de Figuras**

Figura 1. Planta da sala Pré C .....	23
Figura 2. Trabalhos do contorno das aranhas com lã.....	35
Figura 3. Criança a realizar a ilustração do registo sobre o outono .....	36
Figura 4. Diferentes etapas da realização do tronco da árvore .....	39
Figura 5. Criança a realizar o decalque de folhas .....	39
Figura 6. Pintura dos diferentes elementos do painel de outono .....	40
Figura 7. Criança a executar a sua árvore com papel diário .....	40
Figura 8. Diferentes etapas do painel de outono.....	41
Figura 9. Realização da salada de fruta .....	43
Figura 10. Realização dos frutos gigantes .....	44
Figura 11. Realização dos cestos de pão-por-deus .....	45
Figura 12. Acessórios criados pelos pais .....	65
Figura 13. Confeção dos bolos.....	66
Figura 14. Estampagem das toalhas para decorar as mesas.....	66
Figura 15. Realização da passadeira para o desfile.....	67
Figura 16. Desfile e partilha de frutos .....	68
Figura 17. Desfile.....	69
Figura 18. Planta da sala da turma 3.º.....	80
Figura 19. Aluno a preencher o calendário.....	86
Figura 20. Grupo a verificar os erros do texto realizado .....	88
Figura 21. Postais e cartas realizadas pelos grupos .....	91
Figura 22. Árvore realizada com caixas de papelão e decorada com os postais dos alunos .....	91
Figura 23. Protótipo de uma calculadora .....	93

## X RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Figura 24. Atividade de revisão da tabuada.....	95
Figura 25. Tabuadas do quatro e do oito.....	96
Figura 26. Romaria .....	104
Figura 27. Recolha de roupas e brinquedos .....	105
Figura 28. Venda dos produtos trazidos para a romaria .....	107

**Índice de Gráficos**

Gráfico 1. Género das crianças da sala Pré C .....	26
Gráfico 2. Número de irmãos das crianças da sala Pré C .....	27
Gráfico 3. Área de residência das crianças da sala Pré C .....	27
Gráfico 4. Níveis evidenciados pela criança nos indicadores de desenvolvimento referentes às atitudes .....	61
Gráfico 5. Níveis evidenciados pela criança nos indicadores de desenvolvimento referentes aos domínios essenciais .....	62
Gráfico 6. Género dos alunos do 3.º2 .....	82
Gráfico 7. Idade dos alunos do 3.º2 .....	82
Gráfico 8. Número de irmãos dos alunos do 3.º2 .....	83
Gráfico 9. Área de residência dos alunos do 3.º2 .....	83
Gráfico 10. Condição dos EE dos alunos do 3.º2 perante o trabalho .....	84
Gráfico 11. Escalão dos alunos do 3.º2.....	84



**Índice de Quadros**

Quadro 1. ISEF das crianças da sala Pré C consoante as habilitações académicas dos EE.....	28
Quadro 2. Condição perante o trabalho dos EE das crianças da sala Pré C .....	28
Quadro 3. Caracterização do grupo segundo as OCEPE .....	29
Quadro 4. Rotina diária .....	30
Quadro 5. Horário das atividades de enriquecimento curricular .....	30
Quadro 6. Comentários das crianças sobre o outono.....	37
Quadro 7. Diálogo parcial da negociação para a realização do painel de outono .....	38
Quadro 8. Avaliação diagnóstica do grupo – ficha 1g.....	47
Quadro 9. Avaliação final do grupo – ficha 1g.....	49
Quadro 10. Avaliação individual da criança – ficha 1i (versão completa).....	51
Quadro 11. Horário de atividades curriculares da turma 3.º2.....	81
Quadro 12. Avaliação geral da turma na área curricular do Português .....	92
Quadro 13. Avaliação geral da turma na área curricular de Matemática.....	98
Quadro 14. Avaliação geral da turma na área curricular de Estudo do Meio .....	102



**Apêndices- Conteúdos do CD-ROM**

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. Quinta planificação semanal (EPE)

Apêndice F. Primeira planificação diária (1.º CEB)

Apêndice G. Segunda planificação diária (1.º CEB)

Apêndice H. Terceira planificação diária (1.º CEB)

Apêndice I. Quarta planificação diária (1.º CEB)

Apêndice J. Quinta planificação diária (1.º CEB)

Apêndice K. Sexta planificação diária (1.º CEB)

Apêndice L. Sétima planificação diária (1.º CEB)

Apêndice M. Oitava planificação diária (1.º CEB)

## XVI RELATÓRIO DE ESTÁGIO

**Lista de Siglas**

**CEB** – Ciclo do Ensino Básico

**CNEB** – Currículo Nacional do Ensino Básico

**DPS** – Desenvolvimento pessoal e social

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

**EE** – Encarregados de Educação

**EPE** – Educação Pré-Escolar

**ETI** – Escola a Tempo Inteiro

**ISEF** – Indicador Socioeducativo Familiar

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**OCP** – Organização Curricular e Programas

**PCE** – Projeto Curricular de Escola

**PCG** – Projeto Curricular de Grupo

**PCT** – Projeto Curricular de Turma

**PEE** – Projeto Educativo de Escola

**SAC** – Sistema de Acompanhamento das Crianças



## Introdução

Com o presente relatório, pretende-se mostrar, de forma sintética e reflexiva, todo o trabalho efetuado ao longo do estágio que totalizou 100 horas na valência Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) respetivamente. É importante referir-se que o estágio na vertente EPE realizou-se de forma individual, enquanto que no 1º CEB, em conjunto com uma colega. Apesar de todas as planificações terem sido realizadas com o par de estágio, no relatório referente a esta última vertente apenas são apresentadas as planificações e as respetivas atividades desenvolvidas dos dias em que fui responsável pela intervenção pedagógica.

Este relatório está escrito segundo as normas da *American Psychological Association*<sup>1</sup> (APA, 2010) que são adotadas pelo Centro de Competência de Ciências Sociais – Departamento de Ciências da Educação- Universidade da Madeira. Saliente-se que as fotos apresentadas no presente trabalho têm autorização concedida pelos pais.

Este trabalho inicia-se com uma abordagem teórica, onde se realiza uma breve referência à construção da identidade profissional docente, referindo-se a importância da adoção de uma postura reflexiva e investigativa que visam a melhoria da qualidade<sup>2</sup> das aprendizagens. Ainda neste capítulo são apresentadas as opções metodológicas que se acharam mais adequadas aos contextos e os fundamentos que sustentaram toda a intervenção pedagógica realizada em ambas as componentes educativas.

---

<sup>1</sup> As normas da APA (2010) referem que as fotografias devem ser impressas a preto e branco, contudo afirmam que podem ser impressas a cores de forma a permitir uma melhor visualização e compreensão do conteúdo apresentado. As mesmas normas aludem que as notas de rodapé devem constar numa página separada, apresentada depois das referências, todavia achou-se mais pertinente colocá-las nas páginas onde são referidas com o intuito de possibilitar uma melhor leitura e compreensão do explanado.

<sup>2</sup> Em conformidade com Zabalza (1998) as práticas de qualidade são construídas tendo em conta o contexto em que as crianças estão inseridas. Neste sentido ao longo do relatório refere-se a importância do docente conhecer a realidade das crianças, com o intuito de proporcionar uma educação de qualidade às mesmas.

## 2 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

De seguida, este relatório expõe dois pontos fulcrais. O primeiro diz respeito ao estágio realizado numa sala de EPE, com um grupo de crianças com idades entre os cinco e os seis anos. O segundo refere-se à intervenção pedagógica desenvolvida numa turma de 3º ano do 1º CEB.

Assim, cada um destes pontos é iniciado com a caracterização do meio, da instituição, da sala e do grupo, ou seja, do contexto de estágio. Saliente-se a importância do conhecimento da realidade onde está inserido o grupo, a fim de adequar a intervenção pedagógica.

Posteriormente descreve-se a intervenção pedagógica realizada com o grupo, consubstanciada nos fundamentos teóricos e nos dados recolhidos e analisados através de diversas investigações, bem como a intervenção com a comunidade educativa.

Seguidamente realiza-se uma avaliação geral do grupo de crianças e uma avaliação de uma criança em particular, com recurso ao Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) de Portugal e Laevers (2010). No final desta parte, efetua-se uma reflexão crítica sobre o estágio na valência de EPE, mencionando as dificuldades sentidas e os aspetos que permitiram uma verificação de aprendizagens, por parte do grupo.

No que concerne ao segundo ponto, estrutura-se de forma semelhante ao referido anteriormente. Nesse sentido, inicia-se com a caracterização do contexto educativo, ou seja, do meio, da instituição, da sala e da turma, com o intuito de adequar a intervenção pedagógica aos interesses e necessidades da mesma e proporcionar aprendizagens significativas no âmbito da Organização Curricular e Programas (OCP) do Ministério da Educação (2004).

De seguida, é relatada a intervenção pedagógica realizada com a turma do 1.º CEB, baseada nos fundamentos teóricos e nas informações recolhidas sobre a mesma, bem como a intervenção efetuada com a comunidade educativa.

Seguidamente à apresentação das atividades orientadas no estágio com a turma em questão, efetuou-se uma avaliação geral relativamente à evolução das suas aprendizagens. Finaliza-se este ponto com a apresentação da reflexão crítica sobre o estágio realizado, referindo-se limites e potencialidades.

Por fim, redigiu-se uma conclusão na qual são abordados os aspetos mais relevantes de todo o processo de estágio efetuado em ambas as componentes educativas. No final do relatório colocaram-se as referências utilizadas em todo o trabalho e os apêndices como evidências que permitem uma melhor compreensão da intervenção realizada.



**Parte I - Abordagem Teórica**

### **Parte I - Abordagem Teórica**

Neste ponto é apresentada uma abordagem à identidade profissional docente, visto que se torna fulcral o conhecimento dos aspetos inerentes à construção de uma identidade docente. O estágio constitui-se como um conjunto de momentos que oferecem experiências propícias ao desenvolvimento de identidade pessoal e profissional.

Posteriormente são apresentadas as opções metodológicas e por último os fundamentos que sustentam toda a intervenção pedagógica realizada em contexto de estágio.

#### **Identidade profissional do docente**

O estágio decorreu em duas valências diferenciadas, sendo estas a EPE e 1º CEB contempladas por características particulares que são adotadas, respetivamente pelo educador de infância e o professor do 1º Ciclo, no entanto ambos os perfis consubstanciam-se num ponto comum, a identidade docente.

O docente vive a sua profissão consoante diversos aspetos que despoletam os diferentes profissionais, ou seja, profissionais com características específicas. Contudo, a esta diversidade estão subjacentes funções comuns a todo o grupo profissional docente, tais como, ensinar, investigar, refletir, integrar políticas atuais, bem como apostar na formação contínua e renovação das práticas ao longo da carreira.

Segundo Nóvoa (1992) “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (p. 16). Neste sentido a construção profissional docente forma-se num processo complexo no qual cada um dá sentido à sua história pessoal e profissional. Este é um processo que necessita de tempo para reconstruir a identidade e assimilar inovações (Nóvoa, 1992).

Deste modo a identidade profissional constrói-se com base em diversas dimensões, desde a formação inicial à passagem pelos diferentes estabelecimentos de ensino, interligando-se o desenvolvimento pessoal, académico e o que resulta do contexto educativo. Sendo certo que este último proporciona a experiência e a oportunidade de reflexão sobre a prática. Em conformidade com este pensamento de seguida realiza-se uma breve referência ao docente reflexivo e investigador, pois são dimensões de extrema importância que vão permitir adequar toda a intervenção pedagógica às necessidades e interesses das crianças.

### **O docente reflexivo e investigador.**

A reflexão “baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como um mero reproduzidor de ideias e práticas que lhes são exteriores” (Alarcão, 2010, p.44). Nesta linha de pensamento o docente reflexivo detém a capacidade de pensar, refletir sobre os contextos onde está inserido e adaptar a sua ação aos mesmos. Os contextos educativos apresentam especificidade própria, sendo importante que o docente observe e se interroge, procurando fundamentar continuamente a sua prática em pressupostos teóricos, ou seja, antes, durante e depois da sua ação.

Refletindo, o docente analisa de forma a traçar ações futuras e a procurar soluções para determinadas questões. Em suma, salienta-se a importância do professor reflexivo essencialmente para a mudança das práticas educativas, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino.

Um docente investigador possui a capacidade de questionar os contextos educacionais, com o intuito de os interpretar e delinear soluções (Alarcão, 2001), assim sendo “ser professor-investigador implica desenvolver competências para investigar na,

## 8 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas” (Alarcão, 2001, p.26). Neste sentido, segundo o mesmo autor, investigar permite o desenvolvimento profissional do docente, da equipa pedagógica que se empenha na melhoria da educação, bem como o progresso da instituição na qual está inserido. Afirma-se ainda que a investigação “inclui a reflexão crítica sobre a profissão, com o objectivo de a melhorar” (Moreira & Alarcão, 1997, p.122). Deste modo torna-se fundamental refletir para investigar e posteriormente atuar de forma a solucionar determinadas situações. É com base nestes princípios de reflexão, investigação e ação que o docente deve fundamentar toda a sua intervenção pedagógica para obter uma crescente qualidade de ensino-aprendizagem e profissionalismo.

### **Opções metodológicas**

Neste estágio procurou-se realizar uma intervenção pedagógica que assentasse em fundamentos teóricos, conhecimentos adquiridos ao longo da formação e nos meus valores e princípios. Tal como preconiza Oliveira-Formosinho (2007) “a pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na acção situada em articulação com as concepções teóricas e com as crenças e valores” (p.16).

Com o propósito de investir numa prática de qualidade, é necessário tomar conhecimento das características da instituição que vamos frequentar, do meio envolvente, bem como do grupo de crianças. É neste sentido que surge a necessidade da utilização de diferentes técnicas que permitem ao docente, pesquisar, recolher e analisar informações pertinentes para a promoção de um ensino-aprendizagem de qualidade e consequente evolução do grupo em questão, verificando as problemáticas existentes e posteriormente traçando objetivos que visam colmatar as mesmas, através da adequação

da ação educativa. Partindo deste princípio é fundamental efetuar-se uma observação participante e uma análise dos documentos da escola.

### **Observação e Análise documental.**

A pesquisa e a recolha de dados dos contextos educativos nos quais foram realizados os estágios, efetuou-se através de técnicas que permitem o esclarecimento do que se passa nos mesmos. Assim, de seguida são explanadas as que se acharam mais adequadas ao campo da educação.

As técnicas não documentais recorrem à observação e à experimentação para a recolha de informação. Destas, fazem parte a observação participante que se define por ser uma pesquisa onde o investigador integra-se e participa no grupo que observa, sendo certo que cabe ao próprio decidir a sua participação ou não. Em conformidade com Vicente (2004) “a observação-participação implica que o observador participe, isto é, seja aceite ao ponto de se integrar no grupo que observa, de se fazer quase esquecer como observador mas ficando presente como indivíduo” (p.272). Neste sentido no estágio foi realizada uma observação com envolvimento em todos os momentos com o grupo, levando à existência de uma observação participante.

No campo da educação, a observação participante, conforme refere Estrela (1994) tem sido mais utilizada para avaliar do que propriamente para investigar. Afirma ainda que a observação “deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p.29)

Além da observação participante, com o intuito de aprofundar o conhecimento relativamente ao grupo e posteriormente definir estratégias para responder às problemáticas constatadas, desenvolveu-se uma análise documental. Conforme consta nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) é primordial:

## 10 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informação sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (Ministério da Educação, 2009, p.25).

assim como já mencionado anteriormente, o docente sendo um investigador deve ter a capacidade de adotar técnicas, como a observação e a análise de documentos no seu dia-a-dia. Deste modo, consoante cada uma das valências de estágio analisaram-se, o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Projeto Curricular de Escola (PCE), o Projeto Curricular de Turma (PCT) e de Grupo (PCG) e ainda alguns documentos oficiais do Ministério da Educação, como as OCEPE, a OCP e Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB).

Em suma a análise destes documentos forneceu-nos informações que funcionam como pilares, os quais sustentam a intervenção pedagógica, dando-nos a possibilidade de planificar atividades e ações, proporcionando aprendizagens significativas às crianças, bem como promover interações com as famílias e toda a comunidade educativa de forma a atingir objetivos delineados.

### **Investigação-ação.**

Recolhendo e analisando as informações anteriormente mencionadas a partir da observação participante e da consulta dos documentos da escola, o docente adota uma postura de investigação-ação. Esta requer uma constante reflexão sobre a ação pedagógica com o intuito essencialmente de reformulá-la e adaptá-la à realidade educacional.

Sendo a investigação e a mudança aspetos complementares e necessários à construção teórica, a investigação-ação apresenta essencialmente uma articulação de diversos conceitos, num processo em espiral de pesquisa, planificação e ação (Silva, 1996). Neste sentido, em conformidade com Máximo-Esteves (2008) caracteriza-se como um método investigativo que conduz à mudança, baseada numa atitude reflexiva e de inovação. Diversos autores afirmam, ainda, que a investigação-ação tem como objetivos compreender, melhorar e reformar práticas, bem como intervir e analisar os efeitos dessa intervenção (Eddutt, 1985, Cohen & Manion, 1994 referidos por Coutinho et al., 2009)

Deste modo, o docente deve questionar a sua prática com o propósito de delinear objetivos, estratégias e opções metodológicas adequadas que visam responder às necessidades depreendidas. Assim, no decorrer do estágio procurou-se agir à semelhança de um docente reflexivo e investigador estabelecendo estratégias adequadas para colmatar as problemáticas constatadas na observação do grupo. Porém, foi também necessária a utilização dos nossos conhecimentos teóricos e interligá-los com a prática, uma vez que investigação-ação “implica planear, actuar, observar e reflectir mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias nas práticas” (Zuber-Skerrit, 1996, citado por Coutinho et al., 2009, p. 363). Assim sendo, o docente envolve-se num processo complexo de construção e transformação ativo e em constante interação. No entanto é fundamental que tenha conhecimento das fases que caracterizam este mesmo processo. Em consonância com Máximo-Esteves (2008), existem cinco fases primordiais da investigação-ação, sendo a primeira a planificação flexível que resulta da reflexão, observação e avaliação e origina as primeiras questões. A segunda fase corresponde à ação como produto da pesquisa para dar resposta às questões surgidas anteriormente. A fase posterior destina-se à reflexão para dar resposta às problemáticas verificadas e efetuar as devidas mudanças. De seguida avalia-se e valida-se com base nos

## 12 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

efeitos observados. Por último, estabelece-se um trabalho colaborativo com os intervenientes educacionais, assente na partilha de opiniões e conhecimentos, de forma a fomentar uma melhoria na qualidade da educação.

Assim, no estágio procurou-se obedecer às cinco fases mencionadas anteriormente. Após a observação participante e a recolha de informações do grupo estabeleceram-se estratégias mais apropriadas ao mesmo. Primeiramente efetuaram-se planificações resultantes da análise das observações e sujeitas a alterações consoante as necessidades e interesses do grupo. De seguida definiram-se métodos e refletiu-se, de forma a verificar se a ação era a mais adequada. No final aplicou-se uma avaliação de modo a constatar se as atividades e estratégias colocadas em prática possibilitaram a mudança e a evolução a nível das aprendizagens do grupo, não esquecendo a aposta numa partilha de informações baseada nos resultados com toda a equipa pedagógica e em particular com os orientadores de estágio.

Em suma preconiza-se que a ação do docente deve ser assente numa intervenção onde está patente a pesquisa, tal como referido ao longo deste ponto. Sendo certo que a investigação-ação tem por base um pensamento crítico e a capacidade de comunicar (Cortesão & Stoer, 1997) e a sua finalidade está entre criar conhecimento e questionar as práticas de forma a explicá-las e a reconstruí-las (Coutinho et al., 2009). Deste modo, investigação-ação é portanto:

uma das metodologias que mais pode contribuir para a melhoria das práticas educativas, exactamente porque aproxima as partes envolvidas na investigação,[...]favorece e implica o diálogo, enriquecendo o processo ao fazer emergir a verdade; desenvolve-se em ambientes de colaboração e partilha, retirando o fardo da solidão ao investigador; [...] propicia o alcance da

objectividade e a capacidade de distanciamento ao estimular a reflexão crítica (Coutinho et al., 2009, p.375).

### **Fundamentos que sustentam a intervenção pedagógica**

De forma a realizar-se uma intervenção pedagógica de qualidade, foi imprescindível além da recolha de informações sobre o grupo, uma pesquisa de fundamentos teóricos que sustentassem a mesma e permitissem delinear estratégias adequadas. Assim, a intervenção assentou, essencialmente, na atitude experiencial e na aprendizagem cooperativa, promovendo uma pedagogia de participação e ação.

A pedagogia participativa preconiza uma perspetiva construtivista no processo educativo que se contrapõe à pedagogia transmissiva. Deste modo, a pedagogia participativa dá à criança espaço e liberdade de questionar, planear, investigar, colaborando no seu processo de ensino-aprendizagem, sendo certo que este parte dos seus interesses e necessidades.

#### **Atitude experiencial.**

A atitude experiencial foi mais um dos fundamentos sobre o qual se baseou a intervenção pedagógica realizada.

Segundo Vygotsky “o profissional que se limita a atender ao nível de desenvolvimento real da criança comete o mesmo erro do horticultor que, ao calcular a colheita de uma estação, tem apenas em conta a fruta já madura” (Vygotsky, 1984/1996 citado por Portugal & Laevers, 2010, p.11). Neste sentido o educador deve ter em conta o desenvolvimento real da criança, ou seja o que esta pode fazer por si só e desenvolver o seu potencial em interação com o contexto (Portugal & Laevers, 2010). Assim sendo, o SAC, apresentado pelos mesmos autores, caracteriza-se por sustentar a sua perspetiva na

## 14 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

orientação para o bem-estar emocional e implicação num contexto específico, proporcionando atividades e relações estimulantes.

Nesta linha de pensamento “ao atender-se à experiência interna das crianças (considerando bem-estar emocional e implicação), protagoniza-se uma atitude experiencial” (Portugal & Laevers, 2010, p.14). Assim neste processo estas duas dimensões ganham grande atenção, pois a variação dos seus níveis permite ao educador um *feedback* imediato acerca da qualidade da atividade, sendo que esta deve ser a finalidade da EPE.

Em conformidade com Portugal e Laevers (2010), a atitude experiencial é a base de todo o processo de desenvolvimento e entre esta e o objetivo primordial da educação, o desenvolvimento pessoal e social (DPS), encontra-se a estimulação, a autonomia e a sensibilidade que devem ser desenvolvidas.

O primeiro, a estimulação refere-se à diversidade de materiais à disposição do grupo, no sentido de proporcionar uma exploração do contexto e responder aos diferentes interesses e necessidades das crianças. Aqui o educador detém o papel de intervir, de forma a estimular as crianças. No que se refere ao segundo pilar, este promove a progressiva autonomia das crianças através de regras, limites e acordos, garantindo o máximo de liberdade à criança. Relativamente à sensibilidade, este é um pilar que se apoia em princípios como a aceitação, empatia e a autenticidade, permitindo que as crianças saibam os seus limites, ganhem confiança e desenvolvam-se a nível pessoal.

Deste modo, o “templo” supramencionado no qual “entre a base (atitude experiencial), a arquitrave ou trave mestra (implicação e bem-estar emocional) e o frontão (DPS), erguem-se os três pilares da prática experiencial” (Portugal & Laevers, 2010, p.15), fornece “a descrição da dinâmica conceptual que fundamenta a abordagem experiencial, tornando mais lúcida a prática do educador que pretende assegurar níveis

mais elevados de implicação e de bem-estar nas suas crianças” (Portugal & Laevers, 2010, p.16).

Assim, seguindo esta linha de pensamento, no decorrer do estágio procurou-se realizar uma intervenção pedagógica que promovesse níveis de implicação e bem-estar de cada criança, baseada em atividades diversificadas e contextualizadas. Recorreu-se, ainda no estágio, à aplicação das fichas SAC para avaliar os níveis de bem-estar emocional e implicação que permitiu adequar a intervenção pedagógica e aumentar estes mesmos níveis. No ponto avaliação, na componente de EPE, são apresentadas mais detalhadamente estas duas dimensões e de como foram avaliadas as crianças tendo por base vários indicadores.

