

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Otilia José da Silva da Silva
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

abril | 2013

T/M uma
37
Sil nel
Ex-2

73356
KOH A

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Ótilia José da Silva da Silva
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO
E ARQUIVO

ORIENTAÇÃO
Guida Reis Rodrigues Mendes



Centro de Competência de Ciências Sociais

Departamento de Ciência da Educação

**Relatório de Estágio realizado no Infantário O Carrocel e na Escola Básica do 1.º
Ciclo com Pré-Escolar do Galeão**

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

Otília José da Silva da Silva

Orientadora científica: Mestre Guida Reis Rodrigues Mendes

Funchal, abril de 2013

Agradecimentos

Com o desejo, determinação, empenho, dedicação, carinho e apoio de todos aqueles que me acompanharam, consegui superar todas as barreiras e conquistar cada etapa deste percurso, alcançando assim a meta final. Assim sendo, não posso deixar de agradecer às pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este sonho fosse concretizado. Quero então agradecer:

À Mestre Guida Mendes, orientadora científica de estágio na valência de Educação de Infância e orientadora do relatório, por todo o apoio, disponibilidade, incentivo e carinho. Pela partilha de saberes e pela notável orientação.

Ao Doutor Paulo Brazão, diretor do Mestrado e orientador de estágio na valência 1.º Ciclo do Ensino Básico pelo apoio e incentivo.

À educadora Isabel Rodrigues e à professora Carla Gouveia por me terem acolhido nas suas salas, pelo incentivo e pelos conhecimentos partilhados.

Às crianças da Sala Violeta do Infantário O Carrocel e aos alunos do 4º ano 1 da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar do Galeão, por todo o carinho e afeto.

Aos meus pais, aos meus irmãos e aos meus sobrinhos, James e Lara, pelo carinho, compreensão, afeto e amor.

À Margarida, minha colega, pela amizade, pela troca de experiências e pelo tempo que disponibilizou para ouvir os meus desabafos.

Ao Luís Franco, por todo o amor, companheirismo, afeto, carinho, paciência, compreensão e pela sua boa vontade em ajudar-me em tudo. Sem ele e sem as suas palavras de coragem e incentivo este sonho teria sido mais difícil de alcançar.

Muito obrigado a todos!

II RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Resumo

O presente Relatório de Estágio insere-se no segundo ano do Mestrado em Educação Pré- Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e expõe a intervenção pedagógica realizada numa sala de Educação de Infância, com crianças com idades compreendidas entre os dois e os três anos, e numa turma de 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com idades entre os nove e os doze anos.

No decurso do estágio e a partir do contexto observado, realizou-se planificações das atividades/aulas a desenvolver, estimulando a iniciativa das crianças num contexto de aprendizagem ativa e proporcionando-lhes experiências de aprendizagem de qualidade, para que se tornem cidadãos cada vez mais participativos e democraticamente comprometidos com a sociedade. Em consonância com este trabalho, e considerando que em educação é fundamental questionar as nossas ações e opções metodológicas, foram também realizadas reflexões críticas semanais, num processo de planificação, ação, observação e reflexão, característico da metodologia de investigação-ação.

De maneira a adequar a intervenção, adotou-se diversos mecanismos de ação educativa que, com o recurso a variadas técnicas e instrumentos de recolha de dados, permitiram apurar dados concretos sobre o desenvolvimento, os interesses e as necessidades das crianças, bem como refletir e ajustar a intervenção pedagógica.

A intervenção realizada com o meio envolvente, com a comunidade educativa, com as famílias e a participação em outras atividades pedagógicas ocasionaram o estabelecer de relações com os diversos agentes da comunidade educativa, a tomada de decisões, o trabalho cooperativo e o reforço positivo, que por sua vez permitiram a integração e a compreensão da dinâmica e da gestão das instituições de educação.

Palavras-Chave: Educação de Infância; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Intervenção Pedagógica; Investigação-ação.

Abstract

This Teacher Training Report inserts on the second year of Masters in Pre-school Education and 1st Cycle of Primary School Teaching and shows the development of a teaching practice, with a group of children of Childhood Education aged between two and three years old and with a class of the 4rd Form of Primary School, aged between nine and twelve years old.

Along the stage and based on the observed educational context, was conducted the planning of the activities/lessons, stimulating children's initiative in a context of active learning and providing them with quality learning experiences to become citizens increasingly participatory and democratically committed to society. In consonance with this work and considering that in education is fundamental question our actions and our methodological options were also performed critical thinking, in a process of planning, action, observation and reflection characteristic of the investigation/action.

To adjust the intervention, we adopted several mechanisms of action using different instruments and techniques of data collection which allowed us to reach concrete data about the development, children's interests and needs, as well as reflect and adjust the pedagogical intervention.

The work with the surrounding midst, with the educational community, with the families and the participation in other educational activities opened the possibility of establishing partnerships of collaboration with many members of the educational process, of choose priorities for the pedagogical action, of develop cooperative work and positive reinforcement, which allowed the integration and understanding of the dynamics and management of educational institutions.

Key-Words: Childhood Education; 1st Cycle of Primary School; Pedagogical Intervention; Investigation/action.

IV RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Abreviaturas

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

APA - American Psychological Association

CEB – Ciclo do Ensino Básico

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

PAA – Plano Anual de Atividades

PEE – Projeto Educativo de Escola

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PCT – Projeto Curricular de Turma

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

Índice

Agradecimentos	I
Resumo.....	II
Abstract	III
Abreviaturas.....	IV
Índice de Figuras	IX
Índice de Tabelas.....	XII
Introdução	1
Enquadramento Teórico.....	4
Opções Metodológicas da Prática Educativa.....	4
Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	7
Técnicas baseadas na observação.....	8
Técnicas baseadas na conversação.....	9
Análise de documentos.....	9
Meios audiovisuais.....	10
Planificações.....	10
Instrumentos de avaliação.....	12
Mecanismos de Ação Educativa.....	17
A aprendizagem ativa.....	17
A aprendizagem cooperativa.....	18
A diferenciação pedagógica.....	19
O jogo dramático.....	20
A interação com as famílias e com a comunidade.....	21
O Estágio Pedagógico em Contexto de Educação de Infância	22
A Organização do Ambiente Educativo	23

VI RELATÓRIO DE ESTÁGIO

O meio envolvente.....	23
O estabelecimento educativo.	27
O grupo de crianças.	29
Os interesses e necessidades das crianças.	30
As famílias.....	32
A equipa pedagógica.	33
O espaço e o tempo.....	34
A relação com os pais e outros parceiros educativos.	38
A Intervenção Pedagógica na Sala Violeta.....	40
1.ª Semana de estágio.	41
Planificação.	42
Avaliação diagnóstica.....	45
Geral do grupo.....	45
Individualizada.	50
Reflexão.....	55
2.ª Semana de estágio.	60
Planificação.	60
Reflexão.....	65
3.ª Semana de estágio.	71
Planificação.	72
Reflexão.....	76
4.ª Semana de estágio.	81
Planificação.	82
Reflexão.....	85
5.ª Semana de estágio.	90

Planificação.	91
Reflexão.....	95
6.ª Semana de estágio.	100
Planificação.	101
Avaliação final.....	104
Geral do grupo.	104
Individualizada.	107
Reflexão.....	116
Intervenção com a Comunidade Educativa	121
Reflexão Crítica sobre o Estágio na Componente Educação de Infância.....	130
Estágio Pedagógico em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	135
A Organização do Ambiente Educativo	135
O meio envolvente.....	135
O estabelecimento educativo.	137
A turma.	140
Os pontos fortes e as necessidades dos alunos.	143
As famílias.....	145
A equipa pedagógica.	148
O espaço e o tempo.....	148
A Intervenção Pedagógica na Sala	151
1.ª Semana de estágio.	152
Planificação.	152
Reflexão.....	171
2.ª Semana de estágio.	175
Planificação.	175

VIII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Reflexão.....	192
3. ^a Semana de estágio.	196
Planificação.	200
Reflexão.....	211
4. ^a Semana de estágio.	215
Planificação.	215
Reflexão.....	234
Intervenção com a Comunidade Educativa	239
Reflexão Crítica sobre o Estágio na Componente 1.º Ciclo do Ensino Básico	242
Conclusão	245
Referências	249

Índice de Figuras

Figura 1. Espiral de ciclos de investigação-ação	5
Figura 2. Mapa das freguesias do concelho do Funchal	24
Figura 3. Zonas que compõem a freguesia de São Martinho	25
Figura 4. Infantário O Carrocel	27
Figura 5. Recursos humanos do Infantário O Carrocel	28
Figura 6. Habilitações literárias dos pais da Sala Violeta	32
Figura 7. Profissões dos pais da Sala Violeta	33
Figura 8. Áreas que compõem a Sala Violeta	35
Figura 9. Mapa tridimensional da Sala Violeta	36
Figura 10. Experimentando o jogo do faz-de-conta	67
Figura 11. Exploração e manipulação dos diversos tipos de fantoches.....	68
Figura 12. Improvisação de um pequeno diálogo entre os fantoches.....	69
Figura 13. Confeção dos fantoches.....	70
Figura 14. Decoração do biombo	76
Figura 15. Apresentação dos fantoches	77
Figura 16. Elaboração da história.....	77
Figura 17. As crianças ilustram a ação dos seus fantoches	78
Figura 18. Representações gráficas das crianças.....	78
Figura 19. História "A Quinta Violeta"	85
Figura 20. Confeção do bolo	87
Figura 21. Finalização da confeção do bolo	88
Figura 22. Receita do bolo de chocolate para partilhar com os pais	89
Figura 23. Desvendar da visita surpresa.....	95
Figura 24. Observação do coelho	96

X RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Figura 25. As crianças alimentaram o coelho.....	97
Figura 26. Preparação da massa de modelar caseira	98
Figura 27. Modelando animais com a massa de modelar.....	99
Figura 28. Pintura do cenário	117
Figura 29. Decoração das cortinas.....	117
Figura 30. Pintura e colagem dos acessórios.....	117
Figura 31. Pintura e colagem dos acessórios.....	118
Figura 32. Poster elaborado para divulgar o <i>workshop</i>	122
Figura 33. Primeira parte do <i>workshop</i>	123
Figura 34. Segunda parte do <i>workshop</i>	123
Figura 35. Execução dos exercícios	124
Figura 36. Plateia da dramatização.....	125
Figura 37. Dramatização da história "A Fada do Outono"	126
Figura 38. Logótipos criados e sujeitos à votação da equipa pedagógica do Infantário	126
Figura 39. Logótipo comemorativo dos 25 anos do Infantário O Carrocel.....	127
Figura 40. Panfleto da organização da reunião de apresentação do PEE e do Plano Anual de Atividades aos pais.....	128
Figura 41. Plateia da apresentação do PEE e do plano anual de atividades aos pais ...	129
Figura 42. Apresentação aos pais do logótipo comemorativo dos 25 anos do Infantário O Carrocel.....	130
Figura 43. Mapa das freguesias do concelho do Funchal.....	136
Figura 44. Vista frontal da EB1/PE do Galeão.....	138
Figura 45. Idade dos alunos do 4.º ano 1	141
Figura 46. Número de elementos que compõem o agregado familiar dos alunos.....	146

Figura 47. Habilitações literárias dos pais.....	146
Figura 48. Classificação das profissões dos pais.....	147
Figura 49. Mapa tridimensional da sala da turma do 4.º ano 1	150
Figura 50. Trabalho cooperativo de grupo com quatro elementos - momento da definição de tarefas e estratégias	213
Figura 51. Trabalho cooperativo de pares	213
Figura 52. Dinamização do Ler, Mostrar e Contar.....	237
Figura 53. Registo de anotações no Diário de Turma	238
Figura 54. Produção e melhoramento de texto	238
Figura 55. Panfleto de divulgação da ação de solidariedade social.....	239
Figura 56. Poster de divulgação da ação de sensibilização	240
Figura 57. Doações obtidas	240
Figura 58. A romaria teve início no pátio da escola e terminou no palco da festa.....	241
Figura 59. Banca de venda dos produtos oferecidos pelos romeiros	242

XII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Índice de Tabelas

Tabela 1. Cronologia do preenchimento das fichas SAC para realizar a avaliação geral do grupo e de uma criança em particular.....	14
Tabela 2. Grelha de autoavaliação das atividades desenvolvidas	15
Tabela 3. Grelha de avaliação individual das atividades desenvolvidas em grupo.....	15
Tabela 4. Grelha de avaliação das atividades desenvolvidas em grupo	15
Tabela 5. Infraestruturas existentes na freguesia de São Martinho	26
Tabela 6. Instalações do Infantário O Carrocel	29
Tabela 7. Interesses e necessidades das crianças da Sala Violeta	31
Tabela 8. Rotina diária da Sala Violeta	37
Tabela 9. Avaliação diagnóstica do grupo - Ficha 1g	46
Tabela 10. Análise e reflexão em torno do grupo e contexto – Ficha 2g	48
Tabela 11. Avaliação diagnóstica individualizada – Ficha 1i	51
Tabela 12. Avaliação final do grupo - Ficha 1g	105
Tabela 13. Avaliação final individualizada - Ficha 1i.....	107
Tabela 14. Infraestrutura existentes na freguesia de São Roque	137
Tabela 15. Espaços físicos do estabelecimento de ensino.....	138
Tabela 16. Alunos apoiados pela Educação Especial.....	143
Tabela 17. Alunos que beneficiam de Apoio Pedagógico Acrescido.....	144
Tabela 18. Alunos que não beneficiam de apoio.....	145
Tabela 19. Equipa pedagógica.....	148
Tabela 20. Horário das áreas curriculares da turma 4.º ano 1	151

Introdução

O relatório de estágio, que aqui se apresenta foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Estágio do 2º ano do Mestrado de Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O presente trabalho segue as normas da *American Psychological Association*¹ (APA, 2010) adotadas pelo Centro de Competência de Ciências Sociais - Departamento de Ciências da Educação, da Universidade da Madeira. 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 têm o consentimento dos pais.

Este relatório irá descrever a informação que considerámos pertinente para explicitar todo o trabalho realizado durante o período de estágio desenvolvido em dois contextos e valências distintas, a Educação de Infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), com o objetivo de dar a conhecer o trabalho desenvolvido durante cerca de 100 horas em cada uma das valências. O estágio na Educação de Infância decorreu entre os dias 24 de setembro e 31 de outubro, na Sala Violeta, no Infantário O Carrocel e foi realizado individualmente, sendo a intervenção pedagógica supervisionada pela educadora cooperante. Quanto ao estágio no 1.º CEB decorreu entre os dias cinco de novembro e 18 de dezembro, na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) do Galeão, na sala do 4.º ano 1 e foi desenvolvido a pares, em que cada estagiária

¹ Importa mencionar que as normas da APA (2010) referem que as fotografias devem ser impressas a preto e branco, todavia afirmam que poderão ser impressas a cores para possibilitarem uma melhor visualização do exposto e compreensão do contexto. Estas normas referem também que as notas de rodapé deverão ser agrupadas numa folha separada e constar depois das referências, porém optou-se por colocá-las nas páginas correspondentes, de maneira a facilitar a compreensão do discurso. Outro aspeto referenciado nestas normas diz respeito à impressão dos documentos, que deverá ser feita apenas numa página por folha, contudo por uma questão de economia optou-se por realizar a impressão deste trabalho frente-e-verso.

2 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

assumiu semanalmente a responsabilidade pela orientação das aulas, com a supervisão da professora cooperante.

Segundo Marcelo-García (1999), a formação docente é “um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades” (p.22). Neste sentido, é necessário tomarmos consciência de que ser-se docente é uma atividade de extrema importância, sendo necessária uma formação acadêmica de excelência, que incorpore uma formação pedagógica e científica capaz de desenvolver nos formandos um conjunto de competências necessárias para poderem desempenhar tão digna profissão. Neste contexto, faz sentido o desenvolvimento de variadas competências ao longo da formação inicial, visando o desenvolvimento profissional como futuros docentes, promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos na prática pedagógica. Assim, torna-se fulcral ao longo do percurso acadêmico avaliar a aquisição de conhecimentos e competências pelos futuros docentes, e é neste sentido que surge o presente relatório de estágio. Tal como é referido num dicionário, um relatório é um texto informativo em que se expõe por escrito uma atividade ou situação, assim com o presente relatório pretendemos apresentar a prática pedagógica desenvolvida nos contextos e períodos de tempo já referidos.

Neste sentido, e tendo em conta que o relatório de estágio deve possibilitar uma visão alargada das diferentes componentes da intervenção pedagógica desenvolvida durante o estágio, este relatório encontra-se dividido em três partes. A primeira parte corresponde ao enquadramento teórico, onde são delineadas as opções metodológicas da prática pedagógica, definidas com recurso a técnicas e instrumentos de recolha de dados, e onde são referenciados os mecanismos de ação educativa. A segunda e terceira partes correspondem ao relato do estágio pedagógico em contexto de Educação de Infância e de 1.º CEB, respetivamente. Em ambas as partes é possível contemplar a

contextualização da prática profissional, onde é tido em conta a organização do ambiente educativo e os aspetos que esta contempla, ou seja, o meio envolvente, o estabelecimento educativo, o grupo de crianças/turma e os seus interesses e necessidades, as famílias, a equipa pedagógica, a organização do espaço e do tempo e a relação com os pais e outros parceiros educativos. Posteriormente, é dada relevância à intervenção pedagógica, onde se explicitam as intencionalidades educativas, as experiências de aprendizagem e os procedimentos de observação e avaliação da ação educativa, através da alternância entre planificações e reflexões semanais. Posto isto, são explanadas as atividades desenvolvidas com a comunidade educativa, e no término de cada uma destas partes é apresentada a reflexão crítica da prática pedagógica em cada contexto.

O desenrolar deste trabalho culmina com uma conclusão que faz alusão, de forma reflexiva, à prática pedagógica realizada nos dois contextos, e com a apresentação das referências que serviram de suporte para todo o trabalho realizado.

4 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Enquadramento Teórico

Opções Metodológicas da Prática Educativa

Sendo o estágio uma etapa extremamente importante da formação profissional, pois constitui um dos pontos de partida para a construção da identidade profissional docente, é necessário que este seja bem planeado, consistente e refletido.

Neste sentido, optou-se por uma estratégia de formação reflexiva, a investigação-ação, que de acordo com Bell (1997), consiste “numa abordagem que se revela particularmente atraente para os educadores devido à sua ênfase prática na resolução de problemas” (p.22). Neste sentido, Moreira (s/d) refere que:

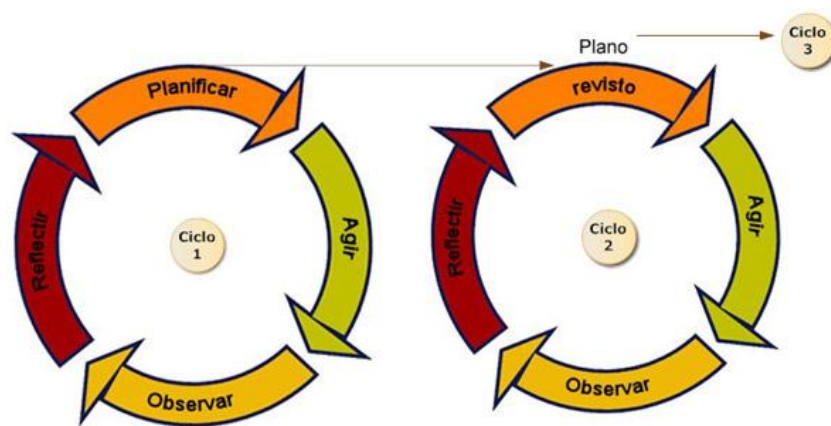
a dinâmica cíclica de ação-reflexão, própria da investigação-ação, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em *praxis* e esta, por sua vez, dê origem a novos objectos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre ação e reflexão que reside o potencial da investigação-ação enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua ação, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica (p. 664).

Assim sendo, esta metodologia permite a produção de conhecimentos sobre o contexto educativo, contribuindo para renovações na maneira de pensar e de agir, através de um processo contínuo de ação-reflexão-ação e constitui-se como um processo de construção de novas realidades sobre o ensino (Bell, 1997).

De acordo com Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2008), a investigação-ação tem “características próprias que obrigam a um ciclo espiralado de

reflexões, definições de problemas, acções, observações e avaliações constantes” (p. 16). Assim sendo, esta metodologia permite o reajustamento do plano de ação educativa, alcançando, desta forma, uma melhoria significativa na qualidade da prática pedagógica. Neste sentido, importa realçar que da investigação-ação fazem parte um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua, ou seja, ciclicamente, e que se resumem, segundo Coutinho et al. (2008), na seguinte sequência: planificação, ação, observação e reflexão.

Figura 1. Espiral de ciclos de investigação-ação



Fonte: Coutinho et al. (2008, p.19).

Como a análise da Figura 1 permite constatar, a investigação-ação é um processo que não se restringe a apenas um ciclo, mas sim a uma continuada revisão e aperfeiçoamento da ação, pois o que se pretende com esta metodologia é melhorar as práticas educativas ao longo do tempo. Através da análise contínua da sua ação, o docente poderá adequar convenientemente todas as interações ocorridas na sua prática educativa.

Assim sendo, a evolução do estágio nos dois contextos exigiu a seleção e adaptação de opções metodológicas, tendo sempre em vista os pressupostos da ação educativa e uma prática baseada, fundamentalmente, na reflexão, ou seja, numa

6 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

constante análise das estratégias e situações ocorridas, reformulando e enriquecendo a prática pedagógica.

Deste modo, esta parte do relatório reúne, numa primeira fase, um conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de dados que auxiliaram a análise da ação nos dois contextos educativos. Na segunda fase, serão explanados os mecanismos de ação educativa que possibilitaram a concretização da prática, tendo em consideração os dados decorrentes das técnicas e instrumentos. É de referir que esses mecanismos metodológicos foram adaptados segundo uma perspetiva ativa e construtivista da aprendizagem e sustentados por diferentes teóricos.

Por aprendizagem ativa e construtivista, entende-se aquela que tem como base uma pedagogia de ação ou pedagogia de participação, proporcionando, à criança, uma posição ativa no processo educativo (Oliveira-Formosinho, 2007). Deste modo, e de acordo com Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), a pedagogia de participação torna a criança o principal agente do seu desenvolvimento cognitivo e, consequentemente, de toda a ação educativa, pois:

uma pedagogia transformativa, que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a acção pedagógica em uma actividade partilhada. A pedagogia da infância pode reclamar que tem uma herança rica e diversificada de pensar a criança como ser participante, e não um ser em espera de participação (p.9).

Sendo assim, “a imagem da criança é a de um ser competente que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011, p. 100), e o papel educador/professor é o de motivar e orientar a

criança durante o desenrolar da ação e o de “organizar o ambiente e o de escutar, observar para entender e responder” (ibidem), fomentando sempre a participação ativa da criança.

Técnicas e instrumentos de recolha de dados.

Tal como refere Coutinho (2008), “a investigação-acção, não é uma metodologia de investigação sobre a educação, mas sim uma forma de investigar para a educação” (p.31). Então, tal como para qualquer outra metodologia de investigação, para a investigação-ação é também necessário ponderar a maneira como serão recolhidas as informações que irão surgir ao longo da investigação. Deste modo, o docente/investigador tem de ir recolhendo informações acerca da sua intervenção, com o intuito de analisar com mais distanciamento os efeitos da sua ação, tendo, para isso, que aperfeiçoar sistematicamente e intencionalmente o seu “olhar” sobre os aspetos da realidade que está a investigar, reduzindo este processo a um sistema de representações que torne mais fácil a sua análise e que, posteriormente, facilite a fase da reflexão (Latorre, 2003).

Para tal, Latorre (2003), referido por Coutinho et al. (2008), dividiu um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados em três categorias:

- Técnicas baseadas na observação – centram-se na perspetiva do investigador, em que este observa presencialmente o fenómeno a ser investigado;

- Técnicas baseadas na conversação – centram-se na perspetiva dos participantes e enquadram-se em ambientes de diálogo e de interação;

- Análise de documentos – centra-se também na perspetiva do investigador e implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação.

8 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Deste modo, no desenvolvimento do estágio nos dois contextos educativos foram utilizadas as seguintes técnicas e instrumentos de investigação:

Técnicas baseadas na observação.

De acordo com Graue e Walsh (2003), “toda a observação começa com o que é visível, aquilo que o observador comum vê, e depois passa para aquilo em que não tínhamos reparado, aquilo que o observador comum não vê” (p. 129). Assim sendo, a observação assume-se assim como a base da intencionalidade do processo educativo (Ministério da Educação, 1997).

Deste modo, a prática pedagógica nos dois contextos foi iniciada com o recurso à observação, com o intuito de compreender e refletir as práticas pedagógicas preconizadas na instituição educativa e, conseqüentemente, nas salas, pelas educadora e professora cooperantes, bem como para recolher informações que possibilitassem um conhecimento geral acerca do grupo de crianças da Sala Violeta e da turma do 4.º ano 1.

Assim sendo, recorreu-se à **observação participante** que consiste na técnica da observação direta, em que o investigador está implicado na participação e pretende compreender determinado fenómeno em profundidade. O recurso a este tipo de observação permitiu a interpretação gradual da realidade e da rotina dos dois contextos e, em situações posteriores, auxiliou na definição de estratégias de intervenção adequadas aos interesses e às necessidades das crianças. Aliado à observação participante recorreu-se ao **diário do investigador** que permite recolher observações, reflexões, interpretações, hipóteses e explicações de acontecimentos e ajuda o docente a desenvolver o pensamento crítico, a modificar os seus valores e a melhorar a sua prática pedagógica (Coutinho et al., 2008).

Técnicas baseadas na conversação.

Como complemento à observação recorreu-se a uma técnica de conversação, a **entrevista informal** ou **não estruturada**, que permite recolher dados sobre acontecimentos e aspetos subjetivos dos indivíduos, como crenças, atitudes, opiniões, valores ou conhecimentos, fornecendo o ponto de vista do entrevistado e possibilitando, assim, interpretar significados. Assim, utilizou-se esta técnica ao longo do estágio com o intuito de recolher informações sobre os contextos educativos, possibilitando, posteriormente, adequar a ação educativa às características de cada contexto (Máximo-Esteves, 2008).

Análise de documentos.

Recorreu-se à técnica de análise de documentos, mais concretamente à análise de **documentos oficiais**, que são de grande importância na medida em que se constituem como boas fontes de informação. Assim, ao longo deste percurso foram analisados alguns documentos que influenciaram a prática pedagógica, como por exemplo, as fichas individuais das crianças, os documentos orientadores dos estabelecimentos educativos (Projeto Educativo de Estabelecimento/Escola (PEE) e Projeto Curricular de Grupo (PCG²) no contexto de Educação de Infância e o PEE e Projeto Curricular de Turma (PCT²) no contexto do 1.º CEB) e os documentos oficiais do Ministério da Educação (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Ministério da Educação, 1997), Metas de Aprendizagem (MA) (Ministério da Educação (2012), Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (OCP) (Ministério da Educação (2006), Programa de matemática do ensino

² O PCG ou PCT caracteriza-se por ser um documento específico, no qual estão delineadas estratégias próprias para determinado grupo/turma, de acordo com as suas características e necessidades, tendo por base as orientações oficiais, o PEE e o PCE (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007; Leite, 2000).

10 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

básico (Ponte et al., 1997), (Programa de português do ensino básico (Reis, et al., 2009)).

A consulta dos projetos educativos permitiu recolher informações da organização, do funcionamento e dos objetivos dos estabelecimentos, possibilitando a adequação da prática tendo em conta os pressupostos desses documentos.

Relativamente ao PCG da Sala Violeta não foi possível a sua consulta, uma vez que se encontrava em construção, enquanto a consulta do PCT permitiu, principalmente, caracterizar o grupo e registar as estratégias definidas pela professora cooperante para a turma do 4º ano 1.

Meios audiovisuais.

Incluídos ainda nesta panóplia de técnicas utilizadas na investigação-ação, encontram-se os meios audiovisuais, que muito utilizados pelos docentes nas suas práticas de investigação e se destinam a registar informação previamente selecionada. Assim, ao longo do estágio utilizou-se a **fotografia** com o intuito de converter em documentos de prova, não só a minha ação, como também a ação das crianças. E, visto que a fotografia contempla características retrospectivas e muito fiáveis do ponto de vista da credibilidade, permitiu também detetar factos e pormenores que não foram detetados durante a ação e, conseqüentemente, refletir a prática pedagógica. Com este mesmo objetivo recorreu-se também ao **vídeo**, pois este associa a imagem em movimento ao som, permitindo, deste modo, ao docente obter uma repetição da realidade e, assim, tal como a fotografia, detetar factos ou pormenores que não foram detetados no momento da ação (Coutinho et al., 2008; Máximo-Esteves, 2008).

Planificações.

A planificação desempenha um papel seriamente importante no processo educativo, pois, deste modo, o docente possui um guia de orientação, estando

consciente das metas a atingir. Tal como refere Arends (1995, p.44) “a planificação e a tomada de decisão são vitais para o ensino e interagem com todas as funções executivas do professor”. No entanto, o docente deverá estar ciente que a planificação deve ser flexível, pois no dia-a-dia de uma sala de aula surgem imprevistos. Cabe, então, ao docente saber como lidar com estas situações, independentemente da sua planificação.

Assim sendo, apesar de existirem três tipos de planificações - a longo prazo, a médio prazo e a curto prazo - ao longo do estágio foi utilizada a planificação a curto prazo. Pois, de acordo com Arends (1995), as planificações a curto prazo, também designados por planificações diárias, esquematizam os conteúdos a ser lecionados, as técnicas motivacionais a serem exploradas, as atividades específicas criadas para os alunos, os materiais necessários para a realização das atividades e, ainda, os processos de avaliação, variáveis estas que foram tidas em conta na elaboração das planificações nos dois contextos educativos. Deste modo, as minhas planificações foram construídas tendo em conta a área disciplinar/conteúdo, as competências específicas, as atividades e estratégias, os recursos e, inevitavelmente, as observações e a avaliação. Sendo que, todas as planificações decorriam da planificação mensal provinda da educadora cooperante no contexto de Educação de Infância e da professora cooperante no contexto do 1.º CEB.

Nas planificações realizadas optou-se ainda por descrever pormenorizadamente a sequência das atividades e a forma como o docente as orientava, ou seja, as estratégias. Tal como referem Ribeiro e Ribeiro (2003), uma estratégia de ensino é “um conjunto de acções do professor orientadas para alcançar determinados objectivos de aprendizagem que se têm em vista. O termo «estratégia» implica um plano de acção para conduzir o ensino em direcção a objectivos fixados” (p. 439). Contudo, apesar de a planificação contemplar todas as acções que se pretende desenvolver, a qualquer

12 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

momento poderão ocorrer imprevistos. Então, consideramos que uma planificação deve ser flexível, pois é apenas uma previsão do que se pretende fazer e um plano geral para a sua realização, incluindo atividades, estratégias, material de apoio e, evidentemente, o contributo das crianças. Como tal, o docente deverá ter a capacidade de abdicar da planificação elaborada em prol da aprendizagem e desenvolvimento das suas crianças.

Instrumentos de avaliação.

Segundo a perspetiva de Santos Guerra (2003), a avaliação é entendida como um percurso para a aprendizagem. Assim, percorrer este percurso de forma inteligente e responsável, ajudará os docentes a compreender o que acontece e porquê, facilitará a correção do rumo, a identificação dos erros e, conseqüentemente, o aperfeiçoamento das práticas.

A avaliação na Educação de Infância, na perspetiva do autor supracitado, servirá para dar indicações sobre as crianças ao educador de forma a ajudá-lo a encaminhar o seu trabalho, de maneira a que possa contemplar positivamente as necessidades e os interesses das mesmas, na medida em que, ao avaliar, reconhece o progresso de cada criança, a sua individualidade e as diferenças entre elas. Neste sentido a avaliação é um dos componentes da organização do trabalho pedagógico do educador (Santos Guerra 2003).

De acordo com o Ministério da Educação (2011), a avaliação, na Educação de Infância, assume uma dimensão formativa, pois trata-se, essencialmente, de um processo contínuo e interpretativo que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados, procurando tornar a criança protagonista da sua própria aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já sabe e consegue fazer e das dificuldades que ainda tem e como as poderá superar.

Assim sendo, no estágio no contexto de Educação de Infância recorreu-se às fichas do Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC), de Portugal e Laevers (2010), como instrumentos de avaliação. Estas permitem ao educador avaliar o bem-estar emocional³ e a implicação⁴ das crianças nas atividades desenvolvidas, e, consequentemente avaliar o seu próprio desempenho.

Sendo o SAC um instrumento de apoio à prática pedagógica, este “desenvolve competências ao nível de práticas de observação/registo/avaliação que são sistemáticas, organizadas e refletidas e toma em consideração as perspetivas dos vários intervenientes, incluindo as crianças” (Vidal-Andril, 2011, p.13). Assim sendo, a utilização do SAC torna-se uma mais-valia para o educador, pois este instrumento tem como referência os contextos, processos e resultados, considerando as áreas de conteúdo das OCEPE. Neste sistema de avaliação são disponibilizadas fichas dirigidas ao grupo em geral e às crianças em particular, que quando aplicadas conduzem a novas planificações e intervenções, constituindo-se num processo que configura ciclos contínuos de observação, avaliação, e intervenção/desenvolvimento do currículo (idem).

Optou-se pela aplicação das fichas do SAC neste estágio, pois estas valorizam uma avaliação contínua, através do processo de recolha e análise de informação, uma vez que, com a aplicação das fichas estruturadas, foi mais fácil organizar, direcionar a observação, e compilar as informações, sempre centrada na criança, no seu bem-estar emocional e na sua implicação. Considerando o reduzido tempo de estágio (100 horas), houve necessidade de adaptar a aplicação sugerida no manual do SAC a esta

³ Portugal e Laevers (2010) definem bem-estar emocional como um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia. Isto porque a situação conjuga-se com as suas necessidades, a pessoa tem um autoconceito positivo e está bem consigo própria.

⁴ De acordo com Portugal e Laevers (2010), o nível de implicação, por definição, é uma declaração sobre o que é que as condições ambientais provocam na criança. Não tem a ver com capacidade ou incapacidade da criança para se implicar, mas com o facto de isso ocorrer ou não. O nível de implicação representa, essencialmente, um sinal para o educador, dando indicações sobre o que é que as ofertas educativas ou condições ambientais provocam nas crianças, sendo por isso um indicador de qualidade do contexto educativo (não da criança).

14 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

circunstância. Assim sendo, foram preenchidas as fichas 1g e 2g correspondentes à avaliação geral do grupo e a ficha 1i (versão abreviada e versão completa) que diz respeito à avaliação de uma criança em particular. Na Tabela 1 permite compreender como foi realizada a avaliação através da aplicação destas fichas:

Tabela 1

Cronologia do preenchimento das fichas SAC para realizar a avaliação geral do grupo e de uma criança em particular

Fichas de avaliação para o grupo	Data de preenchimento	Fichas de avaliação de uma criança em particular	Data de preenchimento
Ficha 1g – Avaliação geral do grupo (diagnóstica)	26/9/12	Ficha 1i (versão abreviada) – Avaliação individualizada (diagnóstica)	27/9/12
Ficha 2g – Análise e reflexão em torno do grupo e contexto	27/9/12	Ficha 1i (versão completa) – Avaliação individualizada (final)	25/10/12
Ficha 1g – Avaliação geral do grupo (final)	25/10/12		

Relativamente à avaliação desenvolvida no estágio no contexto do 1.º CEB, esta foi realizada ao longo do estágio, tendo sempre em conta que cada aluno tem as suas potencialidades e dificuldades. Assim sendo, procurou-se impor a diferenciação pedagógica na organização do trabalho nesta sala de aula, através do conhecimento das características de cada aluno, as suas dificuldades concretas, o tipo de erros que mais comete e a forma como encara e se relaciona com as tarefas. Pois de acordo com Pinto (2002), estes conhecimentos acerca dos alunos permitem organizar, de uma forma consistente, as estratégias e modalidades de trabalho que facilitem a superação das dificuldades. Pois, é num contexto de ensino-aprendizagem diferenciada que faz sentido falar de avaliação, particularmente de avaliação formativa (Pinto & Santos, 2006).

Assim sendo, ao longo de cada semana de estágio foram introduzidas tarefas avaliativas orientadas para a reflexão dos alunos sobre os diferentes aspetos do seu quotidiano. Estas tarefas correspondem a registos de autoavaliação, através do preenchimento de grelhas referentes às atividades desenvolvidas na sala de aula. Na Tabela 2 podemos observar a grelha de avaliação utilizada quando a tarefa era realizada individualmente:

Tabela 2

Grelha de autoavaliação das atividades desenvolvidas

Percebi o que me foi pedido?

Como fiz? (explica os passos)

Tive dificuldades?

Tive erros?

Perguntei ao professor e aos colegas?

O que aprendi a fazer com esta atividade?

Achas que trabalhaste bem? Explica porquê?

Quando a atividade era realizada em grupo preenchiam dois tipos de grelhas: uma individual (Tabela 3) e outra de grupo (Tabela 4).

Tabela 3

Grelha de avaliação individual das atividades desenvolvidas em grupo

Empenhei-me na atividade?

Participai na elaboração do trabalho?

Participei na apresentação do trabalho?

Respeitei as opiniões dos outros?

Ajudei o grupo?

Tabela 4

Grelha de avaliação das atividades desenvolvidas em grupo

Fizemos o que foi pedido?

Fizemos no tempo previsto?

Achamos este nosso trabalho...

Através do preenchimento destas grelhas, procurou-se criar momentos diversificados de reflexão individual e coletiva que contemplassem os diversos aspetos do quotidiano da sala de aula do 4.º ano 1. Assim, assumiu-se a avaliação como um processo que funciona como guia da ação pedagógica, como um ato de regulação e autorregulação (Pinto, 2002). Neste sentido, a avaliação permitiu reconstruir a intervenção educativa e ao mesmo tempo ajudar os alunos a ultrapassar as suas dificuldades.

Assim sendo, a introdução destes instrumentos avaliativos fez com que os alunos adquirissem uma maior capacidade de observação do seu próprio trabalho, de uma forma reflexiva, encontrando os erros, procurando ajuda para ultrapassar as dificuldades, mostrando empenho em voltar atrás e emendar os registos que tinham feito, particularmente na resolução de situações problemáticas. Sendo que, estes acontecimentos eram evidentes nos registos relacionados com a forma como pensam, e até mesmo nas atividades realizadas em grupo, os alunos ao partilharem as suas estratégias de resolução de situações problemáticas, mostravam aos colegas os passos que executaram, referindo algumas vezes os erros que cometeram até conseguirem chegar à resolução. Constatou-se ainda, que nas situações de reflexão relativas às atividades desenvolvidas em grupo, os alunos adquiriram competências de análise crítica e autocrítica não tanto no que diz respeito ao preenchimento das grelhas, mas sim em relação à discussão de ideias, a capacidade de escutar a opinião dos colegas, argumentar, fazendo com que o trabalho do grupo seja mais consistente, o que por sua vez contribuiu para uma melhoria das aprendizagens.

Mecanismos de Ação Educativa.***A aprendizagem ativa.***

Ao longo deste estágio, promover aprendizagens ativas às crianças foi um dos principais objetivos delineados para a intervenção pedagógica, reconhecendo que “o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da acção. (...) O papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela acção” (Hohmann & Weikart, 2009, p.1).

Neste sentido, a experimentação por iniciativa da criança revela-se fundamental para o docente que pretende educar pela ação, na medida em que, de acordo com Hohmann, Banet e Weikart (1995) “(...) o experimentar directo e imediato dos objectos, das pessoas e dos acontecimentos - é condição necessária para a reestruturação cognitiva e, deste modo, para o desenvolvimento (...)” (p. 14). Assim, pela aprendizagem ativa, a concepção de criança altera-se para um ser competente e construtor do seu próprio desenvolvimento, enquanto o educador é considerado mais um elemento do grupo que observa, planifica, documenta, avalia e interpreta as ações de cada criança e do grupo, procurando ir ao encontro dos interesses e necessidades de cada uma dessas crianças, ou seja, o educador torna-se um auxiliar do desenvolvimento, na medida em que facilita e promove a atividade da criança e fomenta a sua autonomia, pois, como referem Hohmann e Weikart (2009) “os adultos são apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objectivo principal é o de encorajar a aprendizagem activa por parte das crianças.” (p.27).

A aprendizagem cooperativa.

A aprendizagem cooperativa é agora apresentada como estratégia subjacente à aprendizagem ativa, ou até mesmo à metodologia de participação, através das quais as crianças assumem a sua participação e a sua colaboração como peças fundamentais para a aprendizagem (Oliveira-Formosinho et al., 2011).

De acordo com Lopes e Silva (2009) a aprendizagem cooperativa é uma metodologia em que os alunos se ajudam mutuamente no processo de aprendizagem, agindo em parceria entre si e com o professor, com o intuito de adquirir conhecimentos, visto que a cooperação é “a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos” (p. 3). Assim, a aprendizagem cooperativa tem como base a aprendizagem pela partilha, mas para que a aprendizagem cooperativa se realize eficazmente é necessário aprender a trabalhar em grupo com respeito por princípios e regras. Pois, e ainda de acordo com os mesmos autores, para que um trabalho em grupo seja cooperativo, torna-se essencial a existência de cinco elementos básicos como “a interdependência positiva, a responsabilidade individual e de grupo, a interação face a face, as competências sociais e o processo de grupo ou avaliação do grupo” (idem, p. 15). Por outras palavras, a aprendizagem cooperativa consiste na criação de pequenos grupos e/ou pares, onde haja partilha de conhecimentos e experiências enriquecedoras, interação entre os constituintes, num ambiente educativo munido de aprendizagens significativas.

Assim sendo, em situações de aprendizagem cooperativa, as crianças são reforçadas pelo sucesso do grupo, desenvolvendo, assim, o sentido de responsabilidade e empenho nas tarefas a que se comprometem. Para além disto, e de acordo com Arends (1995), estas aprendizagens “ (...) levam a uma motivação mais forte para completar a tarefa comum (...) A cooperação desenvolve um processo de comunicação amplamente

efectivo que tende a promover uma maximização da criação de ideias e uma maior influência mútua” (p. 367).

A diferenciação pedagógica.

Mediante o conhecimento das necessidades das crianças, partimos para a exploração de fundamentos teóricos que nos pudessem auxiliar na implementação de estratégias diferenciadas tendo em conta o diagnóstico inicialmente realizado junto das crianças, dos docentes cooperantes e das famílias.

Allan e Tomlinson (2002) definem diferenciação pedagógica “como uma forma de resposta pró-activa do professor face às necessidades de cada aluno” (p.14) e, na mesma perspetiva, Sousa (2010) entende-a como sendo “a adaptação do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar” (p.10). Já Heacox (2006) refere que "o ensino diferenciado é uma forma de pensar acerca do ensino e da aprendizagem" e que "é também um conjunto de estratégias que ajuda a abordar e a gerir melhor a variedade de necessidades educacionais na sala de aula" (p.6).

Neste sentido, e de acordo com Oliveira-Formosinho (2007), a criança deve ser vista como um ser com agência, competente, autónomo, cooperante, contribuindo assim para a execução de uma pedagogia de participação que permita identificar fatores de transformação dos processos de ensino-aprendizagem e de promoção de aprendizagens significativas e contextualizadas. Assim sendo, e de acordo com Allan e Tomlinson (2002), as estratégias pedagógicas constituem-se como “ferramentas da arte do professor”, sendo que aquele que se limita a um ensino centrado em si ou “nos exercícios de rotina destinados a assegurar o domínio das matérias a apreender” pratica um ensino particularmente limitado (p.27).

20 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Neste sentido, partindo destes pressupostos teóricos, e pretendendo colocar-nos a par de estratégias que pudessem promover a diferenciação pedagógica, de maneira a responder eficazmente às “variações em termos de receptividade, interesse e perfil de aprendizagem” (Allan & Tomlinson, 2002, p.12) dos alunos, resolvemos começar a desafiar-nos a nós próprias e a colocar em causa muitos dos pressupostos e das práticas que são muitas vezes utilizadas por docentes acomodados à metodologia de transmissão.

O jogo dramático.

Segundo a definição constante nas OCEPE, relativas ao domínio da expressão dramática, “a expressão dramática é o meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o outro que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais” (Ministério da Educação, 1997, p. 59).

Neste sentido, Faure e Lascar (1982) consideram que “a expressão dramática se define por uma dupla necessidade: expressão e comunicação. Há pois expressão dramática sempre que alguém se exprime pelo gesto e/ou pela palavra, para os outros, com prazer” (p. 11).

Deste modo, através da realização de atividades de jogo dramático estamos a proporcionar à criança um meio não só de exteriorizar os seus sentimentos, mas também a possibilidade de comunicar e interagir com o outro, num processo interativo de troca de ideias, saberes e sentimentos que a ajudará a ultrapassar as suas dificuldades, a conhecer-se, a afirmar-se e a descobrir o outro, adquirindo assim competências que consideramos essenciais para a sua formação pessoal e social.

Assim, é importante referir que o recurso à expressão dramática, como forma de promover o desenvolvimento da criança, assenta num processo de educação pela arte,

que coloca a criança no centro do processo ensino-aprendizagem, dando-lhe total liberdade de expressão, de manifestação, de escolha e poder de decisão.

Consideramos, portanto, que a expressão dramática não pode ser encarada com a finalidade de produzir espetáculo, mas como uma forma natural de educar e ajudar a criança na relação consigo própria, com o seu corpo, com o outro e com o mundo, respeitando as suas características individuais, a sua liberdade e o seu poder criativo.

A interação com as famílias e com a comunidade.

Sendo um dos objetivos gerais pedagógicos definidos pelo Ministério da Educação (1997), “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (p.16) e sendo a educação pré-escolar o complemento da ação educativa no seio familiar, é necessário assegurar a articulação entre estas duas instituições, com o objetivo de encontrar soluções adequadas para as crianças e as famílias, tendo em conta o contexto social onde estão inseridas.

Neste sentido, e de acordo com o Ministério da Educação (1997), as famílias e outros membros da comunidade educativa poderão participar, não só na elaboração e desenvolvimento do Projeto Educativo de Estabelecimento/Escola (PEE) e no Projeto Curricular de Grupo (PCG), como também na realização e participação em atividades. Sendo que, o processo de colaboração com as famílias e com a comunidade educativa “tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação” (idem, p. 23).

A escola é muito importante para o desenvolvimento cognitivo e social da criança. Quando se inicia o processo educativo escolar, a criança vai ser confrontada com um universo escolar que difere muito do universo familiar, no qual viveu, com um

22 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

conjunto de regras completamente diferentes. Como refere Alves Pinto (2003), “a criança - aluno alternará o estatuto de filho no quadro do sistema de interações familiares com o estatuto de aluno no quadro do sistema de interações escolares” (p.41). Nesta perspetiva, pensamos que é importantíssimo que a escola, perceba a dinâmica do contexto familiar de cada aluno, no sentido de encontrar meios de o integrar com a sua diferença, na vivência quotidiana escolar.

O Estágio Pedagógico em Contexto de Educação de Infância

O estágio pedagógico em contexto de Educação de Infância decorreu entre os dias 24 de setembro e 31 de outubro, no Infantário O Carrocel, na Sala Violeta. Este estágio foi realizado individualmente e no início deste período foi acordado realizar a prática pedagógica de segunda a quinta-feira (quatro dias por semana), entre as 8 h e as 13h. Deste modo, tendo em conta a duração do estágio (cinco semanas), a primeira semana correspondeu à observação e as quatro semanas seguintes correspondeu ao estágio propriamente dito, em que cooperativamente com a educadora cooperante planeámos as atividades a desenvolver tendo em conta os interesses e necessidades das crianças.

É de referir que o plano geral de atividades a desenvolver com as crianças foi definido e discutido em cooperação com a educadora da sala, mas as planificações, as avaliações e a construção dos materiais foram sempre realizadas por mim. Contudo, o trabalho na sala foi realizado de forma cooperativa, ou seja, enquanto orientava as atividades e fazia a gestão da sala a equipa pedagógica da sala auxiliava na concretização das atividades, preparando os materiais necessários e apoiando as crianças.

A Organização do Ambiente Educativo

Na Educação de Infância, o educador é o responsável pela conceção e pelo desenvolvimento do respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo. Como tal, deverá ter em conta a organização do ambiente educativo “como suporte do trabalho curricular e da sua intencionalidade” (Ministério da Educação, 1997, p. 14). Assim sendo, é importante realçar que a organização do ambiente educativo compreende diferentes dimensões em articulação: o meio envolvente, o estabelecimento educativo, o grupo, o espaço, o tempo, a equipa pedagógica e a relação com as famílias e com outros parceiros educativos (Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007).

Para conceber e desenvolver o currículo, o educador tem como linhas orientadoras os documentos oficiais, possuindo, apesar disso, uma grande margem para a contextualização da sua ação. Assim, o plano curricular, traçado pelo educador, traduz a sua intencionalidade mediada pelas orientações oficiais e pelo contexto educativo (Portugal, 2009). Deste modo, o sucesso da ação pedagógica do educador depende das dimensões acima referidas e, particularmente, do conhecimento sobre o seu grupo de crianças, dos seus interesses, das suas necessidades e do seu nível de desenvolvimento. Neste sentido, e de acordo com Silva (2002), “a educação pré-escolar deverá familiarizar a criança com um contexto culturalmente rico e estimulante que desperte a curiosidade e desejo de aprender” (p. 93).

O meio envolvente.

