



Centro de Competência de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

Relatório de Estágio realizado no Infantário O Barquinho e na Escola Básica do 1.º

Ciclo com Pré-Escolar da Ajuda

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

Ana Margarida Martins Jarimba

Orientadora científica: Maria da Conceição Figueira de Sousa

Funchal, abril de 2013

Agradecimentos

Concretizar este trabalho mereceu a participação de algumas pessoas. Torna-se, portanto, um imperativo de consciência expressar o meu reconhecimento e a minha gratidão a todos aqueles, que, de alguma forma, colaboraram para a conclusão deste trabalho.

Em primeiro lugar, à Mestre Maria da Conceição Sousa, orientadora da prática de estágio na valência de Educação Pré-Escolar e deste relatório, pelo seu conhecimento sobre as temáticas desenvolvidas, pela sua disponibilidade, como também pelo seu apoio e incentivo;

Ao Doutor Fernando Correia, orientador da prática de estágio na valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico, pelo seu aconselhamento;

Ao Infantário O Barquinho e à Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ajuda, e em particular às respetivas diretoras, Ermelinda Alves e Isabel Gonçalves, o contributo para a minha integração;

À educadora Paz Spínola, pela forma como me recebeu, pela sabedoria que me transmitiu, pelo apoio, pelo carinho e pela valorização de todo o trabalho que foi desenvolvido na sua sala;

À professora Marta de Freitas, por me ter recebido na sua sala;

Às crianças da Sala Amarela e aos alunos da turma do 3º B, pelo sorriso com que me recebiam todos os dias;

À Mestre Helena Freitas, pelo seu apoio e disponibilidade nos momentos de maior insegurança no decorrer do meu estágio;

À Otília, pelo privilégio de me presentear com a sua amizade, pelo espírito de camaradagem num quotidiano compartilhado e solidário, pelo apoio e pela preocupação;

II RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Aos meus pais e à minha irmã, o meu mais profundo obrigado, pelo seu esforço e amor incondicional;

À minha tia Goreti, um sincero obrigado. O seu apoio, carinho e dedicação têm para mim um valor incalculável;

Ao Fábio, pelo seu amor, apoio, compreensão, confiança e pelas suas palavras de incentivo.

A todos, o meu bem-haja!

Resumo

O presente relatório de estágio foi elaborado para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e expõe o desenvolvimento da prática pedagógica realizada numa sala de Educação Pré-Escolar com um grupo de 15 crianças e numa turma do 3º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico com 26 alunos.

No decurso deste relatório são apresentados os dados relacionados com os contextos educativos e com as características das crianças, recolhidos através de vários instrumentos e técnicas. A partir destes dados traçou-se o desenvolvimento da prática pedagógica, sustentado na investigação-ação, com o intuito de responder aos interesses e às necessidades das crianças. Neste percurso são visíveis as planificações das atividades/aulas, as avaliações e as reflexões que nos permitiram acrescentar sentido e intencionalidade à nossa intervenção, adequar e articular as opções pedagógicas de modo a promover aprendizagens significativas, diversificadas e contextualizadas.

A intervenção realizada com a comunidade educativa através de diversas atividades, nas quais participaram vários elementos do processo educativo, possibilitaram estabelecer parcerias de colaboração e delinear prioridades para a acção pedagógica.

As reflexões críticas da prática pedagógica em ambos os contextos, onde se evidenciam os aspetos mais relevantes que contribuíram para o nosso crescimento profissional, remetem-nos para a conclusão deste relatório.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Prática pedagógica, Investigação-ação, Reflexão, Comunidade educativa.

IV RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Abstract

This teacher training report has been written to obtain the degree of Master in Pre-school Education and Primary School Teaching. It shows the development of a teaching practice with a group of 15 children of Pre-School Education and a 26 pupils class of the 3rd Form of Primary School.

This report presents the data related to the educational contexts and the characteristics of the children obtained through the use of different instruments and techniques. Based on this investigation/action, in order to reach the children's interests and needs. Along this process we can see the planning of the activities/lessons, the evaluation and the thinking which allowed us to make our intervention meaningful, to adjust and link the pedagogical options in order to promote meaningful, diversified and contextualized learning skills.

The work with the educational community, through various activities in which many members of the educational process took part, opened the possibility of establishing partnerships of collaboration and chose priorities for the pedagogical action.

The critical thinking about the pedagogical practice in both contexts, where the most relevant aspects which led us to our professional growth are put in evidence, take us to the conclusion of this report.

Key-words: Pre-school Education, Primary School, Pedagogical practice, Investigation/action, Thinking, Educational community.

Abreviaturas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

APA - American Psychological Association

CAP – Centro de Apoio Psicopedagógico de Machico

CPP/2010 – Classificação Portuguesa das Profissões de 2010

CTT - Correios Telégrafos e Telefones

DRE – Direção Regional da Educação

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

EPE – Educação Pré-Escolar

ETI – Escola a Tempo Inteiro

INE – Instituto Nacional de Estatística

ISEF – Indicador Socio educacional Familiar

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OTL – Ocupação de Tempos Livres

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PCT – Projeto Curricular de Turma

PEE – Projeto Educativo de Escola

RAM – Região Autónoma da Madeira

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

VI RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Índice

Agradecimentos	I
Resumo	III
Abstract.....	IV
Abreviaturas.....	V
Índice de Figuras	X
Índice de Tabelas	XI
Introdução.....	1
Enquadramento Teórico	4
Opções Metodológicas da Prática Educativa.....	4
Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	6
Técnicas baseadas na observação.....	7
Técnicas baseadas na conversação.....	8
Análise de documentos.....	9
Meios audiovisuais.....	11
Planificações.....	12
Instrumentos de avaliação.....	13
Mecanismos de Ação Educativa.....	19
A abordagem ao ensino experimental das ciências.....	19
A sensibilização à língua inglesa.....	19
A abordagem à leitura e à escrita.....	21
A aprendizagem cooperativa.....	23
A interação com as famílias e com a comunidade.....	24
O Estágio Pedagógico em Contexto de Educação Pré-Escolar	26
A Organização do Ambiente Educativo	27

RELATÓRIO DE ESTÁGIO VII

O meio envolvente.....	27
O estabelecimento educativo.....	30
O grupo de crianças.....	31
Os interesses e as necessidades das crianças.....	34
As famílias.....	36
A equipa pedagógica.....	38
O espaço e o tempo.....	40
A relação com os pais e outros parceiros educativos.....	45
A Intervenção Pedagógica na Sala Amarela.....	46
1ª Semana de estágio.....	51
Planificação.....	51
Avaliação diagnóstica.....	53
Geral do grupo.....	53
Individualizada.....	57
Reflexão.....	61
2ª Semana de estágio.....	65
Planificação.....	65
Reflexão.....	74
3ª Semana de estágio.....	78
Planificação.....	78
Reflexão.....	86
4ª Semana de estágio.....	92
Planificação.....	92
Reflexão.....	99
5ª Semana de estágio.....	103

VIII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Planificação.	103
Reflexão.....	112
6ª Semana de estágio.	120
Planificação.	120
Avaliação final.....	124
Geral do grupo.	124
Individualizada.	131
Reflexão.....	135
Intervenção com a Comunidade Educativa	138
Reflexão Crítica sobre o Estágio na Componente Educação Pré-Escolar.....	142
O Estágio Pedagógico em Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico	145
A Organização do Ambiente Educativo	146
O meio envolvente.....	147
O estabelecimento educativo.	149
A turma.	150
Os pontos fortes e as necessidades dos alunos.	152
A equipa pedagógica.	155
O espaço e o tempo.....	156
A relação com os pais e outros parceiros educativos.	158
A Intervenção Pedagógica na Sala	159
1ª Semana de estágio.	162
Planificação.	162
Reflexão.....	164
2ª Semana de estágio	167
Planificação.	167

RELATÓRIO DE ESTÁGIO IX

Reflexão.....	182
3ª Semana de estágio.	185
Planificação.	185
Reflexão.....	191
4ª Semana de estágio.	193
Planificação.	193
Reflexão.....	202
Intervenção com a Comunidade Educativa	205
Reflexão Crítica sobre o Estágio na Componente 1.º Ciclo do Ensino Básico	209
Conclusão	212
Referências	214

Índice de Figuras

Figura 1. Modelo de investigação-ação de Kemmis (1989).....	5
Figura 2. Mapa das freguesias do concelho de Machico.....	28
Figura 3. Recursos humanos do Infantário O Barquinho.....	31
Figura 4 Classificação das profissões dos pais das crianças da Sala Amarela.....	37
Figura 5. Mapa tridimensional da Sala Amarela.....	41
Figura 6. Fase da Execução do projeto do corpo humano.....	75
Figura 7. Realização do esquema corporal.....	75
Figura 8. Registo no Mapa das Presenças.....	89
Figura 9. Reconto da história.....	91
Figura 10. Passeio à Alameda.....	99
Figura 11. Dramatização da história "A Árvore Generosa".....	137
Figura 12. Poster para divulgação da ação de sensibilização.....	139
Figura 13. Ação de sensibilização.....	139
Figura 14. Dramatização da história "O Pão por Deus".....	142
Figura 15. Mapa das freguesias do concelho do Funchal.....	147
Figura 16. Mapa tridimensional da sala do 3.ºano B.....	156
Figura 17. Cartaz da ação de sensibilização.....	206
Figura 18. Primeira parte da ação de sensibilização.....	207
Figura 19. Dinamização da segunda parte da ação de sensibilização - aula de Yoga..	208
Figura 20. Cartaz de divulgação da ação de solidariedade social.....	208
Figura 21. Entrega dos brinquedos doados à instituição.....	209

Índice de Tabelas

Tabela 1. Primeira parte da grelha da autoavaliação do trabalho de grupo.....	17
Tabela 2. Segunda parte da grelha de autoavaliação do trabalho de grupo.....	18
Tabela 3. Exemplos de infraestruturas existentes na freguesia de Machico	29
Tabela 4. Instalações do Infantário O Barquinho	30
Tabela 5. Potencialidades e necessidades das crianças da Sala Amarela.....	35
Tabela 6. ISEF das crianças da Sala Amarela segundo as habilitações académicas dos pais.....	38
Tabela 7. Rotina da sala de atividades.....	44
Tabela 8. Avaliação diagnóstica do grupo - Ficha 1g	53
Tabela 9. Avaliação diagnóstica individualizada - Ficha 1i.....	57
Tabela 10. Avaliação final do grupo - Ficha 1g	124
Tabela 11. Avaliação final individualizada - Ficha 1i.....	131
Tabela 12. Exemplos de infraestruturas existentes na freguesia de São Martinho.....	148
Tabela 13. Espaços interiores/exteriores da EB1/PE da Ajuda	149
Tabela 14. Pontos fortes e necessidades dos alunos do 3.º ano B	153
Tabela 15. Horário escolar da turma do 3.º ano B.....	158

Introdução

O estágio pedagógico constitui uma das componentes curriculares da nossa formação acadêmica e assume-se como uma iniciação à profissão, assegurando a mobilização dos conhecimentos adquiridos para a resolução dos problemas que surgem no cotidiano pedagógico, tendo em conta as orientações previstas no *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico* instituído pelo Decreto-Lei nº 241/2001 (Formosinho & Niza, 2002). Após um longo período de formação, essencialmente teórico, e tendo em conta que a formação inicial deve integrar uma componente prática, o estágio pedagógico surge como a oportunidade de exercermos, sob orientação pedagógica, a nossa atividade profissional (Alarcão & Tavares, 2003). Esta etapa, acompanhada por diversos receios e aspirações, sustentada pela constante interação entre a teoria e a prática, dá-nos a possibilidade para intervir de forma apropriada e diferenciada na aprendizagem das crianças, desenvolvendo competências teórico-práticas imprescindíveis para a nossa futura ação profissional (Trindade, 2002).

Os objetivos do estágio visaram o desenvolvimento de uma prática pedagógica de qualidade, sustentada em atitudes de cooperação e de reflexão com os colegas estagiários e com outros atores sociais e educativos, no sentido de promover o crescimento pessoal e profissional dos formandos, bem como a construção de uma forma própria de atuar (Brazão, Correia, Mendes & Sousa, 2012; Formosinho & Niza, 2002).

O presente relatório de estágio foi elaborado para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e visa dar a conhecer a prática pedagógica realizada nas valências da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). O estágio na componente de EPE foi realizado

2 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

individualmente e no 1.º CEB foi realizado a pares, sendo que nesta última componente embora o planeamento das aulas tenha sido elaborado em conjunto, semanalmente cada estagiária ficou responsável por dinamizar as aulas.

Saliente-se que a formatação do presente trabalho segue as normas da *American Psychological Association*¹ (APA), adotadas pelo Centro de Competência de Ciências Sociais – Departamento de Ciências da Educação. É ainda de referir que este trabalho se encontra redigido ao abrigo do novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, com exceção das citações diretas e que a utilização dos nomes próprios das crianças, bem como as fotografias apresentadas tiveram o consentimento dos encarregados de educação.

O relatório encontra-se dividido em três partes, onde se contempla o enquadramento teórico, o estágio pedagógico em contexto de EPE e o estágio pedagógico em contexto de 1.º CEB.

Na primeira parte, referente ao enquadramento teórico são apresentadas as opções metodológicas que nortearam a prática pedagógica desenvolvida nos dois contextos educativos e os instrumentos e as técnicas que facilitaram a análise da acção educativa. Tendo em conta os dados inferidos é também apresentada a fundamentação metodológica que permitiu a operacionalização da prática, sustentada na pedagogia participativa.

Na segunda parte, subjacente ao estágio pedagógico em contexto de EPE encontra-se a caracterização do contexto de estágio, nomeadamente a caracterização do

¹ Segundo as normas da APA (2010), as notas de rodapé devem estar a seguir à (s) páginas da (s) Referências e as fotografias devem ser impressas a preto e branco. Tendo em conta que estas normas podem ser ligeiramente alteradas quando se trata de um relatório, foi acordado com a docente responsável pela orientação do presente trabalho que para uma melhor compreensão do texto as notas de rodapé iriam constar no final das páginas onde são referidas e que as fotografias iriam ser impressas a cores. Outro aspeto referenciado nestas normas diz respeito à impressão dos documentos, que deverá ser feita apenas numa página por folha, todavia por uma questão económica optou-se por realizar a impressão deste trabalho frente-e-verso.

meio envolvente, do estabelecimento educativo, do grupo de crianças, da sala de atividades e da relação com os pais e com outros parceiros educativos. Neste ponto é também exposto o desenvolvimento da prática pedagógica onde se apresentam, de forma intercalada, as planificações das atividades desenvolvidas na sala de atividades, as avaliações diagnósticas e finais dirigidas ao grupo em geral e as pormenorizadas de uma criança, através da aplicação das fichas do *Sistema de Acompanhamento de Crianças* (SAC) de Portugal e Laevers (2010), e as reflexões que sustentaram a prática. É de referir que se optou por organizar desta forma o relato desta componente do estágio, com o objetivo de se dar a conhecer, de modo sequencial, a prática pedagógica realizada. Ainda neste ponto faz-se referência à intervenção realizada com a comunidade educativa e apresenta-se, posteriormente, uma reflexão crítica onde são focados os aspetos mais relevantes para a construção da intervenção nesta valência.

Na terceira parte, intitulada o estágio pedagógico em contexto de 1.º CEB, a estrutura é semelhante à anterior. Neste sentido, apresenta-se a contextualização do ambiente educativo, nomeadamente a caracterização do meio envolvente, do estabelecimento educativo, da turma, da sala e da relação que o estabelecimento educativo mantém com os pais e com outros parceiros educativos. Neste ponto, é também exposto o relato da componente direta do estágio, apresentando-se de forma intercalada as planificações das aulas e as reflexões, que teve como intuito analisar e adequar a prática aos interesses e necessidades dos alunos. Seguidamente são explanadas as atividades realizadas na intervenção com a comunidade educativa e por último, a reflexão crítica da prática efetivada nesta componente.

Por fim, apresenta-se uma conclusão em relação à prática pedagógica realizada em ambos os contextos de estágio, referindo a influência do trabalho desenvolvido de modo crítico e auto avaliativo.

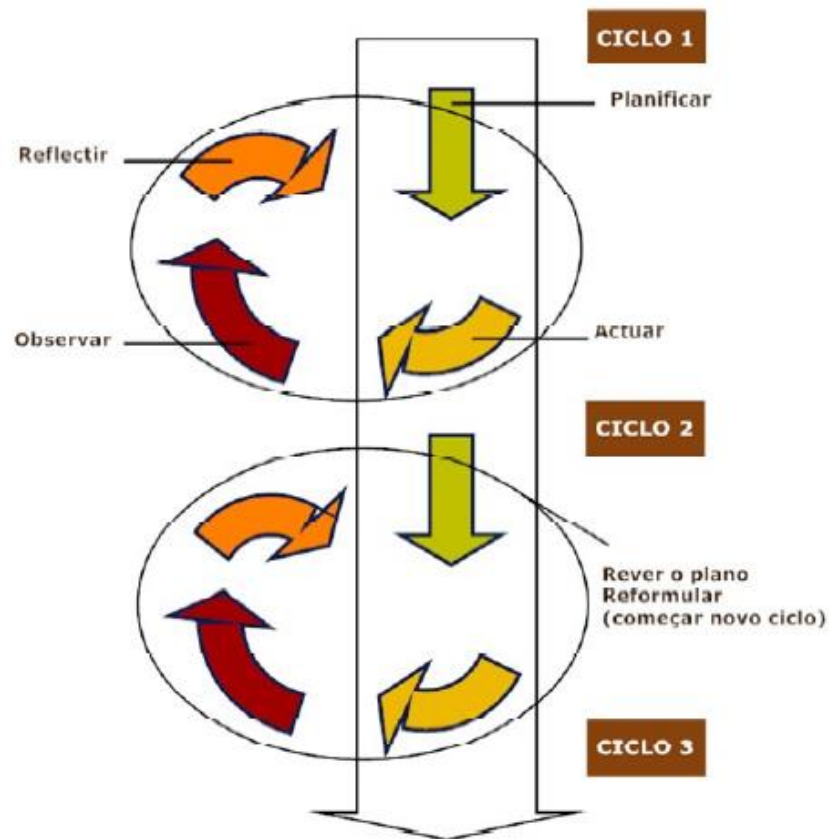
Enquadramento Teórico

Opções Metodológicas da Prática Educativa

A complexa rede de interações que se estabelece no desenvolvimento da ação pedagógica, as inúmeras incertezas, as inúmeras questões e os diversos problemas mobilizam os docentes para a procura incessante de estratégias adequadas para atuar em cada contexto. É neste contexto que a investigação-ação surge como um modo intrínseco à atividade docente, que lhe permite analisar de forma sistemática e aprofundada a sua prática pedagógica. De acordo com Máximo-Esteves (2008), a investigação-ação caracteriza-se como um “processo de articulação simultânea da prática e da teoria, com vista à mudança pretendida (...), além disso, é a necessidade de avaliar não só o processo como também as próprias mudanças pela referida intervenção” (p.19).

A investigação-ação comporta quatro fases, nomeadamente a planificação, a ação, a observação e a reflexão que se desenvolvem de forma contínua através de um movimento em espiral de ação-reflexão. Trata-se portanto de uma metodologia de pesquisa, onde todos os intervenientes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem se assumem como co-executores na pesquisa dos problemas inerentes à prática, com o intuito de implementarem mudanças que sejam profícuas à sua intervenção (Latorre, 2003 referido por Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009). De acordo com o modelo de Kemmis (1989), o processo de investigação-ação assenta em duas vertentes: a estratégica e a organizativa. A primeira diz respeito à ação e à reflexão enquanto a segunda diz respeito à planificação e à observação. Estes fatores interagem de forma constante em movimento circular, desencadeando novas espirais de experiências autorreflexivas que contribuem para a resolução de problemas e para a compreensão das práticas educativas, tal como se pode verificar na Figura 1.

Figura 1. Modelo de investigação-ação de Kemmis (1989)



Fonte: Coutinho et al. (2009, p. 369).

Tendo em conta o que se pretende desta metodologia, partindo de uma determinada situação os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem devem desenvolver, em conjunto, um plano de ação que seja capaz de se adaptar a situações imprevistas. Após a implementação, de forma intencional, do plano e recorrendo a diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados, os intervenientes devem ser capazes de observar os efeitos da intervenção. A partir da recolha dos elementos sobre os efeitos da ação e, sobretudo, através da reflexão os intervenientes reconstruem o significado da situação que motivou a investigação e, posteriormente, modificam a sua ação à luz dos resultados. Assim sendo, dá-se início a um novo ciclo de investigação-ação, partindo da revisão do plano de ação (Bogdan & Biklen, 1994).

6 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

É perante a necessidade e o desejo de operar mudanças na prática pedagógica que surge o conceito de “prática reflexiva”, defendida por Schön. Na perspectiva deste autor é no ato de refletir que o docente encontra o reconhecimento dos problemas e os mecanismos de autoaprendizagem (Schön, 1992 referido por Latorre, 2003). Esta atitude reflexiva que o docente apresenta perante a prática pedagógica aparece em antagonismo à perspectiva positivista, onde o docente é encarado como um mero especialista nas técnicas de ensino, preocupando-se, essencialmente, em resolver os problemas vivenciados através de teorias e técnicas científicas, por vezes, incoerentes, uma vez que nem sempre atendem às especificidades dos contextos em causa (Latorre, 2003). Perante estes pressupostos, embora o docente oriente a sua prática pelas teorias, a reflexão, inerente ao processo de investigação-ação, permite-lhe pôr em causa essas mesmas teorias, desconstruindo-as de modo a encontrar “soluções articulares entre a teoria e a prática, apontando para a resolução de problemas vividos no seu quotidiano” (Mesquita-Pires, 2007, p.83).

No desenvolvimento da nossa prática pedagógica, a reflexão conjunta com os orientadores do estágio, com a educadora cooperante e com a colega estagiária, assumiram um papel de enorme relevância na construção da intencionalidade educativa. Neste contexto, ao assumirmos em conjunto a responsabilidade do desenvolvimento da nossa prática pudemos formular questões, compreender melhor os acontecimentos provenientes da nossa ação, encontrar soluções que atendessem à especificidade dos contextos em questão, reconstruir os discursos explicativos e preconizar intencionalmente o aperfeiçoamento da nossa prática.

Técnicas e instrumentos de recolha de dados.

A investigação realizada em ambos os contextos educativos contemplou a compreensão de diversos aspetos inerentes às realidades em questão, exigindo a escolha

de um conjunto de técnicas e de instrumentos que nos permitissem captar as singularidades dos intervenientes desses contextos. A partir destas ferramentas pudemos recolher e analisar dados sobre a acção educativa e, conseqüentemente operacionalizar e refletir sobre a nossa própria prática (Latorre, 2003).

Técnicas baseadas na observação.

Tendo em conta que os comportamentos das crianças constituíram o nosso “campo” de estudo, optámos por investigar os grupos em questão através da observação participante. Segundo Sousa (2005), a observação participante permite que o docente acompanhe *in loco* a dinâmica do grupo, conheça a realidade e a peculiaridade do processo pedagógico, ao mesmo tempo que lhe permite compreender “o significado que as crianças atribuem à realidade envolvente e às suas próprias ações” (p.26).

Partindo dos pressupostos anteriormente referidos, a observação participante constituiu a primeira etapa da nossa intervenção pedagógica em ambos os contextos educativos, permitindo-nos uma maior aproximação às crianças e aos elementos das equipas pedagógicas (Bell, 1997). Assim, durante a nossa atuação de observadores participantes, ao participarmos na vida dos grupos em questão tivemos a oportunidade de identificar as suas características, de conhecer a dinâmica das salas, bem como o trabalho desenvolvido pelos docentes cooperantes.

No contexto de 1.º CEB, a observação dos comportamentos dos alunos durante as intervenções da colega estagiária tornou-se uma mais-valia, uma vez que nos permitiu adequar as estratégias utilizadas nas nossas intervenções.

Sob um olhar atento e persistente, uma vez que tivemos de concentrar a nossa atenção para os objetos e para os sujeitos que íamos observar, pudemos “aprender a ver no interior daquilo que nos é familiar”, procurando o significado das ações que praticámos e o reflexo que estas exerceram nas interações com as crianças.

8 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

De modo a registarmos os dados as resultantes das nossas observações, utilizámos o diário que incluiu o relato de sequências descritivas, detalhadas e focalizadas da prática. Os registos efetuados procuraram reproduzir, com a maior exatidão possível, as nossas interpretações pessoais sobre os aspetos metodológicos adotados e as ideias a pôr em prática, os nossos sentimentos e impressões que emergiram no decorrer das observações, bem como algumas notas de natureza teórica, efetuadas após a leitura de alguns artigos e livros que ampliaram o nosso conhecimento em torno das questões e dos tópicos de investigação. Importa referir que estes registos foram devidamente datados e referenciados, sendo através destes que pudemos analisar e compreender o desenvolvimento das nossas ações, os seus efeitos e as nossas perspetivas, e ainda refletir e avaliar quais as mais adequadas para determinadas situações (Máximo-Esteves, 2008; Zabalza, 2000).

Técnicas baseadas na conversação.

No processo de estágio foi, sobretudo, através das entrevistas informais com os docentes cooperantes, com as diretoras dos respetivos estabelecimentos educativos, com os restantes membros das equipas pedagógicas e com os pais das crianças que conseguimos reter informações não perceptíveis da realidade observável e complementar os dados da observação. Estas entrevistas não seguiram uma lista preestabelecida de perguntas, nem uma ordem de abordagem dos temas, mas sim um guia associados às especificidades dos contextos educativos, que nos recordassem os tópicos sobre os quais deveríamos inquirir. Durante estas entrevistas, tentámos criar um clima que fosse favorável ao diálogo e à comunicação das informações desejadas, através de questões expressas numa linguagem acessível e que se centraram sobre os entrevistados (Vicente, 2004). Assim, pudemos recolher dados sobre aspetos subjetivos aos entrevistados, como crenças, valores, bem como sobre os seus pontos de vista em relação aos tópicos

abordados, o que nos possibilitou interpretar os seus significados. Na valência da EPE utilizámos também este tipo de entrevista com as crianças, no entanto, optámos por entrevistá-las sempre aos pares ou em pequenos grupos e através de questões indiretas, uma vez que estas se sentiam mais descontraídas quando estavam acompanhadas por outras crianças. Estas entrevistas eram realizadas ao fim do dia, nos momentos em que as crianças se encontravam mais sossegadas, sendo, por vezes, realizadas com recurso a algumas fotografias que as retratavam a realizar as atividades propostas ou através de materiais que estas haviam construído, como forma de cativar a sua atenção e conseguir compreender os seus pontos de vista, levando-as assim a falar sobre os seus interesses e sobre aquilo que sabiam (Máximo-Esteves, 2008). É ainda de salientar que as partes mais ricas das entrevistas surgiram dos diálogos que as crianças estabeleciam entre si, enquanto se ajudavam umas às outras a responder às perguntas que lhes tinham sido feitas, exprimindo, espontaneamente, os seus pontos de vista.

Saliente-se que optámos por registar os depoimentos, que foram, posteriormente, analisados de forma concisa e utilizados na construção da intencionalidade educativa.

Análise de documentos.

A riqueza da informação que podemos extrair dos documentos possibilitou a ampliação do entendimento e compreensão acerca dos contextos educativos em questão. Segundo Bell (1997), a análise de documentos pretende identificar nos documentos, informações sobre factos a partir de questões e hipóteses que consideramos pertinentes para a investigação. Durante as várias deslocações que fizemos aos estabelecimentos educativos, recolhemos alguns dados, nomeadamente através da análise de documentos pessoais, como os registos biográficos das crianças, depois de autorizados pelo órgão de gestão do infantário e pela educadora cooperante, de documentos oficiais como o

10 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Projeto Educativo de Estabelecimento/Escola (PEE)² e da consulta dos documentos do Ministério da Educação.

Através dos registos biográficos, pudemos extrair informações relativas ao historial familiar das crianças, colocando a hipótese de encontrar nesses dados respostas às questões que foram surgindo sobre determinados comportamentos das crianças. Nessas mesmas fichas, pudemos retirar informações pertinentes relativamente ao perfil individual de cada uma das crianças, de modo a podermos compreender e analisar a sua evolução e desenvolvimento.

Através da consulta do PEE pudemos adquirir um conhecimento mais aprofundado do funcionamento organizacional do estabelecimento educativo, do meio envolvente, da instituição, bem como das condições socioeducativas e socioeconómicas das crianças, permitindo-nos promover interações com a comunidade educativa que fossem ao encontro de alguns dos objetivos e metas preconizados neste documento.

Saliente-se que não foi possível consultar o Projeto Curricular de Grupo (PCG)³ nem o Projeto Curricular de Turma (PCT), uma vez que se encontravam em construção.

A consulta das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*⁴ (OCEPE) (Ministério da Educação, 1997), das *Metas de aprendizagem para a educação*

² O PEE é um documento de carácter pedagógico e assume-se como um instrumento de gestão do estabelecimento educativo. É elaborado e aprovado pelo órgão de administração e gestão do estabelecimento e apresenta as estratégias, os objetivos e os princípios que orientam a prática educativa dessa mesma instituição. Este documento tem a duração de quatro anos letivos (Ministério da Educação, 2007).

³ De acordo com a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 o PCG ou PCT tem como base as orientações do PEE e é um instrumento de apoio à organização da prática, onde se encontram delineadas as estratégias e os objetivos para um determinado grupo/turma tendo em conta as suas características (Ministério da Educação, 2007).

⁴ As OCEPE “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 13). Este documento, enquanto quadro de referência oficial para todos os educadores de infância, não deve ser encarado como um programa, uma vez que assenta numa “perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças” (idem). Estas indicações permitem o “desenvolvimento contextualizado de diferentes currículos, opções pedagógicas e práticas de avaliação” (Portugal & Laevers, 2010, p.9). As OCEPE permitem que o educador em conjunto com os outros membros da equipa pedagógica, com as crianças e com as respetivas famílias estruturam a sua intervenção e concebam o plano curricular, tendo em conta as etapas da

pré-escolar (Ministério da Educação, 2012), da *Organização curricular e programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico*⁵ (Ministério da Educação, 2006), do *Programa de matemática do ensino básico* (Ponte et al., 1997) e do *Programa de português do ensino básico* (Reis et al., 2009), facultaram-nos também um conjunto de informações que serviram de base para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças, uma vez que espelham as especificidades e os objetivos de aprendizagem adequados às faixas etárias dos grupos em questão.

Meios audiovisuais.

Inseridos nesta panóplia de técnicas utilizadas, encontram-se os meios audiovisuais, que foram também uma das técnicas utilizadas para registar informações previamente selecionadas. Os registos fotográficos são documentos que, de acordo com Máximo-Esteves (2008), contêm “informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário e sem grande perda de tempo” (p. 91). Assim sendo, as fotografias foram utilizadas como fonte de dados, das quais pudemos analisar as suas informações visuais, como a organização das salas e os seus objetos, bem como os momentos inerentes ao desenvolvimento das atividades (Bogdan & Biklen, 1994; Máximo-Esteves, 2008). Recorrendo ainda a esta técnica conseguimos registar e analisar os artefactos produzidos pelas crianças, nomeadamente os desenhos, os trabalhos manuais, as frases e os textos. Partindo da análise dos trabalhos elaborados pelas crianças, pudemos focar a nossa atenção para as suas aprendizagens, compreender como é que estas processavam as

intencionalidade do processo pedagógico (observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular), os interesses e as necessidades das crianças e os seus conhecimentos prévios, articulando as diversas áreas de conteúdo, que são: a área de Formação Pessoal e Social, a área de Expressão e Comunicação (domínio das Expressões Motora, Dramática, Plástica e Musical; domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e domínio da Matemática) e a área de Conhecimento do Mundo.

⁵A *Organização curricular e programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico* determinam os princípios orientadores da organização e gestão curriculares do ensino básico. Apresenta os objetivos preconizados para cada uma das áreas curriculares disciplinares dos anos que este ciclo comporta, guiando a intencionalidade pedagógica dos professores do 1.º CEB, que devem promover aprendizagens baseadas em experiências ativas, diversificadas, integradas, significativas e socializadoras aos alunos deste ciclo.

12 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

informações, o que nos permitiu verificar determinadas especificidades sobre os seus níveis de desenvolvimento e, conseqüentemente, sobre a forma como orientámos a nossa prática.

O vídeo foi também uma ferramenta indispensável e particularmente útil para observar as crianças nos contextos em questão. As filmagens focaram os grupos de crianças, associando a imagem em movimento ao som, permitindo-nos obter uma repetição da realidade observada e assim detetar pormenores que nos escaparam durante a observação (Máximo-Esteves, 2008).

Planificações.

As planificações, enquanto instrumentos de apoio à operacionalização da prática, revelaram adequação entre os objetivos, os conteúdos e as estratégias definidas e foram adaptadas de acordo com os contextos educativos, com os recursos disponíveis e com as limitações existentes. Na EPE a elaboração das planificações foi partilhada com a educadora cooperante, enquanto no 1.º CEB foi partilhada com a colega estagiária e com a professora cooperante, indo deste modo ao encontro das metas delineadas pelas cooperantes nos seus planos mensais. Estes planos assumiram um carácter flexível, uma vez que permitiram reajustamentos em função das necessidades e interesses das crianças, revelando a existência de um fio condutor entre as atividades desenvolvidas. Procurou-se planificar atividades que promovessem a participação ativa das crianças e que lhes apresentassem conteúdos significativos, diversificados e funcionais, ajudando-as a desenvolver competências de “aprender a aprender” (Zabalza, 2000). A observação sistemática da nossa prática permitiu-nos propor uma série de objetivos práticos que contribuíssem para melhorar a participação das crianças nas atividades, bem como as interações que estabelecíamos com elas.

A elaboração das planificações fez-nos prever a forma como iríamos atuar e ao mesmo tempo prever a ação das crianças durante as atividades propostas. Nas planificações encontram-se definidas as competências/objetivos inerentes às diferentes áreas de conteúdo/áreas curriculares disciplinares. Destes planos constam também os conteúdos, que são orientações de apoio para as crianças, para que atingissem as competências/objetivos previamente definidos. Estes conteúdos encontram-se devidamente articulados com os objetivos, e adaptados ao nível etário em questão, aos interesses e necessidades das crianças. Para além destes aspetos, nas planificações constam ainda as estratégias, que são as vias ou os modos de atuação que visam a condição das crianças desde uma determinada situação inicial até uma situação final, aproximando-se o mais possível dos objetivos definidos. O recurso às estratégias delineadas implicou a adoção de uma determinada metodologia, bem como a utilização de determinados recursos materiais. Importa referir que a metodologia seguida para atingir os objetivos delineados foi a participativa, permitindo uma prática pedagógica baseada na descoberta de soluções por parte das crianças, na pesquisa, no seu ritmo de aprendizagem e em atividades de aprendizagem cooperativa. Para além destes aspetos, nas planificações constam também um espaço dedicado à avaliação e às observações das competências e dos objetivos delineados.

Instrumentos de avaliação.

A avaliação e monitorização contínua das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, no decurso do estágio, assumiram uma postura claramente formativa, constituindo-se como um elemento integrante e regulador da nossa prática. A avaliação teve por base a recolha sistemática de informações sobre a realidade do grupo e de cada uma das crianças, o que nos permitiu verificar a qualidade das interações que lhes possibilitaram desenvolver determinadas competências, promover e acompanhar o

14 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

processo de aprendizagens, sustentar, regular e refletir sobre o planeamento da ação (Ministério da Educação, 2011).

A avaliação em ambos os contextos educativos teve por base as observações, os registos dos diários, os meios audiovisuais e as entrevistas informais com as crianças e com as equipas pedagógicas, o que nos permitiu caracterizar cada uma das crianças e conhecer o que já sabiam, o que eram capazes de fazer, bem como os seus interesses e as suas necessidades (Ministério da Educação, 2011).

Na EPE a avaliação resultou na descrição qualitativa das aprendizagens das crianças de acordo com os indicadores de competências delineados para as áreas de conteúdo, que tiveram por base as *Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar* e as OCEPE.

Foi também realizada a avaliação da implicação⁶ e do bem-estar emocional⁷ dirigida ao grupo em geral, através da utilização da Ficha 1g do SAC (Portugal e Laevers, 2010). Atendendo a estas duas dimensões, pudemos perceber em que é que as crianças estavam intrinsecamente implicadas quando realizavam as atividades e, conseqüentemente, verificar e analisar a qualidade do que lhes oferecíamos e tomar consciência da organização e das limitações da dinâmica educativa. Este processo permitiu-nos ainda, identificar quais as crianças que necessitavam de uma atenção

⁶ A implicação assume-se como uma “qualidade (...) 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. É determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento” (Portugal & Laevers, 2010, p.25). Os indicadores da implicação são: a concentração, a energia, a complexidade e criatividade, a expressão facial e postura, a persistência, a precisão, o tempo de reação, a expressão verbal e a satisfação. Esta componente é avaliada de acordo com os indicadores referidos numa escala de 1 a 5 valores, em que o nível 1 corresponde ao nível mais baixo e o 5 ao nível mais alto. Esta escala mede “a intensidade da experiência, o grau de concentração e a energia mental que acompanha a actividade” (idem, p. 31). Para tal devem-se observar as atividades dirigidas para o grupo, as individuais, as de livre opção e as que são realizadas com ou sem a ajuda do educador.

⁷ O bem-estar emocional caracteriza-se como um “estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer” (Portugal & Laevers, 2010, p.20). Os indicadores do bem-estar emocional são: a abertura e receptividade, a flexibilidade, a autoconfiança e autoestima, a assertividade, a vitalidade, a tranquilidade, a alegria e a ligação consigo próprio. Estes indicadores, tal como acontece na avaliação da implicação, são avaliados numa escala de 1 a 5 valores. Para tal devemos observar alguns aspetos, tais como: a postura e os comportamentos das crianças em diferentes situações, a sua expressão verbal, bem como a relação com as outras crianças, com o educador e com os seus familiares.

diferenciada. Neste sentido, e tendo em conta a curta duração do estágio, através da Ficha 1i deste mesmo instrumento, pudemos realizar uma avaliação individualizada de uma das crianças do grupo e concretizar algumas iniciativas dirigidas a esta criança em particular. Esta avaliação permitiu-nos obter uma perspetiva sobre a forma como esta criança se estava a desenvolver nas diferentes áreas desenvolvimentais.

Optou-se por utilizar o SAC para avaliar o grupo e uma das crianças, pois é um instrumento de apoio que nos permite construir uma prática adequada ao desenvolvimento e funcionamento do grupo e de cada uma das crianças, monitorizando os seus progressos, bem como o desenvolvimento das competências. O SAC permitiu-nos ter uma visão clara da nossa intervenção, na medida em que pudemos registar e refletir sobre os processos e os efeitos da nossa ação e reajustá-la de modo a que as crianças encontrassem a estimulação necessária para progredirem e para que experienciassem níveis elevados de bem-estar emocional e de implicação (Portugal & Laevers, 2010).

Relativamente à avaliação no contexto de 1.º CEB, as fichas de consolidação/aplicação de conteúdos constituíram um dos instrumentos da avaliação formativa, permitindo-nos compreender quais as competências adquiridas pelos alunos perante determinados conteúdos. Ainda neste contexto foram construídas grelhas de autoavaliação e de observação utilizadas nas aulas de trabalho cooperativo, baseadas em Lopes e Silva (2009), com o intuito de observar o desempenho dos alunos quer a nível individual quer a nível coletivo. Esta grelha de autoavaliação foi implementada no final das atividades dos trabalhos cooperativos, de modo a promover a consciencialização dos alunos em relação à sua participação e ao seu desempenho no grupo de trabalho. Optou-se por dar ênfase à capacidade de autoavaliação, uma vez que durante a primeira semana de estágio pudemos constatar que os alunos necessitavam de desenvolver

16 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

interações positivas e competências sociais, nomeadamente a capacidade de respeitar, de saber ouvir e de saber partilhar as suas opiniões com os outros. Ainda nessa semana, após os alunos terem realizado um trabalho de grupo pudemos conhecer as suas concepções e perceções em relação a esse mesmo trabalho, sendo que alguns dos alunos reportaram-se a essas experiências afirmando que:

Normalmente a professora faz grupos de quatro ou de cinco elementos e cada um faz individualmente o seu trabalho. Por vezes até dividimos tarefas para acabarmos rapidamente o trabalho e também porque não podemos fazer muito barulho.

Diário do estagiário sobre a vida da turma, 6 de novembro de 2012.

Perguntámos-lhes ainda se apresentavam as suas ideias aos colegas de trabalho ao que estes responderam que:

Por vezes partilhamos, contudo os nossos colegas dão mais importância às ideias que os alunos com melhor desempenho apresentam.

Diário do estagiário sobre a vida da turma, 6 de novembro de 2012.

A observação e as respostas dos alunos em relação ao trabalho de grupo permitiram-nos fazer um diagnóstico do que seria necessário para que compreendessem quais os mecanismos subjacentes à aprendizagem cooperativa e para melhorar as suas competências sociais, pois nos trabalhos de grupo que desenvolviam todos faziam a mesma tarefa e cada um preocupava-se apenas com o seu desempenho. Após termos observado o desempenho dos alunos, debatemos em conjunto com eles quais as atitudes que deveriam assumir no trabalho de grupo, definindo assim um conjunto de estratégias de cooperação, posteriormente compiladas num cartaz, tais como:

Partilhar a responsabilidade pelo trabalho de grupo;

Responsabilizar-se pela aprendizagem e pelo sucesso do grupo;

Respeitar e partilhar as ideias com o grupo;

Resolver em conjunto os problemas que surgem durante o trabalho;

Avaliar o que correu bem e o que correu mal.

Diário do estagiário sobre as estratégias de cooperação, 14 de novembro de 2012.

Após termos definido as estratégias que deveriam adotar nos trabalhos realizados em grupo, distribuímos uma grelha de autoavaliação para conhecermos a imagem que os alunos tinham sobre o seu desempenho e o do grupo, de modo a monitorizar os seus progressos e as suas dificuldades.

Assim, a primeira parte, de preenchimento individual, era constituída por seis questões fechadas, que iam desde a compreensão da tarefa, ao entusiasmo demonstrado pelos alunos até às competências necessárias para desenvolver um bom trabalho, tal como se pode verificar na Tabela 1. Para cada uma das questões, os alunos deveriam escolher uma das três opções de resposta, que eram: “Nunca”, “Algumas vezes” e “Poucas vezes”.

Tabela 1

Primeira parte da grelha da autoavaliação do trabalho de grupo

	Nunca	Algumas vezes	Poucas vezes
Compreendi o que era para fazer?			
Procurei compreender e respeitar as ideias e as opiniões dos meus colegas?			
Partilhei as minhas ideias com os outros elementos do meu grupo?			
Ajudei os meus colegas quando necessitaram de ajuda?			
Incentivei os meus colegas de grupo?			
Desempenhei bem o meu papel no trabalho que estávamos a desenvolver?			
Pedi ajuda aos meus colegas quando foi necessário?			
Demonstrei entusiasmo no trabalho que estava a realizar?			

18 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Em relação à segunda parte da grelha, que deveria ser preenchida em grupo, esta era constituída por quatro questões, sendo que três eram questões fechadas e uma era aberta, tal como é possível verificar na Tabela 2, onde os alunos tinham a oportunidade para comentar o trabalho desenvolvido, justificando, se considerassem necessário, os resultados e as atitudes manifestados pelos elementos do grupo. Nesta parte da grelha utilizou-se a seguinte escala: “Muito bom”, “Bom”, “Satisfaz” e “Não satisfaz”.

Tabela 2

Segunda parte da grelha de autoavaliação do trabalho de grupo

	Muito Bom	Bom	Satisfaz	Não satisfaz
Compreendemos e conseguimos realizar o que era pretendido fazer?				
Estivemos concentrados e entusiasmados no trabalho?				
Colaborámos uns com os outros, partilhando as nossas ideias de modo a conseguirmos resolver as nossas dificuldades?				
Têm algum comentário a fazer sobre a forma como trabalharam?				

Para além desta grelha, utilizámos também uma grelha de observação para cada um dos grupos, em que os itens eram iguais aos da primeira parte da grelha de autoavaliação. O uso desta grelha de observação permitiu-nos recolher dados para confrontarmos as respostas dos alunos na grelha de autoavaliação e para verificarmos quais os que se sentiram mais confortáveis neste tipo de interação e os que sentiram mais dificuldades e, conseqüentemente, para compreendermos quais as competências a reforçar para que o trabalho decorresse de forma favorável ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Assim, ao longo das semanas em que decorreu o estágio, através da monitorização do desempenho individual e do grupo e das reflexões com os alunos, onde eram dados *feedbacks* sobre o trabalho desenvolvido, pudemos verificar que os

alunos assumiram e dividiram as responsabilidades e as tarefas, construindo, através de um esforço cooperativo e solidário, aprendizagens significativas e funcionais. Deste modo, a avaliação incidiu, essencialmente, no progresso dos alunos e não na classificação, onde o nosso papel era o de ajudá-los a refletir sobre as suas competências e dificuldades e a progredir com máxima eficácia nas tarefas seguintes.