### **Aprendizagem Cooperativa.**

Com a observação realizada da turma do 1.º CEB, constatou-se que a mesma não tinha por hábito desenvolver trabalhos em grupo e em diálogo com a professora cooperante obteve-se a confirmação desta observação. Tornou-se, assim, objetivo da intervenção pedagógica promover o trabalho cooperativo, através do qual os alunos pudessem desenvolver um espírito de entajuda e aprender uns com os outros. Em conformidade com Dewey (1916), referido por Arends (1995), a aprendizagem cooperativa proporciona um ambiente democrático na interação com os pares, uma vez que a organização das crianças em grupos heterógenos maximiza a resolução de problemas. Moll (2002) afirma, ainda, que os alunos aprendem melhor quando trabalham em cooperação com os colegas mais competentes. Numa perspetiva vygostkiana, ao valorizar-se a interação com os pares, promove-se a maturação das capacidades das crianças e conseqüentemente uma estimulação da zona de desenvolvimento proximal (Doolittle, 1995).

Com base nesta metodologia o docente tem a capacidade de criar condições que facilitam a aprendizagem, ao mesmo tempo que possibilita o desenvolvimento de relações positivas entre os alunos. No contexto educativo, deve ser fomentado o espírito de entreajuda, uma vez que a partilha de conhecimento entre colegas conduz à promoção de uma aprendizagem de sucesso (Arends, 1995). O aluno tem uma aprendizagem ativa, através da qual constrói o seu próprio conhecimento interagindo com os colegas e o professor (Johnson, et al., 1999). Cabe ao professor “integrar os alunos nos grupos de aprendizagem, fazer o levantamento do rendimento de cada um dos elementos e promover o estreitamento dos laços cooperativos dentro do grupo no sentido de estes se tornarem realmente cooperativos” (Fontes & Freixo, 2004, p. 58)

Na sequência deste pensamento com o intuito de desenvolver uma aprendizagem cooperativa, bem como a discussão e a tomada de responsabilidades, no decorrer do estágio, propôs-se a realização de diversos trabalhos de grupo. Estas sugestões de trabalhos tinham como finalidade a promoção da autonomia, do respeito, da responsabilidade e entreajuda no grupo.

### **Pedagogia-em-participação.**

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011, p. 13) “a pedagogia organiza-se em torno de saberes que se constroem na ação situada, em articulação com as conceções teóricas (teorias e saberes) e com as crenças (crenças, valores e princípios)”. Os mesmos autores defendem que existem duas formas de pedagogia, a de transmissão e a de participação, sendo certo que esta última foi outro dos fundamentos que sustentaram a intervenção pedagógica.

Este tipo de pedagogia defende que os estabelecimentos educativos devem-se organizar, de modo a que democracia seja um fim e um meio, perspetivando-a no centro

das suas crenças, valores e princípios. Neste sentido é necessário que a democracia “esteja presente tanto no âmbito das grandes finalidades educativas como no âmbito de um quotidiano participativo vivido por todos os atores” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.16).

Pedagogia-em-participação possibilita às crianças construir o seu próprio conhecimento no processo de aprendizagem, sendo que para que esta se concretize o professor deve organizar o espaço e o tempo, levando as crianças a questionar, participar nas planificações e a cooperar. Para tal, é fundamental que o mesmo escute e observe para posteriormente planificar, documentar, avaliar e formular perguntas, permitindo a evolução do conhecimento do grupo (Oliveira-Formosinho, Castor & Azevedo, 2009). Desta forma a criança é vista como um ser competente e ativo que desenvolve motivação para a aprendizagem através da identificação dos seus interesses.

Para que esta pedagogia se concretize, ou seja, para que a criança participe na sua educação, é indispensável romper com a pedagogia tradicional que segundo afirma Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) coloca de parte o facto de a criança ter espaço e liberdade de participação.

Com base nestas ideias, ao longo do estágio procurou-se desenvolver uma pedagogia-em-participação, privilegiando a interação com as crianças, respeitando os seus interesses e a sua participação nas planificações.



**Parte II - Intervenção pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar**

## **Parte II - Intervenção pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar**

Esta parte do relatório organiza-se em expetativas iniciais e o desenvolvimento do estágio com referência às diferentes fases processadas. Nas expetativas iniciais mencionam-se sentimentos, receios e o que se espera relativamente à equipa pedagógica e às aprendizagens das crianças. Considerou-se pertinente expor as expetativas antes do estágio, para que no final efetivando uma reflexão crítica sobre a intervenção realizada referir-se o quanto foi importante esta experiência para o desenvolvimento pessoal e profissional, bem como verificar o impacto da mesma na evolução das crianças.

De modo a situar a intervenção pedagógica, começo por abordar as devidas caracterizações dos recursos físicos e humanos inerentes ao contexto educativo.

Posteriormente é apresentado todo o processo sobre o qual se desenrolou a intervenção pedagógica evidenciando alguns trabalhos desenvolvidos pelo grupo, baseada nos fundamentos teóricos e adequada em conformidade com as opções metodológicas, referidos na Parte I-Abordagem teórica, deste relatório.

Por fim apresenta-se as intervenções em parceria com as famílias e com a comunidade em geral e uma reflexão crítica onde se menciona os aspetos conseguidos ou menos conseguidos, tendo por base as expetativas iniciais.

O estágio realizado na EPE ocorreu na sala Pré C da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Pena, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos.

Desenvolveu-se ao longo de seis semanas totalizando 100 horas, conforme estabelecido pelo Despacho n.º 32081/2008, de 16 de dezembro. A intervenção decorreu em quatro dias da semana, com flexibilidade de horário que correspondeu ao realizado pela educadora cooperante, sendo em alguns dias feita durante a manhã e prolongada até à tarde. Este estágio foi cumprido de forma individual, ou seja, em cada sala apenas

permaneceu uma estagiária para a realização da intervenção pedagógica. Teve início no dia 24 de setembro de 2012 e terminou no dia 31 de Outubro de 2012, sendo que na primeira semana foi apenas realizada uma observação participante de forma a inferir as necessidades e interesses gerais do grupo, que sustentariam as atividades desenvolvidas nas semanas posteriores. Saliente-se que foi um período de tempo curto para conhecer as crianças e integrar-se no grupo.

### **Expetativas iniciais**

Antes de iniciar o estágio os meus sentimentos caracterizavam-se sobretudo pela ansiedade, insegurança e a preocupação de não ter capacidade para satisfazer as necessidades das crianças e as expectativas da educadora cooperante. E fundamentalmente que a minha intervenção não proporcionasse aprendizagens significativas, atendendo às necessidades e interesses específicos de cada criança. No entanto, apesar do receio que sentia, iniciei o estágio confiante, mesmo sabendo que seria uma experiência para a qual é necessário muito trabalho e empenho da minha parte. Traduzia-se numa mais-valia para o meu futuro profissional, sendo que poderia colocar em prática a teoria aprendida ao longo da minha formação académica. Deste modo, as minhas expectativas eram as de encontrar uma equipa pedagógica crítica e reflexiva, com a qual eu pudesse adquirir conhecimentos, trocar informações, de forma a realizar uma intervenção pedagógica de qualidade. Outro ponto importante seria o das relações construídas, tanto com a equipa pedagógica como com as crianças, visto que na minha opinião é imprescindível para o sucesso de uma prática educativa.

### **O contexto educativo**

#### **O meio.**

A breve contextualização do meio da EB1/PE da Pena, na qual decorreu o estágio na vertente EPE, redigiu-se tendo por base a consulta do projeto educativo de escola.

A escola localiza-se na Freguesia de Santa Luzia, no concelho do Funchal. Esta escola está inserida num meio tipicamente urbano, onde existem alunos de todas as classes sociais. Nas proximidades da escola existem outros estabelecimentos de ensino de diversos níveis de escolaridade e ainda infraestruturas como o centro de saúde “Bom Jesus”, o centro de segurança social, a delegação escolar, o centro de equipamento social, o centro cívico, um lar de terceira idade, a Igreja de Santa Luzia e a Junta de Freguesia de Santa Luzia. Contempla-se, ainda, vários espaços comerciais tais como: mercearias, padarias, pastelarias, bomba de gasolina e oficinas de automóveis.

Considerou-se pertinente referir a existência de uma diversidade de infraestruturas, uma vez que tal facto apresenta-se como uma mais-valia para a concretização da intervenção pedagógica, no sentido em que se pode usufruir dos diversos lugares, para visitas de estudo, ou para solicitar apoios.

#### **A instituição.**

A caracterização da escola foi realizada com base na consulta do projeto educativo de escola e na observação direta do espaço.

A EB1/PE da Pena onde realizei o estágio é um estabelecimento de ensino público que abrange crianças, desde o Pré-Escolar até ao 1.º CEB. Esta é uma Escola a Tempo Inteiro (ETI), com o horário das 8h às 19h. A escola encontra-se dividida em dois edifícios. Em relação aos recursos físicos, o edifício 59 possui quatro salas de ensino, o gabinete da diretora, a sala de informática, a sala de inglês, um gabinete de apoio



## 24 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Esta divisão da sala visa oferecer à criança “materiais agrupados de forma perceptível e acessível para facilitar a percepção da criança e tornar possível o seu uso independente” (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007, p.65).

Na área da casinha existe essencialmente o quarto de dormir, sendo frequentada principalmente pelas meninas. A área da biblioteca localiza-se junto de uma das janelas, o que permite a existência de luz. É dotada de uma estante, que se encontra ao nível das crianças, de modo a facilitar o acesso aos diversos livros que lá existem, que por sua vez são muito solicitados pela maioria do grupo. Na área do tapete/construções as crianças têm a possibilidade de realizar construções recorrendo a blocos, legos, entre outros. Esta área permite também, os diálogos em grande grupo, o acolhimento das crianças, sendo na minha opinião uma área fundamental, visto que é nesta área que se dá a tomada de decisões, a troca de informação entre todo o grupo e o estabelecimento das regras pelas quais se rege a sala.

No espaço central da sala existe uma mesa redonda e três conjuntos de mesas agrupadas que permitem a realização de diferentes atividades em simultâneo, como a pintura a modelagem com plasticina, a construção de *puzzles*, entre outros trabalhos para os quais sejam essenciais cadeiras e mesas.

Todos os materiais que as crianças precisam estão arrumados em prateleiras e armários baixos devidamente identificados, de modo a facilitar as crianças a os encontrarem quando precisam e a arrumá-los depois de utilizá-los. Esta prática adotada, além de tornar as crianças autónomas permite a aquisição de responsabilidade em relação aos recursos materiais disponíveis para todo o grupo, bem como proporcionar a sua concentração e interação na atividade escolhida. Com efeito, segundo diversas investigações tem-se verificado que:

nos programas em que as crianças podem fazer escolhas, ter actividades num ritmo definido por elas próprias e num espaço em que os centros de actividade estejam bem definidos, as crianças tendem a ter uma maior quantidade de interacção social, mais iniciativa, e um maior envolvimento nas actividades (Phyfe-Perkins & Shoemaker, 1986, citados por Hohmann & Weikart, 2009, p.165).

Em geral a sala apresenta uma panóplia de materiais lúdico-didáticos que permite às crianças a oportunidade de escolha e possibilidade do desenvolvimento de variadas competências.

Na sala existe numa das paredes, onde se situa a área do tapete, um quadro de grandes dimensões no qual a educadora escreve e algumas das crianças também. Contempla ainda vários placares para a exposição de trabalhos e junto à porta um placar que se destina às informações aos pais, nomeadamente, o horário de atendimento aos pais e a rotina diária da sala. Verifica-se ainda a existência de alguns instrumentos de pilotagem, designadamente, o quadro de tarefas, o quadro do tempo, o quadro de aniversários.

No que concerne aos recursos humanos, a sala da Pré C conta com uma educadora Maria Fátima de Abreu Gonçalves com o horário das 9h00 às 12h30 e das 13h30 às 15h00 e duas assistentes operacionais de educação de infância que realizam o horário semanal rotativo, sendo o turno da manhã das 8h00 às 13h00 e das 14h00 às 16h00 e do turno das tarde das 10h30 às 14h00 e das 15h00 às 18h30.

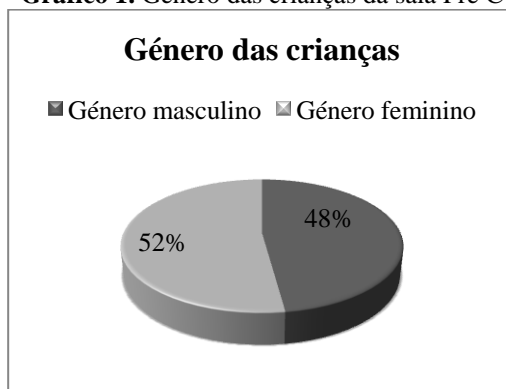
Com base no decorrer do meu estágio constatei que a equipa pedagógica trabalha em contínua cooperação, na medida em que existe um constante diálogo e troca de informação, de forma a satisfazer as necessidades e interesses do grupo e promover o desenvolvimento de competências.

### **O grupo.**

A caracterização aqui referida baseou-se nas notas de campo surgidas a partir da observação do contexto de sala, na consulta dos processos individuais das crianças e no diálogo mantido no decorrer do estágio com a educadora cooperante. Assim sendo, a recolha de dados realizou-se através da observação participante e análise documental, opções metodológicas que se consideraram mais pertinentes para o trabalho em questão. E com uma investigação-ação que permitiu investigar, refletir e intervir, consoante as necessidades e interesses do grupo.

O grupo da Pré C é constituído por 23 crianças. Tendo por base a análise do Gráfico 1, podemos verificar que 48% (11 meninos) são do género masculino e 52% (12 meninas) do género feminino.

**Gráfico 1.** Género das crianças da sala Pré C

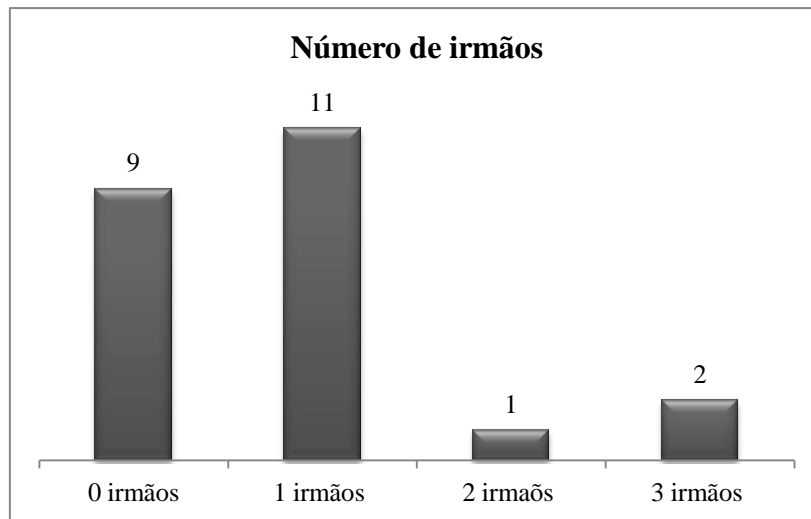


Relativamente às idades, 22 das crianças têm cinco anos e apenas uma apresenta seis anos. Esta criança tinha necessidades educativas especiais (NEE), tendo sido já referenciada no ano anterior, razão pela qual ficou retida no ensino Pré-Escolar, porém este ano demonstrou grande desenvolvimento.

Resultante da análise do PCG, verifica-se, no que concerne ao número de irmãos (Gráfico 2), uma parte significativa do grupo (nove crianças) não tem irmãos, a grande

maioria do grupo (11 crianças) possuem um irmão. Com dois irmãos existe apenas uma criança e com três irmãos duas crianças.

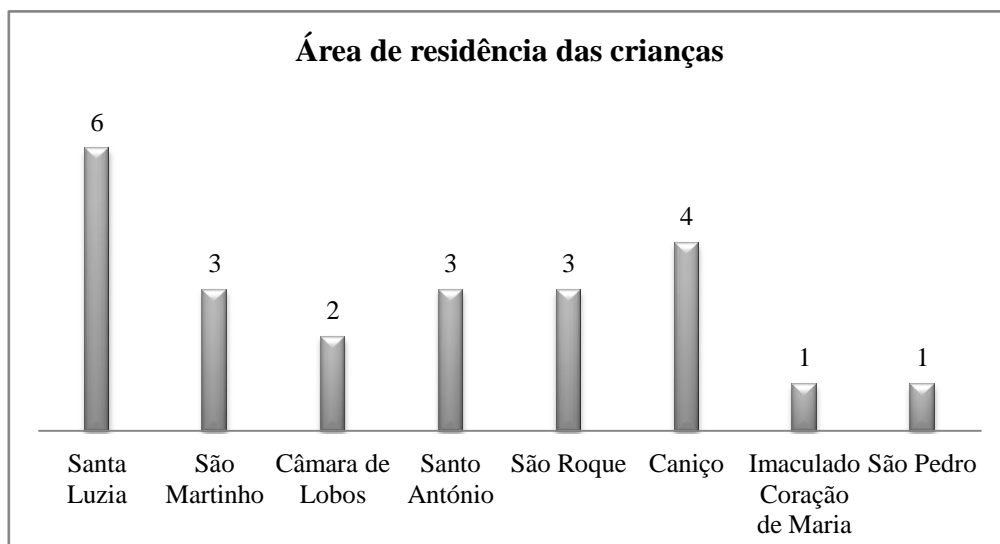
**Gráfico 2.** Número de irmãos das crianças da sala Pré C



Em relação à área de residência como se verifica no Gráfico 3, o maior número de crianças (6) reside na freguesia de Santa Luzia, onde se situa a escola. Do restante grupo, três crianças residem na freguesia de São Martinho, três na freguesia de Santo António e outras três em São Roque. Quatro são do Caniço, duas residem na freguesia de Câmara de Lobos, uma no Imaculado Coração de Maria e uma em São Pedro.

Constata-se, deste modo, que a área de residência das crianças da sala da Pré C abrange uma diversidade de freguesias.

**Gráfico 3.** Área de residência das crianças da sala Pré C



## 28 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Com base no Quadro 1 o Indicador Socioeducativo Familiar (ISEF), que predomina é o Ensino Secundário, apresentado por 16 encarregados de educação (EE) (35% do total). Seguidamente o Ensino Básico – 3º Ciclo e a Licenciatura representados por 12 (26%) e 11 (24%) EE respetivamente. O Ensino Básico – 2º Ciclo representado por cinco EE e por último apresentado por apenas um EE o Bacharelato e o Ensino Básico – 1º Ciclo. Conhecer-se o contexto familiar da criança permite um maior conhecimento da realidade da criança e deste modo compreende-la melhor e adequar-se a intervenção pedagógica.

**Quadro 1.** ISEF das crianças da sala Pré C consoante as habilitações académicas dos EE

Indicador	ISEF das crianças	
	Total em número	Total em percentagem
Licenciatura	11	24%
Bacharelato	1	2%
Ensino Secundário	16	35%
Ensino Básico – 3º Ciclo	12	26%
Ensino Básico – 2º Ciclo	5	11%
Ensino Básico – 1º Ciclo	1	2%

No que se refere à condição de trabalho, em conformidade com o Quadro 2, constata-se que a maioria dos EE (89%) encontra-se empregada, distribuídos por diversos setores de trabalho e 11% está em condição de desemprego. É importante ainda referir que não existe nenhum EE em condição de doméstico/a. Deste modo podemos inferir que os EE do grupo encontram-se em situações económicas minimamente estáveis, podendo oferecer melhores condições de desenvolvimento global do indivíduo em formação.

**Quadro 2.** Condição perante o trabalho dos EE das crianças da sala Pré C

Condição	Condição perante o trabalho dos EE	
	Total em número	Total em percentagem
Empregado/a	41	11%
Desempregado/a	5	89%

Relativamente à aquisição de competências, considera-se que o grupo é heterogéneo e não levanta grandes preocupações, a não ser no cumprimento de regras por

parte de um pequeno grupo. De seguida, apresenta-se a caracterização do grupo (Quadro 3), com base nas áreas de conteúdo apresentadas pelas OCEPE.

**Quadro 3.** Caracterização do grupo segundo as OCEPE

Área de formação pessoal e social
Existe um pequeno grupo que apresenta algumas dificuldades em respeitar as normas de convivência, sendo necessário relembrar a todo o momento as mesmas, porém têm conhecimento das regras básicas da sala quando questionados. Maioritariamente, as crianças apresentam sentimento de pertença ao grupo em que estão inseridas e têm facilidade em demonstrar os seus sentimentos e compreender os dos outros. No que concerne à interação adulto-criança, verifica-se sobretudo companheirismo e amizade. No geral as crianças caracterizam-se pela independência de determinados saber-fazer, tais como vestir-se, calçar-se e utilizar corretamente os talheres e pela autonomia de escolher e tomar decisões.
Área de expressão e comunicação
Domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical
Em relação ao domínio da expressão motora, quase todo o grupo possui capacidades motoras, demonstrando gosto em jogar à bola, correr e saltar, dominando o seu corpo. Prezam jogos de movimento, apesar de terem uma certa dificuldade em cumprir as regras estabelecidas. Na expressão dramática, as crianças em geral apreciam atividades de jogo simbólico que permitem a interação com os outros aquando da representação de situações do quotidiano. Gostam muito de fazer uso de fantoches no conto de histórias. Na expressão musical mostram grande interesse em aprender novas canções, sendo capazes de memorizar com facilidade as mesmas e associá-las às diferentes festividades. Neste campo, com base nas atividades desenvolvidas, são observadas essencialmente competências resultantes da expressão plástica. A maior parte do grupo evidencia uma clara tendência para a exploração de diversos materiais como pincéis, lápis, tintas, plasticina, solicitando muitas vezes este tipo de atividades. No entanto existem duas ou três crianças que necessitam de maior incentivo para a realização de trabalhos deste género, demonstrando menos interesse.
Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita
O grupo na sua generalidade revela apreço na participação de diálogo em pequeno e grande grupo, mostrando entusiasmo na exposição das suas opiniões e relatos, o que muitas das vezes culmina na dificuldade em aguardar a sua vez de falar. Demonstram interesse por diversas formas de expressão que permitem a compreensão do funcionamento da língua e o desenvolvimento da articulação, como lengalengas, adivinhas e poesias. As crianças diferenciam a escrita dos desenhos e apresentam consciência fonológica e gráfica. Têm a capacidade de expressar as suas escolhas e articular corretamente as palavras, à exceção de três crianças que omitem a consoante <i>r</i> . A maioria das crianças consegue identificar as letras do alfabeto e escrever corretamente o seu nome sem ajuda. Uma das crianças apesar de o saber escreve, realiza-o em espelho. A nível de vocabulário apresentam dificuldades na articulação de novas palavras e em realizar um discurso sequencialmente correto.
Domínio da matemática
Neste domínio todas as crianças possuem a capacidade de formar conjuntos com recurso a diferentes objetos que lhes permitem agrupá-los segundo um determinado critério, como a cor e a forma. Conseguem de igual modo seriar e ordenar, consoante distintas propriedades dos materiais. Gostam de contar, algumas já representam algarismos e agrada-lhes jogos que visem contar, somar e subtrair. Muitas das crianças, essencialmente meninos, têm interesse na realização de construções através de legos, <i>puzzles</i> .
Área de conhecimento do mundo
No que diz respeito a esta área, o grupo, na sua generalidade, demonstra curiosidade e desejo na compreensão do porquê das coisas. Todos identificam as estações e as características que lhes são inerentes, nomeadamente, aspetos meteorológicos (sol, chuva, vento, entre outros). Conseguem nomear diferentes sentimentos e a maior parte das crianças sabe dizer o seu nome completo, idade e morada. Neste domínio verifica-se, também, o conhecimento das crianças relativamente a conteúdos sobre animais, plantas e as condições necessárias à sua sobrevivência.

### Organização do tempo.

É com base nas rotinas que o quotidiano das crianças organiza-se, embora assentem em momentos que se repetem é importante que exista uma flexibilidade (ver Quadro 4). É através desta organização temporal que as crianças “sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão” (Ministério da Educação, 2009, p.40) e por sua vez, tomar consciência do tempo.

Torna-se pertinente referir que a organização temporal deve ser negociada conjuntamente pelo educador e o grupo de crianças, sendo certo que as crianças devem ter a liberdade de apresentar modificações.

Oliveira-Formosinho, Lino e Niza (2007) defendem que a rotina diária é imprescindível, tanto para o educador, como para a criança, na medida em que ao primeiro fornece um contexto ordenado e permite a observação das crianças e por outro lado proporciona às crianças independência e autonomia.

**Quadro 4.** Rotina diária

Horário	Momento da rotina
08h00 – 09h00	Acolhimento das crianças
09h00 – 10h00	Atividades livres e/ou orientadas
10h00 – 10h30	Higiene/lanche
10h30 – 11h00	Recreio
11h00 – 12h15	Atividades orientadas (pequeno e grande grupo)
12h15 – 12h45	Higiene/almoço
12h45 – 13h30	Recreio
13h30 – 15h00	Atividades orientadas (pequeno e grande grupo)
15h00 – 15h30	Higiene/lanche
15h30 – 16h30	Recreio
16h30 – 18h00	Atividades livres e saída

Para além desta rotina, existe semanalmente outras atividades sob a orientação de outros professores e exteriores à sala da Pré C, conforme se verifica no quadro 5.