Para que a ação pedagógica do educador seja coerente, progressiva e não seja rotineira, é indispensável um profundo conhecimento do meio que ajudará a compreender a criança e a maneira como o ambiente influencia o seu desenvolvimento e os seus hábitos. Assim, uma observação atenta do meio pode indicar ao educador

vestígios para enriquecer a sua ação e, deste modo, cabe ao educador aproveitar e rentabilizar as potencialidades do meio e da comunidade educativa para atingir os seus objetivos, pois segundo Dempsey e Frost (2002) “o educador sensato usa o ambiente para atingir esses objetivos” (p. 688). Como tal, para ajustar, rentabilizar e enriquecer a prática pedagógica na Sala Violeta, efetuou-se uma investigação com o objetivo de recolher informações acerca do meio envolvente.

O estágio na valência Educação de Infância foi desenvolvido no Infantário O Carrocel, situado no Bairro da Nazaré, que pertence à freguesia de São Martinho, concelho do Funchal.

A freguesia de São Martinho faz fronteira, como é possível verificar na Figura 2, com as freguesias de Santo António, de São Pedro e da Sé e com a freguesia de Câmara de Lobos, pertencente ao concelho de Câmara de Lobos.

Figura 2. Mapa das freguesias do concelho do Funchal



Esta freguesia tem-se destacado devido ao progresso decorrente da autonomia e ao elevado aumento demográfico e de infraestruturas que trouxeram muito

desenvolvimento social, cultural, económico e ambiental. De acordo com os dados provisórios dos censos 2011, do Instituto Nacional de Estatística [INE] (2011), São Martinho é a segunda freguesia do concelho do Funchal com maior densidade populacional e a essa data acolhia cerca de 26 482 habitantes, distribuídos por 10 022 famílias.

A freguesia de São Martinho é composta por várias zonas, como é possível verificar na Figura 3.

Figura 3. Zonas que compõem a freguesia de São Martinho



Esta freguesia corresponde a uma das mais movimentadas do concelho do Funchal, oferecendo à sua população um conjunto de infraestruturas a diversos níveis, como é possível constatar na Tabela 5. A existência deste variado leque de infraestruturas é uma mais-valia, não só, para a população local, como também, para as instituições educativas, pois os profissionais de educação podem aliar a sua prática pedagógica às funcionalidades destas infraestruturas, desenvolvendo parcerias que contribuirão para enriquecer a aprendizagem.

Tabela 5

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		
	Centro de Atletismo do Funchal	Escola Profissional Dr. Francisco Fernandes, São Martinho		
Escola Profissional de Hotelaria e Turismo da Madeira				
Casa do Povo de São Martinho	Centro de Ténis da Madeira	Escolas do 1º ciclo do Ensino Básico	Ajuda	Segurança Social
			Nazaré	Instituto da Habitação
Quebradas/Lombada				
Museu do Brinquedo	Clube Desportivo “O Barreirense”		São Martinho	Farmácia da Nazaré
			Areiro	
Madeira Magic	Clube Naval do Funchal	Estabelecimentos de Educação de Infância	Pré da Azinhaga	Centro de Saúde da Nazaré
			O Girassol	
			Pré da Ajuda	
Quinta Magnólia	Estádio dos Barreiros		Pré da Nazaré	Junta de Freguesia de São Martinho
			Pré das Quebradas	
			Pré de São Martinho	
Jardim da Ajuda	Clube Amigos do Basquete (CAB)		Pré do Areiro	Empresa de Eletricidade da Madeira
			As Primaveras	
			O Canto dos Reguilas	
Jardim da Ajuda	Clube Amigos do Basquete (CAB)		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.

O Infantário O Carrocel (Figura 3) é um estabelecimento de educação de carácter público, inserido no bairro social da Nazaré e foi construído em 1988.

Figura 4. Infantário O Carrocel



De acordo com PEE, esta instituição tem como objetivo principal atingir níveis de excelência centrando a ação na criança e reconhecendo-a como o principal sujeito do processo educativo. Tem como missão favorecer a formação e desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inclusão na sociedade como um ser autónomo, livre e solidário, instituindo uma relação de cooperação com as famílias (PEE, 2009/2013).

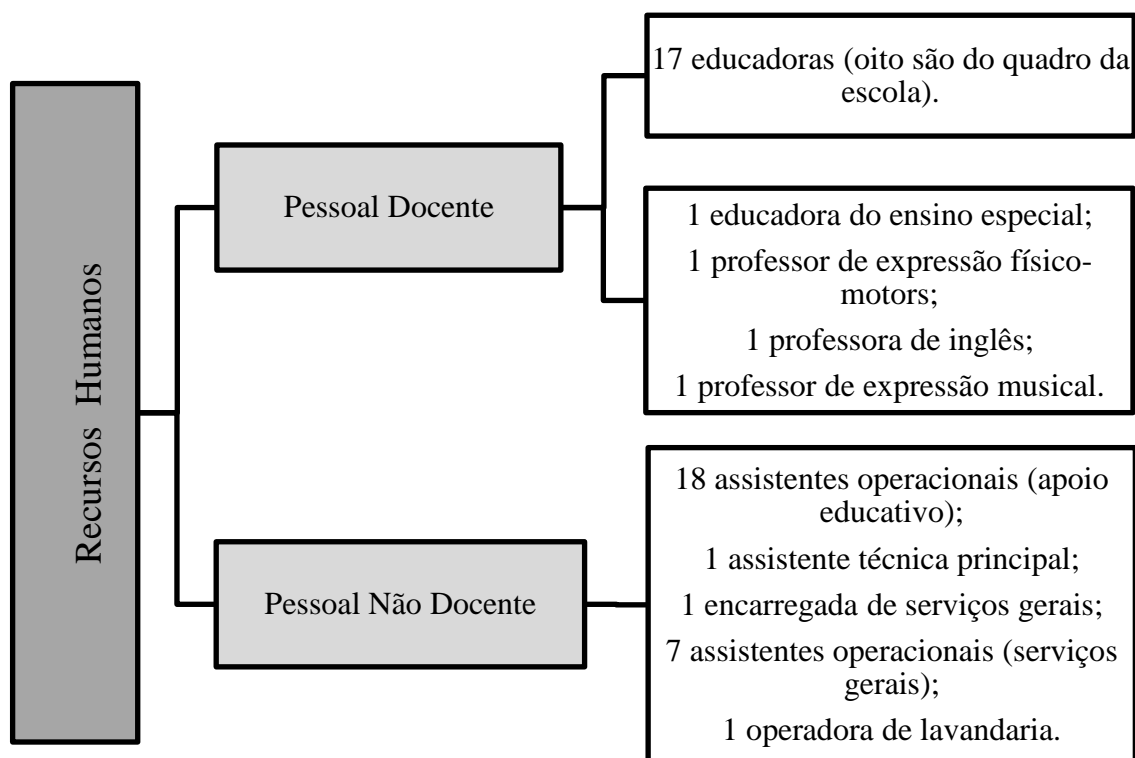
As prioridades desta instituição são: manter a excelência do estabelecimento no que se refere à qualidade das relações comunicacionais entre todos os intervenientes no processo educativo, manter a qualidade das estratégias pedagógicas e o padrão de qualidade da higiene (idem).

O horário de funcionamento é das 8h às 18h 30min e é constituído por duas valências, a Creche e o Jardim-de-infância, sendo que a população escolar é composta por 69 crianças da Creche e 60 crianças do Jardim-de-infância. Algumas crianças são

provenientes do bairro social da Nazaré, sendo que a maioria é oriunda do Funchal e de outros concelhos.

De acordo com o PEE (2009/2013), os recursos humanos do Infantário dividem-se em pessoal docente e pessoal não docente (ver Figura 4).

Figura 5. Recursos humanos do Infantário O Carrocel



A alimentação é concessionada pelo Instituto Técnico de Alimentação Humana S.A (ITAU) e confeccionada nas instalações do Infantário.

Relativamente às instalações (ver Tabela 6), designadamente às condições interiores, a instituição apresenta boa luminosidade natural e artificial, é arejada, tem eletricidade, água potável quente e fria, boas condições de higiene, mobiliário e material adequado às crianças. Quanto às condições exteriores, a instituição apresenta imediações com jardins e parques infantis revestidos de pavimento sintético que permite reduzir o risco de acidentes. Nesse sentido, estas características estão de acordo com o que as OCEPE, referem sobre as condições ideais neste âmbito “o espaço exterior do

estabelecimento é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e oportunidades educativas que pode oferecer. O espaço exterior possibilita a vivência de situações educativas intencionalmente planeadas e a realização de actividades informais.” (Ministério da Educação, 1997, p. 38).

Tabela 6

Instalações do Infantário O Carrocel

Instalações	Espaço interior	Creche	Sala Verde (BI); Sala Rosa (BII); Sala Azul (BIII); Sala Amarela (Transição A); Sala Vermelha (Transição B).
		Jardim-de-infância	Sala Branca (3anos); Sala Violeta (3 anos); Sala Laranja (4 anos)
		Apoio	Cozinha, Copa e Refeitório; Lavandaria; Despensa de apoio à cozinha e ao material; Sala polivalente e sala parque; Sala de descanso de pessoal; Biblioteca/sala de reuniões e de apoio pedagógico; Casas de banho para crianças e para adultos; Gabinete da diretora; Gabinete da encarregada de serviços gerais; Gabinete da assistente técnica.
	Espaço Exterior		Parque infantil da Creche;
			Parque infantil do Jardim-de-infância; Jardins.

O grupo de crianças.

O funcionamento de um grupo é influenciado por diversos fatores, tais como, as características individuais de cada criança, o número de crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo e a diversidade da faixa etária das crianças (Ministério da Educação, 1997). Por esta razão é fundamental que se faça a caracterização do grupo, pois a intencionalidade do processo educativo que caracteriza a

intenção do educador passa por diferentes fases interligadas que se vão sucedendo e aprofundando. A primeira destas fases é a observação, fase em que o educador observa cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e necessidades e para recolher as informações sobre o contexto onde as crianças vivem. Estas práticas são estritamente necessárias para compreender melhor as características do grupo e de cada criança, para que assim, o educador possa adequar a sua ação em conformidade com as características do seu grupo e, deste modo, alargar os interesses e desenvolver as potencialidades das crianças.

A caracterização do grupo, seguidamente apresentada, foi realizada tendo em conta as áreas de conteúdo estabelecidas pelo Ministério da Educação nas OCEPE e tem por base a triangulação de dados efetuada entre a observação realizada em contexto de sala, as conversas informais tidas com a educadora cooperante e o PCG.

O grupo da Sala Violeta é constituído por 15 crianças, com idades compreendidas entre os dois e os três anos. Apresenta-se, deste modo, como um grupo heterogéneo, composto por sete crianças do sexo feminino e oito crianças do sexo masculino. A maioria destas crianças já frequentava o Infantário, estando já bem integradas no grupo e familiarizadas com a equipa pedagógica da sala, excetuando duas crianças, que estão a frequentar pela primeira vez esta instituição, estando em fase de adaptação.

Os interesses e necessidades das crianças.

De acordo com Hohmann, Banet e Weikart (1995), o educador tem que observar e estar desperto a todos os sinais que as crianças exteriorizam para poder adequar a sua prática pedagógica aos interesses e às necessidades das crianças. Deste modo, com o objetivo de adequar a prática pedagógica e para que as atividades desenvolvidas fizessem sentido e cativassem o grupo, recolheu-se e analisou-se várias informações

com o intuito de averiguar quais os interesses e necessidades de cada uma das crianças, para que, deste modo, a intervenção fosse estimulante, significativa e contextualizada, tendo sempre em conta os interesses e as necessidades do grupo.

Tabela 7

Interesses e necessidades das crianças da Sala Violeta

Nome	Interesses	Necessidades
Beatriz	Desenho, pintura e histórias	Desenvolver a motricidade fina, socializar e ganhar autonomia na alimentação.
Daniela	Histórias, jogos de encaixe e de construção	Socializar, estimular a linguagem e desenvolver a motricidade fina.
Dinis	Jogo simbólico, jogos de encaixe e carros	Cumprir as regras, socializar, estimular a autoestima e a autoconfiança e desenvolver a motricidade fina e grossa.
Francisco M.	Música, pintura e histórias	Desenvolver a motricidade fina e estimular a linguagem e a autoconfiança.
Francisco S.	Jogo simbólico, carros, jogos de construção e pintura	Desenvolver a motricidade fina e estimular a linguagem.
Lourenço	Carros, jogos de construção e associação, histórias e pintura	Desenvolver a motricidade fina, cumprir as regras, estimular a linguagem e controlar os esfíncteres.
Lucas	Histórias, jogar à bola, carros e jogos de construção	Cumprir as regras, atenção e concentração, estimular a motricidade fina e controlar os impulsos
M^a do Carmo	Histórias, música, pintura, dança e jogo simbólico	Cumprir as regras, estimular a motricidade e controlar os esfíncteres
M^a Clara	Histórias, jogos de encaixe, carros, dança e jogo simbólico	Controlar os esfíncteres, cumprir as regras, atenção e concentração, estimular a linguagem e a motricidade fina e grossa.
Matias	Carros, histórias, pintura e jogos de construção	Cumprir as regras e desenvolver a motricidade fina.
Sara B.	Jogos de construção e associação, histórias, jogo simbólico, carros e música	Desenvolver a motricidade fina, cumprir as regras, atenção e concentração.
Sara P.	Histórias, desenho e pintura	Desenvolver a motricidade fina e grossa, socializar, estimular a autonomia e a autoestima
Tiago	Carros, histórias, música e pintura	Cumprir as regras, estimular a linguagem, a autonomia e a motricidade fina.
Tomás	Carros, pintura e histórias	Cumprir as regras, atenção e concentração e estimular a linguagem e a motricidade fina.
Vanda	Histórias, desenho, jogo simbólico, pintura e música	Estimular a motricidade fina e cumprir regras

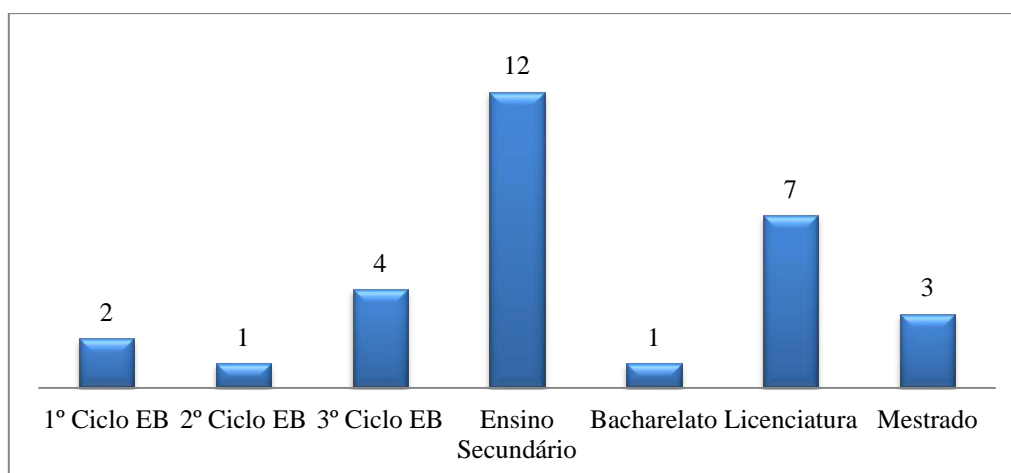
As famílias.

A família e a escola são, segundo Perrenoud (1995), “duas instituições condenadas a cooperar numa sociedade [altamente] escolarizada.” (p. 90). Estas instituições são consideradas os pilares fundamentais na construção da sociedade. E, assim sendo, é fundamental caracterizar o contexto familiar das crianças da Sala Violeta para conhecer as suas características sociais, educativas e profissionais, de maneira a evitar situações embaraçosas, nomeadamente em conversas em grande grupo ou até mesmo nos contatos com os pais e encarregados de educação.

A caracterização sociológica das famílias das crianças da Sala Violeta foi realizada através da consulta do PCG, onde foram recolhidos dados relativos ao número de elementos que compõem o agregado familiar de cada aluno, as habilitações literárias e as profissões dos pais.

Relativamente às habilitações literárias dos pais, tendo por base o gráfico da Figura 5 é visível a incidência no Ensino Secundário e na Licenciatura. É também de referir que três pais possuem um Mestrado e apenas dois possuem o 1º Ciclo do Ensino Básico. Estes dados permitem concluir que as famílias da Sala Violeta possuem um nível médio/alto quanto às habilitações literárias.

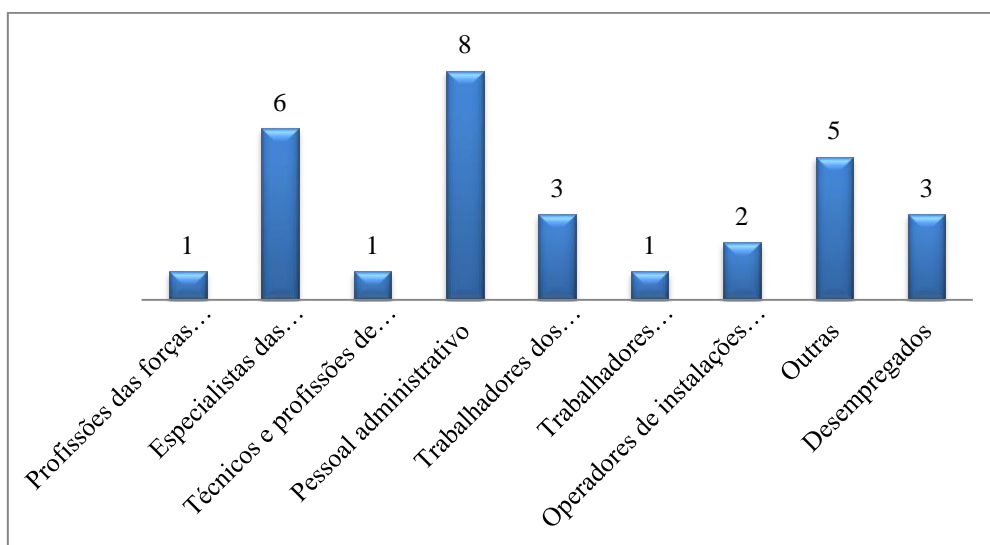
Figura 6. Habilitações literárias dos pais da Sala Violeta



Relativamente às profissões, através do levantamento de dados sobre a situação profissional dos pais e de acordo com a Classificação Portuguesa das Profissões 2010, do Instituto Nacional de Estatística (INE), que comporta um código de cinco dígitos, repartido também por cinco níveis, foi possível chegar à composição do nível Profissão, e assim classificar as profissões dos pais das crianças da Sala Violeta.

A partir da análise do gráfico da Figura 6 é possível constatar a incidência em profissões de Pessoal Administrativo, seguida de Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas. É de referir ainda, que três dos pais encontram-se desempregados e outros cinco, de acordo com os dados do PCG são inseridos numa categoria denominada “Outras”, desconhecendo-se, deste modo, a profissão destes pais.

Figura 7. Profissões dos pais da Sala Violeta



A equipa pedagógica.

A equipa pedagógica da Sala Violeta é formada por duas educadoras de infância e duas assistentes operacionais.

As educadoras Ana Isabel Gouveia e Cristina Garanito trabalham cinco horas diárias e têm horários fixos, cumprem, respetivamente, o turno da manhã que decorre das 8h às 13h e o turno da tarde das 13h30 min às 18h30 min. Cumprem ainda 10 horas não letivas divididas em quatro horas de trabalho autónomo, quatro horas destinadas à

34 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

passagem de turno e duas horas de Tempo de Escola, fazendo um total de 35 horas semanais. As educadoras realizam, diariamente, a passagem de turno entre as 13hr e as 13hr 30 min, para a troca de informações sobre o grupo e sobre as atividades desenvolvidas e a desenvolver, possibilitando, assim, a continuidade da ação educativa.

As assistentes operacionais trabalham oito horas diárias, uma trabalha das 08h30 às 12h30 e das 13h30m às 17h30m enquanto a outra trabalha das 9h30 às 13h30 e das 14h30 às 18h30. Têm a responsabilidade de auxiliar as educadoras e as crianças durante as atividades, de supervisionar as crianças nas refeições, na higiene, no recreio, nas saídas e de manter a sala limpa e arrumada.

É de referir, que nesta sala é bastante perceptível o trabalho de equipa, o companheirismo, a cooperação, a disponibilidade e a entajuda existente entre todos os elementos da equipa pedagógica. Estas características fazem com que o ambiente desta sala seja extremamente positivo e contribua para o equilíbrio emocional e social destas crianças.

O espaço e o tempo.

A organização dos espaços de Educação de Infância podem ser diversificados, mas o tipo de equipamentos, os materiais existentes e a maneira como estão dispostos têm uma grande influência no que as crianças podem fazer e aprender. Assim sendo, é imprescindível que o educador se questione sobre as finalidades e as funções educativas dos diferentes materiais que compõem a sala de atividades, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização. É através desta reflexão contínua que o educador reorganiza o espaço e os materiais em conformidade com as necessidades e a evolução do grupo (Ministério da Educação, 1997).

No que diz respeito à organização espacial da Sala Violeta, verifica-se que é um espaço amplo, arejado e com muita iluminação artificial e natural, pois está provido de

várias janelas com vista para o exterior. Junto às janelas existe uma porta que dá acesso ao espaço exterior da instituição, permitindo uma melhor supervisão das crianças no recreio e daquelas que por algum motivo se dirigem à sala durante o recreio. Logo à entrada da sala pela porta principal, no lado direito, encontra-se um placard onde são afixadas as informações, entre as quais o plano mensal de ação educativa, o horário das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), o mapa bidimensional da organização dos colchões e as normas de funcionamento da instituição. Junto à porta principal da sala, mas no corredor, existem cabides individuais, devidamente identificados, para guardar os utensílios pessoais de cada criança. Também é possível visualizar, neste mesmo espaço, o móvel alusivo ao outono.

A sala está organizada por áreas diferenciadas e bem definidas (ver Figura 8 e 9), nas quais as crianças e os adultos podem circular com facilidade. Existe uma área com pequenos colchões, comumente denominada de área do tapete e dos jogos, onde o educador e as crianças se reúnem para conversar e realizar atividades em grande grupo. Nas paredes, para além do placard de informações já referido, é possível visualizar mais dois placards grandes utilizados para expor os trabalhos das crianças.

Figura 8. Áreas que compõem a Sala Violeta



A organização do espaço da Sala Violeta tem em consideração as características do grupo, como também as áreas de conteúdo estabelecidas pelas OCEPE: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Conhecimento do Mundo e Área de Expressão e Comunicação (Ministério da Educação, 1997). Segundo Hohmann e Weikart (2007), o espaço deverá ser atrativo e organizado em áreas de interesse para as crianças, de modo a encorajá-las para diversas atividades. Nesta perspetiva, a sala é constituída por áreas específicas, com recurso a materiais adequados e diversificados, estando organizada com as áreas do tapete e dos jogos, da garagem, da biblioteca, da expressão plástica e do faz-de-conta, dividida em dois espaços: o quarto de dormir e a cozinha (ver Figura 9).

Figura 9. Mapa tridimensional da Sala Violeta



Legenda:

- 1 – Área do tapete e dos jogos
- 2 – Área da biblioteca
- 3 – Área da expressão plástica

- 4 – Área da garagem
- 5 – Área do faz-de-conta

De acordo com Formosinho (1996), criar um ambiente de aprendizagem para cada criança, e conseqüentemente, para todas as crianças, constitui um dos focos principais para os educadores de infância. Assim sendo, a criação de um ambiente de aprendizagem está subordinada à preocupação que cada educador revela com o espaço e com os materiais, para que, deste modo, possa garantir igualdade de oportunidades para todas as suas crianças, respeitando os seus interesses, as suas necessidades e características individuais.

Em relação à organização do tempo, esta deve ser flexível e corresponder a momentos que se repetem periodicamente, na medida em que possibilita uma base de orientação temporal para as crianças e um ambiente securizante. A rotina educativa é a sucessão de todos esses momentos intencionalmente planeada pelo educador e conhecida pelas crianças. Através do conhecimento da rotina, as crianças sabem o que podem fazer nos vários momentos do dia, prever a sucessão desses momentos e sugerir livremente modificações, pois cada dia é um dia, com as suas particularidades, e tanto o educador como as crianças podem modificar os acontecimentos habituais. Assim, é crucial que o educador envolva as crianças na organização do tempo, “porque o tempo é de cada criança, do grupo de crianças e do educador” (Ministério da Educação, 1997, p. 40).

Tabela 8

Rotina diária da Sala Violeta

08:00 – 08:45	Acolhimento das crianças
08:45 – 09:30	Atividades livres e /ou orientadas
09:15 – 09:30	Higiene
09:30 – 10:00	Lanche da manhã
10:00 – 10:30	Atividades livres (recreio/sala polivalente)
10:30 – 11:30	Atividades orientadas na sala (pequeno e/ou grande grupo)

38 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

11:30 – 11:45	Higiene
11:45 – 12:15	Almoço
12:15 – 12:30	Higiene
12:30 – 15:00	Repouso
15:00 – 15:30	Higiene e Atividades livres
15:30 – 16:00	Lanche da tarde
16:00 – 16:30	Atividades livres (recreio/sala polivalente)
16:30 – 18:30	Atividades orientadas (pequeno e/ou grande grupo)

Apesar da rotina da sala possuir o horário exposto na Tabela 8, as atividades nesta sala são flexíveis pois dependem do interesse e da motivação do grupo e do nível de concentração que as crianças demonstram, podendo ser reformuladas de acordo com a predisposição das crianças.

É de referir que as crianças da Sala Violeta conhecem a rotina, apesar de algumas delas ficarem agitadas nos momentos de transição das atividades. O acolhimento e a saída das crianças são momentos muito afetuosos e realizados individualmente, sendo que no acolhimento as crianças são recebidas pela educadora que as cumprimenta calorosamente e encoraja a se integrarem nas atividades.

Para além destas atividades que compõem a rotina desta sala, dela ainda fazem parte, à terça e à quarta-feira duas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), a Expressão Físico-motora e o Inglês, respetivamente.

A relação com os pais e outros parceiros educativos.

Sendo os pais os principais responsáveis pela educação dos seus filhos, têm também o direito de conhecer, escolher e contribuir para essa educação. Assim, torna-se então essencial que haja uma relação entre pais e educadores, pois ambos são coeducadores da mesma criança. Essa relação deverá ser centrada na criança, devem

trocar informações sobre a criança, como ela se sente naquela instituição, o seu desenvolvimento, os trabalhos que realiza, etc. (Ministério da Educação, 1997)

De acordo com Oliveira (2010), a participação dos pais na escola acontece, geralmente, aquando da reunião geral da instituição ou do grupo, numa conversa informal à saída ou entrada da instituição, num encontro ocasional quer na escola ou noutra lugar, na organização de eventos, visitas de estudo,... E a maioria destes contactos ocorrem ora por iniciativa dos docentes e da instituição ora por iniciativa dos pais, fazendo com que a relação família-escola seja distante e dependente de alguma imposição de ambas as partes.

Ainda de acordo com a autora supracitada, para que os pais participem de forma gradual é necessário estreitar a ligação família-escola, de modo a que os pais passem a ver a escola como um espaço que lhes é recetivo, para que estes tomem a iniciativa de relacionar-se com os docentes, participando frequentemente na vida da escola e envolvendo-se ativamente na educação dos filhos, pois “os pais que se envolvem têm maiores probabilidades de compreender os objetivos dos professores e das escolas e de serem mais apoiantes das mudanças propostas” (Davies, 2003, p.79).

A participação dos pais das crianças da Sala Violeta é estimulada por toda a equipa pedagógica da sala, havendo entre pais e educadores um espírito de colaboração para proporcionar o melhor às crianças. Tal como é referido pelo Ministério da Educação (1997), “a colaboração dos pais, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações entre crianças e adultos” (p.65). Assim sendo, pais e educadores/professores devem trabalhar em equipa de maneira a potencializar um melhor ambiente de aprendizagem às crianças. De acordo com o PCG, a relação dos pais com a equipa pedagógica é desenvolvida com

base no diálogo, no esclarecimento de dúvidas e na partilha de informações de maneira a contribuir para um bom desenvolvimento das crianças. É ainda de referir que os pais demonstram muito interesse pelo trabalho desenvolvido na sala, procuram estar sempre informados sobre a situação pedagógica dos seus educandos, são participativos e excelentes impulsionadores do desenvolvimento destas crianças.

Para além disto, e sendo o desenvolvimento da criança o principal objetivo, a equipa pedagógica da sala tem bem patente no seu PCG, a importância da relação de parceria com as famílias, procurando dinamizar ao máximo atividades que permitam a interação dos pais na educação destas crianças. Pois, e de acordo com o Ministério da Educação (1997), tanto o PEE, como o PCG são ótimas ferramentas para envolver os pais, a comunidade e outros parceiros educativos na instituição. Esta colaboração faz alargar e enriquecer as situações de aprendizagem vividas na sala e na instituição. Cabe ao educador dar a conhecer aos pais e a outros membros da comunidade o processo e os produtos realizados pelas crianças a partir das suas contribuições, deste modo estará a contribuir para favorecer um clima de comunicação, de partilha e procura de saberes entre as crianças e os adultos.

A Intervenção Pedagógica na Sala Violeta

Nas próximas páginas deste relatório expõem-se, de forma intercalada, as planificações concretizadas e as reflexões que sustentaram a prática. Assim sendo, optou-se por organizar desta maneira o relato da componente direta do estágio, com intuito de mostrar, através da sequência temporal dos acontecimentos, a intervenção pedagógica desenvolvida. Como tal, respeitando a sequência temporal do estágio, apresentamos a avaliação diagnóstica geral do grupo e da criança em particular na

semana em que foi realizada, na 1ª semana, enquanto a avaliação final encontra-se na última semana de estágio.

1ª Semana de estágio.

A primeira semana de estágio corresponde ao período de observação e, como tal, a planificação desta semana teve características particulares, pois correspondeu, igualmente, à estruturação da ação, mas com o objetivo de conhecer o meio, a instituição, a equipa pedagógica, as famílias e as crianças da Sala Violeta. O trabalho desenvolvido ao longo desta semana permitiu alicerçar a intervenção neste contexto.

Planificação.



Centro de Competência de Ciências Sociais
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico - 2º ano
Unidade Curricular de Estágio e Relatório
Ano letivo 2012/2013 – 1º Semestre

Infantário O Carrocel

Guião de intervenção

Data: 24/9/2012 a 27/9/2012

Estudante Estagiária: Otília Silva

Orientadora Cooperante: Ana Isabel Rodrigues

Orientadora Científica da UMA: Mestre Guida Mendes

Contextualização: Nesta primeira semana de prática pedagógica delineamos alguns objetivos e estratégias para poder adequar a minha ação neste meio. Para tal, decidimos organizar o trabalho desta semana por etapas, desde a contextualização do meio envolvente à instituição, a caracterização da instituição, da sala, do grupo de crianças e em paralelo promover a integração no contexto.

Etapas:		Objetivos	Estratégias	
1ª Organização do ambiente	Contactar:	Caraterização do meio envolvente	- Conhecer o contexto físico, cultural, social e económico da	- Explorar o <i>site</i> da escola para recolhermos dados

<p>educativo</p>	<p>Diretor(a) do Infantário</p> <p>Caracterização do estabelecimento educativo</p>	<p>localidade onde se insere a escola;</p> <p>- Reunir com a diretora;</p> <p>- Conhecer o espaço físico, interior e exterior, os recursos materiais e humanos, bem como o Projeto Educativo da Escola (PDE);</p>	<p>pertinentes sobre o contexto onde está inserida, bem como a freguesia e a localidade;</p> <p>- Efetuar uma pequena pesquisa, com recurso à internet, para obtermos informações acerca da instituição;</p> <p>- Aquando desta reunião, fazer uma entrevista informal ao diretora e ainda uma visita guiada pela escola,</p>
<p>2ª Organização do ambiente da sala</p>	<p>Educadora cooperante</p> <p>Caraterização da sala</p> <p>Caraterização do grupo</p>	<p>- Conhecer a equipa pedagógica da sala;</p> <p>- Observar a organização da sala;</p> <p>- Verificar os recursos materiais e humanos;</p> <p>- Consultar a planificação mensal de atividades;</p> <p>- Consultar informações sobre o grupo de crianças: composição etária, sexo, nível de desenvolvimento;</p>	<p>- Durante a visita guiada, conhecer a localização da sala, bem como os espaços utilizados pelas crianças;</p> <p>- Apresentar-me à equipa pedagógica;</p> <p>- Visitar o espaço físico da sala;</p> <p>- Pedir à educadora que nos faculte algumas das informações sobre as crianças, contidas no PCG;</p>

		- Consultar o Projeto Curricular de Grupo (PCG);	
3ª Observação participante	Interação com as famílias e o grupo de crianças	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as crianças; - Conhecer o nível de desenvolvimento; - Identificar os seus interesses e necessidades; - Verificar o nível de envolvimento nas atividades/tarefas; - Observar a rotina diária; 	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo de apresentação⁵; - Observar e interagir com as crianças, de modo a conhecer os seus interesses e necessidades, bem como as suas dificuldades; - Visualizar alguns trabalhos realizados pelas crianças; - Preenchimento das fichas de avaliação diagnóstica 1g e 1i (versão abreviada) do Sistema de Acompanhamento das Crianças (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(s) implementada(s);

⁵ Este jogo tem como objetivo a apresentação mútua. Neste jogo as crianças poderão fingir que estão na televisão e deverão apresentar-se, dizendo, por exemplo, nome, a idade e o que mais gostam de fazer. Esses momentos serão registados através de uma câmara de filmar e posteriormente serão vistos por todos no computador.

Avaliação diagnóstica.

O SAC é um instrumento de apoio à prática educativa e desenvolve competências de observação/registo/avaliação que são sistemáticas, organizadas e refletidas e tem em consideração as perspetivas dos vários intervenientes no contexto educativo, especialmente as crianças. Este processo é desenrolado por fases e a esse conjunto de fases chamamos ciclo. Assim sendo, cada ciclo de observação/avaliação, reflexão e ação comporta três fases, documentados em fichas respetivas, seguindo dois trajetos, um direcionado ao contexto e grupo de crianças em geral, e outro direcionado a crianças individualmente. Estas três fases estão interligadas e sempre que é terminada a fase três, dá-se início a um novo ciclo através de uma nova avaliação geral do grupo de crianças, seguida de uma análise mais específica do contexto e de crianças em particular, em que se identificam novos objetivos, e assim sucessivamente.

Na primeira semana de estágio realizou-se a primeira fase de aplicação do SAC, que corresponde à observação e avaliação geral de todo o grupo (ficha 1g e 2g) e a avaliação individualizada (ficha 1i), considerando níveis de implicação e bem-estar emocional das crianças. Esta primeira fase permite identificar desde logo as crianças que suscitam preocupação pelo facto de evidenciarem níveis de implicação ou de bem-estar emocional baixos.

Geral do grupo.

De seguida é apresentada a grelha de avaliação diagnóstica do grupo de crianças da Sala Violeta. Este diagnóstico geral do grupo realizou-se da observação de variadas situações tendo sempre em atenção todas as crianças, avaliando a implicação, questionando o bem-estar emocional e o desenvolvimento de cada uma delas.

A ficha 1g, patente no Tabela 9, diz respeito à avaliação diagnóstica que tem como base a análise dos níveis de bem-estar emocional e de implicação do grupo. Nesta

46 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

ficha estão também exibidos alguns comentários que pretendem elucidar melhor como estão algumas das crianças. De forma geral, pode-se verificar através da Tabela 9, que há três crianças assinaladas a vermelho, o que quer dizer que suscitam preocupação em relação ao bem-estar emocional e implicação por apresentarem níveis baixos.

Assinalados a laranja existem cinco crianças que aparentam funcionar em níveis de bem-estar emocional e de implicação médios e baixos ou que surgem dúvidas. A maioria do grupo (7) está assinalada a verde, o que indica que os níveis de bem-estar emocional e de implicação são considerados médios-altos.

Tabela 9

Avaliação diagnóstica do grupo - Ficha 1g

Ficha 1g													
Avaliação diagnóstica do grupo													
Data: 27/09/2012													
Crianças ⁶	Nível geral de bem-estar						Nível geral de implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
Beatriz			X						X				Encontra-se em fase de adaptação. Tem dificuldade em separar-se da mãe e da avó.
M^a do Carmo					X					X			
M^a Clara			X						X				Caso social. A criança está sinalizada na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens do Funchal (CPCJF).
Dinis	X						X						Encontra-se em

⁶ * Colorir ou assinalar os nomes das crianças, na coluna da esquerda, de acordo com código seguinte:

- **Vermelho:** crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos)
- **Laranja:** crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas
- **Verde:** crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim-de-infância (níveis altos)

													fase de adaptação. É pouco sociável.
Daniela			X					X					
Francisco M.					X					X			
Francisco S.				X							X		Tem dificuldade em articular corretamente as palavras.
Lourenço				X				X					
Lucas		X						X					Muita dificuldade de concentração.
Matias				X							X		
Sara B.			X					X					
Sara P.						X	X						É tímida e pouco sociável.
Tiago					X							X	É o mais novo do grupo (tem 2 anos).
Tomás			X					X					
Vanda				X							X		

Com base na análise desta ficha e antes de passarmos à avaliação individualizada de uma destas crianças, considerou-se pertinente atender a uma abordagem dirigida a todas as crianças, através do preenchimento da ficha 2g, procurando perceber e identificar os aspetos positivos (o que é que está a correr bem?) e os aspetos negativos (o que é que é preocupante) que parecem afetar todo o grupo.

Assim sendo, na Tabela 10 está patente a ficha 2g que corresponde à segunda fase de avaliação do grupo. Através desta ficha, procedeu-se à análise e à reflexão do grupo e apontou-se, por um lado, aspetos positivos, tais como: o grupo é autónomo, participativo, sociável, unido, ativo, atento e curioso; a maioria das crianças sabe identificar e satisfazer as suas principais necessidades; o grupo também conhece bem a organização da sala e dos diferentes materiais que a compõem utilizando-os e arrumando-os de forma autónoma e responsável. Por outro, como aspetos preocupantes, surge o incumprimento das regras de convivência em grupo, a dificuldade em partilhar os materiais e brinquedos, a pouca autonomia de algumas crianças nos momentos de higiene e na alimentação, necessitam desenvolver a motricidade fina, algumas crianças

48 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

têm necessidades ao nível do desenvolvimento da linguagem manifestando receio em participar nas atividades e conversas em grande grupo. Relativamente à análise e à reflexão do contexto, verifica-se como potencialidades a existência de espaços exteriores amplos e ajardinados, a diversidade de materiais lúdico-pedagógicos, a rotina da sala ser flexível e entre a equipa pedagógica e o grupo haver um clima afetivo e de cooperação positivos. Como aspetos menos positivos, salienta-se a necessidade de apetrechar a sala com mais uma mesa e algumas cadeiras principalmente para quando são realizadas atividades de expressão plástica, em que as crianças têm de esperar a sua vez para as realizar, ficando impacientes, outro dos aspetos que requerem atenção é o facto de sala não possuir uma área de garagem, mas considero que é importante implantá-la pois os carros são dos brinquedos mais procurados na sala. Por fim, o grupo manifestou interesse em ter uma garagem na sala para poderem brincar com os carros e mostraram ainda interesse por animais, em ouvir histórias, em fazer jogos em grande grupo e em fazer pintura.

Tabela 10

Análise e reflexão em torno do grupo e contexto – Ficha 2g

Ficha 2g	
Fase 2 – Análise e reflexão em torno do grupo e contexto	
Data: 27/09/2012	
1. Análise do grupo	
O que me agrada: No geral, o grupo da Sala Violeta é autónomo, participativo, sociável, unido, ativo, atento e curioso. Aderem com entusiasmo à maioria das atividades propostas pela equipa pedagógica. A maioria já detém o controlo dos esfíncteres. Reconhecem os espaços da sala e sabem onde se encontram os materiais que necessitam para a realização das atividades, arrumando-os de seguida nos devidos lugares. Expressam calorosamente os seus sentimentos, são carinhosos, relacionam-se bem entre si, com os adultos e até com estranhos. A nível da linguagem, expressam-se sem dificuldade e gostam muito de ouvir histórias. A nível cognitivo, é de salientar que algumas crianças têm dificuldade em concentrar-se por muito tempo na mesma atividade, especialmente quando se encontram no tapete. Gostam de fazer puzzles e jogos de encaixe e construção.	

No que se refere às atividades de expressão plástica, gostam muito de participar e são muito criativos, principalmente no que diz respeito ao desenho e pintura livre.

Quanto à expressão dramática, gostam de brincar ao faz-de-conta, principalmente na área da casinha e com os utensílios do baú das trapalhadas, gostam de fazer jogos de imitação e de explorar fantoches.

Na expressão musical gostam de ouvir, cantar e mimar canções, de explorar instrumentos musicais e de jogos com música.

O que me preocupa:

Têm dificuldade em cumprir as regras de convivência em grupo.

Têm dificuldade em partilhar.

Têm necessidade de desenvolver a motricidade fina.

Alguns têm necessidade de desenvolver a linguagem.

Alguns não são autónomos nos momentos de higiene e na alimentação.

Alguns têm receio em participar nas atividades e conversas em grande grupo.

2. Análise do contexto

Atender a: aspetos da sala/Ji; clima de grupo; espaço para iniciativa; organização e estilo do adulto.

Aspetos positivos:

A sala é arejada, munida de uma boa iluminação artificial e natural, encontra-se equipada com mobiliário, diversos materiais e jogos lúdico-pedagógicos, adequados à faixa etária das crianças, que possibilitam ao grupo estimular a sua criatividade e desenvolver competências no que respeita ao manuseamento desses materiais.

Quanto ao estabelecimento, este possui espaços exteriores amplos e ajardinados, que permitem às crianças desenvolverem várias atividades, como correr, jogar à bola, jogar à apanhada, realizar jogos de roda, entre outros. Possui também no exterior dois parque-infantis, um destinado à Creche e outro ao Jardim-de-infância, revestidos de pavimento sintético para evitar acidentes. O Carrocel detém também um salão polivalente munido com meios audiovisuais e uma sala parque com brinquedos para crianças.

Dentro do grupo é notório um clima afetivo, de cooperação e de união entre as crianças, entre as crianças e a equipa pedagógica e também entre os elementos da equipa pedagógica. O grupo durante as atividades livres tem a liberdade de escolher o que quer fazer e gerir das suas aprendizagens/dificuldades. A rotina diária é flexível e as crianças já a conhecem, o que faz com que se sintam mais seguras e confiantes, pois já sabem como o seu dia está organizado. Neste momento, considero que tenho uma boa relação com o grupo e com a equipa pedagógica, porém sinto dificuldade em interagir e comunicar com algumas crianças, principalmente com o Dinis, pois ele é uma criança tímida, afasta-se constantemente, desvia o olhar e tem dificuldade em se expressar. Noto que estas reações não são só comigo, mas também com qualquer elemento da equipa pedagógica, e julgo que ele manifesta-se desta maneira por se encontrar em período de adaptação.

Aspetos negativos:

Na minha opinião a sala deveria ter mais uma mesa e mais algumas cadeiras, principalmente para quando são realizadas atividades de expressão plástica, em que as crianças têm de esperar a sua vez para as realizar, ficando impacientes.

A sala não possui uma área de garagem, mas considero que é importante implantá-la pois os carros são dos brinquedos mais procurados na sala.

3. Opiniões das crianças

Interesses ou desejos referidos:

O grupo manifestou interesse em ter uma garagem na sala para poderem brincar com os carros.

Mostraram interesse por animais, em ouvir histórias, em fazer jogos em grande grupo e em fazer pintura.

A análise destas duas fichas permitiu identificar algumas situações mais preocupantes que necessitam efetivamente de uma atenção individualizada. De seguida procedeu-se à seleção e avaliação individualizada de uma criança que suscitou maior inquietação por apresentar níveis baixos de bem-estar emocional e de implicação, comprometendo, deste modo, segundo Portugal e Laevers (2010), o seu desenvolvimento.

Individualizada.

Na Tabela 11 está presente a ficha 1i (versão abreviada) que corresponde à avaliação diagnóstica realizada a uma criança. A seleção desta criança deveu-se ao facto de esta demonstrar alguma tensão emocional que se traduz num sentimento de tristeza e de preocupação, e, conseqüentemente, manifestar alguma apreensão em falar sobre os seus sentimentos. O Lucas é uma criança agitada, por vezes agressivo com os colegas e com os adultos, tem preferência por atividades realizadas no exterior, principalmente relacionadas com a atividade física. Aquando da chegada à escola chora muitas vezes por não querer que a mãe se vá embora. Nesses momentos para poder integrar-se no grupo precisa de apoio afetivo por parte da educadora, que o recebe ao colo e o senta entre as suas pernas no tapete. Aos poucos começa a envolver-se e a interagir com o grupo. Em conversa com a educadora cooperante chegámos à conclusão que, desde o início do ano, o Lucas tem reagido sempre desta maneira quando chega à escola e ao longo do dia tem manifestado um sentimento de tristeza e de preocupação que muitas vezes o faz reagir de forma agressiva com os colegas que interagem como ele.

Tabela 11*Avaliação diagnóstica individualizada - Ficha 1i*

Ficha 1 (versão abreviada)	
Fase 1 – Avaliação individualizada (diagnóstica)	
Data: 27/09/12	Idade da criança: 3 anos
Nome da criança: Lucas	Data de nascimento: 05/05/2009

Competências Pessoais e Sociais em Educação Pré-Escolar		
Atitudes	Comportamento no grupo	Domínios essenciais
<ul style="list-style-type: none"> • Autoestima • Auto-organização/iniciativa • Curiosidade e desejo de aprender • Criatividade • Ligação ao mundo 	<ul style="list-style-type: none"> • Competência social 	<ul style="list-style-type: none"> • Motricidade fina • Motricidade grossa • Expressões artísticas • Linguagem • Pensamento lógico, conceptual e matemático • Compreensão do mundo físico e tecnológico • Compreensão do mundo social

ATITUDES

Autoestima					
Nível:	1	2	3	4	5
<p>É uma criança muito ativa com dificuldade em se manter quieta, estando frequentemente a chamar a atenção do adulto. É impulsivo e por vezes arranja conflitos. Em atividades que envolvam a atividade físico-motora muda de atitude, permanece atento e participativo.</p>					

Auto-organização / Iniciativa					
Nível:	1	2	3	4	5
<p>É uma criança autónoma em todas as atividades em que está envolvida. Nem sempre manifesta motivação e empenho na realização das atividades na sala, não conseguindo resistir a distrações. Quanto às atividades no espaço exterior à sala, mostra muito empenho e satisfação. É capaz de tomar decisões, embora fazendo quase sempre as mesmas escolhas, mais concretamente, preferindo brincar só com os rapazes e realizar atividades que envolvam a atividade motora.</p>					

A preencher no final, dado serem dimensões a analisar no âmbito de outras áreas de competência:

Curiosidade e desejo de aprender					
Nível:	1	2	3	4	5

52 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Criatividade					
Nível:	1	2	3	4	5

Ligação ao mundo					
Nível:	1	2	3	4	5

COMPORTAMENTO NO GRUPO

Competência social					
Nível:	1	2	3	4	5
<p>É uma criança inibida no que diz respeito à exploração do mundo dos sentimentos. Gosta de observar as pessoas, porém não inicia interações, mantendo uma atitude passiva. Não dá oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e não espera a sua vez para intervir. Tem dificuldades em partilhar. Resolve os seus conflitos recorrendo à agressão física.</p>					

DOMÍNIOS ESSENCIAIS

Motricidade Fina/ Nível 1 2 3 4 5					
Nível:	1	2	3	4	5
<p>A criança não manifesta interesse por atividades que requerem destreza, precisão e complexidade de movimento. Neste tipo de atividades distrai-se facilmente com o que os colegas estão a dizer ou a fazer. Evidencia pouca destreza no uso de instrumentos. Demonstra alguma destreza na manipulação dos materiais lúdicos e didáticos, especialmente os livros. Não demonstra muito cuidado em preservar os objetos e materiais disponíveis na sala, com exceção dos livros.</p>					

Motricidade Grossa					
Nível:	1	2	3	4	5
<p>Gosta muito de realizar atividades ao ar livre (no recreio): de correr e explorar os espaços envolventes, de saltar, de subir e descer escadas, de jogar à apanhada e de jogar à bola. Movimenta-se e orienta-se bem no espaço. Nestas situações evidencia um bom nível de bem-estar e implicação.</p>					

Expressões artísticas					
Nível:	1	2	3	4	5
<p>Manifesta interesse em explorar e manipular vários materiais, instrumentos e movimentos. Conhece algumas propriedades do faz-de-conta, mas raramente utiliza a área da casinha. Conhece e imita muitos sons do quotidiano. Na sala não utiliza a dança ou a mímica, como forma de expressão, mas no espaço exterior utiliza a mímica, adotando posturas para representar animais.</p>					

Linguagem					
Nível:	1	2	3	4	5

Apesar de nem sempre respeitar a vez dos outros e esperar pela sua vez para falar, gosta de ouvir, de conversar e de falar sobre algo que lhe desperte interesse. Adora histórias, sentindo-se muito à-vontade para conta-las em grande grupo. Compreende o significado das palavras e a essência do que é comunicado. Coloca questões e faz observações. Articula corretamente as palavras, fazendo um discurso sequencialmente correto, utilizando vocabulário novo.