Mecanismos de Ação Educativa.

A abordagem ao ensino experimental das ciências.

As ciências da natureza na EPE, segundo as OCEPE são incluídas na área de conhecimento do mundo, devendo “permitir o contacto com a atitude e metodologia própria das ciências e fomentar nas crianças uma atitude científica e experimental” (Ministério da Educação, 1997, p. 82). As ciências na EPE devem satisfazer a curiosidades das crianças, fomentando o seu interesse e entusiasmo pela ciência e pela atividade dos cientistas (Cachapuz, Praia & Jorge, 2002).

As atividades de ciências devem ajudar as crianças a desenvolver capacidades que lhes permitam explorar o meio, como as aquisitivas, as criativas e as comunicacionais, bem como atitudes científicas e qualidades pessoais que facilitem a aprendizagem e contribuam para o desenvolvimento da cidadania (Glauert, 2005).

Tendo em conta que nesta fase “o pensamento da criança está fortemente ligado à acção sobre os objectos concretos: as crianças aprendem fazendo e aprendem pensando sobre o que fazem” (Sá, 2002, p. 30), o educador deve proporcionar-lhes atividades científicas que respondam aos seus interesses e necessidades e que assumam um carácter lúdico e de descoberta. Esta ideia é consensual com a perspetiva de Vega (2006) que refere que “a acção de brincar é inerente à criança, como uma qualidade

20 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

inata. O facto de experimentar e perder-se na procura de sensações também acaba por surgir como natural” (p. 40).

As atividades proporcionadas pelo educador devem ter como ponto de partida as ideias prévias que as crianças possuem em relação a um determinado assunto, para que possam construir e adquirir novos conhecimentos. Soares (2006) refere que:

as concepções das crianças podem manifestar-se naturalmente através das suas observações, comentários e interpretações acerca de acontecimentos e de fenómenos do quotidiano, de o que querem saber e daquilo que sabem acerca deles, dos problemas que levantam, das hipóteses que formulam, dos argumentos que utilizam, das explicações que apresentam e também dos seus desenhos e esquemas (p.32).

As experiências científicas devem permitir que as crianças se envolvam de forma ativa a nível psicomotor, cognitivo e afetivo, de modo a que estas atinjam níveis elevados de implicação e que se aproximem dos conceitos científicos (Sá & Varela, 2004). Estas experiências devem permitir que a criança interaja livremente com diferentes objetos e materiais e que possa fazer, explicar, registar e testar previsões. Devem ainda promover a capacidade de observação, permitindo que a criança agrupe materiais de acordo com as suas formas, tendo em conta as suas características observáveis e as suas propriedades.

A sensibilização à língua inglesa.

Sabe-se que todas as línguas europeias, do ponto de vista cultural, são iguais em valor e dignidade, no entanto não existem dúvidas de que o inglês se tornou no

principal meio de comunicação da sociedade global e tecnológica. O domínio deste idioma é fundamental para aceder às tecnologias de comunicação, sendo também considerado como um elemento aglutinador na mobilidade dos indivíduos nos contextos culturais, educativos e profissionais.

A diversidade linguística e cultural trouxe-nos uma importante contribuição para a educação dos nossos dias, a de estimular a curiosidade das crianças para outras formas de comunicar e de cultura, preparando-as para viverem numa sociedade multilíngue, para além de lhes oferecer outras aprendizagens a nível cognitivo, linguístico e social (Gonçalves, 2003).

Na EPE as OCEPE consignaram oficialmente, pela primeira vez, a possibilidade de sensibilização à língua estrangeira às crianças desse contexto. A sensibilização passa assim pela criação de uma atitude positiva pelas crianças em relação à língua e à cultura, pelo despertar da sua curiosidade e da sua vontade de falar e de ouvir a língua estrangeira, isto é, pelo descobrir de outros modos de expressão e de comunicação (Hagège, 1996).

Assim sendo, existe um período ideal para a aquisição da linguagem que está relacionado com o desenvolvimento neurológico, que ocorre entre os primeiros cinco anos de vida. Esse período é de grande importância para a aprendizagem da língua materna e de outra língua, pois nessa ocasião o cérebro é capaz de se adaptar com maior facilidade por estarem os sistemas anátomo-funcionais em pleno desenvolvimento (Oblor & Gjerlow, 1999). Neste sentido, Lanchec (1977) refere que “somente uma aprendizagem precoce antes dos cinco anos pode permitir o domínio harmonioso e sem esforço de vários códigos linguísticos” (p. 32), uma vez que durante o início da vida escolar ocorrem alterações maturativas no cérebro, como o declínio da atividade metabólica e a do número de neurónios.

A abordagem à leitura e à escrita.

A criança desenvolve-se imersa num mundo em que os sinais gráficos, os símbolos, as letras, as palavras e as frases fazem parte do seu ambiente quotidiano. A linguagem escrita e a leitura, enquanto aprendizagens socialmente construídas, resultam das interações entre a criança e o meio, sob intermediação do adulto. Assim, as crianças desde muito cedo começam a apontar para os textos dos livros e a tentar imitar a escrita, recriando formas parecidas com as letras a que atribuem significado, diferenciando o desenhar do escrever, apercebendo-se que existem diferentes formas, características e utilizações para essas duas formas de registo (Mata, 2006). Deste modo, a partir do momento em que as crianças demonstrem interesse em explorar as funcionalidades da leitura e da escrita, o educador deve assumir a tarefa de valorizar e incentivar as suas tentativas, de guiar o seu percurso de aprendizagem, para que estas se vão apropriando destes instrumentos culturais, fundamentais para o exercício da cidadania e vivência democrática, que se constituem em simultâneo como um meio de comunicação e de acesso ao conhecimento. (Martins, 1996; Ministério da Educação, 1997).

Segundo Mata (2006), “é necessário, em todas as idades contextualizar as aprendizagens em situações reais e significativas para as crianças, explorar diferentes funções da leitura e da escrita, promover a reflexão e a utilização de múltiplas formas de escrita e de múltiplos tipos de leitura” (p.70). Assim, é importante que o educador conheça as concepções das crianças sobre a linguagem escrita e sobre a leitura, para que possa facilitar a sua evolução para formas mais avançadas de conceptualização e de representação (Martins & Niza, 1998).

A promoção da descoberta da leitura e da escrita na EPE “não se trata de uma introdução formal à leitura e à escrita uma abordagem, mas, sim, à emergência da linguagem escrita. Esta abordagem à escrita situa-se numa perspectiva de literacia

enquanto competência global para a leitura da realidade, das imagens e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente” (Ministério da Educação, 1997, pp. 65-66). Neste contexto, a emergência da leitura e da escrita deve assumir uma vertente claramente lúdica e ser facilitada numa perspetiva de literacia com carácter transversal, dando a oportunidade às crianças de contactarem com o mundo da linguagem e da escrita através de estratégias promotoras de conhecimento nas diferentes áreas de conteúdo. Assim sendo, nesta etapa devem-se trabalhar procedimentos de comunicação ricos e diversificados, potencializar permutas comunicativas com os outros e oferecer às crianças mecanismos de representação adequados ao seu ritmo psicoevolutivo (Martins, 1996).

A aprendizagem cooperativa.

Nas palavras de Johnson, Johnson e Holubec, a aprendizagem cooperativa surge como “um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos estruturados de tal forma que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos seus colegas” (Johnson, Johnson & Holubec, 1993 citados por Lopes & Silva, 2010, p. 142). De acordo com esta perspetiva, Fathman e Kessler definem este método como “o trabalho em grupo que se estrutura cuidadosamente para que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho” (Fathman & Kessler, 1993 citados por Lopes & Silva, 2010, p.42).

Neste contexto, os alunos trabalham juntos, com o intuito de atingirem objetivos comuns e resultados que sejam benéficos para todos os elementos do grupo, onde os professores deixam de ser o “centro” do processo de ensino, “para se tornarem facilitadores da aprendizagem, permitindo passar da aprendizagem centrada no professor para a aprendizagem centrada no aluno” (Lopes & Silva, 2009, p. 50). Esta

24 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

abordagem, para além de estimular o pensamento crítico dos alunos, ajuda-os a clarificar as suas ideias através do debate com os restantes elementos do grupo. Deste modo, os alunos aprendem a estabelecer relações mais positivas, uma vez que o trabalho cooperativo aumenta o espírito de grupo, a solidariedade e a cumplicidade nas relações.

A aprendizagem cooperativa “exige que os alunos aprendam não só as matérias escolares (execução de tarefas), mas também as práticas interpessoais e grupais necessárias para funcionar como parte de um grupo (trabalho de equipa)” (Lopes & Silva, 2009, p. 18). As competências sociais são extremamente importantes para o sucesso do trabalho cooperativo, cabendo ao professor, caso não existam, potenciar o seu desenvolvimento, incentivando os alunos a esperar pela sua vez para falar, a partilhar os materiais, informações e conhecimentos, a tirar partido de todas as capacidades dos elementos do grupo, a identificar as potencialidades e fragilidades do seu desempenho e a tomar decisões que beneficiem o trabalho futuro (Fontes & Freixo, 2004).

A interação com as famílias e com a comunidade.

Sendo, como refere Silva (2003), a família e a escola “os dois primeiros ambientes sociais, proporcionando à criança estímulos, ambientes e modelos vitais que servirão de referência para as suas condutas” (p.117), é óbvio que o que acontece no seio familiar influencia as atitudes da criança na escola, assim como o que acontece na escola influencia as suas atitudes em casa. Assim, torna-se extremamente importante que pais e docentes dialoguem e partilhem conhecimentos, para que, ambas as partes, possam compreender melhor a criança.

Da interação entre pais, professores e comunidade educativa advêm benefícios, que para além de terem implicações ao nível do rendimento escolar das crianças,

também possibilitam aos pais uma maior valorização do seu papel na educação dos filhos, o que, por sua vez, torna o trabalho dos docentes mais satisfatório.

Segundo Marques (1997), a cooperação entre pais e docentes propicia: a) *às crianças* - uma melhoria do desenvolvimento, do rendimento escolar e uma maior coesão em casa e na escola; b) *aos pais* - uma melhoria da informação disponibilizada acerca do programa escolar o que irá levar a uma melhor compreensão das necessidades dos seus educandos e dos objetivos dos docentes. Por sua vez, esta compreensão leva-os a adquirir aptidões para auxiliar os filhos nas tarefas escolares; c) *aos docentes* - uma maior compreensão das necessidades das crianças e dos pais, o que, conseqüentemente, irá levar ao reconhecimento e valorização do trabalho dos docentes; d) *à escola* - a obtenção de mais recursos da comunidade; e) *à sociedade* - uma democracia mais equitativa.

Assim sendo, a colaboração entre pais, docentes e comunidade educativa é fundamental para o processo educativo, uma vez que atuando em conjunto poderão construir uma educação diversificada e de qualidade, que promova uma melhoria significativa no bem-estar e no desenvolvimento das crianças.

O Estágio Pedagógico em Contexto de Educação Pré-Escolar

A intervenção pedagógica na componente de EPE englobou uma componente direta, relacionada com a concretização das ações planeadas por nós e pelo grupo de crianças num total de 100horas, estipuladas pelo regulamento de estágio, sob a supervisão da educadora cooperante.

Em conversa com a educadora cooperante ficou definido que o estágio decorreria nos cinco dias úteis da semana, essencialmente na parte da tarde, de acordo com o horário da cooperante, proposto e aprovado em conselho pedagógico no mês de setembro.

Durante seis semanas orientou-se as crianças no desenvolvimento de diversas atividades, sendo que a primeira semana destinou-se, essencialmente, à observação participante. Na primeira semana foi possível observar cada uma das crianças do grupo e fazer um levantamento de dados através das conversas com as mesmas e com a equipa pedagógica e da análise das fichas individuais das crianças. Este levantamento de dados relativo às necessidades e interesses do grupo, ao conhecimento do seu contexto familiar, bem como do meio social onde se encontram inseridas foi fundamental para adequar a nossa prática pedagógica e para a definição das opções pedagógicas.

Para cada semana de prática pedagógica realizámos uma proposta de planificação, tendo em conta os dados recolhidos, as competências definidas para as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação e a pedagogia da participação. Estas planificações podiam ser alteradas através de sugestões das crianças ou da equipa pedagógica, desde que promovessem aprendizagens significativas e visassem implicar as crianças de forma ativa no processo pedagógico.

Relativamente à avaliação, que se caracteriza como um suporte do planeamento, as crianças foram avaliadas de acordo com as competências que demonstraram, tendo

em conta os indicadores de desenvolvimento e aprendizagem das áreas de conteúdo preconizadas pelas OCEPE e pelas *Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar*. Efetuaram-se também as avaliações diagnósticas e finais do grupo em geral, relativamente ao bem-estar emocional e à implicação, e as pormenorizadas de uma criança, através das Fichas do SAC.

No final de cada semana de intervenção realizou-se uma reflexão sobre os aspetos considerados como mais relevantes. Importa referir que este ato foi partilhado com a educadora cooperante, sendo este profícuo na medida em que pudemos tomar consciência da ação pedagógica desenvolvida, possibilitando-nos realizar alterações à nossa intervenção e adequá-la à realidade do grupo.

Para além desta componente direta, o processo de estágio englobou também uma componente indireta. Nesta componente, encontra-se a intervenção com a comunidade educativa, nomeadamente a realização de uma ação de sensibilização no âmbito da gestão comportamental, visando a partilha do conhecimento adquirido sobre as crianças durante todo este processo de intervenção pedagógica.

A Organização do Ambiente Educativo

A organização do ambiente educativo é a base para o trabalho do educador, que tem em conta os aspetos do meio no qual a instituição se encontra inserida, a organização do grupo de crianças, do espaço, do tempo e dos recursos, quer humanos quer materiais, que irão condicionar fortemente as interações entre os diferentes intervenientes do processo educativo (Ministério da Educação, 1997).

O meio envolvente.

Segundo Portugal (1992), em conformidade com a perspetiva ecológica de Bronfenbrenner, o processo do desenvolvimento humano respeita o conjunto de

interações entre as características pessoais dos indivíduos e as características do contexto de onde provêm. Nesta perspetiva, o processo de desenvolvimento caracteriza-se como um processo dinâmico, uma vez que o meio influencia, ainda que direta ou indiretamente, o indivíduo que por sua vez transporta consigo características pessoais para as interações que estabelece com os outros e com o meio. Assim sendo, o conhecimento do contexto educativo institucional constitui “um instrumento de análise para que o educador possa adaptar a sua intervenção às crianças e ao meio social em que trabalha” (Ministério da Educação, 1997, p.33). De seguida, pretende-se dar a conhecer alguns traços gerais do meio onde o Infantário O Barquinho se encontra inserido.

O concelho de Machico fica situado na ponta mais ocidental da Ilha da Madeira terminando na Ponta de São Lourenço. Possui uma área estimada em 68.3 km², com cerca de 36 km de costa e uma população residente de 21803 habitantes distribuídos por 7272 famílias, de acordo com os dados preliminares dos censos 2011 do Instituto Nacional de Estatística [INE]. O concelho engloba cinco freguesias: Água de Pena, Caniçal, Machico, Porto da Cruz e Santo António da Serra⁸. Na freguesia de Machico situa-se a cidade com o mesmo nome que foi elevada à categoria de cidade a dois de agosto de 1996.

Figura 2. Mapa das freguesias do concelho de Machico



⁸ A freguesia de Santo António da Serra encontra-se dividida entre dois concelhos – Machico e Santa Cruz.

A freguesia de Machico dispõe de um leque diversificado de atividades profissionais nos diferentes sectores, assim como a nível de infraestruturas (Junta de Freguesia de Machico, 2013).

Na Tabela que se segue, Tabela 3, encontra-se um breve inventário das instituições que servem as diferentes necessidades e interesses da população residente.

Tabela 3

Exemplos de infraestruturas existentes na freguesia de Machico

Infraestruturas existentes em Machico				
Culturais e Recreativas	Desportivas	Educativas		Serviços
ARCHAIS - Associação de Arqueologia e Defesa do Património da Madeira	Campo Municipal Tristão Vaz	Centro de Atividades Ocupacionais Centro de Apoio Psicopedagógico de Machico (CAP)		Bombeiros Municipais de Machico
Banda Municipal de Machico	Estádio de Machico	Delegação Escolar de Machico Escola Básica e Secundária de Machico		
Centro Cívico e Cultural da Ribeira Seca	Pavilhão Gimnodesportivo	Escolas do 1.º CEB	Eng. Luís Santos Costa	Centro de Saúde de Machico
Corpo Nacional de Escutas	Piscina Municipal		Ribeira Seca Escola Quinta de Sant' Ana	Comissão Proteção de Crianças e Jovens de Machico Esquadra de Machico
Fórum Machico	Polidesportivo Escola Básica de Machico	Estabelecimentos de EPE	Pré Eng. Luís Santos Costa Infantário O Barquinho Infantário Rainha Santa Isabel Pré dos Maroços Núcleo Museológico de Machico Pré da Ribeira Seca	Farmácia Engenho Farmácia Zarco Junta de Freguesia

O estabelecimento educativo.

Para caracterizar o Infantário O Barquinho foi necessário realizar um levantamento de dados, dados esses que traduzem algumas das suas especificidades, nomeadamente a nível de recursos materiais e humanos.

O Infantário O Barquinho é uma instituição privada, sobre tutela da Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos, destinado a funcionar como infantário, acolhendo crianças de duas valências, Creche e Jardim-de-infância. Após a remodelação que teve lugar no ano letivo de 2006/2007, as instalações foram ligeiramente melhoradas, passando a existir mais uma sala de transição, a Sala Laranja. O horário de funcionamento do estabelecimento educativo decorre entre as 8h e as 18h30min (PEE, 2008/2012).

Esta instituição educativa é constituída pelos seguintes espaços (Tabela 4):

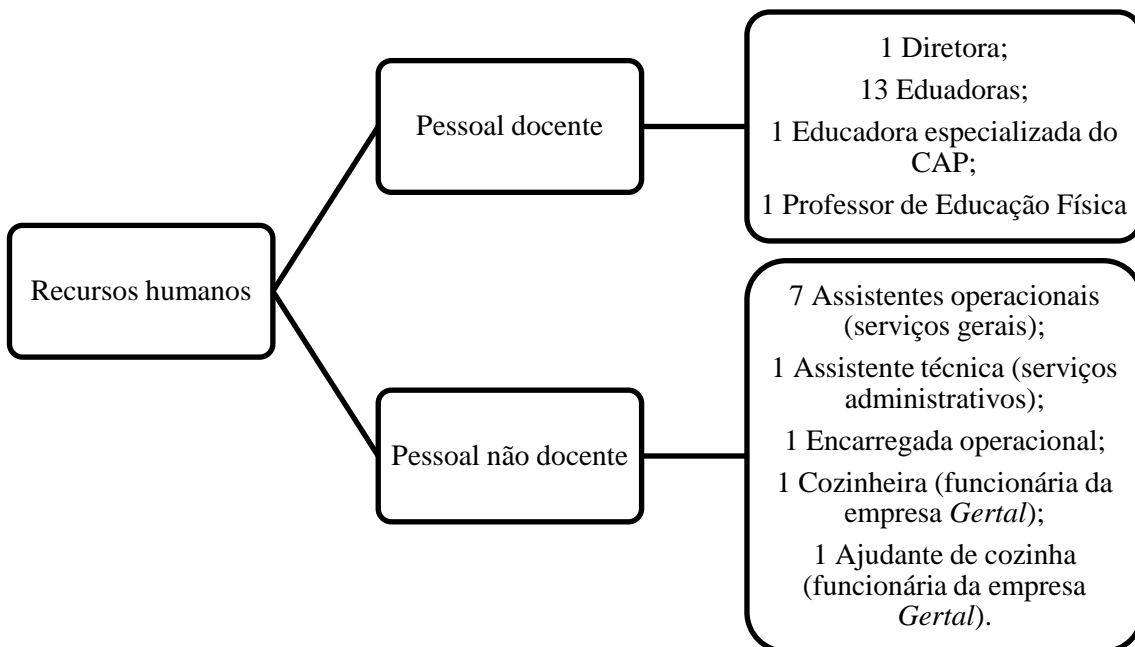
Tabela 4*Instalações do Infantário O Barquinho*

Instalações	Espaço interior	Creche	Sala Verde (BI); Sala Vermelha (BII); Sala Laranja e Sala Azul (Salas de transição).
		Jardim-de-infância	Sala Amarela (3 anos); Sala Arco-íris (4 anos).
		Apoio	1 Secretaria (serviços administrativos); 1 Gabinete (direção); 1 Sala para as educadoras; 1 Sala para as assistentes operacionais; 1 Despensa para material de desgaste; 1 Casa de banho para adultos; 1 Casa de banho para crianças com NEE; 1 Refeitório; 1 Despensa para os alimentos; 1 Lavandaria e rouparia; 1 Cozinha; 1 Polivalente;

		1 Sótão (com divisões para arrumos e pequeno espaço para as assistentes operacionais dos serviços de caráter geral).
	Espaço Exterior	1 Espaço semicoberto para recreio da Creche.
		1 Espaço descoberto para recreio com alguns acessórios tipo escorrega, baloiço e pequenos baloiços individuais sobre material sintético do Jardim-de-infância.

Os recursos humanos do infantário são constituídos por pessoal docente e não docente (ver Figura 3).

Figura 3. Recursos humanos do Infantário O Barquinho



O grupo de crianças.

Na EPE existem vários fatores que influenciam a forma como funciona um grupo, tais como a sua dimensão, a sua composição a nível do género e etário e as suas características pessoais. O grupo, enquanto base do processo educativo, proporciona o contexto de interação social e de relação entre os adultos e as crianças (Ministério da Educação, 1997).

32 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

O grupo de crianças da Sala Amarela, do Infantário O Barquinho, é constituído por 15 crianças, sendo 12 do género feminino e três do género masculino, prevalecendo a presença do género feminino. As crianças têm idades compreendidas entre os 24 meses e os 35 meses. Deste grupo faz parte uma criança com défice de desenvolvimento global, que é acompanhada pela educadora do Ensino Especial do CAP usufruindo assim, para além do plano de desenvolvimento individual na sala onde está inserida, de um plano educativo individual pelo Ensino Especial.

Do conhecimento adquirido, na fase de diagnóstico, foi possível caracterizar o grupo de acordo com as áreas de conteúdo recomendadas pelas OCEPE, do qual se extraíram algumas conclusões. Na área de formação pessoal e social denotamos que pelo menos cinco crianças revelam algumas dificuldades de atenção/concentração, particularmente nas atividades dinamizadas para o grande grupo. Quando em atividades individuais, três dessas crianças conseguem concentrar-se e realizar a atividade proposta com sucesso, enquanto as outras duas mantêm dificuldade em concentrar-se, dispersando a sua atenção com muita facilidade. Verificou-se que uma grande caminhada terá de ser feita em relação ao respeito pelos cantinhos, no que concerne à utilização dos brinquedos/jogos e à sua arrumação. Também, as regras fundamentais ao bom funcionamento da sala, à vida em comunidade e à construção da segurança individual de cada criança no estabelecimento de limites, terão de ser muito trabalhadas, pelos sinais, já evidentes de algumas crianças em autoafirmar-se, fora do quadro de regras estabelecido, nas constantes tentativas em testar e medir forças com o adulto. Relativamente à participação das crianças nas atividades desenvolvidas na sala, é notória uma adesão permanente pela maioria. Revelam, deste modo, curiosidade pela novidade e pela exploração das temáticas apresentadas de forma criativa e dinâmica.

Na área de expressão e comunicação e relativamente à linguagem, algumas das crianças mais velhas, manifestam dificuldades evidentes nesta área. Ainda assim, o grupo, na sua maioria, apresenta um vocabulário adequado à sua idade, onde a repetição de palavras e a utilização de novo vocabulário, é frequente. Repetem as palavras que o adulto profere, constroem frases simples e/ou complexas, assim como algumas delas, conseguem relatar pequenos acontecimentos e dar seguimento ao reconto de uma história. No que concerne ao domínio da expressão musical, verificou-se que as canções como suporte e/ou motivação às atividades dinamizadas são ótimas estratégias, particularmente para este grupo de crianças, que adere de forma entusiasta a este tipo de atividade. É, assim, de sublinhar a grande apetência do grupo para a expressão musical. Alguns elementos revelam já alguma musicalidade e gosto na exploração da letra das diversas canções, no acompanhamento rítmico das mesmas e na facilidade com que aprendem a letra, a música e vivem o seu ritmo. O grupo tem, inclusivamente, canções da sua preferência com as quais se identifica e faz questão de cantar. Revela, também, muito interesse na associação do gesto à palavra o que permite a algumas crianças mais inibidas uma maior participação. No domínio da expressão dramática, as crianças demonstram muito interesse por dramatizações, tendo predileção pelo teatro de fantoches. Algumas crianças conseguem desinibir-se mais facilmente atrás do biombo e revelam facilidade na expressão corporal, sendo observável em algumas delas a exploração de certas possibilidades expressivas do corpo. Quanto ao domínio da expressão motora, as crianças, na sua maioria, apresentam um desenvolvimento global equilibrado. Contudo, pelo menos três crianças revelam alguns desequilíbrios e inseguranças, quer em ações mais difíceis (ex: subir e descer escadas) quer na própria corrida, ainda lenta e insegura. Na motricidade fina, apesar da forte adesão nas atividades plásticas e de exploração, algumas crianças revelam necessidades a este

nível. Em relação ao domínio da expressão plástica, o grupo de crianças revela muita apetência para as atividades plásticas e para a exploração de materiais. Parece-nos, que a utilização de diferentes técnicas e materiais estimula a sua curiosidade e aumenta a sua vontade de experienciar coisas novas. No domínio da matemática, foi-nos dado a observar que algumas crianças têm adquiridas noções de tamanho, de forma, assim como identificam e nomeiam, pelo menos as cores primárias. Algumas crianças são também capazes de agrupar objetos segundo a cor ou segundo o tamanho. A colaboração na rotina diária e a sua antecipação, por uma minoria de crianças, denota a aquisição da sequencialidade das ações diárias que essas crianças são capazes de fazer. Verificou-se também, que algumas crianças têm adquiridas noções de localização espacial, tais como em cima de, por baixo de, ao lado de, dentro e fora.

Na área de conhecimento do mundo verificamos o interesse da maioria das crianças por novos conteúdos e temáticas, sendo que algumas crianças adquirem com facilidade os conteúdos trabalhados, enquanto outras revelam algumas dificuldades na sua assimilação, devido à sua tenra idade e à sua, natural, incapacidade de abstração. Nas crianças mais velhas é possível verificar a utilização dos conteúdos adquiridos em diferentes contextos.

Os interesses e as necessidades das crianças.

O processo de desenvolvimento das crianças é marcado por uma diversidade de características e de tempos que nos apraz conhecer, para melhor as compreendermos e assim respondermos de forma mais eficaz às suas necessidades⁹ e interesses. Assim, para atendermos quer às suas necessidades, quer às suas potencialidades e para sustentar a nossa prática pedagógica, procedemos ao diagnóstico individual de cada criança que

⁹ Importa referir que quando se utiliza a palavra necessidades estamos a utilizá-la em conformidade com a Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 referente à “Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar - Contributos para a sua Operacionalização”, que integra aspetos sobre a organização curricular, a avaliação, a organização e gestão da componente de apoio à família, bem como a articulação entre a EPE e o Ensino do 1.º CEB.

resultou das observações, dos registos naturalistas e das entrevistas informais com a equipa pedagógica, ao longo do período de estágio, e do preenchimento da Ficha diagnóstica 1g, realizada no mês de setembro. O recurso a estas fontes permitiram-nos encontrar o perfil individual de cada criança (ver Tabela 5), nas suas potencialidades (áreas fortes) e necessidades (áreas fracas) tendo em conta as áreas de conteúdo definidas nas OCEPE

Tabela 5

Potencialidades e necessidades das crianças da Sala Amarela

Nome	Potencialidades (áreas fortes)	Necessidades (áreas fracas)
Ana Beatriz	Interação social, autonomia (alimentação)	Cumprimento de regras, atenção /concentração, fala e linguagem
Ana Isabel	Interação social, linguagem compreensiva, adaptação	Concentração, regras
Ana Matilde C.	Compreensão/ cognição, fala e linguagem, autonomia (alimentação, higiene e controle dos esfíncteres)	Atenção/concentração
Ana Matilde V.	Compreensão/ cognição, fala e linguagem, autonomia (alimentação, higiene e controle dos esfíncteres)	Motricidade fina/manipulação, interação social
Ana Virgínia	Fala e linguagem, compreensão/ cognição, atenção/ concentração	Cumprimento de regras
Constança	Compreensão/ cognição, atenção/ concentração	Manipulação/ motricidade fina, fala e linguagem
Iara	Autonomia (alimentação, higiene e controle dos esfíncteres), cumprimento de regras	Atenção/concentração, interação social
João Pedro	Autonomia (alimentação, higiene)	Motricidade global, fala e linguagem, autonomia (controle dos esfíncteres), compreensão/cognição
Lara	Fala e linguagem, interação social	Cumprimento de regras, atenção/ concentração, motricidade fina
Leonor	Fala e linguagem, compreensão/ cognição, motricidade fina/ manipulação	Adaptação, cumprimento de regras
Nuno	Autonomia (alimentação, higiene, controle dos esfíncteres), linguagem	Cumprimento de regras, atenção/concentração

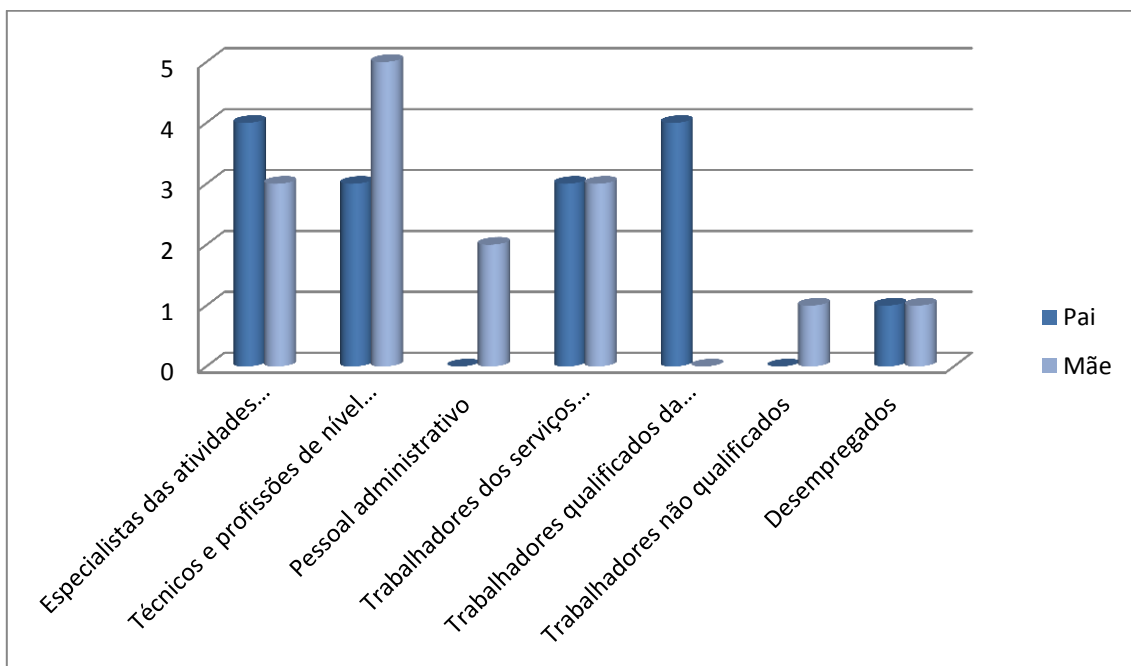
	compreensiva	
Petra	Autonomia (alimentação)	Cumprimento de regras, atenção/ concentração
Rui Pedro	Compreensão/ cognição, atenção/ concentração, autonomia	Fala e linguagem, interação social
Sara	Fala e linguagem, autonomia (higiene e controle dos esfíncteres)	Motricidade fina/ manipulação, autonomia (alimentação), atenção/ concentração (em grande grupo)
Tomás	Compreensão/ cognição, fala e linguagem, atenção/concentração, cumprimento de regras, interação social, autonomia (alimentação, higiene e controle dos esfíncteres)	Não apresenta nenhuma necessidade evidente

As famílias.

A igualdade em relação ao sucesso escolar, de acordo com alguns estudos sociológicos realizados por Pinto (1995), revelou que a desigualdade do sucesso não depende apenas dos fatores escolares, mas em grande medida dos fatores extraescolares. Assim sendo, e tendo ainda em conta os estudos realizados pelo autor supracitado, podemos aferir que o rendimento escolar das crianças é influenciado pelas condições culturais e pelos estatutos socioeconómicos e, conseqüentemente, pelas expectativas e oportunidades de aprendizagem familiares. Será lógico pensarmos que as capacidades intelectuais estão distribuídas, à nascença, de igual modo pelos diversos estratos sociais e económicos, mas a verdade é que estas não são igualmente desenvolvidas na infância, pelos fatores anteriormente referidos. Todavia, na nossa opinião cabe às instituições educativas desenhar práticas pedagógicas compensadoras que permitam atenuar o efeito das variáveis extraescolares, visando a igualdade de oportunidades de sucesso a todas as crianças. Neste âmbito, considerámos pertinente aferir a condição social das famílias das crianças da Sala Amarela, nomeadamente as profissões dos pais, para a análise do Indicador Socioeducativo Familiar (ISEF).

Tendo por base os dados recolhidos a partir da consulta das fichas individuais das crianças, com o consentimento da educadora cooperante e dos respetivos pais, pudemos classificar as profissões dos pais de acordo com a Classificação Portuguesa das Profissões de 2010 (CPP/2010) editada em 2011 pelo INE, como se pode verificar no gráfico que se segue (Figura 4).

Figura 4 Classificação das profissões dos pais das crianças da Sala Amarela



Da análise da Figura anterior, podemos constatar que relativamente ao nível de empregabilidade dos pais a maioria encontra-se empregado, tendo apenas sido identificados dois pais que se encontram na situação de desemprego. É ainda possível constatar que a maioria das mães das crianças da Sala Amarela pertence à categoria dos Técnicos e profissões de nível intermédio e a maioria dos pais pertence à categoria profissional de Trabalhadores qualificados da Indústria, construção artífices.

Relativamente ao ISEF dos pais, constatou-se conforme a análise da Tabela 6 que se segue, que a maioria tem entre o Ensino Secundário e o Ensino Básico (3.º Ciclo). Aferimos, igualmente, que o ISEF mais frequente nos pais é o Ensino Básico (3.º Ciclo - quatro), seguido de Licenciatura (três). Quanto às mães, estão são em maior

número o grupo que possui o Ensino Secundário (quatro), seguido da Licenciatura (quatro) e o Ensino Básico (3.º Ciclo) de igual número.

Tabela 6

ISEF das crianças da Sala Amarela segundo as habilitações académicas dos pais

Indicador	ISEF das crianças	
	Total em número	
	Pais	Mães
Licenciatura	3	4
Ensino Secundário	5	5
Ensino Básico – 3.º ciclo	4	4
Ensino Básico – 2.º ciclo	1	1
Ensino Básico – 1.º ciclo	2	1

Da análise da Figura 4 e da Tabela 6 anteriormente apresentados concluímos que sensivelmente metade das famílias pertence a um nível socioeconómico e cultural médio, sendo que a outra metade se insere num nível socioeconómico e cultural médio/baixo. Tendo em conta a nossa experiência diária e no contacto que estabelecemos com os pais deste grupo de crianças, salientamos que, apesar das relativas diferenças sociais, todos eles demonstraram ser pais interessados pela educação e desenvolvimento dos seus filhos. Contudo, existem algumas diferenças significativas, sobretudo na forma como encaram o acompanhamento dos filhos, na forma como se relacionam com o Infantário, na responsabilidade que partilham e assumem, assim como no seu nível de participação com a instituição.

A equipa pedagógica.

Para atender quer aos interesses quer às necessidades das crianças, a Sala Amarela possui uma equipa pedagógica constituída por duas educadoras e três assistentes operacionais, sendo que uma das assistentes operacionais que integra a

equipa, é de apoio no Infantário, tendo a possibilidade de sair da sala para apoiar outros grupos, sempre que a direção o considere necessário. Os horários de funcionamento são compostos pelo turno da manhã, que decorre das 8h às 13h30min, e pelo turno da tarde, que decorre das 13h30min às 18h30min, nos quais cooperam uma educadora e duas ou três assistentes operacionais que proporcionam o apoio necessário ao grupo.

Semanalmente, às terças-feiras, das 11h10min às 13h10min, a criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) usufrui do apoio da educadora do Ensino Especial (PEE, 2008/2012).

No Infantário, o trabalho em equipa também acontece na componente não letiva, realizada todas as quartas-feiras do mês com exceção da primeira quarta-feira de cada mês, devido à realização da reunião pedagógica (conselho pedagógico) das 18h30min às 20h (podendo prolongar-se se necessário). A componente não letiva funciona rotativamente, ou seja, contrária aos turnos da componente letiva, sendo que na parte da manhã ocorre das 10h30min às 12h, e na parte da tarde acontece das 14h30min às 16h (PEE, 2008/2012).

Pelo que pudemos constatar, o trabalho em equipa, realizado nesta sala, é regido por princípios orientadores, como a definição clara do papel e funções de cada um no que concerne ao pessoal docente e não docente, a criação de relações de respeito, de ajuda, de lealdade, de sinceridade e de sigilo entre toda a equipa pedagógica. Dar espaço à individualidade e criatividade de cada um num critério de liberdade e responsabilidade, são condições essenciais para que toda a equipa tenha conhecimento do trabalho que está a ser desenvolvido, assim como delinear linhas de ação comuns para a concretização dos objetivos propostos. É neste pressuposto que o trabalho em equipa se torna um veículo imprescindível à reflexão constante sobre a organização do

tempo, do espaço e dos recursos quer físicos quer humanos, na concretização de uma ação articulada e concertada com as necessidades das crianças e dos respetivos pais.

O espaço e o tempo.

O espaço físico e o tempo são fatores fundamentais para a realização de todo o trabalho a desenvolver com o grupo de crianças. A forma como ambos os fatores se encontram organizados afetam as escolhas que a criança “pode fazer e a facilidade com que é capaz de concretizar os seus planos” (Hohmann & Weikart, 2009, p.51).

O espaço da sala de atividades integra diversas intencionalidades como, o da abertura às diversas identidades culturais, sociais e pessoais, o da organização flexível e o da resposta às aprendizagens experienciais das crianças (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011). Neste sentido, e ainda segundo estes autores, o espaço pedagógico deve ser “um lugar para o (s) grupo (s) mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas. Um espaço de escuta de cada um e do grupo, um espaço sereno, amigável, transparente” (p.11).

A Sala Amarela é um espaço com muita iluminação, arejada e com acesso ao exterior, onde as crianças se encontram a maior parte do tempo a explorar o que as rodeia. A sala dispõe de uma casa de banho, que foi construída para servir de suporte no processo do controlo dos esfíncteres e nos momentos de higiene. No que concerne ao material didático/pedagógico esta está minimamente apetrechada com materiais diversos desde as histórias, os puzzles, assim como jogos direcionados para determinadas áreas específicas como a matemática. Contudo, salientamos como ponto menos positivo da sala, a sua reduzida dimensão, uma vez que não favorece uma correta distribuição das áreas e dificulta a realização de um acompanhamento mais individualizado ou a realização de tarefas individuais na mesa, sem distúrbios. Porém, e

apesar da sua reduzida dimensão, a sala (verificar na Figura 5) encontra-se organizada em seis áreas principais: área do tapete e jogos; área de trabalho; área da casinha; área da biblioteca; área dos jogos de mesa; área da escrita (que foi definida no decorrer do estágio).

Figura 5. Mapa tridimensional da Sala Amarela



Legenda:

- | | |
|---------------------------|---------------------------|
| 1. Área do tapete e jogos | 4. Área da biblioteca |
| 2. Área de trabalho | 5. Área dos jogos de mesa |
| 3. Área da casinha | 6. Área da escrita |

A organização da sala em diferentes áreas de atividade possibilita às crianças diversas aprendizagens, “ (...) isto é, permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p.11).

Ao longo do estágio, verificámos as diferentes atividades desenvolvidas em cada uma das áreas acima referidas, das quais passamos a citar o observado. A área do tapete

42 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

e jogos é o espaço onde as crianças são acolhidas pela manhã e onde cantam os bons dias. É também, onde estas expressam as suas ideias e emoções expandindo as suas necessidades de comunicação, de contacto com outras crianças e de realizar interação social. A exposição de ideias, as histórias, as canções, a troca de conhecimentos e de experiências, levam as crianças a conhecerem-se melhor a si próprias e a interagir positivamente com os seus pares. É, ainda, neste mesmo espaço que as crianças exploram os jogos como os puzzles, os jogos de encaixe, os blocos de construção, entre outros.

Na área de trabalho, as crianças desenvolvem trabalhos essencialmente na área da expressão plástica ou fichas de trabalho diretamente relacionadas com os temas/ conteúdos explorados. A sala possui materiais que possibilitam ao grupo de crianças explorar e ganhar competência de desenho e pintura, fazer reproduções com plasticina ou outros materiais, experimentar diferentes técnicas plásticas como a colagem, a rasgagem, a carimbagem, entre outras. Este espaço, segundo Oliveira-Formosinho et al. (2011) “cria instâncias para comunicar, narrar, procurando a participação e a significação” (p. 20) das crianças.

Na área da casinha, as crianças têm a possibilidade de “criarem mundos [...] em que os objetos são o que a sua imaginação quiser, em que as ações se desenrolam na colaboração com os pares para criar mundos, em que os significados e os sentidos não são desenvolvidos por preocupação com o referente” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 48). É, também aqui que as crianças enchem, despejam, mexem, cozinham, servem, estabelecem diálogos e acima de tudo aprendem a interagir com os seus pares pela necessidade de partilha e de organização das tarefas que cada criança terá de assumir. Para nós, este é um espaço privilegiado para a observação da capacidade de abstração das crianças e da forma como vêm o mundo.

A área da biblioteca é uma das áreas preferidas das crianças desta sala, que se encontra localizada junto às janelas numa zona mais recatada, longe das áreas mais barulhentas da sala. Contudo, o número de crianças interessadas em explorar histórias em simultâneo é sempre superior a três, fazendo com que o espaço disponível nem sempre seja suficiente, uma vez que dispõe apenas de um pequeno sofá. Nestes momentos, as crianças exploram as histórias no tapete e a área dos jogos fica fechada. As histórias podem ser exploradas pelas crianças onde o contacto com o livro irá promover o interesse pela imagem, a familiarização com a palavra escrita numa primeira abordagem, contribuindo futuramente para o gosto pela leitura (Hohmann & Weikart, 2009). Por sua vez, as histórias podem ser narradas pelo educador às crianças alargando a mistura entre o real e o imaginário, para numa fase posterior ser já capaz de fazer a distinção entre a ficção e a realidade.

A área da escrita, situada ao lado da área da biblioteca, foi uma área que surgiu durante o estágio, através do interesse demonstrado pelas crianças em copiar as legendas das figuras dos ficheiros. A introdução desta área recebe o apoio do Ministério da Educação (1997), defendendo que o educador deve proporcionar, caso as crianças demonstrem implicação neste campo do conhecimento, diversas oportunidades de interação com diferentes tipos de materiais impressos. Neste sentido, consideramos que o educador deverá ter sempre em mente que é fulcral tirar partido dos conhecimentos que as crianças possuem neste campo, permitindo-lhes “contactar com as diferentes funções do código escrito” (idem, p.65). Esta abordagem à escrita “não se trata de uma introdução formal e clássica à leitura e à escrita, mas, sim, uma abordagem à emergência da linguagem escrita” (ibidem).

Na área dos jogos de mesa existem jogos de memória, jogos de associação, jogos de encaixe e puzzles. Estes jogos estão arrumados nas diferentes prateleiras de uma

44 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

estante móvel. Nesta área as crianças desenvolvem a noção de quantidade (muito/pouco), a noção de cor (cores primárias), a capacidade de memória, a motricidade fina e a destreza manual. Para além destas competências, os jogos existentes nesta área potenciam a resolução de problemas do quotidiano e possibilitam a estimulação para a aquisição de noções de classificação, espaço, tempo, forma, tamanho e textura (Hohmann & Weikart, 2009).

Relativamente ao tempo, a rotina diária foi elaborada de acordo com as necessidades do grupo, o trabalho pedagógico e as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), proporcionando às crianças várias interações, tais como: trabalho coletivo de grande/pequeno grupo, de adulto/criança e de criança/criança. A antecipação do que irá acontecer a seguir confere às crianças um sentido de controlo sobre o que fazem em cada um dos momentos do dia (Hohmann & Weikart, 2009). Esta rotina é flexível, porque faz “emergir a iniciativa da criança pedindo-lhe que determine as suas metas (...), pedindo-lhe que dê continuidade, na acção, às metas que para si estabeleceu (...), pedindo-lhe que reflecta sobre a realização da sua opção (...)” (idem, p.60).