**Quadro 5.** Horário das atividades de enriquecimento curricular

Dia da semana	Horário	Atividade de enriquecimento curricular
Terça-feira	09h30 – 10h15	Expressão Musical
Quinta-feira	09h15 – 10h15 13h30 – 14h00	Expressão Físico-Motora Inglês
Sexta-feira	09h30 – 10h00	Biblioteca

**Atividades desenvolvidas**

Durante o estágio foram desenvolvidas atividades que se consideraram mais pertinentes, a fim de dar resposta às necessidades e interesses do grupo e proporcionar aprendizagens significativas e contextualizadas.

Refira-se que houve uma constante cooperação com a educadora cooperante com o propósito de refletir-se e planificar as atividades mais adequadas ao grupo. Saliente-se que a educadora sugeriu os conteúdos a abordar e esteve recetível aos apresentados por mim, dando a liberdade de dinamizá-los.

Seguidamente são apresentadas algumas das atividades realizadas, fundamentadas em referências fidedignas, sempre que se pretenda explicitar um conceito, ao mesmo tempo que se realiza alguma reflexão e avaliação.

**As aranhas.**

Na segunda semana de estágio, dei início à minha intervenção pedagógica propriamente dita, ou seja à orientação das atividades que ficaram totalmente à minha responsabilidade (Apêndice A).

Na quarta-feira da semana anterior foi lida a história *A aranha patuda* que despertou grande interesse por parte das crianças. Após a leitura, houve o diálogo em grande grupo, através do qual as crianças começaram a colocar questões interessantes em relação ao conteúdo, “As aranhas são todas da mesma cor?” (Inês, 5 anos), “E as suas formas?” (Luísa, 5 anos). Além das perguntas que surgiram, também verificou-se alguns receios – “ não gosto de aranhas, são más e perigosas” (Laura, 5 anos), “tenho medo de aranhas” (Ricardo, 5 anos). No entanto prevaleceu o facto de a maior parte do grupo querer saber mais sobre o assunto. Assim sendo a planificação da semana seguinte teve como objetivo ir ao encontro dos interesses do grupo e satisfazer as suas curiosidades.

## 32 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Primeiramente estabeleceu-se um diálogo argumentativo com o grupo acerca da problemática em questão, com o intuito de registrar os conhecimentos prévios das crianças, à medida que os referiam.

“- Quantas patas têm as aranhas?” (Filipa, 5anos)

“- Têm oito patas?” (Osmar, 5 anos)

“- Mas todas as aranhas têm oito patas?” (Luísa, 5 anos)

“- Eu acho que sim.” (Osmar, 5 anos)

É de salientar que se procurou colocar continuamente questões de modo a incentivar um diálogo, sendo certo que o educador deve “escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças” (Ministério da Educação, 2009, p. 66).

Posteriormente mostrou-se e disponibilizou-se diversas imagens de aranhas para que as crianças pudessem explorá-las, relativamente à cor, à forma, tamanho do corpo e número de patas. Tomando como ponto de partida o diálogo parcialmente acima transcrito pediu-se às crianças que observassem nas imagens as cores das aranhas, a forma, a divisão do corpo como também que contassem o número de patas de cada uma delas, de modo a certificarem-se que realmente todas as aranhas possuem oito patas.

Como a educadora cooperante tinha por hábito estimular o grupo realizando uma abordagem à escrita, com recurso ao quadro branco presente na sala, optou-se por dar seguimento a este tipo de intervenção pedagógica. Procurou-se equilibrar a minha intervenção pedagógica com a prática existente na sala, de modo a não romper drasticamente com a rotina a que as crianças estavam habituadas e proporcionar ao grupo aprendizagens de qualidade. Assim, perguntou-se quem queria ir ao quadro desenhar a aranha e falar um pouco sobre isso. À medida que iam ao quadro executar o seu desenho,

questionava-se porque faziam uma parte da aranha maior do que a outra, em que parte ficavam as patas da aranha, se no corpo ou na cabeça e por fim em conjunto contou-se as patas. Isto permitiu articular diferentes áreas de conteúdo que devem ser tidas em conta aquando da planificação, visto que na EPE, o educador deve manter uma perspetiva globalizante da aprendizagem, através da transversalidade de conteúdos (Ministério da Educação, 2009).

No geral, a exploração da problemática foi bem-sucedida, uma vez que as crianças demonstraram entusiasmo. Isto verificou-se no diálogo em grande grupo, através da solicitação constante de atividades que permitiam às crianças evidenciar as suas aprendizagens sobre as aranhas. “Podemos desenhar aranhas.” (Filipa, 5 anos), “Sim, com tintas e pincéis.” (Matilde, 5 anos).

De forma a ir ao encontro dos interesses das crianças e dar seguimento ao desenvolvimento do conteúdo, foram distribuídas pelas mesas de trabalho diferentes tarefas, que foram realizadas de forma rotativa, ou seja todas as crianças participaram. Tendo em conta as preferências de cada um nas técnicas e matérias plástico-expressivos, numa mesa ficaram as crianças que queriam desenhar com tintas, numa outra mesa as que preferiam desenhar com cores de pau e de cera e por fim numa terceira mesa quem queria iniciar o móbil de aranhas.

É importante referir que o *móbil* de aranhas, apesar de ter sido uma atividade proposta, preferiu-se debater em grande grupo, como seria a sua execução, dando a liberdade às crianças para apresentarem as suas opiniões e ideias e em conjunto decidirem quais as melhores opções. O debate teve um *feedback* positivo verificado através de diversas sugestões das crianças para a sua realização “Podemos fazer aranhas com papel e depois pintar” (José, 6 anos), “Com papel e cola, fazemos bolas” (João, 5 anos). Outro aspeto positivo foi o facto de algumas crianças quererem expor os seus trabalhos,

tornando visível a todos o resultado das suas aprendizagens “Podemos pendurar as aranhas na nossa sala” (Luísa, 5 anos). Com efeito segundo Arends (1995, p.96) “muitos alunos sentem-se bem quando vêem os seus trabalhos na parede, e tal exposição pode ser usada como sistema de incentivos.”

No dia seguinte, com o intuito de dar seguimento à exploração do conteúdo referido iniciou-se o dia, logo após o acolhimento, com a aprendizagem da canção *Dona aranha*, uma vez que as crianças demonstravam nas aulas de expressão musical grande motivação e predisposição na aquisição de novas canções. Constatou-se entusiasmo por parte do grupo, principalmente por ser uma música à qual associou-se a dança. A música possibilita às crianças dançarem, permitindo que aprendam a “ movimentar-se seguindo a música” (Ministério da Educação, 2009, p.64) e progressivamente a dominar e a utilizar o seu corpo. Neste sentido e tendo como pano de fundo as OCEPE desenvolveu-se o domínio das diferentes expressões que se complementam apesar de cada uma ter especificidade própria.

O facto de o grupo apresentar um nível de implicação satisfatório fez-nos optar por dar seguimento à atividade explorando a canção com diferentes graus de intensidade e de altura da voz. Com isto proporcionou-se o desenvolvimento de variadas competências em simultâneo como o saber escutar e reproduzir sons.

Num outro momento foi realizada a atividade de contorno das aranhas com lã (Figura 2), que consistiu basicamente no corte de pedaços de diversas lãs à escolha e a colagem no contorno do desenho. As crianças aderiram satisfatoriamente, uma vez que apenas um pequeno grupo a estava a realizar, no entanto o restante viu e pediu para fazer também. Esta é uma atividade que possibilita o desenvolvimento da motricidade fina, visto que são as crianças a cortar os fios de lã e a contornar o desenho disponibilizado.

**Figura 2.** Trabalhos do contorno das aranhas com lã

### O outono.

Com o início da estação do outono e o crescente interesse das crianças em falar sobre os diversos aspetos inerentes a esta estação, achou-se pertinente iniciar uma abordagem deste conteúdo (Apêndice B). Assim, com a chegada de uma criança que trazia um saco cheio de folhas, explorou-se diversos aspetos desta estação. O facto de respeitar-se os interesses e curiosidades do grupo torna a criança num “ser activo, competente, construtor do conhecimento e participante no seu próprio desenvolvimento, através da interacção com os seus contextos de vida” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, p.82).

Num primeiro momento leu-se um poema do outono, no sentido de estimular o gosto por ouvir poesia. Em conversa com o grupo acerca do que ouviram procedeu-se à formulação de perguntas que nos remeteram para a exploração relativamente ao número de versos e estrofes, identificação da letra *a* nas palavras que o compoñham, escrita e

divisão silábica de alguns nomes. Com efeito não se pretende com este tipo de atividades “uma introdução formal e “clássica” à leitura e escrita” (Ministério da Educação, 2009, p.65), mas proporcionar aprendizagens básicas que resultam no desenvolvimento do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Por outro lado o facto de as crianças contarem os versos possibilita uma articulação com o domínio da matemática, tornando-se imprescindível visto que “a construção do saber se processa de forma integrada, e que há interações entre os diferentes conteúdos e aspectos formativos que lhes são comuns”. (Ministério da Educação, 2009, p. 48)

Sim-Sim, Siva e Nunes (2008) defendem que o educador deve proporcionar às crianças diversos momentos particulares para debater ideias e conteúdos. Seguindo a linha de pensamento destes autores, a leitura do poema permitiu adicionar informação nova e estimular o grupo a falar mais acerca de um tópico específico. Deste modo, com o intuito de “dinamizar momentos de conversa em que as crianças aprendam a esperar pela sua vez” (Sim-Sim, Siva & Nunes, 2008, p.39) foi pedido às crianças que nos revelassem o que aprenderam de novo e os conhecimentos que já tinham em relação à estação do outono, ao mesmo tempo que era efetuado o registo dos seus relatos e posterior

**Figura 3.** Criança a realizar a ilustração do registo sobre o outono

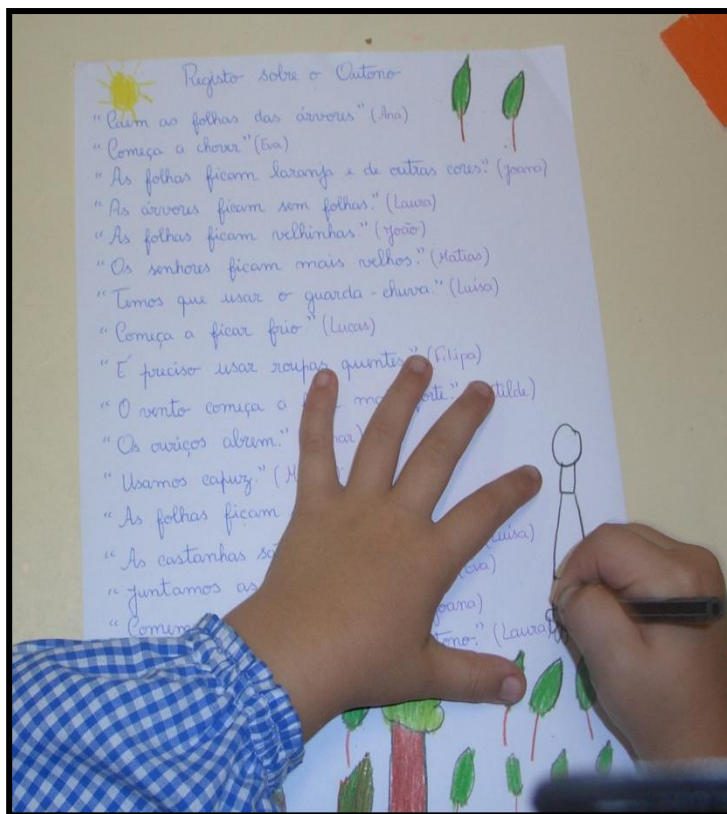


ilustração do mesmo por uma criança (Figura 3).

Conforme constatou-se, de uma forma geral, o grupo demonstrou alguns conhecimentos sobre o outono e no Quadro 6 apresenta-se alguns comentários que as crianças efetuaram no debate.

**Quadro 6.** Comentários das crianças sobre o outono

<b>Nome/ idade da criança</b>	<b>Comentário</b>
Ana, 5 anos	“Caem as folhas das árvores”
Eva, 5 anos	“Começa a chover”
Joana, 5 anos	“As folhas ficam laranja e de outras cores”
Laura, 5 anos	“As árvores ficam sem folhas”
João, 5 anos	“As folhas ficam velhinhas”
Matias, 5anos	“Os senhores ficam mais velhos”
Luísa, 5 anos	“Temos de usar guarda-chuva”
Lucas, 5 anos	“Começa a ficar frio”
Filipa, 5 anos	“É preciso usar roupas quentes”
Matilde, 5 anos	“O vento começa a ficar mais forte”
Osmar, 5 anos	“Os ouriços abrem”
Joana, 5 anos	“Comemos castanhas assadas”
Laura, 5 anos	“Vamos fazer um painel de outono?”

Como se pode verificar o último comentário apresentado no Quadro 6 apresenta carácter interrogativo, o qual deu origem a um grande alvoroço, por parte de todo o grupo “ Vamos fazer o painel para a nossa sala” (várias crianças). Sendo o outono o conteúdo que serviu de pano de fundo para a planificação da intervenção pedagógica, já tinha sido apresentada *a priori* uma proposta de atividades, porém sujeita a alterações por parte das crianças, da educadora cooperante ou do contexto. Neste caso foram as sugestões do grupo que conduziram à introdução de alterações pertinentes, possibilitando às crianças um papel mais ativo no processo do seu desenvolvimento e aprendizagem. É neste sentido que a criança deve ser escutada para “transformar a acção pedagógica numa actividade compartilhada” (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007, p.15). Reforçando a ideia dos autores antes referidos e em conformidade com as OCEPE, a participação das crianças no planeamento, “permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e

competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma”. (Ministério da Educação, 2009, p. 26)

A questão lançada “Como vamos fazer o nosso painel de outono?”, deu origem à negociação, sendo esta um “processo de debater e consensualizar com a classe os processos e os conteúdos curriculares, bem como o ritmo e os modos da aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007, p.33). Em conformidade com o diálogo parcial apresentado no Quadro 7 verifica-se a colocação de várias questões, de modo a incentivar a participação de todo o grupo, como também de escutar e dar espaço às crianças para expressarem as suas ideias, interesses, intenções e desejos. As sugestões dadas foram diversificadas e demonstraram uma forte motivação e interesse do grupo em geral.

**Quadro 7.** Diálogo parcial da negociação para a realização do painel de outono

<b>Estagiária</b>	<b>Sugestão</b>	<b>Nome/idade da criança</b>
“Como vamos fazer o nosso painel?”	“Com uma árvore com poucas folhas” “Folhas de várias cores”	Joana, 5 anos Luísa, 5 anos
“E a árvore como fazemos? Com volume?”	“Grande, com muitos ramos”	Eva, 5 anos
Sabem o que é volume?	“É fazermos a árvore para fora do cartaz”	Osmar, 5 anos
“Como podemos fazer isso, dar relevo?”	“Com papel e cola” “Vamos pondo muito papel e dando muita cola”	Tomás, 5 anos João, 5 anos
E depois?	“Depois pintamos de castanho”	Filipa, 5 anos
“Todos concordam?”	“Sim”	Todas
“Que mais poderá ter o painel?”	“Folhas a cair de várias cores” “Castanhas e nozes” “Ouriços”	Beatriz, 5 anos Matilde, 5 anos Ricardo, 5 anos

As diferentes atividades foram distribuídas por pequenos grupos, alertando-se novamente que seriam cumpridas de forma rotativa e cooperativa para que todos participassem nas diferentes etapas da realização do painel. Neste sentido, segundo Hohmann e Weikart (2009) o educador deve ter a preocupação de promover nas crianças, autonomia, cooperação e envolvimento nas atividades. Assim, numa mesa um pequeno grupo iniciou a construção do tronco da árvore, colando primeiro pedaços de papel diário

amarrotados, depois papel de cozinha com cola branca dando forma ao tronco. Verificou-se que a tarefa foi realizada com satisfação e muito cuidado, pois como diziam as crianças “a árvore tinha de ficar bonita e fofinha”. Devido ao facto de ser necessário aguardar pela secagem do trabalho, só foi possível dar continuidade à atividade no dia seguinte, procedendo-se à pintura do mesmo (Figura 4)

**Figura 4.** Diferentes etapas da realização do tronco da árvore



Em simultâneo, um outro grupo de crianças executou o decalque de folhas (Figura 5), no qual preferiu utilizar tintas diversificadas, pois apesar de terem comentado que as cores predominantes nesta estação eram o laranja, castanho, amarelo e vermelho, decidiram tornar o painel mais colorido. Incentivou-se esta opção, uma vez que crianças já conheciam as cores e assim poderiam usar a imaginação e a criatividade.

**Figura 5.** Criança a realizar o decalque de folhas



Relativamente à pintura dos restantes elementos que constituíam o painel, para as castanhas foi utilizada a pintura com esponja, para as nozes cores de pau, para os ouriços, cores de feltro e cera (Figura 6) consoante o grupo decidia. Deste modo, atingiram-se níveis de bem-estar e implicação mais altos, uma vez que eram as crianças a realizar as suas escolhas.

**Figura 6.** Pintura dos diferentes elementos do painel de outono



Realizou-se, ainda, uma atividade que surtiu motivação ao grupo, árvores pequenas feitas com papel diário enrolado que contemplavam folhas pintadas com o dedo (Figura 7) Todas as crianças quiseram ter a sua árvore para expor e realizar algumas para o painel.

**Figura 7.** Criança a realizar a sua árvore com papel diário



De forma a terminar o painel de outono, o tronco depois de seco foi recortado e colado em papel de cenário e posteriormente as crianças foram complementando-o com os diversos elementos que decidiram utilizar no painel. Assim, colaram as nozes, os

ouriços, as castanhas, as folhas, que foram contornados e recortados e musgo que uma das crianças trouxe para a sala e o grupo sugeriu colocar no painel. Para finalizar optaram, ainda por fazer nuvens pintadas com a técnica da esponja e foi sugerida a escrita dos elementos do painel (Figura 8).

**Figura 8.** Diferentes etapas do painel de outono



### **Pão-por-deus.**

Para este conteúdo foram desenvolvidas várias atividades, entre as quais algumas que nos permitiu o envolvimento com a comunidade e que serão explanadas no ponto intervenção com a comunidade.

Com o intuito de desenvolver-se diferentes competências em simultâneo e aproveitando o facto de termos o pão-por-deus como conteúdo proposto pela equipa pedagógica, na sugestão de planificação foram apresentadas atividades diversificadas de forma a fomentar aprendizagens significativas (Apêndice C).

Sendo o jogo a base da aprendizagem optou-se por utilizá-lo como instrumento propulsor de aprendizagens através do lúdico.

Deste modo, num primeiro momento realizou-se o jogo da fruta. Com as crianças sentadas em círculo no tapete e em grande grupo, iniciou-se o jogo com recurso a um fantoche de luva, de forma a cativar a atenção das crianças. Em conformidade com as OCEPE, o uso de fantoches facilita “a expressão e comunicação através de “um outro”, servindo também de suporte para a criação de pequenos diálogos, histórias, etc” (Ministério da Educação, 2009, p. 60). Após a sua apresentação, o fantoche explicou em que consistia o jogo, assim sendo, colocou-se no centro do tapete uma bandeja com vários frutos em diferentes quantidades e pediu-se às crianças que dissessem os nomes, as quantidades de cada um e por fim que os memorizassem. De seguida solicitou-se que fechassem os olhos ao mesmo tempo que o fantoche dizia “Olha o bichinho que por aqui passou, viu uma fruta e consigo levou” e retirava-se um fruto. Todos abriam os olhos e perguntava-se a uma criança especificamente que dissesse qual o fruto que tinha desaparecido e assim sucessivamente aumentando o grau de dificuldade do jogo, retirando mais do que um fruto, ou colocando frutos.

Verificou-se que foi uma atividade que proporcionou bem-estar às crianças, envolvimento e um grau de atenção satisfatório, visto que todas queriam adivinhar o fruto que desaparecera/aparecera e pediam a continuidade do jogo.

Este tipo de atividade permitiu que as crianças exercitassem a memória, desenvolvessem noções matemáticas, através da contagem dos frutos e da formação de grupos, bem como a capacidade de integração de regras inerentes a um determinado jogo.

O jogo dos sentidos realizado posteriormente permitiu verificar as capacidades do grupo em relação aos sentidos. Deste modo com diversas frutas colocadas na mesa,

vendou-se os olhos a cada uma das crianças, à medida que eram chamadas para identificarem alguns frutos através do tato, cheiro e sabor.

Por fim, importa referir que foi registado por cada uma das crianças, numa tabela que continha os seus nomes e os três sentidos em questão, se foram capazes de identificar o frutos, não identificar ou apresentar dúvida, através de uma carinha verde, uma carinha vermelha e uma carinha amarela respetivamente.

No geral, o grupo conseguiu identificar todos os frutos através dos diferentes sentidos, porém notou-se que tiveram mais indecisos aquando do tato e cheiro, mas por outro lado desfizeram qualquer dúvida através do sabor.

A demonstração de grande entusiasmo por parte das crianças na prova da fruta resultou emergiu uma outra atividade, a realização de uma salada de fruta que o grupo prontificou-se desde logo a confeccionar (Figura 9). As crianças puderam manusear as diferentes frutas e perceber como eram descascadas cada uma delas. Num primeiro momento observaram como fazíamos e de seguida ajudaram a descascá-las e também a cortá-las para a salada, com recurso a facas de plástico de modo a assegurar a segurança do grupo.

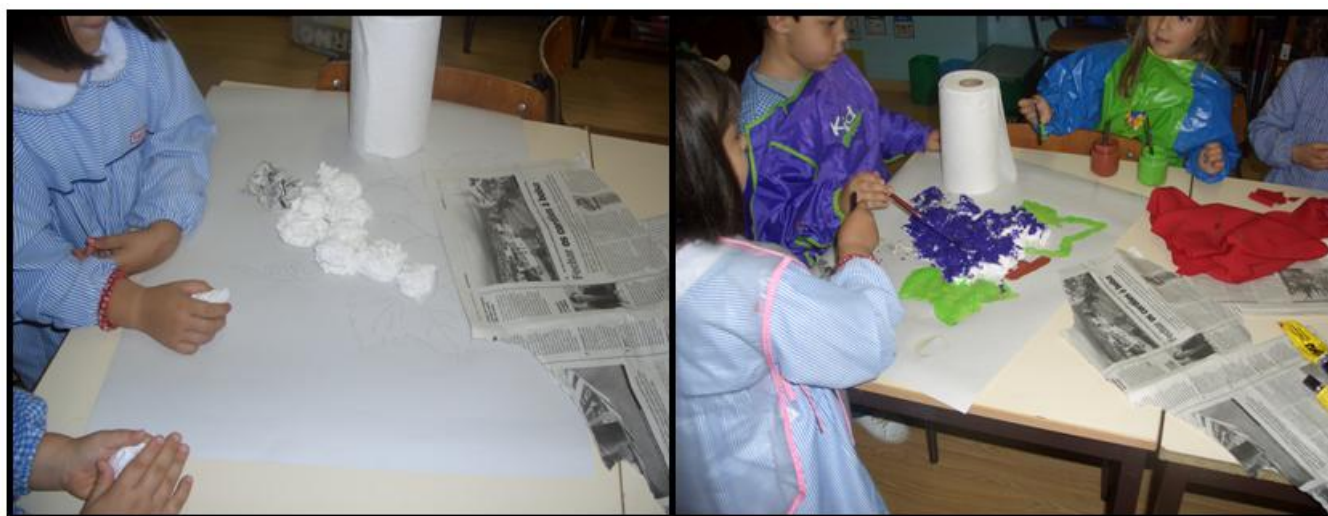
**Figura 9.** Realização da salada de fruta



Deste modo esta foi mais uma atividade dinâmica que foi ao encontro dos interesses das crianças possibilitando o aperfeiçoamento da motricidade fina. Mais uma vez recorreu-se ao registo da atividade realizada, por achar-se importante esta estratégia que facilita o desenvolvimento do domínio da linguagem e da escrita, ao mesmo tempo que permite às crianças lembrarem o que fizeram. Assim no quadro branco escreveu-se em conjunto com o grupo as frutas utilizadas na salada e as suas quantidades, como se estivéssemos a escrever uma receita e algumas das crianças quiseram copiar para folhas em branco e ilustrar ao seu gosto.