Pensamento lógico, conceptual e matemático

Nível:	1	2	3	4	5
---------------	----------	----------	----------	----------	----------

Organiza objetos segundo determinadas características e/ou com diferentes critérios, sem orientação do adulto. Na exploração de jogos e na realização de construções implica-se e mantém-se em atividade. Explora diferentes situações e quando questionado, deteta semelhanças, particularidades e diferenças entre objetos e situações. Conhece a rotina da sala e os dias da semana.

Compreensão do mundo físico e tecnológico

Nível:	1	2	3	4	5
---------------	----------	----------	----------	----------	----------

Manifesta curiosidade em explorar alguns objetos, materiais e equipamentos. Sabe nomear e identificar as partes principais do corpo humano. Distingue plantas de animais, conhece alguns insetos, peixes, aves e mamíferos. Identifica algumas características da estação do ano em que se encontra. Observa e descreve as condições meteorológicas. Reconhece algumas características dos materiais e faz uso delas, principalmente nas atividades físico-motoras.

Compreensão do mundo social

Nível:	1	2	3	4	5
---------------	----------	----------	----------	----------	----------

Reconhece e identifica a existência de infraestruturas, como hospitais, escolas, polícia, bombeiros e as respetivas funções. Demonstra conhecer algumas regras de segurança e de respeito com o ambiente. Conhece algumas formas de comunicação, como: a internet, o telefone e o telemóvel. Identifica algumas profissões, através da visualização de imagens e sabe qual é a profissão dos pais. Revela um sentido de pertença à sua família.

Síntese

Através das observações efetuadas, das conversas tidas com a equipa pedagógica e da consulta da ficha individual da criança, pode-se constatar que o Lucas é autónomo, relaciona-se bem com a equipa pedagógica e com os colegas, tem dificuldades em cumprir as regras da sala, em partilhar os brinquedos e os materiais e dificilmente consegue se concentrar numa atividade na sala. Gosta de atividades que envolvam a atividade físico-motora, principalmente no exterior. É observador, faz observações e questões pertinentes sempre que está implicado numa atividade. Demonstra alguma tristeza e preocupação, mas tem dificuldade em falar sobre os seus sentimentos com pessoas estranhas, por isso ainda não conseguimos identificar a causa destes sentimentos.

Perspetiva da criança (autoavaliação)

Coisas que já aprendi: “Aprendi a fazer construções”, “a jogar à bola”, “a arrumar as histórias”.

Coisas em que sou bom/boa: “Sou bom a jogar à bola” e “a ajudar a mãe”.

Coisas que gostava de melhorar: “Correr mais rápido, para o Matias não me apanhar no recreio”

Conversa com os pais

Progressões e próximos passos na aprendizagem/desenvolvimento da criança:

O Lucas é uma criança impulsiva, agitada e tem muitas dificuldades em respeitar as regras de convivência em grupo, procurando resolver os conflitos com recurso à agressão física. Assim sendo, os pais e a equipa pedagógica devem conversar com ele sobre estas atitudes, fazendo com que ele entenda que não deve magoar os amigos.

Evidencia alguma tristeza e preocupação, que ao início do dia impossibilita a sua inclusão com os colegas, procurando refúgio nos adultos. Como tal, requer que os pais e a equipa pedagógica da sala compreendam o que se passa para poderem melhorar o seu bem-estar.

Estratégias de apoio:

A equipa pedagógica deve impulsionar a criação de regras de convivência pelas próprias crianças.

Procurar introduzir atividades relacionadas com “histórias”, visto serem do interesse do Lucas, e por coincidência, do interesse do grupo.

Conversar com o Lucas e com os pais com o objetivo de compreender o porquê de ele estar triste e preocupado, e deste modo arranjar soluções para melhorar o seu bem-estar e implicação.

Analisando esta ficha, de forma sucinta, verificámos que esta criança encontra-se no nível dois, quer no que diz respeito ao bem-estar emocional como também à implicação. No decorrer das conversas informais que tive com o Lucas, com o objetivo de obter informações sobre a sua opinião, foi notória a sua dificuldade em falar sobre o que sente. Então em análise com a educadora cooperante delineámos algumas estratégias de apoio, umas para tentar compreender porque manifesta sentimentos de tristeza e preocupação, e outras para melhorarmos os seus níveis de bem-estar emocional e implicação. Uma das estratégias delineadas foi uma conversa com os pais para que desta maneira juntos pudessemos encontrar o motivo para o Lucas manifestar estes sentimentos. Outra estratégia delineada foi a atribuição de algumas tarefas ao Lucas para que ele se sentisse motivado em trabalhar, através do apoio à equipa

pedagógica e aos colegas, fazendo com que adquira um sentimento de pertença ao grupo.

Reflexão.

Nesta primeira semana, o desenrolar da primeira fase do SAC que correspondeu à avaliação diagnóstica do grupo, com o objetivo de identificar as crianças que suscitassem uma maior preocupação pelo facto de evidenciarem níveis de implicação ou de bem-estar emocional baixos, e posteriormente realizar a avaliação diagnóstica individualizada de uma dessas crianças, fez despontar algumas dúvidas sobre como poderá o SAC contribuir para o planeamento e a concretização de um currículo atendendo às particularidades de cada criança.

Assim sendo, de acordo com Portugal (2009), a aplicação do SAC permite:

a dinamização de um ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação focalizado no bem-estar, implicação, aprendizagem e desenvolvimento das crianças integrando a concepção e desenvolvimento de estratégias de intervenção e de organização do ambiente educativo que melhor parecem adequar-se às características do grupo em presença. (p. 19).

Neste sentido, a avaliação diagnóstica do grupo com recurso ao preenchimento da ficha 1g, em que são tidos em consideração os níveis de implicação e de bem-estar emocional das crianças, possibilitou desde logo a identificação das crianças que suscitavam preocupação pelo facto de apresentarem baixos níveis de implicação e bem-estar emocional, comprometendo, deste modo, o seu desenvolvimento. Após a identificação dessas crianças, procedeu-se à seleção de uma delas e, posteriormente foi

realizada a avaliação diagnóstica individual através do preenchimento da ficha 1i. Esta primeira fase de aplicação do SAC corresponde à observação e avaliação, mas para poder completar este ciclo ainda está em falta a reflexão e a ação. Então, com o intuito de completá-lo, surgiu a necessidade de refletir as práticas pedagógicas, identificando os aspetos positivos e negativos que permitirá o planeamento e a execução de novas estratégias, ou seja, a ação. A partir deste ponto dá-se início a um novo ciclo de observação-avaliação-reflexão-ação, sempre com o mesmo objetivo, o de conferir “maior estrutura e consistência ao processo de melhoria da qualidade educativa” (Portugal, 2012, p. 607).

O SAC ao possibilitar a identificação das crianças que necessitam de uma maior atenção e a consequente planificação de um conjunto de ações que levem à resolução de problemas e à maximização da qualidade educativa está, desde logo, a contribuir para o planeamento e a concretização de um currículo atendendo às particularidades da criança. Pois, tal como refere Drummond (2005), uma avaliação consistente é aquela em que se compreende:

(...) o que as crianças sabem, reconhecemos os seus sucessos, as suas características individuais e as diferenças entre crianças. Podemos usar estas avaliações para organizar e enriquecer o currículo, as nossas interações com as crianças e as respostas educativas no seu todo. Essas avaliações também podem servir para identificar o que a criança vai ser capaz de aprender a seguir, de forma a apoiarmos e a alargarmos a sua aprendizagem. A avaliação das aprendizagens das crianças faz parte da procura de qualidade, na nossa prática diária (p.19).

Nesta perspectiva Gaspar (2005) define que “avaliar é tomar consciência para adaptar” (p.55), isto indica que ao entrarmos em sintonia com a criança, através da recolha de informações sobre o seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento poderemos utilizar essas informações para apoiar e amplificar esse processo.

Assim, tal como refere Portugal (2012) “ao investigar o que a criança já consegue fazer por si só, atende ao desenvolvimento do dia anterior; ao focalizar-se no que a criança pode fazer em interação com um contexto físico e relacional estimulante, atende ao desenvolvimento de amanhã” (p. 597), ou seja, durante este estágio ao focalizarmo-nos naquilo que as crianças da Sala Violeta já eram capazes de fazer, conseguimos adotar a perspectiva das crianças e assim, planeámos novas estratégias para otimizar o processo de ensino e aprendizagem, tendo sempre em vista o progresso no desenvolvimento do grupo. E, sendo as próprias crianças, a base para o seu próprio desenvolvimento, é através da observação, reflexão e reflexivo e avaliação que conseguimos adequar a nossa intervenção às constantes modificações das competências, necessidades e perspectivas das crianças. Durante processo reflexivo, surgem variados desafios que passam não só pela atenção à experiência individual da criança, como também, a compreensão da diversidade de cada criança a vários níveis (desenvolvimento, cultura, vivências, ...), procurando integrar a diversidade de interesses e necessidades de cada uma das crianças, num espaço coletivo que é a sala de atividades.

Assim sendo, avaliar o bem-estar emocional e a implicação das crianças da Sala Violeta, permitiu identificar a criança que evidenciava necessitar de uma atenção individualizada, através da análise pormenorizada das suas competências pessoais e sociais tendo em conta todas as áreas de desenvolvimento, e, conseqüentemente, com base na análise das fichas 1g, 2g e 1i, conjuntamente com a educadora cooperante,

permitiu definir objetivos e estratégias de atuação perante as características desta criança, de maneira a maximizar a qualidade educativa, não só para esta criança, como também para o todo o grupo.

Deste modo, os níveis de bem-estar emocional e de implicação, desenvolvidos por Laevers e integrados no SAC, representam o ponto de partida para os educadores que pretendem melhorar a qualidade da sua ação educativa promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem das suas crianças. Nesse sentido, e de acordo com Portugal (2012), cabe-nos a nós, educadores, “envolver ou implicar as crianças nas atividades, procurando compreender o que realmente as mobiliza, que questões se lhes levantam, o que realmente é importante para elas” (p. 599).

Ainda de acordo com a Gabriela Portugal (2009):

um educador acederá ao significado e motivações da criança, quando for capaz de estabelecer contacto com a criança, ganhar a sua confiança, fazendo com que esta queira partilhar os seus sentimentos, experiências e opiniões. (...) A sensibilidade do adulto implica o reconhecimento dos “sinais” que a criança emite devendo ser capaz de “ler” a expressão da criança, compreender a sua implicação nas actividades, perceber o significado dos seus actos e que questões é que se lhe levantam (p. 13).

Assim, considerando a perspetiva de Janssen-Vos (2003), a nossa tarefa de apoiar a criança durante este estágio, requereu uma elevada competência, ao nível de:

1. conceção e planeamento de atividades tendo em conta o desenvolvimento e motivações de cada criança;

2. envolvimento das crianças na escolha dos temas e atividades, dando ênfase às suas iniciativas;

3. participação nas atividades, em interação com as crianças, incentivando a sua intervenção de forma estimulante, promovendo assim, aprendizagem e desenvolvimento;

4. introdução de uma organização educativa que possibilite o brincar e trabalhar, de modo interativo, com as crianças em pequenos grupos;

5. observação, reflexão e avaliação das crianças, de maneira a recolher as informações disponíveis para a planificação e apoio das atividades futuras;

6. elaboração de um ciclo contínuo de conceção e planeamento do currículo, ação, reflexão e avaliação.

Uma vez percorrido o ciclo contínuo de observação-avaliação-ação, inerente ao SAC, “as capacidades de empatia e de adoção da perspetiva da criança são reforçadas, assim como a capacidade de refletir e questionar a existência de certos hábitos e rotinas” (Portugal, 2012, p.607). O que por sua vez, possibilitará ao educador de infância procurar a inovação, experienciando novas abordagens. Assim, se os níveis de bem-estar emocional e implicação aumentam, o educador sabe que está no bom caminho, ou seja, a desenvolver e a promover a autoconfiança das crianças, sustentando a sua motivação e curiosidade para a exploração e desenvolvimento de novas competências (Portugal, 2012).

Em suma, a aplicação do SAC permitiu-nos ficar com uma perceção do funcionamento do grupo em geral, considerando os níveis de implicação e de bem-estar emocional, dos aspetos que requerem intervenções específicas, tendo em conta as características do Infantário O Carrocel e da Sala Violeta, o clima do grupo, o espaço para iniciativa e a sua organização e o estilo pedagógico dos adultos. Permitiu também

identificar as crianças que necessitavam de atenção individualizada ou de mais apoio. Deste modo, com base nos resultados obtidos da avaliação (fase um e dois), pudemos delinear um conjunto de objetivos e iniciativas que irão permitir a resolução de problemas e a maximização da qualidade educativa, quer para o grupo em geral, quer para as crianças em particular. Assim sendo, todo este processo veio contribuir para a operacionalização do currículo, ou seja, o que fazer e como fazer, para chegar às finalidades educativas. Pois, a análise dos resultados tem em conta a avaliação dos efeitos das estratégias ou iniciativas desenvolvidas em termos de implicação, bem-estar emocional e desenvolvimento de competências (Portugal, 2012).

2ª Semana de estágio.

No decorrer da implementação dos objetivos delineados foram criadas diferentes iniciativas, sempre num ambiente onde todo grupo e, particularmente a criança em estudo se sentissem seguros e confiantes. Sendo assim, nesta segunda semana elaborou-se uma planificação que procurasse atender aos interesses e necessidades do grupo de crianças da Sala Violeta tendo em consideração o levantamento das informações realizado na semana anterior.

Planificação.

Planificação.



Centro de Competência de Ciências Sociais
 Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico - 2º ano
 Unidade Curricular de Estágio e Relatório
 Ano letivo 2012/2013 – 1º Semestre

Infantário O Carrocel

Planificação Semanal

Data: 01/10/2012 a 04/10/2012

Estudante Estagiária: Otília Silva
Orientadora Cooperante: Ana Isabel Rodrigues
Orientadora Científica da UMa: Mestre Guida Mendes

Contextualização: Esta semana corresponde à primeira semana deste estágio em que irei planificar e estarei a orientar as atividades com o grupo da Sala Violeta. Na semana anterior em diálogo reflexivo com a educadora cooperante planeámos que para esta semana seria pertinente explorar situações de faz-de-conta, devido ao interesse demonstrado pelo grupo em partilhar e experimentar situações de faz-de-conta.

“Em casa, eu fiz de conta que estava a dar biberão à minha boneca.” Vanda (3anos)

Na semana passada a Vanda referiu esta frase que suscitou alguma curiosidade por parte das outras crianças. Questionámos-lhes o significado da expressão “fazer-de-conta” e assim, esta pequena situação deu origem às planificação de atividades para esta semana, em que juntos “brincaremos ao faz de conta”, mimando algumas situações do quotidiano e animando alguns fantoches.

Então nesta semana de estágio as atividades orientadas serão progressivamente relacionadas com o jogo de faz-de-conta, o jogo simbólico e o jogo dramático. Em paralelo com todas as atividades planeadas para esta semana procurarei, nos vários momentos do dia, fomentar nas crianças o cumprimento das regras de convivência na sala estabelecidas pelo grupo.

Áreas de conteúdo/	Atividades/estratégias	Recursos	Observações
--------------------	------------------------	----------	-------------

Competências ⁷				
	O educador	A criança		
<p>As crianças devem ser capazes de:</p> <p>Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> - Notar a ausência dos “amigos”; - Cumprir as regras estipuladas. - Dar oportunidade aos outros de intervir nas atividades e esperar pela sua vez para participar. - Saber estar em grande grupo. - Propor ideias e falar no grupo. - Ter cuidados de higiene com o próprio corpo. - Ser autónoma. - Manifestar curiosidade, formulando questões sobre o que observam. - Demonstrar comportamentos de apoio e entreajuda. - Organizar e preservar os materiais. - Prestar atenção e raciocinar. 	<p>Vamos fazer de conta</p>		<p>Humanos: Educadoras Auxiliares</p> <p>Materiais:</p>	<p>As crianças, de forma geral, foram capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Referir o nome dos colegas ausentes; - Apresentar um elevado nível e implicação e bem-estar em todas as atividades desenvolvidas; - Algumas crianças revelaram dificuldades em dar oportunidade aos outros de intervirem e em esperar pela sua vez para intervir, nomeadamente a Carminho e o Lucas. - A maior parte das crianças manifestaram dificuldade em cumprir as regras estipuladas, nos diversos momentos. - De forma geral as crianças foram capazes de propor ideias e falar no grupo. <p>Nota: Alguns elementos apresentaram dificuldade em falar em grande grupo, nomeadamente o Dinis, a Daniela, a Beatriz, o Lourenço e a M^a Clara.</p> <ul style="list-style-type: none"> - O Lucas, o Matias, o Lourenço, a M^a Clara e o Tomás manifestaram dificuldades em concentrar-se e prestar a atenção. - A Carminho, a Vanda, a Sara B. e o Tiago são crianças que comunicam muito bem em grupo, manifestam curiosidade e formulam questões sobre o que observam.

⁷ As competências apresentadas têm por base as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

<p>Expressão e Comunicação - Domínio da Expressão Dramática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mimar ações do quotidiano; - Jogar simbolicamente com os objetos; - Movimentar-se mimando situações do meio (animais, transportes...); - Envolver-se no jogo simbólico com as outras crianças; - Experimentar personagens e situações de faz de conta. - Perceber ações, histórias apresentadas pela mímica e drama; - Expressar sensações e emoções simples através da mímica; - Dramatizar objetos e ações; <p>- Domínio da Expressão Plástica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar os materiais; - Explorar os instrumentos de expressão plástica; - Pintar com os dedos ou com pincéis. - Fazer colagens. 	<p>Explorar fantoches</p>		<p>Diversos tipos de Fantoches</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Algumas crianças tiveram dificuldade em libertar-se da timidez, nomeadamente, o Dinis, o Lourenço, a Daniela, o Matias e o Tomás, como tal inicialmente ficaram imobilizados observando os colegas e aos poucos foram interagindo. - Experimentaram sensações e emoções através da mímica e dramatizaram objetos e ações do quotidiano. - Exploraram os diversos tipos de fantoches e evidenciaram respeito durante o manuseamento dos fantoches, como se estivessem medo de os danificar; - O Dinis, a Daniela e o Lourenço tiveram receio em dialogar improvisando um diálogo entre os fantoches, como tal tive de intervir, animando um fantoche e interagindo com o par que se encontrava no palco.
	<p>Dialogar com as crianças acerca das características fantoches. Coloca questões às crianças: “Alguma vez viram um fantoche?”; “Alguém tem um fantoche?”; Disponibilizar os fantoches às crianças. Sugerir que os explorem, animando-os.</p>	<p>Responder às questões colocadas. Colocar questões. Explorar, manuseando os diferentes tipos de fantoches.</p>		
	<p>O meu primeiro fantoche!</p>			
	<p>Mostrar às crianças um fantoche de vara, desenhado a partir da forma da nossa mão. Questionar: “Querem fazer um fantoche?” Distribuir pequenos grupos pelas áreas da sala, enquanto algumas crianças iniciam a construção do seu fantoche.</p>	<p>Observar e experimentar o fantoche. Iniciar a construção do fantoche.</p>	<p>Tintas Pincéis Cartolina Folhas de EVA Palitos de espetadinhas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar os materiais e instrumentos de expressão plástica, respeitando as regras inerentes a este tipo de atividades.

<p>- Domínio da Expressão Musical</p> <p>- Ouvir a música, permanecer em silêncio para poder escutar.</p> <p>- Cantar a canção utilizando a memória, com controlo da melodia e da estrutura rítmica.</p>	<p>Canção: “Bom dia, amiguinhos!”</p>			<p>- Ouvir a música, permanecer em silêncio para escutar.</p> <p>- A maioria das crianças, conseguiu cantar a canção utilizando a memória, com controlo da melodia e da estrutura rítmica.</p>
	<p>Sugerir a aprendizagem de uma nova canção de bons dias.</p> <p>Cantar a canção uma vez para as crianças, fazer os batimentos rítmicos batendo com as mãos nas pernas.</p> <p>Ensinar a letra da canção às crianças. Primeiro verso a verso e depois cada quadra.</p>	<p>Ouvir a canção e reproduzir os batimentos rítmicos batendo com as mãos nas pernas.</p> <p>Aprender a letra da canção verso a verso e posteriormente, quadra a quadra.</p>		
<p>Reflexão sobre a minha intervenção pedagógica: Ao longo desta semana consegui introduzir alguns aspetos que permitiram às crianças terem um papel mais ativo na construção dos seus conhecimentos; Orientei atividades e levantei algumas dúvidas que deram origem a pequenos debates em que as crianças puderam expressar as suas perspetivas; Em simultâneo com todo o trabalho desenvolvido estive sempre em alerta em relação ao Lucas, procurando ao máximo interagir com ele para ganhar a sua confiança e também procurei conhecer melhor as crianças e ser aceite como um elemento do grupo.</p>				
<p>Sugestões de intervenção pedagógica: Proporcionar mais atividades para o aperfeiçoamento da motricidade fina; Incentivar as crianças (Sara P., Dinis, Clara, Beatriz e Daniela) a intervir mais vezes dando-lhes reforço positivo, como por exemplo “muito bem”, “obrigada pela tua colaboração”; Proporcionar atividades que as ajude a desenvolver a linguagem e o à-vontade em interagir oralmente com o grupo. Pedir que o grupo relembre as regras de convivência que criaram;</p>				

Reflexão.

Na quinta-feira da semana anterior, durante um diálogo em grande grupo, no tapete, uma criança referiu: “Em casa, eu fiz de conta que estava a dar biberão à minha boneca.” (Vanda, 3anos). Esta expressão fez surgir alguma admiração por parte das outras crianças e então perguntámos: “O que é fazer-de-conta?”. A Vanda logo se prontifica a esclarecer a expressão dizendo: “Eu fingi que a minha boneca era minha filha e estava a dar-lhe leite no biberão”. Esta resposta foi muito esclarecedora, pois logo quiseram todos dar outros exemplos de fazer-de-conta.

Posto isto, em diálogo com a educadora cooperante, decidimos iniciar esta semana com a realização de um jogo de faz-de-conta, uma vez que as crianças demonstraram muito interesse em experimentar o jogo simbólico. Aliada a esta atividade poderíamos também promover a interação entre as crianças, principalmente aquelas que evidenciam alguma dificuldade em interagir com os colegas e com os adultos, quer seja em pequeno ou em grande grupo. Pois, ao longo da primeira semana, constatámos que, nos momentos de atividades livres ou em situações de jogo espontâneo, algumas crianças tinham receio em comunicar e interagir com os pares, refugiando-se em atividades que não exigiam interação com o outro, como a área dos jogos e construções ou a área da expressão plástica.

Consideramos que o jogo dramático, assim como em qualquer outra atividade, só poderá ser realizado adequadamente, se as crianças manifestarem interesse em jogar e compreenderem o que vão fazer. Como refere Zabalza (1992) “reconhecer o desejo da criança é, em suma, reconhecê-la como sujeito que sente, actua, pensa e deseja” (p. 110). Como tal, defendemos que nenhuma atividade sugerida deverá ser imposta ou ir além do período de tempo em que a criança aparenta estar implicada. Com base neste pressuposto, planificámos um conjunto de atividades, que julgámos irem ao encontro

dos interesses e necessidades das crianças. Deste modo, procurámos partir de situações de jogo simbólico e progressivamente integrar outras situações com maior grau de exigência e complexidade.

Assim, a planificação das atividades para esta semana fez surgir algumas dúvidas relativas à contribuição do jogo dramático para o desenvolvimento da linguagem e a promoção da interação entre as crianças e entre estas e os adultos.

Deste modo, as atividades orientadas foram iniciadas em torno da expressão dramática, com um jogo de faz-de-conta, em que as crianças puderam mimar emoções e ações do quotidiano, envolvendo-se num jogo simbólico umas com as outras e com os adultos, em simultâneo. Para Vigotski (1998), o jogo simbólico deriva das relações sociais e o momento histórico-cultural no qual a criança está inserida, enquanto para Piaget (1978), o jogo simbólico deriva da estrutura do pensamento da criança. No entanto, apesar destas diferentes conceções, ambos os autores compreendem o valor estrutural e dimensional que o brincar proporciona para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, estabelecendo nesse percurso, a relação entre o jogo simbólico, mais especificamente, o “jogo de faz-de-conta” e a *práxis* pedagógica.

Nesta perspetiva, Vigotski (1998) salienta ainda que:

a brincadeira fornece, pois, ampla estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência, criando um novo tipo de atitude em relação ao real. Nela aparecem a ação na esfera imaginativa numa situação de faz-de-conta, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e das motivações volitivas, constituindo-se, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar (p.135).

Como tal, consideramos extremamente relevante, dentro da finalidade educacional do educador/professor, utilizar o jogo simbólico como instrumento pedagógico infalível para atingir a aprendizagem e compreender como as crianças lidam com os acontecimentos do seu dia-a-dia, refletidos nas brincadeiras de faz-de-conta, em que, muitas vezes, através da imitação a criança aprende a lidar com regras e normas sociais, desenvolvendo a capacidade de interação e aprendendo a ter e a lidar com os limites.

No jogo de faz-de-conta que sugerimos às crianças, pudemos envolver-nos nesses momentos, e juntos fingimos emoções, ações do nosso dia-a-dia, brincadeiras e por sugestão das crianças até fingimos ser alguns animais (ver Figura 10). Desta forma, e de acordo com as concepções de Vigotski (1998), uma prática pedagógica adequada passa, não somente por deixar as crianças brincarem, mas, fundamentalmente por ajudá-las a brincar, por brincar com elas e principalmente por aprender através do brincar.

Figura 10. Experimentando o jogo do faz-de-conta



De acordo com as metas de aprendizagem para a educação pré-escolar, no que diz respeito ao subdomínio - experimentação e criação -, a criança interage com os outros em diversas atividades lúdicas, como por exemplo: faz-de-conta, espontâneas ou sugeridas, recorrendo à utilização de formas animadas (marionetas, fantoches,

sombras...) como facilitadoras em situações de comunicação verbal e não-verbal (Ministério da Educação, 2010).

Assim sendo, seguindo a mesma perspectiva da primeira atividade, continuámos a explorar na área de expressão e comunicação o domínio da expressão dramática. Para tal, e partindo para o jogo dramático, disponibilizámos diferentes fantoches para que as crianças os explorassem e manipulassem (ver Figura 11). Nestes momentos pudemos constatar, através de algumas expressões faciais, corporais e verbais, o quanto as crianças estavam implicadas na exploração dos fantoches. Exemplos: “Eu quero a vaca!” (Lourenço, 3 anos); “Ainda não pus a abelha!” (Lucas, 3 anos). Ao mesmo tempo que exclamavam algumas destas expressões, constatámos que muitas das crianças, se não disséssemos para passar o fantoche ao colega do lado, continuavam a observar e a manipular o fantoche.

Figura 11. Exploração e manipulação dos diversos tipos de fantoches



Após as crianças terem a oportunidade de explorarem todos os fantoches, sugerimos que cada criança, à vez, escolhesse um fantoche e aos pares improvisassem um pequeno diálogo entre os fantoches escolhidos (ver Figura 12). Na formação dos pares, procurámos juntar as crianças mais tímidas com outras mais extrovertidas e durante esses instantes, essas duas crianças passaram a ser o centro das atenções,

ficando algumas delas em silêncio, restringindo-se somente à manipulação dos fantoches. Então, nesses momentos interagimos com essas duas crianças utilizando um outro fantoche, animávamos o fantoche e fazíamos perguntas às crianças e aos fantoches que estas manipulavam, com o intuito de superar uma das necessidades de algumas das crianças, o desenvolver da linguagem e do à-vontade em falar em grande grupo. É de referir que a nossa intervenção nestes diálogos teve frutos, porque conseguimos que a manipulação do fantoche se transformasse em animação do fantoche, ou seja, conseguimos que as crianças dialogassem dando vida aos fantoches.

Figura 12. Improvisação de um pequeno diálogo entre os fantoches



Como resultado de todo o entusiasmo observado na exploração dos fantoches, foi sugerida a confecção de fantoches pelas crianças. A escolha do tipo de fantoches a confeccionar teve em conta a faixa etária das crianças e as suas possibilidades de manipulação. Assim, no que concerne ao tipo de fantoches segundo a sua manipulação, foi sugerida a confecção de fantoches de vara. Quanto às formas, as crianças sugeriram alguns animais e para a sua confecção utilizámos: folhas de desenho A4, tintas, folhas eva, palitos de espetadinhos, e alguns desperdícios de materiais (ver Figura 13).

Figura 13. Confeção dos fantoches



Em relação ao fantoche, consideramos que a utilização deste recurso é primordial no jardim-de-infância, por privilegiar a interação entre uma criança e outra criança, entre uma criança e um adulto e entre uma criança e o restante grupo. Pois, no fantoche a criança projeta as suas emoções e vivências, encontrando neste recurso um meio de não ser julgada ou intimidada pelo outro.

Nesta perspetiva e de acordo com diferentes autores, o recurso ao fantoche permitiu, entre outras, o desenvolvimento das seguintes competências:

- Auxiliar a criança na integração social, na medida em que as atividades com fantoches, habitualmente, são desenvolvidas em grupo e proporcionam a interação com os pares (Rolo, 2006);

- Fortalecer a autoestima e autoconfiança da criança. Auxilia-a a sentir-se mais segura, otimista e confiante em si mesma, tornando-a, conseqüentemente, mais confiante na relação com o outro (Rolo, 2006);

- Auxiliar a criança inibida na expressão e comunicação oral com os pares (Ministério da Educação, 1997); Costa e Guimarães (1986) defendem esta mesma perspetiva, na medida em que a utilização deste recurso, entre outras aptidões permite que a criança desenvolva a sociabilidade, a expressividade e a comunicabilidade, bem como auxilia na desinibição através da libertação e controlo das emoções que a criança experimenta com a manipulação do fantoche.

Assim é possível concluir que é por meio do faz-de-conta e do jogo dramático que a criança tem a percepção do mundo real, constituindo-se o jogo dramático como “uma forma de expressão libertadora e criadora, que promove o desenvolvimento de competências cognitivas, comunicativas e sociais e de aptidões que irão garantir a sua plena socialização e integração em contexto educativo e na sociedade” (Barros, 2011, p.31). Consideramos que a exploração de atividades de jogo dramático contribuíram, significativamente, para o desenvolvimento da aprendizagem, para a promoção da autoconfiança, da confiança no outro, da desinibição e da interação entre as crianças da Sala Violeta. Deste modo, o jogo dramático, sendo encarado com seriedade e intencionalidade educativa, constituiu um excelente meio de conhecer e avaliar o desenvolvimento das crianças desta sala. Por estas razões, “todo o educador deve não só fazer jogar, como utilizar a força educativa do jogo” (Sousa, 1972, p. 24).

3ª Semana de estágio.

As atividades desenvolvidas na semana anterior proporcionaram o início do desenvolvimento de um pequeno projeto⁸, pois devido ao interesse e à motivação que as crianças demonstraram pelo jogo dramático, nesta semana demos continuidade à exploração do jogo dramático pelas crianças e, uma vez confeccionados os fantoches as crianças sentiram necessidade de experimentá-los.

⁸ Importa referir que quando se utiliza a palavra projeto, esta não se refere à metodologia de Trabalho de Projeto. Optou-se por utilizar esta terminologia uma vez que foram desenvolvidas diversas atividades ao longo das semanas de estágio sobre uma situação em particular que despertou curiosidade nas crianças e foi promotora de uma série de atividades sequenciais e interligadas.

Planificação.

Centro de Competência de Ciências Sociais
 Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico - 2º ano
 Unidade Curricular de Estágio e Relatório
 Ano letivo 2012/2013 – 1º Semestre

Infantário O Carrocel**Planificação Semanal****Data:** 08/10/2012 a 11/10/2012**Estudante Estagiária:** Otilia Silva**Orientadora Cooperante:** Ana Isabel Rodrigues**Orientadora Científica da UMa:** Mestre Guida Mendes

Contextualização: Esta semana, dar-se-á continuidade à temática da semana anterior. Esta semana vão ter a oportunidade de experimentar os seus próprios fantoches e criar uma história em que todos poderão dramatizar.

Áreas de conteúdo/ Competências <small>As crianças devem ser capazes de:</small>	Atividades/estratégias		Recursos	Observações
	O educador	A criança		
Expressão e Comunicação - Expressão Plástica - Explorar os materiais; - Explorar os instrumentos de expressão plástica; - Pintar com os dedos ou	O biombo – a casinha dos fantoches!		Humanos: Educadoras Auxiliares Materiais: Fantoches	Todas as crianças participaram da decoração do biombo e no final cooperaram na arrumação da sala.
	Mostrar o biombo. Convidar as crianças a decorar o biombo.	Possibilidade de usar as mãos como instrumento de expressão plástica.		

<p>com pincéis.</p> <p>- Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar novo vocabulário; - Articular corretamente as palavras; - Encadear bem as ideias; <p>- Domínio da Expressão Dramática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jogar simbolicamente com os objetos; - Envolver-se no jogo simbólico com as outras crianças; - Experimentar personagens e situações de faz de conta. - Perceber ações, histórias apresentadas pela mímica e drama; - Aperceber-se da existência de espaços próprios para o teatro (teatro de fantoches, palco ...). 	<p>Sugerir a utilização das mãos para pintar.</p>		<p>Biombo Tintas Pincéis</p>	<p>A maioria das crianças articulou corretamente as palavras e construiu frases coerentes, todavia algumas manifestaram timidez em interagir com os colegas.</p> <p>Nesta atividade, as crianças demonstraram um elevado nível de implicação e bem-estar emocional. A Daniela e o Dinis tiveram dificuldade em interagir com os colegas aquando da apresentação do seu fantoche. A Carminho ajudou várias vezes os colegas na escolha do nome do fantoche, dando algumas sugestões, e também voluntariou-se para ajudá-los na apresentação do fantoche ao grupo. Todas as crianças conseguiram manipular o seu fantoche com recurso ao biombo, animando-o. Durante a remoção aleatória dos fantoches da caixa e as suas apresentações individuais, as crianças sentadas no tapete mantiveram-se em silêncio e bastante interessadas em observar os fantoches e o desempenho dos colegas.</p>
	<p>Animar fantoches com recurso ao biombo</p>		<p>Fantoches Biombo</p>	
	<p>Preparar o biombo; Disponibilizar fantoches;</p>	<p>Em pequenos grupos, cada criança escolhe um fantoche e dirige-se ao biombo. Experimentar os fantoches com recurso ao biombo.</p>		
	<p>Os nossos fantoches</p>		<p>“Caixa Mágica” Biombo Fantoches confeccionados pelas crianças</p>	
	<p>Dialogar com as crianças mencionando que os fantoches elaborados na semana anterior desapareceram, e que em contrapartida apareceu na sala uma “Caixa Mágica” (dentro da caixa estão escondidos os fantoches das crianças). Agitar a caixa, questionando: “O que estará cá dentro?”. Coloca a mão na caixa e mostra a vara de um fantoche, mas para surpresa das crianças não é o fantoche de nenhuma delas. Dialoga com o fantoche, questionando: “Quem és tu?”; “Queres apresentar-te a estes</p>	<p>Identificam os fantoches que são retirados da “Caixa Mágica”. Cada criança dá um nome ao seu fantoche. À vez, dirigem-se ao biombo e apresentam o seu fantoche aos amigos, animando-o.</p>		

	<p>amigos?”. Dirige-se para o biombo e apresenta o fantoche, animando-o. Volta para o tapete e agita novamente a “Caixa Mágica”, mostrando que lá dentro tem mais coisas. Pede a uma das crianças que retire da caixa outro fantoche, o de um dos colegas. Pede que identifiquem de quem é aquele fantoche. Sugere à criança que vá até ao biombo, dê um nome ao seu fantoche e apresente-o aos colegas. Registar o nome que cada criança deu ao seu fantoche. (Este processo deve repetir-se até que todas as crianças tenham a oportunidade de apresentar o seu fantoche.)</p>			
Construção e ilustração de uma história				
	<p>Orientar a construção de uma história (Registando o que as crianças vão dizendo). Mediar o diálogo e a troca de opiniões das crianças sobre a história;</p>	<p>Em grande grupo as crianças constroem a história. Dão um título à história. Ilustram a história.</p>	<p>Lápis Folhas brancas para o registo da história. Folhas de desenho brancas para as</p>	<p>Todas as crianças contribuíram na construção da história, pois cada uma delas teve de referir a fala do seu fantoche, mais concretamente, o sabor do bolo que a sua personagem iria confeccionar. Em paralelo com o desenvolvimento desta atividade, procurou-se inculcar o cumprimento de algumas das regras elaboradas pelo grupo, e a este respeito, notou-se que a maioria das crianças já interiorizou as regras: “Devemos levantar o dedo para falar” e “Esperar pela sua vez para falar, em silêncio”, com exceção da Carminho, do Lucas, do Tomás e da M^a Clara. Todas as crianças desenharam e pintaram o seu bolo e ainda referiram os ingredientes para a confeção do seu bolo.</p>

	<p>Dar oportunidade a que todas crianças possam expressar-se, tendo em conta outras regras da sala, “Devemos levantar o dedo para falar” e “Esperar pela sua vez para falar, em silêncio”. Sugere que cada criança ilustre o bolo confeccionado pela personagem do seu fantoche na história.</p>		<p>ilustrações.</p>	
<p>Reflexão sobre a minha intervenção pedagógica: Considero que nesta semana foi notório o meu à-vontade na orientação das atividades. Procurei escutar as perspetivas das crianças e atender às suas necessidades emergentes, dando-lhes reforço positivo e incentivando-as a participar nas conversas e nas atividades em grande ou pequeno grupo. No recreio, as crianças solicitaram a minha participação num jogo de roda, aproveitei a oportunidade de integração no grupo e ensinei-lhe outro jogo. Tive, ainda, especial atenção ao comportamento do Lucas e iniciei o recurso a algumas estratégias para aproximar-me dele e mantê-lo motivado. Uma das estratégias foi recorrer à sua ajuda para realizar pequenas tarefas durante as atividades, como o Lucas gosta muito de ajudar, desta maneira procurei fazê-lo sentir-se importante no desenvolvimento das atividades. Notei que a postura do Lucas evidenciada na primeira semana muda completamente quando este está implicado na realização das atividades.</p>				
<p>Sugestões de intervenção pedagógica: Proporcionar atividades que possibilitem a utilização e manuseamento de instrumentos, com o intuito de desenvolver a motricidade fina. Incentivar a participação da Daniela e do Dinis nas atividades e conversas em pequeno e grande grupo.</p>				

Reflexão.

Devido ao interesse demonstrado pela exploração de fantoches, a atividade que deu início ao trabalho desenvolvido nesta semana, surgiu a partir de uma conversa em grande grupo no tapete, em que uma das crianças, a Carminho, exclamou “Os nossos fantoches não têm uma casinha!”. Segundo a educadora cooperante a “casinha” é um biombo de fantoches, pois já tinham assistido a um teatrinho na instituição e nessa altura identificaram o biombo como a “casinha dos fantoches”. Então propusemos às crianças a construção de uma “casinha para os fantoches”, referindo que a essa casinha damos o nome de biombo. Eles repetiram o nome em coro, mas com um ar desconfiado e pelas expressões faciais parecia que nunca tinham ouvido tal palavra.

Posteriormente, em diálogo reflexivo com a educadora cooperante, chegámos à conclusão que o ideal seria trazer o biombo já construído e as crianças ficariam encarregues da sua decoração. No dia seguinte levámos para a sala o biombo, mostrámo-lo ao grupo e sugerimos que eles o decorassem a seu gosto (ver Figura 14).

Figura 14. Decoração do biombo

Posteriormente, as crianças puderam experimentar os seus fantoches com recurso ao biombo. Nessa atividade, cada criança tinha de retirar de uma caixa misteriosa, designada “Caixa Mágica”, um fantoche à sorte, depois mostrava-o aos colegas e estes identificavam o seu dono, que de seguida se dirigia ao biombo e dando um nome ao seu fantoche apresentava-o aos colegas, animando-o (ver Figura 15).

Na quinta-feira desta semana, sugerimos ao grupo a construção conjunta de uma história em que as personagens fossem os seus próprios fantoches, para que, posteriormente, tivessem a oportunidade de dramatizar essa história. O grupo aceitou com muito agrado a sugestão e logo começaram a surgir ideias, que, com o nosso registo e mediação, deu origem a uma história intitulada “A Quinta Violeta” (ver Figura 16).

Figura 15. Apresentação dos fantoches



Figura 16. Elaboração da história



Esta atividade permitiu a todas as crianças elaborar um pouco da história. Contudo, com intervenções muito distintas, algumas crianças distinguiram-se, pois são mais participativas, enquanto outras, talvez por serem mais inibidas, não se manifestaram com tanta frequência. Refletindo sobre esta situação no momento da realização desta atividade, considerámos que cada criança deveria criar a fala do seu fantoche, dado que, os fantoches foram a motivação para a criação desta história. Logo, proporcionando a oportunidade de “dar voz” aos próprios fantoches, tornou-se uma atividade estimulante e desafiante, fazendo elevar os níveis de implicação e bem-estar emocional de todas as crianças.

Então, construída a história, voltámos a lê-la e distribuámos folhas de desenho para que cada criança ilustra-se a ação do seu fantoche na história, proporcionando experiências não só no âmbito da leitura, como também da escrita, através da representação gráfica da ação dos fantoche (ver Figura 17 e 18).

Figura 17. As crianças ilustram a ação dos seus fantoches



Figura 18. Representações gráficas das crianças



Com esta atividade deparámo-nos com algumas dúvidas referentes às experiências de aprendizagem de leitura e de escrita em contexto de Jardim-de-Infância, às quais tentei encontrar esclarecimentos.

O grupo de crianças da Sala Violeta, como foi possível constatar na avaliação diagnóstica realizada na primeira semana, tem como ponto de interesse comum o gosto por ouvir, contar e explorar histórias. Ao proporcionar às crianças a criação de uma história em que estas desempenham uma ação através da manipulação dos seus fantoches, ocasionámos, a todas as crianças, grandes momentos de elevados níveis de implicação e de bem-estar emocional.

Neste sentido, de acordo com Mata (2008), a criança sente prazer em ouvir, em contar e em inventar histórias pois, “a leitura de histórias não só apoia a construção de sentido em torno da escrita, como também enriquece a interação da criança com a leitura” (p. 80). Assim, consideramos que a leitura de histórias no Jardim-de-infância deve ser uma atividade agradável para a criança, que lhe dê prazer, permita refletir e partilhar ideias, e nunca como uma mera rotina. Estas experiências de aprendizagem, quando encaradas como recurso educativo extremamente rico, proporcionam às criança a aquisição e utilização de novos conhecimentos, de vocabulário novo, que, por sua vez, irão permitir compreender o significado de diálogos, de questões e de comportamentos.

Em relação à abordagem ao código da escrita, desde cedo as crianças evidenciam gosto em pegar num lápis e começar a “rabiscar” em qualquer tipo de suporte. Assim, as crianças começam a elaborar as suas representações gráficas, servindo o desenho como forma de escrita, pois tal como salienta o Ministério da Educação (1997) “não podemos esquecer que o desenho é também uma forma de escrita” e que “o desenho de um objecto pode substituir uma palavra” (p. 69).

Assim sendo, consideramos fundamental criar espaços e momentos ricos que promovam a emergência de comportamentos de leitura e escrita. Então, é essencial proporcionar à criança experiências diversificadas, desafiantes, significativas e que a estimulem a partilhar experiências com outros falantes que as escutam e que vão ao encontro do que elas querem expressar. Como tal, o educador tem o importante papel de saber escutar cada criança ao mesmo tempo que comunica com cada uma e com o grupo, promovendo assim a expressão e o desejo de comunicar.

Então, ao longo das semanas de estágio, nas conversas reflexivas e planificações realizadas com a educadora cooperante, procurámos ter sempre presente a realização de atividades e a utilização de instrumentos que incluíssem não só a linguagem oral, como também a abordagem à escrita, traduzidas no ambiente educativo que rodeia o grupo. Assim, as regras de organização do ambiente educativo, a sinalética existente na sala, os registos produzidos pelas crianças e pelo educador, foram por nós considerados instrumentos facilitadores do desenvolvimento da linguagem e da emergência da escrita que contribuíram para a construção de aprendizagens significativas para as crianças da Sala Violeta.

Deste modo, Sousa (2010) refere que “todas as actividades do jardim-de-infância incluem momentos de linguagem oral e abordagem à escrita” (p.30), pois os momentos de linguagem oral e abordagem à escrita surgem em diversas situações e podem observar-se nas várias áreas pedagógicas existentes na sala ao longo de todo o dia. Assim, o educador tem um papel importante no desenvolvimento e aquisição de competências linguísticas, escutando a criança, conversando, questionando as suas produções, pois ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de “andaime”, clarificando as suas produções, interpretando-as, expandindo os enunciados que produz diariamente. (Sim-Sim, 2008).

Então, pelo que foi explanado, o educador deve abordar a leitura e escrita através de várias áreas de conteúdo que são, por sua vez, transversais ao domínio da leitura e abordagem à escrita. De igual modo, deve promover ações e estratégias que possam dinamizar os processos da leitura e da escrita, assumindo o papel de leitor e escritor das vivências que dizem diretamente respeito às suas crianças, pois um dos objetivos fundamentais da educação pré-escolar é potenciar condições para a aquisição de um maior domínio da linguagem oral, sendo imprescindível o apoio constante do educador (Ministério da Educação, 1997).

4ª Semana de estágio.

Devido ao contínuo interesse do grupo pela exploração da história “A Quinta Violeta”, as atividades desenvolvidas durante esta semana sucederam-se em torno do projeto iniciado na primeira semana. Assim sendo, nesta semana as crianças sugeriram a confeção de um bolo, tal como os seus fantoches fizeram na história.

Planificação.



Centro de Competência de Ciências Sociais
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico - 2º ano
Unidade Curricular de Estágio e Relatório
Ano letivo 2012/2013 – 1º Semestre

Infantário O Carrocel

Planificação Semanal

Data: 15/10/2012 a 18/10/2012

Estudante Estagiária: Otília Silva

Orientadora Cooperante: Ana Isabel Rodrigues

Orientadora Científica da UMa: Mestre Guida Mendes

Contextualização: Na semana anterior conseguiu-se elaborar uma história utilizando como personagens os fantoches confeccionados pelas crianças. Então, esta semana continuaremos com a exploração desta história. E atendendo às variadas possibilidades de exploração de qualquer história, procuraremos atender ao interesse e à motivação demonstrados pelas crianças.

Áreas de conteúdo/ Competências As crianças devem ser capazes de:	Atividades/estratégias		Recursos	Observações
	O educador	A criança		
Expressão e Comunicação	Leitura da história: A Quinta Violeta		Humanos: Educadoras	A maioria das crianças conseguiu descrever os

<p>- Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicar oralmente. - Descrever os acontecimentos da história e recontá-la com a sequência apropriada. - Alargar o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras. - Responder demonstrando que compreenderam a informação transmitida oralmente. <p>- Área de Conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manusear alimentos e utensílios utilizados no quotidiano familiar. - Fazer constatações; - Sugerir e provar hipóteses; <p>- Domínio da expressão Plástica</p>	<p>Mostrar e ler a história às crianças.</p> <p>Pedir a cada uma delas que fale sobre a sua ilustração aos colegas.</p> <p>Dialogar com o grupo sobre os aspetos relevantes da história.</p> <p>Incentivar a exploração do som e do significado de algumas palavras da história.</p>	<p>Veem e ouvem a história.</p> <p>Cada criança apresenta a sua ilustração, explicando-a aos colegas.</p>	<p>Auxiliares</p> <p>Materiais:</p> <p>História “A Quinta Violeta”</p>	<p>acontecimentos da história.</p> <p>O reconto da história foi realizado em grande grupo, e nesta atividade procurei incentivar a participação do Dinis e da Daniela, questionando-lhes sobre alguns aspetos da história.</p> <p>Quanto ao significado das palavras, é de realçar que foram de fácil compreensão, pois foram mencionadas pelas próprias crianças na atividade de construção da história, e nessa atividade procedeu-se ao esclarecimento do significado de algumas das palavras.</p>
	<p>Confeção de um bolo de chocolate</p>		<p>Receita do bolo</p> <p>Ingredientes</p> <p>Utensílios culinários</p>	<p>Todas as crianças executaram uma tarefa na confeção do bolo. A maioria conseguiu manusear os utensílios de culinária. O Tiago evidenciou muito à vontade em manusear os utensílios, com realce para a batedeira elétrica. Em diálogo com a educadora cooperante esta referiu que o pai do Tiago é um excelente pasteleiro e permite a constante participação</p>
	<p>Sugerir a confeção de um bolo pelas crianças.</p> <p>Trazer a receita do bolo, adequada às condições disponíveis na instituição.</p> <p>Disponibilizar os ingredientes e os utensílios necessários.</p> <p>Alertar para os cuidados a ter na confeção do bolo.</p> <p>Definir as regras e tarefas inerentes a esta atividade.</p> <p>Orienta o processo de confeção auxiliando, dando indicações e fazendo questões.</p>	<p>Sugerem o sabor do bolo a confeccionar.</p> <p>Cada criança, à vez, executa uma das tarefas da confeção do bolo.</p> <p>Sugerem hipóteses para os resultados obtidos com o adicionar dos variados ingredientes.</p> <p>Comprovam as hipóteses.</p>		

<p>- Produzir composições plásticas a partir de temas reais e imaginados, utilizando elementos da comunicação visual.</p> <p>- Utilizar, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão (pintura, rasgagem e colagem).</p> <p>- Recorrer a materiais recicláveis para a elaboração das produções plásticas.</p>	Partilhar a receita do bolo com as famílias		<p>Receita do bolo para cada criança</p> <p>Cores de pau</p> <p>Cores de cera</p> <p>Marcadores</p> <p>Materiais recicláveis</p>	<p>do filho na confeção dos seus bolos.</p> <p>Algumas crianças (Matias, Carminho, Lucas, Tiago, Vanda, Sara B.) fizeram constatações e sugeriram e provaram hipóteses para os acontecimentos decorrentes ao longo da confeção do bolo.</p> <p>Durante a atividade de confeção do bolo de chocolate todas as crianças evidenciaram elevados níveis de implicação e bem-estar. Este facto fez surgir a atividade de partilha da receita do bolo com as famílias.</p>
<p>Disponibiliza a cada criança a receita do bolo confeccionado. Sugere que ilustrem a receita e que decorem a moldura onde consta a receita.</p> <p>Explorar as cores e as texturas nos materiais recicláveis.</p>	<p>Ilustram a receita.</p> <p>Decoram a moldura da receita.</p> <p>Exploram a potencialidade de alguns materiais recicláveis.</p> <p>Exploram as cores e as texturas desses materiais.</p>			
<p>Reflexão sobre a minha intervenção pedagógica: Esta semana consegui que o Dinis e a Daniela participassem em conversas e atividades em grande grupo, e de maneira a incentivar futuras participações, recorri ao reforço positivo, elogiando a participação de cada um deles. Notei que o comportamento do Lucas está a melhorar, está mais concentrado e participativo, e considero que estes factos se devem sobretudo às expectativas e interação que tenho vindo a desenvolver. Evidenciei que o proporcionar da confeção do bolo pelas crianças fez surgir no grupo um sentido de cooperação e união, em que as crianças respeitaram as tarefas umas das outras em prol do sucesso do grupo. Deste modo, esta atividade desenvolveu-se segundo a perspetiva da aprendizagem cooperativa.</p>				
<p>Sugestões de intervenção pedagógica: Demonstrar que estou muito contente com a evolução do grupo, principalmente no que diz respeito ao cumprimento das regras estipuladas. Proporcionar a exploração das características de alguns dos animais representados nos fantoches das crianças. Recorrer à expressão musical e à mímica para a exploração dos animais da quinta. Proporcionar atividades em que as crianças possam desenvolver a motricidade fina.</p>				

Reflexão.