Na Tabela 7 que se segue, apresentamos sinteticamente as rotinas da Sala Amarela, observadas ao longo do estágio.

Tabela 7

Rotina da sala de atividades

Horário	Momento da rotina
8h - 9h30min	Acolhimento/atividades livres ou orientadas
9h30min- 10h	Merenda da manhã (fruta, pão ou bolachas)
10h - 11h30min	Higiene/atividades orientadas
11h45min - 12h30min	Higiene/almoço
12h30min - 15h	Higiene/repouso

15h - 16h	Higiene
16h - 18h30min	Atividades livres e orientadas / saída

O estabelecimento educativo oferece uma AEC, a Expressão Físico-Motora na qual as crianças da Sala Amarela participam. Esta atividade é orientada por um professor e realizada às quintas-feiras no polivalente.

A relação com os pais e outros parceiros educativos.

A equipa pedagógica primou, desde logo, pelo estabelecimento de uma relação de parceria com os pais, no sentido de os envolver, sempre que possível, na dinâmica da sala. “O educador, ao dar conhecimento aos pais [...] do processo e produtos realizados pelas crianças a partir das suas contribuições, favorece um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos” (Ministério da Educação, 1997, p. 45). Assim, desde cedo, salvo raras exceções, a predisposição para a colaboração e para o estabelecimento de uma relação aberta e franca ocorreu com naturalidade. Esta relação de proximidade foi crescendo, aumentando os níveis de confiança dos pais e abrindo espaços de reflexão, de entreajuda e de troca de ideias e opiniões.

O Infantário conta com o apoio de outros parceiros, nomeadamente das outras salas do infantário, das famílias das crianças, da Junta de Freguesia de Machico, da Câmara Municipal de Machico, da Casa da Música e do CAP para a realização do PEE, de uma forma direta, e para a concretização do PCG, de uma forma indireta, de modo a “ [...] melhorar a resposta educativa proporcionada às crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 44).

A Intervenção Pedagógica na Sala Amarela

O trabalho que se desenvolveu com as crianças da Sala Amarela, cujas individualidades são tão díspares, levou-nos a constantes diagnósticos, reflexões e avaliações.

Para nós e para a equipa pedagógica da Sala Amarela, a pedagogia da participação é essencial para que a criança se torne cada vez mais ativa, tornando-se progressivamente o centro de toda a dinâmica educativa na sala de atividades. Importou considerar, não somente as suas características individuais com toda a carga emocional e afetiva que transporta, o seu *background* familiar, mas também os seus interesses, as suas ideias, na escuta, no diálogo e na negociação. Assim, o incentivo à participação de cada criança foi uma constante no dia-a-dia desta sala. As crianças foram sempre chamadas a colaborar e a dar o seu contributo na medida das suas possibilidades.

Quisemos ajudar a construir uma pedagogia transformativa, cuja base, residiu em acreditar que “ (...) a criança com direitos compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica numa atividade compartilhada” (Formosinho, 2007, p.25). Uma pedagogia que assentasse não apenas na participação mas que, procurasse igualmente centrar-se numa *praxis* que respondesse à complexidade da sociedade, do conhecimento das crianças e das suas famílias. Deste modo, a nossa prática assentou essencialmente nas pedagogias com as quais, de uma forma ou de outra, nos identificamos e das quais absorvemos alguns ensinamentos. John Dewey, Piaget, Freinet, Paulo Freire, são alguns dos pedagogos que nos inspiraram na procura de novas práticas na forma de fazer pedagogia. Reportando-nos a John Dewey, este demonstra claramente a interação entre os elementos fundamentais do processo educativo, as crianças (interesses e opiniões) e os objetivos (os significados e valores sociais incorporados na experiência da sociedade e da cultura). Na linha do que

referimos anteriormente, este pedagogo salienta a complexidade da pedagogia da participação, levando-nos a “ (...) compreender que os dois elementos do ato de ensino-aprendizagem - as crianças e o currículo - têm identidade própria” (Formosinho, 2007, p.24). Assim, para atendermos ao grupo e a cada criança tivemos em conta o seu perfil individual de desenvolvimento, a partir do qual planificámos a ação, de forma a construirmos um currículo capaz de responder às suas necessidades numa construção paralela com alguns dos grandes objetivos pedagógicos enunciados na *Lei-Quadro da educação pré-escolar*. Sendo a observação, a escuta e a negociação os principais processos de uma pedagogia da participação, é essencial que estas práticas sejam refletidas criticamente para respondermos ao porquê e para quê da sua aplicabilidade. Deste modo, a observação como processo contínuo, requer o conhecimento individual de cada criança no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, que difere de criança para criança. De salientar que esta observação deverá incidir numa observação da criança em ação em diferentes contextos. Deste modo e como afirma Formosinho (2007) “ (...) numa pedagogia da participação a observação é contextual, pois não se observa a criança mas as aprendizagens da criança no contexto educacional que se criou, (...) ” (p.32). No que concerne à escuta, este é um meio para ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de construção do conhecimento, ou seja “ (...) sobre a sua colaboração na co-definição da sua jornada de aprendizagem” (ibidem). Esta escuta deve funcionar como “ (...) um processo de aquisição de conhecimento sobre as crianças (aprendentes), seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, desejos, mundos de vida, realizados no contexto da comunidade educativa procurando uma ética de reciprocidade” (idem, p.33). A negociação, como um importante instrumento de participação, leva as crianças, numa perspetiva construtivista, a colaborarem na construção do próprio currículo.

Uma vez que se pretende que as teorias apenas inspirem as práticas e não as ditem, onde se deseja uma prática sustentada na teoria e não uma prática derivada diretamente da teoria, assumimos alguma ligação à teoria de Piaget, na medida em que esta pressupõe uma inegável preocupação com a autonomia da criança, quer na relação com os seus pares, quer na relação com o adulto. É deste modo que nos deparamos também com o currículo High – Scope, que embora se inspire em muitos dos seus ensinamentos, o centro da sua ação educativa é a criança e não os seus estádios. É pois a observação da criança individual, o conhecimento de todo o grupo, a par do conhecimento básico do currículo, que para Piaget está presente, a primeira fonte curricular para a planificação e assim para a construção da *praxis* na sala de atividades. “ Através da observação sabe-se muito sobre cada criança: o que faz sozinha, o que faz apoiada, o que lhe desperta interesse e sustém a sua atenção, o que ambiciona fazer, aquilo de que gosta e aquilo de que não gosta. Assim como, o que pensa, o que sente, o que espera, o que sabe e o que pode vir a saber” (Formosinho, 2007, p. 59). Em suma, “ (...) não há ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa” (ibidem).

Outras influências marcam, também, presença. O modelo pedagógico de Reggio Emilia, que sofrendo a influência de vários pedagogos e teóricos, nomeadamente Dewey, Decroly, Freinet, Wallon, Erikson, Piaget, Vygotsky, entre outros, apresenta-nos também ensinamentos válidos. A criança é uma vez mais encarada como ativa, competente e, como tal, protagonista da sua própria aprendizagem e desenvolvimento. O sentimento e a vivência em comunidade, como um dos pilares característicos desta corrente curricular, assentam num trabalho de equipa partilhado entre educadores e pais, que em conjunto procuram um melhor atendimento às crianças. Pretende-se, desde muito cedo, que as crianças tenham igualdade de oportunidades, evitando situações de

desequilíbrio entre famílias. Uma grande influência neste modelo é Vygotsky que demonstrou como pensamento e linguagem se coordenam para formar ideias e elaborar planos de ação. Em todo o processo de ensino-aprendizagem o adulto assume o importante papel de ajudar a criança a atuar ao nível máximo das suas capacidades, ou seja a atuar ao nível da zona de desenvolvimento próximo (ZDP). Um outro grande desafio, que esta escola coloca, é a de procurar mecanismos para apoiar as crianças a sentir uma sedução estética, uma dimensão do conhecimento que se sente e que se fala, que se admira numa imagem, que se escuta numa sinfonia. Esta dimensão estética reflete-se no cuidado com o ambiente, nos ateliês como locais por excelência para a exploração de diferentes formas de expressão. Nas palavras de Malaguzzi, “ a vibração estética impulsiona a melhorar as construções da nossa sensibilidade interpretativa e criativa, a descobrir os valores e os efeitos do prazer que suscitam em nós e nos outros: um atrevimento para seduzir e serem seduzidos” (Malaguzzi, 2001 citado por Formosinho, 2007, p.101).

Um outro modelo, como não poderia deixar de ser, o Movimento da Escola Moderna (MEM), também nos inspira. Inicialmente ancorado na pedagogia de Freinet, cedo foi-se desenvolvendo a partir da reflexão de vários professores portugueses. Esta escola define-se para os seus docentes como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Um dos seus maiores ensinamentos é deixar a criança construir autonomamente o seu saber, as suas aprendizagens. Nesta escola, “ (...) os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade e no seu percurso histórico-cultural” (Formosinho, 2007, p.127). O que fundamentalmente nos inspira é

sem dúvida toda a envolvimento partilhada na responsabilização e que pretendemos instaurar na nossa prática diária. Assim, “ os alunos, com a colaboração do educador, reconstituem, através de projetos de trabalho, os instrumentos sociais de representação, de apropriação e de descoberta que lhes proporcionam uma compreensão mais funda, através dos processos e dos circuitos vividos, da construção e circulação dos saberes científicos e culturais” (ibidem).

Nós, futuros docentes que nos confrontamos com múltiplas situações previstas e imprevistas devemos saber reunir teorias e práticas que nos proporcionem um melhor e eficaz acompanhamento das crianças, investigando, refletindo, otimizando respostas, planeando e definindo processos que as conduzam à construção do seu próprio conhecimento e desenvolvimento. Neste contexto, a nossa prática sustentada pela investigação-ação permitiu-nos identificar e analisar as nossas principais dúvidas e problemas, encontrando na reflexão respostas e estratégias adequadas para atuar em cada contexto que foram, sem dúvida, essenciais para a mudança e melhoria da qualidade da nossa prática pedagógica (Moreira & Alarcão, 1997).

1ª Semana de estágio.

Planificação.

Guião de Intervenção			
Instituição: O Barquinho		Data: 24 a 28 de setembro de 2012	
Sala: Amarela		Idade das crianças: 2/3 anos	
Temática: Observação			
Contextualização: Para esta primeira semana de prática pedagógica delineámos alguns objetivos e estratégias de modo a adequamos a nossa ação neste meio. Para tal, optámos por organizar o trabalho por etapas que vão desde a contextualização do meio envolvente à instituição até à caracterização do grupo de crianças da Sala Amarela.			
Etapas		Objetivos	Estratégias
1ª Organização do ambiente educativo	Contactar:	Caracterização do Meio Envolvente Caracterização da Instituição	- Conhecer o contexto físico, cultural, social e económico da localidade onde se insere a Instituição; - Marcar uma reunião com a diretora; - Reunir com a diretora; - Conhecer o espaço físico, interior e exterior, os recursos materiais e humanos, bem como o PEE
	Diretora da Instituição		

52 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

2ª Organização do ambiente da sala	Educadora cooperante	Caraterização da Sala	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a equipa pedagógica da sala; - Explicar os objetivos da prática pedagógica/ perspectivas de intervenção; - Observar a organização da sala; - Verificar os recursos materiais e humanos; - Consultar a planificação mensal de atividades; 	<ul style="list-style-type: none"> - Durante a visita guiada, conhecer a localização da sala, bem como os restantes espaços da Instituição; - Apresentar-me à equipa pedagógica da sala; - Visitar o espaço físico da sala;
		Caraterização do grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Consultar informações sobre o grupo de crianças: composição etária, sexo, nível de desenvolvimento; - Consultar o PCG. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir à educadora que faculte algumas das informações sobre as crianças, contidas no PCG.
3ª Observação participante	Interação com o grupo de crianças	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as crianças, encarando-as como: ativas, capazes de resolver problemas, co construtoras do seu conhecimento e da sua identidade através do relacionamento que estabelecem com as outras crianças e com os adultos; - Conhecer o seu nível de desenvolvimento; - Identificar os seus interesses e dificuldades; - Verificar o seu nível de bem-estar emocional e envolvimento nas atividades/tarefas; - Observar a rotina diária; 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação mútua; - Observar e interagir com as crianças, de modo a conhecer os seus interesses, bem como as suas dificuldades; - Visualizar alguns trabalhos realizados pelas crianças; - Preenchimento das Fichas 1g e 1i do SAC. 	
	Interação com a equipa pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a metodologia adotada; 	<ul style="list-style-type: none"> - Observar e interagir no ambiente da sala e na dinâmica de trabalho da equipa para compreender qual a metodologia implementada. 	
Educadora cooperante: Maria da Paz Spínola				Estudante estagiária: Ana Jarimba

Avaliação diagnóstica.

A avaliação realizada ao longo do estágio foi efetivada tendo por base a aplicação do SAC, uma vez que nos permitiu orientar a nossa observação, registrar e avaliar os processos e os efeitos da nossa intervenção. Atendendo ao curto espaço de tempo em que decorreu o estágio e tendo em conta o que seria possível aferir num mês, aplicámos somente a avaliação dirigida ao grupo em geral e a avaliação individualizada, através do preenchimento, em diferentes momentos, de duas fichas deste instrumento de avaliação.

Geral do grupo.

Numa fase de diagnóstico e de acordo com a organização do SAC, foi preenchida a Ficha 1g para avaliar o grupo em geral. A cada uma das crianças foram atribuídos, numa escala de 1 a 5 valores, um nível geral de bem-estar emocional e de implicação, em que o 1 corresponde ao nível mais baixo e o 5 ao nível mais alto. A atribuição destes níveis teve por base os indicadores de cada uma das categorias. Este primeiro momento de aplicação do SAC decorreu no mês de setembro, tendo em conta os diferentes momentos e atividades sucedidos nesta sala, o que nos permitiu tecer alguns comentários e, conseqüentemente assinalar algumas particularidades e problemas de cada uma das crianças (ver Tabela 8).

Tabela 8*Avaliação diagnóstica do grupo - Ficha 1g*

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de Implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
Nomes													

implicação. Estas crianças envolvem-se verdadeiramente nas atividades, havendo, raramente, momentos em que a sua atenção seja mais superficial. Na maior parte do tempo, manifestam sinais claros de felicidade.

A análise desta ficha permitiu-nos identificar uma criança que foi alvo de uma atenção mais individualizada, uma vez que apesar de evidenciar níveis altos de bem-estar emocional e de implicação manifestava, ocasionalmente, sinais de desconforto.

Individualizada.

Ainda nesta fase inicial, de avaliação diagnóstica, utilizámos a Ficha 1i (versão abreviada) realizada também no mês de setembro. A Ficha 1i inclui alguns elementos de identificação da criança e fornece-nos uma caracterização da mesma nas diversas áreas de competência. Estas áreas são avaliadas em 5 níveis, sendo que o nível 5 corresponde ao nível máximo da competência. Esta ficha incorpora ainda um espaço dedicado à anotação da perspetiva da criança (autoavaliação), bem como um espaço para o registo do diálogo com os pais ou com o encarregado de educação da criança (ver Tabela 9).

Tabela 9

Avaliação diagnóstica individualizada - Ficha 1i

Data: 24 de setembro de 2012	Idade da criança: 3 anos
Nome da criança: Ana Matilde V.	Data de nascimento: 09/05/2009

Competências Pessoais e Sociais em Educação Pré-Escolar

ATITUDES

Competências	Nível				
	1	2	3	4	5
Autoestima	1	2	3	4	5
Auto-organização/iniciativa	1	2	3	4	5
Curiosidade e desejo de aprender	1	2	3	4	5
Criatividade	1	2	3	4	5
Ligação ao mundo	1	2	3	4	5

Constatações	
Autoestima	Nível 3 – Evidencia, ocasionalmente, comportamentos/sinais de perturbação emocional. Não demonstra confiança suficiente para

58 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

	experimentar novas atividades, recusando-se a participar nas mesmas. Mantém-se receosa perante situações surpresa. Responde adequadamente perante o comportamento perturbador das outras crianças, uma vez que não se deixa influenciar por esses mesmos comportamentos.
Auto-organização / Iniciativa	Nível 4 - Evidencia, quase sempre, motivação/vontade em realizar as atividades que são propostas. Finaliza sempre aquilo que começa, e não desiste perante distrações. Consegue fazer escolhas de forma autónoma, apresentando ideias originais acerca de possíveis iniciativas/atividades.
Curiosidade e desejo de aprender	Nível 4 - No que concerne à sua participação nas atividades desenvolvidas na sala, é notória a sua permanente adesão. Revela, deste modo, curiosidade pela novidade e pela exploração das temáticas apresentadas de forma criativa e dinâmica. Revela muita atenção/concentração particularmente nas atividades dinamizadas para o grande grupo. Quando em atividades individuais consegue concentrar-se e realizar as atividades propostas com sucesso.
Criatividade	Nível 3 - Parece-nos que a utilização de diferentes técnicas e materiais estimula a sua curiosidade e aumenta a sua vontade em experienciar coisas novas e em produzir realizações originais, embora manifeste, no início dessas mesmas atividades, algum receio em experimentá-las.
Ligação ao mundo	Nível 3 - Consegue identificar os próprios sentimentos, emoções e necessidades e comunicá-los aos outros, assim como, identificar e respeitar os dos outros. Adequa o próprio comportamento às necessidades, solicitações e exigências de outras crianças ou dos adultos. Reconhece a autoria dos seus atos e necessita de ganhar alguma capacidade de resistência à frustração bem como à superação perante as dificuldades (originadas nos seus receios perante novas experiências/desafios).

COMPORTAMENTO NO GRUPO

Competências	Nível				
Competência social	1	2	3	4	5

Constatações	
Competência social	Nível 3 - Tem um interesse espontâneo pelas outras crianças e pelos adultos, isto é, gosta de as observar, embora não procure muito o contacto, nem tome a iniciativa para interagir com os outros. Apesar deste aspeto, consegue estabelecer relações positivas. Assume a responsabilidade pelas suas próprias ações e evidencia um comportamento de escuta adequado, uma vez que espera pela sua vez para falar em grande grupo.

DOMÍNIOS ESSENCIAIS

Competências	Nível				
Motricidade Fina	1	2	3	4	5
Motricidade Grossa	1	2	3	4	5
Expressões artísticas	1	2	3	4	5
Linguagem	1	2	3	4	5
Pensamento lógico, conceptual e matemático	1	2	3	4	5
Compreensão do mundo físico e tecnológico	1	2	3	4	5
Compreensão do mundo social	1	2	3	4	5

Constatações	
Motricidade Fina	Nível 3 - Demonstra prazer em manusear/explorar diferentes brinquedos/materiais. Evidencia destreza na manipulação de materiais dos jogos (construções com legos, jogos de encaixe, folhear páginas de um livro, etc.). Evidencia alguma dificuldade em manusear os lápis, canetas de feltro e as cores de pau. Domina capacidades manipulativas básicas nas tarefas de cuidado em relação a si própria (calçar os sapatos, abotoar, lavar as mãos, apertar os atacadores, etc.).
Motricidade Grossa	Nível 3 - Demonstra receio em participar em atividades movimentadas, uma vez que se recusa a experimentar novos movimentos e proezas. Movimenta-se e orienta-se no espaço com eficácia e domina uma série de movimentos básicos de locomoção (corre, salta, saltita, etc.). Reconhece sinais de fadiga e reações corporais à atividade física (batimento cardíaco), compreendendo que o exercício físico e a higiene são benéficos para a saúde.
Expressões artísticas	Nível 3 - Gosta de explorar e manipular diversos materiais (pintura) e de utilizar as propriedades das artes visuais (cor) para expressar perceções e experiências. Revela, também, muita apetência para as atividades plásticas e para a exploração de materiais. É nossa pretensão continuar com este tipo de estratégia no sentido de desenvolvermos a curiosidade e o gosto pela descoberta e pelo aprender a fazer.
Linguagem	Nível 4 - Gosta e sabe participar, adequadamente, nas conversas que são promovidas em grande grupo ou em pequeno grupo. Compreende o que se pretende transmitir oralmente, uma vez que responde sempre em consonância com o que foi dito e com comentários relevantes. Utiliza um vocabulário muito rico, embora tenha alguma dificuldade na pronúncia e na articulação das palavras (por este motivo irá frequentar a terapia da fala).
Pensamento lógico, conceptual e matemático	Nível 3 - Tem adquiridas noções de tamanho, de forma, assim como identifica e nomeia, pelo menos as cores primárias. É também capaz de agrupar objetos segundo a cor ou segundo o tamanho. A colaboração na rotina diária e a sua antecipação denota a aquisição da sequencialidade das ações diárias que esta criança é capaz de fazer. Também tem adquiridas noções de localização espacial como: em cima de, por baixo de, ao lado de, dentro e fora.
Compreensão do mundo físico e tecnológico	Nível 3 - Explora os objetos, materiais e equipamentos existentes na sala, embora não o faça de forma espontânea. É capaz de nomear e de distinguir diferentes fenómenos atmosféricos, tais como o vento, o sol, a chuva, entre outros. Conhece e põe em prática as regras básicas de higiene, uma vez que sempre que se dirige sozinha à casa de banho tem o cuidado de lavar as mãos.
Compreensão do mundo social	Nível 3 - Só foi possível constatar que compreende que para o bom funcionamento do grupo deve cumprir as regras da sala, estipuladas pelo grupo, pois cumpre-as sempre.

PERSPETIVA DA CRIANÇA (AUTOAVALIAÇÃO)

Coisas que já aprendi:	“Como é o nosso corpo por dentro”; “o sangue anda pelo
-------------------------------	--

	corpo em tubos”; “depois de brincar posso contar as batidas do coração”.
Coisas em que sou bom/boa/ Coisas que gostava de melhorar:	Nestes dois itens a Matilde não referiu nenhum aspeto.

Conversa com os pais
<p>Em conversa com a mãe da Matilde pudemos constatar que o seu receio em experimentar coisas novas estava associado, muitas vezes, ao “medo de falhar”. Parece-nos que os pais da Matilde “esperam” demasiado dela acabando por “pressioná-la” para que atinja determinadas capacidades, sem se preocuparem com as suas necessidades individuais e sem a encorajarem a realizar coisas que lhe interessam. Pudemos observar que mesmo quando esta criança estava a ter um bom desempenho nas atividades que realizava a sua mãe dizia-lhe “podias ter feito melhor Matilde!”. Deste modo, julgamos que a sua mãe, para além de não valorizar o seu esforço, aumentou ainda as suas expectativas de perfeição. Neste sentido procurámos explicar, sem recriminar, à mãe da Matilde que a aprendizagem deve surgir quando a criança está pronta e não quando somos nós a decidir e que seria mais importante aperfeiçoar competências já adquiridas do que «impingir» novas competências.</p> <p>Estratégias de apoio: Em conversa com a mãe da Matilde e com a educadora cooperante chegámos à conclusão que seria importante que uma das prioridades da ação educativa fosse torná-la uma criança mais sociável e que interagisse com as outras crianças e com os adultos de uma forma mais desinibida e segura. Assim sendo propôs-se algumas estratégias pedagógicas e organizacionais para que conseguíssemos alcançar esta prioridade curricular, tais como: incentivar conversas e diálogos em grupo; elogiar a sua participação nas atividades, a sua comunicação e os seus sucessos; providenciar apoio e segurança em todos os momentos, quer as de carácter individual, quer as de grupo; propor jogos de socialização e interação entre pares; incentivá-la a prever o que vai acontecer sempre que esta demonstre receio em experimentar novos objetos/novas atividades para que ganhe mais confiança e se sinta estimulada para realizar essas atividades; expressar-se corporalmente de forma livre e desinibida; incentivar a sua progressiva iniciativa nas atividades propostas; incentivar a experimentação de novas experiências motoras, transmitindo confiança e segurança; criar situações problemáticas e incentivar a sua resolução.</p>

A aplicação desta ficha permitiu-nos analisar pormenorizadamente as diferentes áreas que configuram o desenvolvimento pessoal e social da criança em estudo.

De uma forma geral, pode-se verificar que a Matilde adere de forma positiva às atividades desenvolvidas na sala, revelando curiosidade pela exploração das temáticas, apresentadas de forma criativa e dinâmica, e motivação em realizá-las. Gosta e sabe participar, adequadamente, nos diálogos direcionados para o grande grupo, compreendendo o que se pretende transmitir, pois responde sempre em consonância com o que é dito e acrescenta comentários relevantes aos mesmos. Apresenta um

vocabulário muito rico, embora demonstre alguma dificuldade na pronúncia e na articulação de algumas palavras. É responsável, consegue estabelecer relações positivas com os adultos e com as outras crianças, embora não tome a iniciativa para iniciar essas interações. É ainda de referir que esta criança demonstra alguma tensão emocional, “medo de falhar” e falta de confiança sempre que surgem situações surpresa, recusando-se, por vezes, a participar e a experimentar novas atividades.

O balanço realizado aos aspetos positivos e aos menos positivos ofereceu-nos uma perspetiva sobre as dificuldades socio emocionais da Matilde. Deste modo e reconhecendo que a família tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, a conversa com a mãe da Matilde foi extremamente importante, uma vez que nos permitiu perceber melhor o contexto familiar e os comportamentos desta criança fora do Infantário e delinear algumas estratégias de apoio, de modo a maximizar a qualidade educativa, quer para a criança em estudo, quer para as restantes crianças do grupo. Acreditando que pequenas mudanças na interação com as outras crianças e com os adultos podiam conduzir esta criança a nutrir a sua autoestima e confiança, encarando de forma positiva novos desafios, alguma das estratégias pedagógicas e organizacionais propostas foram: elogiar a sua participação nas atividades, a sua comunicação e os seus sucessos; providenciar apoio e segurança em todos os momentos, quer os de carácter individual, quer os de grupo; propor jogos de socialização e interação entre pares; incentivá-la a prever o que vai acontecer sempre que esta demonstre receio em experimentar novas atividades para que ganhe mais confiança e se sinta estimulada para realizar essas atividades; expressar-se corporalmente de forma livre e desinibida.

Reflexão.

Na primeira semana de prática pedagógica, as observações dos comportamentos das crianças nos diferentes momentos da rotina diária e nas várias áreas, distribuídas

pelo espaço da Sala Amarela, constituíram o ponto de partida para diagnosticar os seus interesses e as suas necessidades. Ao longo dessa semana, constatámos que nos momentos reservados às atividades livres muitas das crianças escolhiam a área da casinha, sendo a sua atividade preferencial o jogo dramático. Partindo deste facto e cientes de que quanto mais ricas fossem as nossas interações com as crianças, maior seria o nosso empenhamento e, conseqüentemente, o seu envolvimento nas aprendizagens, foi nossa preocupação tentarmos perceber se o jogo dramático constituía um bom meio para conhecer integralmente as crianças e compreender melhor quais os seus interesses e as suas necessidades.

Embora tenhamos tido a oportunidade de assistir a vários momentos de jogo dramático, o que passamos a descrever de seguida focou a nossa atenção, uma vez que as protagonistas desse momento interagiram umas com as outras, não se limitando apenas a brincar com os objetos disponíveis neste espaço, mas recriando ambientes familiares. Assim:

na área da casinha, espaço onde se encontram vários elementos do ambiente familiar da criança, observámos três crianças que lá se encontravam a brincar. Duas das crianças encontravam-se junto ao fogão a cozinhar os alimentos de faz de conta, enquanto a outra estava sentada a brincar com uma boneca na mesa onde se simulam as refeições. Uma das crianças que estava a cozinhar os alimentos, dirigiu-se para a mesa e disse à criança que estava a brincar com a boneca que arrumasse os brinquedos porque o jantar já estava pronto. Perante esta situação, a criança que estava na mesa levantou-se e dirigiu-se para a cama deixando lá as bonecas e de seguida, sentou-se novamente na mesa com as outras duas crianças e fizeram de conta que estavam a jantar. Posteriormente, a criança que havia estado a brincar com as bonecas dirigiu-se

para a cama, acompanhada pelas outras duas crianças, onde se deitou. As outras crianças aconchegaram-na e desejaram-lhe boa noite.

Diário do estagiário sobre o jogo dramático, 26 de setembro de 2012.

Na atividade acima relatada, as crianças embora estivessem juntas, estavam a jogar separadamente. Cada uma das três crianças, com papéis distintos de pai, mãe e de filha, estavam a recriar atividades do seu universo familiar. Esta atividade de jogo dramático resulta assim da vontade que a criança sente em exprimir ideias e emoções, face às tarefas/papéis do adulto que deseja viver através da acção. Segundo Aguilar (2001), os objetos servem de canal de expressão ao indivíduo que os observa, manipula e explora. Ao manipular os objetos, a criança poderá atribuir-lhe diferentes funções, formas e finalidades. Nesta perspetiva, os objetos como o fogão, os alimentos e os pratos, são indispensáveis à expressão da criança, aos papéis e à ficção que têm necessidade de jogar.

O jogo dramático descrito traduz o momento, aqui e agora, em que a criança, tal como nós adultos, sente a necessidade de manifestar/externalizar os seus sentimentos. No entanto quando o fazemos, estamos a criar situações que não pertencem ao nosso quotidiano, isto é, ao mundo real, mas sim a uma espécie de nova realidade que abarca a primeira. Segundo Aguilar (2001):

a expressão dramática não é a realidade; ela constitui, por assim dizer, uma segunda realidade a viver (evitamos aqui empregar o conceito, sempre equívoco, de ficção. (...)) Neste contexto, a expressão dramática é uma espécie de segundo mundo que explica, que transforma e que reflecte o primeiro, o da realidade, colocando esta, muitas vezes, no seu lugar (p. 31).

Nesta linha de pensamento e segundo Neto (2003), os jogos desenvolvidos, por livre iniciativa das crianças constituem “um momento preciso para que o educador possa manter uma actividade de escuta e de observação das características motoras, simbólicas, afectivas e relacionais das crianças” (p. 69). De modo a conseguirmos “conquistar” a confiança das crianças, potenciar o seu desenvolvimento e alcançarmos os objetivos a que nos propusemos inicialmente, tentámos nos integrar, sempre que possível e subtilmente, no jogo dramático realizado por estas, de modo a criarmos e oportunidades para que o seu envolvimento fosse progressivamente mais complexo. Assim, pudemos constatar que durante estas atividades as crianças embora não demonstrassem dificuldade em interagir umas com as outras, revelavam muita dificuldade em partilhar os materiais/brinquedos. Analisando as ações, as interações e as reações inerentes ao jogo, constatámos, que para além do facto acima diagnosticado, pelo menos uma das crianças, que foi “alvo” da nossa avaliação individualizada, revelava alguma inibição quando tinha de enfrentar novas situações. Em nosso entender, será necessário fomentar, através de atividades, o desenvolvimento pessoal e social tal como o diálogo, a compreensão, o respeito pelo outro, a ajuda, entre outros valores.

Partindo da nossa dúvida inicial, concluiu-se que o jogo dramático constitui, enquanto ferramenta de aprendizagem e de comunicação, um excelente meio para compreender quais os interesses, as dificuldades e as expectativas das crianças, uma vez que nos permite trabalhar lado a lado com elas, observar, escutar o que pensam, o que sabem, o que querem saber, partilhando também ideias e experiências. Assim sendo e de acordo com Portugal (2008), cabe ao educador procurar compreender aquilo que realmente mobiliza as crianças, o que é importante para elas e que sentidos é que dão às atividades, promovendo aprendizagens significativas e diversificadas e que tenham sentido para elas.

2ª Semana de estágio.

Planificação.

Planificação Semanal			
Instituição: O Barquinho		Data: 01 a 03 de outubro de 2012	
Sala: Amarela		Idade das crianças: 2/3 anos	
Temática: 1. O corpo humano			
<p>Contextualização: Na semana passada, em reflexão com a educadora cooperante, deduzimos que seria pertinente dar continuidade ao projeto do corpo humano, uma vez que as crianças continuam a demonstrar interesse neste mesmo tema, inclusive no sistema digestivo.</p> <p>Ainda na semana passada pudemos verificar que as crianças, em grande grupo, conseguiram identificar, através da visualização do esquema corporal que construíram, os órgãos que já haviam sido trabalhados, mais especificamente o coração e os pulmões. No entanto, verificámos que algumas das crianças, individualmente não conseguiam fazê-lo. Assim sendo, a planificação para esta semana incidirá na temática do corpo humano introduzindo, por um lado o sistema digestivo, reforçando as aprendizagens já adquiridas e/ou em aquisição e, por outro dando continuidade à curiosidade demonstrada. Como tal, procuraremos explorar as cinco áreas de conteúdo para diversificarmos a nossa ação e, conseqüentemente, a assimilação do sistema digestivo pelas crianças.</p>			
ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL			
Subdomínios	Independência/Autonomia; Convivência democrática/Cidadania; Cooperação		
Competências	Atividades/Estratégias		Recursos
	O Educador	A Criança	
As crianças devem ser capazes de:			
a) Interagir / cooperar com o outro; b) Cumprir as regras da sala; c) Ter cuidados de higiene com o próprio corpo; d) Partilhar o poder; e) Desenvolver atitudes de cidadania.	Orientar e auxiliar as crianças na rotina diária; Dialogar com as crianças sobre as atividades propostas, pedindo-lhes que expressem a sua opinião.	Realizar, de modo autónomo, os diferentes momentos da rotina diária; Expressar, em grande grupo, os seus interesses/intenções.	Humanos: Educadoras; Assistentes Operacionais; Crianças. Físicos: Sala de atividades.

ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO			
Subdomínios	Inter-relações natural-social		
Competências	Atividades/Estratégias		Recursos
	O Educador	A Criança	
As crianças devem ser capazes de:			
a) Distinguir noções espaciais (dentro/fora; em cima/em baixo); b) Identificar órgãos do corpo humano; c) Conhecer órgãos do corpo humano.	Atividade: Conhecer o sistema digestivo		Humanos: Educadoras; Assistentes Operacionais; Crianças. Materiais: Diagrama; Imagens do sistema digestivo; Velcro; Cartolina; Cola; Plasticina. Físicos: Sala de atividades.
	Mostrar um diagrama que retratará um sistema digestivo humano; Dialogar com as crianças sobre o sistema digestivo, explicando-lhes que: o nosso corpo é uma máquina extraordinariamente complexa e que necessita de energia para funcionar, energia essa que provém dos alimentos que ingerimos; Perguntar às crianças: “Sabem o que acontece quando comemos?”; Colar os alimentos no diagrama para retratar o processo da digestão, fazendo com que as crianças acompanhem o processo e a explicação; Exemplo de explicação: “Os nossos dentes trituram os alimentos e misturamos com a saliva, começando assim a digestão. O sistema que se encarrega desta função é o sistema digestivo. Depois de engolirmos, os pedaços passam rapidamente pelo esófago para o estômago. No estômago forma-se o bolo alimentar. Em pequenas quantidades de cada vez, os alimentos passam para o intestino delgado ¹⁰ . As sobras, como	Observar atentamente o diagrama; Ouvir atentamente a explicação;	

¹⁰ Referir que o intestino delgado é pequeno e estreito, mas muito, muito longo – cerca de quatro vezes o corpo de uma criança.

	<p>partes duras de frutas e vegetais passam para o intestino grosso, deslizando para o reto e saem do corpo sob a forma de fezes.”</p> <p>Dialogar sobre a importância da alimentação e da higiene;</p> <p>Pedir a algumas crianças que exemplifiquem, no diagrama, o percurso dos alimentos colando as imagens nos respectivos lugares.</p>	<p>Colar as imagens no diagrama;</p> <p>Utilizar os conceitos que dizem respeito ao sistema digestivo;</p> <p>Formular perguntas.</p>	
--	--	---	--

ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO			
Domínio da Expressão Plástica			
Subdomínios	Produção e Criação; Fruição e Contemplação; Reflexão e Interpretação		
Competências	Atividades/Estratégias		Recursos
	O Educador	A Criança	
As crianças devem ser capazes de: a) Explorar os materiais; b) Rasgar papel;	Atividade: Construindo os órgãos do sistema digestivo		Humanos: Educadoras;

68 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

c) Modelar o papel; d) Colar.	Mostrar o esquema corporal realizado, anteriormente, pelas crianças; Propor a construção dos órgãos do sistema digestivo para completar o esquema corporal; Dividir as crianças em pequenos grupos; Fornecer o material necessário para a construção dos órgãos do sistema digestivo; Apoiar o grupo durante a atividade.	Explorar os diferentes materiais, cumprindo as regras para a utilização dos mesmos; Modelar o papel, segundo as indicações do educador; Passar os órgãos que construíram, com a ajuda do educador, para o esquema corporal.	Assistentes Operacionais; Crianças. Materiais: Papel crepe; Balões; Cola; Cartão. Físicos: Sala de atividades.
Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita			
Subdomínios	Consciência Fonológica; Conhecimento das Convenções Gráficas; Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal		
Competências As crianças devem ser capazes de:	Atividades/Estratégias		Recursos
	O Educador	A criança	
a) Prestar atenção a histórias lidas em voz alta com o apoio de imagens; b) Articular palavras;	Atividade: Exploração da história: “O corpo humano é uma casa!”		Humanos: Educadoras; Assistentes Operacionais;

<p>c) Nomear os elementos das histórias; d) Participar nos diálogos em pequeno e grande grupo; e) Responder a questões simples.</p>	<p>Dialogar com as crianças sobre a possibilidade de ver e ouvir histórias no computador, tendo para tal que pedir apoio a uma pessoa adulta; Fazer referência a diferentes componentes informáticos que são necessários para ouvir, uma história digital (ex: colunas). Contar a história; Mediar o diálogo e a troca de opiniões das crianças sobre a história, nomeadamente sobre os temas já abordadas e sobre os temas que vão ser introduzidos (sistema digestivo); Dar oportunidade a que todas crianças possam expressar-se, lembrando uma das regras da sala (já abordadas por uma educadora desta sala): “levantar o dedo para falar, esperando pela sua vez em silêncio”; Pedir que expliquem algumas funcionalidades vitais desses órgãos, perguntando por exemplo: “o que faz o coração?”; “os pulmões são usados para quê?”; “para que serve o sangue?”; etc.</p>	<p>Questionar, levantando o dedo para poder falar; Ouvir a história; Permanecer atenta e concentrada; Manter-se sentada durante a história; Interagir quando solicitada, levantando o dedo para falar; Recontar as partes da história que mais gostaram; Reconhecer, na história, os temas já trabalhados: os órgãos dos sentidos (a visão, a audição, o tato, o olfato e o paladar), os órgãos do sistema respiratório (os pulmões) e os órgãos do sistema circulatório (o coração); Explicar funcionalidades vitais desses órgãos.</p>	<p>Crianças. Materiais: Computador; <i>Slide-show</i>. Físicos: Sala de atividades.</p>
<p>Competências As crianças devem ser capazes de:</p>	<p>Atividades/Estratégias</p>		<p>Recursos</p>
<p>f) Identificar/nomear imagens; g) Reconhecer que determinados</p>	<p>O Educador</p>	<p>A criança</p>	
	<p>Atividade: Lengalenga: “O meu corpo”</p>		

70 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

<p>símbolos (pictogramas) servem para identificar/substituir palavras; h) Repetir lengalengas.</p>	<p>Dialogar com as crianças sobre as lengalengas, perguntando-lhes, por exemplo: “Sabem o que são lengalengas?”, “Já ouviram alguma?”; Explicar que podemos substituir as palavras por imagens ou outros símbolos, uma vez que ainda não sabem ler, para podermos identificar diversas coisas; Mostrar cada um dos pictogramas que pertencem à lengalenga (pés, mãos, cabeça, olhos, orelhas, nariz) pedindo às crianças que os identifiquem; Mostrar os cartões da lengalenga (que contêm a frase e o pictograma); Dizer a lengalenga mimando-a; Pedir às crianças que a repitam.</p>	<p>Responder às perguntas, podendo, também, fazer perguntas; Interagir quando solicitada, levantando o dedo para falar; Identificar o nome dos pictogramas; Ouvir a lengalenga; Expressar ações simples através da mímica; Repetir a lengalenga.</p>	<p>Humanos: Educadoras; Assistentes Operacionais; Crianças. Materiais: Folhas de papel A4; Pictogramas; Cartolinas; Cola. Físicos: Sala de atividades.</p>	
<p>Competências As crianças devem ser capazes de:</p>	<p>Atividades/Estratégias</p>		<p>Recursos</p>	
<p>i) Interpretar imagens; j) Narrar acontecimentos vividos;</p>	<p>O Educador</p>	<p>A criança</p>	<p>Humanos: Educadoras;</p>	
		<p>Atividade: História: “...”¹¹</p>		

¹¹ Esta atividade será proposta às crianças, no entanto as crianças poderão optar por sugerir, ou não, outra forma para apresentar o seu projeto.

<p>k) Construir frases simples;</p>	<p>Dialogar com as crianças sobre todos os trabalhos desenvolvidos ao longo do projeto; Mostrar fotografias alusivas a esses trabalhos; Pedir que descrevam o que vêm em cada uma das fotografias; Propor a criação de uma história, partindo das interações do grupo em relação ao trabalho desenvolvido; Propor a apresentação do projeto na sala ou noutra sala da instituição.</p>	<p>Visualizar as fotografias; Reconhecer os trabalhos desenvolvidos ao longo do projeto; Descrever o que vêm em cada uma das fotografias; Decidir se quer apresentar o projeto, bem como o local; Sugerir outras formas de divulgar o seu projeto.</p>	<p>Assistentes Operacionais; Crianças. Materiais: Fotografias. Físicos: Sala de atividades.</p>
<p>Domínio da Matemática</p>			
<p>Subdomínios</p>	<p>Organização e Tratamento de Dados</p>		
<p>Competências</p> <p>As crianças devem ser capazes de:</p>	<p>Atividades/Estratégias</p>		<p>Recursos</p>
	<p>O Educador</p>	<p>A criança</p>	
<p>a) Conseguir agrupar imagens pela sua semelhança, formando</p>	<p>Atividade: Jogo de memória</p>		<p>Humanos: Educadoras;</p>

72 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

<p>conjuntos; b) Demonstrar processos de raciocínio através da realização de jogos de memória.</p>	<p>Dialogar com as crianças sobre o jogo apresentando-o; Pedir que identifiquem as imagens (sobre o corpo humano) e que digam o que sabem sobre as mesmas; Exemplificar como se joga para que as crianças percebam as regras do jogo (com todos os cartões virados ao contrário, virar dois cartões de modo a encontrar o par, caso não encontre o par deve-se voltar a virar os cartões); Pedir a algumas crianças que expliquem as regras do jogo; Formar grupos de quatro crianças; Observar e interpretar as estratégias usadas por cada uma das crianças.</p>	<p>Identificar as partes do corpo humano presentes nos cartões e partilhar o que sabe sobre as mesmas, lembrando os aspetos abordados sobre o corpo humano; Prestar atenção à explicação/regras do jogo; Dizer as regras do jogo; Respeitar a sua vez de jogar; Perceber semelhanças entre as cartas; Encontrar o par correspondente das imagens do jogo; Prestar atenção à posição e sequenciação das cartas.</p>	<p>Assistentes Operacionais; Crianças. Materiais: Imagens do corpo humano; Cartão; Tesoura; Cola; Físicos: Sala de atividades</p>
<p>Educadora cooperante: Maria da Paz Spínola</p>			<p>Estudante Estagiária: Ana Jarimba</p>

<p>AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS</p>	
<p>ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL</p>	<p>Verificou-se que, no geral, as crianças gostam de cooperar e de ajudar, acompanhando positivamente a rotina diária. Notou-se que o grupo tem muita dificuldade em cumprir as regras da sala, uma vez que não sabem esperar pela sua vez para falar nem partilhar os brinquedos e os materiais. Das 15 crianças, três delas não reagem bem às chamadas de atenção por parte do adulto. No que se refere à higiene, todas as crianças utilizam a sanita sozinhas. Quanto à alimentação são maioritariamente autónomas, com exceção de cinco crianças que oferecem resistência no consumo de vegetais e algumas crianças mexem nos alimentos com as mãos. Foi possível verificar que as crianças, na sua generalidade, estabelecem boas relações</p>

		interpessoais quer com os colegas quer com os adultos.
ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO		<p>Aquando da apresentação do diagrama, as crianças foram capazes de observar com atenção, uma vez que são muito ativas e gostam de aprender coisas novas. Algumas referiram que todos os órgãos presentes no mesmo se encontravam dentro do corpo humano. Apenas uma das crianças conseguiu nomear e localizar os órgãos que já conhecia. Esta dificuldade em distinguir as noções espaciais pode estar associada à dificuldade que algumas crianças, ainda, sentem na capacidade de abstração.</p> <p>Das três crianças que completaram o diagrama, apenas duas conseguiram identificar os órgãos e colocar as imagens nos respetivos lugares, descrevendo o percurso dos alimentos. Notou-se que estas crianças possuem um pensamento preciso, organizado e claro. Apesar de terem sido apenas três crianças a completar o diagrama, no refeitório enquanto almoçavam, conversámos com cada uma das crianças de modo a que conseguissem aplicar os conteúdos adquiridos ao contexto em questão. Uma vez que nem todas as crianças foram capazes de associar os conteúdos adquiridos ao contexto, iremos completar o diagrama em conjunto com as crianças que revelaram mais dificuldades na compreensão deste novo conteúdo. Vamos também realizar uma ficha onde as crianças terão de ordenar várias imagens, que retratam as etapas do sistema digestivo e completar a sua sequência.</p>
ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO	Domínio da Expressão Plástica	Nesta atividade estiveram envolvidas poucas crianças, uma vez que os pais as foram buscar logo após o lanche. Apesar disso, das crianças que participaram nesta atividade notou-se que demonstram muito interesse por esta área, em especial na colagem. Das crianças que participaram nesta atividade verificou-se que já conseguem identificar muito bem os órgãos bem como a sua localização, pois referiram que “o coração fica entre os dois pulmões” e que “os intestinos ficam abaixo do estômago”. Foi ainda possível verificar que estas crianças exploram com interesse diferentes materiais e gostam de apreciar as suas produções plásticas, uma vez que referiram que “os seus trabalhos estavam muito bonitos”.
	Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita	Verificou-se que das 15 crianças só metade é que comunica e participa. Algumas são capazes de acompanhar o reconto de pequenas histórias, de responder a questões levantadas e de completar ideias quando solicitadas. Algumas têm dificuldade em expressar-se oralmente com progressiva autonomia e clareza. Pelo menos duas crianças recusam falar em grupo.
	Domínio da Matemática	As crianças que participaram no jogo da memória conseguiram identificar o conteúdo de todas as imagens e agrupá-las aos pares, respeitando as suas características e demonstrando níveis elevados de concentração.