De forma a explorar técnicas de expressão plástica (Apêndice D) realizou-se frutos gigantes para decorar a sala (Figura 10). Questionou-se o grupo de como preferiam efetuar a decoração dos mesmos emergindo diversas sugestões, “Com pedacinhos de tecido” (Filipa, 5 anos), “Com bolas de papel” (João, 5 anos).

**Figura 10.** Realização de frutos gigantes



Depois de decorados os frutos frente e verso, foi proposto às crianças que complementassem a atividade, realizando com a mesma técnica letras grandes que formavam o nome de cada um dos frutos, a maçã, a pera e as uvas.

O grupo achou a sugestão interessante e pediu que se pendurasse as frutas e os respetivos nomes como *móbeis*.

Por último, ainda relativamente ao conteúdo em questão, executaram-se os cestos de pão-por-deus (Figura 11). Constatou-se uma grande aderência por parte das crianças e das suas famílias, visto que a quantidade de frutos levados para a sala para distribuir por todos foi bastante razoável. Em conversa com algumas das crianças e com os seus pais quando vinham à escola pô-las teve-se conhecimento que enviaram mais frutos de forma a complementar as crianças que apresentavam nível económico mais baixo e não poderiam levar fruta.

**Figura 11.** Realização dos cestos de pão-por-deus



### **Avaliação**

As OCEPE afiguram-se como sendo uma referência para os profissionais de Educação Pré-Escolar, relativamente à estruturação dos elementos que constituem a sua praxis, nomeadamente o currículo, as opções metodológicas e avaliação.

Assim, é com base nas OCEPE, no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto (*Perfil Específico De Desempenho do Educador de Infância*) e na Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril (*Avaliação na Educação Pré-Escolar*), que se estruturam as diretrizes referentes à avaliação na Educação Pré-Escolar.

Desta forma, avaliar implica que o educador observe continuamente o grupo e cada criança individualmente, o que permite acompanhar todo o processo de desenvolvimento de competências. Posteriormente deverá refletir com o intuito de adequar a sua intervenção pedagógica.

Neste sentido, o regulamento de estágio pretendia que no decorrer da intervenção pedagógica da EPE, fosse realizada uma avaliação do grupo e de uma criança em específico. De acordo com as orientações relativas ao estágio teve-se por base uma avaliação dos níveis de bem-estar e implicação através do preenchimento das fichas 1g e 1i do SAC de Portugal e Laevers (2010).

Optou-se por utilizar o SAC como recurso na avaliação, por ser um instrumento que “permite ao educador perceber atempadamente quais as crianças em risco de desenvolvimento e organizar o seu trabalho com vista a assegurar que todas as crianças obtenham o que necessitam para o seu desenvolvimento” (Portugal & Laevers, 2010, p. 17). Nesta linha de pensamento o SAC auxilia a intervenção pedagógica, tanto na observação das crianças como na reflexão das diversas situações, de forma a realizar um reajustamento da sua prática.

### **Avaliação do grupo.**

Neste ponto do relatório faço uma breve análise da avaliação realizada através do preenchimento das fichas 1g do SAC em diversos momentos do estágio e exponho as conclusões que dela resultam.

Assim, em consonância com o Quadro 6, a avaliação do grupo foi efetuada através da ficha 1g, onde está patente uma avaliação diagnóstica baseada na análise dos níveis de bem-estar e de implicação do grupo. Que se caracterizam respetivamente como “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer” (Portugal &

Laevers, 2010, p.20) e “uma qualidade da actividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (Portugal & Laevers, 2010, p. 25). Nesta ficha constam ainda alguns comentários com o propósito de compreender como se encontram as crianças.

De uma forma geral, verifica-se através do Quadro 8 que o grupo não apresenta níveis de bem-estar baixos, uma vez que 11 crianças estão no nível 3, cinco no nível 4 e seis no nível 5, daí que não suscitam preocupação. No que concerne aos níveis de implicação visualiza-se que a maioria encontra-se em níveis médios-altos, à exceção de quatro crianças que se situam no nível 2 de implicação, considerado baixo. Estas crianças aquando da realização de uma atividade manifestam uma concentração limitada e os resultados que dela emergem estão abaixo das suas capacidades (Portugal & Laevers, 2010).

**Quadro 8.** Avaliação diagnóstica do grupo – ficha 1g

Avaliação diagnóstica do grupo – ficha 1g												
Crianças	Nível de bem-estar					Nível de Implicação					Comentários	
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
Nomes												
1. Alexandre			X					X				
2. Ana				X				X				
3. André												Não esteve presente na primeira semana
4. Eva Beatriz			X					X				
5. Eva Carolina					X				X			
6. Filipa					X					X		
7. Guilherme S.			X				X					Realiza ocasionalmente atividades e quando as realiza não está envolvida. Perturba os colegas.
8. Guilherme A.				X				X				
9. Inês				X						X		
10. Joana			X				X					Interrompe frequentemente a atividade. Pouca concentração, distraíndo-se com facilidade.
11. João Miguel				X						X		
12. José Afonso			X					X				Criança sinalizada pela Educação Especial (atraso no desenvolvimento global)
13. Laura					X					X		

## 48 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

14. Luísa				X					X	
15. Matias			X				X			Normalmente na realização de atividades, perturba os restantes colegas.
16. Matilde				X					X	
17. Santiago			X				X			Demonstra pouca predisposição na realização de uma atividade. Tem momentos de abertura, mas muitas vezes “desliga” do contexto.
18. Osmar			X				X			É uma criança imatura, frequentemente faz birras, principalmente quando alertado sobre algum erro da sua parte. Não gosta de ser contrariada afirmando que sabe sempre realizar a atividade.
19. Paulo Tomás			X				X			
20. Regina			X				X			
21. Ricardo			X				X			
22. Sara Beatriz					X				X	
23. Sara P.					X		X			

No final do estágio preencheu-se novamente a ficha 1g com o intuito de verificar se a intervenção pedagógica realizada contribuiu para alterações nos níveis de bem-estar e implicação.

Em conformidade com o Quadro 9 e com base na avaliação diagnóstica que consta no Quadro 8, verifica-se que relativamente aos níveis de bem-estar quatro crianças melhoraram, passando do nível 3 para o nível 4, visto que sinais de desconforto ocasionais deram lugar a momentos de bem-estar com sinais claros de satisfação (Portugal & Laevers, 2010). No que se refere aos níveis de implicação realizando uma comparação entre a avaliação diagnóstica e a avaliação final, constata-se que uma criança subiu do nível 2 para o nível 3 e outra do nível 4 para o nível 5. A criança que frequentemente interrompia as atividades que realizava (nível 2) teve uma melhoria no sentido em que passou a estar mais envolvida na atividade e de forma mais ou menos contínua (nível 3). Em relação à criança no nível 4 que apresentava sinais claros de

implicação mostrou uma elevada implicação e total absorção nas atividades passando a situar-se no nível 5 (Portugal & Laevers, 2010).

Após esta análise depreende-se que a intervenção pedagógica realizada no percurso do estágio foi adequada, pois apesar de não existirem alterações significativas para níveis superiores, é importante referir que não se verificam retrocessos. No final do estágio constatou-se que as crianças conseguem estar mais disponíveis para a interação, demonstrando alegria e prazer como também maior concentração e entusiasmo na realização das atividades.

**Quadro 9.** Avaliação final do grupo – ficha 1g

Avaliação final do grupo – ficha 1g												
Crianças	Nível de bem-estar					Nível de Implicação					Comentários	
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
Nomes												
1. Alexandre				X				X				
2. Ana				X				X				
3. André												
4. Eva Beatriz				X				X				
5. Eva Carolina					X				X			
6. Filipa					X					X		
7. Guilherme S.			X				X				Grande dificuldade em se concentrar. Não mostra interesse na realização da maioria das atividades. Perturba os colegas.	
8. Guilherme A.				X				X				
9. Inês				X					X			
10. Joana			X					X			Pouca concentração, distraindo-se com facilidade.	
11. João Miguel				X					X			
12. José Afonso			X					X			Criança sinalizada pela Educação Espacial (atraso no desenvolvimento global)	
13. Laura					X					X		
14. Luísa					X					X		
15. Matias			X				X				A maior parte das vezes não mostra interesse. Perturba os colegas.	
16. Matilde				X					X			
17. Santiago			X				X				Demonstra pouca predisposição na realização de uma atividade. Tem momentos de abertura, mas muitas vezes “desliga” do contexto.	
18. Osmar			X					X			É uma criança com grande	

## 50 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

												desenvolvimento cognitivo nos domínios da matemática, oralidade e escrita, no entanto é imatura, faz frequentemente birras. Não gosta de ser contrariada afirmando que sabe sempre realizar a atividade.
19. Paulo Tomás			X					X				
20. Regina				X				X				
21. Ricardo			X					X				
22. Sara Beatriz					X				X			
23. Sara P.					X			X				

### **Avaliação da criança.**

Em relação à avaliação em particular de uma criança, foi realizada no final do estágio a ficha 1i (versão completa) do SAC proposta por Portugal e Laevers (2010). Refira-se que para o preenchimento desta ficha foi necessário ao longo do estágio a realização de registos que tiveram por base a observação da criança e o diálogo, tanto com a criança como com a educadora cooperante.

A escolha da criança deveu-se essencialmente ao facto de possuir um grande desenvolvimento cognitivo a nível da motricidade fina, da linguagem e do pensamento lógico, conceptual e matemático. Conquanto é uma criança que mostra desinteresse nas outras áreas, grande imaturidade e incapacidade de enfrentar o insucesso.

Assim optou-se por aplicar a ficha 1i, pois “inclui elementos de identificação da criança e fornece informação global acerca das aprendizagens e aspectos desenvolvimentais mais significativos da criança, realçando o seu percurso, evolução e progressos” (Portugal & Laevers, 2010, p. 80).

A ficha 1i de seguida apresentada (Quadro 10) é reflexo do processo de desenvolvimento da criança nas atividades em grande grupo e individuais, bem como da sua postura em todo o contexto educativo, como no recreio e no refeitório.

**Quadro 10.** Avaliação individual da criança- ficha 1i (versão completa)

<b>Data:</b> Outubro de 2012		<b>Idade da criança:</b> 5 anos	
<b>Nome da criança:</b> Osmar V. Freitas		<b>Data de nascimento:</b> 12/04/2007	
Competências Pessoais e Sociais em Educação Pré-Escolar			
Atitudes	Comportamento no grupo	Domínios essenciais	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoestima</li> <li>• Auto-organização / iniciativa</li> <li>• Curiosidade e desejo de aprender</li> <li>• Criatividade</li> <li>• Ligação ao mundo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competência social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motricidade Fina</li> <li>• Motricidade Grossa</li> <li>• Expressões Artísticas</li> <li>• Linguagem</li> <li>• Pensamento lógico, conceptual e matemático</li> <li>• Compreensão do mundo físico e tecnológico</li> <li>• Compreensão do mundo social</li> </ul>	

## ATITUDES

Autoestima – Indicadores
A criança...
<p><b>a) Evidencia comportamentos que expressem tensão emocional, conflitos internos, experiências dolorosas ou traumáticas?</b></p> <p>O Osmar não apresenta comportamentos agressivos, contudo por vezes apresenta alguns indícios de revolta quando dizemos que o que fez não está correto.</p>
<p><b>b) Compreende os seus próprios sentimentos e necessidades e tem autoconfiança suficiente que lhe permite expressá-los adequadamente?</b></p> <p>O Osmar tem autoconfiança acima das expectativas, afirmando que sabe tudo e sabe fazer tudo, porém não o sabe expressar, limitando-se a dizer que “sabe”. Não pede ajuda, exatamente por achar que sabe fazer tudo. Revela grande imaturidade não sendo capaz de lidar com experiências frustrantes. Expressa-se através do choro.</p>
<p><b>c) Evidencia autoconfiança e sentido de valor pessoal?</b></p> <p>Apresenta uma participação ativa, contudo enquanto o educador diz que alcançou uma conquista não demonstra felicidade pois acha que já a tinha alcançado anteriormente. Mostra consciência das suas forças, mas não lida bem com as suas fraquezas. Apresenta grande desenvolvimento em algumas áreas do conhecimento.</p>
<p><b>d) Apresenta sentido de responsabilidade relativamente ao seu bem-estar, evidenciando cuidado consigo própria e assertividade?</b></p> <p>Por vezes apresenta comportamentos perturbadores, não tendo consciência de que os mesmos interferem nas atividades do grupo. Limita-se a chorar quando é chamado à atenção.</p>

**Auto estima** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

<b>Auto-organização / iniciativa – Indicadores</b>
<b>A criança...</b>
<p><b>a) Evidencia “vontade” em se focalizar num desejo, intenção ou plano; empenho e resistência perante distrações e obstáculos?</b></p> <p>O Osmar evidencia maior motivação em realizar algo que é escolhido por si, contudo também aceita tarefas que o adulto propõe, mas já apresenta maior dificuldade em finalizar o que inicia.</p>
<p><b>b) É capaz de identificar necessidades, determinar o que é realmente importante, fazer escolhas e tomar decisões?</b></p> <p>Por vezes não mostra vontade em iniciar novas atividades, necessitando de alguma estimulação. Demonstra capacidade na identificação de necessidades físicas, todavia tem de ser alertado em algumas situações.</p>
<p><b>c) É capaz de conceber uma sucessão de ações necessárias para se atingir um objectivo e monitorizar a atividade com flexibilidade?</b></p> <p>Tem uma certa dificuldade em encadear uma sucessão de ações pois distrai-se e perde rapidamente o interesse na atividade que está a desenvolver. Não gosta de ser chamado à atenção, sendo certo que prefere realizar as coisas à sua maneira.</p>
<p><b>d) Consegue distanciamento, quando envolvida numa atividade, para ver se as coisas estão a correr bem, para pensar em estratégias mais eficazes, para aprender com as experiências?</b></p> <p>O Osmar apesar de grande desenvolvimento cognitivo, não tem a capacidade de se distanciar para tentar compreender qual a estratégia mais eficaz. Revela pouca organização.</p>
<p><b>e) Está altamente motivada para usar a sua capacidade de organização para contribuir para o bem-estar de todos?</b></p> <p>Não, o Osmar não se preocupa se a sua capacidade de organização contribui para apoiar o grupo e o bem-estar de todos.</p>

**Auto-organização/iniciativa** – apreciação global, atendendo à idade da criança / competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

<b>Curiosidade e desejo de aprender, criatividade, ligação ao mundo</b>
---

**Curiosidade e desejo de aprender** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**Criatividade** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**Ligação ao mundo** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

## COMPORTAMENTO NO GRUPO

<b>Competência social – Indicadores</b>
<b>A criança...</b>
<p><b>a) Gosta de explorar o mundo dos sentimentos e dos comportamentos e tem um interesse espontâneo pelas pessoas: gosta de as observar, procura o contacto, inicia interações e estabelece relações positivas?</b></p> <p>Não evidencia grande interesse pelas diferentes dimensões sociais. Não apresenta o hábito de escutar as histórias dos colegas questionando-os para saber mais sobre eles, não é portanto uma criança que mostre preocupação em estabelecer contato e em iniciar interações.</p>
<p><b>b) Reconhece e identifica os seus próprios sentimentos, sendo capaz de os expressar e de os comunicar aos outros?</b></p> <p>Apesar do Osmar saber identificar sentimentos, raramente os expressa.</p>
<p><b>c) Tem consciência crescente das suas características pessoais, capacidades, fraquezas e talentos?</b></p> <p>Tem a capacidade de descrever daquilo que gosta e do que não gosta, bem como dos seus interesses. Porém não tem consciência das atividades que pode melhorar, pois afirma que as desenvolve bem.</p>
<p><b>d) É capaz de se colocar na perspectiva dos outros e de reconhecer os seus sentimentos, percepções e pensamentos?</b></p> <p>O Osmar diz ter um papel importante no grupo, uma vez que como sabe ler e escrever determinadas palavras os restantes colegas podem aprender com ele. Contudo acaba por ser um pouco egoísta, pois quer sempre fazer tudo e não deixa os amigos fazerem.</p>
<p><b>e) Reconhece diferentes formas de relação com o outro em situações concretas e fala sobre elas?</b></p> <p>O Osmar relaciona-se com os colegas mais no sentido de poder ser ele próprio a fazer tudo.</p>
<p><b>f) Faz boas interpretações de interações sociais em diferentes tipos de situação e antecipa e prediz o comportamento, considerando o contexto social e cultural e características pessoais, como idade ou temperamento?</b></p> <p>Não, o Osmar não interpreta interações e prevê comportamentos.</p>
<p><b>g) É sensível às necessidades, perspectivas e sentimentos dos outros e dispõe de um vasto repertório comportamental para responder adequadamente em situações sociais, procurando contribuir para o bem-estar de todos?</b></p> <p>Tem alguma dificuldade em respeitar as regras e ter uma postura correta quando em grande grupo, preferindo sempre estar deitado, mesmo sabendo que deve estar sentado como os seus colegas. Se chamado a atenção, limita-se a responder que sabe, mas não o faz. Distrai-se facilmente, pois apenas quer fazer o que realmente o interessa.</p>

## 54 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

**Competência social** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

### DOMÍNIOS ESSENCIAIS

<b>Motricidade fina – Indicadores</b>
<b>A criança...</b>
<p><b>a) Sente-se atraída por tarefas e atividades que requerem destreza, precisão e complexidade de movimentos. Gosta de manipular objetos e instrumentos?</b></p> <p>O Osmar gosta de tarefas deste género e mostra grande desenvolvimento no manuseamento e exploração de diferentes materiais.</p>
<p><b>b) Evidencia destreza no uso de uma variedade de instrumentos ou utensílios do dia-a-dia?</b></p> <p>Sim, o Osmar evidencia destreza no uso de diferentes utensílios, como por exemplo nos talheres. Os lápis são outros dos materiais do dia-a-dia que usa corretamente, apresentando grande desenvolvimento na escrita.</p>
<p><b>c) Evidencia destreza na manipulação de materiais lúdicos e didáticos?</b></p> <p>Mostra destreza na manipulação de diferentes materiais. Revelando grande capacidade na construção de <i>puzzles</i>, de legos, entre outros materiais de jogo.</p>
<p><b>d) Evidencia destreza no uso de instrumentos de trabalho em superfícies bidimensionais?</b></p> <p>Evidencia destreza na utilização de instrumentos como os pinceis, o lápis e as canetas de feltro.</p>
<p><b>e) Domina capacidades manipulativas básicas numa variedade de tarefas como cuidar de si próprio, de objetos e/ou do contexto?</b></p> <p>O Osmar é muito autónomo e apresenta capacidades manipulativas acima das restantes crianças do grupo, assim sendo consegue realizar corretamente tarefas básicas como abotoar o casaco, calçar os sapatos. No que concerne aos objetos e contexto não revela cuidados.</p>

**Motricidade fina** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

<b>Motricidade grossa – Indicadores</b>
<b>A criança...</b>
<p><b>a) Gosta de participar em diferentes situações que envolvem amplas movimentações?</b></p> <p>Não apresenta muita disposição na participação de atividades movimentadas, que despendam energia. Não verifiquei interesse por parte do Osmar na utilização do espaço e na experimentação de novos movimentos.</p>
<p><b>b) Movimenta-se e orienta-se no espaço com eficácia e domina uma série de movimentos básicos de locomoção?</b></p>

Conforme pude constatar nas aulas de expressão motora, o Osmar não revela um controlo muito eficaz do seu corpo, apenas controlando determinadas formas de movimento e com pouca fluidez.

**c) Controla e coordena diferentes movimentos básicos quando se envolve na exploração de diferentes estruturas físicas?**

Dificuldade em controlar movimentos básicos no que concerne à exploração de diferentes estruturas físicas.

**d) Utiliza adequadamente diferentes equipamentos em vários jogos físicos?**

Os movimentos são tensos e tem dificuldade na mudança de movimentos.

**e) Realiza adequadamente todo o tipo de tarefas funcionais que envolvem o corpo?**

Em relação a tarefas como vestir um casaco ou calçar os sapatos o Osmar consegue realizar com facilidade.

**f) Reconhece a importância da atividade física como um contributo para a saúde e bem-estar e tem conhecimento dos riscos associados à atividade física, respeitando normas preventivas de acidentes?**

Não apresenta interesse na atividade física, daí que não revele reconhecimento da sua importância.

**Motricidade grossa** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

#### Expressões artísticas – Indicadores

A criança...

**a) Gosta de explorar e manipular uma diversidade de materiais, instrumentos, movimentos, voz, ... para se expressar e desfruta de várias formas de arte, (e.g., pintura, escultura, música, drama e dança), evidenciando prazer e satisfação?**

O Osmar gosta de explorar e manipular o que o rodeia, mas perde rapidamente o interesse. Não é uma criança muito expressiva. Quando implicado mostra prazer, porém é necessário, por vezes, estimulá-lo na continuação da tarefa.

**b) Utiliza as propriedades das artes visuais (forma, cor, material, espaço, composição) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?**

O Osmar não é uma criança que goste de expressar emoções, experiências, momentos da sua vida pessoal através do desenho.

**c) Utiliza as propriedades dos sons, voz e música (melodia, timbre, ritmo, volume, repetição...) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?**

Não tem muito interesse em utilizar propriedades dos sons, voz e música, para expressar-se, apenas o faz quando muito estimulado.

**d) Utiliza as propriedades do drama ou do faz-de-conta (uso expressivo da linguagem, do diálogo, criação de cenários, imitação...) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?**

O Osmar não tem o hábito de brincar na área da casinha. É necessário incentivá-lo para tal, daí que não utilize as propriedades do faz-de-conta.

**e) Utiliza as propriedades do movimento, dança e mímica (utilizando o espaço, representando personagens, animais e objetos, adoptando gestos e posturas...) para expressar percepções,**

**experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?**

É uma criança pouco expressiva. Normalmente expressa-se através de birras.

**Expressões artísticas** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**Linguagem – Indicadores****A criança...****a) Gosta de participar em atividades onde a linguagem tem um papel de realce: escutar, conversar, falar sobre algo significativo; perceber o significado das palavras e refletir sobre a linguagem?**

O Osmar gosta de participar nos diálogos principalmente em grande grupo, pois pode mostrar aos seus colegas os vários conhecimentos que possui. Procura sempre responder às questões colocadas, mesmo que não sejam colocadas a si.

**b) É capaz de se focalizar numa conversa, compreendendo o sentido das palavras e a essência do que é comunicado?**

Sim, tem uma participação muito ativa e compreende perfeitamente o sentido das palavras e do comunicado.

**c) Comunica oralmente com confiança e adequadamente em várias situações e com diferentes objectivos?**

Comunica com confiança e gosta muito de expressar o seu ponto de vista e as suas ideias. A sua pronúncia e articulação das palavras são corretas e detém um conhecimento de vocabulário acima do restante grupo.

**d) Compreende as funções da linguagem escrita enquanto forma de comunicação, fonte de prazer e, a um nível básico, reconhece símbolos, pictogramas, sinais e estabelece ligação entre letras e sons?**

Esta criança reconhece perfeitamente a ligação entre a linguagem e a escrita. É capaz de identificar as letras do alfabeto, escrever corretamente um vasto número de palavras, bem como lê-las, manifestando assim o seu gosto pelos livros.

**Linguagem** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**Pensamento lógico, conceptual e matemático – Indicadores****A criança...****a) Gosta de explorar e experimentar para descobrir princípios organizadores e perceber a forma como os acontecimentos se relacionam uns com outros?**

Mostra interesse em participar em discussões reflexivas, nas quais procura revelar as suas descobertas. É uma criança que estabelece princípios organizadores para perceber como os acontecimentos se relacionam.

**b) Agrupa objetos, acontecimentos, fenómenos, de acordo com características similares referindo o**

**que os torna iguais ou diferentes (classificação ou categorização)?**

Tem a capacidade de agrupar objetos, acontecimentos e fenômenos, bem como realizar classificações múltiplas, considerando critérios em simultâneo, como por exemplo se for pedido de identifique um quadrado pequeno e azul e um quadrado amarelo e grande

**c) Compara objetos e acontecimentos segundo uma dimensão, determina a sua posição numa ordenação e usa linguagem apropriada para descrever a forma como se relaciona com os outros (ordenação)?**

Consegue estabelecer seriação, ordenar objetos segundo a ordem correta de tamanho, peso.

**d) Utiliza adequadamente conceitos e operações simples quando lida com quantidades e com o número, conhecendo símbolos específicos?**

Consegue comparar quantidades, distinguir “muito” de “pouco” e fazer correspondência entre quantidades e números. Conta objetos e compreende o que é “somar” e “tirar”. Regista informação em tabelas de dupla entrada.