A leitura de uma história é uma atividade repleta de inúmeras possibilidades de exploração. Assim sendo, é importante compreender como poderá a exploração de uma história emergir a aprendizagem ativa das crianças.

Deste modo, a descrição desta experiência de aprendizagem pedagógica surge como exemplificação das possibilidades inerentes à exploração de uma história. Assim sendo, assumimos a exploração desta história de caráter aberto, dando possibilidade a que todas as crianças pudessem expressar as suas ideias e expor as suas opiniões. Então, as situações que se foram desencadeando motivaram as crianças a refletir e a pesquisar formas de resolver os problemas que iam surgindo durante esta semana.

Assim, a leitura da história “A Quinta Violeta” deu início às atividades desta quarta semana de estágio. Durante a leitura da história, as crianças ouviram com atenção todo o seu enredo e personagens, pois a leitura da mesma foi realizada com expressividade tanto a nível gestual como na entoação, e as suas imagens eram cativantes, pois eram as fotografias das próprias crianças com os seus fantoches e os seus desenhos realizados na semana anterior (ver Figura 19). No diálogo realizado após a leitura foi dada, às crianças, a oportunidade de se expressarem, pois consideramos que dar voz às crianças é fundamental para o desenvolver da expressão oral e para a construção da personalidade.

Figura 19. História "A Quinta Violeta"



Nesta história os animais realizaram um concurso para saber qual deles fazia o bolo mais saboroso da quinta, então, constatámos que muitas das crianças evidenciavam alguns conhecimentos sobre os ingredientes passíveis de serem utilizados no processo de confeção de um bolo, bem como o desenrolar deste processo. Assim, todas as crianças deram exemplos de ingredientes para confecionar um bolo. A Vanda (3 anos) referiu que num bolo também devemos colocar fermento, e então questionámos o grupo: *Para que serve o fermento?*, ficaram pensativos, então a Vanda explicou aos colegas que o fermento faz o bolo crescer.

Como as crianças demonstraram muito entusiasmo e alguns conhecimentos sobre a confeção de um bolo, sugerimos que no dia seguinte fizéssemos um bolo de chocolate, visto ser o bolo mais referido pelas crianças na construção da história.

Então referi:

A Otília sabe uma receita que leva muitos dos ingredientes que vocês disseram, mas têm ainda que juntar leite e óleo. Ah e precisamos de uma forma como o Lucas disse, há umas que se compram e dão para colocar no micro-ondas e faz-se um bolo lá. Como nós não temos um forno teremos de cozer o nosso bolo num micro-ondas (Educadora estagiária).

Diário do Estagiário sobre a confeção do bolo, 15 de outubro de 2012.

Como acordado, no dia seguinte confecionámos o nosso bolo de chocolate. Inicialmente, devido ao entusiasmo observado, foi estabelecido um acordo entre todos, em que cada um teria uma função para que todos participassem respeitando a sua tarefa e a dos colegas. Primeiramente colocou-se o açúcar e adicionaram-se os quatro ovos, o chocolate e o óleo com a participação de uma criança de cada vez (ver Figura 20).

Figura 20. Confeção do bolo



Enquanto adicionávamos os ingredientes pedimos a uma criança que os mexesse com o auxílio de uma colher de pau e então, solicitámos às crianças que indicassem o que pensavam que ia acontecer. Depois de observarmos o que aconteceu, questionámos-lhes sobre o porquê de tal ter sucedido.

Olha parece um creme de chocolate! (Lucas),

Pois é! Já está tudo misturado. (Beatriz),

Mexe mais Kiko! (Carminho),

Eu também quero mexer! (Lucas).

Diário do estagiário sobre a confeção do bolo, 16 de outubro de 2012.

Para terminar a confeção do bolo foi acrescentado o leite, de seguida batemos a massa com uma batedeira eléctrica, vertemos a massa na forma, colocámo-la no microondas e no fim as crianças quiseram prová-la (ver Figura 21).

Figura 21. Finalização da confeção do bolo



Consideramos que esta atividade foi muito significativa para estas crianças, pois através desta experiência de aprendizagem, tiveram a oportunidade de estar em contacto com os alimentos, observaram quais as alterações químicas (mudança de cor, textura, fermentação) que ocorriam após a adição de cada ingrediente, despertando ainda os órgãos dos sentidos (olfato, visão, gosto) e ainda puderam fazer aquilo que os adultos fazem.

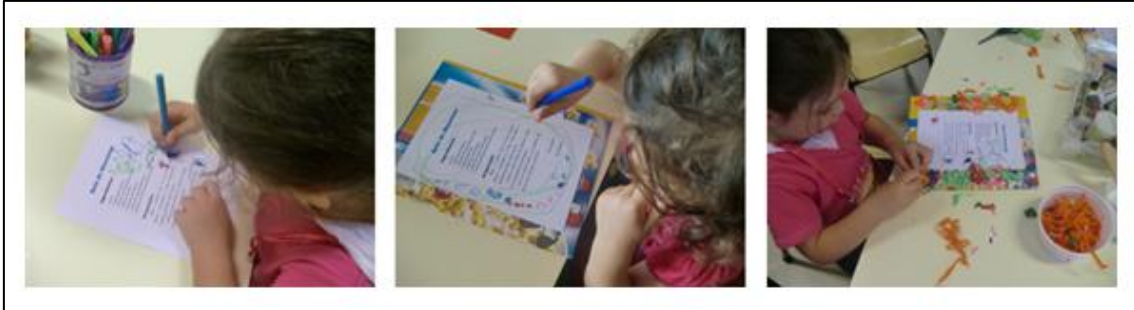
Constatámos que a participação e o envolvimento das crianças nesta atividade proporcionaram o contacto com produções linguísticas variadas que, por sua vez, contribuíram para o desenvolvimento de competências comunicativas desencadeadas quando as crianças expunham as suas opiniões acerca das observações e modificações que decorriam na confeção do bolo.

Também no decorrer desta atividade realçámos a importância da utilização de uma medida, uma chávena, usada no decorrer do procedimento. É também nesta atividade, as crianças referiram e compararam o procedimento vivenciado com os realizados em casa, mencionando que iriam ensinar os pais a confeccionar este bolo.

Deste modo, para que pudéssemos partilhar esta receita com os pais, no dia seguinte trouxemos para a sala uma receita para cada criança, lemos a receita ao grupo e

sugerimos que desenhassem os ingredientes necessários para a confeção do bolo de chocolate, e de seguida que decorassem a moldura da receita (ver Figura 22).

Figura 22. Receita do bolo de chocolate para partilhar com os pais



Durante esta atividade, promovemos, ainda, um diálogo sobre a importância do registo de uma receita, e algumas crianças referiram que em casa a mãe tem algumas receitas num livro, mas que esta receita poderia ser colocada na porta do frigorífico porque tinha uma moldura e assim poderiam lembrar-se de fazer o bolo mais vezes.

Consideramos que o desenvolvimento desta atividade decorreu de forma integrada, pois foram tidas em conta a articulação de várias áreas do saber. Como tal, e dada a importância que a experimentação, reflexão e ação têm no processo de aprendizagem, procurámos desenvolver experiências ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, visto que favorecem a interação entre as crianças, os adultos e a comunidade, uma vez que os conhecimentos presentes nesta atividade não se encontram isolados. Ou seja, as crianças confeccionaram o bolo, os pais ganharam uma receita nova e simples, quase toda a comunidade escolar teve a oportunidade de prová-lo no lanche da tarde, e posteriormente, por decisão do grupo, tivemos de distribuir receitas pelos elementos da equipa pedagógica do Infantário.

Assim sendo, defendemos que se aprende participando, vivenciando, tomando atitudes mediante factos, escolhendo procedimentos e soluções. Contudo, consideramos que a construção de significados, não resulta apenas das respostas dadas, mas principalmente das experiências concretizadas, que na realidade são preocupações,

curiosidades e interesses que as crianças apresentam ao longo da ação educativa. Nesse sentido, atentamos que o educador tem um papel essencial, na medida em que é a partir da ação que este proporciona à criança oportunidades de participar e ser o agente ativo na construção das suas próprias aprendizagens. Pois, é através da participação ativa, que a criança tem a oportunidade de se envolver ativamente numa experiência de aprendizagem, em que os passos e o processo de construção de conhecimentos vão-se desencadeando nas mais diversificadas práticas vivenciadas. Assim, de acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) a criança é “co-constructora de conhecimento, identidade e cultura (...) possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão” (p. 16).

5ª Semana de estágio.

Nesta semana foi propícia à dramatização da história, e como tal, cada criança pôde animar o seu próprio fantoche aquando da sua intervenção na história. A dramatização da história despontou alguma curiosidade e entusiasmo das crianças pela exploração de alguns dos animais, principalmente o coelho. Então, com o intuito de proporcionar ao grupo a exploração e, conseqüentemente, a aquisição de conhecimentos sobre este animal, esta semana planificámos algumas atividades que satisfizessem o interesse das crianças.

Planificação.



Centro de Competência de Ciências Sociais
 Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico - 2º ano
 Unidade Curricular de Estágio e Relatório
 Ano letivo 2012/2013 – 1º Semestre

Infantário O Carrocel

Planificação Semanal

Data: 22/10/2012 a 25/10/2012

Estudante Estagiária: Otília Silva
Orientadora Cooperante: Ana Isabel Rodrigues
Orientadora Científica da UMa: Mestre Guida Mendes

Contextualização: Nesta semana foi propícia à dramatização da história, e como tal, cada criança pôde animar o seu próprio fantoche aquando da sua intervenção na história. A dramatização da história despontou alguma curiosidade e entusiasmo das crianças pela exploração de alguns dos animais, principalmente o coelho. Então, com o intuito de proporcionar ao grupo a exploração e, conseqüentemente, a aquisição de conhecimentos sobre este animal, esta semana planificámos algumas atividades que satisfizessem o interesse das crianças.

Áreas de conteúdo/ Competências <small>As crianças devem ser capazes de:</small>	Atividades/estratégias		Recursos	Observações
	O educador	A criança		
Formação Pessoal e Social: - Escolher as atividades. - Iniciar uma tarefa sozinha.	Dramatização da história		Humanos: Educadoras Auxiliares	

92 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

<p>- Cumprir as regras da sala quando lembrado.</p> <p>- Participar em jogos simples.</p> <p>- Tomar conta daquilo que é seu.</p> <p>- Aperceber-se da existência de rotinas.</p> <p>- Participar nas rotinas.</p> <p>- Comer sozinho.</p> <p>- Ir à sanita sem ajuda.</p> <p>- Partilhar materiais.</p> <p>- Dizer o próprio nome.</p> <p>- Reconhecer os seus pertences.</p> <p>Conhecimento do Mundo</p> <p>- Observar.</p> <p>- Familiarizar-se com elementos do meio natural e social (animais).</p> <p>Expressão e Comunicação</p> <p>- Domínio da Expressão Motora</p> <p>- Desenvolvimento da motricidade global;</p> <p>- Controlar voluntariamente os movimentos.</p> <p>- Desenvolvimento da</p>	<p>Diálogo introdutório sobre as atividades que têm vindo a desenvolver.</p> <p>Sugerir a dramatização da história.</p> <p>Dá indicações sobre como se irá desenrolar a dramatização.</p> <p>Narra a história.</p>	<p>Ouvem as indicações.</p> <p>À vez, cada criança dirige-se ao biombo, com o seu fantoche e diz o seu texto.</p> <p>As restantes crianças assistem sentadas no tapete.</p>	<p>Materiais:</p> <p>História “A Quinta Violeta”</p> <p>Biombo</p> <p>Fantoches</p>	<p>A Carminho voluntariou-se desde logo para colocar a mão dentro da caixa e de lá retirou alguns pelos branquinhos.</p> <p>O Tiago colocou a mão e decidiu que seria melhor espreitar e então exclamou: “É um coelho branquinho!”</p> <p>O grupo ficou muito agitado com a afirmação do Tiago e então decidimos retirar da caixa a surpresa, um coelho.</p> <p>O grupo rodeou o caixote onde colocámos o coelho e ficou a observá-lo, alguns mais corajosos tocaram logo no animal, enquanto outros (Daniela, Beatriz e a M^a Clara) precisaram se ser encorajadas para o fazer.</p> <p>O Tiago, o Kiko e a Sara B. foram as únicas crianças que quiseram dar a cenoura na boca do coelho, os restantes preferiram só observar.</p> <p>O Dinis manifestou muito entusiasmo na exploração do coelho, interagindo comigo e com os colegas.</p>
	<p>Visita de um coelho à sala</p>			
	<p>Revelar a existência de uma surpresa dentro da “Caixa Mágica”.</p> <p>Colocar a “Caixa Mágica” sobre o tapete.</p> <p>Solicitar que uma criança coloque a mão dentro da caixa e tente adivinhe o que está lá dentro.</p> <p>Depois de adivinharem, deixar que as crianças observem e explorem o animal.</p> <p>Sugerir que lhe deem comida, uma cenoura e ração para coelhos.</p>	<p>Algumas crianças terão a oportunidade de colocar a mão na caixa.</p> <p>Tentam adivinhar o que está lá dentro.</p> <p>Fazem questões e constatações.</p>		
<p>Canção: “Na Quinta do Tio Manel” e jogo</p>				

<p>motricidade grossa e fina. - Manipular objetos corretamente.</p> <p>- Domínio da Expressão Dramática - Mimar ações do quotidiano; - Jogar simbolicamente com os objetos. - Movimentar-se mimando situações do meio (animais, transportes...). - Envolver-se no jogo simbólico com as outras crianças. - Experimentar personagens e situações de faz de conta. - Perceber ações, histórias apresentadas pela mímica e drama. - Expressar sensações e emoções simples através da mímica. - Dramatizar objetos e ações.</p>	<p>Utilizar o computador e umas colunas de som para mostrar o videoclipe da canção. Cantar a canção depois da visualização do vídeo. Ensina a letra da canção verso por verso. Colocar novamente o videoclipe da canção e sugerir que cantemos todos juntos a canção. Depois de aprender e praticar a canção, sugerir a realização de um jogo de mímica. Explicar o jogo. Dividir o grupo em pequenos grupos. Colocar o videoclipe e começar o jogo.</p>	<p>Visualizam o videoclipe. Aprendem a letra da canção verso por verso. Ouvem a canção, veem o vídeo e cantam em conjunto a canção. Ouvir a explicação do jogo. Cada grupo fica responsável por mimar um animal que surge na canção.</p>	<p>Computador Colunas de som Videoclipe da canção</p>	<p>As crianças demonstraram muito entusiasmo por terem um computador na sala. Algumas delas mencionaram que tinham em casa um computador e lá faziam jogos e ouviam músicas e histórias. Durante a realização do jogo as crianças evidenciaram um elevado nível de bem-estar emocional e de implicação. A Vanda sugeriu reiniciar a música e trocar os animais.</p>
<p>Confeção de massa de modelar caseira</p>				
<p>- Domínio da Expressão Musical - Ouvir a música, permanecer em silêncio para poder escutar. - Cantar a canção utilizando a memória, com controlo da melodia e da estrutura</p>	<p>Diálogo sobre os animais da quinta e questionar quais os animais preferidos de cada criança. Sugerir a elaboração de massa de modelar para uma posterior modelagem dos animais preferidos. Preparar os materiais e equipamentos necessários. Equipar as crianças com aventais.</p>	<p>Dialogam sobre os animais preferidos. Equipam-se com aventais. Executam passo a passo os procedimentos da preparação da massa de modelar caseira. Modelam.</p>	<p>Aventais Copos de plástico Colheres de plástico Farinha Sal fino Água Guaches</p>	<p>O Tomás teve algumas dificuldades em esperar pela sua vez durante a adição dos ingredientes para a confeção da massa de modelar. As crianças tiveram a oportunidade de provar a farinha e o sal. As crianças escolheram a cor da sua massa. Todas as crianças conseguiram preparar a sua própria massa e no final, enquanto se alternavam nas</p>

94 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

<p>rítmica. - Explorar sons e ritmos da música. - Dançar. - Movimentar o corpo ao som da música.</p> <p>- Domínio da Expressão Plástica - Modelar livremente usando utensílios. - Explorar espontaneamente os diversos materiais. - Conhecer e cumprir as regras de utilização de materiais.</p>	<p>Explicar e executar ao mesmo tempo que as crianças, passo a passo, o procedimento de preparação da massa. Terminada a confeção da massa de modelar caseira, sugerir que as crianças modelem aquilo que pretendem.</p>			<p>idas à casa de banho para lavar as mãos, ajudaram na arrumação e limpeza da sala. A maioria das crianças modelou o seu animal preferido ou então o animal representado no fantoche.</p>
<p>Reflexão sobre a minha intervenção pedagógica: Durante esta semana exerci sobretudo o papel de orientadora do grupo e mediadora das atividades. As crianças tiveram um papel ativo durante as atividades e foi notório o seu entusiasmo em poder escolher os materiais que queriam utilizar na confeção da massa de modelar. Os diversos diálogos argumentativos, que ocorreram nesta semana, estimularam o grupo a manifestar a sua opinião e a cumprir as regras de comunicação.</p>				
<p>Sugestões de intervenção pedagógica: Questionar o grupo sobre a forma como querem divulgar o projeto desenvolvido ao longo destas semanas. Incentivar e dar reforço positivo aquando das intervenções destas crianças. Disponibilizar vários materiais para que as crianças possam explorar e terem possibilidade de escolha. Proporcionar às atividades que permitam o desenvolvimento da motricidade fina. Proporcionar atividade/momentos em que a criança possa conversar e se exprimir.</p>				

Reflexão.

Nesta penúltima semana de estágio as crianças puderam dramatizar a história “A Quinta Violeta”, com recurso aos seus fantoches e ao biombo. Durante esse momento pudemos constatar o quanto implicadas estavam, evidenciando um sentimento de orgulho por todo o trabalho desenvolvido até chegar a este momento, a tão esperada dramatização da história.

Depois desta atividade, uma criança, a Carminho, entusiasmada pelos fantoches coelho dos colegas Francisco S. e Vanda, mencionou que queria muito ter um coelhinho em casa e já o tinha pedido à mãe. O grupo ficou muito entusiasmado por saber mais coisas sobre este animal e assim, deste desabafo da Carminho surgiu a oportunidade de explorar este animal. Neste sentido, e tendo em conta a curiosidade natural das crianças pelos animais é importante estimulá-las para que tenham vontade de aprender e descobrir. Assim, para isso é necessário que o educador crie "oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo", pois todas as descobertas concretizadas pelas crianças nas diversas áreas de conteúdo "constituem, de certo modo, formas de conhecimento do mundo" (Ministério da Educação, 1997, p. 79), uma vez que a área do conhecimento do mundo é transversal a todas as áreas do saber e visa promover aprendizagens pertinentes e com significado para as crianças.

Assim sendo, para a terça-feira desta semana de estágio, planeámos uma visita surpresa à Sala Violeta. Com o recurso à “Caixa Mágica”, a surpresa ficou escondida até chegado o momento de ser desvendada. De forma especial, as crianças tiveram a oportunidade de adivinhar o que estava na caixa e aos poucos foram surgindo algumas pistas (ver Figura 23).

Figura 23. Desvendar da visita surpresa



A Carminho colocou a mão dentro da “Caixa Mágica” e quando a tirou pudemos ver alguns pelos brancos. Já o Tiago foi mais perspicaz e, espreitando para dentro da caixa, exclamou: *É um coelho branquinho!* O grupo ficou muito agitado, querendo também espreitar para dentro da caixa. Assim, desvendada a surpresa retirei o coelho da caixa (ver Figura 24).

Figura 24. Observação do coelho



Enquanto observavam o coelho as crianças faziam muitas perguntas e constatações:

Os olhos dele são vermelhos. (Kiko)

Como é que ele se chama? Quem é o dono dele? (Vanda)

Ele come cenouras? (Tiago)

Ele está assustado. (Matias)

Diário do estagiário sobre a exploração do coelho, 24 de outubro de 2012

Durante estes momentos em que as crianças estiveram a observar o coelho, era evidente o entusiasmo com que faziam perguntas e observações, querendo saber mais

coisas sobre este animal. Então decidimos que poderiam dar-lhe de comer uma cenoura, e pudemos constatar que algumas das crianças tiveram algum receio em fazê-lo, enquanto outras sentiam-se muito à-vontade (ver Figura 25).

Figura 25. As crianças alimentaram o coelho



Como os animais são um tema que desperta sempre muito entusiasmo às crianças, estas aderiram facilmente à minha proposta e ficaram muito motivadas para alimentarem o coelho. No geral, constatámos que participaram com empenho, concentração e alegria e evidenciaram muito interesse em saber mais coisas sobre este animal. De acordo com Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho (2011) o educador deve desde cedo proporcionar atividades e situações que ajudem a criança a entender e a conhecer o mundo que a rodeia, uma vez que “as observações e manipulações permitem às crianças aprofundar conhecimentos sobre o mundo” (p.58).

De acordo com Portugal (2008), “uma atitude exploratória, caracterizada por curiosidade e abertura ao mundo circundante disponibiliza a pessoa para formas mais intensas de concentração e de envolvimento” (p.54), como se pretendeu ao dar espaço e liberdade de as crianças em grande e em pequenos grupos explorarem o coelho, trocarem informações com os colegas, realizarem inferências e, assim, construírem o seu conhecimento (Hohmann & Weikart, 2009).

Dando continuidade à exploração dos animais, realizou-se uma atividade em grande grupo que consistiu em cantar e representar a música “Na quinta do tio Manel”.

Para tal, começou-se por mostrar às crianças o vídeo da música com recurso ao computador, depois começámos a cantar a música na sua totalidade e depois verso a verso, para que as crianças a fossem repetindo e aprendendo de uma maneira mais simples. Memorizada a música por parte das crianças, realizámos um jogo que envolveu a participação de todo o grupo. Como a música mencionava vários tipos de animais, dividi as crianças em grupos e cada grupo ficou responsável por imitar um animal, à medida que este fosse referido no decorrer da música.

Com a realização desta atividade musical as crianças tiveram a oportunidade de escutar, dançar e cantar. Trabalhar a letra da canção estimulou o desenvolvimento da comunicação oral e a interpretação, pois as crianças atribuíram significados àquilo que estavam a ouvir. A dança também esteve presente, as crianças movimentavam-se seguindo o ritmo da música realizando também jogos de roda. Como se refere nas OCEPE, “a dança como forma de ritmo produzido pelo corpo liga-se à expressão motora e permite que as crianças expressem a forma como sentem a música, criem formas de movimento ou aprendam a movimentar-se, seguindo a música” (Ministério da Educação, 1997, p.64).

Outra atividade desenvolvida nesta semana foi a preparação de massa de modelar caseira. Nesta atividade cada criança pôde fazer a sua própria massa, seguindo as nossas indicações (ver Figura 26).

Figura 26. Preparação da massa de modelar caseira



Ao longo desta atividade era evidente a concentração e o entusiasmo com que as crianças agiam à volta da mesa de trabalho, fazendo transparecer um grande interesse e motivação pelo que estavam a desenvolver.

Terminada a confeção da massa de modelar, as crianças iniciaram o processo criativo modelando as formas de animais à escolha (ver Figura 27).

Figura 27. Modelando animais com a massa de modelar



Nestes momentos, era comum ouvirmos das crianças as seguintes expressões:

A plasticina é parecida a esta massa porque também dá para amassar (Sara B.).

E mais alguém conhece outro material que se consiga moldar, assim como a plasticina e esta massa? (Educadora Estagiária).

Sim, uma massa castanha que vai para o forno, mas não se pode comer.

(Carminho).

Alguém sabe o nome dessa massa? (Educadora Estagiária)

Devido ao silêncio instalado na sala, mencionei: Chama-se barro.

Diário do estagiário sobre a confeção da massa de modelar caseira, 25 de outubro de 2012.

Através da modelagem, cada criança teve oportunidade de dar forma, recorrendo a vários materiais segundo a sua criatividade e imaginação. Para Frobel, citado por Sousa (2003), a educação devia basear-se nas experiências sensoriais e nas

aprendizagens das relações básicas abstratas, através da manipulação de objetos e materiais.

Nesta perspetiva, a intencionalidade educativa parece ter sido conseguida a testemunhar pela participação e interesse demonstrado pelo grupo, realizando experiências de aprendizagem diversificadas. Atentemos que a partir da “modelagem a criança encontra um espaço formativo em que através da acção das suas mãos lhe proporciona uma inesgotável fonte de experimentações e descobertas” (Sousa, 2003, p. 255).

6ª Semana de estágio.

Nesta última semana de estágio concluímos o desenrolar do nosso projeto com a concretização e montagem de um painel intitulado “A Quinta Violeta”. A realização deste painel tem como objetivo divulgar aos pais e à comunidade educativa o trabalho que desenvolvemos ao longo destas semanas. Concluída a elaboração do painel, demos continuidade à realização de algumas atividades relativas à festividade do Pão por Deus. Também ao longo desta semana realizou-se a avaliação final do grupo e da criança em particular, para que assim pudéssemos avaliar o bem-estar emocional e a implicação das crianças e, conseqüentemente, avaliar o trabalho desenvolvido ao longo destas semanas de estágio.

Planificação.

Centro de Competência de Ciências Sociais
 Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico - 2º ano
 Unidade Curricular de Estágio e Relatório
 Ano letivo 2012/2013 – 1º Semestre

Infantário O Carrocel**Planificação Semanal****Data:** 24/9/2012 a 27/9/2012**Estudante Estagiária:** Otília Silva**Orientadora Cooperante:** Ana Isabel Rodrigues**Orientadora Científica da UMa:** Mestre Guida Mendes

Contextualização: Nesta última semana de estágio concluímos o desenrolar do nosso projeto com a concretização e montagem de um painel intitulado “A Quinta Violeta”. A realização deste painel tem como objetivo divulgar aos pais e à comunidade educativa o trabalho que desenvolvemos ao longo destas semanas. Concluída a elaboração do painel, demos continuidade à realização de algumas atividades relativas à festividade do Pão por Deus. Também ao longo desta semana realizou-se a avaliação final do grupo e da criança em particular, para que assim pudessemos avaliar o bem-estar emocional e a implicação das crianças e, conseqüentemente, avaliar o trabalho desenvolvido ao longo destas semanas de estágio.

Áreas de conteúdo/ Competências <small>As crianças devem ser capazes de:</small>	Atividades/estratégias		Recursos	Observações
	O educador	A criança		
Expressão e Comunicação - Expressão Plástica - Explorar espontaneamente	Elaboração do painel: A Quinta Violeta		Humanos: Educadoras Auxiliares	A Vanda sugeriu a elaboração de um painel onde pudessemos expor os

102 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

<p>os diversos materiais.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e cumprir as regras de utilização de materiais. - Explorar os materiais. - Explorar os instrumentos de expressão plástica. - Explorar várias pastas <p>Rasgar papel de várias texturas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colar. - Pintar com os dedos. - Utilizar mais do que uma cor. - Pintar sem misturar as tintas. 	<p>Questionar as crianças sobre a forma como querem mostrar aos pais o que temos vindo a desenvolver ao longo destas semanas.</p> <p>Divide as crianças em pequenos grupos para a realização das diferentes atividades plásticas que envolvem a construção do painel.</p> <p>Preparar os materiais e instrumentos para a elaboração do painel.</p>	<p>Fazem sugestões.</p>	<p>Materiais:</p> <p>Pincéis Tintas Esponjas Papel de cenário Materiais de desperdício Fantosches Cortinas Borrifador</p>	<p>fantosches e a nossa história.</p> <p>Todas as crianças participaram na realização das tarefas de elaboração do painel.</p> <p>Durante a pintura do papel de cenário observei que a Sara B. exercia uma atitude de liderança sobre os colegas, dando-lhes indicações sobre como deveriam pintar.</p> <p>No final da atividade as criança contribuíram na arrumação dos materiais e da sala.</p>	
	<p>Frutas do Outono: exploração da noz</p>				<p>Ramo de uma noqueira com uma noz</p>
	<p>Perguntar às crianças se sabem o nome da árvore que dá nozes. Mostrar o ramo da noqueira. Mostrar a noz e a estrutura que a envolve. Permitir as crianças o manuseamento e exploração da noz.</p>	<p>Respondem.</p> <p>Visualizam o ramo da noqueira e a noz.</p> <p>Exploram a noz: tocam, cheiram, apalpam e provam.</p>			
	<p>O saquinho do Pão por Deus</p>				<p>Jornais Caixas de cereais Frutos Tintas</p>
<p>Sugerir a elaboração de um saquinho para a partilha de alguns frutos de época no dia da festividade do Pão por Deus. Preparar e disponibilizar diversos materiais.</p>	<p>Recorrem aos materiais disponibilizados para decorarem o saquinho.</p>				

	Decoração da toalha de mesa da Sala Violeta para o mercadinho de outono		Pincéis Cola Tesoura Papel de cenário Tintas Pincéis Frutos da época	As crianças entusiasmadas pela realização do mercadinho de Outono, decoraram com muito agrado o papel de cenário.
	Na comemoração da festividade do Pão por Deus a instituição programa um mercadinho de outono, em que cada sala tem uma banca para a troca e partilha de frutos da época. Colocar o papel de cenário que servirá de toalha para a mesa da banca no chão da sala. Organizar pequenos grupos e disponibilizar tintas e pincéis às crianças. Alternar os grupos para que todas as crianças possam participar da decoração da toalha.	Carimbar o papel de cenário com frutos da época.		
<p>Reflexão sobre a minha intervenção pedagógica: Ao longo da semana, tentei que o grupo cumprisse as regras de comunicação, porém sinto que será necessário trabalhar mais sobre este assunto, para que o grupo compreenda a sua importância para viver em sociedade; Durante a semana, utilizei um vocabulário adequado ao grupo e consegui captar a atenção da maioria das crianças.</p>				

Avaliação final.

Geral do grupo.

No término do estágio, voltou-se a preencher a ficha 1g do SAC que agora corresponde à avaliação final do grupo, com o intuito de averiguar os níveis de bem-estar emocional e de implicação do grupo, e assim, apurar se a intervenção pedagógica desenvolvida contribuiu para a melhoria dos mesmos.

Através da análise do Tabela 12, e comparativamente com a Tabela 9 que corresponde à avaliação diagnóstica do grupo, atesta-se que passaram a ser duas (Dinis e Sara P.) as crianças do grupo sinalizadas a vermelho, contudo ambas melhoraram os níveis de bem-estar emocional e de implicação, mas continuam a requer uma atenção especial, o Dinis porque o seu comportamento, por vezes, é muito instável e a Sara P. porque falta frequentemente à escola, o que faz com que não participe em muitas das atividades, comprometendo, deste modo, a sua aprendizagem e desenvolvimento. Quanto às crianças sinalizadas a laranja estão sinalizadas apenas três (menos três que inicialmente). Sendo que, estas três crianças continuam a motivar preocupação, visto demonstrarem níveis de bem-estar emocional e de implicação médios e, por vezes, baixos. Por fim, a maioria do grupo (10) está assinalada a verde, evidenciando maioritariamente níveis altos de bem-estar emocional e de implicação.

Sendo assim, deduz-se que as estratégias e opções pedagógicas delineadas durante o desenrolar do estágio foram adequadas, pois a maioria das crianças, de forma gradual, melhorou alguns aspetos que no início foram apontados como menos positivos. Nesta última semana da intervenção pedagógica verificou-se que as crianças cumprem melhor as regras de convivência em grupo, participam por iniciativa própria nas atividades e conversas em grande grupo, realizam um discurso sequencialmente correto

utilizando novo vocabulário e manipulam com agilidade diversos materiais e instrumentos utilizando-os nas suas criações autonomamente.

Para concluir, é possível afirmar que a utilização das fichas do SAC possibilitou, não só, observar e avaliar as crianças, mas também, a ação pedagógica desenvolvida e reestruturá-la com o intuito de promover aprendizagens significativas e integradas no contexto em que o grupo está inserido, tendo também sempre em conta os interesses e as necessidades das crianças.

Tabela 12

Avaliação final do grupo - Ficha 1g

Ficha 1g Avaliação final do grupo														
Data: 25 de outubro de 2012														
Crianças ⁹	Nível geral de bem-estar						Nível geral de implicação						Comentários	
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?		
Beatriz				X							X			Encontra-se em período de adaptação, tendo ainda algumas dificuldades em aceitar que a mãe tem de se ir embora.
M^a do Carmo					X							X		Dificuldade em cumprir as regras. É impaciente.
M^a Clara				X							X			Caso social. A criança está sinalizada na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens do Funchal (CPCJF). Dificuldade em cumprir as regras. Expressa dificuldade na

⁹ * **Colorir ou assinalar os nomes das crianças, na coluna da esquerda, de acordo com código seguinte:**

- **Vermelho:** crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos)
- **Laranja:** crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas
- **Verde:** crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim-de-infância (níveis altos)

													articulação das palavras.
Dinis		X						X					Encontra-se em período de adaptação. É pouco sociável. É tímido. É a primeira criança a chegar à escola (por volta das 8 hr).
Daniela				X					X				É pouco sociável. É tímida.
Francisco M.					X					X			Chega à escola por volta das 10 horas.
Francisco S.				X						X			Expressa dificuldade na articulação das palavras.
Lourenço				X						X			Dificuldade em cumprir as regras. Gosta muito de brincar com carros.
Lucas				X						X			Dificuldade em cumprir as regras. Evidencia dificuldades de atenção e concentração.
Matias				X						X			Dificuldade em cumprir as regras. Evidencia dificuldades de atenção e concentração.
Sara B.				X						X			Dificuldade em cumprir as regras. Demonstra sensibilidade e frustração quando erra.
Sara P.		X						X					É pouco sociável. Necessita ganhar autonomia na alimentação. Apenas frequenta o Infantário na parte da manhã. Falta com muita frequência.
Tiago					X							X	É a criança mais nova do grupo (tem 2 anos). Mas apesar disso tem um excelente desenvolvimento. É destemido, concentrado e aplicado. Adora brincar com carros. Chucha no dedo. É muito afetuoso. Dá dentadas nos “amigos”.
Tomás				X						X			Dificuldade em cumprir as regras.

												Evidencia dificuldades de atenção e concentração.
Vanda					X						X	Evidencia dificuldades de atenção e concentração.

Individualizada.

Através da análise do Tabela 13 relativo à Ficha 1i – versão completa, apurou-se que o Lucas satisfaz as suas necessidades de forma autónoma, gosta de atividades desafiadoras, que envolvam a expressão físico-motora ou a exploração de histórias, demonstra geralmente empenho e motivação na realização de diversas atividades, coopera e respeita os colegas e os adultos e começa a cumprir algumas das regras da sala. É muito ativo e neste momento de avaliação já interage com outras crianças para além das do seu grupo de amigos e comigo, consegue expressar e identificar sentimentos, mas ainda tem alguma dificuldade em falar sobre eles.

Importa referir que, atualmente, o Lucas demonstra estar mais feliz, pois agora vê a mãe mais alegre e esperançosa em conseguir um emprego, e as conversas tidas com a avó, ao telefone, sobre as suas prendas de Natal ajudaram-no a melhorar o seu bem-estar emocional.

Em suma, pode-se afirmar que a aplicação das fichas do SAC na avaliação desta criança foi fundamental para a compreender melhor e adequar a minha intervenção pedagógica, através da definição de objetivos e iniciativas que permitissem ajudá-la a alcançar os seus interesses e a colmatar as suas necessidades e, assim, melhorar os seus níveis de bem-estar emocional e de implicação.

Tabela 13

Avaliação final individualizada - Ficha 1i

Ficha 1 (versão completa)	
Fase 1 – Avaliação individualizada (final)	
Data: 27/10/12	Idade da criança: 3 anos
Nome da criança: Lucas	Data de nascimento: 05/05/2009

Competências Pessoais e Sociais em Educação Pré-Escolar		
Atitudes	Comportamento no grupo	Domínios essenciais
<ul style="list-style-type: none"> • Autoestima • Auto-organização/iniciativa • Curiosidade e desejo de aprender • Criatividade • Ligação ao mundo 	<ul style="list-style-type: none"> • Competência social 	<ul style="list-style-type: none"> • Motricidade fina • Motricidade grossa • Expressões artísticas • Linguagem • Pensamento lógico, conceptual e matemático • Compreensão do mundo físico e tecnológico • Compreensão do mundo social

ATITUDES

Autoestima

A criança...

a) Evidencia comportamentos que expressem tensão emocional, conflitos internos, experiências dolorosas ou traumáticas?

A criança não apresenta nenhum destes comportamentos.

b) Compreende os seus próprios sentimentos e as suas necessidades e tem autoconfiança suficiente que lhe permite expressá-los adequadamente?

É capaz de compreender e expressar os seus sentimentos e reconhece vários sentimentos provenientes do outro. No seu dia-a-dia, exterioriza de forma apropriada e clara as suas necessidades e consegue satisfazê-las, autonomamente.

c) Evidencia autoconfiança e sentido de valor pessoal?

O Lucas apresenta interesse em experimentar novas atividades, gosta de desafios e não desiste perante as dificuldades. Manifesta sem qualquer receio as suas ideias em grande e em pequeno grupo. Fica um pouco agitado perante mudanças e surpresas. Demonstra muita satisfação quando consegue realizar as atividades a que se propõe e, principalmente quando ajuda os outros.

d) Apresenta sentido de responsabilidade relativamente ao seu bem-estar, evidenciando cuidado consigo própria e assertividade?

Nota-se que o Lucas já vai tomando consciência dos seus atos, começando a compreender que o seu comportamento e o dos colegas podem ter consequências, o que, algumas vezes, o faz agir de maneira a manter a segurança e a proteção. A criança, quando implicada numa atividade consegue contornar o comportamento perturbador dos colegas e quando não o consegue recorre a ajuda de outro colega ou de um adulto.

Nível:	1	2	3	4	5
---------------	----------	----------	----------	----------	----------

Auto-organização / Iniciativa

A criança...

a) Evidencia “vontade” em se focalizar num desejo, intenção ou plano; empenho e resistência perante distrações e obstáculos?

Na maioria das vezes demonstra motivação e empenho na realização de diversas atividades, não desiste perante as dificuldades que surgem e, algumas vezes, consegue resistir a distrações.

b) É capaz de identificar necessidades, determinar o que é realmente importante, fazer escolhas e tomar decisões?

A criança consegue identificar as suas necessidades e concretizá-las, consegue também determinar o que é mais importante, fazer escolhas e tomar decisões de forma autónoma.

c) É capaz de conceber uma sucessão de ações necessárias para se atingir um objetivo e monitorizar a atividade com flexibilidade?

Na maioria das vezes consegue seguir instruções e realizar as atividades de forma autónoma. Por vezes, não compreende o facto de não poder explorar as áreas da sala por estas já estarem completas com outros colegas, sendo necessário a intervenção do adulto. Expressa por vezes alguma flexibilidade e ideias criativas aquando da realização de trabalhos com recurso a diferentes materiais.

d) Consegue distanciamento, quando envolvida numa atividade, para ver se as coisas estão a correr bem, para pensar em estratégias mais eficazes, para aprender com as experiências?

A criança, por vezes, evidencia algum distanciamento chegando a propor estratégias/soluções para modificar o rumo de uma atividade que não esteja a correr como desejado.

e) Está altamente motivada para usar a sua capacidade de organização para contribuir para o bem-estar de todos?

O Lucas voluntaria-se muitas vezes para ajudar os colegas e os adultos com o intuito de proporcionar o bem-estar no grupo.

Nível:	1	2	3	4	5
---------------	----------	----------	----------	----------	----------

A preencher no final, dado serem dimensões a analisar no âmbito de outras áreas de competência:

Curiosidade e desejo de aprender					
Nível:	1	2	3	4	5

Criatividade					
Nível:	1	2	3	4	5

Ligação ao mundo					
Nível:	1	2	3	4	5

COMPORTAMENTO NO GRUPO

Competência social					
A criança...					

a) Gosta de explorar o mundo dos sentimentos e dos comportamentos e tem um interesse espontâneo pelas pessoas: gosta de as observar, procura o contacto, inicia interações e estabelece relações positivas?

O Lucas apesar de ser uma criança muito ativa, no que diz respeito ao mundo dos sentimentos explora-o pouco, manifestando interesse em interagir sempre com os mesmos colegas.

b) Reconhece e identifica os seus próprios sentimentos, sendo capaz de os expressar e de os comunicar aos outros?

Pouco a pouco começa a identificar os seus sentimentos (alegria, tristeza, medo, orgulho), descrevendo-os, mas não gosta muito de falar sobre eles. É capaz de expressá-los de forma verbal e não-verbal.

c) Tem consciência crescente das suas características pessoais, capacidades, fraquezas e talentos?

Consegue nomear o que gosta e o que não gosta e quais são os seus principais interesses. Tem consciência das atividades que consegue realizar sozinho e aquelas que não consegue, primeiro tenta desvincilhar-se sozinho e só então recorre à ajuda de um adulto.

d) É capaz de se colocar na perspetiva dos outros e de reconhecer os seus sentimentos, as suas perceções e os seus pensamentos?

O Lucas, através da observação, consegue identificar se uma pessoa está alegre ou triste. E quando lhe é explicado, consegue compreender a razão de essa pessoa estar a evidenciar determinado sentimento, o que por sua vez fá-lo compreender que os sentimentos se alteram dependendo das situações que ocorrem.

e) Reconhece diferentes formas de relação com o outro em situações concretas e fala sobre elas?

Consegue identificar diversas formas de interagir com o outro, tais como ajudar, incomodar, colaborar. Geralmente reconhece os sentimentos que as pessoas exteriorizam.

f) Faz boas interpretações de interações sociais em diferentes tipos de situação e antecipa e prediz o comportamento, considerando o contexto social e cultural e características pessoais, como idade ou temperamento?

Sendo a exploração de histórias uma das atividades preferidas do Lucas, isto faz com que ele adquira uma boa capacidade em fazer interpretações de interações sociais e de prever o que irá acontecer quando ouve contar histórias.

g) É sensível às necessidades, perspetivas e sentimentos dos outros e dispõe de um vasto repertório comportamental para responder adequadamente em situações sociais, procurando contribuir para o bem-estar de todos?

A criança tem alguma dificuldade em responder às necessidades dos outros e em respeitar os colegas e as regras de convivência criadas pelo grupo. Contudo, gosta imenso de cooperar com os outros, voluntariando-se e quando está implicado numa atividade tem a capacidade de primeiro escutar e só depois fazer as perguntas.

Nível:	1	2	3	4	5
---------------	----------	----------	----------	----------	----------

Motricidade Fina					
A criança ...					
<p>a) Sente-se atraída por tarefas e por atividades que requerem destreza, precisão e complexidade de movimentos. Gosta de manipular objetos e instrumentos? O Lucas gosta de realizar atividades que requerem destreza, precisão e complexidade de movimentos, como pintar, colar, rasgar. Manipula e explorara materiais e instrumentos, principalmente, puzzles, jogos de encaixe e de construção.</p>					
<p>b) Evidencia destreza no uso de uma variedade de instrumentos ou utensílios do dia-a-dia? Evidencia destreza na manipulação de diversos utensílios, como o lápis, o pincel, os talheres e o copo.</p>					
<p>c) Evidencia destreza na manipulação de materiais lúdicos e didáticos? Demonstra destreza na manipulação de vários materiais lúdicos e didáticos, tais como folhear livros, massa de modelar, puzzles, manipulação de bolas e jogos de encaixe.</p>					
<p>d) Evidencia destreza no uso de instrumentos de trabalho em superfícies bidimensionais? Utiliza com agilidade, lápis, lápis de pau, canetas de feltro, cores de cera, pincéis, entre outros.</p>					
<p>e) Domina capacidades manipulativas básicas numa variedade de tarefas como cuidar de si próprio, de objetos e/ou do contexto? Consegue calçar e descalçar os sapatos, vestir-se e despir-se, abotoar e desabotoar os casacos, utilizar os talheres, lavar as mãos, arrumar e limpar os espaços após o término de alguma tarefa.</p>					
Nível:	1	2	3	4	5

Motricidade Grossa					
<p>a) Gosta de participar em diferentes situações que envolvem amplas movimentações? Gosta imenso de participar em atividades que envolvam amplas movimentações.</p>					
<p>b) Movimenta-se e orienta-se no espaço com eficácia e domina uma série de movimentos básicos de locomoção? O Lucas anda, corre, salta, rodopia de forma veloz e perspicaz.</p>					
<p>c) Controla e coordena diferentes movimentos básicos quando se envolve na exploração de diferentes estruturas físicas? Sobe e desce escadas e rampas, utiliza com muita habilidade o escorrega e outros materiais do parque infantil.</p>					
<p>d) Utiliza adequadamente diferentes equipamentos em vários jogos físicos? O Lucas atinge elevados níveis de implicação e bem-estar emocional em atividade de expressão físico-motora. Como tal é muito habilidoso e ágil nestas atividades utilizando adequadamente materiais como a bola, o pino, o arco, entre outros.</p>					
<p>e) Realiza adequadamente todo o tipo de tarefas funcionais que envolvem o corpo? Demonstra muita destreza em vestir-se e calçar-se, em transportar vários tipos de</p>					

materiais (resistentes/frágeis).

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

O pai do Lucas é um profissional da atividade física e desporto e como tal, incute na criança que para a manutenção da saúde é necessário uma alimentação saudável, descansar, realizar exercício físico e respeitar as normas de segurança.

Nível:	1	2	3	4	5
---------------	----------	----------	----------	----------	----------

Expressões artísticas

A criança ...

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

É evidente que o Lucas aprecia explorar diferentes materiais, instrumentos e movimentos. Porém, através da observação realizada, notou-se que prefere expressar-se através do desenho, da pintura e da modelagem.

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

A criança combina algumas cores nas suas obras. Utiliza sobretudo o desenho, a pintura e a modelagem como forma de se exprimir.

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

Consegue identificar e imitar muitos sons do quotidiano, reconhece a existência de diversos instrumentos musicais. Gosta de cantar e aprende com alguma facilidade canções efetuando os batimentos rítmicos. Nas suas brincadeiras imita sons com os colegas, principalmente as vozes de alguns animais.

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

Raramente recorre às propriedades do drama ou faz-de-conta no seu dia-a-dia.

e) Utiliza as propriedades do movimento, dança e mímica (utilizando o espaço, representando personagens, animais e objetos, adotando gestos e posturas...) para expressar perceções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?

O Lucas usa algumas propriedades do movimento, da dança e da mímica para se expressar, como por exemplo representa animais e personagens da fantasia, recorrendo a gestos, a posturas representativas e ao espaço.

Nível:	1	2	3	4	5
---------------	----------	----------	----------	----------	----------

Linguagem

A criança ...

a) Gosta de participar em atividades em que a linguagem tem um papel de realce: escutar, conversar, falar sobre algo significativo; perceber o significado das palavras e refletir sobre a linguagem?

Gosta de participar em atividades em que a linguagem tem um papel de destaque. Por vezes consegue escutar, gosta muito de conversar em grande e em pequeno grupo, comenta acontecimentos da sua vida e compreende o significado da maioria das palavras das palavras. Adora contar e ouvir histórias, e nesses momentos demonstra a sua grande capacidade de concentração.

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

O Lucas é capaz de se focar numa conversa, compreende a maioria das palavras de acordo com o contexto em que são mencionadas e compreende ainda a essência do que lhe é comunicado.