Reflexão.

Na primeira semana de prática pedagógica pudemos aferir que a equipa pedagógica estava a desenvolver o projeto do corpo humano, uma vez que as crianças haviam demonstrado interesse em conhecer o interior do seu corpo. Durante um dos momentos em que as crianças se encontravam a lanchar no refeitório uma das crianças perguntou-nos: “o que acontece aos alimentos depois de entrarem na boca?”. Partindo desta questão e seguindo os pressupostos da Pedagogia de Projeto adotados pela equipa pedagógica, as atividades que preparámos para esta segunda semana, incidiram nesta temática, reforçando, por um lado, as aprendizagens já adquiridas e, por outro, dando continuidade à curiosidade demonstrada pelas crianças em compreender o sistema digestivo. No entanto e tendo em conta a nossa crença de que a pedagogia participativa se assume como um meio potenciador da aprendizagem ativa das crianças, quisemos compreender como é que Pedagogia de Projeto valoriza a criança como elemento ativo na construção dos seus próprios conhecimentos.

A questão colocada pelo Tomás (3 anos) desencadeou o início de um novo trabalho. Este trabalho encontra-se inserido no projeto do corpo humano, inicialmente desenvolvido pela equipa pedagógica desta sala, que potenciou o desenvolvimento posterior do trabalho que se desenvolveu durante esta semana. De acordo com Katz e Chard (2009), um projeto surge como um meio para responder aos interesses demonstrados pelas crianças, levando-as a compreender os conteúdos dos temas/tópicos que lhes provocam indagações.

Segundo o Ministério da Educação (1998), a Pedagogia de Projeto pressupõe o seguimento de quatro fases de trabalho. A primeira fase designada por *Definição do problema* diz respeito ao início do projeto. Neste caso, o projeto surgiu a partir da questão colocada pelo Tomás (3 anos), isto é, a partir da situação ocorrida no refeitório

que lhe despertou o interesse em perceber o sistema digestivo. A partir do diálogo que estabelecíamos com as crianças registávamos todas as suas ideias e formulávamos intenções de trabalho adaptadas às suas necessidades e interesses. Na segunda fase, a *Planificação e lançamento do trabalho*, e partindo dos interesses das crianças, procurou-se através do diálogo que as crianças partilhassem connosco o que sabiam sobre o tema e encontrassem uma resposta para a questão inicial. Assim, nesta fase as crianças decidiram que iriam solicitar informações aos pais, para tentarem dar resposta à questão colocada pelo Tomás. Numa fase posterior, a fase da *Execução*, as crianças partilharam as informações que recolheram e após a assimilação dos conceitos inerentes a esta temática, através das

informações e das atividades que lhes propusemos (ver Figura 6) as crianças decidiram retratar no esquema corporal, anteriormente realizado, o esófago, o estômago e os intestinos, de

Figura 6. Fase da Execução do projeto do corpo humano



modo a dar a conhecer aquilo que haviam aprendido (ver Figura 7).

Figura 7. Realização do esquema corporal



Terminada esta fase, passámos para a quarta e última fase, a da *Avaliação/Divulgação*, dedicada à sintetização da informação adquirida pelas crianças tornando-a apresentável. Como tal e embora não tenhamos terminado esta fase, decidimos em conjunto com as crianças construir uma história que documentasse as várias atividades realizadas ao longo do projeto, permitindo-lhes assim organizar mentalmente as suas aprendizagens e, por outro, preparar o seu discurso oral para comunicar à equipa pedagógica essas mesmas aprendizagens.

Durante esta semana e tendo em conta a observação e alguns dos pressupostos dos níveis de implicação e de bem-estar emocional das crianças, pudemos aferir que o desenvolvimento das nossas estratégias de intervenção foi adequado às necessidades demonstradas pelo grupo.

Assim, face à questão a que nos propusemos responder inicialmente, podemos aferir que a Pedagogia de Projeto potencia a aprendizagem ativa da criança, na medida em que a aceita como construtora do seu próprio conhecimento. Neste sentido podemos afirmar que um bom método pedagógico é aquele que parte das necessidades, das experiências e das aptidões das crianças, levando-as a assumir o projeto como um empreendimento cooperativo, onde todos os elementos da sala de atividades se assumiram como parceiros e colaboradores nesta experiência educativa. Neste sentido, o nosso papel cingiu-se ao de organizar a ação, não mediante as nossas intenções pessoais, mas sim mediante aquilo que era mais significativo para as crianças, apoiando-as nos avanços e recuos inerentes a este processo. Ao proporcionarmos um clima democrático de participação, onde as crianças puderam analisar a realidade que as rodeava e as suas concepções, estas foram capazes de prosseguir e projetar a sua ação futura, de tomar decisões a partir da análise dessa realidade e de adquirir aprendizagens significativas, aprendizagens essas que vão ao encontro de um dos nossos principais

objetivos, o de contribuir para o desenvolvimento consciente e ativo da sua cidadania

(Ministério da Educação, 1998).

3ª Semana de estágio.**Planificação.**

Planificação 3ª semana de estágio			
Instituição: O Barquinho		Data: 08 a 12 de outubro de 2012	
Sala: Amarela		Idade das crianças: 2/3 anos	
Temática: 1. O Corpo Humano; 2. O outono; 3. Introdução da Área da Escrita.			
Contextualização:			
1. Esta semana as atividades a desenvolver relacionadas com esta temática dão continuidade às atividades desenvolvidas na planificação anterior, pretendendo assim construir uma história sobre todo o trabalho realizado no projeto do corpo humano.			
2. O propósito da introdução desta temática prende-se com o facto de as crianças não conseguirem diferenciar bem as estações do ano, uma vez que confundem o outono com o inverno.			
3. Com a introdução do ficheiro do corpo humano, na semana passada, verificou-se que algumas das crianças quando realizavam as atividades das fichas do corpo humano tentavam imitar as palavras que lá estavam escritas. Neste sentido, a introdução desta área tem como principal objetivo a facilitação da presença da leitura e da escrita.			
ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL			
Subdomínios	Independência/Autonomia; Convivência democrática/Cidadania; Cooperação		
Competências As crianças devem ser capazes de:	Atividades/Estratégias		Recursos
	O Educador	A Criança	
a) Interagir / cooperar com o outro; b) Cumprir as regras da sala; c) Ter cuidados de higiene com o próprio corpo; d) Partilhar o poder; e) Desenvolver atitudes de cidadania.	Orientar e auxiliar as crianças na rotina diária. Dialogar com as crianças sobre possíveis atividades propostas, pedindo-lhes que expressem a sua opinião.	Realizar, de modo autónomo, os diferentes momentos da rotina diária. Expressar, em grande grupo, os seus interesses/intenções.	Humanos: Educadoras; Assistentes Operacionais; Crianças. Físicos: Sala de atividades.
ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO			
Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita			
Subdomínios	Consciência fonológica; Compreensão de discursos orais e interação verbal		

Competências	Atividades/Estratégias		Recursos
	O Educador	A Criança	
As crianças devem ser capazes de:			
a) Participar / manter um diálogo: Planear o que se pretende fazer e contar o que se realizou; b) Construir frases mais corretas e complexas.	Atividade: História (título a ser definido pelas crianças) / Apresentação do projeto		Humanos: Educadoras; Assistentes Operacionais; Crianças. Materiais: Computador; Slide-show. Físicos: Sala de atividades.
	Dialogar com as crianças sobre as atividades realizadas ao longo do projeto, perguntando, por exemplo: “Quais foram as atividades que realizaram ao longo do projeto?”; “Quais foram as vossas atividades preferidas?”; “O que já sabiam do corpo humano?”; “O que aprenderam?”; etc. Registrar os comentários das crianças; Propor a elaboração de um livro sobre o projeto desenvolvido para que fique na Área da Biblioteca; Pedir às crianças que escolham um título para o livro; Mostrar às crianças o ficheiro sobre o corpo humano, explicando que poderão rever os conteúdos trabalhados e que poderão acrescentar novas informações ao mesmo; Propor a apresentação do projeto na sala ou noutra sala da instituição.	Reconhecer os trabalhos desenvolvidos ao longo do projeto, assumindo preferências por atividades; Descrever o que fez em cada uma das atividades; Tomar decisões em relação ao título do livro; Decidir se quer apresentar o projeto, bem como o local; Sugerir outras formas de divulgar o seu projeto;	
Competências	Atividades/Estratégias		Recursos

80 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

As crianças devem ser capazes de:	O Educador	A Criança	
<p>a) Questionar-se sobre o que as rodeia;</p> <p>b) Prestar atenção a histórias lidas em voz alta com o apoio de imagens;</p> <p>c) Articular palavras;</p> <p>d) Fazer pedidos;</p> <p>e) Ouvir pequenas histórias;</p> <p>f) Nomear os elementos das histórias;</p> <p>g) Participar nos diálogos em pequeno e grande grupo;</p> <p>h) Responder a questões simples.</p>	<p>5ª feira - Atividade: Introdução da temática O outono</p> <p>Decorar a porta da sala (antes da entrada das crianças) com folhas;</p> <p>Mostrar às crianças a mala do outono, perguntando se conseguem adivinhar o que contém;</p> <p>Mostrar algumas peças de vestuário, frutos e folhas características da estação em questão, dialogando sobre os mesmos;</p> <p>Contar uma história sobre o outono;</p> <p>Mediar o diálogo e a troca de opiniões das crianças sobre a história;</p> <p>Dar oportunidade a que todas crianças possam expressar-se, lembrando-as de uma das regras da sala (já abordadas por uma educadora desta sala): “levantar o dedo para falar, esperando pela sua vez em silêncio”;</p> <p>Fazer, em conjunto, com as crianças uma breve síntese sobre o que foi abordado para ser afixado no <i>placard</i>.</p>	<p>Observar com atenção a sala;</p> <p>Dialogar sobre os objetos da mala do outono, relacionando-os com os seus objetos do quotidiano;</p> <p>Ouvir a história;</p> <p>Permanecer atenta e concentrada;</p> <p>Manter-se sentada durante a história;</p> <p>Interagir quando solicitada, levantando o dedo para falar;</p> <p>Recontar as partes da história que mais gostaram;</p>	<p>Humanos: Educadoras; Assistentes Operacionais; Crianças.</p> <p>Materiais: Mala; Roupas; Calçado; Acessórios; Frutos; História.</p> <p>Físicos: Sala de atividades.</p>
Competências	Atividades/Estratégias		Recursos

As crianças devem ser capazes de:	O Educador	A criança	
<p>a) Compreender a necessidade e as funções da escrita. b) Escrever o seu nome. c) Reconhecer o seu nome / dos colegas. d) Fazer comparações entre letras, palavras; d) Imitar a escrita.</p>	<p style="text-align: center;">Atividade: Introdução da Área da escrita</p> <p>Mudar a disposição da sala de atividades, introduzindo uma mesa e algumas cadeiras ao lado da área da Biblioteca;</p> <p>Dialogar com as crianças explicando-lhes o porquê da introdução desta área (referir, por exemplo, que escrevemos aquilo que dizemos; explicar-lhes também que assim como utilizam muitas vezes os desenhos para recontar as histórias que ouvem também o podem fazer através da escrita);</p> <p>Perguntar-lhes se sabem para que serve a escrita;</p> <p>Mostrar-lhes os cartões com as fotografias e nomes de todas as crianças do grupo e perguntar-lhes o que podem observar em cada um dos cartões;</p> <p>Levá-los a encontrar a representação escrita dos seus nomes na sala (Mapa das presenças);</p> <p>Mostrar alguns cartões e pedir a algumas crianças que identifiquem qual o cartão com o maior nome e o cartão com o menor nome;</p>	<p>Referir razões para aprender a escrita/aprender algumas das suas funções;</p> <p>Descrever o que observam nos cartões (fotografias e nomes) identificando a quem pertence a fotografia;</p> <p>Reconhecer os seus nomes no Mapa das presenças;</p> <p>Identificar o maior nome e o menor nome;</p> <p>Visualizar a letra no cartão e associá-la à letra correspondente na tampa, formando o nome completo (como consta no cartão).</p>	<p>Humanos: Educadoras; Assistentes Operacionais; Crianças.</p> <p>Materiais: Tampas de garrafas de plástico; Letras maiúsculas e impressas; Cola; Cartões com os nomes e as fotografias de todas as crianças do grupo; Folhas de papel; Ficheiro (construído a partir de uma caixa de cereais); Caixa com repartições para cada uma das letras.</p> <p>Físicos: Sala de atividades.</p>

	<p>Mostrar-lhes a caixa com as tampas das letras e apontando para cada uma das letras dos nomes (cartões) pedir a algumas crianças que encontrem nas tampas a letra apontada e assim sucessivamente até formarem o nome que consta no cartão;</p> <p>Recolher tampas de garrafas de plástico, pedindo às crianças que tragam de casa;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fotocopiar as letras, recortá-las e colá-las nas tampas; - Escrever o nome de todas as crianças em folhas brancas e colar uma fotografia (duas crianças por folha); - Quando o material estiver todo pronto, introduzi-lo na sala através de um diálogo explicando às crianças que poderão descobrir e praticar como se escreve não só o seu nome como também o nome dos colegas. - O material deverá fazer parte dos jogos de mesa; 		
Domínio da Expressão Plástica			
Subdomínios	Produção e Criação; Fruição e Contemplação		
Competências	Atividades/Estratégias		Recursos
As crianças devem ser capazes de:	O Educador	A Criança	

<p>a) Descrever acontecimentos, narrar histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens;</p> <p>b) Representar imagens que interiormente construiu;</p> <p>c) Usar o desenho, garatujas para fins específicos (recontar histórias);</p> <p>d) Expor, oralmente, pensamentos e ideias.</p>	<p>Atividade: Recontar a história “Um outono de brincadeira” através de um desenho</p>		<p>Humanos: Educadoras; Assistentes Operacionais; Crianças.</p> <p>Materiais: Imagens da história “Um outono de brincadeira”; Folhas de papel A4; Cores.</p> <p>Físicos: Sala de atividades.</p>
<p>Educadora Cooperante: Maria da Paz Spínola</p>	<p>Afixar as imagens da história no placard; Pedir a algumas crianças que descrevam o que observam em cada uma das imagens, lembrando assim a história; Distribuir folhas de desenho e cores para que as crianças recontem a história através do desenho; Auxiliar as crianças no reconto da história explicando-lhes que podem desenhar os principais elementos presentes na história, bem como os seus movimentos (exemplo: folhas a cair da árvore); Dialogar com as crianças de modo a perceber quais os elementos que desenharam e registrar as palavras inerentes aos mesmos; Pedir às crianças que apresentem os seus desenhos aos colegas; Afixar os desenhos no placard.</p>	<p>Visualizar as imagens, descrevendo o que observam em cada uma delas, seguindo uma sequência; Desenhar os elementos principais da história associando-os aos seus movimentos; Expor as suas ideias, indicando e nomeando os elementos que desenhou;</p>	<p>Estudante Estagiária: Ana Jarimba</p>

AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS	
ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL	<p>Relativamente às atividades da rotina diária não se verificaram muitas alterações em comparação à semana anterior. Contudo é de destacar que, durante as refeições há pelo menos quatro crianças que necessitam de mais tempo para comer. As refeições são propiciadoras de conversação, onde as crianças são levadas a falar sobre coisas nas quais estão interessadas. No acolhimento, apenas uma criança exige um apoio mais individualizado para envolver-se nas atividades. No final do dia, no geral, todas as crianças despendem-se de forma agradável e não apressada.</p>
ÁREA DE LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA	<p>Relativamente às atividades desenvolvidas nesta área de conteúdo foi possível verificar que algumas crianças revelam dificuldade em concentrar-se nas atividades de grande grupo (tapete). Algumas conseguem responder a questões levantadas e a completar ideias quando solicitadas. A maioria possui um vocabulário escasso, à exceção de quatro crianças que possuem um vocabulário variado e rico. Todas as crianças prestaram atenção à história do outono, o que já era de esperar visto que este grupo manifesta grande interesse e aceitação por este tipo de material didático. Algumas crianças são capazes de fazer escolhas e tomar decisões, o que foi visível no momento de eleger um título para a história, que basicamente seria a compilação de todas as atividades desenvolvidas ao longo do projeto do corpo humano.</p> <p>Relativamente à introdução da área da escrita pudemos constatar que a maioria compreende as funções da linguagem escrita e consegue nomear os maiores nomes dos menores. É ainda de referir que as crianças que realizaram algumas das atividades do ficheiro do corpo humano, introduzido na semana anterior, tentaram rabiscar as palavras que apareciam nas fichas.</p>

<p>Área de Expressão e comunicação</p>	<p>Domínio da Expressão Plástica</p>	<p>As crianças mostraram-se muito motivadas em recontar a história do outono através do desenho. A maioria usou de forma equilibrada e harmoniosa o espaço disponível da folha. Pelo menos duas crianças revelaram dificuldade em segurar no lápis corretamente. Foi interessante verificar que algumas tentaram representar as folhas a cair da árvore, tal como acontecia na história, bem como o trajeto do vento. No geral, apreciam as suas produções plásticas e identificam/descrevem características específicas do seu trabalho.</p>
---	---	---

Reflexão.

Na semana anterior, com a introdução do ficheiro com atividades sobre o corpo humano, verificámos que algumas crianças ao realizarem as atividades propostas tentavam recriar as palavras que se assemelhavam às existentes nos mesmos, pedindo-nos, por vezes, que lhes lêssemos o que haviam registado. Partindo do nosso conhecimento acerca das concepções emergentes da literacia, dos interesses das crianças nesta área e dispostas a ajudar a promover a qualidade da literacia emergente, introduzimos na sala de atividades uma nova área, a área da escrita. Tendo em conta que o ambiente é um dos principais promotores da literacia e de acordo com Goodman (1986), para apoiarmos as crianças a desenvolverem algumas competências literácitas, introduzimos nesta nova área diversos materiais, tais como folhas, canetas, lápis, escantilhões, folhetos publicitários e uma caixa com todas as letras constituintes dos nomes das crianças do grupo. Com estes materiais procurámos que as crianças explorassem as qualidades ortográficas e visuais dos mesmos.

Cientes da importância que as concepções emergentes da literacia exercem na educação pré-escolar, a verdade é que nos dias que decorrem, ainda persiste a ideia de que o desenvolvimento de aspetos relacionados com a leitura e com a escrita só devem ser abordados no 1.º CEB. No entanto e ao contrário desta perspetiva, uma das nossas preocupações foi a de atender sempre aos interesses das crianças. Assim, atendendo aos seus interesses e ao procurarmos desenvolver atividades que encorajassem e promovessem o desenvolvimento de competências de leitura e da escrita surgiu-nos a seguinte questão: Qual o papel que devemos assumir na promoção de competências de leitura e de escrita? Através do referencial teórico sobre esta temática e da leitura que fazemos das atividades que havíamos promovido, lançámo-nos no esforço de encontrar uma resposta para esta questão.

As OCEPE emanadas pelo Ministério da Educação (1997) ao integrarem a expressão e comunicação como área de conhecimento enquadram a relevância do desenvolvimento da linguagem e da aproximação à linguagem escrita ao afirmar que “cabe ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores” (p.68). O reconhecimento, oficialmente afirmado por este autor, traduziu-se num passo importante para o reconhecimento da importância do acesso à linguagem escrita na EPE, desafiando a perspectiva convencional que defendia que a aprendizagem da literacia deveria ser adquirida somente na entrada para o 1.º CEB. Todavia e segundo o Ministério da Educação (1997), o acesso à linguagem escrita não deve ser encarado como uma introdução formal, mas sim como uma forma de envolver as crianças de forma informal em atividades ligadas à literacia, facilitando a emergência de competências relacionadas com a mesma. De acordo com Mata (2006), do conceito acima referido sobressaem alguns aspetos que salientam a importância do desenvolvimento precoce das competências associadas à literacia, como: o facto de o desenvolvimento da literacia se desenvolver antes da entrada para o 1.º CEB; o facto de as crianças mais novas desenvolverem simultaneamente e de forma inter-relacionada as capacidades de ouvir, falar, ler e escrever, o facto de as competências associadas à literacia serem parte integrante do processo de aprendizagem e o facto de as crianças aprenderem naturalmente e ativamente em contextos informais a ler e a escrever.

Instigadas pelos estudos dos autores acima mencionados, julgamos que a qualidade das ações desenvolvidas e dos contextos com os quais a criança interage e onde inicia as suas construções sobre a realidade emergente são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem e da literacia. Neste sentido, consideramos que a criação

das áreas da escrita e da biblioteca, esta última já existente nesta sala de atividade, são requisitos importantes para a literacia emergente. Para além destas áreas, consideramos que a existência de materiais impressos e manuscritos, textos literários e informativos e de quadros como o das presenças e o das regras, são elementos que auxiliam as crianças a descodificar os sentidos da comunicação oral e escrita. Neste contexto, também o Ministério da Educação (1997) nas OCEPE refere que o modo como se utilizam estes instrumentos influencia as interações promovidas no quotidiano das crianças e, conseqüentemente, a predisposição das mesmas para a aquisição de competências associadas à literacia. Assim, partindo dos tipos de atividades que temos vindo a desenvolver, tais como contar histórias, debater regras, dar oportunidade às crianças para partilhar experiências, inventar títulos, descrever imagens, proporcionámos-lhes o acesso à função recreativa e funcional que a linguagem desempenha, promovendo também a habilidade de poderem adaptar o uso da linguagem a diferentes situações, melhorando aspetos relacionados com a dicção e o vocabulário.

Os estudos conduzidos por Martins (1996) têm demonstrado que o sucesso nas tarefas de leitura/escrita, isto é no processo formal da linguagem escrita, depende, em grande parte, da quantidade e da qualidade do conhecimento informal sobre a linguagem escrita desenvolvido pelas crianças em idade pré-escolar. Nesses mesmos estudos, a autora refere que as crianças quando ingressam no 1.º ano de escolaridade já deveriam saber para que serve a linguagem escrita, pois as que não reconhecem quais as suas funcionalidades encaram a sua aprendizagem como uma obrigação. Assim, consideramos que as crianças em idade pré-escolar devem contactar com a linguagem escrita, aprendendo e descobrindo por si mesmas as suas funcionalidades e razões válidas para quererem aprendê-la.

Inspiradas pelo trabalho que a autora desenvolveu em conjunto com Niza (1998), em que ilustram alguns princípios para promover o desenvolvimento da linguagem escrita, e no seguimento de algumas dessas indicações, procurou-se compreender se as crianças sabiam para que servia a linguagem escrita, verificando-se que:

algumas delas referiram que queriam aprender para escrever o seu nome e também para contar histórias como fazem as educadoras e as mães.

Diário do estagiário sobre a escrita, 10 de outubro de 2012.

Atendendo aos aspetos mencionados pelas crianças, o nome próprio foi o instrumento usado para levá-las a prestar atenção à linguagem escrita. Procedeu-se à elaboração de cartões com as suas fotografias e os seus nomes, usando-os em jogos de comparação para que estas identificassem o maior e o menor nome e os nomes que começassem e/ou acabassem com a mesma letra. Para tal, construímos também uma caixa que continha diversas tampas com todas as letras dos nomes das crianças.

Todo o nosso esforço foi com o objetivo de criar atividades escritas que emergissem das experiências, dos conhecimentos e dos sentimentos das crianças, procurando-se ainda registar tudo o que diziam, para que encarassem o processo da linguagem escrita como um

processo significativo. Durante os momentos em que as crianças tentavam imitar o seu nome levávamo-las a pensar que a palavra Maria começava como a palavra mapa que se encontrava

Figura 8. Registo no Mapa das Presenças



escrita e exposta numa das paredes da sala, tal como o nome Maria que também se encontrava registado no mapa das presenças (ver Figura 8).

Para além destes aspetos consideramos que a leitura que realizávamos para as crianças era um momento extremamente importante, uma vez que nos permitia estimular a sua comunicação oral. Segundo o programa *Melhor Falar para Melhor Ler* realizado por Viana (2001), a aprendizagem da leitura e da escrita depende da competência comunicativa oral das crianças. Seguindo alguns pressupostos deste programa, a leitura de histórias em voz alta para as crianças foi um ótimo *input*, pois permitiu que estas aprendessem a escutar e a respeitar a comunicação feita pelas outras crianças, novo vocabulário, a relação que existe entre os domínios oral e escrito da linguagem, a interpretar factos e a reter informação. Deste modo e tendo em conta algumas sugestões do programa de Viana (2001), em relação às atividades de compreensão leitora, sempre que líamos histórias às crianças, começávamos por introduzir o nome do autor do livro e, apontando para a capa do livro e para o título da história, pedíamos-lhes que tentassem adivinhar o assunto e os personagens da história. Durante a leitura da história parávamos nos momentos mais pertinentes para que as crianças pudessem fazer previsões do que iria acontecer. Após a leitura, relembávamos em conjunto com as crianças a história, levando-as a relacionar as suas experiências ou os temas que estavam a ser abordados na sala de atividades com a história. Após lembrarmos os momentos-chave da história, elaborávamos sempre o seu reconto numa folha de papel e à medida que as crianças iam recontando a história íamos registando as suas ideias, pronunciando em voz alta as frases que registávamos, guardando posteriormente a “nova história” na biblioteca da sala (ver Figura 9). Para além do reconto oral, por vezes solicitávamos às crianças que as recontassem através de

um desenho, onde anotávamos os elementos que estas haviam desenhado para posteriormente expô-los num dos placards da sala.

Figura 9. Reconto da história



Após a pesquisa efetuada sobre esta temática, podemos afirmar que o nosso papel é fulcral na emergência da literacia. Sabe-se que atualmente, cada vez mais cedo as crianças contactam com a linguagem escrita, pois ao observarem as pessoas que as rodeiam, a ler e a escrever, desenvolvem perspetivas sobre o que é a leitura e a escrita, o que conseqüentemente lhes possibilita desenvolver capacidades e as motiva para participarem em eventos de leitura e de escrita. Para tal, e para que estruturarem o seu conhecimento acerca das funções da leitura e da escrita, é necessário que o educador identifique e compreenda as necessidades das crianças, para poder agir adequadamente e para que estas, no futuro, consigam ler e escrever sem qualquer tipo de problemas. Compete assim ao educador organizar o espaço e os materiais, para que as crianças descubram o prazer na escrita e na leitura, apresentando-lhes um “mundo” onde tenham a oportunidade de usar os seus conhecimentos e capacidades para agir de uma forma literácita.

4ª Semana de estágio.**Planificação.**

Planificação 4ª semana de estágio			
Instituição: “O Barquinho”		Data: 15 a 19 de outubro de 2012	
Sala: Amarela		Idade das crianças: 2/3 anos	
Temática: 1. O outono; 2. Introdução do quadro do tempo; 3. Introdução do “Cantinho do Inglês”.			
Contextualização:			
<p>1. Esta semana as atividades a desenvolver relacionadas com esta temática dão continuidade às atividades desenvolvidas na planificação anterior, pretendendo assim que as crianças consigam identificar quais os elementos que refletem com mais clareza a estação do ano em questão (árvores e fenómenos atmosféricos).</p> <p>2. A introdução deste quadro vem ao encontro das finalidades mencionadas na temática 1.</p> <p>3. Na semana passada, no tempo das atividades livres, tive a oportunidade de assistir a um momento de faz-de-conta onde uma das crianças, que tem familiares na Inglaterra, fingia que ia de avião visitar a avó. Nesse momento perguntei-lhe se já lá tinha ido, ao que ela respondeu que sim. Perguntei-lhe também se as pessoas lá falavam como nós ao que esta respondeu que não, porque falavam inglês. Assim sendo perguntei-lhe se gostava de aprender a dizer algumas palavras em inglês e esta respondeu logo que sim, porque assim quando telefonasse à avó já poderia falar em inglês. Neste sentido a introdução de uma língua estrangeira nesta faixa etária, segundo alguns autores, traz vantagens consideráveis tais como o aperfeiçoamento da performance na língua materna.</p>			
ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL			
Subdomínios	Independência/Autonomia; Convivência democrática/Cidadania; Cooperação		
Competências	Atividades/Estratégias		Recursos
	O Educador	A Criança	
As crianças devem ser capazes de:			
a) Interagir / cooperar com o outro; b) Cumprir as regras da sala; c) Ter cuidados de higiene com o	Orientar e auxiliar as crianças na rotina diária. Dialogar com as crianças sobre possíveis	Realizar, de modo autónomo, os diferentes momentos da rotina diária. Expressar, em grande grupo, os seus	Humanos: Educadoras; Assistentes Operacionais;

<p>próprio corpo; d) Partilhar o poder; e) Desenvolver atitudes de cidadania. g) Identificar os colegas pelo nome; h) Reconhecer as suas coisas; i) Marcar a sua presença no respetivo quadro; j) Marcar o tempo no respetivo quadro.</p>	<p>atividades propostas, pedindo-lhes que expressem a sua opinião.</p>	<p>interesses/intenções.</p>	<p>Crianças. Físicos: Sala de atividades. Materiais: Quadro das presenças.</p>
<p>2ªFeira: Atividade: Passeio à Alameda para contemplar as principais características da estação em questão e para recolher algumas folhas</p>			
<p>ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO</p>			
<p>Domínio da Expressão Plástica</p>			
<p>Subdomínios</p>	<p>Produção e Criação; Fruição e Contemplação</p>		
<p>Competências</p>	<p>Atividades/Estratégias</p>		<p>Recursos</p>
<p>As crianças devem ser capazes de:</p>	<p>O Educador</p>	<p>A Criança</p>	
<p>a) Recordar situações/ objetos observados; b) Representar esquemas gráficos básicos (árvore); c) Rasgar papel; d) Utilizar cores primárias atendendo à realidade; b) Colar;</p>	<p>Atividade: Árvore do outono</p>		<p>Humanos: Educadoras; Assistentes Operacionais; Crianças. Materiais: Papel de cenário; Jornal; Cola; Tintas; Folhas das árvores. Físicos: Sala de atividades.</p>
	<p>Dialogar com as crianças sobre os aspetos observados durante o passeio; Reunir as folhas recolhidas durante o passeio e classificar, em conjunto, as suas cores; Sugerir a construção da árvore do outono utilizando as folhas recolhidas pelas crianças; Apresentar o molde de uma árvore; Distribuir folhas de jornal;</p>	<p>Dialogar sobre o que observaram durante o passeio; Reconhecer as cores das folhas recolhidas; Rasgar, pintar e colar, de acordo com as árvores que observaram durante o passeio, as tiras de papel e as folhas.</p>	

	<p>Pedir que rasguem tiras de papel; Pedir que pintem de acordo com o que observaram; Pedir que coleem as tiras de papel pintadas no molde; Pedir que coleem as folhas que recolheram no mesmo molde; Afixar a árvore no <i>placard</i>.</p>		
Domínio da Expressão Dramática			
Subdomínios	Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação; Desenvolvimento da criatividade; Compreensão das artes no contexto; Apropriação da linguagem elementar da expressão dramática		
Competências As crianças devem ser capazes de:	Atividades/Estratégias		
a) Movimentar-se mimando situações do meio; b) Envolver-se no jogo simbólico com as outras crianças; c) Experimentar situações de faz de conta; d) Expressar sensações e emoções simples através da mímica.	3ªfeira: Atividade: Vamos fazer de conta...		
	<p style="text-align: center;">O Educador</p> <p>Com recurso à história “Um outono de brincadeira” dialogar com as crianças acerca das sensações que o outono nos transmite, por exemplo: “vejo um tapete de folhas de várias cores”; “ouço a chuva a cair”, etc. Pedir às crianças que identifiquem as sensações/ações da história e que mimem essas mesmas sensações/ações.</p>	<p style="text-align: center;">A criança</p> <p>Identificar e mimar as diferentes ações e situações da história; Sugerir outras situações.</p>	<p style="text-align: center;">Recursos</p> <p>Humanos: Educadoras; Assistentes Operacionais; Crianças. Materiais: História. Físicos: Sala de atividades.</p>
ÁREA DE CONHECIMENTO DO MUNDO			
Subdomínios	Conhecimento do ambiente natural e social; Inter-relações natural-social		
Competências	O Educador	A Criança	Recursos

<p>As crianças devem ser capazes de:</p>			<p>Humanos: Educadoras; Assistentes Operacionais; Crianças. Materiais: Quadro do tempo; Cartão prensado; Pioneses; Feltro de várias cores (tecido); Tintas de relevo; Linhas; Agulhas; Tesoura; Cola; Fita; Régua. Físicos: Sala de atividades.</p>
<p>a) Identificar os principais acontecimentos meteorológicos (sol, chuva, vento, presença de nuvens); b) Consciencializar-se da noção de tempo, mais precisamente da sequência semanal, do antes e do depois; c) Nomear os dias da semana, mesmo que não saiba a sequência exata.</p>	<p>Atividade: Introdução do quadro do tempo</p>		
	<p>Mostrar às crianças o quadro do tempo, ressaltando a importância do seu preenchimento diário; Perguntar como está o tempo, pedindo a uma das crianças que se dirija à janela e que coloque no respetivo espaço a imagem correspondente (sol, chuva, nuvens, vento); Explicar que todos os dias, seguindo a ordem alfabética, cada uma das crianças deverá preencher o quadro do tempo, para que assim todas tenham a possibilidade de participar.</p>	<p>Identificar os acontecimentos meteorológicos presentes nas imagens do quadro do tempo; Verificar o tempo e colocar a imagem correspondente no respetivo espaço.</p>	
<p>SENSIBILIZAÇÃO PARA A LÍNGUA INGLESA</p>			
<p>Competências As crianças devem ser capazes de:</p>	<p>O Educador</p>	<p>A criança</p>	<p>Recursos</p>
<p>a) Prestar atenção ao filme; b) Escutar, conversar e falar sobre algo significativo; c) Questionar-se sobre o que filme que visualizaram;</p>	<p>Atividade: Visualização de um dvd do “Winnie the Pooh”</p>		<p>Humanos: Educadoras; Assistentes Operacionais; Crianças. Materiais: Caixa das partilhas; Computador;</p>
	<p>Colocar o dvd na caixa das partilhas e explicar-lhes que o quer partilhar com as crianças porque passa-se no outono (temática que sido abordada ao longo destas semanas);</p>	<p>Visualizar o dvd com atenção; Reconhecer e identificar os elementos caraterísticos do outono, relembrando o que vindo a ser tratado sobre essa temática; Expressar a sua opinião, mostrando</p>	

96 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

	<p>Mostrar o dvd; Perguntar às crianças quais os elementos/caraterísticas que retratam a estação do ano que estão a abordar na sala; Dialogar com as crianças sobre o que viram e ouviram perguntando se perceberam o que os personagens diziam; Perceber, sobretudo, se esta língua tem um sentido para as crianças.</p>	<p>interesse por aprender inglês e os motivos.</p>	<p>Dvd. Físicos: Sala de atividades.</p>
<p>Educadora Cooperante: Maria da Paz Spínola</p>		<p>Estudante Estagiária: Ana Jarimba</p>	

AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS		
ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL	<p>Relativamente às atividades da rotina diária não se verificaram muitas alterações em comparação à semana anterior. Contudo é de destacar que, durante as refeições há pelo menos quatro crianças que necessitam de mais tempo para comer. As refeições são propiciadoras de conversação, onde as crianças são levadas a falar sobre coisas nas quais estão interessadas. Notou-se que o grupo tem muita dificuldade em cumprir as regras da sala, uma vez que não sabem esperar pela sua vez para falar nem partilhar os brinquedos e os materiais. No acolhimento, apenas uma criança exige um apoio mais individualizado para envolver-se nas atividades. No final do dia, no geral, todas as crianças despendem-se de forma agradável e não apressada. No geral as crianças conseguem marcar a sua presença sem necessitarem do apoio de um adulto. Conseguem também identificar os colegas no mapa e alguns marcam a sua presença fazendo uma cruz.</p>	
ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO	Domínio da Expressão Plástica	<p>No geral, as crianças demonstram muito interesse por esta área, em especial na exploração de técnicas de pintura e na colagem. Ao delinear a árvore pudemos verificar que algumas revelam dificuldade em segurar no lápis corretamente e que a maioria começa a definir a sua lateralidade pela utilização permanente da mão direita. Pelo menos três crianças alternam a mão ao segurar no lápis (ora a direita ora a esquerda). Gostam de colorir espaços limitados embora revelem muita dificuldade em fazê-lo.</p>
	Domínio da Expressão Dramática	<p>Foi possível observar que a maioria revela facilidade na expressão corporal, sendo observável em algumas crianças a exploração de algumas das possibilidades expressivas do corpo. Apesar de algumas procurarem mais do que outras a nossa orientação e apoio, todas foram capazes de representar as sensações transmitidas pela história.</p>
ÁREA DE CONHECIMENTO DO MUNDO	<p>Em relação aos acontecimentos meteorológicos, todas as crianças conseguiram identificar os elementos que representavam esses acontecimentos no quadro do tempo. Quanto à sequência semanal, as crianças não possuem conhecimentos em relação a esta competência, bem como os dias da semana. No entanto, conseguem associar o dia da semana em questão, quando marcam o tempo, uma vez que no quadro do tempo e no mapa das</p>	

	presenças os dias da semana têm a mesma cor.
SENSIBILIZAÇÃO PARA A LÍNGUA ESTRANGEIRA	Todas as crianças visualizaram com atenção o filme e conseguiram identificar a estação do ano em que se passava o mesmo (outono), lembrando os aspetos abordados sobre esta temática. Conseguiram logo identificar que os personagens estavam a utilizar uma língua que não era o português. Todas as crianças referiram que queriam aprender inglês porque assim podiam “falar em inglês com os pais” e, no caso da Petra, para falar com a avó.

Reflexão.

Na quarta semana de prática pedagógica, decidimos, em conjunto com as crianças, realizar uma atividade experimental. Esta atividade surgiu da curiosidade demonstrada pelas crianças, após o passeio à Alameda, em compreender quais os elementos essenciais para o crescimento das plantas (ver Figura 10). Na unidade curricular de Didática de Estudo do Meio – constante no plano curricular da nossa Licenciatura – realizámos um trabalho sobre *Os seres vivos do seu ambiente*, temática inserida no Bloco 3 no programa do 2º ano do 1.º CEB. Neste sentido, e tendo em conta que a área de Conhecimento do Mundo tem “alguma correspondência com o “Estudo do Meio” proposto pelo programa do 1.º CEB cujos grandes blocos (...) podem também constituir referências para a educação pré-escolar” (Ministério da Educação, 1997, p. 80), decidimos realizar umas das atividades experimentais que havíamos planejado para esse trabalho: *A germinação de sementes*, adaptando-a, como é óbvio, à faixa etária das crianças do grupo em questão. Pretendíamos assim, desenvolver experiências em torno dos conceitos básicos a serem assimilados, para que as crianças pudessem observar, questionar, registrar, refletir e retirar as suas próprias conclusões.

Figura 10. Passeio à Alameda

Procurou-se pôr em prática tudo aquilo que havíamos aprendido sobre o Ensino Experimental, encontrando o estímulo necessário para desencadear um processo verdadeiramente inovador. Tentámos sempre motivar as crianças para que identificassem, clarificassem e refletissem sobre as próprias ideias (Ministério da Educação, 1997) e para nossa surpresa, apesar da sua tenra idade as crianças mostraram imenso interesse em decidir como queriam desenvolver este processo, em registar, partilhar e explicar as suas ideias. Satisfeitas com a realidade onde estávamos inseridas, foi gratificante socializar com as práticas instaladas nesta sala, em que a sistematização dos conhecimentos tem como base a partilha e o questionamento das explicações das crianças.

De acordo com Oliveira (2006), surgem oportunidades educativas que deverão ser aproveitadas para trabalhar o método ativo e para fomentar nas crianças uma atitude crítica e investigadora, através de debates ou de trabalhos de projeto. Nesta linha de pensamento, e à luz desta nossa experiência, em que a educadora cooperante, partindo de uma situação-problema levava as crianças a procurar a sua solução, pudemos constatar que o trabalho em projeto favorece, em grande medida, o desenvolvimento da capacidade de decidir, escolher, falar e escutar, propiciando às crianças a alegria de aprender, descobrir, construir e pesquisar. Oliveira (2006) salienta ainda, que a adoção deste tipo de metodologia cria condições para que as crianças ponham em prática as suas descobertas e desenvolvam o sentimento de confiança na própria capacidade de aprender a tomar decisões. Além disso, possibilita a organização dos conteúdos, constantes nas diferentes áreas de conteúdo, por temas/situações-problema e envolve as crianças em atividades mais ativas e significativas.

No nosso ponto de vista, e de acordo com algumas das nossas observações noutros contextos, um dos fatores, que constitui o principal obstáculo ao

desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e significativas, é o uso excessivo dos livros de atividades, bem como a realização de atividades que não suscitam o mínimo interesse por parte das crianças. Neste sentido, ao contrário desta experiência, sentíamos que o nosso papel nessas salas se resumia a organizar atividades mediante as intenções pessoais das educadoras cooperantes, e não mediante aquilo que era mais significativo para as crianças. Tanto assim era, que, por vezes, na hora das atividades pedagógicas algumas dessas educadoras pediam-nos para que auxiliássemos as crianças a resolverem atividades desses livros.

É pena que as estratégias – fundamentais para o sucesso das crianças - contempladas nesses PCG, que têm como objetivo a promoção de princípios pedagógicos, defendidos pela Psicologia da Aprendizagem, não tenham influência na melhoria da qualidade das práticas pedagógicas veiculadas nessas salas de atividades.

Levar as crianças a se envolver em atividades que não as incentivam a problematizar, questionar ou construir relações do que aprendem com o que já conhecem, não criam qualquer tipo de potencialidades para o desenvolvimento das crianças. Nesta medida, as metodologias adotadas pelo educador de infância nas suas práticas não deverão, na nossa opinião, estar de acordo com este tipo de atividades, pois as “crianças de hoje” necessitam de construir as suas próprias aprendizagens, requerendo para tal um orientador que as leve a analisar e a tirar conclusões sobre o meio que as envolve, para assim poderem atuar sobre ele.

Atualmente, as sociedades modernas são confrontadas com inúmeros desafios devido ao acelerado e complexo desenvolvimento científico e tecnológico que se tem vindo a processar (Ministério da Educação, 1997). Nesta óptica, a abordagem ao Ensino Experimental das Ciências surge como promotora de uma melhor compreensão do

mundo que nos rodeia, cujo objetivo passa por formar indivíduos esclarecidos, responsáveis e ativos na sociedade em que se inserem.

A utilização de conceitos científicos e processos em contextos adequados permitem que as crianças participem em debates orais, relacionem os dados com as teorias científicas e resolvam problemas que exigem raciocínio matemático (Sá, 2007). Para que isso aconteça, o educador deverá “aprofundar as questões, facilitando a construção de conceitos mais rigorosos a partir dos saberes das crianças, permitindo também decidir se é eventualmente necessário recolher mais informações e onde” (Ministério da Educação, 1997, p. 82). Deste modo, para além de descobrir determinadas coisas sobre um dado assunto (ideias e conceitos), a criança está, ainda, a adquirir um conjunto de aptidões, mais precisamente atitudes científicas e experimentais, tais como: descobrir através da investigação; testar ideias; aplicar ideias de uma situação para resolver problemas noutras situações; comunicar ideias e descobertas; descobrir novas ideias em vez de usar ideias pré-concebidas e aprender a mobilizar as aprendizagens nos diferentes domínios das áreas de conteúdo (Sá, 2000).