**e) Lida adequadamente com conceitos temporais, conhecendo terminologia específica?**

O Osmar tem presentes conceitos temporais como “antes”, “depois”, “ontem”, “amanha”. Lida adequadamente com o calendário, identificando os dias da semana que vai à escola e que no fim-de-semana, sábado e domingo, não vai.

**f) Lida adequadamente com conceitos espaciais, conhecendo terminologia e símbolos específicos?**

Utiliza adequadamente formas geométricas para fazer construções e consegue identificar objetos no espaço, bem como utilizar a terminologia específica.

**g) Utiliza o raciocínio lógico para fazer deduções e generalizações, para identificar contradições, desenvolver teorias acerca do mundo físico e social e levantar questões?**

O Osmar procura sempre encontrar explicações para os factos, pensando com logica e estabelecendo relações. Tem a capacidade de refletir e fazer observações pertinentes

**Pensamento lógico, conceptual e matemático** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**Compreensão do mundo físico e tecnológico – Indicadores**

A criança...

**a) Evidencia uma curiosidade espontânea na exploração de objetos, materiais, equipamentos e fenómenos naturais?**

O Osmar envolve-se com facilidade na observação e compreensão de diversos objetos e fenómenos naturais. Gosta de interpretar e comparar para atingir determinadas conclusões.

**b) Observa, descobre e identifica as suas características, reconhece alterações e, sendo o caso, faz previsões de ocorrências?**

Verifiquei que o Osmar tem interesse em atividades que envolvam fenómenos naturais. Com a observação do tempo é capaz de realizar previsões com base na mesma. Constatei, também que era capaz reconhecer características das estações do ano.

**c) Conhece formas apropriadas de utilização de diferentes objetos e materiais, instrumentos e técnicas para realizar várias coisas e resolver diversos problemas?**

Sim, é capaz de manipular de forma adequada diferentes objetos e materiais e reconhecer as suas características e funções. Possui capacidade para solucionar diversos problemas que possam surgir

**d) Identifica características essenciais dos seres vivos e condições indispensáveis para a sua sobrevivência, crescimento e procriação?**

O Osmar reconhece e identifica seres vivos, compreendendo a relação existente entre estes e o ambiente bem como as mudanças verificadas ao longo do seu crescimento.

**e) Demonstra compreensão sobre aspectos básicos de nutrição, higiene e segurança?**

Conhece a importância das regras básicas de higiene, nutrição e segurança. Reconhece a importância de lavar a fruta, de lavar as mãos antes e depois das refeições, identifica alimentos saudáveis e não saudáveis e assimila situações ou objetos que significam perigo.

**f) Lida com objetos, materiais e produtos culturais com respeito e sente-se responsável pelos seres vivos e seu ambiente, procurando cuidar deles?**

Verifiquei que o Osmar conhece tanto a importância da natureza e dos seres vivos, como dos cuidados que devemos ter em relação aos mesmos, porém não foi possível constatar se o Osmar tem a capacidade de agir como pensa.

**Compreensão do mundo físico e tecnológico** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**Compreensão do mundo social – Indicadores**

A criança...

**a) Mostra interesse pela realidade social: procura perceber a organização da vida social, gosta de ouvir histórias sobre o passado e o futuro e aprecia aprender coisas sobre outras pessoas e culturas?**

Não mostra muito interesse em aprender mais sobre a realidade social, todavia é uma criança que capta rapidamente informação sobre diversos temas.

**b) Tem uma compreensão básica sobre a forma como a sociedade cuida das necessidades básicas das pessoas, como saúde e segurança?**

Tem conhecimento da existência de instituições, como hospitais, bombeiros, entre outras, e quais as suas funções. Conhece regras de segurança, porém, às vezes, tem de ser alertado para cumpri-las.

**c) Tem uma compreensão básica dos processos de economia e da forma como se utilizam recursos, se produzem bens e se comercializam?**

Conhece uma variedade de profissões e sabe onde as pessoas podem obter os diferentes bens e serviços. Tem noção da importância do dinheiro e de que é necessário trabalhar para ganhá-lo.

**d) Conhece formas de comunicação entre as pessoas e meios de comunicação de massa?**

Conhece diferentes formas de trocar informação e as suas funções. Pude verificar quando da troca de correspondência, através da carta, com a sala Arco Iris da escola da Achada.

**e) Conhece formas de expressão cultural, social e religiosa?**

Não revelou conhecimento sobre estas formas de expressão.

**f) Compreende a forma como a sociedade se organiza, através de processos democráticos, e conhece a existência e objectivo das leis?**

O Osmar sabe que existem regras na sociedade, tal como deverá existir em qualquer espaço e que é com base nelas que devem reger-se.

**g) Conhece os costumes, comportamentos, regras e acordos importantes para a participação num grupo ou em pequenas comunidades?**

Reconhece os diversos grupos nos quais participa e comportamentos, regras inerentes aos mesmos.

**h) Tem uma consciência crescente do passado familiar, eventos importantes na história da região ou do país, desenvolvimento da humanidade?**

O Osmar conhece a história de vida da sua família e tem noção das gerações anteriores.

**i) Tem um sentimento de pertença à sua família, comunidade e país e identifica-se com os valores e direitos básicos da sua sociedade, manifestando um sentimento de responsabilidade e desejo de contribuir para a melhoria da qualidade de vida de todos?**

Evidencia um sentimento de pertença à família, que se verifica através do carinho entre ele e os pais, na chegada e saída da escola. Contudo não é uma criança que fala muito sobre a família. Não constatei consciência dos valores e direitos básicos da sua sociedade.

**Compreensão do mundo social** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**Síntese**

Em síntese, o Osmar revela por vezes falta de atenção e pouca implicação nas atividades que lhes são propostas, tendo alguma dificuldade em finaliza-las.

Relativamente às atitudes apresenta alguns indícios de revolta, porém não é uma criança agressiva. Revela imaturidade, não sendo capaz de lidar com experiências frustrantes. Não gosta de ser chamado à atenção, limitando-se a chorar.

No domínio da auto-organização e iniciativa apresenta níveis baixos, pois demonstra pouco gosto por aprender sobre algum assunto, desvalorizando novas aprendizagens.

Em relação ao seu comportamento no grupo, o Osmar é uma criança por vezes egoísta, pois como já sabe ler e escrever quer sempre ser ele, por exemplo a escrever a data no quadro, não dando oportunidade aos colegas.

No que concerne aos domínios essenciais, a nível da motricidade fina evidencia desenvolvimento acentuado no manuseamento e exploração de diferentes materiais, destreza no uso de utensílios do dia-a-dia, na manipulação de materiais lúdico e didáticos e instrumentos de trabalho. Por outro lado em relação à motricidade grossa o seu desenvolvimento é menor, revelando pouco controlo do seu corpo. Tem movimentos tensos e dificuldade na mudança dos mesmos. A nível das expressões artísticas não é uma criança que se implica nas atividades, sendo uma área pela qual não revela grande entusiasmo.

O domínio da linguagem é uma das áreas fortes do Osmar, possui um vocabulário amplo acima do nível

## 60 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

do restante grupo e é capaz de escrever e ler um vasto número de palavras para uma criança da sua idade.

Em relação ao pensamento lógico, conceptual e matemático apresenta de igual modo um conhecimento cognitivo elevado em comparação aos colegas. Tem a capacidade de procurar explicações para factos, desenvolver raciocínios lógicos e estabelecer relações.

Por fim, a nível da compreensão do mundo físico e tecnológico e da compreensão do mundo social apresenta um conhecimento médio, devido a não demonstrar muito interesse nesta área.

### **Perspectiva da criança (autoavaliação):**

#### **Coisas que já aprendi:**

“Aprendi mais um pouco sobre as aranhas, mas já sabia algumas coisas.”

#### **Coisas em que sou bom:**

“Sou bom na matemática, na escrita, na leitura. E também na construção de *puzzles*”

#### **Coisas que gostava de melhorar:**

“Não gostava de ser melhor em nada.”

### **Conversa com os pais:**

Não foi possível devido à falta de disponibilidade da mãe.

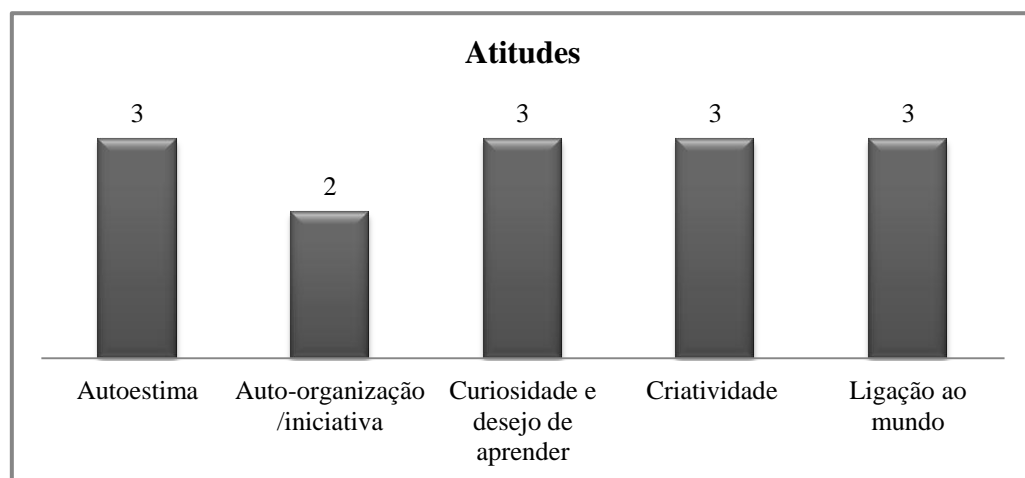
Em conformidade com as respostas às questões supramencionadas, esta é uma criança que apresenta tanto níveis altos como baixos a nível de competências pessoais e sociais.

A análise dos gráficos que se seguem foi realizada tendo em conta a escala de Portugal e Laevers (2010) em que o nível 1 corresponde a muito baixo e o nível 5 a muito alto. Deste modo constata-se no que diz respeito ao indicador de desenvolvimento das Atitudes que a criança situa-se num nível intermédio, na manifestação de autoestima, curiosidade e desejo de aprender, criatividade e ligação ao mundo.

Por sua vez, em termos de auto-organização/iniciativa, o Osmar demonstra um nível baixo (Gráfico 4), uma vez que apresenta pouca motivação para iniciar novas atividades, bem como pouca envolvência nas mesmas.

No que se refere ao indicador comportamento no grupo, esta criança encontra-se no nível 2, visto ser uma criança que não aprecia a opinião dos outros e apresenta uma certa dificuldade em compreender os colegas. No cumprimento das regras, em geral, também apresenta dificuldade, não tendo uma postura correta em grande grupo e por vezes aos pares.

**Gráfico 4** Níveis evidenciados pela criança nos indicadores de desenvolvimento referentes às atitudes

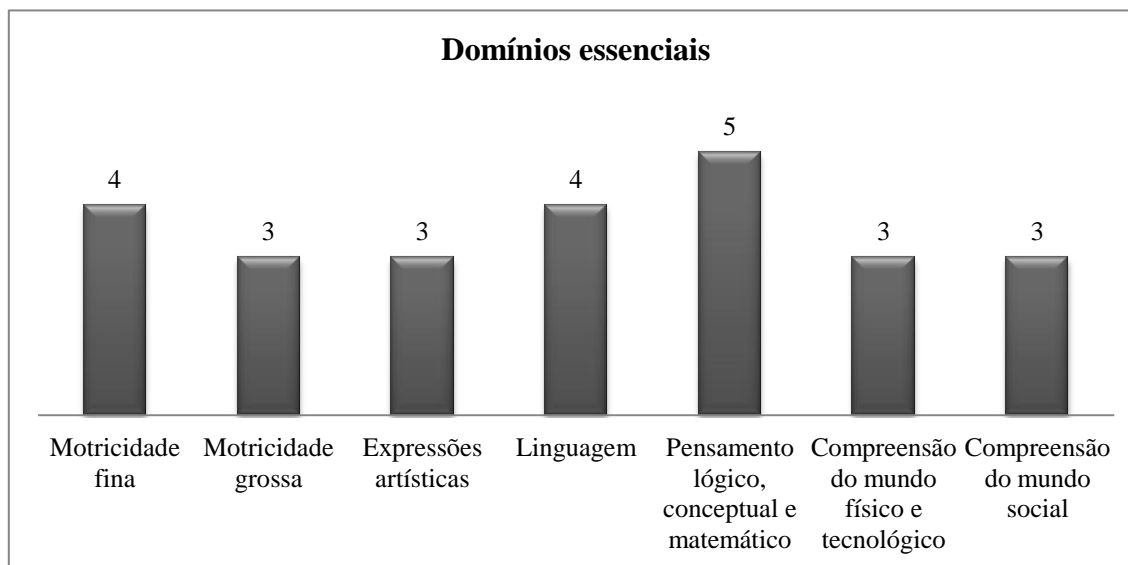


Por fim, em relação aos domínios essenciais, como se observa no Gráficos 5 apresenta níveis bastante razoáveis a nível da motricidade fina, demonstrando grande desenvolvimento na manipulação e exploração de diversos materiais. Por outro lado no que se refere à motricidade grossa o Osmar apresenta um nível intermédio, revelando um controlo pouco eficaz do seu corpo. Apresenta nível 3 no indicador expressões artísticas, uma vez que é uma criança que mostra pouco entusiasmo nesta área. Encontra-se no mesmo nível relativamente à compreensão do mundo físico e tecnológico e compreensão do mundo social, apresentando um conhecimento médio, devido a não demonstrar muito interesse nestes campos

No domínio da linguagem encontra-se num nível satisfatório, possuindo um vocabulário amplo e a capacidade de ler e escrever um vasto número de palavras para

uma criança com a sua idade. Por fim no que concerne ao pensamento lógico, conceptual e matemático encontra-se no nível mais alto, sendo o domínio no qual tem maior interesse, bem como um conhecimento cognitivo elevado, capaz de desenvolver raciocínios lógicos e estabelecer relações com grande facilidade.

**Gráfico 5.** Níveis evidenciados pela criança nos indicadores de desenvolvimento referentes aos domínios essenciais



Em suma conclui-se que a aplicação das fichas SAC na avaliação da criança foi imprescindível para uma melhor compreensão da mesma e na delimitação de objetivos da intervenção pedagógica para que a criança efetuasse aprendizagens a partir dos seus interesses e atingisse níveis de bem-estar e implicação superiores.

### **Intervenção com a comunidade**

Um dos pontos tidos em conta na avaliação do processo de estágio na valência EPE era a intervenção e envolvimento com a comunidade educativa. O termo comunidade educativa engloba a equipa docente e não docente da instituição, bem como as famílias das crianças.

Deve-se ter presente que as famílias e restante comunidade devem ser incentivadas a participarem nas diferentes atividades que acontecem na instituição.

Segundo o Ministério da Educação (2009) “o processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação” (p.23).

Deste modo, foi realizada uma intervenção com a comunidade educativa, mais concretamente com os educadores da infância, professores do 1.º CEB da EB1/PE da Pena, não docentes e famílias das crianças, em parceria com as minhas colegas que realizaram o estágio, também nesta instituição. E, ainda, outra intervenção que envolveu as três salas de pré existentes na instituição e as famílias das crianças das respetivas salas.

### **Com a família.**

Segundo o Ministério da Educação (2009) a EPE é complementar à ação educativa da família e que a equipa pedagógica deverá estabelecer com a mesma uma estreita relação, com vista à criança se desenvolver integralmente e se inserir na sociedade de forma livre, autónoma e solidária. Neste sentido a família representa a primeira instância do indivíduo, sendo no ambiente familiar que se inicia a interiorização de valores e atitudes.

O Ministério da Educação (2009) defende, ainda que “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança” (p.43), sendo deste modo fundamental um trabalho cooperativo entre os pais e os educadores. Esta relação permite a troca de informações sobre a ação educativa, preferências, interesses e capacidades que estão em permanente mudança na criança (Post & Hohman, 2007). Consequentemente possibilita os pais estarem a par das aprendizagens dos seus filhos, bem como os educadores conhecerem melhor as crianças, de forma a

adequar a sua intervenção pedagógica, contribuindo para aumentar níveis de bem-estar e implicação com experiências significativas.

Procurou-se ao longo do estágio estabelecer um contato com os pais, trocando informações quando chegavam à escola e eu os recebia ou quando vinham buscar os seus filhos. O diálogo baseava-se, de manhã sobre como estavam as crianças, se bem-dispostas, se tinham passado bem a noite e à saída falava-se dos trabalhos realizados, das novas aprendizagens das crianças. Saliente-se que é importante para as crianças aperceberem-se desta ligação entre os seus pais e os educadores, pois sentem-se mais seguros e que ambos se interessam pelo que fazem.

Neste sentido incentivou-se a família a realizar um trabalho colaborativo, propondo-se a sua participação na execução do vestuário para o desfile de outono.

Refira-se que esta ideia surgiu a partir de um diálogo com uma criança da minha sala de estágio. Conforme explicava-me gostava muito de desfilar e inclusive ia realizar um desfile de moda no centro comercial Fórum Madeira. À medida que conversávamos, no recreio, outras crianças da sala juntaram-se e demonstraram entusiasmo em relação ao acontecimento. Daí que eu tenha questionado se gostariam de fazer um desfile de outono na escola. As crianças mostraram interesse e responderam com alegria e entusiasmo. Assim sendo apresentei a proposta à educadora cooperante que desde logo mostrou-se disponível e achou uma sugestão bastante pertinente, visto que as crianças estavam motivadas.

Sendo que na mesma instituição estavam a estagiar duas colegas minhas, optou-se por apresentar a sugestão às outras salas de pré e convidá-las a participarem. Desta forma, realizou-se uma intervenção em parceria. As outras estagiárias e suas educadoras cooperantes aceitaram a proposta com muito agrado e combinou-se que cada uma falava com as famílias das crianças das suas salas. Neste sentido, nas respetivas salas, em grande

grupo, negociaram-se pormenores para o desfile aceitando as opiniões e sugestões de todas as crianças. Combinados os detalhes, decidiu-se que para além de se incentivar os pais a participarem, relativamente à confecção dos fatos/acessórios, convidá-los a assistirem ao evento. Assim, ficou estabelecido que cada criança convidava os seus pais e explicava os devidos pormenores. Porém, posteriormente seria fornecido aos mesmos as informações sobre o dia, a hora e o local da sua concretização.

O vestuário/acessórios para o desfile foi realizado com recurso a elementos da natureza, característicos do outono.

**Figura 12.** Acessórios criados pelos pais

Quando sugerido aos pais a maioria achou interessante e à medida que passavam os dias, quando chegavam à sala falavam de ideias que iam por em prática para a realização do fato. Verificou-se que os pais estavam motivados para a participação da atividade, pois surgiram fatos muito criativos e originais (Figura12).

Refira-se que a preparação para este dia desenrolou-se em várias semanas do estágio, visto



que foi necessário programar diversos aspetos para que tudo corresse conforme previsto.

Assim sendo, para que tudo se desenvolvesse da melhor forma, combinou-se, semanalmente, entre estagiárias e educadoras cooperantes pormenores e sugestões e as

mesmas davam as suas opiniões. De seguida, em grande grupo, dialogou-se com as crianças para que pudessem, segundo os seus interesses sugerir alterações às nossas propostas.

Considerou-se mais adequado aliar-se este dia, ao dia da distribuição dos frutos do pão-por-Deus e ao último dia de estágio, uma vez que a disponibilidade de horário dos pais não era muita, sendo que deste modo reuniríamos num só dia diversos acontecimentos. Assim o desfile iniciou-se às 9h30 até as 10h30, na sala de música, pois estava chuva e não pôde ser no exterior, e posteriormente seguiu-se para a sala onde realizei o meu estágio, visto ser a mais ampla, para o convívio e partilha dos frutos.

Para tal foram realizadas diversas atividades de preparação para o evento (Apêndice E), tais como a confeção de bolos (Figura 13), a estampagem das tolas para decorar as mesas e a passadeira para o desfile (Figuras 14 e 15), sempre com a participação das crianças. E ainda os ensaios da música e dança que iam apresentar após desfilarem.

**Figura 13.** Confeção dos bolos



**Figura 14.** Estampagem das toalhas para decorar as mesas



**Figura 15.** Realização da passadeira para o desfile

Refira-se que estas atividades foram sugeridas, em grande grupo, transmitindo a finalidade de cada uma delas e as crianças poderiam apresentar alterações para realizá-las. É importante salientar, também que as crianças efetuaram as atividades de forma rotativa, ou seja, todas participavam. Todo o grupo demonstrou grande predisposição para as tarefas, sendo certo que partiam do princípio que eram para a festa onde iam estar os seus pais presentes

Outro ponto a mencionar é que para a realização deste acontecimento foi necessário um constante trabalho colaborativo, tanto entre nós estagiárias, como com as educadoras cooperantes, professores do 1.º CEB, nomeadamente o professor de música que se disponibilizou para os ensaios da música de outono e coreografia que ensinou nas suas aulas, funcionárias no geral, mas fundamentalmente as da cozinha que disponibilizaram a cozinha e cederam utensílios para a confeção dos bolos e da diretora da instituição que nos facultou os espaços para a atuação e disponibilizou a sua constante cooperação.

Para assistir ao desfile tiveram presentes praticamente quase todos os pais das crianças das três salas de pré e teve-se ainda o privilégio de contar com a presença de alguns avós, sendo que a sala ficou completamente cheia. Foi um aspeto bastante positivo, o facto de os pais terem despendido um pouco do seu tempo para estarem na

escola com os seus filhos. Por outro lado o espaço apresentou-se como um limite, pois tanto a sala de música, como a sala da pré C não foram suficientemente amplas para todos os presentes, porém conseguiu-se que todos usufríssem do desfile e do convívio.

No início agradeceu-se a presença de todos e a colaboração na confecção dos fatos do desfile. Explicou-se como estava organizado o desfile, sendo que após o mesmo, as crianças iam cantar e dançar a música de outono e por fim dirigíamo-nos à sala da Pré C para o convívio e partilha de frutos.(Figura 16).

**Figura 16.** Desfile e partilha de frutos



Ao longo da hora disponibilizada para o evento, pôde-se observar as várias expressões do público. Expressavam sentimentos de orgulho e felicidade e quando o seu filho desfilava esboçava um grande sorriso (Figura 17).

**Figura 17.** Desfile

Já no convívio tive o prazer de conversar um pouco com alguns dos pais que me disseram que acharam o desfile uma ideia criativa e que estavam bastante orgulhosos pelo trabalho desenvolvido do qual fizeram parte. Felicitaram-nos pelos bolos, pois estavam muito bons, pela decoração da sala caracterizando o momento como agradável.

Conforme os pais iam embora despedi-me e agradei por ter tido a possibilidade de conhecê-los e aos seus filhos.

Em suma, pode-se afirmar que o dia correu dentro dos parâmetros desejados, tendo sido um trabalho bem conseguido, que necessitou de um grande empenho da nossa parte, estagiárias. E como tal, muito compensador, pois pais e filhos ficaram satisfeitos e orgulhosos, além do que os pais puderam participar nas atividades dos seus filhos.

Relativamente ao desenvolvimento do trabalho foi em constante cooperação com todos os docentes e não docentes da instituição que permitiu estabelecer relações e fazer parte integrante da mesma.

**Com a comunidade em geral.**

Como referido anteriormente, esta intervenção foi realizada em parceria com outras duas colegas, das salas pré B e pré A, com uma ação de sensibilização denominada *Aprendizagem Emocional das Crianças*. Deste modo, convidou-se a professora Doutora Glória Franco, docente da Universidade da Madeira, aconselhadas pela Mestre Guida Mendes, orientadora deste estágio

Optou-se abordar esta problemática, uma vez que se achou pertinente mostrar à comunidade algo mais sobre o lado emocional das crianças e a influência nas suas aprendizagens, uma vez que estas deverão ser o centro de toda a atenção educacional.

A ação de sensibilização foi direcionada para os educadores de infância, professores do 1.º CEB, não docentes e pais das crianças e decorreu no dia 31 de outubro de 2012 na EB1/PE da Pena.

A sessão iniciou-se fazendo referência aos estados emocionais e posterior lançamento do desafio de ser identificados esses mesmos estados nas diferentes expressões faciais das imagens de crianças que a professora ia mostrando. Esta apresentou-se como uma parte prática, à qual seguiu-se a explanação de uma componente teórica com o intuito de dar a conhecer mais sobre a aprendizagem emocional das crianças.