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

Comunica com muita confiança e de maneira adequada nas conversas com os colegas e com os adultos. Coloca muitas questões pertinentes e dá algumas sugestões. Manifesta a sua opinião e já começa a conseguir respeitar a dos colegas. No seu discurso, articula corretamente as palavras.

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

Reconhece a ligação entre a linguagem escrita e a oral, interpreta símbolos do quotidiano (símbolos do refeitório, alguns sinais de trânsito, setas, imagens). Por vezes procura expressar as suas ideias, através dos seus desenhos.

Nível:	1	2	3	4	5
---------------	----------	----------	----------	----------	----------

Pensamento lógico, conceptual e matemático

A criança ...

a) Gosta de explorar e de experimentar para descobrir princípios organizadores e para perceber a forma como os acontecimentos se relacionam uns com outros?

O Lucas algumas vezes faz questões sobre o porquê das coisas com o intuito de estabelecer relações de causa-efeito. Gosta muito de falar e de mostrar as suas descobertas principalmente aos adultos. Consegue organizar objetos de acordo com os critérios estabelecidos.

b) Agrupa objetos, acontecimentos, fenómenos, de acordo com características similares referindo o que os torna iguais ou diferentes (classificação ou categorização)?

A criança consegue formar e classificar pequenos conjuntos. Organiza objetos de acordo com algumas características, tais como a forma e a cor.

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

Consegue ordenar os objetos de acordo com uma ordem, por exemplo, do grande para o pequeno. Aquando da elaboração do comboio para a deslocação para o refeitório, determina e identifica a sua posição. “Hoje sou o chefe! Sou o primeiro no comboio.”

(Lucas, 3 anos).

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

O Lucas faz correspondência entre quantidades e distingue o “mais” e o “menos”, o “muito” do “pouco”, o “alguns” de “todos”, sendo evidente principalmente nos momentos das refeições, em que compara a quantidade de comida do seu prato com a dos colegas de mesa. Consegue contar sequencialmente até 10.

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

A criança evidencia ter algumas noções temporais, percebe a sequência dos acontecimentos que compõem a rotina da sala de atividade. Por vezes, utiliza no seu discurso conceitos temporais como o amanhã, ontem, hoje.

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

(Não foi possível constatar.)

g) Utiliza o raciocínio lógico para fazer deduções e generalizações, para identificar contradições, desenvolver teorias acerca do mundo físico e social e levantar questões? Faz muitas constatações e questões para compreender determinados factos.

Nível:	1	2	3	4	5
---------------	----------	----------	----------	----------	----------

Compreensão do mundo físico e tecnológico

A criança ...

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

Por vezes explora espontaneamente objetos, materiais e equipamentos, com o intuito de compreender o seu funcionamento.

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

Nomeia e identifica as principais partes do seu do corpo. Reconhece algumas características de alguns animais, identifica as principais características das estações do ano e descreve as particularidades do tempo, tais como vento, chuva e sol.

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

A criança relaciona as propriedades dos materiais com a sua utilização principalmente em atividades de expressão físico-motora. Identifica diversos instrumentos presentes na sala de atividades e em sua casa, explicando como funcionam.

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

Reconhece e identifica características essenciais de alguns animais. Distingue plantas de animais. Conhece alguns mamíferos, insetos, peixes e aves. Identifica algumas das mudanças que ocorrem em alguns animais ao longo do tempo.

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

O Lucas reconhece alguns objetos e situações perigosas.

f) Lida com objetos, materiais e produtos culturais com respeito e sente-se responsável pelos seres vivos e seu ambiente, procurando cuidar deles?
Manipula e explora objetos, materiais e produtos culturais com respeito, principalmente ao livros.

Nível:	1	2	3	4	5
---------------	----------	----------	----------	----------	----------

Compreensão do mundo social

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

O Lucas adora contar e ouvir sobre o passado e o futuro, gosta de aprender coisas sobre outras culturas e pessoas.

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

Reconhece a existência de bombeiros, médicos, polícias, hospitais, escolas e bibliotecas. Conhece algumas regras relativas à segurança, principalmente as de trânsito.

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

(Não foi possível constatar.)

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

Conhece diferentes formas de comunicar à distância, como o telefone, o telemóvel e a internet.

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

Conhece alguns locais característicos do local onde vive.

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

(Não foi possível constatar.)

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

Compreende que tanto na escola como em casa existem rotinas. Reconhece os grupos em que participa (família, escola) e que têm regras que deve cumprir.

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

O Lucas conhece alguns aspetos do seu passado familiar.

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

Tem um sentimento de pertença à sua família.

Nível:	1	2	3	4	5
---------------	----------	----------	----------	----------	----------

Síntese

A criança relaciona-se bem com os colegas e com os adultos. Inicialmente tinha dificuldade em interagir comigo, pois tem dificuldade em se relacionar com pessoas estranhas, todavia agora mostra-se mais aberto à interação, sendo mais comunicativo e afetuoso. Procura-me para contar alguns acontecimentos passados em casa e na escola, pede-me que lhe conte histórias e muitas vezes mostrar-me o que já sabe fazer. É autónomo, conhece e já consegue cumprir muitas das regras estabelecidas pelo grupo. Gosta de colaborar com os colegas e, principalmente, com os adultos em diversas tarefas e atividades. Pega no lápis e no pincel corretamente. Consegue rasgar e colar pedacinhos de papel. Lança e apanha a bola e consegue realizar vários jogos e atividades que envolvam a expressão físico-motora. Menciona frases simples, pronuncia corretamente as palavras, fala sobre as suas vivências e conta histórias em pequeno e grande grupo. A sua capacidade de concentração tem vindo a melhorar e tem uma boa capacidade de memória e de raciocínio. É observador e gosta de colocar questões pertinentes. Atualmente sente-se mais feliz, pois vê a mãe mais alegre e esperançosa em conseguir um emprego, e as conversas tidas com a avó, ao telefone, sobre as suas prendas de Natal ajudaram-no a melhorar o seu bem-estar emocional.

Perspetiva da criança (autoavaliação)

Coisas que já aprendi:

“Já aprendi a desenhar, a pintar com o pincel, a brincar com o meu fantoche no biombo, a fazer massa de modelar com farinha”. Aprendi também “a cantar a canção dos bons dias”. “Aprendi a fazer um bolo de chocolate no micro-ondas, a usar a batedeira, a mexer a massa com uma colher de pau”.

Coisas em que sou bom/boa:

“Sou bom a fazer os exercícios na educação física, a bater os bolos com a colher de pau e a fazer o puzzle do barquinho.”

Coisas que gostava de melhorar:

“Gostava de saber escrever o meu nome nos meus desenhos.”

Reflexão.

Nesta última semana de estágio concluímos o nosso projeto com a elaboração do nosso painel “ A Quinta Violeta”. Numa conversa no tapete, na segunda-feira, em que relembramos o que tínhamos feito ao longo destas semanas, perguntei ao grupo como gostariam de expor o trabalho que tínhamos desenvolvido ao longo destas semanas, para que não só os pais, como também, a restante comunidade educativo pudessem vê-lo. Surgiram algumas ideias, uma das quais foi a elaboração de um painel. As crianças sugeriram que num painel deveríamos fazer uma quinta com os animais fantoches como se fosse uma paisagem.

Iniciámos esta atividade dividindo o grupo em três pequenos grupos de trabalho e definimos as tarefas de cada um dos grupos. De seguida, com a supervisão de um adulto da equipa pedagógica da sala, as crianças tiveram de definir as tarefas dentro de cada grupo. Distribuídas as tarefas iniciámos os trabalhos de expressão plástica, o primeiro grupo ficou responsável de pintar os papéis de cenário, um representando o céu e outro a relva (ver Figura 28), o segundo dedicou-se à decoração das cortinas que simbolizam as cortinas do biombo (ver Figura 29), o terceiro grupo ficou encarregue de pintar e colar os acessórios que compõem o painel (ver Figura 30).

Figura 28. Pintura do cenário



Figura 29. Decoração das cortinas



Figura 30. Pintura e colagem dos acessórios



Cada grupo concluiu as suas tarefas, cooperou na arrumação e limpeza dos espaços e no dia seguinte, já com os materiais bem secos, montámos o painel (ver Figura 31).

Figura 31. Pintura e colagem dos acessórios



Nesta atividade realizada em pequenos grupos, cada criança teve a oportunidade de experimentar vários materiais. De acordo com Edwards, Gardini e Forman (1999) “quantas mais experiências as crianças têm com materiais, mais são capazes de entender esses materiais e desenvolvê-los como uma das suas linguagens” (p. 274).

Considerando os dados da avaliação diagnóstica do grupo realizada na primeira semana de estágio, uma das necessidades do grupo é o desenvolvimento da motricidade fina. Deste modo sentimos necessidade de compreender como a variedade de técnicas, materiais e instrumentos de expressão plástica, que as crianças tiveram a oportunidade de experimentar ao longo deste estágio, contribuíram para o desenvolvimento da motricidade fina nas crianças.

Sendo a expressão plástica uma das formas que a criança encontra para se exprimir e para comunicar com o mundo que a rodeia, procurámos ao longo deste

estágio proporcionar aprendizagens diversificadas em torno desta expressão, aliada a todas as áreas de conteúdo definidas pelas OCEPE.

Na avaliação diagnóstica geral do grupo realizada na primeira semana de estágio, da qual surgiu a tabela de interesses e necessidades das crianças da Sala Violeta (pág.), apurámos que todas as crianças têm necessidades ao nível do desenvolvimento da motricidade fina. Assim, as experiências de aprendizagem proporcionadas através da utilização de técnicas, instrumentos e materiais de expressão plástica, visaram a superação desta necessidade do grupo aliada à exploração do ato expressivo de cada criança. Segundo o Ministério da Educação (1997), “a expressão plástica implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão” (p. 61).

Comummente é possível constatar que qualquer criança primeiro observa a realidade para depois, de forma pessoal, transmitir a sua interpretação. Então, é aqui que reside a importância de se explorarem diversas técnicas, instrumentos e materiais de expressão plástica, considerando que são oportunidades que contribuem para que a criança possa desenvolver a motricidade fina e o ato expressivo, quer através da representação gráfica, da imaginação ou da experimentação sensorial. Neste sentido, convém salientar que ao longo deste estágio procurámos agregar as diversas formas e estratégias de encorajar as crianças a serem criativas, quer através da simples leitura de um livro ou da experimentação de diferentes materiais, procurando incansavelmente satisfazer as necessidades e os interesses das crianças da Sala Violeta, pois consideramos que num espaço de Educação de Infância, tudo pode ser aproveitado, explorado e transformado, sendo que o mais importante é deixar à criança uma margem

de liberdade, apelando à construção do pensamento divergente¹⁰. Nesta perspetiva, podem ser utilizadas várias estratégias de motivação, existindo um conjunto de soluções possíveis para trabalhar as diferentes áreas de conteúdo preconizadas pelas OCEPE. Assim sendo, proporcionando às crianças uma panóplia de atividades, o educador conseguirá auferir o interesse e motivação do grupo para experimentar, observar e inovar e, deste modo, é alcançado o principal objetivo, o desenvolvimento integral de todas as crianças.

Assim, tendo presente o que acabámos de evidenciar foi nosso propósito traçar estratégias de ação recorrendo à expressão plástica, adequadas ao contexto da Sala Violeta, contribuindo esta expressão para favorecer o desenvolvimento, o pensamento divergente e a criatividade destas crianças. É de salientar ainda, que o mais importante é a aquisição de aprendizagens duradouras pelas crianças e, nesse sentido, tentámos obter o seu interesse pelas atividades sugeridas, por nós ou por elas, de semana para semana, pois, tal como refere Oliveira-Formosinho (1996), “as aprendizagens activas são aquelas em que a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com as pessoas, as ideias e os conhecimentos, chega à compreensão do mundo” (p. 56).

Neste sentido, no decorrer deste estágio procurámos ainda, articular as áreas de conteúdo das OCEPE de uma forma integradora, assumindo não só a expressão dramática como configuração central da nossa ação, mas também a expressão plástica, através de uma constante diversificação das experiências de aprendizagem. Segundo a autora supracitada, “a expressão plástica implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e

¹⁰ O pensamento divergente é aquele que se opõe ao pensamento convergente, ou seja, enquanto o segundo valoriza uma única solução, o primeiro aceita várias soluções possíveis e, como tal, possibilita várias formas de aprender procurando todas as soluções possíveis para resolver os problemas (Silva, 2011).

contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectos” (p. 57).

Intervenção com a Comunidade Educativa

Um dos aspetos tidos em conta na avaliação do estágio na valência de Educação de Infância foi a intervenção com a comunidade educativa, sendo que por comunidade educativa entende-se um conjunto de elementos que engloba o corpo docente e não docente da instituição, as famílias, as crianças, o meio e comunidade envolvente.

Assim, foram realizadas diversas intervenções com a comunidade educativa, mais especificamente, com os educadores de infância, com as assistentes operacionais, com outros parceiros da comunidade, com as famílias e com as crianças.

Workshop – “Relaxar as Crianças no Infantário – Como descontrair as crianças com técnicas simples e eficazes”.

Em parceria com as colegas estagiárias da mesma instituição onde decorreu o estágio, realizou-se um *workshop*, denominado “Relaxar as Crianças no Infantário – Como descontrair as crianças com técnicas simples e eficazes”. A escolha desta temática deveu-se ao interesse demonstrado pela equipa pedagógica na reunião mensal, onde tivemos a oportunidade de partilhar alguns dos conhecimentos adquiridos na licenciatura, mais propriamente na Unidade Curricular de Expressão Dramática. Assim, o objetivo deste *workshop* foi treinar técnicas simples, passíveis de serem integradas no dia-a-dia do infantário e que permitem o relaxamento e a revitalização das crianças.

Neste sentido e segundo Berge (1976), o relaxamento deve instituir-se como introdução indispensável a qualquer atividade, tendo este que preceder a toda e qualquer sessão de educação corporal. A autora refere ainda que todos deveríamos considerar o

relaxamento como um exercício profilático quotidiano tão indispensável como tomar o pequeno-almoço, atingindo-se, assim, segundo as suas convicções, o bem-estar geral.

Por esta razão, convidámos a Mestre Ana Rita Correia, professora que lecionou duas Unidades Curriculares da nossa licenciatura e membro da Divisão de Apoio à Educação Artística (DAEA), da Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia (DSEAM), para concretizar este *workshop*, com a duração de uma hora, no dia 24 de outubro de 2012, no Infantário O Carrocel, destinado a educadores de infância e assistentes operacionais.

Para divulgar este evento recorremos à elaboração de um *poster*, que foi afixado no hall de entrada do Infantário (ver Figura 32).

Figura 32. Poster elaborado para divulgar o *workshop*



O *workshop* dividiu-se em duas partes, uma teórica, em que a Mestre Ana Rita Correia, esclareceu a importância das sessões de relaxamento para o equilíbrio emocional e físico, não só dos adultos, como também das crianças. E outra parte prática, em que executou alguns exercícios e técnicas de relaxamento passíveis de serem aplicadas no dia-a-dia do infantário, de maneira a promover o relaxamento e a revitalização das crianças. Após o desenrolar de ambas as partes, houve ainda, um

período para o debate e a distribuição de referências bibliográficas sobre a temática, para que os interessados pudessem obter mais informações.

Durante o dia em que o *workshop* foi realizado era notório o entusiasmo das participantes, educadoras e assistentes operacionais, que nos abordavam nas salas e nos corredores da instituição fazendo perguntas sobre as condições necessárias para participar neste evento. Por volta das 18:30, começaram-se a reunir na sala polivalente da instituição e demos início ao nosso *workshop* (ver Figura 33).

Figura 33. Primeira parte do *workshop*



Esta primeira parte não durou mais do que 15 minutos e logo partimos para a parte prática, em que todas realizamos os exercícios e técnicas de relaxamento propostos pela convidada (ver Figura 34).

Figura 34. Segunda parte do *workshop*



Durante o decorrer dos exercícios, pude constatar o quanto as participantes estavam concentradas na execução dos exercícios, evidenciando estarem implicadas em adquirir as aprendizagens que a Mestre Ana Rita Correia se propôs a demonstrar-lhes (ver Figura 35).

Figura 35. Execução dos exercícios



No final do *workshop*, a Professora Rita disponibilizou-se para ouvir apreciações e responder às questões das participantes. Nesse momento, como também no dia seguinte, ouvimos muitos comentários das participantes, em que estas referiam ter gostado bastante de participar neste evento e que iriam introduzir, no dia-a-dia da ação pedagógica, algumas das técnicas e exercícios aprendidos.

Comemoração do dia do “Pão por Deus” – Dramatização da história “A Fada do Outono”.

Esta atividade surgiu a partir de uma proposta do núcleo de estagiárias à equipa pedagógica da instituição e com a realização desta atividade pretendíamos proporcionar às crianças uma comemoração diferente da festividade do “Pão por Deus”. Deste modo, criámos um texto dramático alusivo à estação do outono, preparámos o cenário, os figurinos e todos os acessórios.

Para que esta representação teatral fosse, efetivamente, uma experiência significativa e enriquecedora tivemos de refletir o tema, a história, bem como as ações que a compõem, para que, deste modo, despertássemos o interesse e a motivação das crianças. De acordo com Davis e Evans (1987) a familiarização com o teatro é importante para as crianças, desde que seja uma exposição a protótipos exemplares e proporcione o gosto pela apreciação da arte.

A organização deste evento contou com três fases, nomeadamente: o planeamento, a divulgação e a dramatização. O planeamento diz respeito à organização do tempo, do espaço e da logística da atividade e foi preparado pelo núcleo de estágio e submetido à apreciação da equipa pedagógica da instituição, correspondendo à fase da divulgação. Quanto à dramatização ou concretização da atividade, esta foi agendada para as 10h e 30min do dia 31 de outubro e realizou-se na sala polivalente do Infantário. Ao espetáculo assistiram todas as salas da valência Jardim-de-infância, uma sala e mais algumas crianças de outras das salas da valência Creche e as respetivas educadoras e assistentes operacionais (ver Figura 36).

Figura 36. Plateia da dramatização



A realização deste evento permitiu desenvolver competências na área de organização de eventos com a comunidade educativa, mais concretamente com a equipa pedagógica e crianças da instituição, possibilitando uma maior aproximação com as mesmas. Com o desenrolar desta atividade pudemos confirmar a grande importância das relações no mundo em que vivemos, salientando, deste modo a colaboração da equipa pedagógica da Sala Violeta, o companheirismo e dedicação das colegas do núcleo de

estagiárias, bem como a equipa da instituição, cuja cooperação foi importante para o sucesso deste espetáculo.

Figura 37. Dramatização da história "A Fada do Outono"



Composição do logótipo comemorativo dos 25 anos do Infantário O Carrocel.

O Infantário O Carrocel comemora este ano letivo 25 anos de existência. Desde o início deste ano letivo, a diretora da instituição juntamente com a sua equipa têm planeado algumas atividades para comemorar o aniversário da instituição. Como tal, aproveitando e valorizando a nossa presença como estagiárias naquela instituição, sugeriram que compuséssemos um logótipo alusivo a este acontecimento.

O desenrolar desta atividade ocorreu em algumas reuniões, algumas delas compostas apenas pelo núcleo de estagiárias e outras com a presença da diretora da instituição, em que debatíamos algumas características dos esboços que iam surgindo.

Num desses debates chegámos à conclusão que o ideal seria dar a oportunidade a cada elemento da equipa pedagógica de opinar, escolhendo um logótipo de dois possíveis. Então, idealizámos e compusemos dois logótipos que logo foram disponibilizados à diretora para que na reunião pedagógica, a diretora e as educadoras, pudessem debater, escolher e sugerir modificações ao logótipo selecionado (ver Figura 38).

Figura 38. Logótipos criados e sujeitos à votação da equipa pedagógica do Infantário



Após a reunião de votação, foram pedidas algumas modificações, ao nível da cor, em ambos os logótipos. Multiplicámos os dois exemplares fazendo diversas combinações de cores e disponibilizámos novamente para nova votação.

Assim, noutra reunião da equipa pedagógica selecionaram o logótipo comemorativo dos 25 anos do Infantário “O Carrocel” (ver Figura 39).

Figura 39. Logótipo comemorativo dos 25 anos do Infantário O Carrocel



Consideramos que realizar este pequeno projeto foi muito gratificante, pois pudemos envolver-nos na composição de um elemento representativo da instituição que nos acolheu com muito carinho. Proporcionou também o desenvolvimento de um verdadeiro trabalho de equipa, entre os elementos do núcleo de estagiárias, a diretora e a equipa pedagógica da instituição, que em cooperação permitiu a criação deste logótipo.

Apresentação do PEE e do plano anual de atividades aos pais.

No infantário participei em algumas reuniões pedagógicas, nomeadamente de revisão do PEE e de elaboração do Plano Anual de Atividades (PAA). Numa dessas reuniões a diretora solicitou a ajuda do núcleo de estagiárias para a elaboração e apresentação de um *PowerPoint* de divulgação do PEE e do PAA.

Assim, a elaboração desta apresentação para os pais foi realizada através de várias reuniões com a diretora, onde eram trocadas impressões e eram feitas alterações. Para além disto, também contamos com a colaboração da nossa orientadora científica, a Mestre Guida Mendes, que acompanhou todo o nosso trabalho, aconselhando-nos sempre sobre vários aspetos a ter em conta no dia da apresentação aos pais.

A apresentação foi agendada para o dia 22 de outubro às 18h e 30min. Este momento requereu uma grande preparação da nossa parte e considero que no final ficou bem espelhado no rosto da plateia e da equipa pedagógica da instituição o quanto valorizaram o nosso trabalho.

Figura 40. Panfleto da organização da reunião de apresentação do PEE e do Plano Anual de Atividades aos pais



Inicialmente, à entrada para a sala polivalente, onde se realizou a reunião, foram distribuídos panfletos com o sumário da apresentação para que os pais pudessem acompanhar cada uma das fases (ver Figura 40). De seguida a diretora apresentou-nos à plateia (ver Figura 41) e posteriormente, deu início à apresentação exibindo aos pais todos os elementos que equipa do infantário através da visualização de fotografias que constavam do *PowerPoint*. Terminada esta parte, o núcleo de estagiárias deu início à sua intervenção apresentando aos pais o PEE e o PAA. No fim na nossa intervenção demos a oportunidade aos pais de intervirem fazendo observações e questões, sendo que, nesta fase da reunião pudemos contar novamente com a intervenção da diretora da instituição para esclarecer os aspetos focados pelos pais.

Figura 41. Plateia da apresentação do PEE e do PAA aos pais



É de referir ainda que a apresentação contou com duas surpresas, uma com a nossa contribuição, a apresentação aos pais do logótipo comemorativo dos 25 anos do Infantário O Carrocel (ver Figura 42) e outra no final, a apresentação de um vídeo ilustrativo da importância da Educação de Infância para a vida.

Figura 42. Apresentação aos pais do logótipo comemorativo dos 25 anos do Infantário O Carrocel



Esta experiência foi muito enriquecedora, pois, para além de possibilitar o contato com os pais daquela instituição, também possibilitou, através de um trabalho em equipa, em cooperação e de grande responsabilidade, o nosso maior envolvimento em aspetos da instituição fazendo-nos sentir como elementos pertencentes àquela comunidade educativa.

Reflexão Crítica sobre o Estágio na Componente Educação de Infância

Ao longo do estágio na componente de Educação de Infância pretendeu-se desenvolver a ação educativa num contexto em que as crianças tivessem a oportunidade de obter experiências de aprendizagem de qualidade. Então, considerou-se essencial adotar uma pedagogia de participação que proporcionasse às crianças serem elas próprias agentes ativos no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (Oliveira - Formosinho, 2007). Desta forma, e tendo como objetivo garantir o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerou-se pertinente proporcionar-lhes atividades em que, através da participação, elas conseguissem estruturar conhecimentos e construir

aprendizagens que não lhes eram impostas, mas sim aprendizagens adquiridas através da envolvimento, da descoberta e da investigação.

Procurou-se que a nossa ação fosse continuamente sustentada por algumas conceptualizações da pedagogia de participação, tendo em conta, também, a perspectiva sócio construtivista de aprendizagem e desenvolvimento humano, defendida por Piaget, Vigostky, Wallon, Bruner (...). Assim, adotou-se como suporte metodológico alguns princípios pedagógicos subjacentes aos modelos curriculares que concebem a criança como o centro do processo educativo: *High Scope*, *Reggio Emília* e *Pedagogia de Projeto* (Oliveira-Formosinho, 2007). Foram, ainda, tidas em consideração as OCEPE, constituindo-se estas como um documento estruturante da ação e intencionalidade educativa dos educadores.

Do modelo curricular *High Scope*, que tem por base a teoria desenvolvimentista da criança, valorizou-se os seguintes aspetos:

- Organização do ambiente educativo – seleção de materiais adequados e suficientes ao desenvolvimento de todas as crianças (diversidade, flexibilidade, variedade)
- Pedagogia pela gestão partilhada – cooperação entre adultos e crianças;
- Clima de apoio positivo – confiança nos outros, autonomia, iniciativa, empatia e autoconfiança;
- O educador observador e orientador – observa, planifica, revê e avalia.

Do modelo Reggio Emília, que se baseia, essencialmente, na pedagogia da escuta destacou-se os seguintes aspetos:

- Escutar a criança para saber o que pensa e como pensa;
- Diálogo e interação com o outro;
- Trabalho de cooperação ativa entre a escola e a família;

Recorreu-se também à Pedagogia de Projeto, que defende como princípio metodológico os interesses e os projetos das crianças, com o intuito de dar resposta aos interesses de todas e de cada uma, contemplando de forma globalizante e articulada as áreas de conteúdo enunciadas nas OCEPE.

Foi tido, ainda, em consideração que é através de uma aprendizagem ativa que as crianças se desenvolvem de uma forma mais significativa, e para que tal aconteça, é necessário ter em conta o ambiente onde estas estão inseridas, pois como refere Bronfenbrenner (2002), o ambiente tanto pode influenciar positiva como negativamente o desenvolvimento da criança. Neste sentido, procurou-se harmonizar o espaço da sala com as áreas e os materiais existentes, de maneira a que estes incentivassem as crianças à exploração e à manipulação de forma segura e confiante.

No que diz respeito às interações, estas constituíram um meio fulcral de concretização de experiências onde a partilha de saberes ocorreu de forma espontânea e onde a escuta das crianças foi uma das principais preocupações que procurámos ter presente nos vários momentos da nossa intervenção pedagógica. Assim, privilegiámos ao longo deste estágio um estilo interativo em que a participação e a afirmação, de todos, adultos e crianças, ocorressem, tentando levar a que cada um agisse com responsabilidade, liberdade, respeito e em conformidade com os direitos e os deveres de cidadão e membro de um grupo. No desenrolar deste processo foi fundamental o nosso papel, enquanto mediadores da agência das crianças, procurando escutá-las, compreendê-las e desenvolvendo experiências e estratégias que fossem ao encontro dos seus direitos, os seus interesses e as suas necessidades.

Assim, ao longo da nossa prática, procurámos ter em conta a organização do tempo de forma a apoiar a iniciativa das crianças, planeando uma rotina diária que lhes permitisse “construírem as suas acções sobre os seus planos, interesses e talentos”

(Hohmann & Weikart, 2009, p.224). Pois, e de acordo Dewey (2002), as crianças aprendem de uma forma mais significativa quando as ações partem dos seus interesses. Então foi uma preocupação tentar identificar esses interesses e gerar oportunidades para que as crianças pudessem implicar-se em atividades e projetos.

Nesta linha de pensamento e tendo em consideração que a criança é um ser social com características próprias, que constrói o seu conhecimento a partir da interação com o outro, as coisas, os acontecimentos e as situações. (Vygotsky, 1998), ao longo da intervenção pedagógica procurou-se, ainda, valorizar e conhecer as suas características individuais, ouvindo e apoiando todas as crianças, de modo a promover um clima de motivação e bem-estar individual e coletivo. Também procurou-se apoiar cada criança no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, respeitando os seus ritmos e níveis de desenvolvimento, bem como, ouvindo, valorizando e atendendo os conhecimentos que já possuíam e também os que ainda não dominavam, sempre com o intuito de ajudá-las a adquirir novos saberes (Piaget 1882, citado por Tavares & Alarcão, 1985). Tal como referem Hohmann e Weikart (1995), citados por Oliveira-Formosinho (1996), “é fundamental que o adulto compreenda o que é um “clima de apoio” para a criança, tal como é indispensável que se aproprie das estratégias para criar esse clima” (p.77).

Subjacente à ação educativa esteve ainda, a ideia de que “os pais devem ser cada vez mais parceiros nos jardins-de-infância e, mais concretamente ainda, parceiros nos projectos que estão a ser desenvolvidos nos jardins-de-infância” (Vasconcelos, 2009, p.65), então procurou-se promover a colaboração da família de uma forma ativa no processo de desenvolvimento dos seus educandos.

Considerámos que as relações criadas neste ambiente educativo contribuíram para a resolução de problemas que foram surgindo ao longo deste estágio, em que tanto

a equipa pedagógica, como também as famílias das crianças colaboraram incansavelmente na ação pedagógica desenvolvida, num quadro de partilha de responsabilidades e de criação de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos, crianças e adultos.

É também de realçar que toda a ação desenvolvida ao longo destas semanas não teria tido o mesmo progresso se não fosse utilizada a metodologia de investigação-ação. Pois, no sentido de obter mudança a curto prazo no contexto educativo deste estágio e de contribuir para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, considerou-se esta metodologia como a mais eficaz para estruturar a intervenção neste contexto educativo, aliada a alguns princípios dos modelos curriculares já referidos, bem como às perspetivas dos autores supracitados, e ainda, às nossas crenças e valores relativamente à Educação de Infância, na medida em que, em conjunto, contribuíram para favorecer o desenvolvimento da autonomia e participação das crianças, estabelecer relações afetivas positivas e promover a cooperação entre os elementos do grupo.

Assim, procurou-se envolver ativamente todos estes fatores, numa dinâmica de ação-reflexão-ação, permitindo uma reflexão crítica e rigorosa sobre o decurso e os resultados obtidos na intervenção pedagógica.

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

O estágio pedagógico em contexto de 1.º CEB decorreu entre os dias cinco de novembro e 12 de dezembro, na EB1/PE do Galeão, na sala do 4.º ano 1. É de referir que este estágio foi realizado a pares, ou seja, com duas estagiárias por sala e que no início deste período foi acordado realizar a prática pedagógica de segunda a quarta-feira (três dias por semana), entre as 13h15min e as 18h15min. Deste modo, tendo em conta a duração do estágio (seis semanas), decidiu-se, por consenso, que a primeira semana, que *a priori* deveria ser a semana de observação, as estagiárias já iriam planificar e iniciar a intervenção pedagógica com o auxílio da professora cooperante. Nas quatro semanas seguintes a realização do estágio seria alternada para cada uma das estagiárias e na última semana ocorreria o mesmo que na primeira, mas com algumas características diferentes, nesta semana teríamos que introduzir na sala de aula algumas das ferramentas de trabalho do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) por indicação da professora cooperante.

As planificações, as avaliações e a construção dos materiais foram sempre realizadas em conjunto pelo par de estagiárias, mas competia apenas a uma delas fazer a gestão da turma e lecionar os conteúdos na sua respetiva semana. Contudo, o trabalho na sala de aula foi realizado de forma cooperativa, ou seja, enquanto uma estagiária fazia a gestão da turma e lecionava os conteúdos programáticos, a outra auxiliava os alunos com mais dificuldades.

A Organização do Ambiente Educativo

O meio envolvente.

O estágio na vertente do 1º ciclo do ensino básico foi desenvolvido na EB1/PE do Galeão. Esta escola está localizada na freguesia de São Roque, no concelho do Funchal.

A freguesia de S. Roque foi criada a 3 de Março de 1579, o seu nome teve origem numa capela em honra de São Roque que lá existia e onde se estabeleceu a sede da nova paróquia. Faz parte das chamadas freguesias das zonas altas da cidade fazendo fronteira com as freguesias de Santo António, Monte, Imaculado Coração de Maria e São Pedro (ver Figura 43).

Figura 43. Mapa das freguesias do concelho do Funchal



Com uma área de 752 hectares, a orografia de São Roque é dominada pela área mais urbanizada a sul e pelo verde das montanhas a norte. A freguesia tem como principais sítios, o Lombo Jamboeiro, o Galeão, a Alegria, a Bugiaria, a Igreja Velha, a Igreja Nova, o Lombo Segundo, a Santana, a Água de Mel, a Quinta, o Calhau, a Fundoa de Baixo, a Fundoa de Cima, o Olival, a Achada, a Terça e o Salão.

A freguesia de São Roque dispõe de um variado leque de infraestruturas educativas, desportivas, culturais e recreativas e de serviços. Encontra-se, de seguida, na Tabela 14, uma breve listagem desses estabelecimentos.

Tabela 14

Infraestrutura existentes na freguesia de São Roque

Infraestruturas existentes em São Roque			
Culturais e Recreativas	Desportivas	Educativas	Serviços¹¹
Biblioteca Gulbenkian	Desportivo de S. Roque (C.D.S.R.) e o Grupo	Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar da Achada	Bancos
		Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar do Lombo Segundo	Segurança Social
Grupos de Escuteiros do Corpo Nacional de Escutas (CNE)	O Clube Desportivo Azinhaga (G.D.A.)	Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar do Galeão.	Correios Telégrafos e Telefones (CTT)
		Escola do 2º e 3º Ciclo Eduardo Brazão de Castro	Farmácia
Recreio Musical União da Mocidade.		Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família	Escola de condução

O estabelecimento educativo.

A EB1/PE do Galeão é uma instituição pública, suportada pela Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos, que abarca as duas valências, a Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1.º CEB. Este estabelecimento de ensino situa-se na Rua Escola Secundária do Galeão, na freguesia de São Roque, concelho do Funchal, adota o regime

¹¹ A freguesia de São Roque possui um variado leque de serviços, sendo que no quadro apenas estão identificados alguns desses serviços.

de Escola a Tempo Inteiro (ETI) e o seu horário de funcionamento diário é entre as 8h 15min e as 18h 15min.

A escola está implantada num edifício construído de raiz, inaugurado a 10 de outubro de 2002. Está construído em altura e é composto por com quatro pisos, possuindo muitas escadas e grandes varandas (ver Figura 44).

Figura 44. Vista frontal da EB1/PE do Galeão



A Tabela 15, que se segue, identifica os espaços físicos que compõem esta escola:

Tabela 15

Espaços físicos do estabelecimento de ensino

Piso	Espaços interiores	Espaços exteriores
-1	Dois balneários; Três instalações sanitárias; Uma arrecadação para material desportivo; Uma arrecadação para material de jardinagem.	Campo de jogos Pátio semicoberto Zonas ajardinadas

0	Duas arrecadações Uma sala de atendimento a pais Quatro instalações sanitárias Uma sala de apoio para pequenos grupos Uma sala de Música Uma sala de Expressão Plástica	Pátio coberto Zona de varanda
1	Um gabinete de direção Um gabinete de administração Três salas para Educação Pré-escolar Um refeitório Uma cozinha Uma dispensa Três instalações sanitárias	Pátio coberto Zona de varanda Parque infantil Zona ajardinada
2	Seis salas de aula Uma sala de Informática Uma sala de Videoteca Uma sala de Biblioteca Uma sala de apoio a pequenos grupos Uma sala de professores Uma instalação sanitária Uma arrecadação	

É de referir que, embora seja um edifício construído recentemente, não possui rampas nem elevadores, o que prejudica a inclusão de crianças portadoras de deficiência. Outro fator que afeta o funcionamento da escola, no que diz respeito às instalações, é o facto de as crianças do 1.º CEB não terem instalações sanitárias no piso onde têm as actividades das áreas curriculares e, conseqüentemente, onde passam a maior parte do tempo em que estão na escola. É de referir, igualmente, que a escola, no exterior, possui exíguos espaços ajardinados, aparentando serem pouco cuidados.

Esta instituição educativa tem uma população escolar de cerca de 200 alunos, distribuídos por nove turmas (sete do 1.º CEB e duas da EPE), abrangendo, não só os alunos do sítio do Galeão, como também, os dos sítios do Lombo Jamboeiro, da Cova, da Água de Mel, de Santana, do Olival e da Quinta.

Sendo esta escola destinada à EPE e ao 1.º CEB, a faixa etária da sua população escolar situa-se, por norma, entre os três e os onze anos. De acordo com o PEE a maior

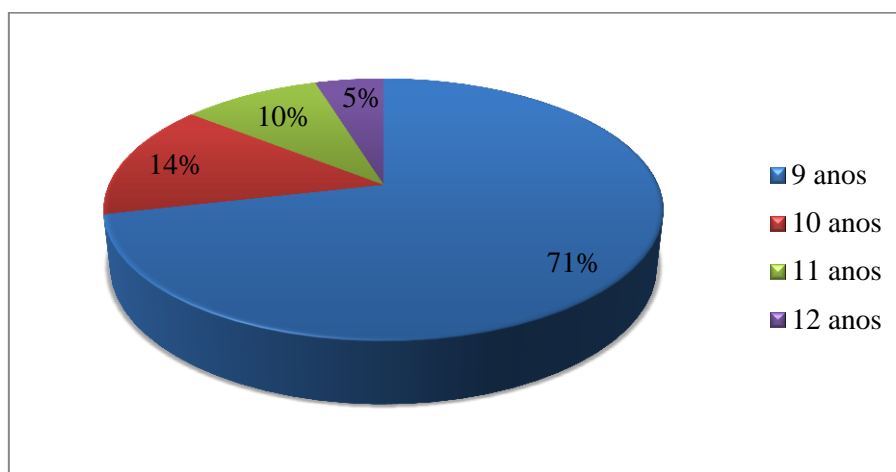
parte dos alunos reside na freguesia, embora existam crianças de outras zonas do concelho. Importa, ainda referir que a escola recebe alguns alunos provenientes de instituições de acolhimento social, mais propriamente do Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família.

A escola é gerida pela diretora Isabel Cordeiro, apoiada por um subdiretor, o professor Francisco Carvalhinha, eleitos por um período de quatro anos. As decisões de funcionamento da escola, no que diz respeito a assuntos administrativos e pedagógicos são tomadas pelo Conselho Escolar, de que fazem parte todos os docentes que compõem o corpo docente em cada ano letivo. O corpo docente é composto por 23 professores, pertencendo a maioria ao quadro da escola.

A turma.

A caracterização da turma, seguidamente apresentada, foi realizada tendo em conta as áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória definidas pela Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo (2006), estabelecidas pelo Ministério da Educação e tem por base a triangulação de dados efetuada entre a observação realizada em contexto de sala, as conversas informais tidas com a professora cooperante ao longo do estágio e a consulta do Projeto Curricular de Turma (PCT).

O estágio em contexto de 1.º CEB foi desenvolvido com uma turma do 4º ano de escolaridade, composta por 21 alunos, sendo 12 do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e os 12 anos (ver Figura 45). Dos 21 alunos, 18 transitaram do 3.º ano e três inteiraram a turma por motivo de retenção no 4.º ano (PCT, 2012/2013).

Figura 45. Idade dos alunos do 4.º ano 1

Como é possível constatar na Figura 45, sendo esta uma turma de faixa etária heterogénea, conseqüentemente, observam-se ritmos de aprendizagem diferenciados. Existem alunos extremamente predispostos para a aprendizagem, responsáveis e atentos e, outros, que não demonstram tão favoravelmente estes indicadores.

A partir das informações disponibilizadas pela professora cooperante, bem como, através da observação realizada, é possível verificar que a turma é heterogénea quer nas aprendizagens quer nos ritmos de trabalho, requerendo, alguns alunos, um maior apoio por parte do adulto a nível cognitivo, por isso é frequentemente necessário uma adequação das tarefas escolares. Assim, o desenrolar do processo de ensino-aprendizagem, nesta sala de aula, requer uma aplicação de métodos diferenciados, conforme o nível de aprendizagem de cada aluno, de maneira a que todos tenham a possibilidade de aprender experimentando diversos métodos e, conseqüentemente aprender com o mais adaptado às suas características. Muitas vezes este processo é realizado com recurso a *dossiers* organizados segundo o nível de aprendizagem de cada aluno e também com o recurso à diferenciação de exercícios nos cadernos escolares e fichas de trabalho. Outras das estratégias utilizadas com alguns alunos é a atribuição de mais tempo para realizarem os exercícios, encorajando-os e apoiando-os até conseguirem ultrapassar as dificuldades.

No geral, esta turma apresenta um nível de desempenho satisfatório, demonstra um nível de interação muito positivo e uma relação de confiança com a professora cooperante. Este último aspeto é muito importante no processo ensino-aprendizagem uma vez que, como refere Leitão (1993. p.22) “desde os primeiros contactos com a escola, a criança tem de sentir-se confiante, rodeada de coisas e pessoas agradáveis que a ajudem a construir o seu espaço afectivo”.

É ainda de referir que a turma adere com motivação às atividades propostas, apresentando longos períodos de concentração, o que facilita a atividade docente e ajuda a consolidar as aprendizagens. Era evidente que o tipo de atividades que os alunos mais apreciavam relacionava-se com a área curricular do Estudo do Meio, principalmente quando os conteúdos eram explorados com recurso às novas tecnologias, ou então quando eram realizados trabalhos cooperativos em grupo. Então, ao longo do estágio procurou-se utilizar este tipo de estratégias, uma vez que constatámos serem do interesse dos alunos, pois estes evidenciavam elevados níveis de concentração e motivação. As atividades que demonstravam menos interesse e empenho eram as da área da Matemática, pelo que foi sendo necessário redefinir constantemente materiais e estratégias de motivação.

Os alunos do 4. Ano 1 são ativos, muito críticos, habituados a gerir as suas aprendizagens e, ainda, participativos e empenhados. Era notório um grande espírito de entreajuda na turma, em que os alunos com mais capacidades ajudavam sempre que necessário os colegas com mais dificuldades e notava-se a satisfação que sentiam em fazê-lo.

O facto de a turma ser composta por vinte e um alunos, com duas alunas a frequentar o Educação Especial e sete a frequentar o Apoio Pedagógico Acrescido, torna um verdadeiro desafio potenciar todas as capacidades das crianças e ultrapassar as

suas hesitações e dificuldades. Mas, sendo este o nosso principal objetivo, procedemos ao reconhecimento dos pontos fortes e das necessidades dos alunos, para que, deste modo, pudéssemos definir estratégias que estivessem de acordo com as suas características individuais e que contribuíssem para o sucesso de todos.

Os pontos fortes e as necessidades dos alunos.

O conhecimento individual dos alunos teve por base o levantamento efetuado sobre os seus pontos fortes e as suas necessidades. Deste modo, procedeu-se à triangulação de dados obtida pelas notas de campo recolhidas em contexto de sala, pelas conversas informais tidas com a professora cooperante e pela consulta do PCT. Assim sendo, decidiu-se explanar estas duas dimensões em tabelas, tendo em conta as particularidades de cada uma delas. Em primeiro lugar as duas alunas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) apoiadas pela profissional da Educação Especial (ver Tabelas 16), de seguida os sete alunos que beneficiam do Apoio Pedagógico Acrescido (ver Tabela 17) e por último os alunos que não carecem de qualquer tipo de apoio (ver Tabela 18).

Tabela 16

Alunos apoiados pela Educação Especial

Aluno	Áreas fortes	Necessidades
Viviana	Socialização; Motricidade global;	❖ Cálculo/Raciocínio; ❖ Leitura, escrita e ortografia; ❖ Linguagem recetiva e expressiva (as capacidades verbais da aluna são inferiores ao esperado para a sua faixa etária);
Sara	Socialização; Motricidade global;	❖ Cálculo/Raciocínio; ❖ Escrita; ❖ Interpretação; ❖ Linguagem recetiva e expressiva.

Tabela 17*Alunos que beneficiam de Apoio Pedagógico Acrescido*

Alunos	Áreas fortes	Necessidades	
Andreia	Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Concentração; ❖ Motivação; ❖ Compreensão; ❖ Domínio das técnicas de construção autónoma de textos; 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ortografia; ❖ Números e Operações; ❖ Interpretação; ❖ Resolução de situações problemáticas.
Eva	Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Concentração; ❖ Compreensão; ❖ Domínio das técnicas de construção autónoma de textos; 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ortografia; ❖ Interpretação; ❖ Resolução de situações problemáticas.
Francisca	Expressão Plástica	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Concentração; ❖ Compreensão; ❖ Domínio das técnicas de construção autónoma de textos; 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ortografia; ❖ Números e Operações; ❖ Interpretação; ❖ Resolução de situações problemáticas.
Maria	Educação Física/ Educação Musical	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Concentração; ❖ Compreensão; ❖ Domínio das técnicas de construção autónoma de textos; 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ortografia; ❖ Números e Operações; ❖ Interpretação; ❖ Resolução de situações problemáticas.
Leandra	Expressão Plástica	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Concentração; ❖ Compreensão; ❖ Domínio das técnicas de construção autónoma de textos; 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ortografia; ❖ Números e Operações; ❖ Interpretação; ❖ Resolução de situações problemáticas; ❖ Segurança e autoestima.
José P.	Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Concentração; ❖ Compreensão; ❖ Domínio das técnicas de construção autónoma de textos; 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ortografia; ❖ Números e Operações; ❖ Interpretação; ❖ Resolução de situações problemáticas; ❖ Segurança e autoestima.
Miguel	Expressão Plástica	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Concentração; ❖ Compreensão; ❖ Domínio das técnicas de construção autónoma de textos; 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ortografia; ❖ Números e Operações; ❖ Interpretação; ❖ Resolução de situações problemáticas.

Tabela 18*Alunos que não beneficiam de apoio*

Alunos	Áreas fortes	Necessidades
Margarida	Língua Portuguesa	❖ Autoconfiança
Andreia I.	Expressão Plástica	❖ Desenvolver a autonomia
Dário	Língua Portuguesa	❖ Concentração
Francisco	Matemática	❖ Criatividade
Gabriel	Matemática	❖ Atenção e Regras
Iúri	Educação Física	❖ Motivação
João	Todas as áreas	
Lourenço	Estudo do Meio/Matemática	❖ Ortografia e Pontuação
Luísa	Língua Portuguesa/Matemática/ Estudo do Meio	❖ Desenvolver a autonomia
Mariana	Todas as áreas	
Rodrigo	Matemática	❖ Comportamento
Vanessa	Língua Portuguesa	

As famílias.

A família e a escola completam-se beneficiando da cooperação, envolvendo-se em relações de interação e participando no processo educativo. No entanto, as famílias têm modos de ser, pensar, agir e normas de funcionamento diferentes que influenciam os seus hábitos quotidianos e as relações que estabelecem com a escola dos seus filhos (Oliveira, 2010). Como tal, é importante que o docente recolha informações, através do diálogo com as famílias, para conhecer o contexto familiar das suas crianças e, deste modo, adequar a sua ação, tanto às crianças como às suas famílias.

A caracterização das famílias dos alunos da turma foi realizada através da consulta do PCT, onde foram recolhidos dados relativos ao número de elementos que

compõem o agregado familiar de cada aluno, as habilitações literárias dos pais e as suas profissões.

A grande parte dos alunos pertence a famílias com um numeroso agregado familiar, habitando, maioritariamente com quatro ou cinco pessoas (ver Figura 46).

Figura 46. Número de elementos que compõem o agregado familiar dos alunos

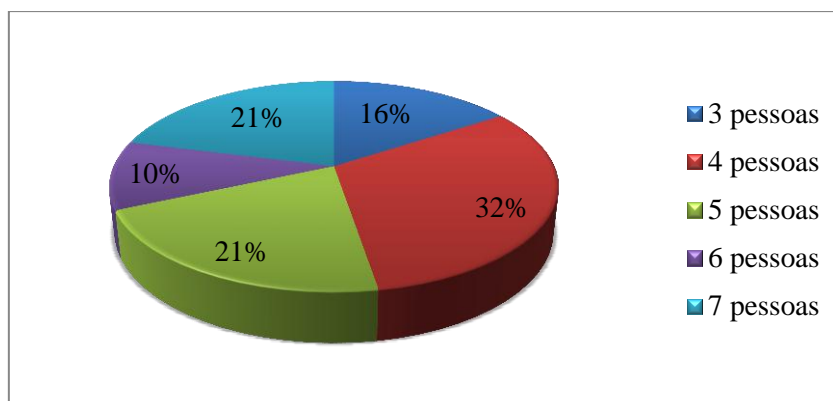
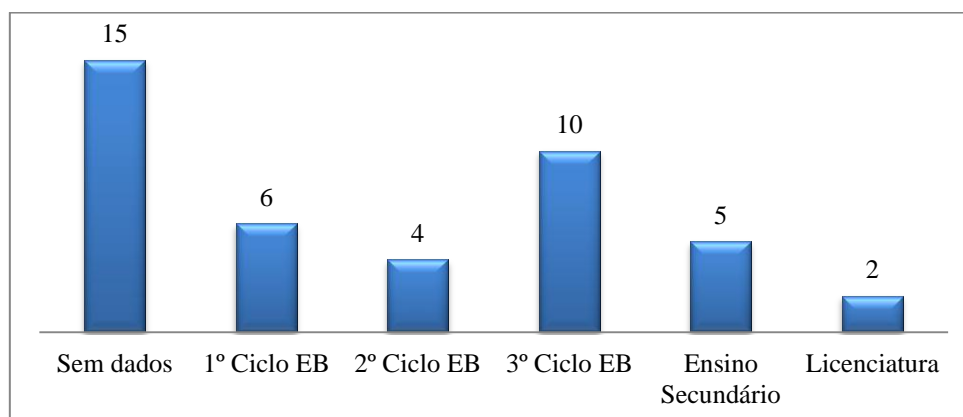


Figura 47. Habilitações literárias dos pais

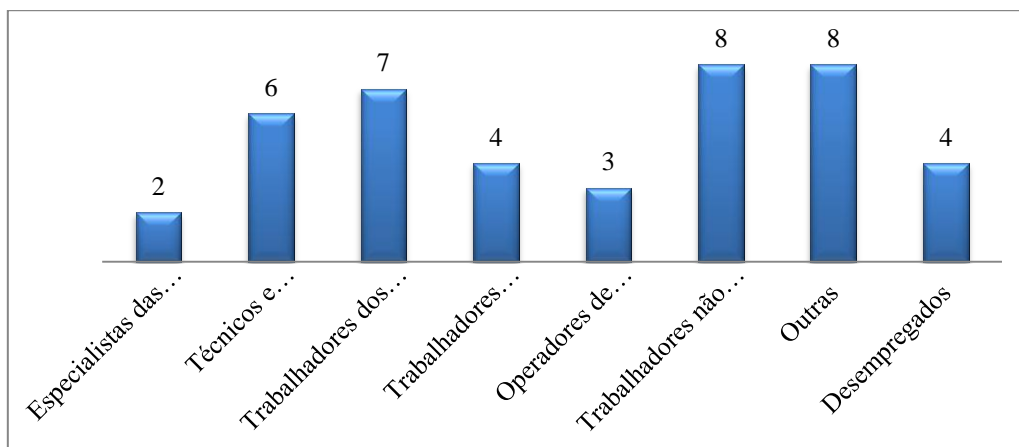


Através da análise do gráfico da Figura 47, é possível constatar que dois pais possuem uma licenciatura, tendo os restantes uma formação de nível mais baixo, com maior incidência no 3.º CEB (10 pais). É ainda de realçar que no PCT, não consta os dados das habilitações literárias de 15 dos pais desta turma. Assim, fazendo apenas uma análise dos dados disponíveis, é possível concluir que as famílias, relativamente às habilitações literárias, possuem um nível médio/baixo.