Cabe-nos a nós, futuros docentes, não perdermos a ilusão que podemos contribuir para a mudança e para que a sociedade em que nós vivemos se torne economicamente mais produtiva e alcance níveis de literacia científica aceitáveis.

5ª Semana de estágio.**Planificação.**

Planificação 5ª semana de estágio			
Instituição: O Barquinho		Data: 22 a 25 de outubro de 2012	
Sala: Amarela		Idade das crianças: 2/3 anos	
Temática: 1. O outono; 2. Introdução da “caixa das partilhas”; 3. Introdução do “Cantinho do Inglês”			
Contextualização:			
<p>1. Relativamente a esta temática, as crianças irão concluir a árvore do outono.</p> <p>2. A introdução da respetiva caixa vai ao encontro dos princípios valorizados pela equipa pedagógica da sala e procura colmatar os conflitos entre as crianças em relação à partilha de objetos, materiais, etc. Neste sentido, consideramos que é importante promover esta competência, uma vez que as crianças enquanto futuras cidadãs precisam aprender “a existir com os outros e para os outros”.</p> <p>3. A introdução de uma língua estrangeira nesta faixa etária, neste caso o inglês, segundo alguns autores, traz vantagens consideráveis para a formação holística das crianças. Assim sendo e uma vez que as crianças demonstraram interesse por esta área, em conjunto com a equipa pedagógica decidiu-se que seria uma mais valia desenvolver competências linguísticas no âmbito da língua inglesa, privilegiando o trabalho da oralidade, a dicção e a articulação das palavras. Acordámos também, que esta sensibilização irá ser desenvolvida ao longo do ano letivo pela equipa pedagógica, visto que estamos prestes a concluir o nosso estágio nesta sala, através de um conjunto de ferramentas didáticas. Assim, pretende-se que a abordagem à língua inglesa nesta sala seja lúdica e informal e que as crianças aprendam ao ouvir e ao experimentar, tal como quando estão a aprender a língua materna. Relativamente à avaliação das competências iremos ter em conta as competências do <i>Programa Educar- Línguas Estrangeiras</i> (EDU-LE) delineadas pela Direção Regional da Educação (DRE).</p>			
ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL			
Subdomínios	Independência/Autonomia; Convivência democrática/Cidadania; Cooperação		
Competências	Atividades/Estratégias		Recursos
As crianças devem ser capazes de:	O Educador	A Criança	
a) Interagir/cooperar com adultos e crianças; b) Ter cuidados de higiene com o próprio corpo;	Orientar e apoiar as crianças na rotina diária. Dar indicações e ajudar na superação de eventuais dificuldades.	Realizar os momentos da rotina de modo autónomo, como alimentação, higiene e organização dos espaços utilizados. Apresentar intenções e interesses em	Humanos: Educadoras; Assistentes Operacionais; Crianças.

104 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

<p>c) Revelar autonomia nos diversos momentos da rotina diária; d) Compreender a importância das regras nas diferentes áreas para o bem-estar e para a partilha de poder no grupo; e) Respeitar as regras estipuladas em grande grupo; f) Responsabilizar-se pelas tarefas que lhe são atribuídas.</p>	<p>Conversar com as crianças. Apresentar sugestões de atividades, possibilitar que estas manifestem a sua opinião. Valorizar as ações positivas das crianças, através do reforço positivo e do agradecimento.</p>	<p>diálogos, respeitando o outro.</p>	<p>Físicos: Sala de atividades. Materiais: Quadro das presenças; Quadro do tempo.</p>
<p>Competências: As crianças devem ser capazes de:</p>	<p>Atividades/Estratégias</p>		<p>Recursos</p>
<p>a) Compreender a importância do sentido da partilha para o bem-estar do grupo;</p>	<p>O Educador</p>	<p>A criança</p>	<p>Educadoras; Assistentes Operacionais; Crianças. Materiais: Caixa de cartão; Feltro; Eva (papel); Tintas de relevo; Tesoura; Cola; História “A Árvore Generosa”. Físicos: Sala de atividades.</p>
<p>Atividade: Introdução da “Caixa das partilhas”</p>		<p>Opinar sobre as atitudes que se têm verificado; Manifestar a sua opinião em relação à caixa das partilhas.</p>	
<p>Dialogar com as crianças sobre a importância de partilhar, fazendo referência à história “A Árvore Generosa”, evidenciando a sua tristeza nas atitudes que se tem verificado nos diferentes espaços, principalmente na área da casinha e na dos jogos, relativamente à partilha de objetos; Mostrar às crianças a “caixa das partilhas” e explicar que poderão colocar na caixa diversos objetos que queiram partilhar com as outras crianças. Explicar, ainda, que para tal devem apresentar o objeto às outras crianças enunciando algumas das suas características, bem como funções.</p>			
<p>ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO</p>			
<p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p>			
<p>Subdomínios</p>	<p>Consciência Fonológica; Conhecimento das Conceções Gráficas; Compreensão de Discursos Oraís e Interação Verbal</p>		
<p>Competências</p>	<p>Atividades/Estratégias</p>		<p>Recursos</p>

As crianças devem ser capazes de:	O Educador	A Criança	
<p>a) Revelar interesse e concentração na leitura da história;</p> <p>b) Perceber a história, identificando as personagens, os principais lugares e os momentos-chave da história;</p> <p>c) Através do diálogo, construir frases mais complexas;</p> <p>d) Compreender que as imagens e os grafemas são uma forma de expressão e comunicação;</p> <p>e) Desenvolver a capacidade de comunicar em grande grupo.</p>	Atividade: Conto e exploração da história “A Árvore Generosa”		<p>Humanos: Educadoras; Assistentes Operacionais; Crianças.</p> <p>Materiais: História “A Árvore Generosa”.</p> <p>Físicos: Sala de atividades.</p>
	<p>Analisar, em conjunto com as crianças, a capa do livro e perguntar-lhes sobre o que será a história;</p> <p>Se for necessário ler o título para ajudar a criança a levantar hipóteses;</p> <p>À medida que for lendo a história, fazer pausas, levando a criança a tentar prever o que acontecerá a seguir. Procurar que ela tente prever o final.</p> <p>Perguntar em que estação do ano acontece a história, uma vez que as folhas da árvore caem;</p> <p>Relacionar o passeio à Alameda com a história, perguntando o que nos deram as árvores que vimos durante o passeio;</p> <p>Pedir que indique as cores das folhas no outono;</p> <p>Discutir com a criança que características constituem um bom amigo, qual a parte mais divertida de ter amigos e o que se pode fazer com eles;</p> <p>Levar a criança a compreender que é importante cuidar e preservar a natureza;</p> <p>Registrar as intervenções da criança numa folha, para afixá-las no <i>placard</i>.</p>	<p>Analisar a ilustração da capa do livro;</p> <p>Explorar o título da história;</p> <p>Participar no diálogo de exploração da história;</p> <p>Relacionar temáticas abordadas anteriormente/vivências a diferentes contextos.</p>	
Competências	Atividades/Estratégias		Recursos
As crianças devem ser capazes de:	O Educador	A Criança	Humanos:
a) Aperfeiçoar os textos elaborados	Atividade: Elaboração de uma receita para uma boa amizade		Educadoras;

106 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

<p>em conjunto; b) Através do diálogo, construir frases mais complexas; c) Compreender que o que se diz se pode escrever, um código com regras próprias.</p>	<p>Propor às crianças a realização de uma “receita” para uma boa amizade, tema principal da história “A árvore Generosa”; Pedir que apresentem quais os ingredientes necessários, tendo em conta as vivências das crianças; Ler a receita em voz alta, pedindo a opinião da criança;</p>	<p>Participar no diálogo; Identificar, de acordo com as suas vivências, quais as características necessárias para uma boa amizade.</p>	<p>Assistentes Operacionais; Crianças; Materiais: Folha A4; Marcador Preto. Físicos: Sala de atividades.</p>
Domínio da Expressão Musical			
Subdomínios	Apropriação da linguagem elementar da música (percepção sonora e musical)		
Competências	Atividades/Estratégias		Recursos
As crianças devem ser capazes de:	O Educador	A criança	<p>Humanos: Educadoras; Assistentes Operacionais; Crianças. Físicos: Sala de atividades.</p>
<p>a) Escutar canções simples; b) Reconhecer o corpo e a voz como fontes sonoras, explorando os seus sons; c) Memorizar a canção “ter amigos”, recorrendo à linguagem corporal para a representar.</p>	Atividade: Introdução da música “Ter amigos”		
	<p>Ensinar a música, incentivando a sua dramatização</p>	<p>Cantar a música; Utilizar gestos para a representar.</p>	

Domínio da Expressão Dramática			
Subdomínios	Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação; Desenvolvimento da Criatividade; Compreensão das artes no contexto; Apropriação da Linguagem Elementar da Expressão Dramática		
Competências As crianças devem ser capazes de:	Atividades/Estratégias		Recursos
a) Movimentar-se mimando situações da história; b) Envolver-se no jogo simbólico com as outras crianças; c) Experimentar personagens e situações de faz de conta; d) Expressar sensações e emoções simples através da mímica.	O Educador	A criança	Humanos: Educadoras; Assistentes Operacionais; Crianças. Materiais: História “A árvore Generosa”; Máscaras. Físicos: Sala de atividades.
	Atividade: Vamos fazer de conta...		
	Com recurso à história “A árvore Generosa” dialogar com as crianças acerca dos momentos-chave da história; Pedir às crianças que identifiquem as sensações/ações da história e que mimem essas mesmas sensações/ações.	Identificar e mimar as diferentes ações e situações da história; Sugerir outras situações.	
SENSIBILIZAÇÃO PARA A LÍNGUA ESTRANGEIRA			
Competências As crianças devem ser capazes de:	O Educador	A Criança	Recursos
Ao nível das competências pessoais: a) Demonstrarem atenção, interesse, empenho e iniciativa. Ao nível das competências interpessoais: a) Cooperar com pares; b) Cooperar com adultos; c) Tomar iniciativa para cooperar com	Atividade: Palavras “outono” e “chuva”		Humanos: Educadoras; Assistentes Operacionais; Crianças. Materiais: CD; Imagens. Físicos: Sala de atividades.
	Com recurso a um CD reproduzir sons associados ao outono; Pedir às crianças que identifiquem esses sons e que o associem à estação do ano correta; Mostrar uma imagem representativa do outono e pronunciar a palavra em inglês; Pedir às crianças que a repitam;	Ouvir atentamente os sons; Identificar os sons e a estação do ano; Observar a imagem e ouvir a palavra em inglês; Repetir a palavra; Observar a imagem e ouvir a palavra em	

108 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

<p>os outros.</p> <p>Ao nível das competências linguísticas:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Reproduzir palavras e posteriormente reconhecê-las;b) Responder a estímulos linguísticos;c) Ter iniciativa própria (ex: saudações e agradecimentos).	<p>Mostrar uma imagem representativa da chuva e pronunciar a palavra em inglês; Pedir às crianças que a pronunciem.</p>	<p>inglês; Repetir a palavra.</p>	
Educadora Cooperante: Maria da Paz Spínola		Estudante Estagiária: Ana Jarimba	

AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS**ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL**

Relativamente às atividades da rotina diária não se verificaram muitas alterações em comparação à semana anterior. Contudo é de destacar que, durante as refeições há pelo menos quatro crianças que necessitam de mais tempo para comer. As refeições são propiciadoras de conversação, onde as crianças são levadas a falar sobre coisas nas quais estão interessadas. No acolhimento, apenas uma criança exige um apoio mais individualizado para envolver-se nas atividades. No final do dia, no geral, todas as crianças despedem-se de forma agradável e não apressada. No geral as crianças conseguem marcar a sua presença sem necessitarem do apoio de um adulto. Conseguem também identificar os colegas no mapa e alguns marcam a sua presença fazendo uma cruz. Com a introdução da caixa das partilhas, é notório que as crianças sentem mais facilidade em partilhar, quer os brinquedos, quer os materiais. É ainda de referir que muitas crianças trazem, espontaneamente, brinquedos de casa para partilhar com os colegas.

ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	<p>Durante o conto da história todas as crianças estiveram concentradas. Algumas crianças foram capazes de identificar os momentos-chave da história, identificando as personagens, os espaços e os momentos principais da ação. Algumas foram capazes de recontar a história. As crianças conseguiram identificar em que estação do ano acontecia a história (outono). Todas as crianças conseguiram identificar o sentimento transmitido através da história (a amizade). Ao relacionar a história com o passeio à Alameda referindo que tal como na história em que a árvore partilhou tudo o que tinha com o menino que era seu amigo, as árvores da Alameda também tinham partilhado as suas folhas para que pudessem realizar alguns trabalhos. Partindo destes princípios, de partilha e de amizade e ao relacioná-los com a caixa das partilhas, as crianças conseguiram perceber que é importante preservar as amizades e que devemos partilhar e ajudar as pessoas que são nossas amigas.</p>
	Domínio da Expressão Musical	<p>Alguns elementos revelam já alguma musicalidade e gosto na exploração da letra das diversas canções, no acompanhamento rítmico das mesmas e na facilidade com que aprendem a letra, a música e vivem o seu ritmo. O grupo revela também, muito interesse na associação do gesto à palavra o que permite a algumas crianças mais inibidas uma participação mais ativa.</p>
	Domínio da Expressão Dramática	<p>Foi possível observar que a maioria revela facilidade na expressão corporal, sendo observável em algumas crianças a exploração de algumas das possibilidades expressivas do corpo. Apesar de algumas procurarem mais do que outras a nossa orientação e apoio, todas foram capazes de representar as cenas mais importantes da história.</p>
SENSIBILIZAÇÃO PARA A LÍNGUA ESTRANGEIRA		<p>Nesta semana não realizámos a atividade que consta nesta planificação. Assim, com recurso ao computador, mostrámos às crianças um <i>powerpoint</i> intitulado “Seasons”. Este <i>powerpoint</i> continha os nomes e as imagens associadas a cada uma das estações, no entanto focámo-nos na estação que estávamos a abordar na sala de atividades, o outono. Deste modo, as crianças foram lembrando alguns aspetos que havíamos falado sobre esta estação e introduzimos a palavra <i>fall</i>. Num dos diapositivos do <i>powerpoint</i> designado por <i>how is the weather</i>, as crianças puderam lembrar e associar este tema ao quadro do tempo, introduzido na semana anterior. Puderam assim identificar,</p>

	<p>ouvir e reproduzir as palavras <i>rainy</i>, <i>windy</i> e <i>sunny</i> e <i>cloudy</i>. Realizámos também um bingo com as crianças sobre estas palavras. Ao longo da semana, sempre que as crianças marcavam o tempo lembrávamos estas palavras. Pudemos constatar que as crianças adoraram “brincar” com os sons da língua, imitando-os e repetindo as palavras e que muitas vezes nem se apercebiam de que estavam a aprender uma língua estrangeira, pois estavam simplesmente a divertir-se.</p>
--	---

Reflexão.

Nesta semana a área da casinha demonstrou, uma vez mais, ser uma importante aliada para a compreensão dos interesses das crianças e, conseqüentemente, para a planificação das atividades. Neste espaço pudemos observar duas crianças, que:

desfrutando da realização do jogo simbólico se sentiram convidadas a simular uma viagem de avião. As crianças estavam muito atarefadas a arrumar as malas que iriam levar na viagem, quando uma dessas crianças disse à outra, que continuava a arrumar roupas na mala, “vamos...temos de ir apanhar o avião para ver a minha avó em Londres”. Perante esta situação perguntámos-lhe se já lá tinha ido e se tinha notado algo de diferente ao que esta respondeu “as pessoas lá falam de outra maneira...falam em inglês”. Ao perguntarmos se gostava de aprender a dizer algumas palavras em inglês esta respondeu que sim, porque assim poderia telefonar para a avó e falar com ela em inglês.

Diário do estagiário sobre a sensibilização à língua inglesa, 24 de outubro de
2012.

Perante esta situação e em conversa com a equipa pedagógica concordámos que seria interessante levar uma cassete de desenhos animados em inglês, uma vez que constitui um bom suporte para captar a atenção e a capacidade de escuta das crianças, para além de ser também um bom suporte para a aprendizagem dos aspetos fonológicos da língua (Strecht-Ribeiro & Avença, 2001). No entanto, acordámos também que só iríamos explorar este material caso as crianças demonstrassem interesse no mesmo, pois procurámos sempre adaptar a nossa prática às necessidades e interesses das crianças, proporcionando-lhes aprendizagens pertinentes e que lhes despertem vontade de as explorar. Tendo em conta que a aprendizagem não deve ser vista como um mero acrescentar de conhecimentos ao repertório que já existe, o educador deve introduzir

materiais e atividades que contribuam para o envolvimento das crianças, uma vez que não há um verdadeiro desenvolvimento e aprendizagem se as crianças não se sentirem completamente estimuladas nas atividades em questão.

A sensibilização a outras línguas há muito equacionada nas OCEPE e à Língua Inglesa iniciada em 2005 na Região Autónoma da Madeira (RAM)¹² através do *Projeto Educar – Línguas Estrangeiras* (EDU-LE) e o entusiasmo das crianças pelo conhecimento e pela aprendizagem de outra língua que não a sua, levou-nos a traçar um plano de intervenção, apoiadas pelo conhecimento teórico-prático do desenvolvimento da criança, em sessões de sensibilização à língua inglesa com este grupo.

O facto de se tratar de uma experimentação de um plano de intervenção em sessões de sensibilização à língua inglesa, embora cientes das potencialidades que este plano traria às crianças, fez com que cedo nos deparássemos com alguns problemas que julgamos necessitarem de um tratamento urgente. O primeiro problema prende-se com o facto de não termos recebido, na nossa formação inicial, qualquer tipo de metodologias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Apesar de termos encontrado um prazer enorme nesta atividade, estamos cientes que o conhecimento de que dispnhamos sobre a sensibilização à língua inglesa não era suficiente para traçarmos um plano de intervenção. Consideramos ser importante que a formação inicial assegure o complemento e a atualização de conhecimentos linguísticos tendo em conta a existência de novos saberes preconizados no currículo do pré-escolar, de modo a preparar os educadores para corresponderem às novas exigências educativas e para assumirem um papel dinamizador. No caso do pré-escolar, os educadores poderão assim continuar o trabalho dos docentes de língua inglesa na inserção dos conhecimentos adquiridos nesta língua em diferentes momentos das rotinas diárias, para que os mesmos não caiam em

¹² Segundo o Despacho nº 108/2005 de 30 de setembro da Secretaria Regional da Educação que preconiza a sensibilização à língua inglesa na EPE.

esquecimento e se processem de forma integrada. Esta opinião é corroborada por Araújo (2004), referindo que:

a frequência da disciplina, sobre o ensino de uma língua estrangeira, no Curso de Formação Inicial de Educação de Infância, é fundamental para as educadoras adquirirem competências para cooperarem com o professor de língua estrangeira e também desenvolverem actividades de sensibilização na sala do pré-escolar (p.117)

Um outro problema, por nós confirmado, e de acordo com Strecht-Ribeiro (1998) foi a escassez de material adequado à sensibilização da língua inglesa no pré-escolar. Os materiais que encontrávamos, destinados à iniciação às línguas para crianças em idade pré-escolar afiguravam-se demasiado académicos e direccionados para um ensino formal da língua. Por este motivo e com base nas nossas próprias ideias, vivências e interesses destas crianças, construímos alguns materiais que pretendíamos introduzir nas sessões de sensibilização à língua inglesa.

Assim, segundo Strecht-Ribeiro e Roso (2001):

uma sensibilização remete claramente para uma série de actividades variadas, essencialmente de tipo lúdico, fixando-se objectivos educativos e gerais como, por exemplo, a tomada de consciência de outras línguas e culturas (...) para ajudar a promover o respeito pelos outros e a aceitação da diferença, apoiando-se todo o trabalho a desenvolver na exploração da imagem, do som e do jogo (p.15).

Neste sentido a sensibilização passa pela criação de uma atitude positiva em relação à língua, pelo despertar da curiosidade e vontade em ouvir e falar essa língua. Compreendemos assim, e de acordo com Strecht-Ribeiro (1998), que a sensibilização trata-se de um contacto com outras línguas e culturas menos formal e de carácter não intensivo, onde a grande preocupação não passa pela aprendizagem de competências específicas da comunicação verbal, mas sim na aposta do lúdico deixando que seja a criança a decidir o percurso que pretende seguir no contacto com a língua inglesa. Ainda sobre este conceito, Porchier e Groux (1998) afirmam tratar-se de uma preparação para um percurso que se irá desenvolver mais tarde ao longo dos diferentes níveis de escolaridade onde as crianças vão receber o ensino formal desta língua. Em conformidade com as OCEPE preconizadas pelo Ministério da Educação (1997) um dos principais objetivos da educação pré-escolar é “desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meio de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (p.15).

Ainda relativamente ao conceito de sensibilização, as OCEPE reconhecem a necessidade de alargar esta sensibilização a um público cada vez mais novo, propondo “fomentar a inserção das crianças, em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciências como membro da sociedade” (Ministério da Educação, p. 15).

Correntemente e de acordo com vários autores (Araújo, 2004; Frias, 1992; Gonçalves, 2003; Hagége, 1996; Sim-sim, 1995; Strecht-Ribeiro, 1998) concordamos que a idade pré-escolar é um factor importante para explicar o sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira, embora a opinião de que quanto mais cedo melhor para aprender uma língua estrangeira não seja nem nova nem invulgar. Autores como Strecht-Ribeiro (1998) e Frias (1992) referem que as crianças que iniciam cedo o

contacto com as línguas estrangeiras revelam níveis mais elevados na compreensão do sistema linguístico da sua própria língua. Esse ponto de vista baseia-se nos pressupostos de que eficácia e a predisposição para a aquisição de uma língua aumenta à medida que a aproximamos para uma idade mais precoce. Hagége (1996) opina que “ as LE, neste caso específico o Inglês, devem ser abordadas não só na escolaridade obrigatória como também na primeira etapa do ensino básico – a educação pré-escolar. O ensino desta disciplina poderá ser mais eficaz aos 3/4anos do que aos 9/10 anos” (p.40). Esta opinião enquadra-se na ideia veiculada por Araújo (2004), ao referir que se deve começar desde cedo a aprendizagem de uma língua estrangeira, de modo a conseguirmos uma pronúncia próxima à dos falantes nativos.

Sabe-se que a nossa sociedade é marcada por diferenças socioculturais, razão pela qual a escola deve proporcionar aprendizagens orientadas para o respeito pela diversidade linguística e cultural, preparando-as para viverem numa sociedade multilingue. Neste sentido Strecht-Ribeiro (1998), afirma que as crianças que contactam desde cedo com outras línguas, comparativamente às crianças monolingues demonstram, não só superioridade na agilidade cognitiva, como também capacidades de construir sentimentos de compreensão, curiosidade, respeito, e tolerância em relação ao outro e a si próprio. Segundo alguns estudos de Alptekin (1999), as crianças bilingues revelam índices superiores de abstração, autoconfiança, concentração e percepção e tendem a tornar-se melhores leitoras.

O conhecimento destes factos veicula as entidades educativas a desenharem objetivos que alertem para a importância de consciencializar as crianças para diversidade linguístico-cultural, preparando-as como elemento de uma sociedade multicultural e multilingue. Tal objetivo traduz-se no texto das OCEPE onde se lê que é fulcral “fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela

pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade” (Ministério da Educação, 1997, p. 15).

Strecht-Ribeiro e Avença (2001) referem que a dimensão sócio-afectiva é passível de ser construída durante a aprendizagem de uma língua estrangeira, despertando nas crianças o gosto por uma atualização permanente de conhecimentos que se constrói e a promoção de atitudes de intercompreensão que facilitem a diversidade cultural e linguística num determinado contexto social.

Neste contexto, ao proporcionarmos o primeiro contacto com a língua inglesa, tínhamos a plena noção que o nosso papel seria determinante na forma como essa aprendizagem iria decorrer. Inicialmente, tal como consta na nossa planificação, privilegiámos a aquisição de palavras isoladas relacionadas com as temáticas que estávamos a desenvolver. No entanto, percebemos que a nossa atuação não tinha sido a mais adequada reformulámos as atividades, bem como os materiais a serem utilizados nesta sensibilização, privilegiando então a vertente lúdica, como reforçam diversos autores, associada a jogos desenvolvendo a compreensão oral, tais como ouvir e dizer as palavras, associando-as a ritmos e movimentos e variando as suas entoações. Os jogos, para além de estimularem a comunicação/interação entre as crianças proporcionam também, como pudemos testemunhar, o envolvimento e bem-estar das crianças e, conseqüentemente, uma desinibição face à língua inglesa. A aprendizagem de uma língua estrangeira implica muito mais do que aprender vocabulário ou estruturas linguísticas, implica aprender a pensar, a experimentar e a sentir outros modos de ser e estar na vida.

As crianças quando chegam à escola, já trazem consigo muitos conhecimentos, nos vários domínios curriculares, que adquiriram nas suas experiências diárias. É a partir das observações realizadas pelo educador que surgem propostas de iniciativas,

que devem partir das vivências do cotidiano das crianças e ir ao encontro das suas necessidades, propiciando momentos de envolvimento com as atividades e de aprendizagens significativas para todas. Neste sentido surge outro fator extremamente importante, a maneira como ocorrem as aprendizagens. Assim, as atividades para esta faixa etária devem incidir, essencialmente, na oralidade, no aspecto lúdico, decorrendo em situações contextualizadas e acompanhadas de materiais que estimulem as crianças a participar ativamente nas mesmas. Segundo Strecht-Ribeiro e Avença (2001), a melhor maneira para estimular as crianças na aprendizagem de uma segunda língua é aquela em que se recorre a materiais que visam desenvolver a capacidade de compreensão, proporcionando o desenvolvimento da acuidade acústica, da pronúncia e da memorização através de canções, histórias, poemas e rimas. Na verdade não existe uma metodologia ou materiais específicos para a aprendizagem das línguas estrangeiras, no entanto o *Quadro Europeu de Referência para as Línguas* (2001) propõe que os métodos utilizados sejam “os considerados mais eficazes no alcançar dos objectivos combinados em função das necessidades dos aprendentes individuais no seu contexto social. A eficácia é subordinada às motivações e características dos aprendentes, assim como à natureza dos recursos humanos e materiais” (p.200). Concordamos assim, que os materiais didáticos utilizados na sensibilização à língua estrangeira, neste caso ao inglês, devem ser adequados à realidade do grupo, motivando-os, por um lado, para o desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores, proporcionando-lhes, por outro, para o contacto com outra cultura, outra forma de estar e ver o mundo.

Porém, consideramos que a sensibilização à língua inglesa, enquanto experiência enriquecedora e desafio pertinente, não deve acontecer de qualquer maneira. A criação de um clima propício a qualquer aprendizagem deve ter em conta o respeito pelas características das crianças e com o empenho de todos os elementos no processo

educativo. Como já foi anteriormente referido neste ponto referente à EPE, o papel dos pais é fundamental no desempenho das crianças. Estes quando questionados sobre a importância do nosso plano de intervenção, reconheceram a utilidade em dominar a língua inglesa, vendo-a também em paralelo com um dos objetivos que esperam da educação pré-escolar, a preparação para o 1.º CEB. Felizmente o envolvimento destes pais na consolidação das aprendizagens das suas crianças é uma prática generalizada dos mesmos, o que contribuiu em grande medida para o desenvolvimento linguístico das crianças. Características como o nível etário das crianças, os seus desejos, as suas experiências e os seus interesses são fundamentais para a introdução de atividades e situações motivadoras de expressão e comunicação.

6ª Semana de estágio.**Planificação.**

Planificação 6ª semana de estágio			
Instituição: “O Barquinho”		Data: 29 a 31 de outubro de 2012	
Sala: Amarela		Idade das crianças: 2/3 anos	
Temática: 1. O Pão por Deus; 2. Atividades Livres; 3. Momento de despedida.			
Contextualização:			
<p>1. Esta atividade será desenvolvida em parceria com a colega que está a realizar o seu estágio na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar Eng. Luís Santos Costa, uma vez que esta temática é comum às salas em questão.</p> <p>2. Uma vez que esta será a última semana de estágio e tendo em conta os interesses das crianças, optei por escolher um jogo de movimento. Este jogo de movimento visa um dos objetivos deste estágio: a socialização como base das relações entre as crianças.</p> <p>3. Relativamente ao momento da despedida, parece-me importante dialogar com as crianças sobre as atividades realizadas, partilhando com elas os momentos vividos, procurando saber que balanço fazem das atividades realizadas.</p>			
ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL			
Subdomínios	Independência/Autonomia; Convivência democrática/Cidadania; Cooperação		
Competências	Atividades/Estratégias		Recursos
	O Educador	A Criança	
As crianças devem ser capazes de:			
a) Interagir/cooperar com adultos e crianças; b) Ter cuidados de higiene com o próprio corpo; c) Revelar autonomia nos diversos momentos da rotina diária; d) Compreender a importância das regras nas diferentes áreas para o bem-estar e para a partilha de poder	Orientar e apoiar as crianças na rotina diária. Dar indicações e ajudar na superação de eventuais dificuldades. Conversar com as crianças. Apresentar sugestões de atividades, possibilitar que estas manifestem a sua opinião. Valorizar as ações positivas das crianças, através do reforço positivo e do	Realizar os momentos da rotina de modo autónomo, como alimentação, higiene e organização dos espaços utilizados. Apresentar intenções e interesses em diálogos, respeitando o outro.	Humanos: Educadoras; Assistentes Operacionais; Crianças. Físicos: Sala de atividades. Materiais: Quadro das presenças; Quadro do tempo.

no grupo; e) Respeitar as regras estipuladas em grande grupo; f) Responsabilizar-se pelas tarefas que lhe são atribuídas.	agradecimento.		
ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO			
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita			
Subdomínios	Consciência Fonológica; Conhecimento das Concepções Gráficas; Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal		
Competências As crianças devem ser capazes de:	Atividades/Estratégias		Recursos
	O Educador	A Criança	
a) Revelar interesse e concentração na dramatização da peça de teatro; b) Perceber a história, identificando as personagens, os principais lugares e os seus momentos-chave; c) Através do diálogo, construir frases mais complexas; e) Desenvolver a capacidade de comunicar em grande grupo.	Atividade: Peça de teatro “O Pão por Deus”		Humanos: Educadoras; Assistentes Operacionais; Crianças. Materiais: Fantocheiro; Fantosches; Equipamento áudio; CD. Físicos: Sala de atividades.
	Dramatizar a peça; Explorar a peça, pedindo às crianças que identifiquem as personagens, os principais lugares e os momentos-chave da ação;	Estar concentrada durante a dramatização da peça; Participar no diálogo da exploração da peça, identificando as personagens, os principais lugares e os momentos da ação;	
Domínio da Expressão Motora			
Subdomínios	Deslocamentos e Equilíbrios; Perícia e Manipulações; Jogos		
Competências As crianças devem ser capazes de:	Atividades/Estratégias		Recursos
	O Educador	A criança	
			Humanos:

122 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

<p>a) Desenvolver a coordenação espaço . tempo . objeto;</p> <p>b) Aperfeiçoar alguns <i>skills</i> motores;</p> <p>c) Desenvolver a motricidade grossa;</p> <p>d) Desenvolver a lateralidade;</p> <p>e) Interiorizar e desenvolver a organização espacial básica; a frente/atras; em cima/em baixo; dentro/fora; longe/perto);</p> <p>f) Controlar voluntariamente os seus movimentos: iniciar/parar, seguir ritmos estar quieto;</p>	<p>Atividade: O Recreio da Amizade</p>		<p>Educadoras; Assistentes Operacionais; Crianças. Materiais: 15 arcos; 15 bolas; Equipamento áudio; CD de música. Físicos: Espaço exterior ou Polivalente.</p>
	<p>Escolher uma música animada; Distribuir aleatoriamente os arcos e as bolas pelo chão; Estabelecer um breve diálogo como forma de contextualização e motivação; Distribuir as crianças pelo espaço, segundo as indicações do educador; Explicar que só poderão tocar nas bolas e nos arcos, quando receberem orientação para tal; Durante a realização da atividade ajudar e dar feedbacks positivos, se pertinentes; As orientações ganharão complexidade, exigindo uma maior concentração das crianças; Poderão ser eliminadas as crianças que não realizarem a tarefa solicitada; No fim poderá ser feita uma sessão de relaxamento.</p>	<p>Distribuição das crianças pelo espaço, segundo as indicações do educador; Quando a música começar a tocar os “amiguinhos” começarão a movimentar-se pelo “recreio” (espaço); Não poderão colidir uns com os outros, nem com os arcos e as bolas, seguindo o ritmo da música; Quando a música para, todos terão de ouvir as orientações que serão dadas; Deverão realizar a tarefa solicitada o mais rápido possível;</p>	
<p>Atividades/Estratégias</p>			
<p>O Educador</p>		<p>A Criança</p>	
<p>Atividade: Momento de despedida em grande grupo</p>			
<p>Organizar um lanche/convívio; Dialogar com as crianças sobre as atividades realizadas ao longo das últimas semanas; Questioná-las sobre as que mais gostaram de realizar; Projetar algumas das fotografias tiradas ao longo do estágio.</p>		<p>Visualizar as fotografias. Expressar a sua opinião;</p>	
<p>Educadora Cooperante: Maria da Paz Spínola</p>		<p>Estudante Estagiária: Ana Jarimba</p>	

AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS		
ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL		<p>A colaboração na rotina diária e a sua antecipação, por uma minoria de crianças, denota a aquisição da sequencialidade das ações diárias que essas crianças são capazes de fazer. Neste momento podemos observar que a maioria das crianças consegue partilhar os brinquedos e os materiais. Foi também possível verificar que as crianças, na sua generalidade, estabelecem boas relações interpessoais quer com os colegas quer com os adultos</p>
ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	<p>Foi possível observar que a maioria das crianças demonstra muito interesse por histórias e dramatizações e têm predileção por teatro de fantoches. No final da peça de teatro convidámos as crianças a experimentar os fantoches, sendo notório que algumas crianças conseguem mais facilmente desinibir-se atrás do biombo (embora não consigam separar o fantoche do seu próprio eu). Durante a dramatização todas as crianças estiveram atentas e, no geral, conseguiram perceber a história, identificando as personagens, os principais lugares e os seus momentos-chave, bem como a mensagem subjacente à mesma (partilha/amizade).</p>
	Domínio da Expressão Motora	<p>Verificou-se que é um grupo ativo, com muita energia e que a maioria move-se sem dificuldade. Pelo menos três crianças apresentam ligeiras dificuldades a nível do equilíbrio, assim como na execução de alguns exercícios específicos que exigem mais perícia e treino. Aderem positivamente às atividades de carácter físico-motor;</p> <p>Demonstram alguma orientação espacial, apesar da tendência para o aglomerado. Exploram o pátio, de forma agrupada.</p>

*Avaliação final**Geral do grupo.*

Ao findar a nossa prática pedagógica voltámos a preencher a Ficha 1g, como se pode verificar na Tabela 10 que se segue, para avaliar o grupo em geral e efetuar um paralelismo com a avaliação que havíamos realizado inicialmente. Para tornarmos a leitura da evolução das crianças mais explícita, mantivemos os níveis da avaliação inicial, representada por uma tonalidade mais clara, a par dos níveis desta avaliação final, representada por uma tonalidade mais escura. Nos casos em que se verifica apenas a tonalidade mais escura, significa que esta se sobrepôs à tonalidade mais clara, indicando-nos que não houve alteração nos níveis de implicação e de bem-estar emocional das crianças.

Tabela 10*Avaliação final do grupo - Ficha 1g*

Crianças		Nível geral de bem-estar						Nível geral de Implicação						Comentários	
		1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?		
1	Ana Beatriz														Continua a demonstrar sinais claros de desconforto, quer nas relações com os adultos, quer nas relações com as outras crianças, uma vez que, por vezes, quando é contrariada ou quando está a realizar alguma atividade magoa as outras crianças ou “interfere” nos trabalhos das mesmas. Continua também a perturbar o bom funcionamento do grupo e a evidenciar prazer em manter comportamentos abusivos. Tem sido

											fazer ou experimentar algo.
7	Iara										Continua a faltar muito ao Jardim de Infância e a evidenciar comportamentos evitantes em relação às outras crianças, exceto com aquelas com quem sente mais “afinidade”. Espera sempre ansiosamente pela chegada do pai, pois repete imensas vezes: “o meu pai está quase a chegar”.
8	João										Ainda não se sabe quais são as suas verdadeiras necessidades. A sua alegria é, muitas vezes, visível e audível. Apesar das suas limitações, por vezes, a sua postura revela concentração e entusiasmo.
9	Lara										Apesar de responder com vivacidade a estímulos relevantes que ocorrem no decurso das atividades/tarefas, distrai-se facilmente com o que se passa à sua volta não conseguindo concentrar-se numa atividade durante muito tempo. Por vezes não consegue finalizar aquilo que começou. Continua a impor a sua vontade quando é contrariada, embora já reconheça que deve cumprir as regras estipuladas em grupo. Inclusive disse que “os meninos que não cumprirem as regras ficam de castigo”. Sempre que as outras crianças têm um comportamento menos

ousadas” para serem elas mesmas. Verificou-se, também, que as crianças cumprem melhor as regras fundamentais ao bom funcionamento da sala, no que concerne à arrumação e à partilha dos brinquedos e dos jogos. No entanto, reconhecemos que é necessário continuar a adotar estratégias que promovam a evolução destas crianças ao nível das competências definidas para a EPE.

Temos ainda a destacar que o SAC para além de nos permitir avaliar as crianças e adotar estratégias de intervenção, permitiu-nos também analisar a qualidade da relação que estabelecemos com estas crianças. Neste sentido, consideramos que conseguimos criar um clima amistoso, que promovesse aprendizagens significativas e integradas no contexto em questão e que atendessem aos interesses e necessidades das crianças.

Individualizada.

Nesta fase final do processo de avaliação da criança, voltou-se a preencher a Ficha 1i (versão abreviada), de modo a conseguirmos estabelecer uma analogia com a avaliação diagnóstica e apurar os resultados alcançados pela criança em questão (ver Tabela 11).

Tabela 11

Avaliação final individualizada - Ficha 1i

Data: 24 de setembro de 2012	Idade da criança: 3 anos
Nome da criança: Ana Matilde V.	Data de nascimento: 09/05/2009

Competências Pessoais e Sociais em Educação Pré-Escolar

ATITUDES

Competências	Nível				
	1	2	3	4	5
Autoestima	1	2	3	4	5
Auto-organização/iniciativa	1	2	3	4	5
Curiosidade e desejo de aprender	1	2	3	4	5
Criatividade	1	2	3	4	5
Ligação ao mundo	1	2	3	4	5

Constatações	
Autoestima	Nível 4 – Sente-se confortável e atua espontaneamente numa variedade de situações, mesmo quando são apresentadas novas atividades/experiências. Age com assertividade e vitalidade, retirando prazer das atividades e da companhia dos outros. Compreende as consequências dos seus comportamentos, respondendo adequadamente perante o comportamento perturbador das outras crianças, uma vez que não se deixa influenciar.
Auto-organização / Iniciativa	Nível 4 – Consegue fazer escolhas de forma autónoma e apresentar ideias originais acerca de possíveis iniciativas. Está, quase sempre, motivada para iniciar novas atividades e é capaz de antecipar e apreciar possíveis efeitos das ações realizadas. Não necessita de muita orientação para iniciar uma nova atividade, sendo capaz de seguir as instruções e de realizar autonomamente atividades que fazem parte da rotina diária. Reage bem quando uma atividade/área é escolhida por outras crianças, pois passa fluidamente para outra atividade/área. Manifesta criatividade e flexibilidade nas ideias que surgem durante a atividade, respondendo bem a mudanças ou a oportunidades que surjam sintonizando-se com as ações das outras crianças. É capaz de refletir e aprender com as novas experiências e de rever o que foi feito descrevendo o percurso realizado.
Curiosidade e desejo de aprender	Nível 4 - Demonstra curiosidade em observar, explorar e manipular diversos materiais e objetos. Gosta de compreender como as coisas funcionam e de as experimentar. Aprecia aprender coisas novas, fazendo intervenções pertinentes.
Criatividade	Nível 3 - Parece-me que a utilização de diferentes técnicas e materiais aguça a sua curiosidade e aumenta a vontade de experienciar coisas novas e de produzir realizações originais.
Ligação ao mundo	Nível 4 – A Matilde adquiriu uma imagem positiva e precisa de si mesmo, identificando características e qualidades pessoais. Consegue identificar as possibilidades e limitações pessoais e valoriza-as adequadamente. Adquiriu a capacidade de resistência à frustração, manifestando uma atitude de superação perante as dificuldades. Progrediu nas habilidades de integração, comunicação e participação, uma vez que o faz de uma forma mais desinibida, vivenciando em plenitude as experiências afetivas pessoais.

COMPORTAMENTO NO GRUPO

Competências	Nível				
Competência social	1	2	3	4	5

Constatações	
Competência social	Nível 4 – Gosta de interagir com as outras crianças, de escutar as suas histórias e de falar sobre as suas experiências e sentimentos. Tem consciência das suas características pessoais e das suas capacidades (atividades em que é particularmente boa). Consegue compreender e interpretar que determinados comportamentos, palavras ou gestos podem afetar/determinar os sentimentos e os comportamentos das outras pessoas. Continua a evidenciar respeito pelos outros e pelas regras de vida em comum, assumindo esta atitude com todas as pessoas.

DOMÍNIOS ESSENCIAIS

Competências	Nível				
Motricidade Fina	1	2	3	4	5
Motricidade Grossa	1	2	3	4	5
Expressões artísticas	1	2	3	4	5
Linguagem	1	2	3	4	5
Pensamento lógico, conceptual e matemático	1	2	3	4	5
Compreensão do mundo físico e tecnológico	1	2	3	4	5
Compreensão do mundo social	1	2	3	4	5

Constatações	
Motricidade Fina	Nível 3 - Demonstra prazer em manusear/explorar diferentes brinquedos/materiais. Evidencia destreza na manipulação de materiais dos jogos (construções com legos, jogos de encaixe, folhear páginas de um livro, etc.). Evidencia alguma dificuldade em manusear os lápis, canetas de feltro e as cores de pau. Domina capacidades manipulativas básicas nas tarefas de cuidado em relação a si própria (calçar os sapatos, abotoar, lavar as mãos, apertar os atacadores, etc.).
Motricidade Grossa	Nível 3 – apesar de ainda demonstrar algum receio em participar em atividades movimentadas, já não se recusa a experimentar novos movimentos e proezas. Movimenta-se e orienta-se no espaço com eficácia e domina uma série de movimentos básicos de locomoção (corre, salta, saltita, etc.). Reconhece sinais de fadiga e reações corporais à atividade física (batimento cardíaco), compreendendo que o exercício físico e a higiene são benéficos para a saúde.
Expressões artísticas	Nível 3 – Reage bem quando há oportunidade de usufruir de atividades expressivas/artísticas, participando ativamente. Utiliza muito as cores para expressar as suas experiências, embora ainda não o faça tendo em atenção o cuidado estético e o uso equilibrado e harmonioso do espaço disponível. Aprende com facilidade novas melodias e canções. Consegue desenvolver uma história e evidencia criatividade quando envolvida no faz-de-conta, embora não demonstre um “estilo pessoal”. Parece-nos, que a utilização de diferentes técnicas e materiais aguça a curiosidade e aumenta a vontade de experienciar coisas novas.
Linguagem	Nível 4 – É capaz de se focalizar numa conversa, compreendendo o sentido das palavras e a essência do que é comunicado. Comunica oralmente com confiança em várias situações e com diferentes objetivos. Compreende as funções da linguagem escrita enquanto forma de comunicação, fonte de prazer e, a um nível básico, reconhece pictogramas e estabelece ligações entre as letras e os sons.
Pensamento lógico, conceptual e matemático	Nível 3 - Tem adquiridas noções de tamanho, de forma, assim como identifica e nomeia, pelo menos as cores primárias. É também capaz de agrupar objetos segundo a cor ou segundo o tamanho. A colaboração na rotina diária e a sua antecipação denota a aquisição da sequencialidade das ações diárias que esta criança é capaz de fazer. Também tem adquiridas noções de localização espacial como em cima de, por baixo de, ao lado de, dentro e fora.
Compreensão do mundo	Nível 4 - Explora de forma espontânea os objetos, materiais e

físico e tecnológico	equipamentos existentes na sala. Consegue inclusive nomear alguns dos instrumentos tecnológicos que fazem parte do computador, tal como o rato, as colunas, etc. Com a introdução do quadro do tempo pode verificar que é capaz de nomear e de distinguir diferentes fenómenos atmosféricos, tais como o vento, o sol, a chuva, entre outros. Conhece e põe em prática as regras básicas de higiene, uma vez que sempre que se dirige à casa de banho, sozinha, tem o cuidado de lavar sempre as mãos, bem como a fruta, uma vez que referiu que «devemos lavar a fruta por causa dos nossos inimigos (micróbios)».
Compreensão do mundo social	Nível 3 – quando contei a história antiga do Pão por Deus pode verificar que a Matilde esteve sempre muito concentrada e conseguiu nomear as diferenças da realidade social do passado e as do presente. Compreende que antigamente, a propósito da moral desta história, as pessoas que tinham mais possibilidades económicas partilhavam o que tinham com as pessoas mais desfavorecidas.