Pelo que se pôde constatar, o público observou o *PowerPoint* e ouviu com interesse a sua explicitação. Através da parte prática que a professora Glória apresentou e das sugestões fornecidas, de forma a reconhecer os diferentes estados emocionais, os presentes demonstraram curiosidade por este assunto. Verificou-se que a professora convidada fomentou um constante diálogo com a plateia, a qual apresentou um nível de participação satisfatório com a constante colocação de questões, essencialmente por parte de alguns professores do 1.º CEB. Assim sendo, no espaço de tempo dedicado ao debate

já não surgiram questões. Porém alguns dos presentes realizaram várias anotações explanadas no *PowerPoint* e no final referiram ter achado a ação de sensibilização interessante e exprimiram o desejo de existir mais vezes sessões deste caráter.

Em suma, apesar de o público não ter sido muito, conclui-se que a ação de sensibilização decorreu dentro dos parâmetros desejados. Fez-se um balanço positivo, pois o público que esteve presente demonstrou entusiasmo e interesse em ampliar o seu conhecimento sobre o assunto em questão. Deste modo atingiu-se o objetivo primordial, o de conduzir a comunidade educativa em geral, no sentido em que a criança deve ser o centro da ação desenvolvida, tendo sempre presente as suas características específicas.

### **Reflexão crítica**

Sendo o princípio geral da EPE favorecer “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Ministério da Educação, 2009, p.15), procurou-se que este fosse o principal objetivo da intervenção pedagógica realizada. Assim sendo proporcionou-se às crianças atividades que possibilitassem aprendizagens e o desenvolvimento de competências, partindo dos seus interesses e das suas necessidades (Portugal & Laevers, 2010).

Ao longo do estágio recorreu-se a técnicas como a observação participante e a análise documental, de modo a inferir-se as características de todo o contexto educativo, bem como os interesses e necessidades do grupo. E ainda, acompanhar o seu desenvolvimento, aprendizagens e obter elementos para refletir e adequar a intervenção pedagógica. Este é um facto confirmado pelo Ministério da Educação (2009), que afirma “a importância de uma pedagogia estruturada [...] exigindo que o educador planeie o seu

trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” (p.18).

Outro aspeto importante foi o trabalho cooperativo com a educadora cooperante, pois permitiu a troca de informações e conhecimentos fundamentais para planificar a intervenção pedagógica, tendo sempre como ponto central as crianças e as suas características específicas. Assim, toda a ação desenvolvida no decorrer do estágio sustentou-se na reflexão, investigação e em saberes teóricos que devem ser interligados, com o intuito de desenvolver uma prática de qualidade.

A aplicação das fichas SAC para avaliar o grupo no geral e uma criança em particular possibilitou “uma visão clara sobre o funcionamento do grupo, atendendo aos níveis de implicação e de bem-estar” (Portugal & Laevers, 2010, p. 142). Os mesmos autores afirmam, ainda, que é com base na alteração destes níveis que o educador afere se está ou não “no caminho certo, a promover e a desenvolver a autoconfiança das crianças, alimentando a sua curiosidade, motivação para a exploração e desenvolvimento de competências” (Portugal & Laevers, 2010, p. 142). Nesta linha de pensamento, este é um instrumento que permite ao educador compreender o grupo e cada criança, com a finalidade de rever e adequar a sua intervenção pedagógica.

Analisando e refletindo sobre a ação desenvolvida no percurso do estágio, verifica-se um balanço positivo, uma vez que relativamente aos níveis de bem-estar e implicação, verificou-se um aumento. Com isto confirmou-se que as atividades planificadas foram ao encontro dos interesses e necessidades do grupo.

Em contrapartida apresenta-se a falta de existência de um maior período de tempo, antecedente à intervenção como uma limitação, uma vez que este iria permitir a recolha de dados, possibilitando um melhor conhecimento do grupo. Este espaço de tempo, também seria fundamental para uma adaptação progressiva das crianças à minha presença

na sala, sendo certo que cada uma tem um diferente grau de facilidade na aceitação de outros elementos no grupo. Todavia, no geral as crianças aceitaram-me de forma satisfatória.

No que concerne ao envolvimento com a comunidade educativa esta inicialmente, desenvolveu-se com alguma reticência, uma vez que em conformidade com a diretora da instituição, os pais evidenciavam pouca predisposição para a participação nas atividades que decorriam na escola.

Em consonância com o Ministério da Educação (2009) o educador deve fomentar a “participação das famílias no processo educativo” (p.22). Como tal, sendo estagiária e futura profissional da educação optei por adotar a atitude de incentivar os pais a participarem mais nas atividades com os seus filhos.

Deste modo a participação da família afigurou-se como mais um aspeto positivo, constatado através da presença de um número de pais, muito acima das expectativas. Em relação à ação de sensibilização realizada para toda a comunidade educativa – a escola e a família - contemplou-se uma menor afluência, tendo-se tido maior presença de não docentes.

Tendo por base as expectativas antecedentes ao estágio realizado e analisando todo o percurso de intervenção pedagógica o balanço é positivo, uma vez que superei os meus receios e consegui proporcionar às crianças atividades que foram ao encontro das suas necessidades e interesses. Tal facto foi constatado através do aumento dos níveis de bem-estar e implicação do grupo em geral. Salienta-se, ainda, a possibilidade de interação com toda a equipa pedagógica e um envolvimento com a família como aspetos fundamentais no sucesso da intervenção pedagógica.



**Parte III – Intervenção pedagógica em contexto de 1.º Ciclo**

### **Parte III – Intervenção pedagógica em contexto de 1.ºCiclo**

Este ponto organiza-se de forma semelhante ao anterior, referente à intervenção pedagógica em contexto de EPE. Assim inicia com as expetativas iniciais e posteriormente o desenvolvimento do estágio com referência a diferentes fases processadas. Nas expetativas menciona-se receios e o que se espera em relação à equipa pedagógica e às aprendizagens dos alunos. Considerou-se importante referir as expetativas antes do estágio, com o intuito de no final do mesmo realizar-se uma reflexão crítica sobre a intervenção realizada mencionar-se o quanto foi fundamental esta experiência para o desenvolvimento pessoal e profissional, bem como verificar o impacto da mesma na evolução da turma.

De modo a situar a intervenção pedagógica, começa-se por abordar as devidas caracterizações do contexto educativo e de seguida algumas das atividades que ficaram sob a minha responsabilidade. Saliente-se que a intervenção foi baseada nos fundamentos teóricos referidos na Parte I – Abordagem teórica, deste relatório, nos dados recolhidos sobre os alunos e ainda em conformidade com a OCP.

Por fim apresenta-se as intervenções em parceria com a comunidade educativa e uma reflexão crítica final, onde se menciona os aspetos conseguidos ou menos conseguidos, tendo por base as expetativas iniciais.

O estágio realizado na vertente do 1.º CEB decorreu na turma do 3º 2 da EB1/PE do Galeão, com alunos com idades compreendidas ente os oito e os 11 anos.

Desenvolveu-se ao longo de seis semanas, num total de 100 horas, segundo consta no Despacho n.º 32081/2008, de 16 de dezembro e foi realizado aos pares. A intervenção decorreu em três dias da semana e cada estagiária ficou responsável semanalmente pela orientação das aulas, sendo a planificação realizada em conjunto com a professora cooperante e com o par de estágio.

O estágio teve início no dia cinco de novembro de 2012 e término no dia 12 de dezembro de 2012, tendo sido realizada na primeira semana essencialmente uma observação participante com a orientação, a meu cargo, apenas de uma atividade num dia e da minha colega no dia seguinte. Esta observação tinha por objetivo obter um conhecimento geral sobre a turma que seria o suporte para a seleção de estratégias da intervenção pedagógica nas semanas posteriores.

### **Expetativas iniciais**

À semelhança do que sucedeu momentos antes do início do estágio da EPE, neste também surgiram inseguranças, receios e a preocupação de falhar enquanto estagiária e não corresponder às expetativas depositadas em mim, bem como de não ir ao encontro das necessidades da turma.

Assim o meu objetivo no estágio era criar um clima de cooperação com a comunidade escolar, nomeadamente com os alunos, com o professor cooperante e com a minha colega estagiária Rosária Viveiros. Só assim poderia obter uma melhor integração no contexto educativo e realizar uma prática educativa de qualidade que se baseasse no diálogo e na troca de informações com o propósito de existir uma continuidade dos conteúdos programáticos.

Por outro lado entusiasmava-me possibilidade de lecionar conteúdos da língua portuguesa, matemática e estudo do meio, utilizando diversos materiais e atividades lúdicas com o intuito de tornar as aulas mais dinâmicas e cativar o interesse dos alunos.

Por último, seria de igual modo importante a existência de um trabalho cooperativo por parte de todas as estagiárias colocadas na escola em questão, para a organização de projetos que fomentassem a participação e integração quer da comunidade, quer das famílias.

## **O contexto educativo**

### **O meio.**

O estágio na valência do 1.º CEB decorreu na EB1/PE do Galeão, localizada na Freguesia de São Roque. Esta situa-se nas zonas altas da cidade do Funchal e faz fronteira com as freguesias de Santo António, Monte, Imaculado Coração de Maria e São Pedro. Como principais sítios temos: Lombo Jamboeiro, Galeão, Alegria, Bugiaria, Igreja Velha, Igreja Nova, Lombo Segundo, Santana, Água de Mel, Quinta, Calhau, Fundoa de Baixo, Fundoa de Cima, Olival, Achada, Terça e Salão.

Nesta freguesia existem vários estabelecimentos comerciais, tais como: mercearias, lojas de pronto a vestir, supermercados, padarias, pastelarias, bomba de gasolina, algumas oficinas mecânicas e o centro de saúde de São Roque. No que diz respeito a estruturas educativas, São Roque possui várias Escolas Básicas, uma Escola Secundária e um Centro Socioeducativo de Deficientes. Existem ainda estruturas de carácter desportivo, musical e um ATL.

A localização desta escola pertence à paróquia dos Álamos. Este núcleo escolar abrange os alunos dos sítios do Galeão, Lombo Jamboeiro, Cova, Água de Mel, Santana, Olival e Quinta.

Grande parte da população do sexo feminino dedica-se a serviços do sector terciário e à vida doméstica, enquanto grande parte do sexo masculino envereda por serviços do sector terciário.

Segundo consta no PEE, devido ao facto de ser uma freguesia, que se encontra em expansão populacional, o aparecimento de novos bairros, levou a que as crianças destas famílias ficassem mais desprotegidas a nível de acompanhamento. Sendo, desta forma urgente uma estrutura educacional compatível com esta nova situação. Assim, a

construção da nova escola era inadiável e a sua inauguração aconteceu no dia 10 de Outubro de 2002.

### **A Instituição.**

A caracterização da escola foi realizada com base na consulta do PEE e na observação direta do espaço.

A EB1/PE do Galeão é uma escola inserida numa zona de características urbanas numa zona suburbana em grande expansão. Assume-se como um estabelecimento de ensino que abarca duas valências e funciona como uma ETI, desde as 8h15 até às 18h15. As atividades funcionam em regime cruzado, ou seja, os alunos que frequentam as atividades curriculares no turno da tarde, têm atividades de complemento curricular de manhã e vice-versa. Apresenta uma população escolar de cerca de 200 alunos, distribuídos por sete turmas de 1.º Ciclo e dois grupos de EPE. As turmas são compostas, em média, por 22 alunos, distribuídos de forma equilibrada no que concerne ao género.

Relativamente aos recursos humanos a escola é formada por cerca de 23 professores, sendo que a maior parte pertence ao quadro da escola.

No que concerne ao contexto físico a escola é dotada de 4 pisos. A nível exterior, no piso -1 encontra-se um campo de jogos, uma zona de recreio semicoberta e zonas ajardinadas. No piso 0 existe um átrio coberto e uma zona de varanda. No piso 1, um átrio coberto, uma zona de varanda, um parque infantil e uma zona ajardinada.

Em relação ao espaço interior, no piso -1 existem dois balneários, três instalações sanitárias, e duas arrecadações. No piso 0 localizam-se duas arrecadações, uma sala de atendimento a pais, quatro instalações sanitárias, uma sala de apoio para pequenos grupos, uma sala de música e uma sala de expressão plástica. No piso 1 encontra-se o gabinete de direção, o gabinete da administração, três salas de EPE, o refeitório, a

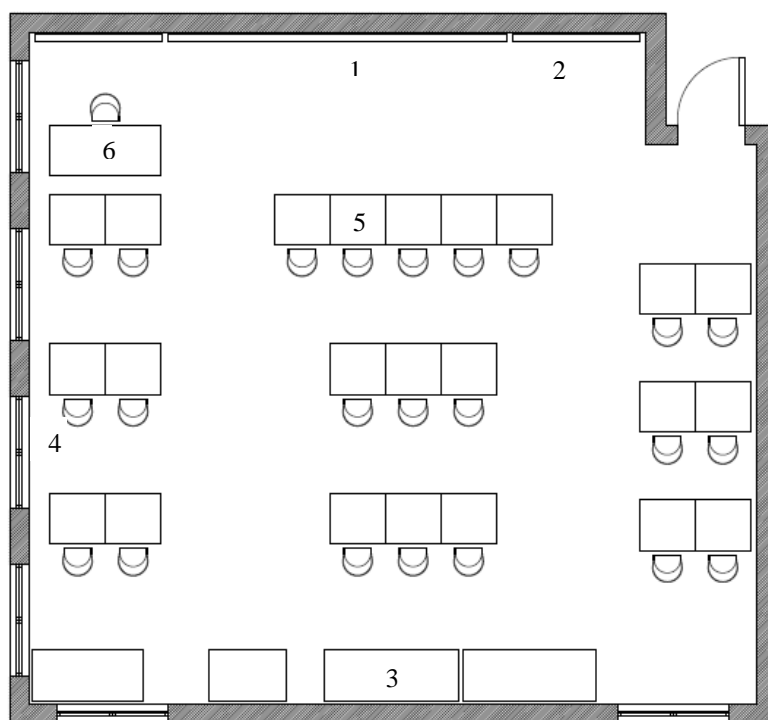
cozinha, uma despensa e três instalações sanitárias. Por fim, o piso 2 contempla seis salas de aula, a sala de informática, a videoteca, a biblioteca, uma sala de apoio a pequenos grupos, uma sala de professores, uma instalação sanitária e uma arrecadação.

É um edifício que apesar de recente não possui rampas nem elevadores, o que dificulta a integração de crianças portadoras de deficiência.

### A sala do 3º 2.

As janelas existentes ocupam toda a largura de uma parede e ainda existe mais duas numa outra parede, que possibilitam um bom arejamento e iluminação do espaço. As outras duas paredes contemplam um quadro negro e quadros de cortiça para afixação de trabalhos, bem como mais algum espaço para o mesmo fim. Existem mesas encostadas numa das paredes, para arrumar capas e ainda dois armários para guardar material (Figura 18)

Figura 18. Planta da sala da turma 3.º2



**Legenda:**

- |                          |                            |
|--------------------------|----------------------------|
| 1. Quadro                | 4. Janelas                 |
| 2. Placar                | 5. Mesas                   |
| 3. Armários de arrumação | 6. Secretária do professor |

Sendo o espaço da sala amplo, foi possível consoante as atividades desenvolvidas sob a nossa orientação, reestruturar a disposição das secretarias, de modo a satisfazer as necessidades dos trabalhos.

De forma a obter-se uma melhor organização da sala de aula, no placar junto ao quadro está afixado o quadro de tarefas, atualizado todas as segundas-feiras, das quais cada aluno fica responsável durante a semana.

A sala é utilizada pela turma 2 do 3.º ano apenas no turno da tarde, entre as 13h15 e as 18h15, sendo que as atividades curriculares estão devidamente organizadas segundo um horário da turma (Quadro 11), contudo saliente-se que o mesmo assumiu um carácter flexível no desenrolar do estágio, com o intuito de dar resposta às necessidades e interesses da turma.

**Quadro 11.** Horário de atividades curriculares da turma 3.º2

Atividades Curriculares					
Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
13h15m – 14h15m	Língua Portuguesa/Área de Projeto/Educação Cívica/Expressão Plástica/Expressão Dramática	Matemática	Matemática/TIC	Matemática	Estudo do Meio
14h15m – 14h45m					Expressão Musical
14h45m – 15h45m					
15h45m – 16h15m					
16h15m – 17h15m	Estudo do Meio	Língua Portuguesa	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Língua Portuguesa
17h15m – 18h15m		Estudo do Meio	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	

### **A turma.**

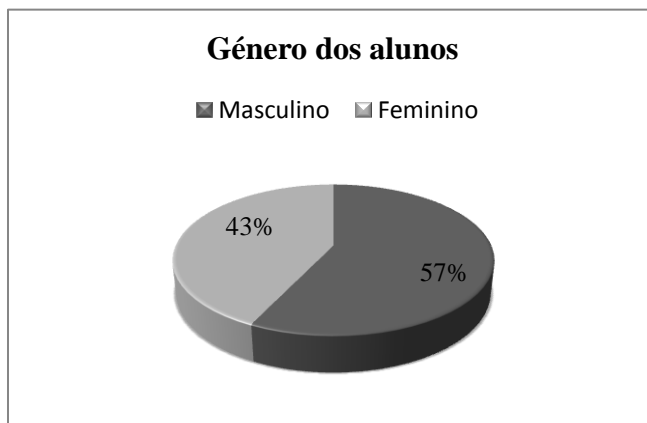
A caracterização dos alunos é um aspeto fundamental para a intervenção pedagógica. Sendo que esta possibilita o conhecimento do grupo de uma forma global de modo a adaptar a intervenção pedagógica às necessidades e interesses dos mesmos.

As características do grupo são apresentadas em gráficos circulares e de barras, permitindo dessa forma uma leitura mais rápida e objetiva. Esta caracterização teve por

base a triangulação de dados recolhidos através da observação efetuada em contexto escolar, das conversas informais tidas com a professora cooperante ao longo do estágio e das informações consultadas no PCT.

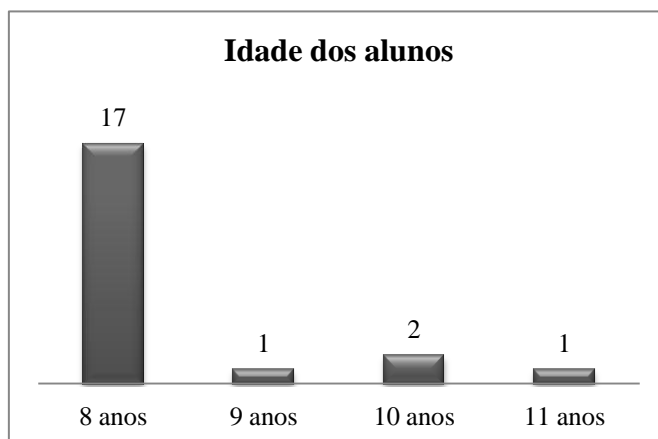
Segundo consta no Gráfico 6, a turma do 3.º2 é composta por 21 alunos, sendo nove do género feminino (43%) e 12 do género masculino (57%).

**Gráfico 6.** Género dos alunos do 3.º 2



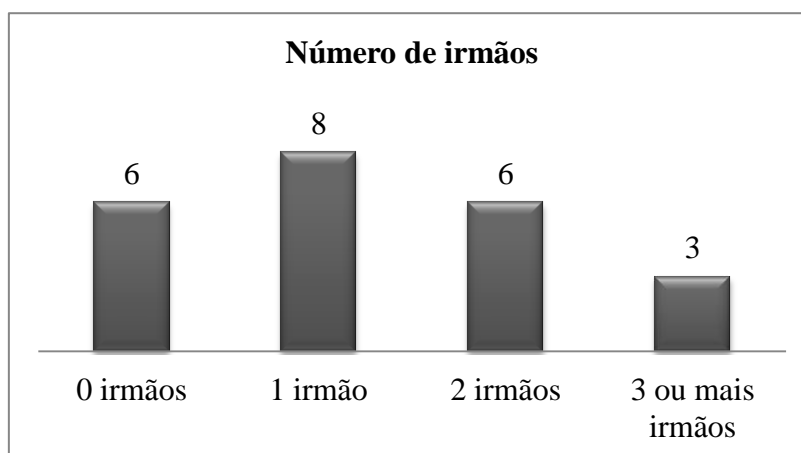
Em conformidade com o Gráfico 7, as idades dos alunos variam entre os oito e os 11 anos, todavia a maior parte do grupo (17) possui oito anos. Segundo o PCT, a maioria dos alunos acompanha a professora e o grupo desde o 1.º ano à exceção dos alunos que apresentam 10 e 11 anos, que devido a retenções ingressaram este ano na turma, estando ainda em processo de adaptação.

**Gráfico 7.** Idade dos alunos do 3.º 2



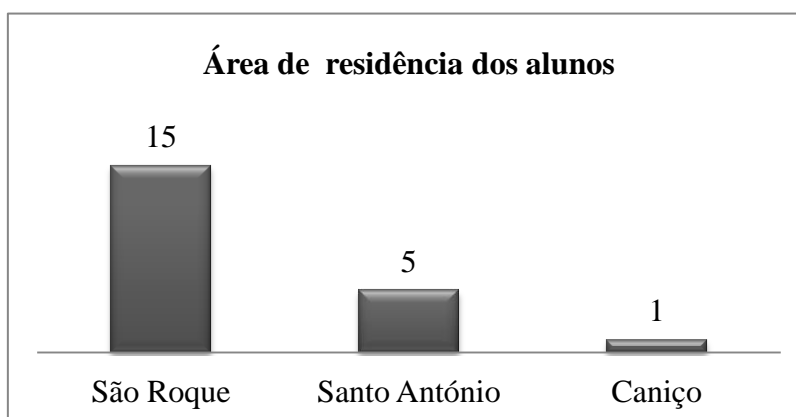
No Gráfico 8 constata-se que a maioria do grupo possui irmãos. Realizando uma análise detalhada de cada variável verifica-se que, o número de alunos que não possuem irmãos e os que possuem dois irmãos é o mesmo (seis). Com apenas um irmão existem oito alunos e com três ou mais irmãos existem três alunos

**Gráfico 8.** Número de irmãos dos alunos do 3.º 2



De acordo com os dados do Gráfico 9 depreende-se que a freguesia de São Roque é a que possui mais alunos residentes (15). Seguindo-se Santo António com cinco alunos e com apenas um aluno encontra-se a freguesia do Caniço. Constata-se, portanto, que grande parte do grupo reside nas proximidades da escola.

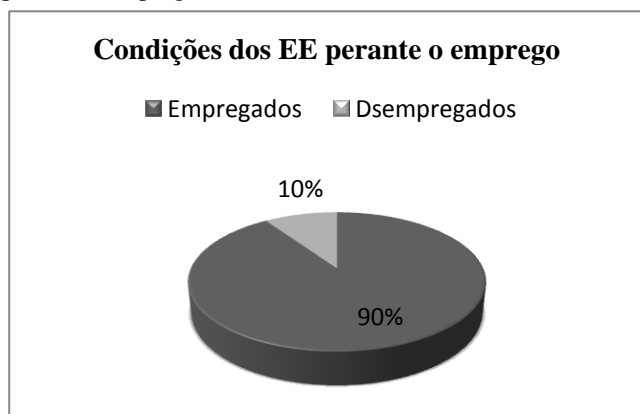
**Gráfico 9.** Área de residência dos alunos do 3.º 2



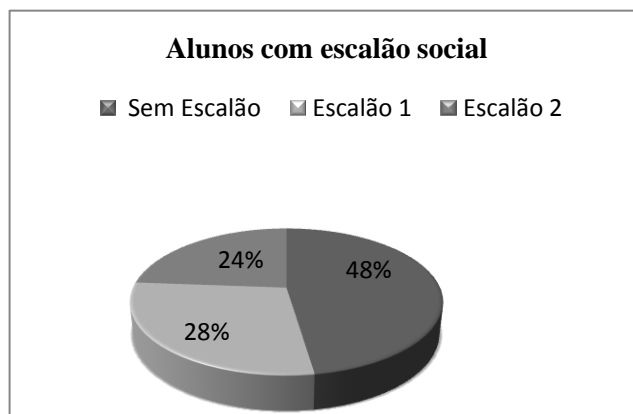
Em consonância com o Gráfico 10 verifica-se que os EE encontram-se, maioritariamente (90%), empregados, sendo que apenas 10% está em situação de

desemprego. No entanto, apesar de se constatar níveis elevados de emprego junto dos EE, observando o Gráfico 11, infere-se que, o nível de condições sociais de mais de metade dos EE (52%) é baixo, pois a maioria dos alunos usufruem de escalão social. Sendo que 28% do grupo possui Escalão 1 e 24% Escalão 2. Os restantes alunos (48%) não possuem escalão, ou seja, não recebem qualquer tipo benefícios sociais. Segundo Diogo (2010) “a composição social é uma questão importante na definição da vida das escolas e das interações entre os diferentes actores escolares” (p.428). Assim sendo é fundamental o conhecimento desta composição, para que a escola adote estratégias que permitam estabelecer relações com a família

**Gráfico 10.** Condições dos EE dos alunos do 3.º 2 perante o emprego



**Gráfico 11.** Escalão dos alunos do 3.º 2



Neste grupo existem dificuldades na escrita, nomeadamente a nível da organização de ideias, construção frásica e utilização correta da ortografia. Possuem também dificuldades em trabalhar em grupo, pois não estão acostumados a desenvolver atividades de forma cooperativa com os colegas. É, portanto, um grupo pouco autónomo, muito devido ao método utilizado dentro da sala de aula (tradicional). Todavia, quando estão verdadeiramente interessados numa atividade o esforço e empenho com o qual cumprem a tarefa são satisfatórios. É um grupo que não possui muitas regras e que tem dificuldades em se concentrar no trabalho, talvez por ainda estarem no início do ano

letivo. Quatro alunos estão referenciados pelo Ensino Especial e três possuem Apoio Pedagógico Acrescido. Porém, outros alunos que não recebem qualquer tipo de apoio revelam dificuldades a nível de concentração, assumindo comportamentos que colocam em causa os resultados das tarefas que realizam, assim como, fomentam a destabilização do grupo.