De acordo com Alves-Pinto (2008), foram realizadas diversas investigações, no Instituto Superior de Educação e Trabalho, entre 2006 e 2007, em Portugal, em que os investigadores, questionaram-se “sobre o peso relativo do que as famílias ‘são’ (em termos das habilitações escolares) e do que ‘fazem’ no campo das práticas e atitudes educativas” (p.32) e concluíram que “mais importante do que o que os pais têm em termos do diploma, é o que são e o que fazem na interacção com os filhos” (idem., p.76). Assim, o sucesso escolar não está só relacionado com as habilitações literárias dos pais, mas também com as interações que as famílias estabelecem com as instituições educativas e com o apoio que tanto os pais como os docentes concedem às crianças. Assim, é essencial que estas duas instituições, família e escola, se apercebam que têm funções comuns e que se devem complementar.

De acordo com Machado e Costa (1998), um dos principais indicadores das condições sociais familiares é determinado pela situação dos pais relativamente ao trabalho. Através do levantamento de dados sobre a situação profissional dos pais e de acordo com a CPP/2010, do INE, que comporta um código de cinco dígitos, repartido também por cinco níveis, foi possível chegar à composição da Profissão, e assim classificar as profissões dos pais dos alunos.

Figura 48. Classificação das profissões dos pais



Através do gráfico apresentado na Figura 48, é possível constatar que as categorias profissionais com maior incidência são *Trabalhadores não qualificados* (8 pais) e *Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores* com sete pais. A partir destes dados é possível concluir que os agregados familiares da turma do 4.º ano 1 possuem um nível profissional considerado médio/baixo, ou seja, as profissões destas famílias não têm, maioritariamente, qualificação.

A equipa pedagógica.

Como é possível verificar na seguinte Tabela 19, a equipa pedagógica é constituída por vários docentes das diferentes áreas.

Tabela 19

Equipa pedagógica

A Professora Titular de Turma	Carla Freitas
A Professora de Inglês	Luísa Coelho
A Professora da Sala de Estudo	Cláudia Nóbrega
O Professor de Educação Física	Miguel Mendes da Silva
O Professor de Informática	Francisco Carvalhinha
A Professora de Biblioteca	Cláudia Nóbrega
A Professora de Expressão Plástica	Filipa Mendes
O Professor de Música	Ricardo Vazquez
A Professora de Apoio Pedagógico	Filipa Mendes
A Professora da Educação Especial	Maria José Abreu

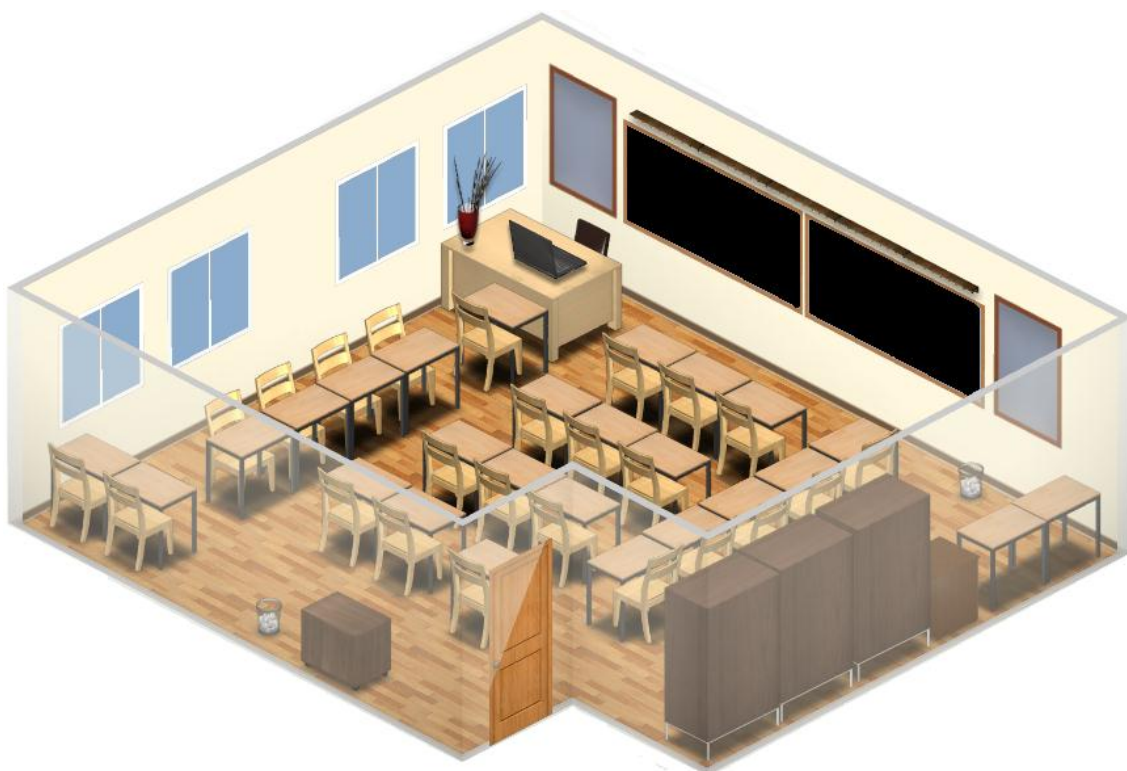
O espaço e o tempo.

Os contextos educativos devem estar apropriados à promoção das aprendizagens significativas e ao desenvolvimento global das crianças, que neles vão passar grande parte do seu tempo. De acordo com Arends (1995), a maneira como o “espaço é gerido tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos. Embora os professores não

controlem a quantidade de espaço disponível têm a considerável liberdade de acção no que diz respeito à sua gestão” (p. 85). Assim, procedeu-se à recolha de informações sobre a organização do espaço na sala de aula, através das conversas informais tidas com a professora cooperante, com o intuito de compreender como é feita a gestão do espaço da sala.

A sala de aula do 4.º ano é partilhada com o 1.º ano que a utiliza no turno da manhã. No que concerne ao espaço educativo, verifica-se que a sala é ampla, arejada bem iluminada artificial e naturalmente, sendo dotada de várias janelas com vista para o exterior (ver Figura 49).

Figura 49. Mapa tridimensional da sala da turma do 4.º ano 1



No lado direito da sala existem armários para guardar materiais, entre estes, manuais escolares, materiais coletivos de desgaste (papel de várias dimensões, cartolinas, lápis de cor, tesouras, colas, folhas brancas, blocos de folhas de desenho, entre outros), devidamente arrumados nas prateleiras, dentro de caixas, e identificados com etiquetas, permitindo o uso e a fácil arrumação. Existe também duas mesas

150 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

encostadas no lado direito da sala, onde são colocadas das capas de arquivo dos trabalhos realizados pelos alunos, das diferentes áreas curriculares.

A sala também possui três pequenos placards, um junto à porta de entrada e os outros dois ao lado do quadro, onde são afixados os mapas de registo da organização do trabalho da turma, o mapa de distribuição de tarefas semanais, a grelha de avaliação da leitura, a grelha de verificação do trabalho de casa, o horário das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, a planificação anual e as planificações semanais.

As atividades curriculares da turma do 4.º ano1 decorrem no turno da tarde, iniciando-se às 13h 15min e terminando às 18h 15 min. Na parte da manhã decorrem as AEC e as atividades de Ocupação de Tempo Livre (OTL), das 8h 15min às 12h15min. Segundo o Ministério da Educação (2011), o horário semanal deverá regulamentar as áreas curriculares disciplinares de modo a cumprir o número de horas destinados a cada uma das áreas. As áreas curriculares e as não curriculares deverão ter uma carga horária de 25 horas semanais.

No Despacho n.º 19 575/2006, de 25 de setembro, são definidos tempos mínimos semanais para a lecionação dos programas e o desenvolvimento dos currículos das três áreas curriculares, nomeadamente, de Língua Portuguesa, de Matemática e de Estudo do Meio, tendo em conta o fortalecimento dos saberes básicos e do desenvolvimento das competências essenciais no 1ºCEB. Esta distribuição do horário semanal é feita da seguinte maneira: oito horas de Língua Portuguesa, incluindo uma hora diária para a leitura; sete horas para a Matemática; cinco horas para o Estudo do Meio, sendo que, cerca de metade destas últimas deve ser dedicada ao Ensino Experimental das Ciências e cinco horas para serem repartidas de forma flexível pelas áreas das expressões e restantes áreas curriculares.

Tabela 20*Horário das áreas curriculares da turma 4.º ano 1*

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
13:15 - 14:15	Informática/ Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Expressão Musical
14:15 - 15:15	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Língua Portuguesa 14:45 Educação Física
15:15 - 15:45	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	
15:45 - 16:15	INTERVALO				
16:15 - 17:15	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
17:15-18:15	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio/ Área de Projeto	Estudo do Meio/ Formação Cívica

A Intervenção Pedagógica na Sala

As próximas páginas deste relatório exibem, de forma intercalada, as planificações concretizadas e as reflexões que sustentaram a prática, tal como sucedeu no relato da componente de Educação de Infância. É de aludir que, tal como já foi referido anteriormente, ao contrário do que sucedeu no estágio na componente de Educação de Infância, o estágio no 1.º CEB realizou-se a pares, como tal as horas de lecionação foram divididas de maneira igual por ambas as estagiárias. Assim sendo, serão apenas apresentadas algumas das planificações deste estágio, as que dizem respeito à minha intervenção educativa.

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


Centro de Competência de Ciências Sociais
 Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico - 2º ano
 Unidade Curricular de Estágio e Relatório
 Ano letivo 2012/2013 – 1º Semestre
 Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar do Galeão
 Roteiro de planificação de atividades – 1ª Semana de Estágio

Data: 05/11/2012 a 07/11/2012

Estudante Estagiária: Otlia Silva
 Orientadora Cooperante: Carla Gouveia
 Orientador Científico da UMa: Doutor Paulo Brazão

Dias da Semana	Tempo	Momentos de trabalho	Papéis		Material
			Do professor	Dos alunos	
Segunda-feira	13:15 – 13:30	Rotinas da sala	Regista a data no quadro;	Copiam a data para o caderno;	
	13:30 – 15:00	Matemática 1. Classes e Ordens;	Pede que os alunos abram o caderno quadriculado; Regista alguns números no quadro;	Abrem os cadernos; Copiam para o caderno;	Quadro; Giz. Cartolinas (3 cores);

		<p>1.1. Leitura e escrita de números até ao milhão;</p>	<p>Ex: 7 26 908 7423 13950 247067 1421704 22045768 765943665</p> <p>Pede a alguns alunos que façam a leitura dos números, começando pelo menor;</p> <p>Pede que escrevam os números por extenso no caderno diário;</p> <p>Pede a alguns alunos que se dirijam ao quadro e que escrevam os números por extenso;</p> <p>Pergunta aos alunos qual é a estratégia que utilizam para a leitura dos números;</p> <p>Dá-lhes algumas dicas para facilitar a leitura dos números, registando-as no quadro:</p> <p>1- Todos os números são escritos com</p>	<p>Fazem a leitura dos números;</p> <p>Escreve os números por extenso no caderno diário;</p> <p>Dirigem-se ao quadro e escrevem os números por extenso;</p> <p>Respondem, explicando a suas estratégias;</p> <p>Ouvem;</p> <p>Registam no caderno diário;</p>	<p>Cadernos diários quadriculados;</p> <p>Canetas;</p> <p>Lápis;</p> <p>Borracha.</p>
--	--	--	--	---	---

			<p>recurso a 10 algarismos (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 0);</p> <p>2- Os algarismos que formam os números são lidos em grupos de três, formados da direita para a esquerda.</p> <p>Ex: </p> <p>A cada um destes grupos chamamos Classe;</p> <p>Dentro de cada classe o algarismo que está mais à direita diz-se unidades, porque o seu valor é unitário; O algarismo seguinte corresponde às dezenas; Ao algarismo mais à esquerda chamamos centenas;</p> <p>Ao lugar que cada algarismo ocupa chamamos Ordem;</p> <p>Desta maneira, o número 765943665 lê-se:</p> <p>Leitura por ordens: -Sete centenas de milhão, seis</p>	
--	--	--	---	--

		<p>1.2. Elaboração de um cartaz sobre as classes e ordens;</p> <p>Língua Portuguesa</p> <p>1. Texto;</p> <p>1.1. Leitura do texto;</p>	<p>dezenas de milhão, cinco unidades de milhão, nove centenas de milhar, quatro dezenas de milhar, três unidades de milhar, seis centenas, seis dezenas e cinco unidades;</p> <p>Leitura por classes: - Setecentos e sessenta e cinco milhões, novecentos e quarenta e três milhares, seiscentas e sessenta e cinco unidades;</p> <p>Ou simplesmente: - Setecentos e sessenta e cinco milhões, novecentos e quarenta e três mil, seiscentos e sessenta e cinco;</p> <p>Distribui pelos alunos os cartões com números e as palavras que compõem o cartaz;</p> <p>Distribui o texto pelos alunos;</p> <p>Pede aos alunos que façam a leitura silenciosa do texto;</p> <p>Pede aos alunos que</p>	<p>Recebem os cartões;</p> <table border="1" data-bbox="1348 810 1975 995"> <tr> <td>centenas</td> <td>dezenas</td> <td>unidades</td> <td>cent. de milhar</td> <td>dez. de milhar</td> <td>unid. de milhar</td> <td>centenas</td> <td>dezenas</td> <td>unidades</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>3</td> <td>2</td> <td>6</td> <td>9</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>1</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td colspan="3">classe dos milhões</td> <td colspan="3">classe dos milhares</td> <td colspan="3">classe das unidades</td> </tr> </table> <p>532 milhões, 693 milhares, 417 unidades</p> <p>Recebem o texto;</p> <p>Fazem a leitura silenciosa do texto;</p> <p>Assinalam as palavras que</p>	centenas	dezenas	unidades	cent. de milhar	dez. de milhar	unid. de milhar	centenas	dezenas	unidades	5	3	2	6	9	3	4	1	7	classe dos milhões			classe dos milhares			classe das unidades			
centenas	dezenas	unidades	cent. de milhar	dez. de milhar	unid. de milhar	centenas	dezenas	unidades																								
5	3	2	6	9	3	4	1	7																								
classe dos milhões			classe dos milhares			classe das unidades																										

			<p>assinalem as palavras do texto que desconhecem;</p> <p>Sugere que os alunos procurem no dicionário as palavras que desconhecem;</p> <p>Pede a alguns alunos que façam a leitura do texto;</p>	<p>desconhecem;</p> <p>Procuram as palavras desconhecidas no dicionário;</p> <p>Fazem a leitura do texto;</p>	
	15:45 – 16:15	INTERVALO			
	16:15 – 17:30	<p>1.2. Interpretação do texto;</p> <p>1.3. Funcionamento da Língua</p>	<p>Pede aos alunos que deem um título ao texto;</p> <p>Questiona os alunos sobre os aspetos mais relevantes do texto;</p> <p>Distribui a ficha de interpretação do texto;</p> <p>Pede que individualmente respondam as questões da ficha;</p> <p>Pede a alguns alunos que leiam as suas respostas e que se dirijam ao quadro e registem a suas respostas;</p> <p>Pede aos alunos para abrirem</p>	<p>Dão um título ao texto;</p> <p>Respondem exprimindo-se com clareza e autonomia;</p> <p>Recebem a ficha;</p> <p>Respondem às questões;</p> <p>Leem as respostas e dirigem-se ao quadro para fazer o registo;</p> <p>Abrem o caderno;</p>	<p>Texto;</p> <p>Ficha de interpretação;</p> <p>Ficha de funcionamento da língua;</p> <p>Quadro;</p> <p>Giz;</p> <p>Caderno diário pautado;</p> <p>Canetas;</p> <p>Lápis;</p> <p>Borracha;</p>

		<p>o caderno diário pautado;</p> <p>Questiona os alunos o que entendem por sílabas tónicas e sílabas átonas;</p> <p>Regista no quadro algumas palavras;</p> <p>Explica: Nas palavras com duas ou mais sílabas temos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uma sílaba tónica: sílaba pronunciada com mais força ou intensidade; - Sílabas átonas: sílabas pronunciadas com menos força ou intensidade. <p>Exemplos:</p> <p style="text-align: center;">mapa televisão futebol</p> <p>Classificação das palavras quanto à posição da sílaba tónica;</p> <p>Agudas – a sílaba tónica é a última. Ex: carrossel, estudar, mãe,</p>	<p>Respondem, dando exemplos;</p> <p>Copiam para o caderno diário;</p>	
--	--	---	--	--

	<p>17:30 – 18:15</p>	<p>Estudo do Meio</p> <p>1. Personagens e factos da história nacional;</p> <p>1.1. Os primeiros povos (manual, página 36)</p>	<p>herói, cor</p> <p>Graves – a sílaba tónica é a penúltima. Ex: gato, escola, olho, lua, chinelo</p> <p>Esdrúxulas – a sílaba tónica é a antepenúltima. Ex: árvore, secretária</p> <p>Notas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Todas as palavras esdrúxulas são acentuadas; - Os monossílabos são palavras que possuem uma única sílaba. <p>Distribui a ficha de funcionamento da língua pelos alunos;</p> <p>Pede que resolvam a ficha;</p> <p>Inicia, oralmente, a correção da ficha e sempre que seja necessário solicita a um aluno que registre as respostas no quadro.</p> <p>Pede a cada aluno que leia um parágrafo e que sublinhem as palavras que desconhecem;</p>	<p>Recebem a ficha;</p> <p>Resolvem a ficha;</p> <p>Corrigem as suas respostas.</p> <p>À vez, e quando solicitado, dirigem-se ao quadro e registam a sua resposta.</p> <p>À vez, cada aluno lê um parágrafo e sublinham as palavras que desconhecem;</p>	<p>Manual;</p> <p>Cola;</p> <p>Canetas de filtro;</p>
--	-----------------------------	--	--	--	---

			<p>Mostra algumas imagens dos povos;</p> <p>Sugere que construção de uma tabela com as características destes povos;</p> <p>Regista no quadro o T.P.C.- pesquisar algumas informações sobre um destes povos;</p>	<p>Observam as imagens;</p> <p>Registam o T.P.C.;</p>	
Terça-feira	13:15 – 14:15	AULA DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC)			
	14:15 - 14:30	Rotinas da sala	Regista a data no quadro;	Copiam a data para o caderno;	
	14:30 – 15:15	<p>Matemática</p> <p>1. Operações com números decimais: Adição e Subtração;</p>	<p>Pede aos alunos que abram o caderno diário quadriculado;</p> <p>Regista no quadro algumas operações: Ex: $6,25+322+15,5+0,21=$ $583,039-32,27=$</p> <p>Pede a um aluno que vá ao quadro efetuar a operação;</p> <p>Regista no quadro: Na adição ou subtração somamos milésimos com</p>	<p>Abrem o caderno diário;</p> <p>Registam no caderno diário;</p> <p>Efetua a operação, explicando aos colegas como procedeu;</p> <p>Registam no caderno diário;</p>	<p>Caderno diário quadriculado;</p> <p>Quadro;</p> <p>Giz;</p> <p>Canetas;</p> <p>Lápis;</p> <p>Ficha de exercícios;</p>

			<p>milésimos, centésimos com centésimos, décimos com décimos e assim por diante, ou seja, colocamos unidades debaixo das unidades vírgulas debaixo de vírgulas, ...</p> <p>Outro exemplo: $7 - 3,33 =$ <table style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr> <td style="padding-right: 20px;">$7,00$</td> </tr> <tr> <td>$3,33$</td> </tr> </table> </p> <p>Acrescentamos o “zero” das décimas e o “zero” das centésimas, que não mudam o número, mas é necessário para se efetuar a subtração.</p> <p>IMPORTANTE: - Os “Zeros” no final da escrita decimal não alteram o valor do número representado.</p> <p>Ex: $0,100 = 0,1$, porque a diferença entre as duas escritas é zero centésimas e zero milésimas, que aparecem em $0,100$, ou seja, nenhuma diferença.</p> <p>Outros exemplos: $1 = 1,0 = 1,00 = 1,0000\dots$ $1,2 = 1,20 = 1,200\dots$</p>	$7,00$	$3,33$	
$7,00$						
$3,33$						

			<p>Agora vamos comparar os números decimais:</p> <p>Para compararmos números decimais começamos pela parte inteira. Depois comparamos as décimas, centésimas, etc. Ex: 15,148 < 15,15</p> <p>As partes inteiras são iguais (15), os décimos são iguais, mas o primeiro número tem 4 centésimos e o segundo tem 5 centésimos. Logo, o segundo número é maior do que o primeiro.</p>		
	<p>1.1. Ficha de exercícios;</p> <p>1.2. Correção da ficha de exercícios;</p>	<p>Distribui uma ficha de exercícios;</p> <p>Circula pela sala auxiliando os alunos com dificuldades;</p> <p>Pede a alguns alunos que registem no quadro as suas resoluções;</p>	<p>Recebem a ficha;</p> <p>Resolvem a ficha;</p> <p>Registam, explicando como procederam;</p>		
	15:45 – 16:15	INTERVALO			
	16:15 – 17:30	Língua Portuguesa	Distribui o texto pelos alunos;	Recebem o texto;	Texto;

		<p>1. Texto “O gigante”</p> <p>1.1. Leitura e interpretação do texto;</p> <p>1.2. Funcionamento da Língua</p> <p>Família de Palavras</p> <p>Área vocabular/ Campo lexical</p>	<p>Pede aos alunos que façam a leitura silenciosa do texto;</p> <p>Pede aos alunos que assinalem as palavras do texto que desconhecem;</p> <p>Sugere que os alunos procurem no dicionário as palavras que desconhecem;</p> <p>Pede a alguns alunos que façam a leitura do texto;</p> <p>Questiona os alunos sobre os aspetos mais relevantes do texto;</p> <p>Distribui a ficha de interpretação do texto;</p> <p>Pede que individualmente respondam as questões da ficha;</p> <p>Pede a alguns alunos que leiam as suas respostas e que se dirijam ao quadro e registem a suas respostas;</p> <p>Pede aos alunos para abrirem o caderno diário pautado;</p>	<p>Fazem a leitura silenciosa do texto;</p> <p>Assinalam as palavras que desconhecem;</p> <p>Procuram as palavras desconhecidas no dicionário;</p> <p>Fazem a leitura do texto;</p> <p>Respondem exprimindo-se com clareza e autonomia;</p> <p>Recebem a ficha;</p> <p>Respondem às questões;</p> <p>Leem as respostas e dirigem-se ao quadro para fazer o registo;</p> <p>Abrem o caderno;</p>	<p>Ficha de interpretação;</p> <p>Ficha de funcionamento da língua;</p> <p>Quadro;</p> <p>Giz;</p> <p>Caderno diário pautado;</p> <p>Canetas;</p> <p>Lápis;</p> <p>Borracha;</p>
--	--	--	--	---	--

		<p>Questiona os alunos o que entendem por família de palavras;</p> <p>Regista no quadro esta definição: <u>Família de palavras</u> é um conjunto de palavras que têm uma origem em comum, ou seja, todas as que se formam têm origem numa palavra primitiva.</p> <p>Exemplo: flor – florescer, flora, florir, floral, floreado, floresta, floreira, aflorar</p> <p>Num saquinho com cartões (21 palavras), pede a cada aluno que retire um cartão;</p> <p>Distribui colas pelos alunos e pede-lhe que colem o cartão no caderno;</p> <p>Pede que façam o desenho da palavra que têm no cartão e que à volta do desenho façam a família da palavra;</p> <p>Questiona os alunos o que</p>	<p>Respondem, dando exemplos;</p> <p>Registam no caderno diário;</p> <p>Retiram, à sorte, um cartão do saco;</p> <p>Colam o cartão no caderno.</p> <p>Fazem o desenho;</p> <p>Registam a família de palavra;</p>	
--	--	--	--	--

		<p>entendem por área vocabular ou campo lexical;</p> <p>Regista no quadro esta definição: <u>Área vocabular/campo lexical</u> é um conjunto de palavras que estão relacionadas com uma mesma atividade.</p> <p>Exemplo: <u>carro</u> – passageiros, volante, buzina, pneus, motor</p> <p>Num saquinho com cartões (21 imagens), pede a cada aluno que retire um cartão;</p> <p>Distribui colas pelos alunos e pede-lhe que colem o cartão no caderno;</p> <p>Pede que à volta da imagem façam a área vocabular/campo lexical;</p> <p>Distribui a ficha de funcionamento da língua pelos alunos;</p> <p>Pede que resolvam a ficha;</p> <p>Inicia, oralmente, a correção</p>	<p>Respondem, dando exemplos;</p> <p>Registam no caderno diário;</p> <p>Retiram, à sorte, um cartão do saco;</p> <p>Colam o cartão no caderno;</p> <p>Registam a área vocabular;</p> <p>Recebem a ficha;</p> <p>Resolvem a ficha;</p> <p>Corrigem as suas respostas.</p>	
--	--	---	--	--

			da ficha e sempre que seja necessário solicita a um aluno que registre as respostas no quadro.	À vez, e quando solicitado, dirigem-se ao quadro e registam a sua resposta.	
	17:30 – 18:15	Estudo do Meio 1. Personagens e factos da história nacional; 1.1. Os primeiros povos (manual, página 37)	Pede a cada aluno que leia um parágrafo e que sublinhem as palavras que desconhecem; Pergunta aos alunos quem é que conseguiu informações sobre os primeiros povos. Começamos a construir o cartaz com as informações trazidas pelos alunos.	À vez, cada aluno lê um parágrafo e sublinham as palavras que desconhecem; Respondem, lendo e mostrando aos colegas o que pesquisaram.	Manual; Cola; Canetas de filtro;
Quarta-feira	13:15 – 13:30	Rotinas da sala	Regista a data no quadro; Pede ao aluno encarregue de trazer um trava-línguas que vá ao quadro lê-lo. Coloca um número no cartaz da leitura dos números e pede a um aluno que faça a leitura desse número por extenso, a outro que faça a leitura por classes e ainda outro que faça a leitura por ordens.	Copiam a data para o caderno; O aluno encarregue de trazer um trava-línguas vai ao quadro lê-lo e depois regista-o no livro de trava-língua da turma. Fazem as diferentes leituras do número exposto;	

	<p>13:30 – 15:00</p>	<p>Matemática</p> <p>1. Multiplicação e divisão de um número decimal por 10, 100 e 1000.</p>	<p>Pede aos alunos que abram o caderno diário quadriculado;</p> <p>Regista no quadro as operações: (a) $7,4 \times 10 = \underline{74}$ (b) $7,4 \times 100 = \underline{740}$ (c) $7,4 \times 1000 = \underline{7400}$</p> <p>Explica: Na multiplicação de um número decimal por 10, cada algarismo se desloca uma posição para a esquerda; multiplicando um número decimal por 100, cada algarismo se desloca duas posições para a esquerda e assim por diante.</p> <p>Regista no quadro as operações: (a) $247,5 \div 10 = \underline{24,75}$ (b) $247,5 \div 100 = \underline{2,475}$ (c) $247,5 \div 1000 = \underline{0,2475}$</p> <p>Na divisão de um número decimal por 10, cada algarismo se desloca uma posição para a direita; dividindo um número decimal</p>	<p>Abrem o caderno diário;</p> <p>Registam no caderno e efetuam as operações;</p>	<p>Quadro;</p> <p>Giz.</p> <p>Cadernos diários quadriculados;</p> <p>Canetas;</p> <p>Lápis;</p> <p>Borracha.</p>
--	-----------------------------	---	--	---	--

	15:00 – 15:15	<p>1.1. Ficha de exercícios;</p> <p>1.2. Correção da ficha de exercícios;</p> <p>Língua Portuguesa</p> <p>1. Texto: “A nuvem e o caracol”;</p> <p>1.1. Leitura do texto;</p>	<p>por 100, cada algarismo se desloca duas posições para a direita e assim por diante.</p> <p>Distribui uma ficha de exercícios;</p> <p>Circula pela sala auxiliando os alunos com dificuldades;</p> <p>Pede a alguns alunos que registem no quadro as suas resoluções;</p> <p>Distribui o texto pelos alunos;</p> <p>Pede aos alunos que façam a leitura silenciosa do texto;</p> <p>Pede aos alunos que assinalem as palavras do texto que desconhecem;</p> <p>Sugere que os alunos procurem no dicionário as palavras que desconhecem;</p> <p>Pede a alguns alunos que façam a leitura do texto;</p>	<p>Recebem a ficha;</p> <p>Resolvem a ficha;</p> <p>Registam, explicando como procederam;</p> <p>Recebem o texto;</p> <p>Fazem a leitura silenciosa do texto;</p> <p>Assinalam as palavras que desconhecem;</p> <p>Procuram as palavras desconhecidas no dicionário;</p> <p>Fazem a leitura do texto;</p>	<p>Texto;</p>
	15:45 – 16:15	INTERVALO			

	16:15 – 17: 30	<p>1.2. Interpretação do texto;</p> <p>1.3. Funcionamento da Língua</p>	<p>Questiona os alunos sobre os aspetos mais relevantes do texto;</p> <p>Distribui a ficha de interpretação do texto;</p> <p>Pede que individualmente respondam as questões da ficha;</p> <p>Pede a alguns alunos que leiam as suas respostas e que se dirijam ao quadro e registem a suas respostas;</p> <p>Pergunta aos alunos os sinónimos e os antónimos de algumas palavras do texto;</p> <p>Explica, registando no quadro:</p> <p><u>Sinónimos</u> são aquelas palavras que mantêm relação de significado entre si e representam praticamente a mesma ideia.</p> <p>Dá exemplos: certo, correto, verdadeiro, exato</p>	<p>Respondem exprimindo-se com clareza e autonomia;</p> <p>Recebem a ficha;</p> <p>Respondem às questões;</p> <p>Leem as respostas e dirigem-se ao quadro para fazer o registo;</p> <p>Respondem;</p> <p>Ouvem e depois registam no caderno diário.</p>	<p>Ficha de interpretação;</p> <p>Ficha de funcionamento da língua;</p> <p>Quadro;</p> <p>Giz;</p> <p>Caderno diário pautado;</p> <p>Canetas;</p> <p>Lápis;</p> <p>Borracha;</p>
--	-----------------------	---	--	---	--

	<p>17:30 – 18:15</p>	<p>Estudo do Meio</p> <p>1. Personagens e factos da história nacional;</p> <p>1.1. Os primeiros povos (manual, página 38)</p>	<p><u>Antónimos</u> são aquelas palavras que possuem significados completamente divergentes, de forma que um se opõe ao outro, ou nega-lhe o significado.</p> <p>Dá exemplos: direita – esquerda preto – branco alto – baixo gordo magro</p> <p>Distribui a ficha de funcionamento da língua pelos alunos;</p> <p>Pede que resolvam a ficha;</p> <p>Inicia, oralmente, a correção da ficha e sempre que seja necessário solicita a um aluno que registre as respostas no quadro.</p> <p>Pede a cada aluno que leia um parágrafo e que sublinhem as palavras que desconhecem;</p> <p>Terminamos a construção do cartaz sobre os primeiros</p>	<p>Recebem a ficha;</p> <p>Resolvem a ficha;</p> <p>Corrigem as suas respostas.</p> <p>À vez, e quando solicitado, dirigem-se ao quadro e registam a sua resposta.</p> <p>À vez, cada aluno lê um parágrafo e sublinham as palavras que desconhecem;</p>	<p>Manual;</p> <p>Cola;</p> <p>Canetas de filtro;</p>
--	-----------------------------	--	--	--	---

170 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

			<p>povos;</p> <p>Afixamos o cartaz na parede da sala.</p>	<p>Mencionam novas informações sobre os primeiros povos e completamos o cartaz.</p>	
Observações:	<p>Esta primeira semana de estágio, para além de corresponder ao período de observação e de integração neste contexto educativo, foi também a nossa primeira semana de lecionação de conteúdos. Pois, aceitando o desafio da professora cooperante iniciámos a nossa intervenção pedagógica logo nesta primeira semana, mas com a confiança de termos o apoio uma da outra e ainda da professora cooperante. Assim sendo, devido aos poucos conhecimentos do grupo não nos foi possível variar em grande medida as estratégias pedagógicas consoante as necessidades dos alunos. Contudo, foi nossa preocupação apoiar, individualmente, os alunos, com o intuito de auxiliá-los na superação das dificuldades e também de ficar a conhecer um pouco sobre cada um deles. Esta estratégia, adotada já no primeiro dia, possibilitou a tomada de decisões e a mudança de algumas estratégias nos dias que se sucederam. É de referir ainda que, na planificação dos conteúdos a lecionar esta semana, procurámos recorrer o máximo possível a atividades que proporcionassem a experimentação por parte dos alunos, tornando as nossas aulas mais ativas e participativas. Pois, em reflexão conjunta durante a elaboração desta planificação, considerámos que desta maneira os alunos conseguem assimilar os conteúdos de uma forma mais consolidada através da descoberta.</p>				

Reflexão.

Nesta primeira semana de estágio surgiram algumas situações que me deixaram um pouco inquieta e que nos fizeram refletir acerca da gestão da sala de aula e da importância de elaborar uma planificação detalhada da ação tendo em conta o perfil dos nossos alunos, pois só assim é possível prever determinadas situações e idealizar algumas estratégias de intervenção. A pertinência desta questão é devida à importância dos ambientes de aprendizagem para melhorar todo o processo de ensino-aprendizagem, tendo sempre em vista a participação ativa de todos os alunos.

Na segunda-feira não foi possível pôr em prática todas as atividades que tínhamos planeado e, curiosamente, na terça-feira conseguimos desenvolver todas as atividades e ainda sobrou cerca de vinte minutos. Num primeiro momento ficámos desorientadas não sabendo o que fazer para aproveitar esse tempo, mas logo conseguimos dar a volta à situação e superar este problema. Decidimos estimular o cálculo mental dos alunos e pude constatar que eles nem se aperceberam da nossa insegurança, e graças a isso não perderam a motivação.

Esta situação levou-nos a momentos de reflexão e de desenvolvimento do pensamento crítico acerca da gestão de sala de aula, considerando todas as suas vertentes e, especialmente o que concerne à gestão do tempo. Morgado (1997) afirma em relação à gestão do tempo, que “a reflexão deve contemplar não só a utilização do tempo por parte do professor, como também (...) por parte dos alunos, não esquecendo, no entanto, o respeito pelas diferenças individuais” (p.57). Deste modo, a gestão de sala de aula pode ser descrita como tudo o que o professor desenvolve para organizar os alunos, o espaço, o tempo e os equipamentos para que o processo ensino-aprendizagem ocorra de forma eficaz. De acordo com Doyle (1986) citado por Paulo (2011), “uma boa gestão da sala de aula é uma condição para que o processo ensino-aprendizagem possa

ocorrer eficazmente, dado que o envolvimento dos alunos no trabalho está relacionado com a forma como o professor gere a sala de aula, mais do que com a forma como lida com comportamentos individuais” (p.39).

A ocorrência desta situação proporcionou a definição de algumas estratégias de gestão de sala de aula, entre as quais, marcar com clareza o início das atividades diárias, colocar em prática as atividades de forma suave, sem provocar grandes interrupções, possibilitando que a ordem se estabeleça com rapidez e interligando as áreas curriculares. Deste modo, já nesta semana procuramos utilizar algumas destas estratégias. Inicialmente, após a realização das rotinas, foi estabelecida a ordem na sala de aula, então, deu-se início às atividades, seguindo a planificação prevista, mas tendo em conta a motivação e as características de cada aluno.

Estando ciente que nem sempre é fácil criar atividades de aprendizagem que interessem, simultaneamente, a todos os alunos, devido às características individuais de cada um deles, e sendo, o interesse e a motivação influenciado pelo contexto e características específicas da sala de aula, foi nossa preocupação uma programação e planificação adequadas, procurando dar resposta à multidimensionalidade da sala de aula, ou seja, estando em alerta à imensa quantidade de acontecimentos e tarefas que se desenrolam ao mesmo tempo na sala de aula e aos quais tive de dispensar a devida atenção (Doyle, 1986). Assim, enquanto dávamos apoio individualizado a um aluno, não perdíamos de vista os restantes alunos, não deixando que ocorressem interrupções. Contudo, sendo o dia de aulas sujeito à ocorrência de imprevistos, estivemos sempre cientes que o rumo dos acontecimentos e interações planificadas estavam sempre subordinados a modificações, ou seja, apesar de planificarmos detalhadamente as nossas ações e as ações dos alunos, de maneira a manter o controlo da gestão da sala de aula, tínhamos consciência que a nossa planificação era apenas uma orientação flexível para a

nossa ação e não uma espécie de receita em que não é possível fazer qualquer tipo de remodelação. Deste modo, Arends (1995) refere que a planificação ocasiona duas ilações determinantes para o processo de ensino-aprendizagem. Em primeiro lugar, permite dar um sentido de direção aos professores e alunos, ajudando-os a tornarem-se mais cientes das metas implícitas nas tarefas de aprendizagem que têm de executar. Em segundo lugar, viabiliza a diminuição dos problemas disciplinares ou de gestão, que podem ocorrer durante o dia de aulas.

De acordo com Sanches 2001, o professor, ao longo da sua prática pedagógica, deverá batalhar para garantir o seu espaço no processo ensino- aprendizagem. Pois, só a ele compete não se acomodar perante os problemas que vão surgindo, mas sim procurar, incessantemente, formas de ultrapassar esses problemas, procurando corrigir a sua ação como profissional da educação, redescobrimo novas formas de melhorar a gestão da sua sala de aula. Então, tendo em conta a perspectiva deste mesmo autor, procurou-se repensar a prática docente ao longo deste estágio, procurar um modelo de gestão da sala de aula mais humano, participativo, viável e passível de ser posto em prática, modelo este, que deverá preocupar-se em promover a inclusão de todos, reconhecendo a importância do professor e do aluno, acreditando que é possível um trabalho cooperativo entre ambos, ultrapassando as dificuldades e partilhando as ações.

Segundo Arends (1995), para conseguir uma gestão de sala de aula eficaz é preciso que se conceba um clima de relações entre professor e alunos capaz de favorecer as atividades de orientação, integração e assistência às atividades escolares, por isso, durante esta semana este foi o nosso principal objetivo, de maneira a alicerçar toda a intervenção neste contexto de estágio. Pois, e ainda de acordo com Arends (1995), “a gestão da sala de aula é um dos desafios mais importantes que os professores principiantes enfrentam” (p. 172).

Assim sendo, consideramos desde o início do estágio, que a eficaz gestão desta sala de aula passaria por uma gestão preventiva. Ou seja, fazendo uma planificação cuidadosa das aulas, atribuindo um período de tempo às várias atividades, tendo em consideração a forma como o espaço deveria ser utilizado para cada atividade, ajudando a turma a desenvolver-se como grupo, dando atenção aos seus interesses e motivação e promovendo o diálogo honesto e aberto entre todos. Assim consideramos estar a contribuir para assegurar uma boa gestão da sala de aula, pois para Arends (1995), “os professores eficazes têm um conjunto de estratégias de gestão que utilizam conforme as situações exigem (p.172). Então, consideramos ainda, que qualquer uma destas estratégias tem como principal objetivo “facilitar a aprendizagem e promover contextos favoráveis a uma educação de qualidade e que reforce a necessidade de se desenvolver um ensino diferenciado e com reconhecido valor para os alunos” (Roldão, 2009, p. 59).

De modo geral, a gestão da sala de aula caracteriza-se por ter como objetivo a participação ativa de todos os alunos, tendo em consideração a organização do espaço, do tempo, das atividades, dos alunos, do grupo, e de outros agentes, bem como a decisão de partilhar a ação com os alunos. Dela depende, em grande parte, o sucesso do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, grande parte da ação do professor, depende das suas convicções individuais e da sua capacidade de as mobilizar adequadamente na seleção e implementação de estratégias de gestão de sala de aula (Estanqueiro, 2010).

2ª Semana de estágio.**Planificação.**

Centro de Competência de Ciências Sociais
 Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico - 2º ano
 Unidade Curricular de Estágio e Relatório
 Ano letivo 2012/2013 – 1º Semestre
 Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar do Galeão
 Roteiro de planificação de atividades – 2ª Semana de Estágio

Data: 19/11/2012 a 21/11/2012

Estudante Estagiária: Otilia Silva
 Orientadora Cooperante: Carla Gouveia
 Orientador Científico da UMA: Doutor Paulo Brazão

Dias da Semana	Tempo	Momentos de trabalho	Papéis		Material
			Do professor	Dos alunos	
Segunda-feira	13:15 – 13:30	Rotinas da sala	<p>Regista a data no quadro;</p> <p>Pede ao aluno encarregue de trazer um trava-línguas que vá ao quadro lê-lo.</p> <p>Coloca um número no cartaz da leitura dos números e pede a um aluno que faça a leitura desse número</p>	<p>Copiam a data para o caderno;</p> <p>O aluno encarregue de trazer um trava-línguas vai ao quadro lê-lo e depois regista-o no livro de trava-língua da turma.</p> <p>Fazem as diferentes leituras do número exposto;</p>	Caderno de registo dos trava-línguas;

			por extenso, a outro que faça a leitura por classes e ainda outro que faça a leitura por ordens.		
	13:30 – 15:00	<p>Matemática</p> <p>1. Unidades de medida de comprimento (mm,cm,dm,m)</p> <p>1.1. O metro e os seus submúltiplos;</p>	<p>Pede aos alunos que abram o caderno quadriculado;</p> <p>Solicita a alguns alunos que se dirijam ao quadro e afastando as mãos mostrem o que pensam que é 1 metro e registam essa distância no papel de cenário colocado no quadro.</p> <p>Depois de todos estimarem a medida de 1 metro, pede que outro aluno verifique, com a régua de 1m, se a distância que os colegas marcaram no papel de cenário tem mesmo 1 metro.</p> <p>Tarefa 1: Construção do metro:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Estender a fita sobre a régua de 1 metro; ➤ Marcar 1m na tua fita com um marcador, deixando cerca de dois dedos de distância em cada extremidade. ➤ Usar a barra laranja do <i>Cuisenaire</i> para dividir o metro em dez partes iguais. Cada parte é um decímetro. ➤ Dividir o decímetro em 10 partes 	<p>Abrem os cadernos;</p> <p>À vez, dirigem-se ao quadro e marcam no papel de cenário o que pensam ser um metro.</p> <p>Verifica as medidas estimadas pelos colegas com o auxílio da régua de 1 metro;</p>	<p>Quadro;</p> <p>Giz.</p> <p>Folha de papel de cenário;</p> <p>Fitas de nastro (1,05m);</p> <p>Barras laranja e brancas do <i>Cuisenaire</i>;</p> <p>Régua com 1 m.</p> <p>Canetas;</p> <p>Lápis;</p> <p>Borracha.</p>

			<p>iguais, usando a barra branca. Cada parte é 1 centímetro). Pede que os alunos observem o metro que construíram e que de seguida respondam às questões: - Quantos dm tem 1m? - 1dm que parte é do m? - Quantos cm tem 1dm? - 1cm que parte é do dm? - Quantos cm tem 1m? - 1cm que parte é do m?</p> <p>Tarefa 2: Vamos medir-nos: Pede aos alunos que meçam com as suas fitas métricas e registem na tabela os comprimentos:</p> <p>Distribui uma tabela para o registo das medidas;</p> <p style="text-align: center;">AS TUAS MEDIDAS EM ____/____/____</p> <table border="1" data-bbox="902 1023 1731 1139"> <thead> <tr> <th>Pé</th> <th>Punho</th> <th>Antebraço</th> <th>Altura</th> <th>Envergadura</th> <th>Altura do umbigo</th> <th>Perímetro da cabeça</th> <th>Passo</th> <th>Palmo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table> <p>Tarefa 3: Regista no quadro as perguntas: • 0,5 m quantos decímetros são? (R: 5 dm) E quantos centímetros? (R:50 cm)</p>	Pé	Punho	Antebraço	Altura	Envergadura	Altura do umbigo	Perímetro da cabeça	Passo	Palmo										<p>Observam o metro que construíram e respondem às questões;</p> <ul style="list-style-type: none"> - do teu pé; - do teu punho; - do teu antebraço (a distância entre a tua mão e o cotovelo); - da tua altura; - da tua envergadura; - da altura a que está o teu umbigo; - do perímetro da tua cabeça; - do teu passo; - do teu palmo; <p>Registam no caderno e respondem:</p>	
Pé	Punho	Antebraço	Altura	Envergadura	Altura do umbigo	Perímetro da cabeça	Passo	Palmo															

		<p>• 50 dm quantos metros são? (R: 5 m)</p> <p>• 2,5 dm quantos centímetros são? (R: 25 cm)</p> <p>• 3 dm que parte é do metro? (R: $3/10$; 0,3 m = 3 décimas do metro)</p> <p>• 50 cm, que parte é do metro? (R: $50/100 = 5/10 = 1/2 = 0,5$ m = 5 décimas do metro = metade do metro)</p> <p>Tarefa 4: Distribui tiras de papel com o desenho de uma régua;</p> <p>Pede aos alunos que completem a régua, escrevendo os números, em cm.</p> <p>Distribui o texto pelos alunos;</p> <p>Pede aos alunos que façam a leitura silenciosa do texto;</p> <p>Pede aos alunos que assinalem as palavras do texto que desconhecem;</p> <p>Sugere que os alunos procurem no dicionário as palavras que desconhecem;</p> <p>Pede aos alunos que façam a leitura do texto;</p>	<p>Recebem as tiras de papel;</p> <p>Completam a régua;</p> <p>Recebem o texto;</p> <p>Fazem a leitura silenciosa do texto;</p> <p>Assinalam as palavras que desconhecem;</p> <p>Procuram as palavras desconhecidas no dicionário;</p>	<p>Régua graduada;</p> <p>Guita de embrulho;</p> <p>Cola.</p>
--	--	---	--	---

				Fazem a leitura do texto;	
15:45 – 16:15	INTERVALO				
16:15 – 17:30	1.2. Interpretação do texto;	<p>Questiona os alunos sobre os aspetos mais relevantes do texto;</p> <p>Distribui a ficha de interpretação do texto;</p> <p>Pede que individualmente respondam as questões da ficha;</p> <p>Pede a alguns alunos que leiam as suas respostas e que se dirijam ao quadro e registem a suas respostas;</p> <p>Pede aos alunos para abrirem o caderno diário pautado;</p>	<p>Respondem exprimindo-se com clareza e autonomia;</p> <p>Recebem a ficha;</p> <p>Respondem às questões;</p> <p>Leem as respostas e dirigem-se ao quadro para fazer o registo;</p> <p>Abrem o caderno;</p>	<p>Ficha de interpretação;</p> <p>Ficha de funcionamento da língua;</p> <p>Quadro;</p> <p>Giz;</p> <p>Caderno diário pautado;</p> <p>Canetas;</p>	
	1.3. Funcionamento da Língua	<p>Distribui a ficha de funcionamento da língua pelos alunos;</p> <p>Inicia, oralmente, a correção da ficha e sempre que seja necessário solicita a um aluno que registre as respostas no quadro.</p>	<p>Recebem e resolvem a ficha;</p> <p>Corrigem as suas respostas.</p> <p>À vez, e quando solicitado, dirigem-se ao quadro e registam a sua resposta.</p>	<p>Lápis;</p> <p>Borracha;</p> <p>Quadro dos nomes coletivos;</p>	
	1.4. Jogo dos nomes coletivos	<p>Num saquinho coloca vários cartões com nomes coletivos;</p>	<p>Recebem os cartões;</p>	<p>Cartões;</p>	