Síntese
Inicialmente a Matilde revelava alguns sinais de tensão perante novas atividades, o que dificultava o seu envolvimento e, conseqüentemente, a sua implicação nas atividades propostas. Atualmente já não evidencia quaisquer sinais de perturbação. Este facto é fruto do trabalho que foi feito em parceria com os pais da Matilde. Consideramos que conseguimos alcançar os objetivos a que nos propusemos, uma vez que a Matilde conseguiu adquirir um grau aceitável de segurança afetiva e emocional. Neste momento, consegue experimentar de forma mais desinibida as oportunidades de manipulação, expressando-se com uma maior espontaneidade. Reconhece que as regras são importantes para a vida em grupo e cumpre todas as que foram estipuladas. É uma criança autónoma, participativa, implicada e tem uma excelente capacidade de concentração e de memória.

PERSPETIVA DA CRIANÇA (AUTOAVALIAÇÃO)

Coisas que já aprendi:	“Debaixo da pele temos muitas coisas escondidas”; “Como é o nosso corpo por dentro”; “Pela boca entram os nossos amigos (alimentos) e os inimigos (micróbios)”; “Depois de mastigar o pão ele vai para o estômago”; “Como se diz outono, folha, chuva, vento e sol em inglês”.
Coisas em que sou bom/boa/ Coisas que gostava de melhorar:	“A contar histórias”; “Sei contar números”; “A jogar o jogo da memória”. No segundo item a Matilde não referiu nenhum aspeto.

Através da análise da tabela anterior relativa à Ficha 1i, Tabela 11, e da Tabela relativa à ficha 1g, Tabela 10, podemos constatar que as estratégias delineadas na fase de diagnóstica contribuíram para que a Matilde atingisse os níveis máximos de bem-estar emocional e de implicação. Estas estratégias remetiam-nos, essencialmente, para

medidas que a ajudassem a nutrir a sua autoestima e confiança, a se relacionar com as outras crianças, assegurando-lhe experiências de sucesso, apoiando e reforçando todas as suas iniciativas. Inicialmente a Matilde revelava alguns sinais de tensão emocional perante novas atividades, demonstrando falta de confiança em si mesma que lhe permitisse experimentar as atividades propostas. Partindo do princípio que a autoestima se desenvolve, em parte, em função das experiências vivenciadas pela criança, que se baseiam na percepção que tem das opiniões alheias, pudemos acordar com a mãe da Matilde que seria importante que esta apreciasse e elogiasse os progressos e iniciativas da filha. Neste sentido, era nossa pretensão que a partir destas atitudes esta criança pudesse criar uma imagem positiva de si mesma, levando-a a querer encarar com confiança novos desafios/atividades. Assim, importa referir que o envolvimento destes pais foi fulcral tanto para o delineamento das estratégias, como também para ir ao encontro das necessidades desta criança.

Satisfeitas com os resultados obtidos num tão curto espaço de tempo, de uma forma geral, podemos afirmar que a Matilde já não evidencia quaisquer sinais de perturbação, uma vez que conseguiu adquirir um grau aceitável de segurança afetiva e emocional e uma imagem positiva e precisa de si mesma. Consegue identificar as suas características e capacidades, referindo que é boa “a contar histórias, números e a jogar o jogo da memória”. É ainda de referir, que perante novos desafios/atividades já consegue atuar de forma espontânea. Para além destes aspetos, pudemos ainda constatar que a Matilde progrediu nas habilidades de comunicação, integração e participação, vivenciando em plenitude todas as experiências.

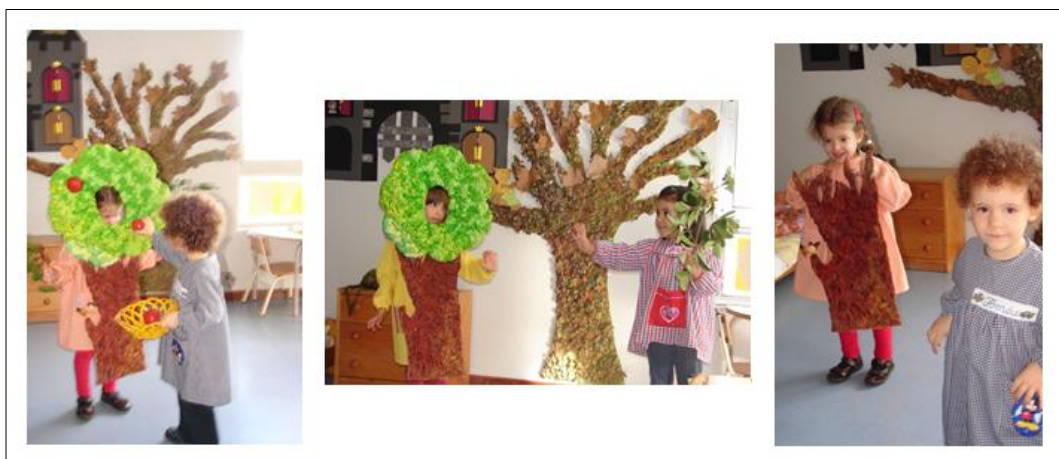
Reflexão.

Durante estas semanas de prática pedagógica, verificou-se que uma grande caminhada teria de ser feita em relação ao respeito pelas áreas, no que concerne à

utilização dos brinquedos/jogos, à sua arrumação e partilha. No entanto, não podemos considerar estes aspetos como dificuldades, pois nesta faixa etária o egocentrismo é comum e o processo de desenvolvimento moral e social constrói-se, logicamente de forma gradual. Estes aspetos fizeram-nos refletir e recorrer à literatura de modo a encontrarmos algumas estratégias para contornar estas situações. Neste sentido, cruzámo-nos com a perspetiva de Azevedo (2006) que considera as histórias como um veículo fundamental na sensibilização do desenvolvimento de competências sociais. Aliando esta perspetiva ao interesse das crianças por histórias e às suas necessidades, foram desenvolvidas atividades no âmbito do desenvolvimento de competências sociais, como a partilha e o valor da amizade. Entende-se que apesar destas atitudes serem normais nesta faixa etária, tal como já referimos anteriormente, pareceu-nos importante procurarmos desde já sensibilizar, promover e estimular competências sociais, como o espírito de partilha e reconhecimento do valor da amizade, uma vez que é aqui, no infantário, que as crianças experimentam novas formas de se relacionarem com os outros, bem como aprendizagens a nível emocional e social que lhes permitirão construir a sua identidade (Papalia, 2001; Schaffer, 1999). De acordo Balça (2003), a prática quotidiana no infantário, para além de desenvolver qualidades individuais como o entusiasmo, a iniciativa, o sentido de responsabilidade, desenvolve também qualidades sociais, como o espírito de equipa, a partilha e a generosidade. Ainda de acordo com este autor frisar esta prática implica também enfatizar o papel do educador como potenciador do desenvolvimento global da criança. O educador deve assim, assumir-se como uma referência, como um exemplo na relação que estabelece com a restante equipa pedagógica, incorporando nas suas práticas estratégias de socialização e aceitabilidade entre as crianças.

De acordo com Balça (2003), a literatura para a infância dirige-se a um público cujo limite de idade se situa até por volta dos 12 anos. Cervera (1991) define este termo como “toda a produção que tenha como veículo a palavra com um toque artístico ou criativo e como destinatário a criança” (p. 11). Segundo Papalia (2001), a literatura para a infância tem, para além de uma intenção pedagógica, a função de transmitir valores. Na nossa opinião, o livro constitui um veículo pedagógico que proporciona às crianças a curiosidade, a criatividade, a imaginação, ao mesmo tempo que as incentiva para o prazer pela leitura. Cientes da importância que a leitura de histórias exerce nesta faixa etária, tivemos a preocupação de escolher as obras que iríamos explorar com as crianças, centrando-nos nos valores sociais inerentes às mesmas. Azevedo (2006) refere que as histórias, quando devidamente selecionadas, através das ações que as personagens exercem desenvolvem o desencadeamento de um diálogo ético e um ambiente propício ao reconhecimento dos valores sociais. Após a exploração e dramatização da história “A Árvore Generosa” (ver Figura 11), nomeadamente durante o período dedicado ao diálogo e à troca de ideias sobre estas histórias, as crianças ao refletirem sobre as ações desempenhadas pelas personagens da respetiva história, enfrentaram questões sobre o que acreditavam ser bom ou mau, certo ou errado, construindo assim as suas opiniões sobre o valor da partilha e da amizade.

Figura 11. Dramatização da história "A Árvore Generosa"



Na construção da receita para uma boa amizade pudemos constatar que as crianças retiraram uma “moral” da história, conseguindo transpor as situações fictícias da mesma para as situações reais do seu cotidiano. Neste sentido e ao se questionarem sobre o que consideravam ser bom ou mau, certo ou errado sobre a forma como deviam agir com as outras crianças afirmaram que era “bom partilhar”, que era “mau não ajudar os amigos”, que era “certo preocupar-se com os amigos” e que era “errado bater nos amigos”. Podemos assim compreender que os livros apresentam à criança a possibilidade de se descentrarem da sua própria perspectiva ao posicionar-se no lugar do outro, levando-as a reconhecer os seus próprios valores e a inferir modos de atuação consentâneas com o que é socialmente aceite. É ainda de referir que a introdução da caixa das partilhas, na semana anterior, foi fundamental para a sensibilização destes valores, pois a maioria das crianças trazia de casa o seu brinquedo preferido para emprestar às restantes crianças. Após a introdução desta caixa denotámos que as dificuldades de algumas crianças que revelavam algumas dificuldades de atenção/concentração nas atividades dinamizadas para o grande grupo foram atenuadas.

Com a realização destas atividades, constatámos que apesar de as mudanças que aconteceram ao nível do desenvolvimento das competências sociais não terem sido exuberantes, consideramos que os resultados obtidos mostraram-se positivos, uma vez que aquilo que se pretendia não era o de alcançar mudanças significativas a curto prazo ao nível destas competências pois estas adquirem-se de forma gradual, mas sim sensibilizar este grupo para a sua importância para uma boa relação e interação com os outros.

Intervenção com a Comunidade Educativa

No âmbito do estágio na componente EPE, organizámos uma ação de sensibilização direcionada para os pais, os educadores de infância e os assistentes

operacionais, intitulada “Gestão Comportamental de crianças em idade pré-escolar” (ver Figura 12). Esta ação de sensibilização decorreu na EB1/PE Eng. Luís Santos Costa, foi organizada em conjunto com uma colega que realizou o seu estágio nesta escola e divulgada através colocação de panfletos nas instituições (ver Figura 13). A oradora convidada para falar sobre esta temática foi a Doutora Margarida Pocinho, Professora Auxiliar com Agregação em Psicologia - especialidade de Psicologia da Educação, na Universidade da Madeira.

Figura 12. Poster para divulgação da ação de sensibilização



da

A opção por esta temática atendeu ao facto de a EPE facilitar o desenvolvimento das competências sociais e emocionais das crianças, devendo os educadores e os pais estarem despertos para os comportamentos interpessoais, encarando-os como um importante requisito para o desenvolvimento das mesmas.

Figura 13. Ação de sensibilização



Nesta ação, a oradora convidada alertou-nos para o facto de o desenvolvimento de problemas de comportamento das crianças estar, por vezes, relacionado com as relações parentais inadequadas, com a utilização de estratégias pouco dinâmicas na sala de atividades, como também pelo baixo envolvimento entre os pais e os educadores de infância. Neste contexto, o objetivo central desta ação consistiu, numa fase inicial, em conhecer as estratégias utilizadas pelos educadores e pelos pais na gestão comportamental das crianças, para posteriormente debater e analisar as estratégias apontadas e conhecer quais as ferramentas-chave mais adequadas para fazer face a este tipo de problemas. Deste modo, uma das primeiras estratégias apontadas pela oradora foi a elaboração das regras em conjunto com as crianças. Segundo Spodek e Saracho (1998), as crianças precisam de saber por que razões são usadas regras e a sua participação na definição das mesmas vai atribuir-lhes responsabilidades, e o mais importante, desenvolver motivações para que estas sejam cumpridas. Todavia, a oradora referiu que é importante envolver os pais na elaboração das regras, apontando esta colaboração como um dos principais fatores para o desenvolvimento das crianças, princípio preconizado pelo Ministério da Educação (1997) e pela teoria ecológica do desenvolvimento de Bronfenbrenner (1979). De salientar que na elaboração das regras é importante que as crianças participem no registo das mesmas e que em conjunto, criança e educadores discutam os comportamentos e decidam as “consequências” do incumprimento das regras estipuladas. Segundo a convidada e as perspetivas de Katz e MacClellan (1996), as crianças que têm a oportunidade de dialogar com o educador e negociar as consequências dos comportamentos que consideram como positivos ou negativos, têm um comportamento menos agressivo, uma vez que desde cedo são levadas a interiorizar os valores socialmente aceites. Para além destas, outra das estratégias frequentemente utilizada pelas educadoras são as pró-ativas, que segundo a

Doutora Margarida incentivam a criança desde cedo a identificar, a "rotular" e a comunicar aos outros os seus próprios sentimentos. Assim, as crianças aprendem a controlar as suas ações e emoções, tendo maior probabilidade de virem a assumir os seus próprios atos. Outra das estratégias, muito utilizadas pelas educadoras que participaram nesta ação, à qual atribuíram muita eficácia, são as estratégias de recompensa, das quais fazem parte os incentivos e os reforços positivos ao bom comportamento das crianças.

As estratégias menos utilizadas pelas educadoras são as limitações, embora estas, segundo a oradora, ajudem as crianças a atingir um controlo interno dos seus impulsos, ensinando-as a se acalmar e a gerir as suas emoções de uma forma mais positiva.

Pode-se afirmar que esta ação de sensibilização, onde o debate e a partilha de experiências foram uma constante, decorreu com sucesso, uma vez que o público-alvo demonstrou estar muito satisfeito, como também muito elucidado sobre as questões e as dúvidas que os preocupavam.

Todavia, ao longo do estágio foram desenvolvidas algumas atividades que também envolveram o empenho e a participação de dois elementos da comunidade envolvente, nomeadamente a Sala Amarela da EB1/PE Eng. Luís Santos Costa, na dinamização da peça de teatro com o tema do Pão por Deus (ver Figura 14), e a Padaria Machipan – União Panificadora de Machico Lda., que colaborou e participou, prontamente, para realizar uma visita guiada às suas instalações e explicar o modo de confeção do pão. A relação com estas instituições locais foi, além de bastante positiva, muito vantajosa, na sua contribuição e consolidação de conhecimentos para as crianças.

Figura 14. Dramatização da história "O Pão por Deus"

Relativamente à intervenção com as famílias, foi perante um clima de confiança, condição essencial para uma ação participada, que ao longo do estágio, os pais foram demonstrando a sua adesão em todas as ações e momentos promovidos pela sala. Procurámos, também, promover a articulação entre a instituição e a família, na troca de informações e no diálogo permanente, permitindo-nos conhecer e compreender melhor as crianças, as suas famílias e as suas necessidades. Através de uma ação pedagógica contínua e articulada, tentámos sensibilizar a família para todo o trabalho que se desenvolveu na sala, procurando que os pais tivessem um contato direto com o ambiente educativo dos seus filhos e que participassem ativamente no mesmo, solicitando a sua colaboração nos momentos pertinentes.

Foi sempre evidenciada, em contrapartida, a satisfação dos pais em relação ao trabalho desenvolvido pela equipa da sala e na última semana alguns dos pais fizeram questão de agradecer o acompanhamento proporcionado aos seus filhos ao longo do nosso estágio.

Reflexão Crítica sobre o Estágio na Componente Educação Pré-Escolar

A observação e o conhecimento do ambiente educativo, das características e das concepções do grupo de crianças, dos pressupostos em que assentavam a prática da

educadora cooperante e das percepções dos pais, constituíram a base da nossa intervenção pedagógica. Ao longo deste percurso, nomeadamente no delineamento das estratégias de intervenção e, conseqüentemente, na ação colocaram-se algumas questões e dúvidas às quais através da reflexão se tentaram encontrar respostas. Assim, encarando a reflexão como uma constante, num quadro de investigação-ação, foi-nos possível realizar uma “triangulação praxiológica” entre as nossas crenças, a teoria e os procedimentos adotados (Máximo-Esteves, 2008).

Na construção de experiências e de oportunidades de aprendizagem que envolveram as várias áreas de desenvolvimento, as crianças foram sempre encaradas como elementos ativos, competentes, com o direito de co definirem a ação pedagógica. Tentámos que a nossa ação fosse significativa para todo o grupo de crianças, tendo em conta os seus interesses, as suas necessidades, as suas expetativas, permitindo-lhes desenvolver as suas potencialidades, afirmar a sua identidade, promover o seu bem-estar emocional, a sua implicação e a sua autoestima (Oliveira-Formosinho, 2007).

Ao assumirmo-nos como colaboradores, pudemos participar na organização dos espaços da sala e das rotinas, acompanhar o desenvolvimento das crianças, registando as suas intervenções e diálogos, incentivando-as através de novas temáticas e conteúdos a explorarem e a compreenderem as experiências através de diferentes formas de expressão. Assim, as atividades desenvolvidas e toda a dinâmica que caracterizou o nosso trabalho ao longo do estágio pedagógico contribuíram de forma evidente para o crescimento/desenvolvimento e para a aquisição de novas aprendizagens. Consideramos que o trabalho desenvolvido nesta sala produziu, em grande medida, os efeitos esperados, uma vez que apelou à superação das dificuldades diagnosticadas nas crianças.

A construção curricular foi assim perspectivada através da comunicação e da negociação, onde para além da partilha e da descoberta, também se estabeleceu uma relação de proximidade com a comunidade educativa, com o intuito de partilharmos problemas e decisões, de desenvolver e alcançar os objetivos definidos, de proporcionar oportunidades para que as crianças desenvolvessem as suas competências e atitudes em plenitude (Lino, 2007; Niza, 2007; Siraj-Blatchford, 2007).

Sabendo que existem diversas maneiras para abordar e responder às situações do quotidiano da prática pedagógica, tendo em conta o bem-estar, o desenvolvimento integral e a aprendizagem das crianças, não nos apoiámos somente num modelo para construirmos a nossa forma de atuar e de intervir, mas sim naqueles que assumem a criança como construtora e dinamizadora do seu próprio desenvolvimento. Importa reter a ideia de que independentemente das nossas opções educativas e do contexto onde as iremos desenvolver devemos assumir sempre uma postura flexível, estando disponível para a investigação e para a reflexão.

Consideramos que este estágio pedagógico e toda a dinâmica de exequibilidade que o envolveu tornou-se numa mais-valia para o nosso percurso educativo, proporcionou-nos um crescimento pessoal e profissional e tornou-nos mais capazes de, através das nossas crenças pedagógicas e da nossa acção, responder às necessidades individuais e coletivas do grupo de crianças. As etapas alcançadas, as conquistas e as competências melhoradas ou adquiridas pelas crianças, foram o resultado de um trabalho coerente levado a cabo pela equipa pedagógica com o intuito de promoverem o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças.

O Estágio Pedagógico em Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico

O estágio desenvolvido no 1.º CEB englobou uma componente direta de desenvolvimento de atividades com a turma num período de 100 horas e foi realizado em cooperação com uma colega na mesma sala de aula. Cada uma de nós lecionou apenas 50 horas, sendo que as restantes 50 horas foram dedicadas à cooperação com a colega de estágio e com os alunos.

Combinámos com a professora cooperante que o estágio decorreria às segundas, terças e quartas-feiras, no turno da tarde e que embora a professora cooperante cumprisse o horário até às 17h30min nós continuávamos a nossa intervenção pedagógica até a hora de saída, isto é, até às 18h30min. Durante seis semanas desenvolveram-se com a turma várias atividades, sendo que a primeira semana destinou-se, essencialmente, à observação participante, de modo a nos inteirmos sobre as opções pedagógicas inerentes à prática da professora cooperante, os conteúdos programáticos já abordados e a dinâmica da sala de aula, de modo a definirmos opções pedagógicas. Ainda nesta semana, partindo do que observámos em relação ao desempenho dos alunos nas diferentes áreas curriculares e aos seus comportamentos na sala de aula, identificámos os pontos fortes e os pontos a melhorar de cada um deles.

Tendo em conta os dados recolhidos, os ritmos de aprendizagem dos alunos, os objetivos preconizados para este nível de ensino e as competências patentes nos Programas específicos para cada uma das áreas curriculares disciplinares e a sua articulação, efetuámos para cada uma das semanas uma proposta de planificação de atividades. Estas planificações estavam sujeitas a sofrerem alterações, mediante sugestões dos alunos ou da equipa pedagógica, desde que tivessem em conta as características dos alunos em questão e promovessem aprendizagens significativas. Importa referir que o modelo de planificação que se encontra nas próximas páginas do

presente relatório foi definido pela professora cooperante, pelo que as planificações das atividades para cada uma das áreas curriculares disciplinares se encontram separadas. A professora cooperante deu-nos diretrizes sobre os conteúdos que deveriam ser abordados em cada uma das semanas, restringindo um pouco a nossa “liberdade” relativamente à forma como os iríamos dinamizar, uma vez que, na maioria, das vezes determinava os materiais que deveríamos utilizar na nossa intervenção. É ainda de salientar que se expõem apenas as planificações que foram orientadas em conjunto com a colega de estágio, nomeadamente as da primeira e as da última semana, e as que foram orientadas, individualmente, por nós.

Após cada semana de estágio efetuou-se uma reflexão sobre os aspetos que se consideraram mais relevantes. Apesar de não termos tido oportunidade de refletir com a professora cooperante, as reflexões foram fundamentais para expandirmos o nosso ângulo de visão em relação a determinados assuntos, para encontrarmos respostas às dúvidas por nós manifestadas e, conseqüentemente, para adequarmos a nossa ação pedagógica. Tal como as planificações, as reflexões que se apresentam ao longo deste capítulo incidem somente sobre a nossa intervenção pedagógica, realizada individualmente.

Este estágio abarcou também uma componente indireta, destinada à intervenção com a comunidade educativa através de uma ação de sensibilização sobre a gestão do *stress*, uma sessão sobre técnicas de relaxamento e uma recolha de brinquedos destinados a uma instituição de cariz social.

A Organização do Ambiente Educativo

Para uma melhor compreensão de toda a dimensão social que um estabelecimento educativo assume na comunidade envolvente é necessário ter em conta alguns aspetos, tais como: o processo educativo, que diz respeito às interações entre o professor e aluno; o conjunto de aquisições, que diz respeito aos conhecimentos, atitudes e comportamentos que constituem o resultado de uma ação que é coletiva e a ação orientada, que se caracteriza como uma ação dirigida para determinadas finalidades definidas pela sociedade e para a sociedade. Assim, de seguida apresenta-se, nalguns traços gerais, o meio no qual a Escola Básica com Pré-Escolar da Ajuda (EB1/PE) se encontra inserida.

O meio envolvente.

A freguesia de São Martinho faz parte das denominadas freguesias da periferia da Cidade do Funchal e possui uma área aproximada de 8,06 km². Esta freguesia é composta por uma área urbanizada – a Leste – e pelo verde das montanhas – a Oeste – onde se salienta a Levada dos Piornais. São Martinho faz fronteira a norte com a freguesia de Santo António, a este com a freguesia de São Pedro e a oeste com a freguesia de Câmara de Lobos,

Figura 15. Mapa das freguesias do concelho do Funchal

que pertence ao concelho com o mesmo nome. De acordo com os dados provisórios dos censos 2011 divulgados pelo INE, a população residente nesta freguesia está estimada em 26482 habitantes, divididos por 10022 famílias.

A freguesia de São



Martinho encontra-se bem servida ao nível do Comércio, da Indústria, dos Serviços, da Agricultura e do Lazer e é onde se encontra sediado a maioria do sector hoteleiro da RAM. Esta freguesia é composta por um conjunto de infraestruturas de diferentes índoles, tal como se pode verificar na Tabela 12.

Tabela 12

Exemplos de infraestruturas existentes na freguesia de São Martinho

Infraestruturas existentes em São Martinho						
Culturais e Recreativas	Desportivas	Educativas		Serviços		
Biblioteca Municipal Calouste Gulbenkian	Campos Polivalentes do Bairro da Nazaré	Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia		Bancos (Banif e Caixa Geral de Depósitos)		
		Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco				
Casa do Povo de São Martinho	Centro de Atletismo do Funchal	Escola Profissional Dr. Francisco Fernandes, São Martinho		Segurança Social		
	Centro de Ténis da Madeira	Escola Profissional de Hotelaria e Turismo da Madeira				
Museu do Brinquedo		Clube Desportivo "O Barreirense"	Escolas do 1.º CEB	Ajuda	Instituto da Habitação	
	Nazaré					
Quebradas/Lombada	Farmácia da Nazaré					
São Martinho						
Areeiro						
Madeira Magic	Clube Naval do Funchal	Estabelecimentos de EPE	Rede Pública	Pré da Azinhaga	Centro de Saúde da Nazaré	
				O Carocel		
O Girassol						
Pré da Ajuda	Junta de Freguesia de São Martinho					
Pré da Nazaré						
Quinta Magnólia	Estádio dos Barreiros		Pré das Quebradas	Empresa de Eletricidade da Madeira		
			Pré de São Martinho			
			Pré do Areeiro			
Jardim da Ajuda	Clube Amigos do Basquete		Rede Privada	A Toca dos Traquinas	Correios Telégrafos e Telefones (CTT)	
				Jardim-escola João de Deus		
		O Planeta das Crianças		Regimento de Guarnição de São Martinho (RG3)		

O estabelecimento educativo.

A EB1/PE da Ajuda é um estabelecimento público tutelado pela Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos, abrange as valências de 1.º CEB e de EPE e funciona das 8h30min às 18h30min. Integrada no projeto de Escola a Tempo Inteiro (ETI) desde o ano letivo 2004/2005, esta escola oferece um conjunto AEC, de carácter facultativo que abrange os domínios artísticos, científicos e desportivos, incluindo-se as de Ocupação de Tempos Livres (OTL). Estas atividades decorrem no turno oposto às atividades curriculares, sendo que os alunos que têm as atividades curriculares no período da manhã, das 8h30min às 13h30min, frequentam as AEC no período da tarde e vice-versa (PEE, 2009/2013).

Esta instituição possui três pisos (ver Tabela 13), sendo que o piso zero se destina aos três grupos de EPE e o piso dois às quatro turmas do 1.º CEB.

Tabela 13

Espaços interiores/exteriores da EB1/PE da Ajuda

Pisos	Espaços
Piso 0	1 arrecadação para materiais
	1 arrecadação para materiais de limpeza
	Átrio principal de entrada
	Casas de banho para o pré-escolar
	Casas de banho para deficientes
	Casas de banho para o pessoal docente/pessoal não docente
	Casas de banho para os alunos
	Espaço de recreio coberto
	Espaço de recreio exterior com escorrega
	Elevador e uma escada de acesso aos pisos superiores
	1 gabinete para o Ensino Especial/Terapias
	1 sala de atividades plásticas
	3 salas para o pré-escolar (Sala Amarela, Sala Azul, Sala Verde)
Piso 1	Alpendres (recreios cobertos)
	Arrecadação de material de desporto
	Balneários/vestiários/casas de banho para alunos e docentes de apoio ao campo de jogos

	Central de aquecimento
	Cozinha e espaços anexos de apoio
	Elevador e escadas de acesso ao piso superior e inferior
	Casa de banho para o pessoal docente/pessoal não docente
	Espaços de recreio e galeria exterior de circulação
	Espaços para o pessoal auxiliar
	Espaço polivalente (refeitório/convívio)
	Secretaria
	1 arrecadação de material de limpeza
	Átrio de distribuição de espaços
	1 biblioteca
	Elevador e escadas de acesso aos pisos inferiores
Piso 2	1 gabinete de direcção
	Casas de banho de apoio a este piso
	4 salas de aula (atividades curriculares)
	1 sala de convívio e trabalho para professores
	1 sala para atividades musicais dramáticas e culturais
	1 sala para vídeo, informática
	2 Salas de apoio
Piso 3	1 sala destinada ao apoio da Educação Especial

Dentro da instituição escolar encontram-se vários agentes educativos, compostos pelo pessoal docente, cerca de 30 pessoas e não docente, cerca de 13 pessoas, perfazendo uma média total de 43 pessoas (PEE, 2009/2013).

A turma.

A caracterização da turma teve por base apenas os dados obtidos através da observação realizada em contexto de sala, uma vez que a professora cooperante não disponibilizou quaisquer dados sobre os alunos, nem elaborou o PCT. O conhecimento da turma tornou-se extremamente importante na medida em que descortinou um

conjunto de especificidades, nomeadamente a sua identidade, construída com a contribuição de cada um dos alunos.

A turma do 3º ano B é composta por 26 alunos, sendo 10 do género feminino e 13 do género masculino, existindo assim uma presença homogénea de ambos os géneros. Sabe-se que desta turma fazem parte dois alunos com NEE, embora não nos tenham especificado quais as suas necessidades.

Pelo que pudemos observar a maioria dos alunos apresenta dificuldades em se concentrar, em adquirir e relacionar conhecimentos, necessitando de mais tempo para realizar as tarefas escolares, muitas vezes, com o apoio da professora titular ou dos colegas. Verificou-se ainda que alguns alunos dominam os conteúdos trabalhados, realizam, de forma autónoma, todas as atividades que lhes são propostas, demonstram interesse e um elevado nível de participação nas aulas.

Ao nível do Português, no que diz respeito à oralidade, alguns alunos expressam-se com clareza e correção. Na leitura, a maioria dos alunos lê com clareza, entoação, fluência e expressividade, embora existam alunos que leem com algumas hesitações e de forma silábica. Em relação aos conhecimentos gramaticais, os alunos aplicam com muita dificuldade os aspetos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua. Na ortografia e na escrita de textos, a maioria dos alunos apresenta dificuldade na apropriação de uma escrita textual adequada, isto é em organizar as ideias por escrito, de modo a obter uma sequência lógica de ideias. Apesar de conhecerem os sinais de pontuação e as suas funções, revelam dificuldade em aplicá-los corretamente nos textos que escrevem. Alguns apresentam um nível vocabular muito pobre.

Em relação à Matemática, na leitura e escrita dos números, os alunos revelam muita dificuldade na representação numérica, inteira e decimal, fazendo uma leitura e

representação desadequada dos números. Na decomposição e composição de números, a maioria dos alunos compõe e decompõe números inteiros com alguma facilidade.

Quanto ao cálculo mental e à resolução de situações problemáticas, a maioria dos alunos é capaz de aplicar as técnicas de cálculo, de resolver as três operações fundamentais (adição, subtração e multiplicação) e de verbalizar os raciocínios efetuados.

No que diz respeito ao Estudo do Meio, a maioria dos alunos revela facilidade em compreender a matéria dada e em adquirir, relacionar e aplicar os conhecimentos adquiridos.

Em relação ao comportamento, os alunos, em geral, são muito faladores, desatentos e dependentes das orientações dos adultos. A turma necessita de ganhar uma maior consciencialização da necessidade de construir um clima propício à aprendizagem, pautado por uma maior capacidade de escuta e por uma melhor regulação de participação oral nas aulas. Os alunos necessitam também de desenvolver a sua autonomia pessoal, de modo a aumentar a sua capacidade de resolver os problemas despoletados pela realização das tarefas propostas. Quanto aos valores associados às relações interpessoais, os alunos raramente revelam sentido de justiça, espírito de solidariedade e de partilha, pelo que necessitam de ganhar uma maior consciencialização da necessidade de construir um clima gerador de amizade, de diálogo, de partilha e de respeito.

Os pontos fortes e as necessidades dos alunos.

O conhecimento individual dos alunos teve por base o levantamento de dados efetuados sobre os seus pontos fortes e as suas necessidades, efetuado a partir das notas de campo, recolhidas na observação realizada em contexto de sala de aula (ver Tabela 14).

Tabela 14*Pontos fortes e necessidades dos alunos do 3.º ano B*

Nomes	Pontos fortes	Necessidades
David	Tem uma boa capacidade de aprendizagem. Poderia apresentar melhores resultados se não se distraísse tanto.	É um pouco preguiçoso, pois se não for chamado à atenção refugia-se na brincadeira e espera que se corrijam os exercícios no quadro para poder copiar. Deve melhorar a sua criatividade nos textos.
Gui	É esforçado.	Apresenta dificuldades na leitura e na escrita. Utiliza uma caligrafia ilegível. Compreensão dos enunciados e consequente dificuldade na resolução de situações problemáticas
João Filipe	A sua área forte é a Matemática.	Distrai-se com muita facilidade, o que limita o desenvolvimento das suas capacidades e, consequentemente, das suas aprendizagens.
João Picão	É trabalhador e realiza autonomamente as atividades propostas. Apresenta um bom desempenho em Português, no que concerne à leitura e à compreensão.	Tem dificuldades em respeitar a opinião dos outros. Precisa de melhorar a escrita ao nível da criatividade.
Lara Catarina	Lê textos com articulação e entoação corretas. Apresenta um bom cálculo e raciocínio lógico.	Escreve textos sem respeitar as regras de pontuação.
Lara Rafaela	É participativa. Lê fluentemente.	Necessita de ganhar hábitos de um maior ritmo de trabalho.
Laura Micaela	Lê com clareza e fluência.	Distrai-se com muita facilidade nas aulas. Embora não perturbe o funcionamento das aulas fica alheia, o que prejudica a sua aprendizagem. Compreensão dos enunciados e consequente dificuldade na resolução de situações problemáticas.
Leonardo	Realiza todas as tarefas que lhe são propostas. Apresenta um desempenho razoável em todas as áreas de aprendizagem, embora se evidencia mais na Matemática.	Não gosta de ser chamado à atenção, nem que façam críticas ao seu trabalho.
Liane	Consegue participar em atividades de expressão oral, orientada respeitando as regras. Lê com articulação e entoação corretas.	É muito conversadora e dispersa a sua atenção por tudo o que se passa à sua volta, o que compromete o seu desempenho nas tarefas.
Lucas	Apresenta muitas capacidades de aprendizagem, mas tem um desempenho oscilante conforme o seu comportamento.	Tem dificuldades em aceitar a opinião dos outros, entrando, por vezes, em conflito com os colegas que não partilham da sua opinião. Escreve com muitos erros ortográficos e deve melhorar a sua criatividade.
Luís Henrique	Efetua bem operações aritméticas.	Perturba o funcionamento das atividades. Não respeita relações de concordância entre os elementos das frases.
Madalena	É empenhada e trabalhadora.	Por vezes, distrai-se mas quando é chamada à atenção retoma as tarefas escolares. Escreve textos sem respeitar as regras de pontuação.

154 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Mafalda	Cumpr sempre as indicações que recebe. Tem uma boa capacidade de aprendizagem.	Apresenta um ritmo de trabalho moroso, pois, na maior parte das vezes, está atenta ao trabalho dos colegas e não realiza o seu trabalho. Quando não consegue realizar um exercício desiste de o tentar resolver. É muito insegura.
Maria Luísa	Realiza sempre todas as tarefas que lhe são propostas com muito sucesso em qualquer área de aprendizagem. É muito dedicada, atenta e organizada, apresentando um dos melhores desempenhos da turma. Revela facilidade na produção de textos e escreve com correção ortográfica e de pontuação. Tem um excelente ritmo de trabalho.	Deve valorizar as opiniões dos colegas, compreendendo que a sua opinião não pode prevalecer sempre.
Margarida Fernandes	Cumpr as indicações que lhe são dadas.	Apresenta muitas dificuldades de aprendizagem. Apresenta muitas restrições na escrita, na leitura e no cálculo. Tem dificuldades em realizar as operações aritméticas. Tem dificuldades em expressar-se com clareza e correção.
Margarida Figueira	É atenta, dedicada e participativa. Apresenta um bom desempenho em todas as áreas de aprendizagem.	Necessita de ganhar mais autonomia na realização das tarefas escolares.
Margarida H.	Revela algumas capacidades de aprendizagem. Lê fluentemente.	Utiliza uma caligrafia ilegível. Necessita de ganhar hábitos de maior ritmo de trabalho. é um pouco preguiçosa. Se não for chamada à atenção refugia-se na brincadeira e não resolve os exercícios, esperando que os mesmos sejam corrigidos no quadro para os poder copiar.
Margarida T.	Revela muitas capacidades de aprendizagem, mas revela pouco trabalho e envolvimento nas tarefas. A sua área forte é a expressão plástica.	Necessita de ganhar hábitos de maior ritmo de trabalho.
Nuno	A sua área forte é a matemática.	É um pouco desatento, desorganizado. Precisa de atenção e de regras. Não utiliza os mecanismos de coesão e coerência adequados nos seus textos. Espera para copiar os exercícios corrigidos no quadro.
Raquel	É educada, atenta e empenhada. Destaca-se no Português, área em que revela criatividade na expressão escrita.	Participa pouco, a nível oral. Apresenta algumas dificuldades no cálculo.
Rodrigo Canhas	Tem uma boa capacidade de aprendizagem. Poderia apresentar melhores resultados se não se distraísse tanto. O certo é que não prejudica as aulas, mas fica alheio ao que se passa na sala.	Não utiliza os mecanismos de coesão e coerência adequados nos seus textos.
Rodrigo Carvalho	Quando se empenha tem um bom desempenho em todas as áreas de aprendizagem. Lê com articulação e entoação corretas. Faz perguntas sobre a apresentação de um trabalho dos colegas.	Precisa melhorar a escrita, pois escreve com alguns erros ortográficos e não faz uma utilização correta dos sinais de pontuação.
Rodrigo Catanho	Realiza todas as atividades que lhe são propostas, quase sempre com muito sucesso. É muito atento e dedicado. Apresenta um dos melhores desempenhos da turma.	Tem receio em falhar, o que, por vezes, o limita nas atividades.
Rodrigo V.	A sua área forte é a Matemática.	Escreve com pouca correção ortográfica e de pontuação.

Rui	Revela um bom desempenho na Matemática. Demonstra interesse e preocupação em realizar as atividades de forma correta.	É muito tímido, uma vez que nunca se dispõe a intervir se não for interpelado. Necessita de desenvolver mais a autonomia para realizar as tarefas.
Vitória	Lê com clareza e fluência.	O seu comportamento desadequado perturba o funcionamento das aulas. Escreve textos sem correção ortográfica e de pontuação. Raramente realiza os exercícios propostos. Espera que os corrijam no quadro para poder copiar a sua resolução.

A equipa pedagógica.

A turma 3º B possui um sistema de monodocência e é acompanhada pela professora titular, que trabalha em contacto direto com os alunos durante quatro horas diárias, das 13h30min às 17h30min, menos uma hora do que o definido uma vez se encontra em licença de maternidade. Todavia, a turma é também acompanhada por outros docentes especializados noutras áreas. A componente não letiva é reservada para a realização de avaliações e de planificações, para os encontros destinados aos encarregados de educação e para as reuniões com os restantes docentes das atividades curriculares disciplinares e de enriquecimento curricular. Tendo em conta o número considerável de docentes que cooperam com esta turma, consideramos que estes deveriam, em conjunto, definir objetivos e intenções que os levassem a construir práticas pedagógicas numa perspetiva integrada e participada. No entanto e apesar da prática de um ensino integrado ser um dos objetivos enunciados no PEE, verificámos que existe uma discordância entre as práticas destes docentes e os ideais pedagógicos que constam no PEE. Na nossa perspetiva, estes docentes deveriam explorar os conteúdos sem compartimentar e sem criar fronteiras entre as diferentes áreas curriculares. Contudo, esta imagem sobre a integração curricular, objetivada no PEE não é consentânea com as práticas destes docentes, uma vez que estes optam por se acomodarem nos padrões isolacionistas das suas culturas profissionais e por separar e

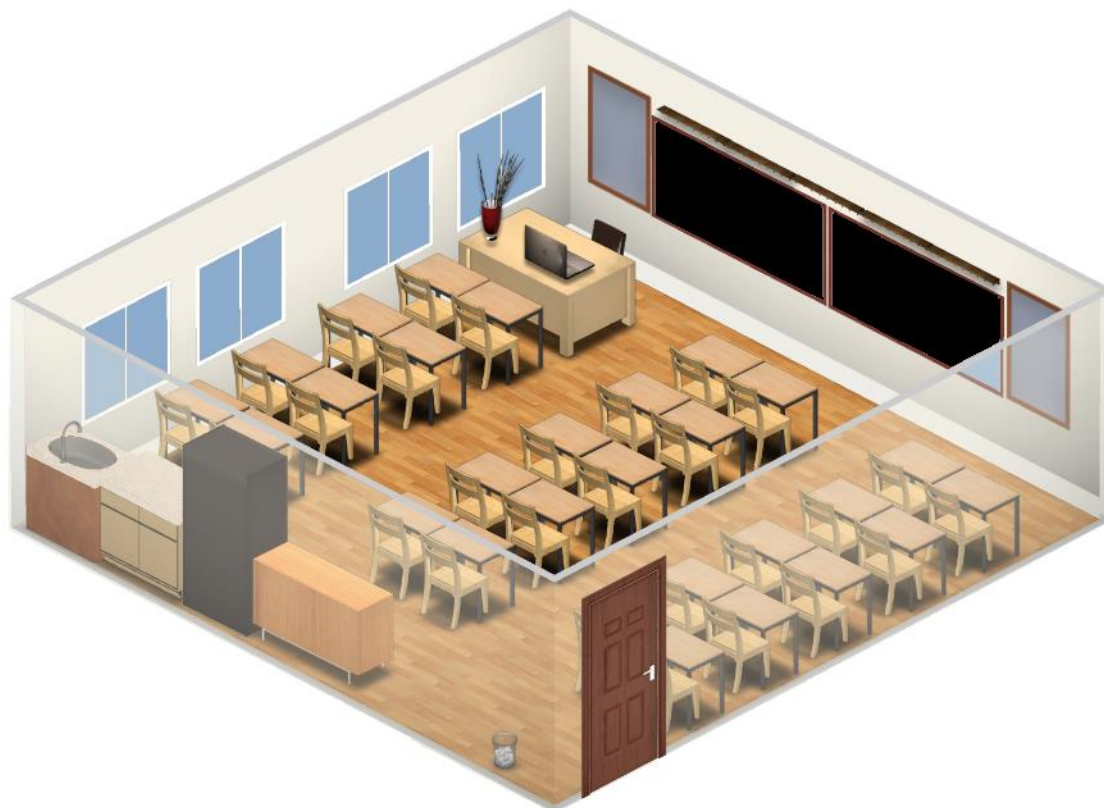
estruturar os conteúdos por áreas disciplinares, desenvolvendo práticas ancoradas no desenvolvimento curricular compartmentado (Yus, 2002).

O espaço e o tempo.

A sala, enquanto local privilegiado onde ocorrem todos os comportamentos de ensino-aprendizagem, foi outro aspeto tido em conta, pois a organização do espaço constitui um dos principais contributos para o trabalho educativo, que se reflete na qualidade do ambiente em que decorre a aprendizagem (Morgado, 2004).

Como é possível verificar na Figura 16, a sala de aula do 3º B apresenta um tamanho razoável e é partilhada no turno da manhã com uma turma de 2º ano. O nível de luminosidade existente é o apropriado, visto que possui amplas janelas e as mesas existentes encontram-se dispostas em três filas.

Figura 16. Mapa tridimensional da sala do 3.ºano B



Com esta disposição e tendo em conta o que pudemos observar, a professora cooperante mantinha um maior contacto visual e verbal com os alunos que se encontravam na fila esquerda da sala. Deste modo, os alunos que se encontravam sentados nas últimas filas eram menos solicitados e distraíam-se com maior facilidade, o que fazia com que a professora tivesse de os chamar mais vezes à atenção. É evidente que dado o tamanho da turma, torna-se impossível para a professora conseguir dar a mesma atenção a todos os alunos, sendo no entanto os alunos que tinham ritmos de aprendizagem mais lentos os mais prejudicados, uma vez que se encontravam nas últimas filas.

Em termos de materiais, para além das mesas, a sala de aula está equipada com uma secretária para a professora, dois quadros pretos, um armário com pia, dois armários destinadas à arrumação de diversos utensílios e materiais pedagógicos e dois *placards* que servem para expor informações e os trabalhos realizados pela professora titular. É ainda de referir que devido às reduzidas dimensões dos placards, as paredes da sala são também utilizadas como expositores.

O horário da turma 3º B (ver Tabela 15) respeita a carga horária, definida pelo Ministério da Educação, das atividades curriculares disciplinares de frequência obrigatória, nomeadamente o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motoras, perfazendo um total de 25 horas semanais. As atividades Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica (áreas curriculares não disciplinadas) são desenvolvidas em articulação entre si e com os conteúdos das áreas curriculares disciplinares, envolvendo uma componente de trabalho dos alunos com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Tabela 15*Horário escolar da turma do 3.º ano B*

3º ano B	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira		
Atividades de Enriquecimento curricular	08h30min – 09h30min	TIC	Expressão Plástica	Educação Física	Biblioteca	Expressão Musical e Dramática	
	09h30min – 10h30min	Expressão Musical e Dramática	Estudo	Clube	Inglês	Educação Física	
	10h30min – 11h00min	Lanche					
	11h30min – 12h00min	Estudo	Clube	Inglês	Inglês	Estudo	
	12h00min – 12h30min	OTL	OTL	OTL	OTL	OTL	
	13h30min – 14h30min	Português	Português	Português	TIC	Português	
	Atividades curriculares	14h30min – 15h30min	Educação Física	Expressão Musical e Dramática	Português	Português	Português
		15h30min – 16h00min	Lanche				
		16h30min-17h30min	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática
		17h30min – 18h30min	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio
Saída							

A relação com os pais e outros parceiros educativos.

De acordo com Silva (2003), é possível verificar, muitas vezes, que a escola e a família têm tendência a criticar-se mutuamente. Este autor acredita que isto ocorre devido à falta de conhecimento de ambas as partes e que para colmatar esta situação, os professores devem assumir a responsabilidade de estabelecer ligações entre a escola e a casa do aluno.

É inevitável não referir as dificuldades que os agentes educativos têm em comunicar entre si, competindo assim à escola a responsabilidade de promover uma

comunicação eficaz entre as famílias, as crianças e os professores. Esta comunicação só é possível graças ao estreitamento da relação entre a escola e a família, que por sua vez também possibilita o conhecimento mútuo, eliminando barreiras, aliviando tensões e reduzindo as resistências a um clima de escola aberta.

Através da participação na escola, nomeadamente em reuniões, ações de sensibilização e no atendimento semanal, os pais compreenderão melhor os professores, os seus métodos de ensino-aprendizagem, as suas atitudes, bem como as necessidades da instituição escolar (PEE, 2009/2013). Deste modo, cabe ao professor criar empatia, empenhando-se em criar uma relação de confiança, através da utilização de uma linguagem acessível e clara que permita uma comunicação eficaz e produtiva entre pais e professores. Para além de todo este trabalho que é desenvolvido em conjunto com os pais para garantir uma melhoria no desenvolvimento e no rendimento escolar dos alunos, a escola conta com o Centro de Apoio Psicopedagógico do Funchal para apoiar os alunos com NEE.

A Intervenção Pedagógica na Sala

Ao iniciarmos o nosso estágio nesta componente, foi-nos dito pelos nossos orientadores científicos que deveríamos ter em conta na nossa intervenção pedagógica a metodologia implementada pelos cooperantes, embora, através da negociação e de razões fidedignas que sustentassem as nossas sugestões, pudéssemos adotar modos de ação e de interação em função das nossas crenças, valores e conhecimentos adquiridos ao longo do nosso percurso académico. Embora tenhamos apresentado razões para tentarmos contornar a metodologia de ensino utilizada, que era, claramente, a transmissiva, promovendo uma participação mais ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, todas essas razões foram desvalorizadas. No entanto tentámos

desenvolver a nossa ação levando a que os alunos tivessem um estatuto ativo face ao conhecimento, construindo-o, sempre que possível, em cooperação dialogante com os colegas.

Se a pedagogia se organiza “em torno dos saberes que se constroem na ação situada, em articulação com as concepções teóricas (teorias e saberes) e com as crenças (crenças, valores e princípios)” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.13), importa compreendermos que os “conteúdos esvaziam-se de sentido, significação, para quem os recebe, sem um método adequado” (Gambôa, 2011, p.50). Neste sentido e tendo em conta as nossas experiências anteriores em salas onde é implementada a metodologia do MEM, acreditamos que os alunos, enquanto elementos centrais do processo ensino-aprendizagem, compreendem que a verdadeira natureza do conhecimento está em permanente construção e que este é antidogmático e não estático e fechado (Gambôa, 2011). Ora, numa sala onde impera o ensino tradicional, onde não há espaço para que os alunos que se encontram todos organizados por filas e virados para o principal instrumento nesta metodologia, o quadro, onde não são incentivados a comentar, questionar e avaliar os seus trabalhos, procura responder à complexidade dos conhecimentos destes alunos? Em conformidade com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) julgamos que na metodologia transmissiva o importante é que os alunos “recebam” o conhecimento transmitido pelo professor, mediante os objetivos traçados por este e pelos dos manuais que utilizam nas suas aulas. Os alunos nesta metodologia são assim encarados como tábuas rasas, com a “obrigação” de memorizar e reproduzir fielmente os conteúdos ditados pelo elemento central, o professor. Este tipo de metodologia, além de reduzir o valor das interações e das relações entre o professor-aluno e entre os alunos, é encarada como previsível, simples e segura, onde a preferência dos agentes do sistema educativo recai para a “quantidade do saber

transmitido, em detrimento da qualidade da sua assimilação e do trabalho sobre a relação com os saberes e com os seus sentidos” (Perrenoud, 2002, p.47). Na verdade, esta metodologia continua ainda muito presente no espírito dos professores, sendo estes resistentes a mudanças, optando por acomodar-se a pressupostos do passado, associados às formas tradicionais de pedagogia, em vez de se comprometerem com a reconstrução e com a esperança (Freire, 1997). Neste sentido e procurando responder às necessidades dos alunos, sempre que possível, incentivámo-los a atuarem como parceiros, em pequenos grupos e em pares, num clima de cooperação, com o intuito de partilharem os seus saberes e adquirirem consciência de que a sua aprendizagem depende positivamente do rendimento de cada um dos elementos do grupo (Fontes & Freixo, 2004). Nesta perspetiva foi nossa intenção que os alunos assumissem o poder de decisão, comunicando e discutindo com os restantes elementos do grupo de modo a definirem tarefas e estratégias para que juntos alcançassem determinados objetivos. Ao contrário do individualismo fomentado pela metodologia transmissiva, neste espaço dedicado à cooperação, cada um dos alunos se sentiu responsável por cumprir a sua parte, sentindo-se úteis e capazes para alcançar as dificuldades, dificuldades estas encaradas como permanentes desafios. No entanto para que tal aconteça é preciso que os professores abandonem o papel de transmissores de um saber acumulado e se assumam como mediadores, convidando os alunos a serem participantes ativos na construção do conhecimento (Alarcão, 2010). Esta perspetiva é suportada pela ideia de que o professor, enquanto protagonista do seu próprio desenvolvimento profissional, deve suportá-lo numa atitude reflexiva sobre as suas verdadeiras crenças, criando assim condições para encontrar soluções articuladas entre a teoria e a prática, construindo conhecimento a partir do pensamento sobre a sua prática, abrindo espaço para a melhoria do ato pedagógico (Alarcão, 2010; Mesquita-Pires, 2007; Morgado, 2004).

1ª Semana de estágio.**Planificação.**

Guião de Intervenção				
Instituição: Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Ajuda		Data: 05 a 07 de novembro de 2012		
Turma: 3ºB		Nº de alunos: 26		
<p>Contextualização: Para esta primeira semana de prática pedagógica delineámos alguns objetivos e estratégias de modo a adequar a nossa ação neste meio. Para tal, optou-se por organizar o trabalho desta semana por etapas que vão desde a contextualização do meio envolvente à escola até à caracterização do grupo de alunos do 3ºB.</p>				
Etapas		Objetivos	Estratégias	
1ª Organização do ambiente educativo	Contactar:	Caracterização do Meio Envolvente	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o contexto físico, cultural, social e económico da localidade onde se insere a escola; 	<ul style="list-style-type: none"> - Com recurso à internet, efetuar uma pequena pesquisa, de modo a obter alguma informação acerca da escola, sobretudo, o modo através do qual poderei estabelecer o primeiro contacto; - Explorar o <i>site</i> da escola, caso exista, para recolher dados pertinentes à prática pedagógica, nomeadamente, conhecer o contexto onde está inserida, bem como a freguesia e a localidade.
	Diretora da escola			

		Caracterização da escola	exterior, os recursos materiais e humanos, bem como o PEE.	- Aquando desta reunião fazer uma visita guiada pela escola e procurar saber o que esta preconiza através do seu PEE e de outros projetos a que esta se associa.
2ª Organização do ambiente da sala de aula	Professora cooperante	Caraterização da sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a professora cooperante; - Explicar os objetivos da prática pedagógica/ perspetivas de intervenção; - Observar a organização da sala; - Verificar os recursos materiais existentes; - Consultar a planificação semanal de atividades; 	<ul style="list-style-type: none"> - Durante a visita guiada, conhecer a localização da sala, bem como os restantes espaços da escola; - Apresentação mútua; - Visitar o espaço físico da sala;
		Caraterização da turma	<ul style="list-style-type: none"> - Consultar informações sobre a turma: composição etária, sexo, nível de desenvolvimento; - Consultar o PCT. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir à professora cooperante que faculte algumas das informações sobre os alunos, contidas no PCT.
3ª Observação participante	Interação com os alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os alunos, encarando-as como: ativos, capazes de resolver problemas, co construtores do seu conhecimento e da sua identidade através do relacionamento que estabelecem com os colegas e com os adultos; - Conhecer o seu nível de desenvolvimento; - Identificar os seus interesses e dificuldades; - Verificar o seu envolvimento nas atividades/tarefas; - Observar a dinâmica da sala 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação mútua; - Observar e interagir com os alunos, de modo a conhecer os seus interesses, bem como as suas dificuldades; - Visualizar alguns trabalhos realizados pelos alunos; 	
	Interação com a equipa pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a metodologia adotada; 	<ul style="list-style-type: none"> - Observar e interagir no ambiente da sala e na dinâmica de trabalho da equipa para compreender qual a metodologia implementada. 	

Reflexão.

Na primeira semana de prática pedagógica, dedicada essencialmente à observação, foi-nos dito pela professora cooperante que na turma faziam parte dois alunos com NEE, não especificando quais as suas necessidades. Ao longo desta semana, através das entrevistas informais com a professora cooperante pudemos aferir que esta considerava a inclusão dos alunos com NEE em turmas regulares como uma mais-valia para a educação e que estes alunos possuíam um currículo específico individual, tendo sido elaborado de acordo com as suas dificuldades e potencialidades. Porém, verificou-se que esta não contemplava nas suas planificações estratégias e recursos específicos que fossem de acordo às diferentes necessidades dos alunos. Tendo em conta que não nos especificaram as necessidades específicas destes alunos, pudemos constatar que estes revelavam pouca capacidade de concentração e memorização. Para nossa incredibilidade, a professora cooperante referiu também que estes alunos apesar de disporem de algumas horas semanais com uma professora do Ensino Especial, nunca iriam ser capazes de alcançar os mesmos objetivos em termos escolares que os outros alunos. Ora, perante estas afirmações perguntamo-nos: será que esta escola se assume, tal como é defendido no seu PEE, como uma escola inclusiva?

Segundo Correia (2008) “a inclusão promove a consciencialização e a sensibilização dos membros de uma determinada comunidade porque permite uma maior visibilidade das crianças com NEE. Assim, a comunidade percebe essas crianças como parte de um todo, aceitando-as, progressivamente, como tal.” (p.54)

Sabe-se que a inclusão escolar, isto é, a inserção do aluno com NEE, em termos físicos, sociais e académicos em escolas regulares, é muito mais vantajosa do que o conceito de integração, pois a inclusão contrariamente à integração, não pretende “juntar partes” mas sim “fazer parte”, ou seja, a inclusão defende que a escola deve ser

heterogénea, enquanto a inclusão procura levar o aluno, que possui NEE, às escolas regulares em que estes devem arrecadar todos os serviços adequados às suas necessidades e características.

O movimento inclusivo exige uma grande reestruturação da escola e da classe regular, de forma a provocar mudanças substantivas nos ambientes educacionais de todos os alunos e não apenas nos daqueles que apresentam NEE, uma vez que a inclusão não é sinónimo de educação especial (Correia, 2008)

A educação tem como intuito crucial a preparação do aluno para, futuramente participar e contribuir ativamente para a sociedade em que se insere. Portanto, a nossa preocupação deveria assentar num sistema educativo que promovesse o acesso a uma educação de qualidade para todos os alunos e respondesse ao princípio de igualdade e oportunidade. Nas escolas inclusivas, pretende-se que exista um apoio por parte de toda a comunidade educativa, contribuindo para o sucesso de todos os alunos. Quanto aos alunos com NEE, estas escolas devem oferecer apoios e estratégias de acordo com as limitações de cada aluno (Correia, 2008). Para tal, estas escolas constroem o currículo específico individual, criando condições para permitir que esses alunos adquiram competências académicas, sociais e pessoais (idem). Na nossa opinião, a professora ao conhecer as potencialidades e necessidades dos alunos, deveria estar disposta para efetuar alterações curriculares apropriadas às suas características. Consideramos que estas alterações poderiam ser muito mais vantajosas se fossem executadas com a participação de outros profissionais, nomeadamente, com a professora de Educação Especial. Todo este trabalho deveria assumir uma importância crucial para os alunos com NEE, uma vez que, tal como nos foi dito, são feitas modificações expressivas, denominadas como adaptações curriculares. A flexibilidade curricular está envolvida diretamente com o aplicar e adaptar o currículo à multiplicidade dos alunos e de

situações que a escola abarca, ou seja, com a adequação curricular. Neste sentido será que podemos falar de flexibilidade curricular numa turma onde essas alterações nem contempladas estão nas planificações?

Parece-nos que estas adaptações curriculares, também designadas por alterações deveriam ser contextualizadas, tendo por base não só os objetivos curriculares, como também os interesses e os ritmos de aprendizagem dos alunos. Neste sentido, julgamos que cabe ao professor titular, em conjunto com todos os professores que acompanham estes alunos, adaptar os conteúdos a lecionar, a forma como as apresentam, para que estas sejam eficazes e apropriadas aos alunos em questão.

Concluimos assim que apesar da filosofia inclusiva constante no PEE desta escola, a mesma não é aplicada corretamente, talvez por ser muito trabalhosa e exigir uma formação contínua. Todas as escolas deviam ter em atenção a formação do seu pessoal, de forma a promover aos alunos com NEE prestações educacionais adequadas. Assim sendo, é fundamental que os educadores, professores e auxiliares de acção educativa, recebam formação específica, passando a ter um papel mais ativo no processo ensino-aprendizagem. É também importante proporcionar aos vários membros da comunidade educativa, uma formação contínua, através de cursos de média duração, ciclos de conferência, colóquios, congressos, seminários, entre outras atividades. Perguntamo-nos ainda se não deveria existir uma maior cumplicidade e envolvimento dos respetivos encarregados de educação destes alunos, de modo a fazerem valer o seu direito de participantes no projeto educativo. Concordamos que a inclusão é uma mais-valia para todos se for devidamente aplicada, de modo a modificar as condições e limitações dos alunos com NEE e que para tal é necessário existir um esforço das diferentes partes (aluno, escola e casa) que compõem a comunidade escolar.

2ª Semana de estágio**Planificação.****Plano de Português****Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar da Ajuda****Professora Cooperante:** Marta de Freitas**Turma:** 3ºB Nº de alunos: 26**Data:** 19/11/2012**Nome das Estudantes Estagiárias:** Ana Jarimba e Andreia Rodrigues**Orientadora das atividades:** Ana Jarimba

Momentos de Trabalho	Objetivos Específicos	Papéis		Material
		Do professor	Dos alunos	
1. Exploração do Texto “Vontade de Vencer”; 1.1. Leitura do texto;	Apresentar e apreciar trabalhos individuais ou de grupo, dar sugestões para os melhorar ou continuar; Reter informações a partir de um enunciado oral; Experimentar múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela escrita (textos com tema sugerido);	Distribui o texto e uma folha pautada a cada um dos alunos, pedindo que escrevam a data e o nome na folha; Pede a alguns alunos que leiam um parágrafo do texto; Questiona os alunos sobre alguns aspetos do texto (título, nome do autor, editora, etc.); Pede aos alunos que escrevam exercício caligráfico na folha	Recebem o texto e a folha e escrevem o nome e a data na folha; Leem um parágrafo do texto e os restantes ouvem atenciosamente a leitura do colega; Respondem às questões; Escrevem exercício caligráfico e copiam o texto até o parágrafo	Texto “Vontade de Vencer”; Folha pautada; Questões – Interpretação do texto; Questões – exploração gramatical; Cola; Lápis; Caneta; Borracha; Quadro;

<p>1.2. Exercício caligráfico</p> <p>1.3. Interpretação do texto</p>	<p>*Escrever individualmente, a partir de motivações lúdicas (completar histórias);</p> <p>*Ler textos produzidos por iniciativa própria (para a turma);</p> <p>*Responder às perguntas dos ouvintes;</p> <p>Distinguir diferentes tipos de texto (prosa);</p> <p>*Distinguir as formas afirmativa e negativa de frases (por transformação);</p> <p>*Exercitar o uso de sinais de pontuação e auxiliares da escrita (em momentos de trabalho individual);</p> <p>*Identificar verbos;</p> <p>*Distinguir sílaba tônica e sílaba átona.</p>	<p>pautada e indica até que parágrafos devem copiar;</p> <p>Circula pela sala verificando se estão a copiar corretamente o texto;</p> <p>Distribui diversas tiras de papel com as questões referentes à interpretação do texto e pede-lhes que as coleem na folha pautada;</p> <p>Lê as questões e explica o que pretende que façam em cada uma para que não surjam dúvidas durante o preenchimento das respostas;</p> <p>Pede aos alunos que respondam às perguntas de interpretação do texto;</p> <p>Corrige as questões (registrando no quadro ou apenas oralmente);</p> <p>Pede a opinião aos alunos sobre as respostas dos colegas que as registaram no quadro;</p>	<p>indicado pelo professor;</p> <p>Recebem as tiras de papel e colam-nas na folha pautada;</p> <p>Ouvem a leitura e a respetiva explicação e colocam as suas dúvidas, caso existam;</p> <p>Respondem às perguntas de interpretação do texto;</p> <p>Leem as suas respostas;</p> <p>Os outros alunos ouvem atentamente as repostas dos colegas;</p> <p>Dão a sua opinião: analisam/avaliam as respostas produzidas pelos colegas,</p>	<p>Giz</p>
--	--	--	--	------------

<p>1.4. Exploração gramatical;</p>		<p>Distribui tiras de papel com questões referentes à exploração gramatical do texto e pede-lhes que as coleem na folha pautada;</p> <p>Lê as questões e explica o que pretende que façam em cada uma para que não surjam dúvidas durante o preenchimento das respostas;</p> <p>Pede aos alunos que respondam às perguntas;</p> <p>Corrige as questões (registrando no quadro ou apenas oralmente);</p> <p>Pede a opinião aos alunos sobre as respostas dos colegas que as registraram no quadro;</p> <p>Distribui uma tira de papel referente à escrita criativa e pede-lhes que a coleem na folha pautada;</p> <p>Lê o enunciado e pede-lhes que em conjunto deem um fim ao texto, explicando que para tal</p>	<p>participando na reformulação das respostas;</p> <p>Recebem as tiras de papel e colam-nas na folha;</p> <p>Ouvem a leitura e a respetiva explicação e colocam as suas dúvidas, caso existam;</p> <p>Respondem às perguntas;</p> <p>Leem/registam no quadro as suas respostas;</p> <p>Os outros alunos ouvem/visualizam atentamente as repostas dos colegas;</p> <p>Dão a sua opinião: analisam/avaliam as respostas produzidas pelos colegas, participando na reformulação das respostas;</p> <p>Recebem a tira de papel e colam-na na folha;</p>	
------------------------------------	--	--	---	--

<p>1.5. Escrita criativa</p>		<p>devem respeitar as convenções que regulam a interação (ouvir os outros, esperar pela sua vez, acrescentar informação pertinente), bem como as convenções (orto) gráficas e de pontuação e os mecanismos de coesão e coerência adequados;</p> <p>Redige no quadro o texto (de acordo com as propostas dos alunos), relendo as frases com vista ao seu aperfeiçoamento (acrescenta, apaga, substitui);</p> <p>Depois de terminado, lê o texto todo e pergunta aos alunos se pretendem fazer alguma alteração;</p> <p>Caso não queiram modificar nada, pede-lhes que o copiem para a folha que distribuiu anteriormente.</p>	<p>Produzem frases complexas, adequando os tempos verbais, os conectores discursivos, etc.</p> <p>Dão a sua opinião: analisam/avaliam as ideias dos colegas, participando na reformulação das mesmas;</p> <p>Copiam o texto para a folha.</p>	
-------------------------------------	--	--	---	--

Plano de Matemática

Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar da Ajuda

Professora Cooperante: Marta de Freitas

Turma: 3ºB Nº de alunos: 26

Data: 19/11/2012 (Segunda-feira)

Nome das Estudantes Estagiárias: Ana Jarimba e Andreia Rodrigues

Orientadora das atividades: Ana Jarimba

Momentos de Trabalho	Objetivos Específicos	Papéis		Material
		Do professor	Dos alunos	
1. Ficha de consolidação da matéria dada;	<p>*Realizar contagens progressivas e regressivas a partir de números dados;</p> <p>*Utilizar estratégias de cálculo mental e escrito para as operações usando as suas propriedades;</p> <p>*Compreender e realizar algoritmos para as operações de adição e subtração.</p> <p>*Resolver problemas que envolvam as operações em contextos diversos.</p>	<p>Distribui a cada um dos alunos uma ficha de exercícios e pede-lhes que escrevam a data e o nome na mesma;</p> <p>Lê os enunciados da ficha, explicando o que pretende que os alunos façam em cada um deles;</p> <p>Pede aos alunos que resolvam a ficha de exercícios;</p> <p>Circula pela sala enquanto os alunos resolvem a ficha de exercícios, apoiando os alunos com mais dificuldades;</p> <p>Corrige, em conjunto com os</p>	<p>Recebem a ficha e escrevem a data e o nome;</p> <p>Ouvem atentamente e expõem as suas dúvidas;</p> <p>Resolvem a ficha;</p> <p>Explicitam, oralmente, os passos seguidos ao efetuar os cálculos;</p>	Ficha de Trabalho; Lápis; Borracha; Caneta; Quadro; Giz.

172 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

1.1. Correção da ficha.		alunos, a ficha de exercícios: pede aos alunos que resolvam os exercícios no quadro e que expliquem a sua resolução;	Os restantes alunos dialogam com os colegas e com a professora sobre os seus pontos de vista e corrigem os seus exercícios;	
-------------------------	--	--	---	--

Plano de Português

Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar da Ajuda

Professora Cooperante: Marta de Freitas

Turma: 3ºB Nº de alunos: 26

Data: 20/11/2012 (Terça-feira)

Nome das Estudantes Estagiárias: Ana Jarimba e Andreia Rodrigues

Orientadora das atividades: Ana Jarimba

Momentos de Trabalho	Objetivos Específicos	Papéis		Material
		Do professor	Dos alunos	
<p>1. Leitura do texto “Tudo ao contrário”;</p> <p>1.1 Exploração oral de aspetos do texto;</p> <p>1.2. Exercício caligráfico;</p>	<p>*Intervir, oralmente, tendo em conta a adequação progressiva a situações de comunicação (diálogo, conversa, apresentação de trabalhos).</p> <p>*Registrar por cópia texto trabalhado,</p>	<p>Distribui o texto aos alunos;</p> <p>Pede a alguns alunos que façam a leitura em voz alta do texto;</p> <p>Questiona os alunos sobre alguns aspetos do texto (título, nome do autor, editora);</p> <p>Distribui uma folha pautada aos alunos e pede para que escrevam</p>	<p>Recebem o texto;</p> <p>Leem o texto enquanto os restantes alunos escutam atentamente a leitura;</p> <p>Respondem às questões;</p> <p>Recebem a folha e escrevem o seu</p>	<p>Texto “Tudo ao contrário”;</p> <p>Folha pautada;</p> <p>Questões – exploração gramatical;</p> <p>Cartões para o “Jogo de Mímica”</p> <p>Cola;</p> <p>Lápis;</p> <p>Caneta;</p>

<p>1.3. Exploração Gramatical;</p> <p>1.4. Escrita Criativa;</p>	<p>cuidando da sua apresentação gráfica.</p> <p>*Responder a questionários. Experimental múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela escrita: textos com tema sugerido.</p> <p>*Organizar textos próprios e alheios segundo critérios diversificados (poesia).</p> <p>*Responder às perguntas dos ouvintes.</p> <p>*Ler e interpretar textos poéticos.</p> <p>*Distinguir diferentes tipos de texto (poesia).</p> <p>*Organizar famílias de palavras (segundo critérios diversificados).</p> <p>*Interpretar e recriar em linguagem verbal mensagens não-verbais (gestos).</p>	<p>o seu nome e a data; Indica até que parágrafos devem copiar;</p> <p>Circula pela sala verificando se estão a copiar corretamente o texto;</p> <p>Distribui uma tira de papel com as questões de exploração gramatical;</p> <p>Lê as questões e explica o que pretende que façam em cada uma para que não surjam dúvidas durante o preenchimento das respostas;</p> <p>Corrige as questões (registrando no quadro/ apenas oralmente);</p> <p>Pede aos alunos para que criem um poema com três estrofes a partir do tema: “O meu dia ao contrário”</p> <p>Circula pela sala dando apoio aos alunos com mais dificuldades;</p> <p>Pede a alguns alunos que leiam as</p>	<p>nome e a data;</p> <p>Fazem o exercício caligráfico e copiando o texto até o parágrafo indicado;</p> <p>Recebem as tiras de papel e colam-nas na folha pautada;</p> <p>Ouvem a leitura e a respetiva explicação e colocam as suas dúvidas, caso existam;</p> <p>Leem as suas respostas;</p> <p>Os outros alunos ouvem atentamente as repostas dos colegas;</p> <p>Criam o poema;</p>	<p>Borracha; Quadro; Giz</p>
--	---	---	---	--------------------------------------

1.5. Jogo de Mímica.		<p>suas produções;</p> <p>Pede aos outros alunos que comentem os textos que foram lidos;</p> <p>Pede a alguns alunos que se dirijam ao quadro e que retirem um cartão que descreve uma das ações mencionadas no texto “Tudo ao contrário”. Pede-lhes que façam a leitura silenciosa das ações que constam nos cartões e que representem a ação contrária com gestos para que os seus colegas possam adivinhar a ação apresentada.</p>	<p>Leem os seus textos; Escutam atentamente os colegas;</p> <p>Dão a sua opinião, avaliando os textos dos colegas;</p> <p>Tentam descobrir a ação apresentada pelo colega.</p>	
----------------------	--	---	--	--

Plano de Matemática

Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar da Ajuda

Professora Cooperante: Marta de Freitas

Turma: 3ºB **Nº de alunos:** 26

Data: 20/11/2012 (Terça-feira)

Nome das Estudantes Estagiárias: Ana Jarimba e Andreia Rodrigues

Orientadora das atividades: Ana Jarimba

Momentos de Trabalho	Objetivos Específicos	Papéis		Material
		Do professor	Dos alunos	

<p>1. Situações Problemáticas;</p> <p>1.1. Correção dos problemas.</p>	<p>*Identificar o objetivo e a informação relevante para a resolução de um dado problema;</p> <p>*Conceber e pôr em prática estratégias de resolução de problemas, verificando a adequação dos resultados obtidos e dos processos utilizados;</p> <p>*Representar informação e ideias matemáticas de diversas formas;</p> <p>*Expressar ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito, utilizando linguagem e vocabulário próprios;</p> <p>*Discutir resultados, processos e ideias matemáticas.</p>	<p>Distribui a cada um dos alunos uma folha quadriculada e pede que escrevam a data e o nome na mesma;</p> <p>Distribui diversos cartões que contêm situações problemáticas e pede-lhes que os coleem na folha quadriculada;</p> <p>Lê os enunciados dos cartões explicando o que pretende que os alunos façam em cada um deles;</p> <p>Pede aos alunos que os resolvam a pares;</p> <p>Pede aos alunos que resolvam a ficha de exercícios;</p> <p>Circula pela sala enquanto os alunos resolvem a ficha de exercícios, apoiando os alunos com mais dificuldades;</p> <p>Corrige, em conjunto com os alunos os problemas: pede aos alunos que os resolvam no quadro e que expliquem a sua resolução;</p>	<p>Recebem a folha e escrevem a data e o nome;</p> <p>Colam-nos na folha quadriculada;</p> <p>Ouvem atentamente e expõem as suas dúvidas;</p> <p>Resolvem com o seu respetivo par as situações problemáticas;</p> <p>Explicitam, oralmente, os passos seguidos ao efetuar os cálculos;</p>	<p>Cartões (situações problemáticas);</p> <p>Lápis;</p> <p>Caneta;</p> <p>Borracha;</p> <p>Quadro;</p> <p>Giz.</p>
--	--	--	--	--

			Os restantes alunos dialogam com os colegas e com a professora sobre os seus pontos de vista e corrigem os seus exercícios;	
--	--	--	---	--

Plano de Português

Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar da Ajuda

Professora Cooperante: Marta de Freitas

Turma: 3ºB Nº de alunos: 26

Data: 21/11/2012 (Quarta-feira)

Nome das Estudantes Estagiárias: Ana Jarimba e Andreia Rodrigues

Orientadora das atividades: Ana Jarimba

Momentos de Trabalho	Objetivos Específicos	Papéis		Material
		Do professor	Dos alunos	
1. Exploração do Texto “Cozinhar às avessas”; 1.1. Leitura do texto; 1.2. Exercício caligráfico;	*Intervir, oralmente, tendo em conta a adequação progressiva a situações de comunicação (diálogo). *Responder a questionários. *Ler e interpretar textos narrativos.	Distribui o texto aos alunos; Pede a alguns alunos que leiam um parágrafo do texto; Questiona os alunos sobre alguns aspetos do texto (título, nome do autor, editora); Distribui aos alunos uma folha pautada e pede para que escrevam o seu nome e a data;	Recebem o texto; Leem um parágrafo do texto e os restantes ouvem atenciosamente a leitura do colega; Respondem às questões;	Texto “Cozinhar às avessas”; Folha pautada; Questões de Interpretação Questões – exploração gramatical; Cola; Lápis; Caneta; Borracha;

178 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

		<p>Pede aos alunos para que respondam às questões;</p> <p>Corrige as questões (registrando no quadro ou apenas oralmente);</p>	<p>caso existam;</p> <p>Respondem às questões;</p> <p>Leem/registam no quadro as suas respostas;</p> <p>Os outros alunos ouvem/visualizam atentamente as repostas dos colegas;</p> <p>Dão a sua opinião: analisam/avaliam as respostas produzidas pelos colegas, participando na reformulação das respostas;</p>	
--	--	--	--	--

Plano de Matemática				
Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar da Ajuda				
Professora Cooperante: Marta de Freitas				
Turma: 3ºB Nº de alunos: 26				
Data: 21/11/2012 (Quarta-feira)				
Nome das Estudantes Estagiárias: Ana Jarimba e Andreia Rodrigues			Orientadora das atividades: Ana Jarimba	
Momentos de Trabalho	Objetivos Específicos	Papéis		Material
		Do professor	Dos alunos	
	*Comparar números e	Distribui a cada um dos alunos	Recebem a ficha e escrevem a data e o	Ficha de exercícios;

<p>1. Resolução de uma ficha de exercícios;</p>	<p>ordená-los em seqüências crescentes e decrescentes;</p> <p>*Utilizar estratégias de cálculo mental e escrito para as operações usando as suas propriedades;</p> <p>*Compreender e realizar algoritmos para as operações de adição, subtração e multiplicação;</p> <p>*Compreender os efeitos das operações sobre os números;</p>	<p>uma ficha de exercícios e pedelhes que escrevam a data e o nome na mesma;</p> <p>Lê os enunciados da ficha, explicando o que pretende que os alunos façam em cada um deles;</p> <p>Pede aos alunos que resolvam a ficha de exercícios;</p> <p>Circula pela sala enquanto os alunos resolvem a ficha de exercícios, apoiando os alunos com mais dificuldades;</p> <p>Corrige, em conjunto com os alunos, a ficha de exercícios: pede aos alunos que resolvam os exercícios no quadro e que expliquem a sua resolução;</p>	<p>nome;</p> <p>Ouvem atentamente e expõem as suas dúvidas;</p> <p>Resolvem a ficha;</p> <p>Explicitam, oralmente, os passos seguidos ao efetuar os cálculos;</p> <p>Os restantes alunos dialogam com os colegas e com a professora sobre os seus pontos de vista e corrigem os seus exercícios;</p>	<p>Lápis; Caneta; Borracha; Quadro; Giz.</p>
<p>1.1. Correção da ficha de exercícios.</p>	<p>*Realizar estimativas e avaliar a razoabilidade de um dado resultado em situações de cálculo;</p> <p>*Identificar, numa grelha quadriculada, pontos equidistantes de um dado ponto.</p> <p>*Utilizar a numeração romana para representar</p>			

180 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

	<p>números (até MM);</p> <p>*Estabelecer relações de ordem entre números e utilizar a simbologia $>$, $<$, $=$;</p> <p>*Relacionar dezena, centena e milhar com a unidade e entre si.</p>			
--	--	--	--	--

Plano de Estudo do Meio

Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar da Ajuda

Professora Cooperante: Marta de Freitas

Turma: 3ºB Nº de alunos: 26

Data: 21/11/2012 (Quarta-feira)

Nome das Estudantes Estagiárias: Ana Jarimba e Andreia Rodrigues

Orientadora das atividades: Ana Jarimba

Momentos de Trabalho	Objetivos Específicos	Papéis		Material
		Do professor	Dos alunos	
<p>1. Introdução do tema: “O comércio local”;</p> <p>2. <i>Quiz</i>: o comércio local</p>	<p>*Contatar, observar e descrever diferentes locais de comércio: -onde se abastecem; -como se transportam os produtos; -como se conservam os</p>	<p>Apresentação de um <i>Power Point</i> sobre a temática;</p> <p>Apresenta aos alunos a atividade;</p>	<p>Visualizam atentamente a apresentação;</p> <p>Escutam atentamente;</p>	<p>Computador; <i>Slide show</i>; Quadro; Giz; Folha branca para registo das respostas; Cartões com questões;</p>

	<p>produtos alimentares; -como se vendem (condições de armazenamento e manuseamento...); -reconhecer menções obrigatórias nos produtos (composição, validade, modo de emprego); -reconhecer a importância do recibo e/ou factura.</p>	<p>Divide a turma em grupos de 5/6 elementos;</p> <p>Distribui uma folha branca para registo das respostas;</p> <p>Lê as questões;</p> <p>Recolhe as folhas;</p> <p>Entrega um certificado à equipa vencedora.</p>	<p>Organizam-se em grupos;</p> <p>Recebem a folha e escrevem o nome dos elementos de cada equipa;</p> <p>Escutam atentamente e registam as respostas;</p> <p>Entregam as folhas;</p>	<p>Certificados.</p>
--	---	--	--	----------------------

Reflexão.

Levar os alunos a quererem aprender foi o nosso principal objetivo para esta segunda semana de prática pedagógica. O professor é visto como um líder na sala de aula, pois influencia os alunos para que se interessem pelas aulas, estejam atentos, sejam empenhados, apresentem bons comportamentos e obtenham bons resultados escolares.

Se no passado os alunos aceitavam, pacificamente, o estatuto do professor por o considerarem competente a nível de conhecimentos e por reconhecerem que este detinha o poder de punir ou de recompensar, atualmente, isso já não acontece (Jesus, 1996). Neste contexto, quando iniciámos a nossa prática pedagógica era frequente ouvirmos a expressão “São estagiárias!”, o que, conseqüentemente fazia com que os alunos olhassem para nós como professoras “sem experiência”. Como tal, no primeiro dia de prática pedagógica para além de colocarem, algumas vezes, em causa a nossa competência também contestavam algumas das nossas decisões. Para além destes aspetos, não pudemos descartar o facto de a maioria destes alunos evidenciar uma significativa ausência de valores que afetam todo o ambiente educativo, bem como o desinteresse pela escola por parte de alguns alunos. Ora, uma vez que não estamos perante uma população de risco, procurámos compreender se estes comportamentos advinham das inter-relações que se estabelecem com os alunos. De modo a colmatar esta situação, e após termos refletido sobre estas questões, tentámos, já no segundo dia, estabelecer uma relação de empatia com os alunos, com o intuito de criarmos uma atmosfera que fosse propícia à aprendizagem. Segundo Deci (1975), os professores privilegiam mais os aspetos cognitivos dos alunos, enquanto os alunos privilegiam os aspetos relacionais e afetivos dos professores. Neste sentido, considerámos importante nos aproximarmos das necessidades relacionais e de desenvolvimento dos alunos, com

o intuito de conseguirmos influenciá-los e motivá-los a alcançar objetivos, constantes nas nossas planificações, no que diz respeito ao plano cognitivo.

Ao contrário do primeiro dia, que se pautou por um certo distanciamento e neutralidade afetiva, neste segundo dia conseguimos fomentar uma relação de aprazimento com os alunos. Apesar de, nos últimos anos, os professores terem perdido algum estatuto, o que dificulta a sua influência sobre os alunos, continuam, a meu ver, a possuir um instrumento fulcral que lhes permite criar laços com os alunos. Sendo este, a linguagem utilizada na relação pedagógica, quer verbal, quer não-verbal. Como tal, importa referir algumas das frases que utilizámos para conseguirmos estabelecer uma relação de agrado com os alunos: “Continua, eu sei que tu consegues!” (levando-os a aperfeiçoar e a se esforçar no trabalho que estavam a desenvolver); “Se tiverem alguma dúvida não hesitem em levantar o dedo” (promovendo a participação dos alunos e a compreensão das nossas explicações). Para além destas estratégias, e para conseguirmos contornar com sucesso situações de desinteresse, criámos experiências em que os alunos tivessem um papel ativo na construção do seu próprio saber e aproveitámos as diferenças existentes entre os alunos, levando a que os alunos que já haviam compreendido as nossas explicações apresentassem os conteúdos aos alunos com mais dificuldades. Promovemos também a realização de tarefas de nível intermédio, pois as tarefas demasiado fáceis ou demasiado difíceis não fomentam o envolvimento dos alunos. Tentámos também evidenciar sempre que possível o esforço e a capacidade dos alunos. Neste sentido, elogiávamos sempre os trabalhos destes alunos, estimulando-os sempre pelo que faziam corretamente e não pelo que faziam de errado, pois consideramos que é importante promover situações em que o sucesso supere sempre o fracasso. Julgamos ser assim fundamental criar uma relação com os alunos baseada em atitudes de confiança, compreensão, valorização e respeito levando-os a mobilizar todas

as suas capacidades ao serviço de um determinado objetivo que os conduza ao sucesso em todas as vertentes da vida. É muito fácil “deixarmo-nos levar” pelos alunos que estão sempre a querer participar e que, em certa parte, dominam a turma. Contudo, consideramos que foi fundamental estimularmos os alunos que estão constantemente distraídos e que provocam sempre distúrbios. Acreditamos que desistir destes alunos não é a melhor opção, a verdade é que estes necessitam da nossa atenção e constituem um verdadeiro desafio para nós, enquanto futuros docentes.

Comprovou-se assim, que as inter-relações entre professor/aluno são as que mais favorecem a aprendizagem de conteúdos, bem como a motivação dos alunos para a sua aprendizagem, devendo estas serem próximas e intensas o suficiente para permitirem um processo de ensino-aprendizagem que os conduza ao sucesso.

3ª Semana de estágio.

Planificação.

Plano de Português				
Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar da Ajuda				
Professora Cooperante: Marta de Freitas				
Turma: 3ºB Nº de alunos: 26				
Data: 03/12/2012 (segunda-feira)				
Nome das Estudantes Estagiárias: Ana Jarimba e Andreia Rodrigues			Orientadora das atividades: Ana Jarimba	
Momentos de Trabalho	Objetivos Específicos	Papéis		Material
		Do professor	Dos alunos	
<p>1. Texto <i>O bom pastor</i>;</p> <p>1.1. Revisão dos tipos de texto;</p>	<p>*Intervir, oralmente, tendo em conta a adequação progressiva a situações de comunicação (diálogo, conversa, apresentação de trabalhos);</p> <p>*Responder a questionários;</p> <p>*Experimentar múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela escrita (textos de criação livre, textos</p>	<p>Entrega aos alunos o texto;</p> <p>Pede a alguns alunos que façam a leitura do texto para a turma;</p> <p>Pede aos alunos que identifiquem qual o tipo de texto que leram;</p> <p>Questiona a turma sobre os tipo de texto anteriormente abordados;</p> <p>Apresenta à turma um cartaz com uma síntese dos tipos de texto;</p>	<p>Recebem o texto;</p> <p>Leem o texto/Escutam a leitura;</p> <p>Respondem à questão;</p> <p>Respondem à questão, referindo os tipos de texto abordados;</p> <p>Observam o cartaz e colocam</p>	<p>Texto <i>O bom Pastor</i>;</p> <p>Cartaz com síntese dos tipos de texto;</p> <p>Ficha de Interpretação;</p> <p>Ficha de Exploração Gramatical;</p> <p>Folhas;</p> <p>Lápis;</p> <p>Borracha.</p>

<p>1.2. Interpretação do texto;</p> <p>1.3. Exploração Gramatical;</p> <p>1.4. Escrita Criativa.</p>	<p>com tema sugerido, textos com temas à escolha...);</p> <p>*Ler, com frequência regular, textos produzidos por iniciativa própria (para a turma, para o grupo, para um companheiro, para o professor);</p> <p>*Ouvir e ler narrativas e poemas de extensão e complexidade progressivamente alargadas;</p> <p>*Estabelecer a sequência de acontecimentos;</p> <p>*Distinguir diferentes tipos de texto (prosa, poesia, banda desenhada, teatro, texto oral);</p> <p>*Distinguir as formas afirmativa e negativa de frases (por transformação);</p> <p>*Estabelecer relações de significado entre as palavras (sinonímia, antonímia);</p> <p>*Organizar famílias de palavras (segundo critérios diversificados);</p>	<p>Distribui uma ficha de interpretação sobre o texto lido;</p> <p>Faz a correção da ficha;</p> <p>Distribui uma ficha de exploração gramatical;</p> <p>Recolhe as fichas;</p> <p>Distribui uma folha pautada;</p> <p>Explica a atividade aos alunos: escrita criativa</p> <p>Pede a alguns alunos que leiam o seu texto para a turma.</p>	<p>questões;</p> <p>Recebem a ficha;</p> <p>Acompanham a correção da ficha;</p> <p>Fazem a resolução da ficha;</p> <p>Entregam a ficha;</p> <p>Recebem a folha;</p> <p>Escutam o que é pretendido; Criam os textos;</p> <p>Escutam os colegas; Tecem alguns comentários.</p>	
---	--	--	--	--

	*Identificar verbos.			
--	----------------------	--	--	--

Plano de Matemática

Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar da Ajuda

Professora Cooperante: Marta de Freitas

Turma: 3ºB Nº de alunos: 26

Data: 03/12/2012 (segunda-feira)

Nome das Estudantes Estagiárias: Ana Jarimba e Andreia Rodrigues

Orientadora das atividades: Ana Jarimba

Momentos de Trabalho	Objetivos Específicos	Papéis		Material
		Do professor	Dos alunos	
1. Revisões para a Ficha de Avaliação.	*Utilizar estratégias de cálculo mental e escrito para as quatro operações usando as suas propriedades; *Compreender os efeitos das operações sobre os números; *Comparar números e ordená-los em sequências crescentes e decrescentes;	Entrega uma ficha de trabalho; Pede que resolvam os exercícios; Faz a correção da ficha no quadro de modo a tirar dúvidas.	Recebem a ficha; Resolvem a ficha; Participam na correção da ficha e verificam os resultados.	Ficha de trabalho; Lápis; Borracha.

	<p>*Compreender e realizar algoritmos para as operações de adição e subtração;</p> <p>*Resolver problemas tirando partido da relação entre a multiplicação e a divisão;</p> <p>*Resolver problemas que envolvam as operações em contextos diversos;</p> <p>*Investigar regularidades numéricas.</p>			
--	---	--	--	--

Plano de Matemática

Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar da Ajuda

Professora Cooperante: Marta de Freitas

Turma: 3ºB Nº de alunos: 26

Data: 03/12/2012 (segunda-feira)

Nome das Estudantes Estagiárias: Ana Jarimba e Andreia Rodrigues

Orientadora das atividades: Ana Jarimba

Momentos de Trabalho	Objetivos Específicos	Papéis		Material
		Do professor	Dos alunos	
1. Revisões para a Ficha de Avaliação.	*Utilizar estratégias de cálculo mental e escrito para as quatro operações usando as suas propriedades; *Compreender os efeitos das operações sobre os números; *Comparar números e ordená-los em sequências crescentes e decrescentes; *Compreender e realizar algoritmos para as operações de adição e subtração; *Resolver problemas tirando partido da	Entrega uma ficha de trabalho; Pede que resolvam os exercícios; Faz a correção da ficha no quadro de modo a tirar dúvidas.	Recebem a ficha; Resolvem a ficha; Participam na correção da ficha e verificam os resultados.	Ficha de trabalho; Lápis; Borracha.

190 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

	<p>relação entre a multiplicação e a divisão;</p> <p>*Resolver problemas que envolvam as operações em contextos diversos;</p> <p>*Investigar regularidades numéricas.</p>			
--	---	--	--	--

Reflexão.

Nesta semana de prática pedagógica, tendente a promover a aprendizagem cooperativa, pudemos retirar algumas elações acerca do papel que deveríamos desempenhar em relação ao trabalho de grupo. Apesar de pensarmos que os alunos possuíam capacidades para trabalhar em grupo e que não era necessário dar-lhes orientações concretas sobre como deviam interagir enquanto grupo, pudemos concluir que isso não correspondia à realidade. Esta experiência levou-nos a definir estratégias, para que na semana seguinte os alunos pudessem obter resultados positivos na aprendizagem através da cooperação em trabalho de grupo.

A aprendizagem cooperativa surge como um conjunto de técnicas e métodos de aprendizagem utilizados em grupo, onde se desenham estratégias de desenvolvimento de competências a nível social e pessoal, onde cada um dos membros do grupo é responsável não só pela sua aprendizagem, como pela aprendizagem dos restantes elementos do grupo. Acreditando que tudo isto só é possível num ambiente onde se estabelece o equilíbrio entre as necessidades individuais e sociais, organizámos os grupos de trabalho de forma heterogénea, designadamente quanto às competências cognitivas, géneros e origens sociais. Este ambiente permitiu que todos os elementos do grupo se envolvessem num projeto comum, onde cada um dos alunos teve a possibilidade de fazer e refletir sobre tudo aquilo que fez, sendo-lhes dada a possibilidade de desenvolverem o pensamento crítico, uma vez que apesar de cada um poder pensar por si próprio, pôde também comparar o seu pensamento com o dos outros. Pudemos ainda constatar que os alunos com rendimentos mais altos ao ajudarem os colegas a encontrarem as soluções para uma determinada situação, clarificavam e reorganizavam o seu próprio pensamento e, conseqüentemente, adquiriam uma melhor consciência da sua própria aprendizagem.

Todas estas interações ocorreram num ambiente pautado pela ausência de hierarquia entre os elementos do grupo, havendo respeito quer pelas diferenças individuais quer pela exposição de ideias/pensamentos, o que permitiu o aumento de competências sociais de interação e comunicação entre os elementos do grupo. Para além destas interações que se desenvolveram dentro do grupo, foi pedido aos alunos que comunicassem à turma o trabalho desenvolvido no interior do grupo, criando-se assim oportunidades para a comunicação, discussão e reflexão de diferentes pontos de vista. Foi interessante verificar que neste momento de apresentação, os alunos esforçaram-se para expor e argumentar os seus pontos de vista perante a turma.

Embora, esta nova prática se centre essencialmente no aluno, não podemos esquecer o papel do professor. Nesta nova abordagem de aprendizagem, enquanto futuros docentes passamos a ser mediadores/orientadores, ao contrário do papel que nos é conferido na metodologia tradicional de aprendizagem, estimulando e valorizando o intelecto dos alunos.

Assim, o papel do professor é o de oferecer oportunidades de respostas e soluções, estabelecendo a troca de pensamentos variados e criativos. Para tal, tivemos sempre o cuidado de observar e ouvir todos os grupos, embora aparentemente distante, para identificar quais os grupos que precisavam da nossa ajuda, ora para reorientar a atividade, ora para ajudá-los a avançar através de questões potenciadoras de reflexão/acção para desencadear a atividade.

Neste contexto, a troca de conhecimentos entre sujeitos que pensam de maneira diferente sobre um determinado assunto e a troca de experiências e aprendizagens, contribuem para a construção do conhecimento, sendo este mais duradouro, uma vez que é alcançado através da contribuição de todos os aprendizes.

4ª Semana de estágio.**Planificação.****Plano de Português****Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar da Ajuda****Professora Cooperante:** Marta de Freitas**Turma:** 3ºB Nº de alunos: 26**Data:** 10/12/2012 (segunda-feira)**Nome das Estudantes Estagiárias:** Ana Jarimba e Andreia Rodrigues**Orientadora das atividades:** Ana Jarimba e Andreia Rodrigues

Momentos de Trabalho	Objetivos Específicos	Papéis		Material
		Do professor	Dos alunos	
<p>1. História: “A lenda do pinheiro”;</p> <p>1.1 Criação da história através da observação de imagens.</p>	<p>*Experimentar múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela escrita (textos de criação livre, textos com tema sugerido, textos com temas à escolha...).</p> <p>*Escrever individualmente e em grupo, a partir de motivações lúdicas (criar histórias a partir de gravuras desordenadas ou em sequência).</p> <p>*Ler, com frequência regular, textos produzidos por iniciativa própria para a turma e para o professor.</p>	<p>Expõe as imagens no quadro;</p> <p>Explica que aquelas imagens contam uma história “A lenda do Pinheiro”;</p> <p>Pede que observem bem as imagens e que escrevam um texto a contar a história;</p> <p>Pedem para que alguns alunos leiam as suas criações para a turma;</p> <p>Lê a verdadeira história “A lenda do Pinheiro” para a turma.</p>	<p>Observam atentamente as imagens;</p> <p>Escutam atentamente;</p> <p>Escrevem o texto a partir daquilo que observam;</p> <p>Alguns alunos lêem os seus textos para a restante turma;</p> <p>Escutam atentamente.</p>	<p>Imagens;</p> <p>Ficha (Plano da história);</p> <p>Folhas pautadas;</p> <p>Lápis;</p> <p>Borracha.</p>

Plano de Expressão Plástica

Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar da Ajuda

Professora Cooperante: Marta de Freitas

Turma: 3ºB Nº de alunos: 26

Data: 10/12/2012 (segunda-feira)

Nome das Estudantes Estagiárias: Ana Jarimba e Andreia Rodrigues

Orientadora das atividades: Ana Jarimba e Andreia Rodrigues

Momentos de Trabalho	Objetivos Específicos	Papéis		Material
		Do professor	Dos alunos	
1. Decorações de Natal para a sala de aula	<p>*Explorar as possibilidades de diferentes materiais: papel colorido através do corte;</p> <p>*Fazer composições colando: diferentes materiais cortados e recortados.</p>	<p>Apresenta a atividade aos alunos;</p> <p>Pede para que cortem círculos para a cabeça do pai natal; outros mais pequenos em preto, para o nariz, e em vermelho para o nariz;</p> <p>Pede para que cortem tiras de papel branco para fazer a barba do pai natal;</p> <p>Pede para que colem o que haviam cortado para montar o pai natal;</p> <p>Pede para que afixem os pais natais na parede do quadro.</p>	<p>Escutam atentamente;</p> <p>Seguem as orientações da professora;</p> <p>Seguem este passo;</p> <p>Ajudam a afixar os pais natais</p>	<p>Papel colorido: vermelho, preto, rosa.</p> <p>Folhas brancas;</p> <p>Tesoura;</p> <p>Cola;</p> <p>Lápis.</p>

Plano do Jogo *Quem quer ser Milionário?*

Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar da Ajuda

Professora Cooperante: Marta de Freitas

Turma: 3ºB Nº de alunos: 26

Data: 10/12/2012 (segunda-feira)

Nome das Estudantes Estagiárias: Ana Jarimba e Andreia Rodrigues

Orientadora das atividades: Ana Jarimba e Andreia Rodrigues

Momentos de Trabalho	Objetivos Específicos	Papéis		Material
		Do professor	Dos alunos	
1. Jogo <i>Quem quer ser Milionário?</i>	*Distinguir diferentes tipos de texto (prosa, banda desenhada, teatro, texto oral); *Distinguir as formas afirmativa e negativa das frases; *Organizar família de palavras; *Distinguir nomes comuns, próprios e coletivos; *Identificar adjetivos; *Identificar verbos; *Distinguir sílaba tónica e sílaba átona; *Reconhecer as regras da translineação;	Apresentação de um <i>Power Point</i> com o Jogo; Apresenta aos alunos a atividade; Divide a turma em grupos de 5/6 elementos; Distribui uma folha branca para registo das respostas; Lê as questões e depois de cada grupo responder projeta a resposta correta;	Visualizam atentamente a apresentação; Escutam atentamente; Organizam-se em grupos; Recebem a folha e escrevem o nome dos elementos de cada equipa; Escutam atentamente e registam as respostas;	Computador; <i>Slide show</i> ; Quadro; Giz; Folha branca para registo das respostas; Certificados.

	<p>*Reconhecer relações de parentesco;</p> <p>*Reconhecer símbolos regionais (Bandeiras e Hinos Regionais) dos Açores e da Madeira;</p> <p>*Reconhecer que num itinerário existe um ponto de partida e um ponto de chegada;</p> <p>*Contatar, observar e descrever diferentes locais de comércio:</p> <ul style="list-style-type: none"> -como se transportam os produtos; -como se conservam os produtos alimentares; -como se vendem (condições de armazenamento e manuseamento...); <p>*Comparar números e ordená-los em sequências crescentes e decrescentes;</p> <p>*Utilizar estratégias de cálculo mental e escrito para as operações usando as suas propriedades;</p> <p>*Compreender e realizar algoritmos para as operações de adição,</p>	<p>Recolhe as folhas;</p> <p>Entrega um certificado à equipa vencedora.</p>	<p>Entregam as folhas;</p>	
--	---	---	----------------------------	--

	<p>subtração e multiplicação;</p> <ul style="list-style-type: none">*Compreender os efeitos das operações sobre os números;*Realizar estimativas e avaliar a razoabilidade de um dado resultado em situações de cálculo;*Estabelecer relações de ordem entre números e utilizar a simbologia $>$, $<$, $=$;*Relacionar dezena, centena e milhar com a unidade e entre si;*Identificar o objetivo e a informação relevante para a resolução de um dado problema;*Conceber e pôr em prática estratégias de resolução de problemas, verificando a adequação dos resultados obtidos e dos processos utilizados;			
--	---	--	--	--

Plano de Português

Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar da Ajuda

Professora Cooperante: Marta de Freitas

Turma: 3ºB Nº de alunos: 26

Data: 11/12/2012 (Terça-feira)

Nome das Estudantes Estagiárias: Ana Jarimba e Andreia Rodrigues

Orientadora das atividades: Ana Jarimba e Andreia Rodrigues

Momentos de Trabalho	Objetivos Específicos	Papéis		Material
		Do professor	Dos alunos	
1. Elaboração de um postal de Natal.	<p>*Intervir, oralmente, tendo em conta a adequação progressiva a situações de comunicação (diálogo, conversa, apresentação de trabalhos);</p> <p>*Experimentar múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela escrita (textos de criação livre, textos com tema sugerido, textos com temas à escolha...</p>	<p>Distribui uma folha branca a cada um dos alunos;</p> <p>Pede que com a folha que distribuiu elaborem um postal de Natal para oferecer a familiares ou amigos;</p> <p>Pede a alguns alunos que apresentem à turma o seu postal.</p>	<p>Recebem a folha;</p> <p>Elaboram o postal;</p> <p>Apresentam o seu postal à turma; Os restantes alunos seguem atentamente as apresentações dos colegas e tecem alguns comentários.</p>	<p>Folhas brancas; Lápis; Borracha; Caneta; Cores.</p>

Plano de Matemática

Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar da Ajuda

Professora Cooperante: Marta de Freitas

Turma: 3ºB Nº de alunos: 26

Data: 11/12/2012 (Terça-feira)

Nome das Estudantes Estagiárias: Ana Jarimba e Andreia Rodrigues

Orientadora das atividades: Ana Jarimba e Andreia Rodrigues

Momentos de Trabalho	Objetivos Específicos	Papéis		Material
		Do professor	Dos alunos	
1. Desafios Matemáticos;	<p>*Identificar o objetivo e a informação relevante para a resolução de um dado problema;</p> <p>*Conceber e pôr em prática estratégias de resolução de problemas, verificando a adequação dos resultados obtidos e dos processos utilizados;</p> <p>*Representar informação e ideias matemáticas de diversas formas;</p> <p>*Expressar ideias e</p>	<p>Pede aos alunos que formem grupos;</p> <p>Distribui a cada um dos alunos uma ficha com desafios matemáticos e um cartão, por grupo, com as regras de pontuação para os problemas;</p> <p>Explica que cada problema será cotado, de acordo com as regras de pontuação;</p> <p>Lê os enunciados dos desafios explicando o que pretende que os alunos façam em cada um deles;</p>	<p>Formam os grupos;</p> <p>Recebem a ficha e o cartão e escrevem a data e o nome;</p> <p>Ouvem atentamente a explicação das regras de pontuação e expõem as suas dúvidas;</p> <p>Ouvem/leem o enunciado e compreendem o problema e expõem as suas dúvidas;</p>	<p>Ficha (desafios matemáticos);</p> <p>Cartões das regras de pontuação;</p> <p>Lápis;</p> <p>Caneta;</p> <p>Borracha;</p> <p>Quadro;</p> <p>Giz.</p>

200 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

<p>1.1. Correção dos desafios.</p>	<p>processos matemáticos, oralmente e por escrito, utilizando linguagem e vocabulário próprios;</p> <p>*Discutir resultados, processos e ideias matemáticos.</p>	<p>Pede aos alunos que os resolvam em grupos;</p> <p>Circula pela sala enquanto os alunos resolvem a ficha de exercícios, apoiando os alunos com mais dificuldades;</p> <p>Corrige, em conjunto com os alunos os problemas: pede aos alunos que os resolvam no quadro e que expliquem a sua resolução; Após a correção de cada um dos exercícios verifica em conjunto com cada um dos grupos qual a pontuação obtida; No fim recolhe as folhas, soma os resultados e anuncia o grupo vencedor.</p>	<p>Resolvem com o seu respetivo grupo os desafios matemáticos;</p> <p>Explicitam, oralmente, os passos seguidos ao efetuar os cálculos;</p> <p>Os restantes alunos dialogam com os colegas e com a professora sobre os seus pontos de vista e corrigem os seus exercícios;</p> <p>Verificam os itens das regras de pontuação e atribuem um valor à resolução dos problemas;</p>	
------------------------------------	--	--	---	--

Plano de Expressão Plástica

Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar da Ajuda

Professora Cooperante: Marta de Freitas

Turma: 3ºB Nº de alunos: 26

Data: 11/12/2012 (Terça-feira)

Nome das Estudantes Estagiárias: Ana Jarimba e Andreia Rodrigues

Orientadora das atividades: Ana Jarimba e Andreia Rodrigues

Momentos de Trabalho	Objetivos Específicos	Papéis		Material
		Do professor	Dos alunos	
1. Elaboração de um postal de Natal.	<p>*Explorar as possibilidades de diferentes materiais: elementos naturais, lã, cortiça, tecidos, objetos recuperados, jornal, papel colorido, ilustrações... rasgando, desfiando, recortando, amassando, dobrando... procurando formas, cores, texturas, espessura;</p> <p>*Fazer composições colando: diferentes materiais rasgados, desfiados diferentes materiais cortados diferentes materiais recortados;</p> <p>*Fazer dobragens</p>	<p>Distribui uma cartolina (A5) a cada aluno;</p> <p>Pede aos alunos que com os materiais que havia pedido na aula anterior, elaborem um postal de Natal;</p> <p>Solicita que após finalizada a decoração do postal, escrevam uma mensagem de Natal.</p>	<p>Recebem a cartolina;</p> <p>Elaboram o postal;</p> <p>Escrevem a mensagem de Natal.</p>	<p>Cartolinas;</p> <p>Materiais variados (tecidos, papel de embrulho, botões, fitas, etc)</p> <p>Lápis;</p> <p>Borracha;</p> <p>Caneta;</p> <p>Cores.</p>

Reflexão.

Ao longo destas quatro semanas de prática pedagógica, principalmente nesta última semana, surgiram, com maior incidência, dificuldades e problemas relacionados com a indisciplina. Assistimos a uma situação de indisciplina deplorável, nomeadamente a uma agressão verbal entre dois alunos. Apesar de termos agido de imediato, um dos alunos continuou a insultar o outro, ignorando por completo a nossa intervenção. Face a esta situação, a professora cooperante recorreu a estratégias punitivas para poder assumir o controlo da situação. Apesar de termos conseguido amenizar a situação nesse momento, na ida para o recreio pudemos constatar que o aluno continuava a insultar e a ameaçar o seu colega. Neste sentido, as estratégias punitivas, aparentemente eficazes, só apresentam efeitos a curto prazo, sendo necessário aumentar a sua intensidade e frequência para obter os mesmos efeitos nos comportamentos dos alunos. Julgamos que este tipo de estratégias não seja o meio mais eficaz para resolver problemas de indisciplina, porque nestes casos o professor funciona não como um exemplo de estabilidade e serenidade para os alunos, tal como deve ser, mas sim como um modelo agressivo. Assim sendo, pensamos que a professora poderia ter dialogado com este aluno de modo a procurar compreender os motivos que estiveram na base destes comportamentos, fazendo com que o aluno compreendesse que devia respeitar todos os seus colegas.

Neste sentido, consideramos que seria uma mais-valia termos unidades curriculares de Psicologia Comportamental e de Relação Pedagógica, que nos ajudassem a colmatar algumas dificuldades inerentes à prática pedagógica e a melhorar a qualidade da nossa acção. Deste modo e segundo Estrela, Esteves & Rodrigues (2002), nos planos de formação inicial deveriam ser incluídos conteúdos sobre a problemática da indisciplina, sobre as relações interpessoais e sobre a organização e

gestão de sala de aula, adequando o mais possível a teoria à prática. De acordo com Veenman (1998), “a diferença entre os ideais da (...) formação e o que sucede nas escolas é enorme. O ensino nas escolas é muito diferente do que estavam à espera. Estes primeiros tempos de permanência nas escolas são também de aprendizagens intensas” (p. 39) para a aquisição e desenvolvimento de aptidões para a docência. No decorrer da nossa formação deveríamos adquirir e desenvolver um conjunto de competências, conhecimentos e atitudes que nos permitissem fazer face aos problemas disciplinares que temos de enfrentar em sala de aula. Contudo e como refere Veenman (1998), os programas de formação inicial são muito teóricos tendo pouca relevância na prática.

As questões relacionadas com a gestão comportamental são realidades que nos levam a repensar o nosso papel enquanto futuros docentes e que nos exigem um conjunto, não só de conhecimentos como também de técnicas, que nos permitam fazer face a estes problemas que temos de enfrentar na sala de aula. Mas como é que o fazemos se a nossa formação não nos proporciona o desenvolvimento dessas competências? Será que estes comportamentos são só da responsabilidade dos alunos? De modo a minorar este tipo de situações nas próximas semanas de prática pedagógica nesta sala, procurámos em alguma bibliografia sobre este tema algumas respostas para as nossas inseguranças.

Apesar de não existirem receitas universais para problemas como este, e uma vez que é extremamente difícil remediar situações de indisciplina já instaladas, acreditamos que uma boa organização e gestão de sala de aula será a melhor forma para prevenir este tipo de situações. Amado (2001) aponta a utilização do método expositivo, a utilização inapropriada do espaço e do tempo e a postura que o docente adota nas suas aulas como as principais causas para os casos de indisciplina nas salas de aula. Tendo em conta as causas apontadas por este autor e as nossas constatações advindas das

observações que realizámos, consideramos que a utilização excessiva do método expositivo adotado por esta professora gera, sem dúvida, distúrbios comportamentais. A utilização deste método e de poucos recursos didáticos torna as aulas monótonas, potenciando focos de distração para os alunos, aumentando o desinteresse dos alunos pelas mesmas. Pudemos ainda constatar que ao circular sempre no mesmo espaço da sala, normalmente entre o quadro e a primeira fila de mesas, faz com que se dê mais atenção aos alunos que se encontram à frente, o que impossibilita o professor de estabelecer um contacto direto com os alunos que se situam nas restantes filas e de verificar o seu nível de atenção. Para além destes aspetos é ainda de referir que a administração incorreta do tempo gera sempre algumas perturbações. Na nossa opinião e de modo a atenuar este tipo de comportamentos, seria fundamental facultar atividades adicionais aos alunos que terminam mais rapidamente as tarefas propostas.

Na nossa perspetiva, a indisciplina vista e vivida pelos professores cooperantes causa muitos incómodos, mas para nós, que estamos no início da nossa formação, causa ainda muitos mais, uma vez que os conhecimentos que adquirimos no decurso da nossa licenciatura sobre esta temática são muito escassos. No entanto a orientação por parte dos orientadores das práticas de estágio têm aqui um papel fulcral uma vez que:

as novas tendências supervisivas apontam para uma concepção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente, capaz de criar para todos os que nela trabalham condições de desenvolvimento e aprendizagem em

todos os campos e também no âmbito da relação pedagógica (Alarcão & Roldão, 2009, p. 19).

A resolução de problemas de indisciplina é uma “área que lança novos desafios aos professores (...) [assim como] as relações interpessoais e a gestão de comportamentos de indisciplina, que constituem uma área central da acção educativa. Esses desafios advêm das novas circunstâncias em que se encontra o outro par de actores da acção educativa – o aluno” (Espírito Santo, 2002, p.105). O acesso, cada vez mais fácil dos alunos aos *media*, sem a supervisão dos pais, manifesta-se através dos progressos em relação à informação que recebem e ao manuseamento das novas tecnologias. No entanto, estes apresentam-se “mais vulneráveis e incertos quanto aos seus valores e, paradoxalmente podem ter falta de motivação, auto-estima e auto-confiança na aprendizagem escolar” (ibidem). Esta realidade, presente nas nossas escolas, exige que os professores proporcionem um envolvimento seguro e firme aos alunos (Espírito Santo, 2002), o que na nossa opinião dificilmente acontece em situações de prática pedagógica.

Esta temática gera, sem dúvida, alguma controvérsia, mas acreditamos que todos estes receios, dificuldades e dúvidas sobre esta temática transformar-se-ão em firmeza e segurança com a aquisição da experiência.

Intervenção com a Comunidade Educativa

À semelhança do que ocorreu no estágio na componente de Educação de Infância, na nossa intervenção pedagógica na componente de 1.º CEB, também tivemos a preocupação de estabelecer ligações com a comunidade educativa. Neste âmbito, em parceria com as estagiárias desta instituição, organizámos uma ação de sensibilização

designada “Gestão de Stress” com duas vertentes, uma teórica e outra prática. A vertente teórica contou com a participação da Doutora Carmo Aragão, Professora Auxiliar no Centro de Competência de Artes e Humanidades, na Universidade da Madeira, e a vertente prática intitulada “Técnicas de Relaxamento (yoga)” (ver Figura 17) foi dinamizada pela educadora Vera Henriques. Esta ação de sensibilização foi direcionada para os pais dos

alunos que frequentam esta instituição e para todo o pessoal docente e não docente da mesma.

A opção pela primeira temática advém do facto de a docência, nos dias de hoje, estar sujeita a altos níveis de *stress*. Na verdade muitos docentes não conseguem adaptar-se e reagir de forma funcional perante as dificuldades que esta profissão acarreta, o que leva a que muitos professores

abandonem esta profissão muito antes da idade da reforma. Neste sentido é fundamental que os docentes encontrem formas que lhes permitam lidar com as dificuldades inerentes ao exercício da profissão docente.

Figura 17. Cartaz da ação de sensibilização

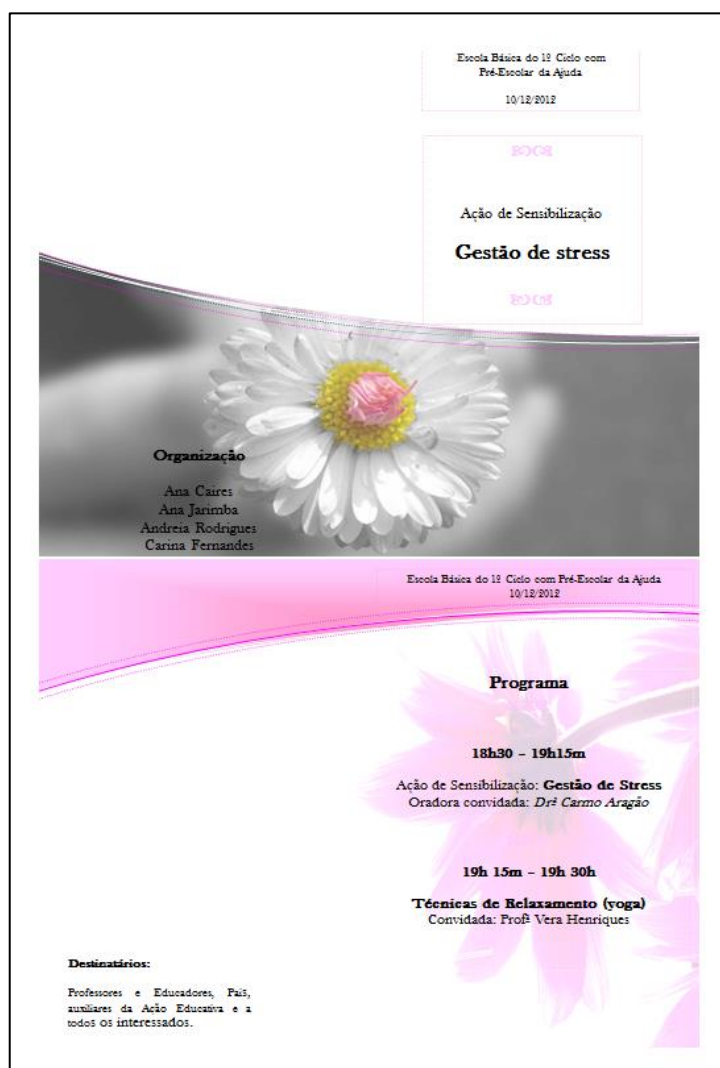


Figura 18. Primeira parte da ação de sensibilização

Nesta ação, a oradora convidada, explicou-nos que o *stress* influencia as relações inter e intra pessoais na profissão docente, prejudicando o trabalho realizado na sala de aula e, conseqüentemente os alunos, uma vez que o melhor método de ensino passa pela motivação e pelo empenho que os professores capitalizam na sua arte (ver Figura 18). De acordo com Jesus (2002), os danos provocados nesta profissão são, principalmente, o desalento, que leva os professores a experienciarem sentimentos de ineficácia. Torna-se, assim, importante perceber quais as principais causas associadas a este problema e as estratégias desenhadas para combater de forma eficaz o *stress*. Desta feita, a Doutora Carmo Aragão referiu que os fatores preditores de *stress* estão associados à carga excessiva de trabalho, às más condições laborais e ao elevado número de alunos por sala. Para além destes aspetos, a rigidez que as instituições assumem, a falta de participação dos professores na vida escolar e a falta de oportunidade de subir nas carreiras, as novas leis e estatutos que implicam novos procedimentos e funções, são aspetos que propiciam um clima de tensão e de relações conflituosas ao desenvolvimento do *stress* (Jesus, 2002; Lazarus, 1984). Para além destes aspetos, a oradora convidada apresentou-nos algumas estratégias para fazer face ao *stress*, tais como: o pensamento positivo, o convívio com a família e com os amigos, o envolvimento em atividades de relaxamento/meditação, entre outras. Tendo em conta

que uma das estratégias de gestão de *stress* é a prática de atividades de relaxamento, a Educadora Vera Henriques dinamizou a segunda parte da ação de sensibilização, abordando algumas técnicas de relaxamento preditoras do bem-estar ao nível pessoal e, consequentemente, ao nível profissional.

Figura 19. Dinamização da segunda parte da ação de sensibilização - aula de Yoga



Podemos afirmar que esta ação de sensibilização decorreu com sucesso, uma vez que durante o debate da primeira parte da ação o público-alvo compreendeu quais as estratégias adequadas para combater o *stress*. Relativamente à segunda parte da ação de sensibilização, denotou-se que o público-alvo se sentiu impulsionado a aprender as técnicas de relaxamento, afirmando que estas são uma das melhores vias de promoção da saúde e do bem-estar profissional.

Figura 20. Cartaz de divulgação da ação de solidariedade social



Outro dos projetos dinamizados com a comunidade educativa destinou-se à recolha de brinquedos (ver Figura 20), que consistiu em apelar a todos os agentes educativos desta escola para que trouxessem brinquedos, com o intuito de serem entregues no Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família – Irmãs Hospitaleiras do Sagrado Coração de Jesus. Consideramos que o resultado desta recolha foi surpreendente, pois houve uma grande adesão de todos os intervenientes educativos (ver Figura 21). Na nossa opinião, este trabalho foi muito positivo pois contribuiu para “oferecer um pouco de magia” às crianças que se encontram nesta instituição de solidariedade social.

Figura 21. Entrega dos brinquedos doados à instituição



Reflexão Crítica sobre o Estágio na Componente 1.º Ciclo do Ensino Básico

O estágio pedagógico realizado na sala do 3º ano B contribuiu para o desenvolvimento da nossa autonomia, enquanto futuros professores, e remeteu-nos para um dos temas em foco nos debates educativos, a dicotomia professor/pessoa. Comprovámos que é impossível separar a dimensão pessoal da profissional, pois como refere Nóvoa (1995) ensinamos aquilo que somos e naquilo que somos encontramos muito daquilo que ensinamos. Assim, apesar de não termos “abandonado” todos os postulados da pedagogia transmissiva e tendo em conta as nossas crenças, não nos conformámos com todos os valores e normas veiculados pela professora cooperante, conseguindo “introduzir” pequenas transformações na nossa intervenção, onde se

valorizou a pedagogia da participação. Esta prática pedagógica contribuiu para a tomada de consciência sobre o verdadeiro significado de aprendizagem da criança, possibilitando a emergência dos processos e dos produtos de aprendizagem e do saber fazer pedagógico daqueles que nela estiveram envolvidos. Embora a cultura pedagógica dominante nesta sala estivesse assente em pressupostos de “reprodução” e não de “recriação”, tornou-se imperativo repensarmos o modo como a pedagogia transmissiva é propagada.

Não podemos continuar ligados à cultura transmissiva, onde o ensino-aprendizagem é visto como um processo em que o modo de “ensinar” é dirigido a todos como se de um só se tratasse. Neste sentido, foi importante conhecermos os ritmos, bem como as características de todos os alunos, com o intuito de promovermos estratégias adequadas às suas necessidades.

O exercício da docência realizado numa multiplicidade de contextos curriculares exige-nos repensar a nossa tarefa. Embora isolados nas nossas turmas, não nos podemos esquecer que a nossa tarefa é coletiva. Perante uma cultura curricular baseada no individualismo e na fragmentação dos conteúdos, não foi fácil implementarmos a integração curricular (Pacheco, 2000). Procurar implementar um ensino integrado implicou pôr de parte a compartimentalização curricular, deixando de investir única e exclusivamente no cumprimento de um horário e de um programa através dos manuais escolares. Assim, ao longo deste percurso tentámos relacionar sempre que possível as áreas curriculares, interligando os conteúdos. Neste sentido e embora esta imagem sobre a integração curricular não fosse partilhada pela professora cooperante, consideramos que o professor não deve ser visto como um mero executor de um documento devidamente formatado e pronto-a-vestir por todos de igual forma, devendo ser guiado pelos interesses dos alunos e não dos professores (Beane, 2002; Formosinho, 2007).

Neste contexto, em situações formais de aprendizagem ao nível dos conteúdos, procurámos oferecer aos alunos, através de uma metodologia ativa, a participação, análise e debate, de modo a que estes construíssem significados que os confrontassem com situações reais da sua experiência, co construindo o seu conhecimento. Neste percurso, constatámos que a consonância e a partilha das experiências pedagógicas dependem das lógicas afinitárias que se estabelecem entre os professores (Formosinho, 2007). Talvez seja por este motivo que se continua a “sacralizar” a pedagogia transmissiva ou talvez por ser a maneira mais fácil de fazer e de gerir o ensino-aprendizagem, tal como é encarado pela maioria dos professores (Yus, 2002). Contudo, consideramos que optar por metodologias expositivas, ao invés da mobilização de práticas participadas conduz os alunos a assimilar e a “consumir” o que lhes é transmitido e não aquilo que é construído em participação, o que contraria os pressupostos da escola ativa defendidos na nossa formação inicial.

Através das relações que estabelecemos entre os diferentes saberes de cada um dos intervenientes neste percurso, adquirimos uma maior consciência da representação e da função que o professor exerce na educação, conjugando esforços e encontrando na reflexão conjunta formas de reestruturar e de inverter as abordagens tradicionais, fazendo, assim, jus às concepções curriculares que são veiculadas na formação inicial. Deste modo pudemos compreender que a quantidade da experiência prática por si só não é suficiente para adquirir conhecimento profissional, mas sim através da nossa capacidade de analisar e de reorientar a nossa própria ação.

Conclusão

Perante a nossa prática pedagógica, sustentada na pedagogia da participação, pudemos perceber valores, normas e atitudes próprias da profissão, que contribuíram para a construção da nossa identidade profissional docente.

As interações sociais, que se desenvolveram neste processo, assentes em relações de respeito e de confiança entre todos os intervenientes, sustentadas pelas competências profissionais das cooperantes e pela gestão democrática do processo pedagógico, constituíram um dos principais fatores potenciadores da nossa integração profissional.

Neste cenário de formação profissional, as crianças foram o elemento primordial, pois o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem condicionaram e nortearam toda a orientação da nossa prática pedagógica. Deste modo, para podermos intervir de forma adequada e diferenciada na sua aprendizagem, foi necessário termos em conta a observação e o diálogo, como também a transformação do nosso conhecimento sobre os conteúdos específicos que desenvolvemos em formas pedagogicamente persuasivas e adequadas às suas capacidades, necessidades e interesses. Subjacentes ao binómio ensino-aprendizagem estiveram as análises críticas e as avaliações entre as nossas intenções e intervenções, com o intuito de identificarmos os pontos susceptíveis de modificação, que nos conduziram a novos planos de ação.

O estágio pedagógico mobilizado por um processo de investigação-ação permitiu-nos, através de uma reflexão dialogante entre o observado e o vivido, encontrar respostas nas teorias, para desconstruir as dúvidas com que nos deparámos na nossa prática, ajudando-nos a compreender a sua realidade. Este contexto assumiu-se como um espaço de autoformação cooperada, construído a partir da interação entre as crianças, as colegas de estágio, os orientadores e os cooperantes, que nos permitiram

partilhar recursos, conhecimentos, estratégias, reformular a nossa forma de pensar e fazer face às dificuldades que surgiam, promovendo, assim, atividades pedagógicas de qualidade.

A postura que as cooperantes assumiram na supervisão da prática pedagógica ajudaram-nos a reconhecer as nossas potencialidades, fragilidades, concepções tornando mais clara a visão sobre a EPE e sobre o 1.º CEB. Na EPE destaca-se a relação cooperativa que se estabeleceu com a equipa pedagógica e em particular com a educadora cooperante. Desta relação, evidenciam-se a partilha de responsabilidades e de saberes, a autonomia na tomada de decisões e a reflexão conjunta que nos permitiu reconstruir saberes prévios e construir competências profissionais. Na componente do 1.º CEB, apesar de nos ter sido atribuído um espaço de intervenção alargado, o poder da professora cooperante não havia sido suprimido, mas sim escondido sob a forma de autonomia psicológica que nos obrigava a perceber as normas e os pressupostos de ação.

Podemos afirmar que uma prática orientada pela investigação, centrada na perspetiva ecológica, na qual se valoriza a participação dos vários agentes que constituem a comunidade educativa, produz efeitos muito positivos no que diz respeito à reformulação de procedimentos e de estratégias na planificação dos processos de ensino-aprendizagem, bem como o desenvolvimento de atitudes e de competências que nos permitiram ajustar a intervenção, tendo em conta a individualidade das crianças. Pudemos ainda constatar que as dúvidas, as dificuldades, as reflexões e a pesquisa são aspetos constantes na profissão docente, o que nos permite sublimar dúvidas, otimizar e renovar as nossas intervenções e gerir da melhor maneira possível os percursos individuais das crianças, potenciando o seu desenvolvimento afetivo, social, motor e pessoal.

Referências

- Aguilar, L. (2001). *Expressão e Educação Dramática. Guia pedagógico para o 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2009). *Supervisão. Um contexto de Desenvolvimento Profissional*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alptekin, C. (1999). *Brain, mind, and language learning: the earlier the better*. Cats, Children and Teenagers, The Young Learners SIG Newsletter, nº 1. IATEFL.
- Amado, J. (2001). *Interação Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Porto: Edições Asa.
- Araújo, M. (2004). *Sensibilização de uma língua estrangeira no Jardim de Infância*. Cadernos de Educação de Infância. Lisboa.
- Azevedo, F. (2006). *Literatura infantil e leitores: da teoria às práticas*. Braga: Universidade do Minho.
- Balça, A. (2003). *Somos todos irmãos, somos todos diferentes, a narrativa infanto-juvenil como meio de promover uma educação multicultural*. In: Fraga, F. (Coord.), *A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas*. Actas do I Encontro Internacional. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Beane, J. (2000). *O que é um currículo coerente?*. In: Pacehco, J. (org.). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências e da educação*. Lisboa: Gradiva.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brazão P., Correia F., Mendes, G. & Sousa, C. (2012). *Programa da unidade curricular de estágio e relatório*. Documento não publicado. Centro de Competências de Ciências Sociais, Funchal.
- Cachapuz, A., Praia, J. & Jorge, M. (2002). *Ciência, educação em ciência e ensino das ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cervera, J. (1991). *Teoria de la Literatura Infantil*. Bilbao: Mensajero.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Correia, M. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE, Considerações para uma Educação com Sucesso*. Porto Editora.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, B., Ferreira, M., Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Braga: Universidade do Minho.
- Deci, E. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press
- Despacho 108/2005/M, Secretaria Regional da Educação, de 30 de Setembro. Jornal Oficial, II Série.
- Espirito-Santo, J. (2002). *Contributos para a Formação de Professores no âmbito da Prevenção da Indisciplina em Sala de Aula*. Doutoramento em Ciências da Educação. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Estrela, M. (1998). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.

- Estrela, M., Esteves, M. & Rodrigues, A. (2002). *Síntese da Investigação sobre Formação Inicial de Professores em Portugal (1990-2000)*. Cadernos da Formação de Professores. Porto: Porto Editora.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Niza, S. (2002). *Anexo à recomendação sobre iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores*. In INAFOP (ed.), *Recomendação sobre a Componente de Prática Profissional dos Cursos de Formação Inicial de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Frias, M. (1992). *Língua materna – língua estrangeira. Uma relação multidimensional*. Porto: Porto Editora.
- Gambôa, R. (2011). *Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto*. In Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (Orgs.) *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Glauert, E. (2005). *A ciência na educação de infância*. In Siraj-Blatchford, I. (Coord.), *Manual de desenvolvimento para a educação de infância*. Cacém: Texto Editora.
- Goodman, K. (1986). *What's Whole in Whole Language?* Portsmouth: Heinemann.
- Gonçalves, I. (2003). *O ensino precoce de uma língua estrangeira no 1º Ciclo do Ensino Básico como factor de sucesso da aprendizagem da língua materna*. Coimbra: Edição IPC.

- Hagège, C. (1996). *A criança de duas línguas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto Nacional de Estatística (2011). *Resultados provisórios dos Censos 2011*. Disponível em http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011_apresentacao.
- Jesus, N. (1996). *A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação para professores*. Aveiro: Estante Editora.
- Jesus, S. (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente: uma lição de síntese*. Porto: ASA.
- Junta de Freguesia de Machico (2013). *Enquadramento socioeconómico*. Retirado de <http://www.jf-machico.pt/>
- Katz, L. & MacClelland, D. (1996). *O papel do professor no desenvolvimento social das crianças*. In Formosinho, J., Katz, L., MacClelland, D. & Lino, D. *Educação pré-escolar construção social da moralidade*. Porto: Texto Editora.
- Lanchec, J. (1977). *Psico-linguística e pedagogia das línguas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stresse, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lei n.º5/97, de 10 de fevereiro – *Lei-Quadro da educação pré-escolar*. Disponível em: <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF>

- Lino, D. (2007). *O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia*. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Infância – Construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem cooperativa na sala de aula – Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O Professor Faz a Diferença*. Lisboa: Lidel.
- Marques, R. (1997). *Professores, família e projecto educativo*. Porto: Edições Asa.
- Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA.
- Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar - ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância – Teorias e Práticas*. (1.^a ed.). Porto: Profedições, Lda.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projectos na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da educação.
- Ministério da Educação (2006). *Organização curricular e programas do ensino básico - 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2011). *Avaliação em educação pré-escolar*. Circular n.º 4 DGIDC/DSDC/201. Retirado de <http://sitio.dgipc.min-edu.pt/pescolar/Documents/CircularAvaliacaoEPEdocumentofinal.pdf>

- Ministério da Educação (2012). *Metas de aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobre-o-projecto/apresentacao/>
- Moreira, M. & Alarcão, I. (1997). *A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos*. In Sá-Chaves, I. *Percurso de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação. Um desafio para os Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Neto, C. (2003). *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, Serviço de Edições.
- Niza, S. (2007). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). Lino, D. & Niza, S. *Modelos Curriculares para a Infância – Construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Obler, L. & Gjerlow, K. (1999). *A linguagem e o cérebro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Oliveira, C. (2006). *Significado e contribuições da afetividade, «no contexto da Metodologia de Projetos, na Educação Básica*, dissertação de mestrado – Capítulo 2, CEFET-MG, Belo Horizonte-MG. 10
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia (s) da Infância: reconstruindo uma praxis de participação*. In Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., Pinazza, M. (Orgs.). *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.

- 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.
- Osborne, J. (2008). *Engaging young people with science: does science education need a new vision?* *School Science Review*, 89(328), 67-74.
- Pacheco, J. (2000). *Territorializar o currículo através de projectos integrados*. In Pacheco, J. (org.). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- PEE (2009/2013). *Projeto Educativo de Escola*. Documento não publicado. Funchal: EB1/PE da Ajuda.
- PEE (2008/2012). *Projeto Educativo de Estabelecimento do Infantário O Barquinho*. Documento não publicado. Machico: Infantário O Barquinho.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício do professor: Profissionalização e razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Pinto, C. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ponte, J., Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H. (1997). *Programa de matemática do ensino básico*. Lisboa: Ministério da educação.
- Porchier, L. & Groux, D. (1998). *L'apprentissage précoce des langues*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDIne.

- Portugal, G. (2008). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância*. In M. I. Miguéns (Ed.). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G. (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sá, J. (2000). *A Abordagem Experimental das Ciências no Jardim-de-Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico: sua relevância para o processo de educação científica nos níveis de escolaridade seguintes*. *Inovação*, 13, (1), 57-67.
- Sá, J. (2002). *Renovar as Práticas no 1.º Ciclo pela Via das Ciências da Natureza*. Porto: Porto Editora.
- Sá, J. & Varela, P. (2004). *Crianças Aprendem a Pensar Ciências. Uma Abordagem Interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Sá, J. & Varela, P. (2007). *Das ciências experimentais à literacia: uma proposta didáctica para o 1.º ciclo*. Porto: Porto Editora.
- Schaffer, H. R. (1999). *Desenvolvimento social da criança. Epigénese e Desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silva, P. (2003). *Escola - Família, uma relação armadilhada: Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sim-Sim, I. (1995). *Desenvolver a linguagem aprender a língua*. In Carvalho, A. (org.). *Novas metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Siraj-Blatchford, I. (2007). *Critérios para determinar a qualidade na aprendizagem das crianças entre os três e os seis anos*. In Siraj-Blatchford, I. (org.). *Manual de*

- desenvolvimento curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editores.
- Soares, J. (2006). *Notas de leitura: L'enseignement scientifique comment faire pour que «ça marche?»*. In *Escola Moderna*, 28, 5, 29-34.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Strecht-Ribeiro, O. (1998). *Línguas estrangeiras no 1º Ciclo: razões, finalidades, estratégias*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Strecht-Ribeiro, O. & Avença, A. (2001). *Materiais educativos para a fase de sensibilização às línguas estrangeiras. Da investigação às práticas – estudos de natureza educacional*. Lisboa.
- Strecht-Ribeiro, O. & Roso, A. (2001). *Sensibilização às línguas estrangeiras na Educação Pré-Escolar. Da investigação às práticas – Estudos de natureza educacional*. Lisboa.
- Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem – novas práticas pedagógicas*. Porto: Asa Edições
- Veenman, S. (1988). *El proceso de llegar a ser Profesor: un analisis de la formacion inicial*. In A. Vila (coord.). *Problemas e Perspectivas de la Función Docente*. Madrid: Nancea.
- Vega, S. (2006). *Ciência 0-3. Laboratórios de ciências en la escuela infantil*. Barcelona: Editorial Graó.
- Viana, F. (2001). *Melhor falar para melhor ler*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Vicente, M. (2004). *Razão e diálogo*. Porto: Porto Editora

Yus, R. (2002). *Educação integral: uma educação holística para o século XXI*. Porto

Alegre: Artmed Editora.

Zabalza, M. (2000). *Planificações e desenvolvimento curricular na escola*. Porto:

Edições Asa.