Importa referir que a maioria dos alunos provém de famílias destruturadas, com histórias familiares complicadas, que de certa forma acabam por influenciar o desempenho escolar destes alunos.

### **Atividades desenvolvidas**

Durante o estágio foram desenvolvidas atividades que se consideraram mais pertinentes, a fim de resposta às finalidades mencionadas no PEE da escola e proporcionar aprendizagens significativas.

Todas semanas existiam reuniões com a nossa professora cooperante e com a professora cooperante de nossas outras duas colegas estagiárias, com propósito de planificar a semana. As professoras, com base no disposto na OCP, orientavam-nos relativamente aos conteúdos lecionados, porém davam-nos a liberdade de dinamizá-los.

Seguidamente são apresentadas algumas das atividades realizadas em cada uma das áreas curriculares, fundamentadas em referências fidedignas, sempre que se pretenda explicitar um conceito, ao mesmo tempo que se realiza alguma reflexão e avaliação.

### **O Português.**

Era segunda-feira a aula iniciou-se com uma breve conversa informal sobre o fim-de-semana. Isto permitiu que se estabelecesse maior contato com a turma, do mesmo

modo que era o ponto de partida para um diálogo onde todos poderiam relatar acontecimentos e se darem a conhecer.

Seguia-se a atribuição de tarefas de responsabilidade semanal de forma aleatória e posteriormente o aluno eleito chefe da semana pediu a um colega que preenchesse o calendário e o tempo (Figura 19) e escrevesse a data no quadro. Enquanto era escrito o plano diário no quadro por mim, sendo certo que esta é uma estratégia que permite os alunos saberem como se organiza o dia.

**Figura 19.** Aluno a preencher o calendário



Tendo-se em conta que “a aprendizagem da língua desempenha um papel crucial na aquisição e no desenvolvimento de saberes que acompanharão o aluno ao longo do percurso escolar e ao longo da vida” (Reis, et al., 2009, p.21). E ainda, que segundo a professora cooperante, neste ano, 3ºano, competências a nível da linguagem e da escrita deveriam ser bastante focadas e trabalhadas, foi apresentada como proposta de planificação a realização de histórias a partir de imagens (Apêndice H). Achou-se uma atividade interessante pois permitia os alunos trabalharem em grupo, desenvolvendo o espírito cooperativo, ao mesmo tempo que davam uso á sua imaginação e criatividade na criação de uma história baseada numa em imagens.

Como forma de introduzir atividade, lançaram-se questões à turma sobre os elementos necessários à construção de um texto, emergindo um debate sobre os mesmos, que permitiu os alunos recordarem conteúdos anteriormente aprendidos e os consolidassem. Em conformidade com o Ministério da Educação (2004) o docente deve proporcionar situações de diálogo, confronto de opiniões, de cooperação que “desenvolva [...] o gosto de falar, de ler e de escrever” (p.136).

Posto isto, propôs-se o desafio no qual colocou-se uma sequência de imagens no quadro negro, referentes a uma história e questionando a turma fez-se uma pré-leitura, com o intuito de preparar os alunos para a atividade posterior. A turma em acordo nomeou cada um dos elementos que constituíram a história e, seguidamente, com base nessa sequência de imagens e nos elementos já decididos e escritos no quadro criou-se conjuntamente o texto.

Este desafio deu lugar à atividade propriamente dita, a realização de uma história sustentada numa sequencialidade de imagens e partes integrantes do texto fornecidas *a priori*. Esta foi uma atividade realizada em grupo, visto que um dos nossos objetivos era também o desenvolvimento de um trabalho cooperativo na sala, onde existisse entajuda e aceitação da opinião dos colegas.

O meu papel na sala era o de orientar os grupos, sendo que os mesmos seriam responsáveis por organizar as tarefas de cada um e por debater ideias para a construção do texto. Neste sentido era importante a existência de um clima de responsabilidade baseado em tomadas de decisões e responsabilizações para com os outros e para com os próprios. Tal como afirma Katz e Chard (1997), o êxito de cada aluno, corresponde ao êxito do grupo, sendo que todos tornam-se responsáveis pela aprendizagem de todos, o que significa a existência de uma responsabilidade de cada elemento para o sucesso do grupo.

É de salientar que pude contar constantemente com o apoio do meu par de estágio, bem como o da professora cooperante na organização e orientação de todo o trabalho.

Com esta estratégia de trabalho deparamo-nos com algumas dificuldades, pois constatou-se que era uma turma onde existia pouca execução de trabalhos de grupo, sendo certo que em alguns dos grupos não houve aceitação da opinião dos outros e alguma desorganização. Porém a construção da história foi bem-sucedida e mesmo os grupos com mais dificuldades conseguiram atingir os objetivos estabelecidos. No final procedeu-se á

verificação de erros, em conjunto, (Figura 20) e um elemento do grupo ficou encarregue de escrever novamente a história corretamente. Como sugerido por alguns dos alunos procederam à ilustração da história de cada grupo.

**Figura 20.** Grupo a verificar os erros do texto realizado.



Numa outra semana de estágio realizou-se uma atividade semelhante à anterior referida, mas apostou-se na utilização de cartas andarilhas e um cubo ilustrado (Apêndice J).

Uma vez que deveríamos dar grande enfoque ao desenvolvimento da escrita, com a produção de textos, procurou-se diversificar a forma como eram atribuídos os elementos que compõem os mesmos, optando-se por utilizar estas cartas de forma a tornar uma atividade lúdica num momento de aprendizagem. Deste modo os alunos demonstraram mais interesse e motivação, visto que atividade funcionava como um jogo. Assim, pediu-se que formassem grupos e que elessem o seu chefe que consoante as suas decisões poderia alterar ou manter. O chefe eleito dirigia-se à mesa ao pé do quadro e retirava uma, de cada um conjunto de cartas que forneciam o espaço, as personagens, o problema e o desenlace da história. De seguida lançava o dado ilustrado para encontrar o tempo da história que ia construir com o seu grupo. À medida que os grupos eram orientados

verificou-se que a combinação dos elementos facultados pelas cartas, em alguns casos não foi simples, dificultando a construção da história. Contudo sob a nossa orientação, todos os grupos atingiram os objetivos pretendidos, contemplando-se que os alunos apresentavam criatividade e imaginação, sendo os seus maiores entraves a transposição dessas ideias para o papel e os erros ortográficos. Após a correção dos textos, um dos elementos do grupo responsabilizou-se por transcrevê-lo e ilustrá-lo. Como no decorrer do nosso estágio deu-se grande relevância à produção de textos, sugeriu-se que todos os textos realizados e as imagens que possibilitavam a construção de histórias fossem colocados numa capa, a fim de serem consultados sempre que quisessem, tanto para reconstruírem novos textos a partir de sequências de imagens já utilizadas, como também para criarem novas, com base noutras imagens que a professora iria colocar dando continuidade à nossa proposta de atividades de escrita.

Posteriormente os alunos quiseram efetuar a apresentação dos seus trabalhos através da dramatização e ouvir os comentários críticos e construtivos dos seus colegas.

Com a aproximação do Natal, achou-se pertinente fazer uma abordagem a esta festividade, realizando uma articulação de conteúdos (Apêndice K). Assim desenvolveram-se competências a nível da linguagem e da escrita, lembraram-se conteúdos anteriormente lecionados e proporcionaram-se novos. De forma a introduzir a proposta de trabalho de elaboração de cartas e postais que os alunos decidiram a quem iriam destinar. Num primeiro momento realizou-se uma pré-leitura com base na imagem presente no manual de língua portuguesa, adotado pela professora cooperante, com o intuito de preparar os alunos para a análise do texto. Assim sendo despendeu-se algum tempo para o diálogo, questionando os alunos sobre o que entendiam relativamente à imagem. A pré-leitura possibilita ao professor partir dos conhecimentos prévios dos alunos e articulando-os com o texto, facilitar a compreensão do mesmo (Reis et., al,

2009). A imagem suscitou grande entusiasmo da turma em querer falar sobre o Natal e relatar o que fazem nesta época. Este tempo de diálogo constituiu-se como uma estratégia que permite o progresso da oralidade.

De seguida procedeu-se à leitura do texto “Dia de Natal”, em que os alunos leram em silêncio e individualmente e posteriormente, consoante a solicitação, leram em voz alta. Na exploração do texto, as crianças assinalaram as palavras que desconheciam e as mesmas eram escritas no quadro. Depois de realizada a pesquisa no dicionário, veio um aluno ao quadro escrever o significado, enquanto os restantes anotavam nos cadernos.

Esclarecidas as dúvidas em relação à linguagem, responderam-se às perguntas do manual em conjunto, debatendo e confrontando as diferentes ideias dos alunos.

Dando seguimento à planificação deste dia e com a finalidade de tornar a aula mais cativante realizou-se um postal de tamanho grande para expor no quadro. Os alunos tiveram o prazer de explorá-lo abrindo janelas, cada uma com um nome específico. Quando abertas, os alunos tinham acesso ao exemplo do que deveria ser escrito nessa parte constituinte do postal. Após ter-se verificado que os alunos tinham compreendido como poderiam escrever um postal e uma carta, solicitou-se que formassem grupos, decidissem o seu destinatário e optassem por escrever um ou outro, sendo que deveriam ser escritos dois postais e duas cartas, pois eram quatro grupos de trabalho. Formados os grupos entregou-se a cada um dos mesmos, uma planificação para preencherem que os ajudaria na organização de ideias e posterior elaboração do texto. Os trabalhos foram orientados e surgiram cartas e postais bastante criativos. Para finalizar os grupos decoraram os seus trabalhos (Figura 21) e apresentaram à turma. Verificou-se com esta atividade que a turma, no geral, tinha evoluído tanto a nível da escrita e da linguagem com o uso de um vocabulário mais amplo e diversificado, como no que concerne ao

trabalho cooperativo, aceitação de regras e de críticas realizadas pelos seus colegas e professoras.

**Figura 21.** Postais e cartas realizadas pelos grupos.



Os alunos gostaram muito da atividade e solicitaram a realização de postais individuais. Assim, e como já tínhamos em mente realizar uma árvore de Natal na escola, surgiu a ideia desses mesmos postais serem colocados na árvore. Todos ficaram entusiasmados e começaram logo a mencionar a quem iam destinar o seu.

**Figura 22.** Árvore realizada com caixas de papelão e decorada com os postais dos alunos



*Avaliação das aprendizagens dos alunos na área curricular do Português*

Em consonância com as conclusões obtidas durante as atividades desenvolvidas nesta área curricular, apresenta-se de seguida, no Quadro 12, a avaliação por blocos de aprendizagem, preenchida, partindo dos objetivos previstos nas OCP, para esta área

**Quadro 12.** Avaliação geral da turma na área curricular do Português

Área Curricular disciplinar	Blocos	Avaliação geral da turma
Português	Bloco 1 – Comunicação oral	<p>No geral, era necessário incentivar a turma para o diálogo. Porém quando incentivados, apresentavam o seu ponto de vista em diferentes conversas. Ao longo desses diálogos verificava-se algumas lacunas a nível de vocabulário, no entanto conseguiam relatar acontecimentos vivenciados ou desejados.</p> <p>Na exploração oral de histórias, os alunos identificavam sem dificuldade os diferentes momentos, as personagens principais, o espaço e o tempo. Conseguiram interpretar de forma satisfatória os enunciados, aquando da explicação dos exercícios.</p> <p>Relativamente à leitura, a grande maioria tinha muito pouca expressividade, apresentando dificuldade nas entoações nas frases. No entanto, algumas crianças detinham uma leitura expressiva bastante satisfatória, utilizando a devida entoação em relação aos diferentes sinais de pontuação.</p>
	Bloco 2 – Comunicação escrita	<p>No geral, a turma tem dificuldades em expressar as suas ideias através da escrita. Verificou-se que a maior parte dos alunos não elaboram frases complexas e não conseguem apresentar uma sequência lógica de ideias, nas suas produções. Os erros ortográficos são uma constante ao longo dos textos escritos.</p> <p>Um dos problemas verificados foi a falta de atenção e motivação, todavia com o desenvolvimento de atividades como a construção de histórias com base em imagens e posterior apresentação, constatou-se uma alteração deste comportamento. O facto de terem-se realizado diversos trabalhos escritos possibilitou aos alunos uma evolução na escrita, bem como no vocabulário.</p>

**A Matemática.**

A matemática é importante no nosso quotidiano, sendo certo que de forma consciente ou inconsciente, todos nós recorreremos à mesma.

Segundo o Ministério da Educação (2004) a “tarefa principal que se impõe aos professores é conseguir que as crianças, desde cedo, aprendam a gostar da Matemática”

(p.163). Deste modo procurou-se ensinar conteúdos matemáticos de forma lúdica, tornando-se assim uma área mais motivante e aliciante. Neste sentido considerou-se fundamental a utilização de materiais manipuláveis e diversificados, nas aulas, “de modo a que a aprendizagem seja, na sala de aula, o reflexo do dinamismo das crianças e do desafio que a própria Matemática constitui para elas” (Ministério da Educação, 2004, p.163).

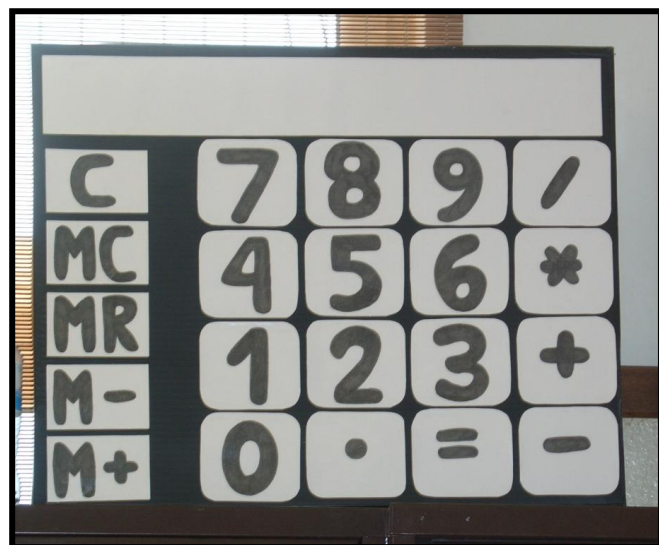
Em conformidade com a OCP, “a máquina de calcular não pode deixar de ter lugar no 1.º Ciclo [...] sobretudo pela segurança que dá como auxiliar em cálculos morosos e pelas possibilidades de exploração e descoberta que pode permitir quando utilizada com imaginação” (Ministério da Educação, 2004, p.173)

Assim, de acordo com o supramencionado e as orientações da professora cooperante, introduziu-se o conteúdo matemático sobre a calculadora e a sua utilização (Apêndice G).

Segundo o Ministério da Educação (2001, p. 71), “materiais manipuláveis de diversos tipos são, ao longo de toda a escolaridade, um recurso privilegiado como ponto de partida ou suporte de muitas tarefas escolares”. Para tal, realizou-se um protótipo de uma calculadora grande com uma caixa de papelão (Figura 23).

Optou-se por efetuar a mesma, pois verificou-se na aula de apresentação que os alunos tinham ficado muito entusiasmados com o protótipo da televisão que levamos para que cada um se apresentasse. De igual

**Figura 23.** Protótipo de uma calculadora



modo constatou-se grande alvoroço na turma pela “calculadora gigante” e procedeu-se à sua exploração questionando sobre a função de cada um dos botões que constituíam a mesma. Alguns dos alunos responderam corretamente, mesmo aqueles que nunca tinham frequentado o 3ºano, concluindo-se que já tinham estado em contato com uma calculadora anteriormente. Posto isto realizou-se a legenda, em conjunto, das suas teclas e respetivas funções. Verificou-se que alunos gostaram da atividade e quiseram logo desenhar uma calculadora no seu caderno e legendá-la. Posteriormente realizaram-se vários exercícios que possibilitaram o desenvolvimento do manuseamento do novo material didático e desta forma inferir o raciocínio que cada criança realizava na resolução dos mesmos. Assim primeiramente solicitou-se que marcassem o número um e perguntou-se o que achavam que aconteceria se marcassem depois o algarismo cinco. Alguns dos alunos responderam o número 51, porém de seguida aperceberam-se que o correto era o número 15. Realizou-se o mesmo exercício, mas pedindo que marcassem um número, por exemplo, o 63, de modo a constatar em qual número clicavam primeiro e a verificar se realmente tinham compreendido o tipo de atividade. Ainda, com recurso a este instrumento de trabalho efetuaram-se algumas operações simples como:  $2+3$ ;  $4+5$ ;  $5-4$ ;  $6-2$ ;  $2 \times 2$ ;  $3 \times 2$ , com o intuito de permitir progressivamente a facilidade de manipulação da calculadora. Os alunos estavam a mostrar interesse nas atividades e sugeriram continuar a realizar operações, mas com mais algarismos. Assim, tomando como ponto de partida o interesse dos alunos, deu-se seguimento ao exercício, mas dessa vez que viessem ao quadro escrevessem a operação efetuada e o seu resultado numa tabela onde constava as classes e as ordens, colocando cada número no respetivo lugar da mesma. Este exercício permitiu que os alunos fizessem uma revisão sobre a aprendizagem das classes e ordens dos números. Por fim lançou-se um desafio: forneceu-se um número, por exemplo 459 e questionou-se o que seria necessário fazer para aparecer o zero no lugar do algarismo

cinco, ou seja transformar-se o 459 no 409, estabelecendo o facto de que não poderiam apagar o número fornecido. Verificou-se que muitos dos alunos à primeira tentativa subtraíram o número cinco, no entanto existiu pelo menos três crianças que chegaram logo a conclusão de que deveriam subtrair o número 50. Este tipo de atividades propostas possibilitou que os alunos refletissem e pensassem logicamente em diferentes situações, desenvolvendo o raciocínio matemático, bem como a rapidez mental.

Dando continuidade à aprendizagem das tabuadas (Apêndice L), uma vez que na semana anterior o meu par de estágio orientou atividades para este conteúdo. Optou-se por iniciar a área da matemática nesta semana efetuando revisões das tabuadas já aprendidas (Figura 24) para posteriormente proceder-se à introdução de outra, nesta caso a tabuada do 8.

**Figura 24.** Atividade de revisão da tabuada



É importante relembrar sempre conteúdos anteriores e interligá-los com os novos, efetuando uma sequência lógica que proporciona uma maior compreensão dos mesmos.

Considerou-se pertinente manter as estratégias que se dinamizaram para lecionar a tabuada, pois os alunos gostaram e demonstraram interesse na aprendizagem das restantes. Constatou-se que diversos alunos solicitavam questões acerca das mesmas, afirmando que tinham vindo a estudá-las. Foi muito gratificante tomar conhecimento

desta situação, visto que como um dos meus receios era a incapacidade de conseguir que os alunos aprendessem consoante as suas aptidões, tive a oportunidade de perceber que estava no caminho certo, ou seja, que as estratégias delineadas para a intervenção pedagógica estavam realmente a permitir a evolução da turma.

Assim, após o questionamento sobre as diferentes tabuadas, de forma alternada, afixou-se no quadro um exemplar da tabuada do sete com lacunas, distribuiu-se pela turma cartões com os resultados e conforme dizia-se, aleatoriamente as multiplicações, quem tinha o resultado vinha colocar no quadro.

De seguida partindo da adição e com recurso a cartões ilustrados procedeu-se a explicação da tabuada do oito e algumas estratégias que facilitavam a sua compreensão, tal como apresentar a tabuada do quatro e a tabuada do oito e questionar sobre a relação que se estabelecia entre elas (Figura 25).

**Figura 25.** Tabuada do quatro e do oito.



Após a exploração das mesmas efetuou-se a atividade semelhante à realizada para relembrar a tabuada do sete. A mesma metodologia foi adotada na introdução da tabuada do nove, referindo-se técnicas que permitiram aos alunos refletirem e compreenderem melhor a tabuada.

Com o intuito de abordar todas as tabuadas em simultâneo, proporcionando aos alunos uma revisão do conteúdo e de igual modo, tomar-se conhecimento das aprendizagens efetuadas, propôs-se o jogo do caracol (Apêndice M). Solicitou-se a formação de grupos e procedeu-se à explicação das regras para jogá-lo. Afixou-se o caracol no quadro e colocou-se em cima da mesa, junto ao quadro oito caixas de cores diferentes, cada uma com cartões relativos a uma tabuada, ou seja, à tabuada do dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito e nove. O grupo lançava o dado e o número que obtivessem, era o número de casas que iriam percorrer com o seu boneco no caracol. A casa na qual o boneco parava apresentava uma cor, então um elemento do grupo retirava da caixa que correspondia a essa cor, um cartão. No cartão estava uma multiplicação que lia em voz alta para o seu grupo e era dado ao grupo um curto tempo para responder, se acertassem continuavam a jogar, caso contrário passavam a vez ao grupo seguinte. E assim sucessivamente até os grupos atingirem a última casa do caracol. Confirmou-se que os alunos despenderam algum tempo a estudar as tabuadas, demonstrando empenho nas suas aprendizagens, pois rapidamente todos chegaram ao final do jogo.

Este jogo finalizou o concurso que se desenvolveu durante todo o estágio. O concurso foi realizado muitas vezes para consolidar-se conteúdos. Distribuía-se exercícios e o grupo que acabasse primeiro abanava uma maraca e explicava como procedeu à sua resolução, se fosse bem-sucedido ganhava um ponto no concurso, senão o grupo que acabou o exercício em segundo lugar passava à explicitação.

Saliente-se que “o jogo é um tipo de atividade que alia raciocínio, estratégia e reflexão com desafio e competição de uma forma lúdica muito rica” (Ministério da Educação, 2001, p. 68). Neste sentido foi uma atividade que fomentou um espírito competitivo e cooperativo, com o pré estabelecimento de regras, de forma a emergir uma competição saudável e assente em princípios, sendo certo que os jogos de equipa

favorecem o trabalho cooperativo e contribuem “de forma articulada para o desenvolvimento de capacidades matemáticas e para o desenvolvimento pessoal e social” (Ministério da Educação, 2001, p. 68).

***Avaliação das aprendizagens dos alunos na área curricular da Matemática.***

Em consonância com as conclusões obtidas durante as atividades desenvolvidas nesta área curricular, apresenta-se de seguida, no Quadro 13, a avaliação por blocos de aprendizagem, preenchida, partindo dos objetivos previstos na OCP, para esta área.

**Quadro 13.** Avaliação geral da turma na área curricular da Matemática

Área Curricular disciplinar	Blocos	Avaliação geral da turma
<b>Matemática</b>	<b>Bloco 1 – Números e operações</b>	<p>Na turma todos conseguem ler e escrever os números ordinais até 30.º. Realizar contagens Todos os alunos conseguem realizar contagens e identificar as classes e as ordens, relacionando dezena, centena e milhar.</p> <p>A maior parte é capaz de recorrer a diversas estratégias para efetuar um cálculo, utilizando as diferentes operações, no entanto era necessário que fosse indicada a devida operação.</p> <p>Alguns alunos demonstram um claro à vontade em apresentar aos colegas as suas resoluções e procuram perceber as diferentes estratégias utilizadas para chegar á mesma solução. Deste modo, eram capazes de explicar oralmente e representar por escrito os passos seguidos ao efetuar cálculos, utilizando as terminologias corretas.</p> <p>A maioria apreciava e utilizava os materiais de apoio às atividades, verificando que desta forma compreendiam melhor as explicações e uma posterior realização dos exercícios com sucesso. Todavia alguns alunos com maior facilidade nesta área curricular não necessitavam deste material para a resolução dos exercícios, mas gostavam de manuseá-los e confirmar os resultados.</p> <p>No que concerne á utilização da calculadora a turma apresentou facilidade no seu manuseamento e grande motivação para a sua utilização.</p> <p>Relativamente às tabuadas, constatou-se um grande empenho na sua compreensão e memorização, tendo-se verificado uma grande evolução da turma.</p>

**O Estudo do meio.**

O estudo do meio apresenta-se como uma área curricular que “está na intersecção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas” (Ministério da Educação, 2004, p.101).