	17:30 – 18:15	Estudo do Meio 1. Da Monarquia à República;	<p>Distribui a cada aluno um cartão com, por exemplo: conjunto de camelos;</p> <p>Pede a um aluno de cada vez que retire do saco um cartão, leia a palavra que retirou e a cole no quadro dos nomes coletivos;</p> <p>Apresenta esta parte da história do nosso país através da visualização de imagens no data-show;</p>	<p>À vez, retiram do saco um cartão;</p> <p>O aluno que tiver o conjunto que corresponde ao nome coletivo que foi retirado do saco deve levantar-se mostrar aos colegas e colá-lo no quadro dos nomes coletivos;</p> <p>Observam e fazem perguntas;</p>	<p>Data-show</p> <p>Computador</p> <p>Apresentação em <i>Power Point</i>;</p> <p>Manual;</p> <p>Cartolinas;</p> <p>Marcadores;</p> <p>Cola;</p>
Terça-feira	13:15 – 14:15	AULA DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC)			
	14:15 - 14:30	Rotinas da sala	Regista a data no quadro;	Copiam a data para o caderno;	

			<p>Pede ao aluno encarregue de trazer um trava-línguas que vá ao quadro lê-lo.</p> <p>Coloca um número no cartaz da leitura dos números e pede a um aluno que faça a leitura desse número por extenso, a outro que faça a leitura por classes e ainda outro que faça a leitura por ordens.</p>	<p>O aluno encarregue de trazer um trava-línguas vai ao quadro lê-lo e depois regista-o no livro de trava-língua da turma.</p> <p>Fazem as diferentes leituras do número exposto;</p>	<p>Caderno de registo dos trava-línguas;</p>
14:30 – 15:15	<p>Matemática</p> <p>1. Unidades de medidas de comprimento (m, dam, hm, km);</p> <p>1.1. O metro e os seus múltiplos;</p>	<p>Pede aos alunos que abram o caderno diário quadriculado;</p> <p>Tarefa 1: Construção do decâmetro: • Agrafar 10 tiras de nastro com 1m de comprimento; (um decâmetro) Levar os alunos ao pátio para virem o “tamanho” do decâmetro. • Observa o dam que construístes: - 1dam quantos m são? - 1 m que parte é do dam? - 1dam quantos dm são? • Um hectómetro são 10 decâmetros. - Como pensas que poderias construir um hectómetro? - Quantos metros tem 1 hm? - O metro que parte é do hm?</p> <p>Tarefa 2:</p>	<p>Abrem o caderno diário;</p>	<p>Caderno diário quadriculado;</p> <p>Metro construído no dia anterior;</p> <p>Quadro;</p> <p>Giz;</p> <p>Canetas;</p> <p>Lápis;</p> <p>Ficha de exercícios;</p>	

			<p>Os alunos fazem estimativas das distâncias de determinados percursos e depois podem medi-los. Exemplo: o comprimento do pátio da escola, o comprimento do refeitório, as medidas do campo, ...</p> <p>Estimar alturas. Exemplo: a janela da sala em relação ao chão, a altura de um aluno, a altura do professor,...</p> <p>Tarefa 3: Pede aos alunos que observem o decâmetro que construíram e que de seguida respondam às questões:</p> <p>Qual a unidade do sistema métrico decimal que usarias para medires: - a altura de um edifício com 7 andares; - o comprimento de um campo de ténis; - a distância da escola a casa, ...</p> <p>Tarefa 4: Vamos fazer torres com animais da Terra! Distribui uma ficha com o exercício;</p> <p>Pede aos alunos que colem a ficha no caderno;</p>		
--	--	--	---	--	--

		<p>Língua Portuguesa</p> <p>1. Texto “A velhinha e a fada” de Sophia de Mello Breyner Andresen</p> <p>1.1. Leitura do texto;</p>	<p>Tarefa 5: Resolução de problemas</p> <p>Distribui duas tiras com o enunciado dos problemas;</p> <p>Distribui o texto pelos alunos;</p> <p>Pede aos alunos que façam a leitura silenciosa do texto;</p> <p>Pede aos alunos que assinalem as palavras do texto que desconhecem;</p> <p>Sugere que os alunos procurem no dicionário as palavras que desconhecem;</p> <p>Pede aos alunos que façam a leitura do texto;</p>	<p>Recebem os enunciados em tiras de papel;</p> <p>Colam no caderno;</p> <p>Colam no caderno e resolvem;</p> <p>Recebem o texto;</p> <p>Fazem a leitura silenciosa do texto;</p> <p>Assinalam as palavras que desconhecem;</p> <p>Procuram as palavras desconhecidas no dicionário;</p> <p>Fazem a leitura do texto;</p>	
	15:45 – 16:15	INTERVALO			

	16:15 – 17:30	<p>1.2. Interpretação do texto;</p> <p>1.3. Tipos e forma de frases</p>	<p>Distribui a ficha de interpretação do texto;</p> <p>Pede que individualmente respondam as questões da ficha;</p> <p>Pede a alguns alunos que leiam as suas respostas e que se dirijam ao quadro e registem a suas respostas;</p> <p>Pede aos alunos para abrirem o caderno diário pautado;</p> <p>Regista no quadro diferentes tipos de frases retiradas do texto e pergunta-lhes que tipo de frase é que são; Exemplo: “ – Que negra vida, que negra vida!” – Tipo exclamativa “Se não fossem as fadas, que seria de mim?” – Tipo interrogativa “Não tenho café” – Tipo declarativa</p> <p>Pede a alguns alunos que identifiquem no texto frases na forma negativa e frases na forma afirmativa;</p> <p>Distribui a ficha de trabalho;</p> <p>Inicia, oralmente, a correção da ficha e sempre que seja necessário solicita a um aluno que registe as respostas</p>	<p>Recebem a ficha;</p> <p>Respondem às questões;</p> <p>Leem as respostas e dirigem-se ao quadro para fazer o registo;</p> <p>Abrem o caderno;</p> <p>Registam no caderno;</p> <p>À vez, identificam as frases;</p> <p>Recebem e resolvem a ficha;</p>	<p>Texto;</p> <p>Ficha de interpretação;</p> <p>Ficha de funcionamento da língua;</p> <p>Quadro;</p> <p>Giz;</p> <p>Caderno diário pautado;</p> <p>Canetas;</p> <p>Lápis;</p> <p>Borracha;</p>
--	----------------------	---	--	---	--

			no quadro.		
	17:30 – 18:15	Estudo do Meio 1. A República (manual pág. 54)	<p>Pede a alguns alunos que leiam o texto;</p> <p>Mostra aos alunos algumas imagens desta época da história do nosso país;</p> <p>Explica aos alunos, através de um friso cronológico, que a República está organizada em três períodos distintos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ 1ª República (1911-26) ➤ Ditadura ou Estado Novo (1926-74) ➤ Democracia (1974 até aos nossos dias) 	<p>À vez leem o texto;</p> <p>Observam as imagens;</p>	<p>Manual;</p> <p>Cola;</p> <p>Canetas de filtro;</p>
Quarta-feira	13:15 – 13:30	Rotinas da sala	<p>Regista a data no quadro;</p> <p>Pede ao aluno encarregue de trazer um trava-línguas que vá ao quadro lê-lo.</p> <p>Coloca um número no cartaz da leitura dos números e pede a um aluno que faça a leitura desse número por extenso, a outro que faça a leitura por classes e ainda outro que faça a leitura por ordens.</p>	<p>Copiam a data para o caderno;</p> <p>O aluno encarregue de trazer um trava-línguas vai ao quadro lê-lo e depois regista-o no livro de trava-língua da turma.</p> <p>Fazem as diferentes leituras do número exposto;</p>	<p>Caderno de registo dos trava-línguas;</p>

	<p>13:30 – 15:00</p>	<p>Matemática</p> <p>1. Unidades de medida de massa</p>	<p>Pede aos alunos que abram o caderno diário quadriculado;</p> <p>Tarefa 1: Pergunta aos alunos: O que pesa mais?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Um elefante, ou um rato? • Um automóvel ou um autocarro? • Um pacote cheio de leite e outro cheio de algodão? • Um balão ou uma bola de futebol? • Uma caneta ou uma pena de galinha? • Tu, ou o teu colega do lado? • ... <p>Discutimos as opiniões e chegamos a um consenso.</p> <p>Tarefa 2: Coloca cada objeto num prato da balança e verifica qual é que pesa mais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o dicionário e o caderno; - o pacote cheio de leite e o pacote cheio de algodão; - as duas serpentes (feitas com a mesma quantidade de plasticina, mas uma comprida e fina e a outra é curta e grossa). <p>Tarefa 3:</p>	<p>Abrem o caderno diário;</p> <p>Respondem;</p>	<p>Quadro;</p> <p>Giz.</p> <p>Cadernos diários quadriculados;</p> <p>Uma balança de dois pratos;</p> <p>Pacote cheio de leite e pacote cheio de algodão;</p> <p>Um caderno e um dicionário;</p> <p>Canetas;</p> <p>Lápis;</p> <p>Borracha.</p>
--	-----------------------------	--	---	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> • Coloca num dos pratos da balança o saco de feijão e massas marcadas até equilibrar os pratos da balança. Quanto pesa o saco de feijão? • Coloca num dos pratos da balança o saco de feijão e, no outro, sacos de areia (100g) até equilibrar os pratos da balança. Quantos sacos de areia usaste? O que podes concluir? • Distribui o feijão pelos dois pratos da balança até ficarem nivelados. Pesa, com as massas marcadas, a quantidade de feijão de um dos pratos. O que podes concluir? • Distribui o feijão que ficou num dos pratos pelos dois pratos da balança até equilibrar. Pesa, com as massas marcadas, a quantidade de feijão que resultou dessa partilha. • O que podes concluir? <p>Tarefa 4: Estima e depois pesa na balança, para saberes se fizeste uma boa estimativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • de um pacote de esparguete; • da tua mochila com os materiais que regularmente trazes para a escola; • de cinco laranjas; • de uma carcaça; • de um pacote de açúcar. 		<p>Balança de dois pratos;</p> <p>Massas marcadas (1kg, 500g, 250g, 125g...);</p> <p>Saco de feijão;</p> <p>10 saquinhos de areia com 100g</p>
--	--	---	--	--

		<p>Tarefa 5: Regista no quadro as seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Com 1kg de amêndoas, quantos pacotes se poderão encher, se cada pacote levar: 0.5 kg 250g 200g 100g 125g • Quantas embalagens de 250g se podem fazer com 10kg de manteiga? • Quantas tabletes de 100g se podem fazer com 1,5kg de chocolate? • Com 1kg de ouro quantos anéis de 10g se podem fazer? • Qual pesa mais? 1kg de arroz ou 1kg de algodão? • Qual pesa menos? 1 tonelada de ferro ou 1 tonelada de plástico? <p>Tarefa 6: Pesa-te e regista o teu peso na tabela que está no quadro, à frente do teu nome.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observa a tabela e diz qual é o aluno mais pesado. E o mais leve? • Faz uma tabela com os pesos dos alunos, ordenados do mais leve para o mais pesado. • Qual é a diferença de peso entre o aluno mais leve e o mais pesado? • Qual é o peso mais frequente? 	<p>Registam no caderno as questões e respondem;</p>	<p>Balança; Laranjas; Mochila; Carçaça; Pacote de esparguete.</p>
--	--	--	---	---

			<ul style="list-style-type: none"> • Qual é o “peso” da tua turma? É mais ou menos do que uma tonelada? • Se o peso da turma fosse igualmente distribuído por todos, qual seria o peso de cada aluno? <p>Tarefa 7: Resolução de problemas Distribui duas tiras com o enunciado dos problemas;</p>		<p>Balança digital;</p> <p>Tabela de registo feita no quadro.</p>
	15:45 – 16:15	INTERVALO			
	16:15 – 17:30	<p>Língua Portuguesa</p> <p>1. “Os sons da vida” de Maria Alzira Machado</p>	<p>Distribui o texto pelos alunos;</p> <p>Pede aos alunos que façam a leitura silenciosa do texto;</p> <p>Pede aos alunos que assinalem as palavras do texto que desconhecem;</p> <p>Sugere que os alunos procurem no dicionário as palavras que desconhecem;</p> <p>Pede aos alunos que façam a leitura do texto;</p> <p>Questiona os alunos sobre os aspetos relevantes do texto;</p> <p>Distribui a ficha de interpretação do texto;</p>	<p>Recebem o texto;</p> <p>Fazem a leitura silenciosa do texto;</p> <p>Assinalam as palavras que desconhecem;</p> <p>Procuram as palavras desconhecidas no dicionário;</p> <p>Fazem a leitura do texto;</p> <p>Respondem;</p> <p>Recebem a ficha;</p>	<p>Ficha de funcionamento da língua;</p> <p>Quadro;</p> <p>Giz;</p> <p>Caderno diário pautado;</p> <p>Canetas;</p> <p>Lápis;</p> <p>Borracha;</p>

		<p>1.3. Funcionamento da Língua</p> <p>Onomatopeias e sons onomatopeicos</p>	<p>Pede que individualmente respondam as questões da ficha;</p> <p>Pede a alguns alunos que leiam as suas respostas e que se dirijam ao quadro e registem a suas respostas;</p> <p>Pede aos alunos para abrirem o caderno diário pautado;</p> <p>Coloca alguns sons para os alunos ouvirem e identificarem;</p> <p>Chamamos a esses sons onomatopaicos ou onomatopeias, porque imitam o som do animal que pretendem identificar.</p> <p>Ruídos, gritos, canto de animais, sons da natureza, barulho de máquinas, o timbre da voz humana fazem parte do universo das onomatopeias.</p> <p>Elaboração de um cartaz;</p>	<p>Respondem às questões;</p> <p>Leem as respostas e dirigem-se ao quadro para fazer o registo;</p> <p>Abrem o caderno;</p> <p>Ouvem os sons e identificam-nos;</p>	
17:30 – 18:15	Estudo do Meio	1. A Democracia;	<p>Visualização de um vídeo sobre o 25 de abril de 1974;</p> <p>Levar imagens referentes a cada um destes temas;</p>	<p>Visualizam o vídeo e fazem perguntas;</p>	<p>Manual;</p> <p>Imagens;</p> <p>Cartolinas;</p>

			<p>Os alunos devem consultar o manual e escrever algumas informações relativas a cada imagem;</p> <p>Trabalho de grupo (temas): - o 5 de outubro de 1910; - a ditadura; - o 25 de abril de 1974;</p> <p>Cada grupo deverá ser composto por 7 alunos.</p> <p>Apresentação oral do trabalho;</p>		<p>Cola;</p> <p>Canetas de filtro;</p>
<p>Observações:</p>	<p>Em relação à aluna com NEE, para esta semana preparámos alguns materiais das três áreas curriculares (Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio), indicados para o seu nível de desenvolvimento cognitivo, mas é de referir que esta aluna participa em muitas das atividades desenvolvidas com a restante turma, devido ao seu interesse e motivação por experimentar e conhecer alguns dos materiais utilizados pelos colegas. Para além disto, foi minha preocupação acompanhar o seu trabalho ao mesmo tempo que lecionava os conteúdos à restante turma e introduzir esta aluna em grupos de trabalho cooperativo, com o objetivo de fazê-la adquirir algumas competências relativas a esta metodologia de trabalho.</p>				

Reflexão.

Nesta segunda semana de estágio ocorreu uma situação de indisciplina na sala de aula do lado, que me fez refletir sobre esta problemática, através da procura de respostas para a seguinte questão: Como poderá o professor evitar comportamentos indisciplinados na sala de aula?

A situação de indisciplina ocorreu numa sala de atividades de enriquecimento curricular situada ao lado da nossa. Nesse dia estávamos com a porta da sala aberta quando de repente um aluno é posto fora da outra sala e então reage de maneira intempestiva, gritando e pontapeando a porta numerosas vezes.

Relativamente ao comportamento dos alunos do 4.º ano 1, salientamos que nunca se registaram comportamentos de indisciplina ao longo de todo o estágio. Estes alunos mantêm um relacionamento harmonioso com a professora cooperante, e também mantiveram este mesmo relacionamento conosco durante toda a nossa intervenção.

Esta questão de gerir certos comportamentos na sala de aula levou-nos a momentos de reflexão e de procura de informações sobre algumas das causas da indisciplina em contexto educativo. Este episódio despertou um grande interesse em compreender o que leva os alunos a terem determinados comportamentos e algumas formas de superar estas situações nas próximas semanas de prática educativa nesta sala de aula e, quem sabe, no futuro como educadora de infância ou professora do 1.º CEB.

Nesta procura de respostas para esta insegurança em relação à gestão comportamental deparámo-nos com um estudo realizado por Amado (2001), estudo este que concluiu que, a utilização excessiva do método expositivo, a inexistência de inter-relação entre os conteúdos lecionados, a atitude do docente e ainda, a incorreta administração do espaço e do tempo são algumas das causas de indisciplina na sala de aula.

Com a utilização excessiva do método expositivo, característico da metodologia transmissiva, surge como consequência a desmotivação, a distração e a indisciplina por parte dos alunos. Na opinião de outro autor, Jesus (2003), o uso excessivo do método expositivo por parte de muitos professores, deve-se à constante preocupação em cumprir os conteúdos programáticos estabelecidos pelo currículo formal ou ainda, devido ao receio que muitos professores têm de originar um clima liberal na sala de aula. Consideramos que esta atitude expositiva, adotada por muitos professores, limita os alunos a alcançarem a sua própria autonomia, impede a troca de saberes e de ideias entre os alunos e entre estes e o professor, torna o dia de aulas monótono e sem qualquer interesse para as crianças, o que por sua vez, faz gerar atitudes e comportamentos indisciplinados.

Segundo Sá (2007), o desinteresse e a desmotivação por parte dos alunos perante aulas expositivas têm como consequência desvios comportamentais, sendo este tipo de aulas repletos de desordem e de preguiça. Assim, é dever do professor diversificar a sua ação e os recursos didáticos utilizados, para que assim possa tornar as suas aulas mais ativas e dinâmicas e, principalmente, que despertem o interesse dos alunos. Com estas atitudes, os professores contribuirão para o sucesso dos seus alunos e, consequentemente, para o seu bem-estar profissional.

Em relação às aulas repetitivas, em que o professor tende a repetir determinados conteúdos que já foram abordados em aulas anteriores, Sá (2007) refere que estas poderão ter alguma relevância em termos pedagógicos, mas também poderão ser uma consequência do descuido por parte do professor, quando planifica incorretamente, o que por sua vez, também poderá contribuir para alguns distúrbios comportamentais.

Relativamente à atitude docente e à administração incorreta do espaço, estas também poderão ser causadoras de conturbações disciplinares, pois o simples facto de o professor adquirir sempre a mesma postura e circular, preferencialmente, no mesmo espaço da sala, que normalmente é entre a parede da frente e a primeira fila de carteiras. Este tipo de postura não permite um contacto direto entre o professor e os alunos situados mais atrás e privilegia os alunos situados à frente, dando-lhes mais atenção, o que irá também condicionar as suas expectativas em relação aos alunos. De acordo com Amado (2001), a deslocação torna “mais constante a participação dos alunos e dá ao professor condições de verificar o nível de atenção de seus interlocutores” (p.232). Quanto à administração incorreta do tempo, de acordo com Amado (2001), esta pode gerar algumas perturbações, se o professor não tiver em consideração a sequência lógica e pedagógica dos conteúdos e do tempo de espera para os alunos consolidarem os conhecimentos adquiridos. Deste modo, consideramos que o professor deverá tentar, sempre que possível, minimizar os períodos de tempo improdutivos por parte dos alunos, apoiando sempre aqueles que revelam mais dificuldades ou aqueles que têm um ritmo de trabalho mais lento, facultando tarefas adicionais aos alunos que manifestam menos dificuldades e que terminam rapidamente as tarefas.

Depois da pesquisa acerca desta problemática, podemos afirmar, convictamente, que a indisciplina pode ser atenuada ou até mesmo evitada se nós, professores, tornarmos-nos dinamizadores mais eficazes das nossas aulas, estando atentos a todos os sinais que surgem no nosso dia-a-dia, de maneira a podermos evitar algumas das causas da indisciplina referidas anteriormente. Assim, devemos começar por realizar uma planificação adequada das atividades diárias e definir regras, de preferência estabelecidas com a participação dos alunos para que deste modo, estes sintam obrigação de as cumprir. Em harmonia com tudo isto, consideramos ainda que o

professor deverá estabelecer uma boa capacidade relacional com os seus alunos, sendo que esta relação pedagógica deverá ter como pilares, a motivação, o encorajamento, as expectativas positivas, o respeito, a amizade, os afetos e a compreensão feita através do diálogo. Pois consideramos que é através de uma boa relação pedagógica, entre o professor e a sua turma, que surgirá na sala de aula um clima de harmonia educativa.

3ª Semana de estágio.

Planificação.



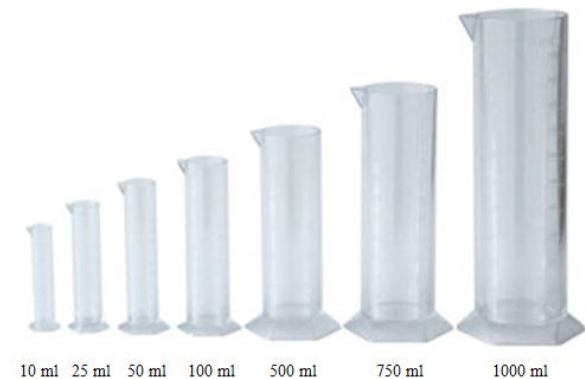
Centro de Competência de Ciências Sociais
 Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico - 2º ano
 Unidade Curricular de Estágio e Relatório
 Ano letivo 2012/2013 – 1º Semestre
 Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar do Galeão
 Roteiro de planificação de atividades – 3ª Semana de Estágio

Data: 03/12/2012 a 05/12/2012

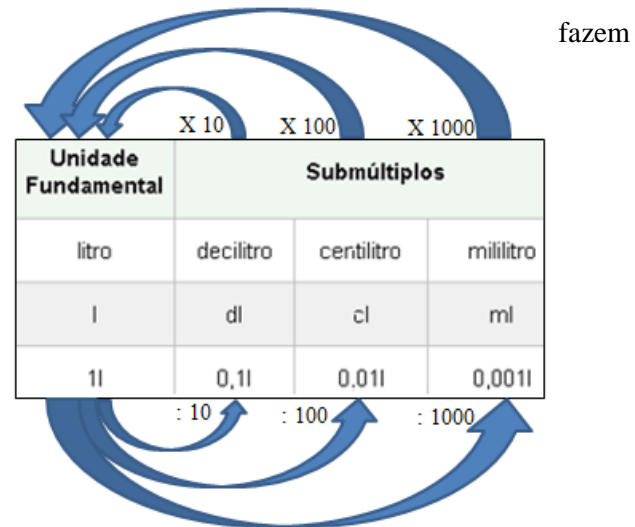
Estudante Estagiária: Otilia Silva
 Orientadora Cooperante: Carla Gouveia
 Orientador Científico da UMA: Doutor Paulo Brazão

Dias da Semana	Tempo	Momentos de trabalho	Papéis		Material
			Do professor	Dos alunos	
Segunda-feira	13:15 – 13:30	Rotinas da sala	Regista a data no quadro; Pede ao aluno encarregue de trazer um trava-línguas que vá ao quadro lê-lo. Coloca um número no cartaz da leitura dos números e pede a um aluno que	Copiam a data para o caderno; O aluno encarregue de trazer um trava-língua vai ao quadro lê-lo e depois regista-o no livro de trava-língua da turma. Fazem as diferentes leituras do	Caderno de registo dos trava-línguas;

			faça a leitura desse número por extenso, a outro que faça a leitura por classes e ainda outro que faça a leitura por ordens.	número exposto;	
	13:30 – 15:00	Matemática 1. Unidades de medida de capacidade – O litro e os seus submúltiplos (dl, cl, ml).	<p>Pede aos alunos que abram o caderno quadriculado;</p> <p>Questiona os alunos: “O que entendem por capacidade?”</p> <p>Regista no quadro:</p> <p>Capacidade – é a quantidade de substâncias que determinado recipiente leva no seu interior.</p> <p>Quanto à medida de capacidade, esta resulta da atividade de medição. Para medir a capacidade de um recipiente enche-se esse recipiente com medidas graduadas.</p>	<p>Abrem os cadernos;</p> <p>Respondem, dando exemplos;</p> <p>Registam no caderno diário;</p>	<p>Quadro;</p> <p>Giz;</p> <p>Cadernos diários quadriculados;</p>

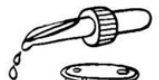






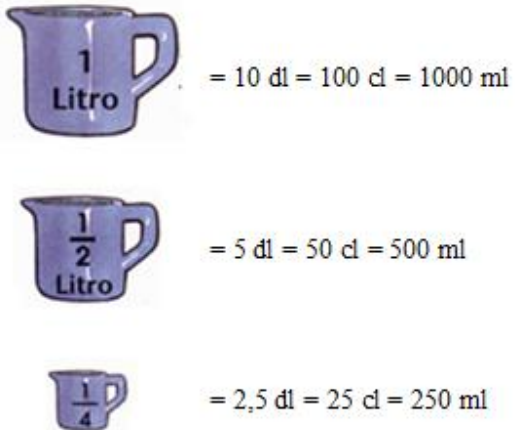
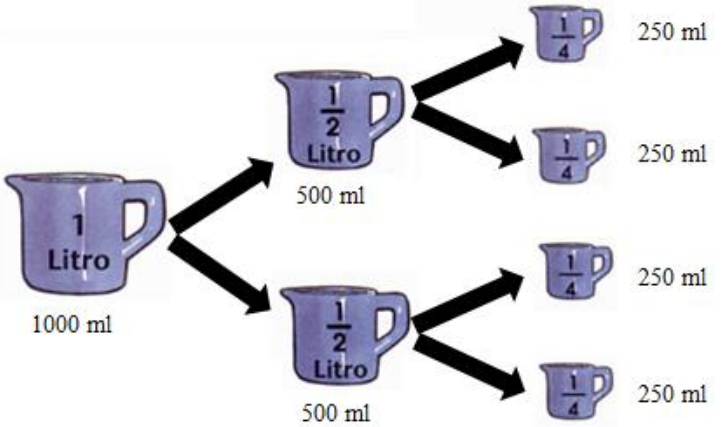
Regista no quadro, explicando;
Os submúltiplos do litro:



Exercício 3:

Considerando as unidades de medidas mais usadas para medir líquidos, **litro** e **mililitro**, qual delas usarias para determinar a capacidade de:

- ① 
- ② 
- ③ 
- ④ 
- ⑤ 

			<p>Regista no quadro:</p> <div data-bbox="1093 272 1653 738" style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;">  <p>1 Litro = 10 dl = 100 cl = 1000 ml</p> <p>$\frac{1}{2}$ Litro = 5 dl = 50 cl = 500 ml</p> <p>$\frac{1}{4}$ = 2,5 dl = 25 cl = 250 ml</p> </div> <p>Pede a alguns alunos que se dirijam ao quadro e, com recurso ao material disponibilizado, dividam um litro de água.</p>	<p>Registam no caderno diário;</p> <p>Compreende que:</p> <div data-bbox="999 853 1749 1329" style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;">  <p>1 Litro 1000 ml</p> <p>$\frac{1}{2}$ Litro 500 ml</p> <p>$\frac{1}{2}$ Litro 500 ml</p> <p>$\frac{1}{4}$ 250 ml</p> <p>$\frac{1}{4}$ 250 ml</p> <p>$\frac{1}{4}$ 250 ml</p> <p>$\frac{1}{4}$ 250 ml</p> </div>	
--	--	--	---	--	--

Exercício 4:

Com diferentes capacidades

• Pinta o recipiente mais adequado para cada situação.

Quero comprar meio litro de refrigerante.

Para fazer o bolo, preciso de um quarto de litro de leite.

Para preparar um jarro de sumo, preciso de um litro de água.

Exercício 5:

Respostas pintadas

• Pinta a resposta correcta de cada situação problemática.

Uma mãe comprou um litro de leite. Se cada vez que encher um biberão gastar 250 ml de leite, quantos biberões poderá encher? Pinta a resposta correcta.



O Mário preparou 1 litro e meio de sumo expremido para dividir entre os seus amigos. Se cada copo tiver uma capacidade de $\frac{1}{4}$ de litro, quantos copos poderá encher?



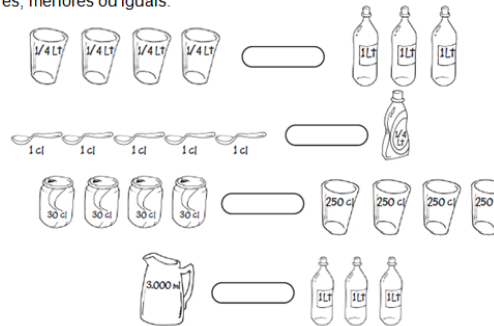
A Gi toma no seu pequeno-almoço uma chávena de leite que tem uma capacidade de $\frac{1}{4}$ litro. Quantos litros de leite tomará, ao pequeno-almoço, ao longo de uma semana?

Meio litro de leite	Um litro de leite	Um litro e meio de leite	Dois litros de leite	250 cl de leite	500 cl de leite
---------------------	-------------------	--------------------------	----------------------	-----------------	-----------------

Exercício 6:

Maior, menor ou igual?

Compara as quantidades de ambas as colunas e escreve se as da primeira são maiores, menores ou iguais.




Exercício 7:

Vou preparar um delicioso e saudável batido de frutos.

Batido de frutos

Fruta da época a gosto.
Por cada litro de leite
juntar meio litro de água.
Liquefazer e levar ao frigorífico
para beber bem frio.




● Se a Marta preparar um batido para partilhar com os seus colegas e utilizar 2 litros de leite, quantos litros de água deve adicionar à preparação?

Resposta:

Que rico batido!

Com esta quantidade de líquido posso encher os quatro copos.



● Se cada copo tiver uma capacidade de um quarto de litro que capacidade tem a liquidificadora?

Resposta:

● Se a Marta preparar 2 jarros e meio quantos copos pode encher?

Resposta:

● A mãe da Marta preparou um batido e deu-lhe para encher uma dezena de copos. Quantos jarros preparou?

Resposta:

Exercício 8:

7,09 l	litro	decilitro	centilitro	mililitro
Escreve a leitura: _____				

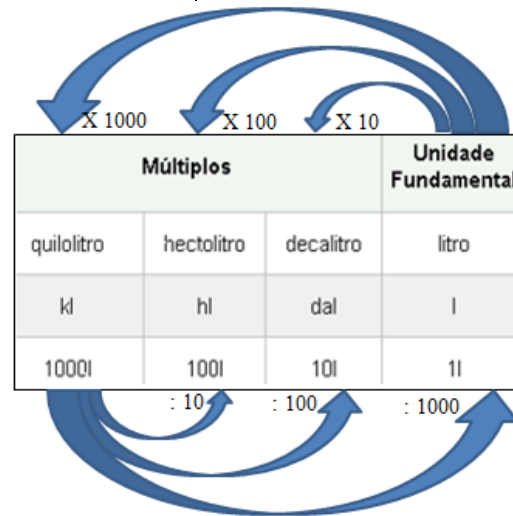
57,45 dl	litro	decilitro	centilitro	mililitro
Escreve a leitura: _____				

671,3 cl	litro	decilitro	centilitro	mililitro
Escreve a leitura: _____				

9618 ml	litro	decilitro	centilitro	mililitro
Escreve a leitura: _____				

	15:45 – 16:15	INTERVALO			
	16:15 – 17:30	<p>Língua Portuguesa</p> <p>Produção de texto;</p>	<p>Pede aos alunos que se organizem em pares;</p> <p>Mostra o cartaz; O cartaz tem 10 suportes que correspondem às categorias básicas da estrutura narrativa dos contos tradicionais, contendo em cada desses suportes deles 10 cartões.</p> <p>Categorias básicas da estrutura narrativa dos contos tradicionais:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Assim começa a história 2. Heróis e heroínas 3. Lugares onde vivem 4. Uma missão 5. Lugares onde vão cumprir a missão 6. Os maus que vão atrapalhar 7. Os bons que ajudam 8. Objetos mágicos utilizados pelos bons para ajudar 9. O que fazem os maus para atrapalhar 10. Expressão para o final feliz <p>Explica que cada par deverá dirigir-se ao quadro e retirar do cartaz um cartão de cada suporte;</p>	<p>Organizam-se em pares;</p> <p>Observam;</p> <p>Ouvem e fazem questões;</p>	

<p>14:15 - 14:30</p>	<p>Rotinas da sala</p>	<p>Regista a data no quadro;</p> <p>Pede ao aluno encarregue de trazer um trava-línguas que vá ao quadro lê-lo.</p> <p>Coloca um número no cartaz da leitura dos números e pede a um aluno que faça a leitura desse número por extenso, a outro que faça a leitura por classes e ainda outro que faça a leitura por ordens.</p>	<p>Copiam a data para o caderno;</p> <p>O aluno encarregue de trazer um trava-língua vai ao quadro lê-lo e depois regista-o no livro de trava-língua da turma.</p> <p>Fazem as diferentes leituras do número exposto;</p>	<p>Caderno de registo dos trava-línguas;</p>
<p>14:30 – 15:15</p>	<p>Matemática</p> <p>1. Unidades de medida de capacidade – O litro e os seus múltiplos (dal, hl, kl).</p>	<p>Pede aos alunos que abram o caderno quadriculado;</p> <p>Regista no quadro;</p> <p>Os múltiplos do litro:</p>	<p>Abrem o caderno diário;</p> <p>Registam no caderno;</p>	<p>Quadro;</p> <p>Giz;</p> <p>Canetas;</p> <p>Lápis;</p>



Exercício 1:

Para cada um dos seguintes objetos, escolhe a unidade de medida de capacidade que consideras mais apropriada.

Teapot: A - 1 ml, B - 1 cl, C - 1 dl, D - 1 l
 Pipette: A - 1 ml, B - 1 cl, C - 1 dl, D - 1 l
 Milk carton: A - 1 ml, B - 1 cl, C - 1 dl, D - 1 l
 Bathtub: A - 10 cl, B - 10 dl, C - 10 l, D - 10 dal
 Barrel: A - 20 cl, B - 20 dl, C - 20 l, D - 20 dal
 Rug: A - 10 l, B - 10 dal, C - 10 hl, D - 10 kl

Exercício 2:

Um garrafão antigo encheu 10 garrafas de 1 litro. Dizemos então que o garrafão leva 1 decalitre, 1 dal.

Se tivesses 10 garrafões desses enchas uma pipa com 1 hectolitro, 1 hl.

Se tivesses 100 garrafões de 10 litros enchas o depósito de água da casa de campo dos meus pais que tem 1 quilolitro, 1 kl.

- Assinala com X os objectos que te parece terem aproximadamente a capacidade de 1 decalitre
 - Copo de água
 - A capacidade de água do autoclismo.....
 - Um tanque de água.....
 - Uma cisterna de um carro de bombeiros.....
 - Um balde de água grande
 - Um prato de sopa




Exercício 3:

452 l	quilolitro (kl)	hectolitro (hl)	decalitro (dal)	litro (l)	980,1 dal	quilolitro (kl)	hectolitro (hl)	decalitro (dal)	litro (l)
Escreve a leitura: _____					Escreve a leitura: _____				
76,13 hl	quilolitro (kl)	hectolitro (hl)	decalitro (dal)	litro (l)	4,793 kl	quilolitro (kl)	hectolitro (hl)	decalitro (dal)	litro (l)
Escreve a leitura: _____					Escreve a leitura: _____				

			<p>Exercício 4:</p> <p>O João no fim-de-semana foi ajudar os pais no café. Ficou responsável pela venda dos batidos. Os batidos eram servidos em copos que mediam um quarto de litro. Calcula quantos batidos vendeu o João no fim-de-semana.</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>Sábado</td> <td>Domingo</td> </tr> <tr> <td>Vendeu 5,5 litros de batido</td> <td>Vendeu 11 litros</td> </tr> </table> <ul style="list-style-type: none"> • Quantos copos de um quarto de litro vendeu o João no sábado? Explica, porquê. • Quantos copos de um quarto de litro vendeu o João no domingo? Explica porquê. 	Sábado	Domingo	Vendeu 5,5 litros de batido	Vendeu 11 litros	
Sábado	Domingo							
Vendeu 5,5 litros de batido	Vendeu 11 litros							
	15:45 – 16:15	INTERVALO						
	16:15 – 17:30	<p>Língua Portuguesa</p> <p>Trabalho de texto</p>	<p>Pede aos alunos que escolham um dos textos escritos a pares no dia anterior;</p> <p>Pede a um elemento do par que leia o texto e depois o escreva no quadro, tal como tem no papel;</p> <p>Enquanto este aluno regista o seu texto no quadro outros alunos poderão ler o seu texto;</p> <p>Pede ao outro elemento do par que leia o texto;</p> <p>Questiona a turma sobre a coerência do texto e como poderíamos torna-lo melhor;</p>	<p>Escolhem;</p> <p>O aluno lê e de seguida regista no quadro o texto;</p> <p>À vez leem os seus textos;</p> <p>O outro elemento, do par escolhido, vai para o quadro e volta a ler o texto;</p> <p>Respondem dando sugestões;</p>	<p>Texto;</p> <p>Quadro;</p> <p>Giz;</p> <p>Caderno diário pautado;</p> <p>Canetas;</p> <p>Lápis;</p> <p>Borracha;</p>			

208 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

			Um dos elementos do par permanece no quadro e regista as novas ideias; Inicia-se a reconstrução/melhoramento do texto dos colegas;	Registam as ideias no caderno; Registam o texto no caderno;	
	17:30 – 18:15	Estudo do Meio 1. Rever os conhecimentos adquiridos sobre “O passado nacional”	Apresentação de trabalhos de grupo;	À vez, cada grupo apresenta o seu trabalho aos colegas;	
Quarta-feira	13:15 – 13:30	Rotinas da sala	Regista a data no quadro; Pede ao aluno encarregue de trazer um trava-línguas que vá ao quadro lê-lo. Coloca um número no cartaz da leitura dos números e pede a um aluno que faça a leitura desse número por extenso, a outro que faça a leitura por classes e ainda outro que faça a leitura por ordens.	Copiam a data para o caderno; O aluno encarregue de trazer um trava-língua vai ao quadro lê-lo e depois regista-o no livro de trava-língua da turma. Fazem as diferentes leituras do número exposto;	Caderno de registo dos trava-línguas;
	13:30 – 15:00	Matemática 1. Unidades de medida de massa	Pede aos alunos que abram o caderno diário quadriculado; Resolução de problemas:	Abrem o caderno diário;	

			<p>Na cantina da escola foram armazenadas cinco centenas de litros de leite. Para quantos dias chegará esse leite se, em média, se gastarem 50 litros por dia ?</p> <p>Dados Indicação Operação</p>  <p>R : _____</p> <p>A Sra. Guilhermina despejou num tanque, um balde com 3,85 l de água, outro com 79 dl e outro com 250 cl. Com quantos litros de água ficou o tanque?</p> <p>Dados Indicação Operação</p>  <p>R : _____</p> <p>A dona Ana vende no seu café sumo de laranja natural em copos de 250 ml. Por dia faz em média 30 copos deste sumo. Quantos litros de sumo de laranja natural faz a dona Ana por dia?</p> <p>Dados Indicação Operação</p>  <p>R : _____</p>	<p>Distribui uma ficha de exercícios e pede que a resolvam;</p> <p>Circula pela sala auxiliando os alunos com mais dificuldades;</p> <p>Recebem a ficha;</p> <p>Resolvem a ficha;</p>
	<p>15:45 – 16:15</p>	<p>INTERVALO</p>		

Reflexão.

Esta semana de intervenção pedagógica foi marcada pela concretização e apresentação de trabalhos em grupo, atendendo aos ideais e características da aprendizagem cooperativa. Assim, tendo a metodologia preconizada nesta sala de aula características da pedagogia transmissiva, com a planificação dos trabalhos de grupo pretendeu-se que os alunos, organizados em grupos, que trabalhassem juntos na realização das tarefas escolares. Para tal, definimos um conjunto de regras para o desenvolvimento das tarefas em grupo, pois, de acordo com Freitas e Freitas (2002), é importante que se estabeleça uma diferenciação entre distintas formas de utilizar o trabalho de grupo, sendo que:

uma coisa é juntar alguns alunos e distribuir-lhes uma tarefa para resolver em grupo, sem afixar condições em que tal tarefa se deve desenvolver, esperando que por acaso esse trabalho resulte, e outra é estrategicamente definir com rigor um conjunto de regras e ensinar os alunos a respeitá-las e a cumpri-las, zelando para que os resultados sejam os melhores (p. 5).

De acordo com Arends (1995), o desenvolvimento de um trabalho de aprendizagem cooperativa implica o seguimento de seis fases principais: dar informações aos alunos, estabelecer os objetivos e contexto, organizar os alunos em pequenos grupos de aprendizagem, estipular tempos e facultar assistência ao grupo, e por fim avaliar os resultados e reconhecer a realização individual e coletiva do grupo.

A implementação da aprendizagem cooperativa nesta sala de aula fez surgir algumas dúvidas relativas às vantagens da aprendizagem cooperativa face à pedagogia transmissiva na aprendizagem dos alunos.

Assim sendo, iniciou-se um processo investigativo com o intuito de encontrar esclarecimentos para estas dúvidas. Nesta pesquisa pudemos descobrir muitas das vantagens da implementação da aprendizagem cooperativa numa sala de aula, uma das quais, que raramente se constata na pedagogia transmissiva, é a utilização de processos democráticos, ou seja, os alunos assumem um papel cada vez mais ativo responsabilizando-se pela sua própria aprendizagem, todos os elementos do grupo devem ter tarefas determinadas e devem ser responsáveis por elas e devem, ainda, perceber que se falharem todo o grupo também falha. Esta característica da aprendizagem cooperativa é denominada interdependência positiva. De acordo com Sanches (1994), trabalhar em grupo cooperativamente indica a existência de interdependência positiva relativamente aos objetivos do grupo, significa sentido de responsabilidade e de posse e transmissão de conhecimentos adquiridos em cooperação.

Outra vantagem é a aprendizagem de competências sociais e interpessoais em pequenos grupos, pois a aprendizagem cooperativa só é possível se de facto todos os elementos do grupo trabalharem em cooperação.

Dos inúmeros artigos sobre aprendizagem cooperativa encontrados durante a pesquisa, uma percentagem significativa salienta que os alunos em ambientes onde se preconiza a aprendizagem cooperativa alcançam melhores resultados em diversos aspetos da vida escolar, entre os quais, a motivação pelo estudo, a elevação do nível de conhecimentos e o ajustamento social. Nestes artigos, os investigadores salientavam ainda que os alunos com dificuldades de aprendizagem também alcançavam melhores resultados quando integrados em grupos de aprendizagem cooperativa.

Uma das estratégias utilizadas na implementação da aprendizagem cooperativa nesta sala diz respeito à formação dos grupos, em que já possuindo conhecimentos acerca de cada um dos alunos, em termos de capacidades e de estrutura pessoal,

podemos equilibrar os grupos criando condições para o seu melhor funcionamento e privilegiando a formação de grupos heterogêneos. Relativamente ao número de elementos de cada grupo, optou-se por quatro elementos (ver Figura 50), pois, Freitas e Freitas (2002) referem que a investigação tem mostrado que mais do que quatro elementos por grupo tornam o trabalho pouco produtivo. No entanto, é de referir que também se recorreu ao trabalho cooperativo de pares durante o estágio (ver Figura 51), pois segundo os autores supracitados a aprendizagem cooperativa também é viável através do trabalho de pares. Sendo que, a decisão de formar grupos de dois, três ou quatro elementos irá depender do grau de complexidade da tarefa e do tempo definido para a realizar, bem como da motivação dos elementos para trabalhar em grupo.

Figura 50. Trabalho cooperativo de grupo com quatro elementos - momento da definição de tarefas e estratégias



Figura 51. Trabalho cooperativo de pares



Outro aspeto relevante é o facto de, na pedagogia transmissiva, o professor assumir a responsabilidade pela definição das tarefas. Contrariamente, na aprendizagem cooperativa, sendo o poder e o conhecimento repartidos equitativamente entre professor e alunos, os alunos, trabalhando cooperativamente, aprendem a partilhar responsabilidades de maneira a estabelecerem uma base de entendimento aquando da definição de objetivos e estratégias. Quanto à intervenção do professor, esta incide essencialmente na observação atenta dos grupos, na análise das dificuldades demonstradas pelos alunos e na estruturação de processos para que os grupos possam apreciar a eficácia dos seus trabalhos (Freitas & Freitas, 2002).

Para concluir, Sanches (1994) apresenta um conjunto de vantagens da aprendizagem cooperativa em relação a outras metodologias de ensino-aprendizagem, sendo estas: a interdependência positiva entre os elementos do grupo; a responsabilidade individual; a liderança partilhada; a ênfase na tarefa e na manutenção do grupo; a aprendizagem e ensino de aptidões sociais; a regulação interna dos ritmos de aprendizagem pelos colegas de grupo; atitudes positivas para com os conteúdos da aprendizagem; o confronto de ideias, opiniões, teorias e conclusões; a motivação para aprender, a retenção a longo prazo e o desenvolvimento do pensamento crítico.



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



Centro de Competência de Ciências Sociais
 Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico - 2º ano
 Unidade Curricular de Estágio e Relatório
 Ano letivo 2012/2013 – 1º Semestre
 Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar do Galeão
 Roteiro de planificação de atividades – 4ª Semana de Estágio

Data: 10/12/2012 a 12/12/2012

Estudante Estagiária: Otilia Silva
 Orientadora Cooperante: Carla Gouveia
 Orientador Científico da UMa: Doutor Paulo Brazão

Dias da Semana	Tempo	Momentos de trabalho	Papéis		Material
			Do professor	Dos alunos	
Segunda-feira	13:15 – 13:30	Rotinas da sala Leitura do plano do dia; <i>Ler, Mostrar e Contar</i>	Regista a data no quadro; Pedes ao aluno encarregue de trazer um trava-línguas que vá ao quadro lê-lo. Coloca um número no cartaz da leitura dos números e pede a um aluno que faça a leitura desse número por extenso, a outro que faça a leitura por classes e ainda outro que faça a leitura	Copiam a data para o caderno; O aluno encarregue de trazer um trava-língua vai ao quadro lê-lo e depois regista-o no livro de trava-língua da turma. Fazem as diferentes leituras do número exposto;	Caderno de registo dos trava-línguas;

	<p>13:30 – 15:00</p>	<p>Matemática</p> <p>1. Área:</p> <p>Exploração através do Tangram</p>	<p>por ordens.</p> <p>Pede aos alunos que abram o caderno quadriculado;</p> <p>Distribui um retângulo de cartolina a cada aluno;</p>  <p>Distribui quadradinhos de papel do mesmo tamanho mas de cores diferentes;</p> <p>Pede-lhes que preencham o retângulo com esses pedacinhos de papel.</p>  <p>“Quantos quadradinhos foram necessários para preencher o</p>	<p>Abrem os cadernos;</p> <p>Recebem e colam no caderno diário;</p> <p>recebem,</p> <p>Preenchem o retângulo;</p> <p>respondem,</p>	<p>Quadro;</p> <p>Giz;</p> <p>Cadernos diários quadriculados;</p>
--	-----------------------------	--	--	---	---

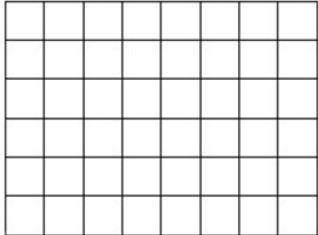
			<p>retângulo?” Distribui mais um retângulo igual ao primeiro;</p>  <p>Distribui triângulos de papel do mesmo tamanho mas de cores diferentes.</p> <p>Pede-lhes que preencham o retângulo com esses triângulos de papel.</p>  <p>“Quantos triângulos de papel foram necessários para preencher o retângulo?”</p> <p>Regista no quadro:</p>	<p>Recebem e colam no caderno diário;</p> <p>Recebem;</p> <p>Preenchem o retângulo;</p> <p>Respondem;</p> <p>Registam no caderno;</p>	
--	--	--	--	---	--

		<p>Conclusão: A área de uma superfície depende da unidade de medida de área utilizada.</p> <p><u>Medir uma área</u> é comparar essa área com outra área, que se toma como unidade de medida, isto é, ver quantas vezes a unidade cabe no que se pretende medir.</p> <p>Pede aos alunos que venham cobrir o tampo da secretária do professor com cadernos A4, sem os sobrepor;</p> <p>Regista o valor obtido na tabela desenhada no quadro;</p> <table border="1" data-bbox="1055 790 1668 1015"> <tr> <td colspan="2"></td> <td>medida da área do tampo da mesa</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">unidades de medida</td> <td>Caderno A4</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Caderno A5</td> <td></td> </tr> </table> <p>Pede que cubram a secretária com os cadernos A5;</p> <p>Regista na tabela o valor obtido;</p> <p>Pede que observem com atenção a tabela e expliquem porque é que obtivemos medidas diferentes para o tampo da mesa;</p>			medida da área do tampo da mesa	unidades de medida	Caderno A4		Caderno A5		<p>Dirigem-se à secretária e colocam os cadernos;</p> <p>Registam o valor obtido na seguinte tabela:</p> <p>Cobrem a secretária com os cadernos A5;</p> <p>Registam na tabela o valor obtido;</p> <p>Observam e explicam;</p>	
		medida da área do tampo da mesa										
unidades de medida	Caderno A4											
	Caderno A5											

Distribui o exercício;
Exercício 1:

Recebem o exercício e colam-no no caderno;

Considerando como unidade de medida de área o . Podemos dizer que o seguinte retângulo tem de área ____ .



O retângulo tem de área ____ .

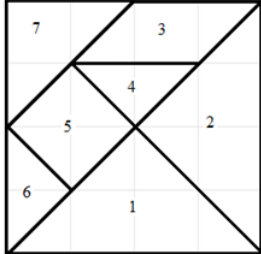
O retângulo tem de área ____ .

O retângulo tem de área ____ .

O retângulo tem de área ____ .

Exercício 2:

Observa o Tangram:



Se considerarmos como unidade de medida de área o , podemos dizer que este Tangram tem ____ de área.

A figura 1 tem de área ____ .

A figura 5 tem de área ____ .

Então, a área da figura 5 é o ____ da área da figura 1.

1 – Considerando, ainda, o como unidade de medida de área, qual é a área:

- 1.1. do triângulo médio?
- 1.2. do triângulo pequeno?
- 1.3. do paralelograma?

2 – Indica quais as figuras que têm a mesma área.

____ 3 ____ e ____

____ 4 ____ e ____

____ 1 ____ e ____

Distribui os Tangrans em cartolina;

Recebem e recortam.

Exercício 3:

Determina a área de cada uma das peças do Tangram, utilizando como unidade de medida o triângulo pequeno e o quadrado. Complete a tabela:

Figura	Unidade de área	
	Triângulo pequeno	Quadrado
Triângulo pequeno		
Triângulo médio		
Triângulo grande		
Quadrado		
Paralelogramo		

Compara os resultados da primeira coluna com os da segunda. O que podes concluir? Justifica.

Exercício 4:


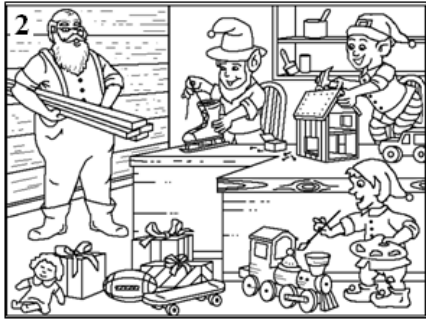






Com as peças do Tangram, constrói cada uma das figuras que estão ao lado. Calcula a área de cada figura, utilizando o triângulo pequeno e o quadrado como unidades de medida. Preenche a tabela com os dados obtidos.

Figura	Unidade de área	
	Triângulo pequeno	Quadrado
A		
B		
C		

Exercício 5:


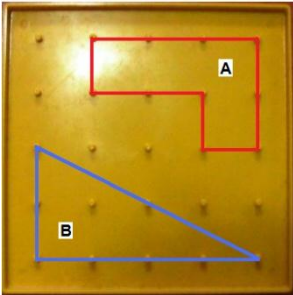
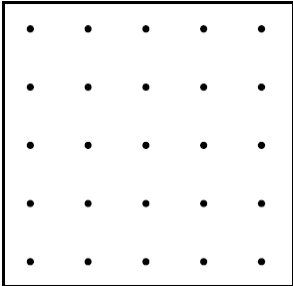
Com as 7 peças do Tangram constrói as seguintes figuras.


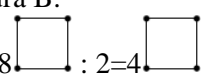




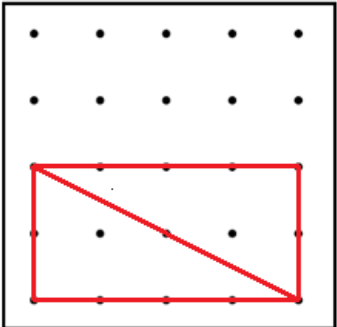
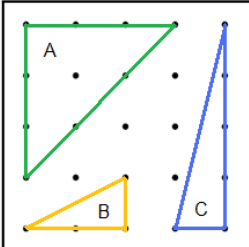
1. Compara a área das três figuras que construístes. O que podes concluir?
2. Constrói outra figura a teu gosto, mas que tenha a mesma área das anteriores.

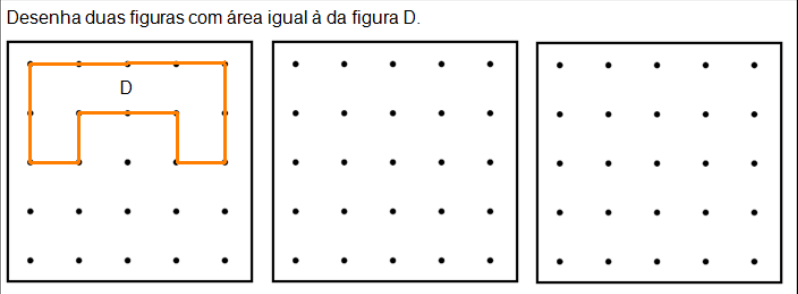
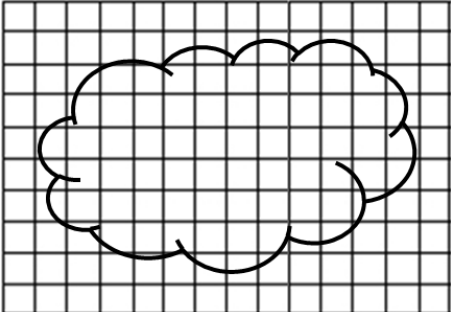
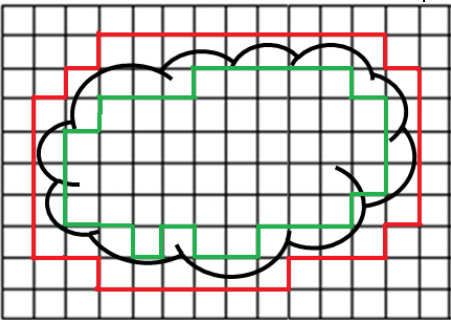
15:45 – 16:15		INTERVALO		
16:15 – 17:30	<p>Língua Portuguesa</p> <p>Produção de texto;</p>	<p>Distribuição de imagens alusivas ao Natal;</p> <p>Aos pares devem criar uma história, respeitando a sequência de imagens cronológica das imagens;</p>	<p>Recebem as imagens;</p> <p>Constroem as histórias e depois leem à turma;</p>	
<p>1</p> 	<p>2</p> 	<p>3</p> 	<p>4</p> 	
<p>6</p> 	<p>7</p> 	<p>8</p> 	<p>9</p> 	

222 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

	17:30 – 18:00	Expressão Plástica	<p>Seleção das imagens para a decoração dos frascos de doces de Natal.</p> <p>Distribuiu um quadrado de papel autocolantes amarelo e o molde de uma estrela;</p> <p>Pede aos alunos que individualmente desenhem no seu papel uma estrela e explica que esta será para usarem no dia da festa nas suas t-shirts;</p>	<p>Escolhem as imagens que querem trabalhar;</p> <p>Recebem a folha de papel autocolante amarelo;</p> <p>Desenham uma estrela no papel e recortam-na;</p>	
	18:00 – 18:15	Balço do dia			
Terça-feira	13:15 – 14:15	AULA DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC)			
	14:15 - 14:30	<p>Rotinas da sala</p> <p>Leitura do plano do dia;</p> <p><i>Ler, Mostrar e Contar</i></p>	<p>Regista a data no quadro;</p> <p>Pede ao aluno encarregue de trazer um trava-línguas que vá ao quadro lê-lo.</p> <p>Coloca um número no cartaz da leitura dos números e pede a um aluno que faça a leitura desse número por extenso, a outro que faça a leitura por classes e ainda outro que faça a leitura por ordens.</p>	<p>Copiam a data para o caderno;</p> <p>O aluno encarregue de trazer um trava-língua vai ao quadro lê-lo e depois regista-o no livro de trava-língua da turma.</p> <p>Fazem as diferentes leituras do número exposto;</p>	<p>Caderno de registo dos trava-línguas;</p>

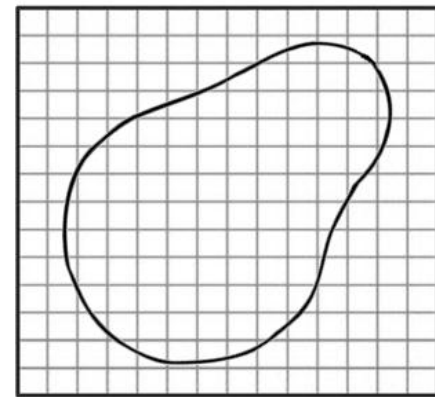
	<p>14:30 – 15:15</p>	<p>Matemática</p> <p>1. Área:</p> <p>1.1. Calcular áreas pelo método das metades;</p>	<p>Pede aos alunos que abram o caderno quadriculado;</p> <p>Coloca no quadro a seguinte imagem:</p> <p>Distribui quadrados de papel pontado e pede-lhes que reproduzam as duas figuras da imagem anterior;</p> <p>Pede-lhes que calculem a área da figura A, considerando como unidade de medida de área o quadrado .</p> <p>Questiona os alunos:</p> <p>“O que que temos de fazer para saber a área da figura A?”;</p>	<p>Abrem o caderno diário;</p>   <p>Calculam a área da figura A;</p> <p>Respondem, descobrindo que para saber a área da figura A basta contar o número de quadrados;</p>	<p>Quadro;</p> <p>Giz;</p> <p>Canetas;</p> <p>Lápis;</p>
--	-----------------------------	--	--	--	--

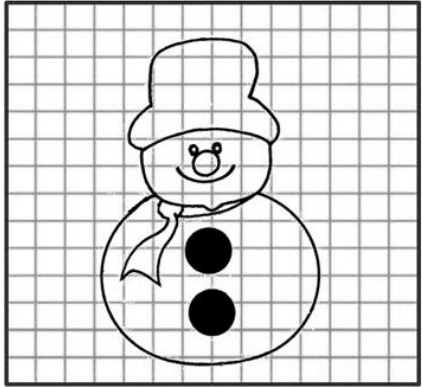
			<p>“E como fazemos para calcular a área da figura B?”;</p> <p>Distribui quadrados de papel ponteados;</p> <p>Desenhando no quadro os passos a efetuar, fá-los descobrir que para calcular a área da figura B é necessário recorrer ao método das metades;</p> <p>1º Calcular a área do retângulo: $\text{Área do retângulo} = 8$ </p> <p>2º Calcular a metade da área de retângulo e descobrimos a área do triângulo da figura B: $\text{Área da fig. B} = 8 : 2 = 4$ </p> <p><u>Exercício 1:</u></p> <p>Usa o método das metades para calcular a área das seguintes figuras. Considera o  como unidade de medida de área.</p> <p>A  B  C </p>	<p>Respondem, dando as suas opiniões;</p> <p>Recebem os quadrados de papel ponteados.</p> <p>Desenham no caderno os passos a efetuar;</p> 	
					

		<p>1.2. Calcular áreas pelo método do enquadramento;</p>	<p><u>Exercício 2:</u></p> <p>Desenha duas figuras com área igual à da figura D.</p>  <p>Distribuí a seguinte imagem aos alunos:</p> <p>Questiona:</p> <p>“Como calcular a área desta figura?”</p> <p>Como a figura apresenta superfícies curvas não é possível calcular o valor exato da área desta figura. Mas podemos calcular o valor aproximado.</p> <p>Para estimar a área de figuras com superfícies curvas, recorremos ao método do enquadramento.</p>	 <p>Respondem, dando sugestões;</p> 
--	--	---	--	---

			<p>1º Enquadramos, entre dois polígonos, a figura cuja área queremos estimar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Um polígono com área superior à da figura; - Traçar a vermelho ➤ Outro com área inferior à da figura; <p>2º Calculamos a área de cada polígono, contando o número de vezes que a nossa unidade de medida (neste caso é uma quadrícula) está contida nesses polígonos.</p> <p>Área do polígono delimitado pela linha vermelha = 85 quadrículas</p> <p>Área do polígono delimitado a verde = 46 quadrículas</p> <p>3º Ficamos a saber que a área da figura está compreendida entre 85 e 46 quadrículas.</p> <p><u>Exercício 3:</u></p>	<p>Registam no caderno diário e seguem os passos do método desenhando cada um na sua figura:</p>	
--	--	--	---	--	--

Estima a área da figura, recorrendo ao método de enquadramento. Usa como unidade de medida de área uma quadrícula.



			<p>Distribui retângulos de papel quadriculado e pede que cada um desenhe uma figura delimitada por linhas curvas e estime sua área pelo método do enquadramento usando como unidade de medida de área uma quadrícula.</p> <p><u>Exercício 4:</u></p>	<p>Recebem o retângulo de papel quadriculado e fazem o exercício;</p> <p>Estima a área da figura, recorrendo ao método de enquadramento. Usa como unidade de medida de área uma quadrícula.</p> 	
	15:45 – 16:15	INTERVALO			
	16:15 – 17:30	<p>Língua Portuguesa</p> <p>1. Trabalho de texto</p>	<p>Pede aos alunos que se unam em parcerias;</p> <p>Mostra uma série de histórias que será entregue uma história a cada parceria;</p> <p>Entrega uma história a cada par;</p> <p>Explica que cada par deve ler a sua história e depois fazer o seu reconto para uma folha de papel A4;</p>	<p>Escolhem o seu par para trabalhar;</p> <p>Observam com muita atenção as explicações que o professor vai dando;</p> <p>Recebem a história;</p> <p>Folheiam a história;</p>	

			<p>Refere que uma vez que tenham terminado os textos, estes serão apresentados à turma oralmente;</p> <p>Devem ilustrar o seu texto.</p> <p>Circula pela sala auxiliando os alunos;</p> <p>Pede a algumas parcerias que já tenham terminado para virem à frente apresentar oralmente os seus textos;</p> <p>Entrega de uma ficha de trabalho aos alunos onde este tema terá muita incidência;</p> <p>Circula pela sala auxiliando os alunos;</p> <p>Inicia a correção e pede a cada aluno que vá ao quadro corrigir uma questão.</p>	<p>Fazem a leitura silenciosa do livro;</p> <p>Trocam ideias e tomam notas numa folha de rascunho das partes mais importantes do livro;</p> <p>Começam a escrever a versão final das suas produções;</p> <p>Quem terminar primeira começa na ilustração dos seus textos;</p> <p>Apresentam os seus textos à turma;</p> <p>Recebem a ficha de trabalho e realizam-na;</p> <p>Colocam dúvidas;</p> <p>Leem a pergunta e respondem, de seguida escrevem no quadro para que todos possam corrigi-la.</p>	
	17:30 – 18:00	Expressão Plástica	<p>Entrega os frascos de Natal à cada uma das crianças e explica que têm de pintar o desenho por eles escolhido;</p> <p>Coloca diários sobre as mesas de trabalho para que não fiquem</p>	<p>Recebem os frascos de vidro e ouvem as explicações;</p> <p>Ajudam a proteger os tampos das mesas;</p>	

	18:00 – 18:15	Balanco do dia	danificadas; Pede que iniciem a pinturas dos seus frascos.	Começam a pintar os seus frascos.	
Quarta-feira	13:15 – 13:30	Rotinas da sala Leitura do plano do dia; <i>Ler, Mostrar e Contar</i>	Regista a data no quadro; Pede ao aluno encarregue de trazer um trava-línguas que vá ao quadro lê-lo. Coloca um número no cartaz da leitura dos números e pede a um aluno que faça a leitura desse número por extenso, a outro que faça a leitura por classes e ainda outro que faça a leitura por ordens.	Copiam a data para o caderno; O aluno encarregue de trazer um trava-língua vai ao quadro lê-lo e depois regista-o no livro de trava-língua da turma. Fazem as diferentes leituras do número exposto;	Caderno de registo dos trava-línguas;
	13:30 – 15:00	Matemática 1. Área e perímetro	Pede aos alunos que abram o caderno diário quadriculado; Questiona os alunos: “O que são pentaminós?” (R: São figuras formadas por 5 quadrados iguais, tendo cada um deles pelo menos um lado comum com outro quadrado.)	Abrem o caderno diário; Respondem.	

“Qual é a característica comum a todos os pentaminós?”

(R: Todos têm a mesma área, considerando a quadrícula como unidade de medida de área)

Exercício 1:

Exercício 2:

Considere como unidade de medida de área a quadrícula **Q** e como unidade de medida de perímetro a medida **P** do lado dessa quadrícula.
 Completa o seguinte quadro:

Pentaminó	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
Área												
Perímetro												

Compara a área dos 12 pentaminós. O que podes concluir?

Compara o perímetro dos 12 pentaminós. O que podes concluir?

Questiona:
 “Todos os pentaminós têm a mesma área?”
 “E todos têm o mesmo perímetro?”
 Passa o quadro o seguinte exercício;

Exercício 4:

Para que o puzzle do elefante fique completo falta encaixar os 7 pentaminós, que estão desenhados em baixo.

Tenta descobrir como os colocarias, recortando e experimentando as diferentes posições. Quando conseguires colocar todas as peças cola-as.

Se a unidade for a área de um qual é a medida da área do elefante?
 E se a unidade de área for a de cinco quadrinhos, qual é a medida da área do elefante?

Respondem;

			<p>No teu caderno quadriculado, desenha duas figuras com a mesma área, mas com perímetro diferente;</p> <p>Distribui uma ficha de exercícios;</p> <p>Circula pela sala auxiliando os alunos com mais dificuldades;</p>	<p>Passam para o caderno e resolvem o exercício;</p> <p>Recebem e começam a resolver a ficha;</p>	
	15:45 – 16:15	INTERVALO			
	16:15 – 17: 30	<p>Língua Portuguesa</p> <p>1. Produção de texto</p>	<p>Mostra à turma uma série de frases;</p> <p>Explica o trabalho a ser desenvolvido com as mesmas;</p> <p>Refere que cada frase será entregue às parcerias e que a partir desta frase devem construir um texto, com introdução, desenvolvimento e conclusão;</p> <p>Pede que se juntem em parcerias;</p> <p>Exemplo de uma proposta de trabalho: São muitos os objetos que podemos usar para escrever: uma lapiseira, um lápis, uma caneta, uma máquina de escrever ou até mesmo um computador.</p> <p>Imagina que, durante um dia, te podias transformar num desses</p>	<p>Vêm as frases;</p> <p>Ouvem e colocam dúvidas no final;</p> <p>Unem-se com o seu par de trabalho;</p> <p>Vêm um exemplo dado para depois saberem o que têm para fazer;</p>	

		<p>objetos.</p> <p>Para contares como seriam essas vinte e quatro horas fantásticas, pensa:</p> <p>Que objeto gostarias de ser; – quem seriam os teus donos; – em que tempo e local viverias; – o que te poderia acontecer; – como acabaria esse teu dia tão diferente.</p> <p>Pede que iniciem as suas produções tendo em conta vários aspetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • escreve o texto que te foi pedido; • completa, de forma adequada, o título «Se eu fosse...»; • faz um rascunho, a lápis, na folha; • revê, com cuidado, o rascunho e corrige o que for necessário; <p>Circula pela sala auxiliando os alunos;</p> <p>Pede que à medida que forem terminando que comecem a ilustrar os seus textos;</p> <p>Pede que apresentem os textos à turma;</p> <p>Entrega uma ficha de trabalho aos</p>	<p>Escrevem os seus textos;</p> <p>Colocam dúvidas;</p> <p>Ilustram os textos;</p> <p>Apresentam oralmente as suas produções;</p> <p>Recebem e resolvem a ficha de</p>	
--	--	---	--	--

	17:30 – 18:00	Expressão Plástica	<p>alunos que incide essencialmente sobre a conjugação de verbos nos seguintes tempo: Presente, Futuro e Pretérito.</p> <p>Circula pela sala auxiliando os alunos;</p> <p>Pede aos alunos que façam a correção e que vão ao quadro escrever as suas respostas.</p> <p>Pede que terminem a pintura dos frascos;</p> <p>Pede que mostrem aos colegas os seus trabalhos;</p> <p>Distribui broas pelos alunos para colocarem nos frascos.</p>	<p>trabalho;</p> <p>Colocam dúvidas;</p> <p>Fazem a correção no quadro para que todos consigam corrigir.</p> <p>Continuam as pinturas;</p> <p>Apresentam os seus trabalhos aos colegas;</p> <p>Colocam as broas nos frascos.</p>	
	18:00 – 18:15	Balanço do dia			
Observações:	<p>Nesta última semana, aceitando outro desafio por parte da professora cooperante, tivemos a oportunidade de introduzir alguns instrumentos e estratégias pedagógicas utilizadas na metodologia do Movimento da Escola Moderna (MEM). Como tal, seleccionámos o “Plano do dia” e o “Diário de turma” como ferramentas a introduzir, e ainda o “Ler, mostrar e contar”, o “Balanço do dia” e a “Produção de texto” como estratégias. Aliada a estas ferramentas e estratégias, optámos também por alterar a disposição das secretárias dos alunos, colocando-as em grupos de quatro, com o intuito de incentivar a interação e cooperação entre os alunos que constituem cada grupo. Para além disto, esta semana também foram desenvolvidas algumas atividades de expressão plástica relativas ao Natal.</p>				

Reflexão.

Ao longo destas três semanas, e após ter vindo de uma experiência de intervenção pedagógica numa sala onde é implementada a metodologia MEM, no primeiro ano do mestrado, estamos cada vez mais impressionadas com as diferenças, a todos os níveis, que existe entre esta sala onde é implementada a metodologia tradicional e a sala onde estivemos na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada no 1.º ano de Mestrado. Então, estas diferenças fizeram despontar alguma curiosidade sobre as diferenças que existem numa sala onde se implementa um metodologia transmissiva e numa onde se aplica uma metodologia participativa.

O primeiro aspeto que realça entre estas duas metodologias é a ação na sala de aula que, sem dúvida alguma, é mais centrada no professor numa sala onde é implementada a metodologia tradicional, enquanto numa sala que preconiza o MEM constata-se que esta é centrada nos alunos. Outro aspeto está relacionado com a organização do espaço da sala. No MEM os alunos estavam organizados em grupos de trabalho, pois esta metodologia valoriza a aprendizagem cooperativa, já na sala dita “tradicional” os alunos estão organizados por filas, o que não permite a troca de conhecimentos entre eles, visto que estão direcionados para um dos principais instrumentos utilizados nesta metodologia, o quadro. Em relação ao à-vontade em expressar as suas ideias oralmente, notou-se que os alunos da metodologia tradicional têm muitas dificuldades e até mesmo pouco à-vontade em o fazer, enquanto os alunos da sala do MEM, exprimiam-se com muita clareza e um à-vontade admirável. Consideramos que este aspeto beneficia muito as crianças do MEM, porque como estão habituadas desde muito cedo a falar em público, mais tarde não terão grandes receios em o fazer. Para além do à-vontade a expressar as suas ideias, estes alunos são incentivados a comentar, questionar e avaliar os seus trabalhos e os trabalhos dos

colegas, contribuindo estas competências para o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da responsabilidade.

Na sala onde desenvolvemos o estágio são muito visíveis as características de uma sala onde impera o ensino tradicional, através de uma metodologia transmissiva, onde as crianças não têm muitas oportunidades de participação, contrariamente à metodologia participativa, onde as crianças são o elemento central e participam em todas as decisões e ações. De acordo com Oliveira-Formosinho (2007):

uma pedagogia centrada na práxis da participação procura responder à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento das crianças e das suas famílias com um processo interactivo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses pólos em interacção e os contextos envolventes (p.14).

Na metodologia transmissiva os pontos fulcrais da educação são as ideias e os conhecimentos, em que os alunos apenas devem “receber”, alcançando os objetivos do professor e os dos manuais que utilizam. Para Oliveira-Formosinho (2007), esta metodologia tem como principal objetivo a transmissão de conhecimentos, que deverão traduzir-se na aquisição de competências académicas e na aceleração das aprendizagens. Ainda de acordo com esta autora, as crianças, nesta metodologia, são consideradas tábuas rasas tendo apenas de memorizar os conteúdos e reproduzi-los fielmente. Tendo como elemento central, o professor, partindo dele as iniciativas através do estabelecimento de objetivos e de tarefas, utilizando diariamente materiais estruturados (manuais, fichas, ...) que não foram construídos por ele. Consideramos que este tipo de metodologia reduz o valor das interações e das relações entre adulto-criança e entre

criança-criança, pois é muito centrada na transmissão e memorização de conteúdos e na sua posterior reprodução. Nesta prática pedagógica, pudemos verificar que este tipo de metodologia, é vista como sendo simples, segura, previsível, e muito utilizada nas nossas escolas, pois muitos professores nos dias de hoje são muito resistentes a mudanças e preferem acomodar-se a pressupostos do passado desta nossa profissão. Contudo, como afirma Freire (1997) “em pedagogia a ruptura não é um mero exercício de desocultação mas um compromisso com a reconstrução e a esperança” (p.56).

Ao longo deste estágio, procurámos ter em consideração estas duas metodologias. Mas, enquanto docentes estagiárias e estando num contexto onde é utilizada a metodologia de transmissão, não pudemos optar por uma ou outra metodologia. Então fomos tentando desenvolver a nossa ação através da experimentação, ou seja, experimentando modos de ação e de interação em função das características dos alunos e das crenças, valores e princípios em que acredito e outros demonstrados pela professora cooperante.

É de referir que algumas conversas tidas ao longo deste estágio com a professora cooperante fizeram surgir, na cooperante, alguma curiosidade acerca da metodologia do MEM, e como tal, numa dessas conversas, ela desafiou-nos a implementar na sua sala alguns instrumentos e estratégias preconizadas por esta metodologia. Assim, efetuámos alguma pesquisa, seleccionámos alguns instrumentos e estratégias e comunicámos-lhe as nossas opções, explicando cada uma delas e sugerindo alguma bibliografia.

Assim sendo, esta semana implantámos alguns instrumentos e estratégias dinamizados pelo MEM na nossa sala de aula, sendo os instrumentos, o *Diário de turma* e o *Plano do dia*, e as estratégias, o *Ler, Mostrar e Contar*, o *Balanço do dia* e a *Produção e melhoramento de texto*. Para tal, preparámos os materiais necessários,

comunicámos e explicámos aos alunos as novas atividades a implementar na sala ao longo desta semana.

Os alunos mostraram-se muito recetivos e motivados para estas novas atividades e logo iniciámos a nossa aula com a leitura do Plano do dia, realizada por um aluno, seguida da dinamização do Ler, Mostrar e Contar (ver Figura 52), realizado por três alunos, individualmente.

Figura 52. Dinamização do Ler, Mostrar e Contar

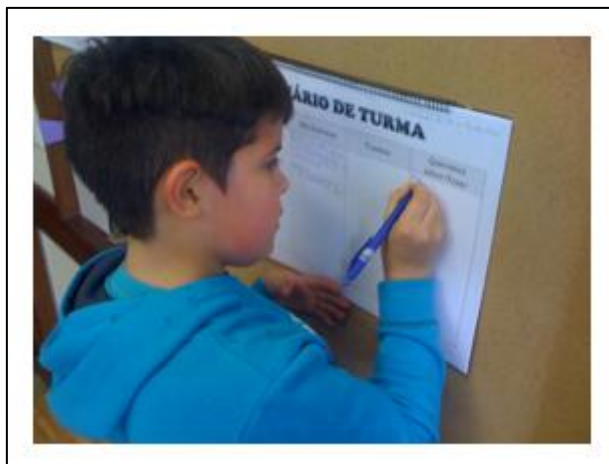


Em relação à atividade evidenciada na figura anterior, notou-se que qualquer um dos alunos, previamente selecionados para esta atividade, sentiu muito receio e até mesmo vergonha de falar à turma. Então, neste momento tivemos de intervir encorajando-os, de maneira a que estes ganhassem mais confiança e à-vontade.

Ao longo dos três dias que compuseram esta última semana de estágio, os alunos puderam ainda experimentar o Diário de Turma. Para tal, aquando da introdução deste instrumento na sala, foram explicados os seus objetivos e características. Inicialmente, os alunos evidenciaram algum receio em registar algo no diário, mas no segundo dia começaram a surgir algumas anotações (ver Figura 53), que no último dia foram debatidas e esclarecidas numa conversa em grande grupo, já com algumas

características que se aproximavam com as do Conselho de Turma utilizado nas salas de MEM.

Figura 53. Registo de anotações no Diário de Turma



A produção e melhoramento de texto foi também uma das estratégias implementadas na sala. Nesta atividade, os alunos, recorrendo a cartas andarilhas, puderam, a pares, produzir os seus textos. Após a construção do texto, tiveram a oportunidade de os ler à turma e nesse momento foi selecionado um dos textos para proceder ao seu melhoramento no quadro (ver Figura 54).

Figura 54. Produção e melhoramento de texto



Intervenção com a Comunidade Educativa

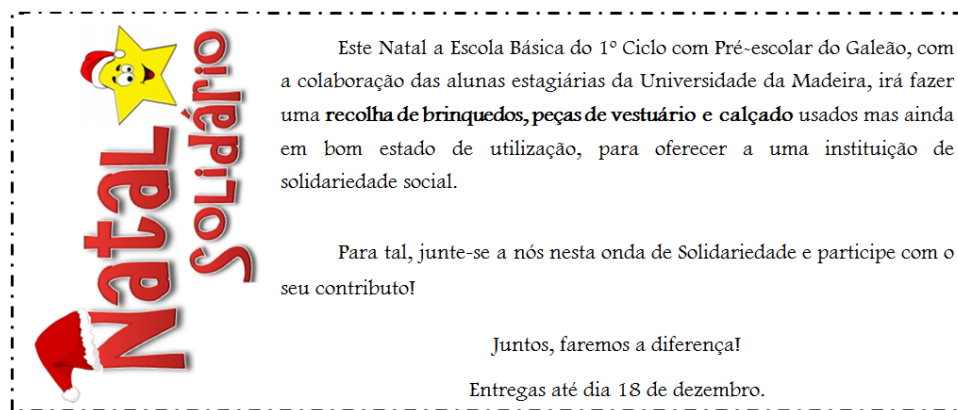
Tal como sucedeu no estágio na componente de Educação de Infância, no 1.º CEB também um dos aspetos tidos em conta na avaliação do estágio era a intervenção com a comunidade educativa, sendo que, tal como já foi referido, por comunidade educativa entende-se um conjunto que engloba o corpo docente e não docente da instituição, as famílias das crianças, o meio e comunidade envolvente.

Nesta perspetiva, foram realizadas diversas intervenções com a comunidade educativa, mais especificamente, com a equipa docente e não docente da escola, com as famílias e com o meio.

Ação de solidariedade social – Natal Solidário

A ideia de dinamizar uma ação de solidariedade social partiu de uma conversa entre os elementos que compõem o núcleo de estagiárias, sobre a carência económica de muitas famílias. Então, decidiu-se partilhar a ideia com o núcleo das cooperantes e a diretora da escola, que logo apoiaram a causa e se prontificaram a expandi-la, distribuindo panfletos por toda a equipa docente e não docente da instituição e também pelos alunos (ver Figura 55).

Figura 55. Panfleto de divulgação da ação de solidariedade social



Com o objetivo de alargar a divulgação e conseqüentemente, a contribuição para esta causa, o núcleo de estagiárias decidiu elaborar um poster e afixá-lo dentro e fora da escola (ver Figura 56).

Figura 56. Poster de divulgação da ação de sensibilização



O processo de divulgação desta ação fez surgir uma onda de solidariedade nesta comunidade, e como tal obtivemos uma grande quantidade de doações (ver Figura 57).

Figura 57. Doações obtidas



No dia 18 de dezembro demos por terminada a ação de solidariedade com a entrega das doações a uma instituição que faz parte do meio envolvente, o Centro de

Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família, criado pelo Instituto das Irmãs Hospitaleiras do Sagrado Coração de Jesus.

Participação na festa de Natal da escola – Romaria

A ideia para a realização desta atividade surgiu numa conversa informal tida entre o núcleo de estagiárias e o núcleo de professoras cooperantes. Nesta conversa fomos alertadas para a dificuldade de ter os pais presentes em ações de sensibilização ou outro tipo de evento. Deste modo, e tendo em consideração o conhecimento do meio por parte das cooperantes, idealizámos uma atividade que complementaria a festa de Natal e de final de período em que os pais participam em massa.

Assim sendo, em debate com as cooperantes e com a diretora chegámos à conclusão que seria interessante a realização de uma romaria que pudéssemos inculcar alguns conhecimentos culturais da nossa região aos alunos. Tomada esta decisão, é chegada a hora de divulgar o evento pela comunidade educativa através da distribuição de panfletos.

Figura 58. A romaria teve início no pátio da escola e terminou no palco da festa



A festa iniciou-se com a nossa romaria ao som de instrumentos tradicionais, com a canção, “Da serra veio um pastor”. Participaram na romaria alunos, encarregados de educação, professores, auxiliares e alguns elementos do Coro Universitário da Madeira

(ver Figura 58). Os produtos oferecidos pelos romeiros à escola foram depois vendidos por nós e a receita reverteu para a Liga de Pais da Escola (ver Figura 59).

Figura 59. Banca de venda dos produtos oferecidos pelos romeiros



Importa referir que o sucesso alcançado com esta atividade só foi possível graças ao companheirismo e ao trabalho de equipa desenvolvido por inúmeros elementos daquela comunidade educativa. Assim, consideramos que esta atividade contribuiu para o estreitamento de relações entre os vários intervenientes desta comunidade e permitiu ainda o desenvolvimento de competências de cooperação entre os elementos que compõem o núcleo de estagiárias e os elementos que compõem a equipa pedagógica desta escola.

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

No decorrer de toda a prática pedagógica na componente do 1.º CEB, tivemos o cuidado de planear o encadeamento das atividades propostas. Deste modo a interdisciplinaridade esteve sempre presente enquanto ferramenta pedagógica para atingir metas educativas e funcionou como um meio motivador para que os alunos desenvolvessem as atividades articuladas entre si. Cada atividade continha um pouco da anterior e, por sua vez, esta continha o foco da seguinte. Por este meio conseguiram-se

desenvolver nos alunos competências como: a participação, a criatividade, a expressividade, a partilha de conhecimentos, de experiências e de ideias.

Podemos sublinhar que os alunos ao longo deste estágio abandonaram a sua atitude passiva para adotarem outra atitude mais ativa nas suas aprendizagens. Assim deixámos de ser o principal detentor do saber. Os alunos construam o seu saber e partilhavam-no connosco e com os outros colegas, eles preocupavam-se em procurar informação resultante, ou das pesquisas efetuadas, ou de conversas com os familiares e amigos. As experiências de aprendizagem deixaram de ser determinadas só por nós e passaram a ser os alunos a fazê-lo.

No início da nossa prática, e no decorrer de certas aulas notávamos pouco envolvimento por parte dos alunos e questionámo-los sobre isso. Os alunos revelaram que algumas palavras que utilizávamos eram de difícil compreensão e referiram que enquanto pensavam na palavra não nos conseguiam ouvir. Este facto permitiu a redefinição de estratégias pedagógicas, sendo necessário reorganizar a sala de aula, o que permitiu que houvesse mais proximidade, convívio e diálogo entre os alunos.

Durante o desenrolar deste estágio e recorrendo às práticas reflexivas características da profissão docente pudemos realizar mudanças na nossa prática, tentando adotar uma atitude de pesquisa e não de transmissão do conhecimento. Deste modo, assumimos o papel de mediadoras, observando, problematizando, incentivando, ajudando cada aluno a responsabilizar-se gradualmente pela sua aprendizagem. Agora temos noção que é através da pesquisa, da experimentação e da reflexão que se traduz a capacidade de elaboração própria do indivíduo e, deste modo, as transformações ocorrem.

Importa ainda mencionar que houve uma evolução na nossa capacidade de observação. No início do estágio, vimo-nos confrontadas com dificuldades no que

concerne à conciliação da intervenção com a observação e memorização das atitudes e comentários dos alunos. Isto porque a segurança e a confiança na nossa ação pedagógica ainda não tinham sido alcançadas, o que, inicialmente, impediu a nossa concentração em outros aspetos para além da nossa intervenção. Com efeito, de acordo com Arends (1995), “quando as pessoas estão nervosas e ansiosas em determinada situação, a sua acuidade visual e campo perceptivo tendem a diminuir, não atendendo a muitas das coisas a que normalmente atenderiam” (p.537).

Com o desenrolar do estágio, foi cada vez mais fácil ter a perceção dos comentários e atitudes dos alunos, dando espaço para a sua participação na aula. Assim, usufruindo de sentimentos de segurança e autoconfiança na nossa prática, abrimos as portas para a possibilidade de observar e intervir simultaneamente.

Em relação à organização do tempo, inicialmente vimo-nos confrontadas com o adiamento de atividades previstas por consequência do tempo que havia sido estendido tendo em conta o desejo de participação por parte dos alunos. Posteriormente, adotámos uma postura mais assertiva, através do controlo do tempo de participação dos alunos, conseguimos cumprir o que havíamos planificado.

Para concluir, no decorrer deste estágio, e tal como ocorreu na valência de Educação de Infância, foi fundamental adotar uma postura de empenhamento, de descoberta e de permanente aprendizagem, tendo em consideração que “a contínua procura de novos dados, de resolução de problemas, de mudança, faz-se através de um movimento contínuo entre acção e reflexão que exige intervenção, implicação e participação” (Fernandes, Dias & Neves, 2001, p.34). De facto, a ação posterior à reflexão abriu portas à reformulação de estratégias e, conseqüentemente, uma melhoria da nossa intervenção.

Conclusão

O desenvolvimento de dois estágios, um em contexto de Educação de Infância e outro em contexto de 1.º CEB, contribuíram para o nosso crescimento como profissional docente, mas também, como pessoa, possibilitando a aquisição de um variado leque de experiências. Nesta ótica, e antes de realizarmos uma retrospectiva geral acerca dos estágios, torna-se essencial reforçar a importância de cada um deles para a construção da identidade profissional docente.

No início do estágio em Educação de Infância, era notória a existência de uma panóplia de sentimentos menos positivos como a insegurança, o medo e a desmotivação, que logo desapareceram com o desenrolar da primeira semana de estágio e deram lugar a sentimentos extremamente positivos como a confiança, a motivação e a autoestima, que permaneceram ao longo dos dois estágios.

Assim, considerando que o processo de formação profissional tem um carácter contínuo com especificidades próprias de cada indivíduo, a evolução sequencial de sentimentos positivos, a que nos referimos, foi alcançada graças a momentos que nos fizeram sentir com as condições ideais para brilhar no estágio e a acontecimentos que nos fizeram pensar que somos capazes de terminar esta longa caminhada da formação inicial com a sensação de ter realizado um ótimo desempenho. Contudo, não nos podemos esquecer que um caminho de formação nunca é preenchido somente com vitórias e conquistas, pois as frustrações e a desmotivação também fazem parte da aprendizagem, tendo sempre em mente o pensamento positivo de que se cairmos, temos a capacidade de aprendermos a levantar.

Este relatório de estágio, construído a partir da intervenção pedagógica desenvolvida nos dois contextos de estágio, das reuniões de orientação científica e pedagógica com os orientadores, a Mestre Guida Mendes e o Doutor Paulo Brazão, bem

como dos seminários de apoio à prática, as planificações e reflexões desenvolvidas com as docentes cooperantes e a troca de experiências e conhecimentos com as colegas de curso, fomentaram o sentido crítico e reflexivo e fizeram com que todo o processo de estágio tivesse uma evolução positiva.

De igual modo as planificações e reflexões integrantes neste relatório promoveram o desenvolvimento das capacidades reflexivas, na medida em que ao longo do desenvolvimento dos estágios alcançámos períodos de meta-reflexão. Ou seja, para além de descrevermos e refletirmos sobre a nossa intervenção, tornou-se possível delinear estratégias de melhoria da intervenção pedagógica.

Por tudo o que foi dito, este relatório fomentou o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, e estando cientes da sua importância, consideramos que a partir da reflexão sustentada ao longo dos dois estágios, reuniu-se condições para a reformulação da ação, com o intuito de alcançar níveis elevados de desempenho pedagógico com as crianças.

Como futura profissional de Educação de Infância e do 1º CEB, consideramos a reflexão sobre a prática como algo imprescindível no processo de construção da identidade profissional docente. Assim sendo, “a reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores (...)” (Zeichner, 1993, p.18). Daí que cada docente de forma autónoma poderá recorrer à reflexão e retirar dela algum proveito, sendo o principal objetivo conservar esta atitude reflexiva durante o seu percurso profissional.

No que diz respeito à metodologia de investigação adotada, a investigação-ação, esta permitiu desenvolver competências de investigação, na medida que durante o desenrolar dos estágios foi necessário selecionar técnicas e instrumentos de recolha de

dados, bem como o modo de análise dos mesmos de acordo com as características do trabalho realizado durante os dois estágios.

A nível pessoal, os estágios e a elaboração deste relatório, reforçaram o conhecimento que tinha das minhas capacidades, no que concerne à importância que atribuo a atitudes como o respeito, a autonomia, a cooperação, a solidariedade, o espírito crítico e a justiça nas escolhas e tomada de decisões. Todas estas competências foram adquiridas ao longo da minha vida com o decorrer da construção da minha personalidade, tendo a Licenciatura em Educação Básica e o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, contribuído para o alargamento destas competências numa dimensão profissionalizante, através da escolha de metodologias de ensino, de relações que encetaram e da valorização que atribuíram às aprendizagens e conquistas dos seus formandos.

Tendo em conta tudo o que foi anteriormente referido e defendido neste relatório, pretendemos que no futuro profissional possamos educar as crianças no sentido de as desenvolver na sua íntegra, tendo em relevo os domínios cognitivo, psicomotor, linguístico e socio afetivo. Considerando que cada criança é uma criança, com as suas especificidades, interesses, necessidades, desejos e curiosidades e, atendendo à diversidade de cada uma delas pretende-se educar, dando privilégio a uma pedagogia pela participação. A heterogeneidade contemplada no grupo da Sala Violeta e na turma do 4.º ano 1, fizeram despertar o desejo de aprender, praticar e educar através da diferenciação pedagógica, que atende a cada criança como um ser singular e autêntico.

Para concluir importa realçar que uma educação de qualidade:

(...) implica que os docentes assentem a sua prática numa base de pesquisa e de experiência sobre o ensino eficaz, base essa que está sempre a mudar e a expandir-se (envolvendo-se) continuamente na actualização, na auto-avaliação e na revisão da sua própria aprendizagem profissional. (Hargreaves, 2004, p. 46).

Assim, temos a plena consciência que o futuro profissional que nos espera estará sempre repleto de aprendizagens.

Na bagagem da formação inicial já temos: carinho, dedicação, vontade em aprender e ensinar o que sabemos e de pesquisar o que ainda é desconhecido, vontade em fazer sorrir de felicidade todos os que nos rodeiam, sem nunca pôr em risco a nossa função e dar prioridade aos valores nobres que marcam a profissão docente.

Referências

- Allan, S., & Tomlinson, C. (2002). *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alves-Pinto, C. (2003). *Da socialização familiar à socialização escolar: representações de pais e alunos sobre as práticas educativas familiares*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Alves-Pinto, C., (2008). *Da complexidade da socialização escolar*. in Alves-Pinto, C. (org.), *Alunos na Escola: Imagens e interações*. pp.17-78. Porto: ISET.
- Amado, J. (2001). *Interação e indisciplina na aula*. Porto: Asa.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Barros, L. (2011). *Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Berge, Y. (1976). *Viver o seu corpo – Para uma pedagogia do movimento*. Lisboa: Socicultur Divulgação Cultural.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Costa, I., & Guimarães, M. (1986). *Eu era a mãe: Perspectivas psicopedagógicas de expressão dramática no Jardim-de-Infância*. Algueirão: Divisão de Educação Pré-escolar.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, B., Ferreira, M., Vieira, S. (2008). *Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Braga: Universidade do Minho.
- Davis, H. & Evans, M. (1987). *Theatre, Children and Youth*. Louisiana: Anchorage Press.
- Davies, D. (2003). *A Colaboração escola-família-comunidade: uma perspectiva americana*, in Alves-Pinto, C. e Teixeira, M. (org.), *Pais e Escola parceria para o sucesso*. pp. 71-94. Porto: ISET.
- Dempsey, J., & Frost, J. (2002). *Contextos lúdicos na educação de infância*, In B. Spodek (Ed.), *Manual de investigação em educação de infância*. pp. 687-724. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade, a Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio d'Água Editores
- Doyle, W. (1986). *Classroom Organization and Management*. In Witrock, M. (ed.). *Handbook of Research of Teaching*. New York: Mc Millan
- Drummond, J. (2005). *Avaliar a aprendizagem das crianças*. Infância e Educação, Investigação e Práticas, Revista do GEDEI, n.º 7, pp. 7-21. Porto: Porto Editora.
- Edwards, C., Gardini, L., Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: uma abordagem de Reggio Emilia na educação de primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação. O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença

Fernandes, P.; Dias, M. & Neves, O. (2001). *Uma formação em círculo: um sentido no presente... Um sentido no futuro*. Lisboa: IIE.

Faure, G., & Lascar, S. (1982). *O Jogo Dramático na Escola Primária*. Lisboa: Estampa.

Formosinho, J. (1996). *Educação Pré-Escolar – a construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora

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* (pp.9-25). Lisboa: Ministério da Educação.

Freitas, M., & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Edições ASA.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

Gaspar, F. (2005). *Desafios da avaliação da matemática em educação pré-escolar*. *Infância e Educação, Investigação e Práticas*, Revista do GEDEI, n.º 7, pp. 47-55. Porto: Porto Editora.

Graue, M., & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. 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.

Hargreaves, A. (2004). *O Ensino da Sociedade do Conhecimento – A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.

Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora

Hohmann, M., Banet, B., Weikart, D. (1995). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Jesus, S. (2003). *Influência do Professor sobre os Alunos*. Porto: Asa.

Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó.

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>

Leitão, M. (1993). *Da criança ao aluno – Um itinerário pedagógico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e Ministério da Educação.

Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula*. Lisboa: Lidel.

Machado, F., & Costa A. (1998). *Processos de uma modernidade Inacabada*. In: Viegas., J. & Costa., A. (orgs.). *Portugal, que Modernidade?* Oeiras: Celta Editora.

Marcelo-García, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação (2012). *Metas de aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobre-o-projecto/apresentacao/>

- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a 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.dgidc.min-edu.pt/pescolar/Documents/CircularAvaliacaoEPEdocumentofinal.pdf>
- Morgado, J. (1997). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Oliveira-Formosinho, J. (Coord.) (1996). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Coleção Infância. Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *A utilização da herança histórica na reconstrução de uma práxis de participação*. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., Pinazza, M. (Orgs.) (2007). *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). *Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas*. In: Oliveira-Formosinho, J. (Org.): *A escola vista pelas crianças*, pp. 11-29. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira, M. (2010). *Relação Família-Escola e Participação dos Pais*. Tese de Mestrado. Porto: Instituto Superior de Educação e Trabalho.
- Paulo, C. (2011). *Relatório da Prática de Ensino Supervisionada - Estratégias de Gestão da Sala de Aula na disciplina de Economia do Ensino Secundário*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- PCT (2012/2013). *Projeto Curricular de Turma*. Documento não publicado. Funchal: EB1/PE do Galeão.
- PEE (2009/2013). *Projeto Educativo de Escola*. Documento não publicado. Funchal: EB1/PE do Galeão.
- PEE (2009/2013). *Projeto Educativo de Estabelecimento do Infantário O Carrocel*. Documento não publicado. Funchal: Infantário O Carrocel.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Pinto, C. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Pinto, J. (2002). *A avaliação formal no 1º ciclo do ensino Básico: uma construção social*. Tese de Doutoramento. Instituto de Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- Pinto, J., & Santos L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDIne.

- Portugal, G. (2008). *Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância*. In Relatório do Estudo: *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Conselho Nacional de Educação
- Portugal, G. (2009). *Para o educador que queremos, que formação assegurar?*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2012). *Uma proposta de avaliação alternativa e "autêntica" em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Revista Brasileira de Educação. vol. 17. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27524689006>
- Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G. (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ribeiro A., & Ribeiro L. (2003). *Planificação e Avaliação do Ensino Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino - O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rolo, M. (2006). *Os Fantoches*. Educadores de Infância. nº 15. Lisboa: Ediba.
- Sá, C. (2007). *Perspectivas docentes sobre a (in)disciplina: Estudo de caso em docentes do 1º ciclo em escolas do Porto*. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Sanches, M. (1994). *Aprendizagem cooperativa: resolução de problemas em contexto de auto-regulação*. Revista de Educação, 4 (1/2), pp.31-42.

- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Santos Guerra, M. (2003). *Uma seta no alvo: A avaliação como aprendizagem*. Porto: ASA.
- Silva, I. (2002). *Organizar a Componente de Apoio à Família*. In G. Vilhena e I. Silva, *Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Infantil, Núcleo da Educação Pré-Escolar, pp. 11-34.
- Sim-Sim, I. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. (1972). *A Educação pelo Movimento Expressivo*. Lisboa: Básica Editora.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, J., & Alarcão I. (1985). *Desenvolvimento, Aprendizagem, Supervisão. O encorajamento do professor como um factor de desenvolvimento e aprendizagem*, in Cruz, A., Almeida L., Gonçalves O. (Eds.). *Intervenção Psicológica na Educação*. pp. 219-226. Porto.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Vidal-Andril, M. (2011). *Contributo do SAC na inclusão de uma criança NEE, no pré-escolar*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vygotsky, S. (1998). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes Editora.

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

Edições Asa.

Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Rio Tinto: Asa/Clube do Professor.

Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa:

Educa.