Com o intuito de abordar os sistemas do corpo humano (Apêndice F), iniciou-se o conteúdo com a colocação de questões, de forma a obter-se os conhecimentos prévios dos alunos, sendo certo que a intervenção pedagógica deve partir dos mesmos. Constatou-se que as crianças já possuíam alguns conhecimentos sobre o sistema urinário, pois responderam satisfatoriamente às perguntas, surgindo apenas algumas dúvidas.

Com recurso a um cartaz de tamanho relativamente grande para que fosse bem visível a toda a turma e de modo os alunos obterem uma melhor noção do conteúdo em questão, procedeu-se à introdução do mesmo, analisando e questionando cada órgão e respetiva função.

Distribuiu-se cartões com os nomes dos órgãos e outros com as funções dos mesmos e à medida que se indicava na imagem exposta no quadro determinado órgão, quem tinha o cartão com o nome vinha colocar na imagem e de seguida quem tinha o cartão que correspondia à função e assim sucessivamente até completar-se o cartaz.

Considerou-se importante legendar os órgãos do sistema, com cartões móveis, para que os alunos pudessem colocá-los e retirá-los, de forma a exercitarem a correspondência entre os nomes e os órgãos. Esta é uma estratégia sustentada pela aprendizagem ativa de Piaget, que defende que a aquisição de novos conhecimentos é potenciada pela ação das crianças sobre os objetos (Sprinthall & Sprinthall, 1999)

Posteriormente facultou-se a cada aluno uma cópia do cartaz exposto no quadro, mas em tamanho pequeno para colarem nos seus cadernos legendar sem que olhassem

par ao quadro. O registo permite que os alunos interiorizem o que aprendem e possibilita sempre que necessária a consulta desse assunto, lembrando-o.

Por fim, como estratégia de consolidação e para ter-se a noção dos conhecimentos que cada um adquiriu, sendo que seria também uma forma de avaliação, realizou-se um jogo. O jogo torna as aulas mais motivadoras, interessantes e dinâmicas, ao mesmo tempo que permite aprendizagens.

Assim disponibilizou-se tiras de papel por toda a turma, nas quais, numas constavam nomes dos órgãos, noutras funções, formas de alguns dos órgãos, como também mais algumas questões e respostas sobre o sistema urinário.

Procedeu-se à explicação da atividade e referiu-se as regras da mesma, sendo que primeiramente no decorrer da atividade era fundamental o silêncio e, posteriormente só lia a sua tira quem colocasse o dedo no ar, pedindo a vez de falar. Saliente-se que era constantemente necessário, incutir regras de comportamento na turma, não só pelo facto de promover-se o desenvolvimento pessoal e social de cada um, como também torna-los cidadãos capazes de viver em sociedade.

Deu-se início ao jogo e consoante pedia-se a um aluno que lesse o que tinha na sua tira de papel, por exemplo, “Têm forma de feijões”, quem tinha a tira correspondente a esta levantava o dedo e lia, “Rins”. Foi uma atividade bem conseguida, permitindo verificar que, no geral, os alunos adquiriram novos conhecimentos e os que já detinham alguns em relação ao conteúdo, tiveram a possibilidade de ampliá-los.

Conforme proposto pela professora cooperante, deveríamos abordar o conteúdo “A segurança do seu corpo”. Assim sendo, optou-se por convidar à sala os Bombeiros Municipais. Visto que os conteúdos lecionados eram decididos conjuntamente com a outra turma de 3ºano, na qual estavam a estagiar duas colegas da nossa turma, achou-se

pertinente que esta visita fosse realizada com a união das duas turmas e desta forma o bombeiro poderia ensinar alguns cuidados básicos de segurança a todos os alunos.

Antes da visita houve um pequeno diálogo com os alunos sobre a segurança do corpo, através do qual verificaram-se os conhecimentos prévios em relação ao assunto em questão. Posteriormente informou-se que teriam a visita dos bombeiros (Apêndice H), registaram-se algumas regras de comportamento e também a seleção de questões com base nos conhecimentos acima referidos para colocarem aos bombeiros. Após o mesmo explicar diversos cuidados básicos a realizar em situações de quedas, feridas e hemorragias disponibilizou-se para mostrar aos alunos o carro da ambulância e os devidos equipamentos que lá existiam. Referiu ainda os principais materiais que devem constar numa caixa de primeiros socorros. De volta à sala questionou-se o que aprenderam de novo e sugeriu-se a construção de uma caixa de primeiros socorros para a mesma. A turma demonstrou, desde logo interesse na ideia e escreveram no caderno os materiais para a caixa, de modo a que cada um trouxesse um material para equipá-la.

Constatou-se que a turma gostou da visita dos bombeiros, principalmente pelo facto de terem tido a possibilidade de visitar a ambulância. Isto permitiu que proporcionássemos às crianças aprendizagens significativas e duradouras, com base em atividades diversificadas e dinâmicas.

#### ***Avaliação das aprendizagens dos alunos na área curricular de Estudo do Meio.***

Em consonância com as conclusões obtidas durante as atividades desenvolvidas nesta área curricular, apresenta-se de seguida, no Quadro 14, a avaliação por blocos de aprendizagem, preenchida, partindo dos objetivos previstos na OCP, para esta área.

**Quadro 14.** Avaliação geral da turma na área curricular de Estudo do Meio

Área Curricular disciplinar	Blocos	Avaliação geral da turma
<b>Estudo do meio</b>	<b>Bloco 1 – À Descoberta de si mesmo</b>	<p>Relativamente ao sistema urinário, no geral, os alunos já possuíam alguns conhecimentos, contudo com o desenvolvimento da aula foram capazes de ampliar saberes sobre o mesmo.</p> <p>Quando solicitados para colocarem os cartões móveis com os nomes dos órgãos e as suas funções no cartaz, todos conseguiram afixá-los nos seus devidos lugares.</p> <p>Com o jogo de correspondência de perguntas e respostas, verificou-se que já eram capazes de reconhecer a importância deste sistema, os principais órgãos e as respetivas funções. Constatou-se, ainda, que compreenderam que devemos ter alguns cuidados de saúde para o bom funcionamento do mesmo, conseguindo nomeá-los.</p> <p>Com a visita dos bombeiros municipais, a turma conseguiu adquirir conhecimentos a nível dos cuidados básicos que devemos ter caso de quedas, hemorragias, picadas de insetos. Sendo capazes de dizer o que fazer numa situação destas.</p> <p>No geral todos conseguiram enumerar o material que deve conter uma caixa de primeiros socorros.</p> <p>Durante a visita do bombeiro colocaram perguntas pertinentes com o intuito de esclarecerem dúvidas. No momento que se dirigiram à ambulância não cumpriram as regras pré-estabelecidas, todavia, após a reflexão em grupo, foram capazes de reconhecer os seus erros.</p>

### Avaliação

Neste ponto pretende-se expor a importância do professor do 1.º CEB avaliar a turma e adequar a sua intervenção pedagógica em conformidade com as OCP (Ministério da Educação, 2004), com os interesses e necessidades dos alunos e do contexto no qual estão inseridos.

Neste sentido a avaliação é um instrumento por excelência integrante e regulador de ensino-aprendizagem. Assim sendo, avaliar possibilita ao professor recolher continuamente dados sobre a aquisição de conhecimentos e aprendizagens dos alunos. Com base na análise desses dados, reflete sobre a sua intervenção e introduz alterações que permitem aprimorar a qualidade das aprendizagens de todos os alunos. No Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro estão explícitas as linhas orientadoras referentes à

avaliação de aprendizagem no Ensino Básico e determinadas as três modalidades de avaliação, sendo estas a diagnóstica, formativa e sumativa.

Tendo em conta o curto espaço de tempo de estágio optou-se por realizar uma avaliação diagnóstica no início do estágio, com o intuito de verificar os interesses e necessidades dos alunos e, uma avaliação formativa. Esta é contínua e sistemática, e recorre a diversos instrumentos na recolha de dados, fornecendo informações referentes às aprendizagens dos alunos e possibilitando ao professor uma reflexão e adequação da sua intervenção. Deste modo, recorreu-se à utilização de vários instrumentos de recolha de dados, nomeadamente a observação direta, notas de campo, fichas de registo, fichas de trabalho e ainda o diálogo e reflexão com a professora cooperante e o par de estágio.

A avaliação no 1.º CEB deve ter por base a “evolução dos percursos escolares através 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” (Ministério da Educação, 2004, p. 25).

Os quadros de avaliação referentes a cada uma das áreas curriculares, encontram-se logo após as atividades desenvolvidas, uma vez que permite uma melhor leitura dos mesmos.

### **Intervenção com a comunidade**

A escola deve apostar numa parceria com as famílias e com a comunidade, visto que diversos estudos demonstram que quando existe uma contínua relação com as famílias e com a comunidade a aprendizagem efetuada pelos alunos é mais significativa e contextualizada (Carvalho et al., 2000). Assim sendo os mesmos devem participar na construção do PCE e do PCT, com vista a promover uma melhoria da qualidade

educativa., sendo certo que a escola deve usufruir dos recursos e experiências que a comunidade pode proporcionar aos alunos.

A colaboração e o envolvimento com a comunidade em geral apresentam-se como um item na avaliação do estágio na valência 1.º CEB. Assim sendo no decorrer deste estágio optou-se por organizar atividades que possibilitassem, tanto o envolvimento com as famílias, como com a comunidade em geral.

Deste modo, foi realizada uma intervenção com a comunidade educativa, mais concretamente com os educadores de infância, professores do 1.º CEB da EB1/PE do Galeão, não docentes e famílias das crianças, em parceria com o meu par de estágio e com os outros dois pares, que realizaram o estágio, também nesta instituição.

Como referido anteriormente, esta intervenção foi realizada em parceria com os outros dois pares de estagiárias, das turmas do 3.ºano e do 4.ºano, uma romaria (Figura 26) e uma recolha de brinquedos e roupas (Figura 27) para doar ao Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família que funciona sob responsabilidade das irmãs Hospitaleiras de Sagrado Coração de Jesus. Esta instituição acolhe crianças e jovens dos três aos 18 anos portadores de deficiência a vários níveis e crianças em situações de risco

**Figura 26.** Romaria



**Figura 27.** Recolha de roupa e brinquedos

A recolha de brinquedos e roupa foi uma sugestão que partiu das nossas colegas estagiárias da turma 3.º 1, a qual considerou-se uma ótima proposta, uma vez que se aproximava a época natalícia e seria uma forma de presentearmos crianças que vivem em instituições. Em conjunto decidiu-se propor a sugestão às professoras cooperantes e à diretora da escola, que desde logo aderiram à mesma e prontificaram-se em cooperar no que fosse necessário.

Assim sendo esta ação foi apresentada aos educadores de infância, professores do 1.º CEB, não docentes e pais das crianças, solicitando brinquedos e roupas para doar à instituição, de forma a auxiliar os mais carenciados.

Foi um trabalho bem-sucedido, uma vez que se verificou uma grande aderência, por parte de toda a comunidade educativa. Todos os dias vinham pessoas nos dizer que tinham depositado mais brinquedos ou roupas nos caixotes que disponibilizamos na entrada da escola e os próprios alunos diziam-nos que tinham trazido algumas coisas que os pais tinham enviado. Saliente-se que este tipo de ação permitiu também incentivar as crianças a desenvolverem princípios e valores como a partilha e a cooperação.

No final do estágio realizou-se a separação das roupas e dos brinquedos, sendo uma tarefa bastante gratificante, pois conseguiu-se reunir uma quantidade satisfatória de

objetos e vestuário para doarmos às crianças. Finalizada a separação, totalizaram-se três caixotes de dois sacos grandes que fomos entregar à instituição já mencionada. A irmã que nos recebeu agradeceu a nossa doação e felicitou-nos pelo trabalho e empenho despendidos para ajudar as crianças.

A outra intervenção realizada foi a romaria direcionada, de igual modo para educadores de infância, professores do 1.º CEB, não docentes e pais das crianças. Optou-se por realizar a romaria, visto que poderíamos reunir toda a comunidade educativa e promover a partilha de saberes, interação e com base na colaboração animarmos a festa de Natal. Assim todos os que decidiram participar trouxeram consigo algo, comida ou bebida, e juntos cantamos e tocamos instrumentos percorrendo um trajeto pré-estabelecido, desde uma das portas da escola até entrarmos no refeitório, onde se realizava a festa de Natal, e subirmos ao palco. Saliente-se que foi uma mais-valia ter a possibilidade de contarmos com a presença do grupo de tocava nas missas do parto, pois proporcionou mais vida e entusiasmo ao acontecimento, sendo que quando terminamos a música, todos os presentes solicitaram que cantássemos mais uma música.

Apesar de quando se comunicou aos pais a realização deste evento e se questionou sobre a sua participação, termos tido pouca aderência, no dia da festa, estiveram presentes alguns pais, porém o maior número de participantes foram professores do 1.ºCEB. Pôde-se constatar que no decorrer da romaria as pessoas que participaram expressavam sentimentos de alegria e entusiasmo e o restante público o desejo de participar. Quanto às crianças demonstraram diversos sentimentos em simultâneo, de alegria de surpresa, estavam radiantes por nos ver juntamente com os seus pais, professores e funcionários a cantar na sua festa de Natal.

Após sairmos do palco, colocaram-se numas mesas, no pátio da escola, todos os alimentos e bebidas trazidos para a romaria e ainda mais alguns, para procedermos à

venda dos mesmos e reverter-se o dinheiro obtido a favor da escola. (Figura 28) Foram vendidas fatias de bolo, broas, cafés, tartes, abóboras, peras abacates entre outros, sendo que tudo o que foi exposto conseguiu-se vender.

**Figura 28.** Venda dos produtos trazidos para a romaria



Deste modo, foi uma proposta de envolvimento com a comunidade bem-sucedida, uma vez que se atingiram os objetivos pretendidos, estabelecendo uma interação positiva com os intervenientes educativos de forma a contribuir para uma formação integral dos alunos.

### **Reflexão crítica**

Tendo em conta que cada contexto educativo tem as suas próprias características e que uma sala de aula contempla alunos distintos, com diferentes ritmos de aprendizagem, foi necessária a recolha de dados através da observação e da análise documental. Esta recolha de informações sobre as características gerais da turma, as notas efetuadas sobre as aprendizagens verificadas e uma posterior reflexão e investigação, apresentam-se como aspetos fulcrais na melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos.

Assim, foi fundamental estar atenta à diversidade da turma e adotar uma atitude dinâmica e flexível de trabalho, de modo a responder aos interesses e necessidades dos alunos. Este apresentou-se como um dos meus maiores desafios. Inicialmente estava apreensiva e receosa, pois preocupava-me o facto que a minha pouca experiência refletisse uma incapacidade de condução dos alunos ao sucesso.

Considerou-se pertinente, tal como afirmam autores como Lopes e Silva (2009), Grave-Resendes e Soares (2002), que a intervenção pedagógica no decorrer do estágio tivesse por base as experiências vivenciadas pelas crianças, a fomentação de um trabalho cooperativo e a promoção da participação, que permitisse os alunos terem um papel ativo na construção da sua própria aprendizagem. Atualmente é necessária a existência de um docente que aposte numa pedagogia de participação. Não que seja um transmissor de conhecimentos, mas sim que delimite estratégias de ensino-aprendizagem que vão ao encontro dos interesses dos seus alunos, uma vez que devem ser estes a deter o papel central da ação educativa.

Como verificou-se que a turma apresentava algumas dificuldades na comunicação e na escrita, tornou-se imprescindível recorrer sistematicamente à produção de vários tipos de textos, com o intuito de desenvolver progressivamente esta área. Constatou-se que os alunos aderiram de modo satisfatório a esta proposta, culminando na sugestão da

utilização de uma capa de arquivo, na qual pudessem colocar todos os trabalhos efetuados e sempre que quisessem fossem buscar um ficheiro de escrita para produzir um texto.

Procurou-se ainda incutir na turma um espírito crítico, aquando da apresentação dos trabalhos de cada um, através da realização de comentários construtivos. Em conformidade com Grave-Resendes e Soares (2002) as produções desempenham um papel fundamental no desenvolvimento do domínio da expressão oral, ao mesmo tempo que possibilitam a aprendizagem de novos conceitos e a ampliação do vocabulário.

A minha intervenção pedagógica assentou numa partilha de experiências e num trabalho cooperativo com o meu par de estágio e com a professora cooperante, pois segundo Estanqueiro (2010), “aprendemos reflectindo sobre as nossas práticas e partilhando as nossas experiências” (p.10). Sendo a intervenção efetuada a pares, a nossa principal intenção foi a de fornecer uma ação de qualidade, sustentada e fundamentada em teóricos fidedignos estudados ao longo da nossa formação inicial e numa constante partilha de conhecimentos entre ambas. Neste sentido, após a constatação de algumas dificuldades depreendidas na turma, considerou-se importante sustentar a nossa prática em fundamentos que fomentassem uma aprendizagem cooperativa e ativa.

Relativamente à avaliação geral efetuada da turma no final do estágio, confirmou-se que a mesma evoluiu em alguns parâmetros, essencialmente na linguagem e na escrita. Porém também existiu uma evolução a nível da realização de comentários críticos, na responsabilização de tarefas nos trabalhos de grupo, na cooperação com os colegas. Observou-se, ainda, alteração do comportamento da maior parte da turma. É de salientar que, no geral a turma demonstrava falta de atenção, perturbando a aula com diálogos cruzados no decorrer da mesma. Todavia estas situações modificaram-se, uma vez que passaram a mostrar maior motivação e empenho no trabalho s que realizavam.

## 110 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

No que concerne ao balanço realizado sobre o estágio, considerou-se positivo e uma mais-valia na aquisição de experiências e conhecimentos, bem como relativamente às aprendizagens que se possibilitou aos alunos. Porém considerou-se como limitação o curto período de tempo disponibilizado para o estágio, sendo que quando estávamos, realmente integradas no grupo, a componente direta aproximava-se do fim.

Em suma, depreende-se que a intervenção pedagógica realizada foi de qualidade, baseada num trabalho cooperativo, tanto com o par de estágio, como com a professora cooperante e toda a equipa pedagógica, na qual aplicaram-se estratégias, capazes de desenvolver competências nos alunos.

### **Conclusão**

A concretização dos dois estágios, um no Pré-Escolar e outro no 1.º CEB, proporcionou a aquisição de experiências diversificadas. Isto porque as instituições encontram-se em zonas distintas e como tal, as crianças que as frequentam inserem-se em contextos diferentes, têm interesses e necessidades distintos. A isto acrescenta-se o facto de as mesmas frequentarem etapas diferentes da educação, Educação Pré-escolar e 1.º CEB.

Assim sendo, no primeiro estágio assumiu-se o papel de educadora de infância enquanto no segundo de professora de uma turma de 3.º ano do 1.º CEB. Em conformidade com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, ambos os docentes, detêm perfis idênticos de desempenho, diferenciando-se consoante os grupos/turmas com quem desenvolvem a sua intervenção pedagógica.

Apesar dos estágios realizados serem distintos, as opções metodológicas adotadas em ambos tiveram como principal estimular a participação, comunicação, pensamento crítico, cooperação, de forma a promover o desenvolvimento pessoal e social das crianças. Para tal foi fundamental a criação de atividades estimulantes e diversificação de materiais que permitiram uma intervenção contextualizada e de acordo com os interesses e necessidades de cada um. Um outro aspeto a salientar foi a preocupação em conhecer cada criança, valorizando as suas características específicas, criar relações de confiança e afeto, possibilitando um clima de segurança. Deste modo procurou-se que as crianças desempenhassem um papel ativo na construção do seu conhecimento, enquanto o docente organizasse o contexto educativo e as orientasse nas suas aprendizagens.

Refira-se, ainda que as opções metodológicas, adotadas no decorrer de ambos os estágios foram importantes, pois permitiram recolher informações sobre as crianças e sobre todo o contexto educativo que foram o ponto de partida para as planificações,

permitiram também que ao longo do estágio se verificasse os progressos, as dificuldades e as motivações. Estes dados obtidos foram alvo de uma contínua reflexão sobre a intervenção pedagógica realizada e preconizar opções pedagógicas mais adequadas e contextualizadas. Assim sendo, foi também realizada uma avaliação das crianças com a finalidade de conhecê-las e aos seus interesses e necessidades, de modo a propor atividades estimulantes, diversificadas e significativas (Hohmann & Weikart, 2009).

No decorrer dos estágios realizou-se constantes reflexões, individuais e partilhadas com o meu par de estágio e professora cooperante no âmbito da vertente do 1.º CEB, e com a educadora cooperante no Pré-Escolar. Isto permitiu um distanciamento de intervenção, com o intuito de assimilar diferentes pontos de vista e adequar a intervenção pedagógica sustentadas na reflexão. Neste sentido Alarcão (2010) defende que é fulcral o docente refletir de forma sistemática sobre as suas práticas, visando uma melhoria na qualidade educativa.

As intervenções protagonizadas com a comunidade educativa, nos estágios, foram imprescindíveis no estabelecimento de relações mais próximas com os intervenientes educativos, organizar as intervenções num trabalho cooperativo com as colegas estagiárias e refletir sobre o balanço dessas ações.

Os estágios realizados possibilitaram ainda a interligação de saberes tóricos, aprendidos ao longo da formação académica, com a intervenção desenvolvida e a aquisição de novas competências provenientes dos contextos em que se estava inserido. Seguindo este pensamento o período de estágio é considerado um tempo rico e privilegiado para a aplicação dos conhecimentos adquiridos durante a licenciatura e mestrado, reflexão e identificação dos aspetos a aperfeiçoar, de forma a conceber o papel e desempenho de um profissional da educação capaz de atender às necessidades e interesses das crianças.

Em suma, pode-se asseverar que o estágio é um espaço privilegiado na construção e reconstrução de práticas, sendo um período fundamental na formação de futuros docentes, permitindo um crescimento pessoal e profissional, bem como a preparação para o início do desempenho da profissão



### Referências

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. Campos (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. (7.ªed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Carvalho, L, et al. (2000). *A parceria entre a escola, família e a comunidade: estratégias de envolvimento parental*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Cortesão & Stoer (1997). *Investigação-Acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural*. Educação, Sociedade e Culturas, 7-28. Obtido em:  
<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC7/7-1-cortesao.pdf>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Psicologia, Educação e Cultura, vol. XIII, 2, 455-479. Obtido em:  
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto – *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Disponível em  
<http://www.madeiraedu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=hfFQhspkxK0%3d&tabid=1787&language=pt-PT>
- Despacho n.º 32081/2008, de 16 de dezembro. Disponível em  
<http://www.uma.pt/portal/html/noticias/748/5030850310.pdf>.

- Diogo, A. (2010). Estratégias de famílias e escolas. *Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, vol.XX, 425-442.
- Doolittle, P. (1995). Understanding cooperative learning through Vygotsky's zone of proximal development. Disponível em [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED384575&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=ED384575](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED384575&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED384575).
- EB1/PE do Galeão (2012). *Projeto curricular de turma*. Documento policopiado.
- EB1/PE do Galeão (2012). *Projeto educativo de escola*. Documento policopiado.
- EB1/PE da Pena (2009). *Projecto curricular de escola: "Saber (Com) viver Com os Outros"*. Documento policopiado.
- EB1/PE da Pena (2012) *Projeto curricular de grupo*. Documento policopiado
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação: o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores* (3.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa, uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. 5<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico – Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização curricular e programas ensino básico – 1.º ciclo* (4.ª ed.). Mem Martins: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2009). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moll, L. (2002). *Vygotsky e a educação - Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artmed.
- Moreira, M., & Alarcão, I. (1997). *A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos*. In I. Sá-Chaves (Ed.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 119-138). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Os Professores e as histórias da sua vida In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de Professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *Revista Análise Psicológica*, 1 (XXII), 81-93. Obtido em:  
<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a09.pdf>

- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Castor, H., & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras: revelando as aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-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. (Orgs.). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp.11-45). Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (3.<sup>a</sup> ed.) (pp.13-42). Porto: Porto Editora
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editor
- Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, C. et al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, M. (1996). Práticas educativas e construção de saberes, metodologias da investigação-acção. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sprinthall, N., & Sprinthall, R. ( 1999). *Psicologia Educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Amadora: Mc-Graw-Hill.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas