

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

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

Relatório Final

Aprendendo pelos caminhos da educação:

Uma prática em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Joana Alexandra Santos Almeida e Silva

Coimbra

junho de 2013

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

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

Relatório Final

Aprendendo pelos caminhos da educação:

Uma prática em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Joana Alexandra Santos Almeida e Silva

Trabalho realizado sob a orientação da Doutora Ana Coelho e do Mestre
Philippe Loff

Coimbra

junho de 2013

Agradecimentos

Segura de que a elaboração do Relatório Final não é trabalho de uma só pessoa, é com muita satisfação que aqui manifesto o mais profundo agradecimento a todos aqueles que tornaram a sua realização possível.

Em primeiro lugar, expresso o meu agradecimento pela disponibilidade e acompanhamento, à Doutora Ana Coelho e ao Mestre Philippe Loff, que pela precisão e organização me incentivaram a primar pelo rigor e a refletir sobre as opções tomadas.

Aos professores da Escola Superior de Educação de Coimbra que acompanharam o meu percurso e me ajudaram a crescer tanto a nível pessoal como académico.

À educadora e à professora cooperante por todo o apoio e simpatia com que me receberam nas respetivas instituições. Às crianças de ambas as instituições que me proporcionaram momentos de alegria e aprendizagem.

Aos colegas da ESEC que ao longo deste percurso partilharam a sua amizade, conhecimento e experiência.

Às amigas de sempre: Luísa, Raquel, Daniela e Carina por estarem ao meu lado e me ampararem sempre que precisei.

Às colegas e amigas, Ana, Catarina, Sónia, Susana e Tânia pela amizade que criámos ao longo deste percurso, mas também por todos os momentos bons e menos bons que passámos juntas e pelo privilégio de poder contar sempre convosco.

Um profundo e especial agradecimento à minha família, que tanto amo. Aos meus pais, por tornarem possível e me apoiarem na realização deste percurso académico e por fazerem de mim o que sou hoje.

À minha avó Laura pelo carinho, tolerância e compreensão demonstrada ao longo de todo o percurso.

Ao meu irmão por me incentivar a lutar pelos meus sonhos e me apoiar.

À Carla por partilhar comigo a sua sabedoria, mas também por todo o auxílio e confiança transmitida.

A todos, muito obrigada!

Aprendendo pelos caminhos da educação: uma prática em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Resumo

O presente relatório final descreve o meu percurso formativo realizado ao longo das práticas de estágio em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este relatório contempla a experiência por que passei em Educação Pré-Escolar numa sala dos 5 anos e no 1.º Ciclo do Ensino Básico numa sala do 1.º ano de escolaridade.

O documento, além de conter uma breve descrição das instituições e dos grupos de crianças, também retrata e analisa de forma reflexiva as experiências-chave desenvolvidas nos dois momentos de estágio, bem como uma investigação denominada “Multiculturalidade nos contos infantis”, realizada no âmbito da prática desenvolvida em 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, estágio, experiências-chave.

Abstract

The present report describes my formative journey achieved throughout several learning practices in Pre-School and Elementary Education, experienced in the context of the ‘Masters in Pre-School and Elementary Education.

This report describes the experience lived, in terms of Pre-School Education, in a 5-year-old’s Classroom and, in terms of Elementary Education, in a First Grade Classroom.

The document portrays and analyses in a reflexive manner the key-experiences carried-out in those two moments of the internship, as well as a research referred to as “Multiculturalism in Children’s Tales”, based on the practise developed with elementary education classes.

Keywords: Pre-School Education, Elementary Education, Internship, Key Experiences.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO	5
Secção A: A minha prática em Educação Pré-Escolar	7
Capítulo I: Contextualização	9
1. Caracterização do Contexto Educativo.....	9
2. Caracterização do Grupo	10
3. Organização do espaço	12
4. Rotina Diária.....	14
Capítulo II: Itinerário Formativo	17
1. A minha prática educativa	17
1.1. Primeira fase.....	18
1.2. Segunda fase.....	19
1.3. Terceira fase	21
2. Metodologias Utilizadas	24
2.1. Movimento da Escola Moderna	24
2.2. Pedagogia por Projeto	28
2.2.1. Miniprojeto “O que sentimos quando dormimos?”	31
Secção B: A minha prática no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	35
Capítulo III: Contextualização.....	37
1. Caracterização do contexto educativo	37
1.1. Caracterização do agrupamento de escolas.....	37

1.2.	Caracterização da escola	38
1.2.1.	Recursos materiais e funcionamento	39
1.3.	Caracterização da turma.....	40
1.3.1.	Alunos	40
1.3.2.	Organização das experiências educativas	41
1.3.3.	Avaliação.....	43
Capítulo IV: Itinerário Formativo.....		44
1.	Reflexão da prática educativa.....	44
1.1.	Primeira Fase	44
1.2.	Segunda Fase	47
1.2.1.	Planificação e Intervenção	47
	Português.....	50
	Matemática	51
	Estudo do meio.....	52
1.2.2.	Avaliação.....	53
PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE		55
1.	Importância das rotinas em Educação Pré-Escolar	57
1.1.	O que observei no jardim-de-infância	59
2.	Sistema de Acompanhamento de Crianças	62
2.1.	Primeira Fase	63
2.2.	Segunda Fase	65
2.3.	Terceira Fase.....	66
3.	Profissionalidade do educador/professor	68

4. Estratégias de Ensino da Leitura	72
3.1. Estratégia utilizada com o 1.º ano	73
5. Indisciplina na sala de aula.....	76
5.1. O que observei na sala do 1.º ano	77
6. Investigação: Abordagem Multicultural nos contos infantis.....	80
6.1. Escolha da investigação	80
6.2. Algumas considerações sobre a componente multicultural	82
6.3. Multiculturalidade nos contos infantis.....	85
6.4. Análise do conto “O Patinho Feio”.....	86
6.5. Análise da metodologia utilizada.....	92
6.6. Conclusão.....	96
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 99
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 103
 APÊNDICES	 111

Abreviaturas

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

CEB – Ciclo do Ensino básico

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar

AEC – Atividades extracurriculares

APM – Associação de Professores de Matemática

MEM – Movimento Escola Moderna

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

Quadros

Quadro 1 - Horário semanal da turma.....	40
Quadro 2 - Idades dos alunos.	40
Quadro 3 - Planta da sala de aula do 1.º ano	45
Quadro 4 - Grelha de análise do conto “O Patinho Feio”.	87
Quadro 5 – Grelha de análise das imagens do vídeo da história “O Patinho Feio”.	89
Quadro 6 – Categorização das personagens da história.	91
Quadro 7 – Resposta dada pelos 26 alunos à pergunta “Porque é que o patinho se foi embora?”	94
Quadro 8 – Grelha com a conclusão da análise das bandas desenhadas (26 alunos)	94

INTRODUÇÃO

A realização do presente relatório surge no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa I e II, que estão inseridas no plano de estudos do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC).

Através deste documento, pretendo demonstrar de forma clara e sucinta todo o percurso formativo do estágio que realizei em Educação Pré-Escolar, com um grupo dos 5 anos, e em 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), com uma turma do 1.º ano.

Este trabalho narra as aprendizagens significativas que ambos os estágios me proporcionaram de uma forma descritiva e reflexiva mas também investigativa.

Assim sendo, o documento encontra-se dividido em duas partes. Na primeira parte pretendo apresentar o contexto educativo do jardim-de-infância onde estagiei e da escola do 1.º CEB, bem como exibir o meu itinerário formativo em cada um dos momentos de estágio, no qual descrevo a minha vivência em cada uma das instituições.

A segunda parte expõe algumas experiências-chave que considerei relevantes no percurso formativo de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, bem como uma investigação realizada no âmbito do estágio em 1.º CEB, intitulada “Multiculturalidade nos contos infantis” onde procurei investigar de que modo o conto, “O Patinho Feio” aborda o fenómeno multicultural.

Relativamente à escolha do título “Aprendendo pelos caminhos da Educação: uma prática em educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico” justifica-se pelo facto de que no decorrer de todo o percurso formativo, tanto a nível de estágio como de Mestrado, ter realizado inúmeras aprendizagens que foram e serão fundamentais para me tornar uma educadora/professora atenta e ponderada.

PARTE I – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

Secção A: A minha prática em Educação Pré-Escolar

Capítulo I: Contextualização

Na primeira parte do relatório apresenta-se uma caracterização da instituição em que estagiei, do grupo de crianças (5 anos) e da rotina diária do grupo.

Ainda nesta primeira parte descrevo como decorreu a prática educativa que desenvolvi ao longo do estágio, bem como as metodologias adotadas pela educadora cooperante.

1. Caracterização do Contexto Educativo

A educação Pré-Escolar é a primeira etapa do Sistema Educativo Português e, de acordo com o decreto-lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, caracteriza-se por ser de frequência facultativa, ”favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

Esta etapa abrange as crianças a partir dos três anos até à idade de entrada no Ensino Básico.

O estágio curricular em educação pré-escolar, a que este capítulo se reporta, realizou-se num jardim-de-infância situado numa comunidade urbana na Cidade de Coimbra, pertencendo à freguesia de Santo António dos Olivais.

Apresenta capacidade para receber 184 crianças (desde os 4 meses até aos 5 anos), organizando-se atualmente em 59 vagas para creche e 125 para jardim-de-infância.

O edifício da instituição é composto por três pisos: na cave existe uma sala polivalente, arrecadações, instalações sanitárias de serviço e uma sala de caldeira.

No piso 1 situa-se a entrada principal da instituição e existe uma área administrativa e serviços de apoio, como o refeitório, dormitórios e um palco de apoio às festas da instituição.

Por fim, no 2.º piso ficam as salas da creche na ala esquerda do edifício e as salas do jardim-de-infância na ala direita. Existem ainda o gabinete das educadoras e uma sala de isolamento.

Estas salas dão acesso a umas varandas amplas, sendo o local privilegiado para as brincadeiras ao ar livre e a interação entre as crianças de diferentes idades. Todas estas divisões são amplas, favorecendo assim a qualidade e o bem-estar.

O contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Este ambiente deverá ainda proporcionar ocasiões de formação dos adultos que trabalham nesse contexto (ME, 1997, p.31).

No que diz respeito à equipa educativa, em cada sala de atividades há uma educadora que é acompanhada por duas auxiliares. Assim, na instituição existem seis educadoras e 12 auxiliares.

2. Caracterização do Grupo

Na educação pré-escolar, a organização do grupo é uma das características fundamentais que se deve ter em consideração para uma melhor organização do ambiente educativo.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) há “diferentes fatores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada

sexo, a diversidade de idades das crianças, a dimensão do grupo” (ME, 1997, p. 35).

O grupo que acompanhei era constituído por 18 crianças, das quais 4 eram raparigas e 14 eram rapazes, pertencendo na globalidade ao mesmo nível socioeconómico e sociocultural¹.

O grupo era bastante heterogéneo, tanto no que concerne às experiências vivenciadas por cada criança fora do jardim-de-infância, como ao nível de capacidades adquiridas, uma vez que cada criança tem o seu próprio ritmo de desenvolvimento. É possível destacarem-se as crianças mais velhas das mais novas pelos seus interesses, autonomia e linguagem. No entanto, verifica-se que as crianças mais novas conseguem acompanhar as atividades desenvolvidas, uma vez que são estimulados tanto pela educadora, como pelas outras crianças.

Neste grupo as crianças, apesar de terem temperamentos muito distintos, têm um grande sentido de união, que demonstram nas brincadeiras que desenvolvem e inclusive nos pequenos trabalhos que realizam em grupo. Os laços de afetividade e cooperação que se estabeleceram são bem visíveis, verificando-se que “...a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (ME, 1997, p. 35).

No que diz respeito às características emocionais e comportamentais são crianças alegres, meigas, bem-dispostas, muito curiosas, participativas, colaboradoras, aderindo facilmente às atividades propostas pela educadora.

Quanto às preferências das crianças do grupo, estas elegem como prediletas as atividades livres, jogos de grande dimensão, jogos de

¹ Informação obtida em conversa com a educadora cooperante e posteriormente com a leitura do Projeto Curricular de Sala.

encaixe ou construção, imitação de profissões e atividades relacionadas com a expressão plástica. Mostraram igualmente grande interesse por ouvir histórias e de brincar no exterior. Uma das atividades que as crianças mais gostam de desenvolver no exterior é jogar futebol e às escondidas. Por sua vez as meninas tendem a escolher atividades relacionadas com a expressão plástica.

3. Organização do espaço

A organização do espaço em jardim-de-infância deve ser feita tendo em conta as necessidades e os interesses das crianças, de modo a que a sala facilite a existência de momentos em que a criança tenha a possibilidade de manipular, explorar e descobrir.

Assim sendo, “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamentos, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (ME, 1997, p. 37).

Consequentemente, a sala de atividades assume-se como um elemento principal para o desempenho da tarefa educativa. Na Instituição, apresenta-se como um espaço amplo, com bastante claridade natural e pequenos apontamento decorativos que a tornam mais acolhedora e agradável para trabalhar.

A organização do espaço e dos materiais determina as atividades passíveis de serem quotidianamente escolhidas pelas crianças, sendo por isso de extrema importância a organização da sala por zonas ou áreas de trabalho, nas quais as crianças podem encontrar os diferentes materiais, proporcionando-se deste modo um ambiente rico em estímulos, potenciador do desenvolvimento das crianças.

Assim, a sala de atividades do jardim-de-infância onde desenvolvi o meu estágio é composta por:

Tapete - no qual a educadora reúne com as crianças pela manhã, como forma de acolhimento, programando a sequência de tarefas, em articulação com as crianças, tendo em conta o processo de construção das identidades e conquista de autonomia.

Na minha perspetiva, este espaço poderia estar mais confortável com a introdução de algumas almofadas coloridas, proporcionando às crianças um espaço mais acolhedor, estimulando desde o primeiro momento os seus sentidos.

Cantinho da cozinha, dos cabeleireiros, do faz de conta – espaços devidamente equipados com brinquedos e materiais apropriados a cada uma das diferentes atividades, nos quais as crianças podem desenvolver a sua imaginação, transportando para a sala vivências do quotidiano que podem ser exploradas pela educadora.

Biblioteca ou cantinho da leitura – composto por alguns livros adequados às idades das crianças potenciando o desenvolvimento da linguagem.

Apesar da importância deste espaço, o mesmo apresenta-se um pouco descuidado. Os livros são escassos e estão colocados no fundo de uma prateleira, local pouco apelativo para as crianças.

Mesas de trabalho – no centro da sala estão dispostas algumas mesas com lugares para todas as crianças trabalharem em simultâneo, podendo realizar-se trabalhos individuais, de pequenos grupos ou com a totalidade do grupo, uma vez que todas as mesas podem ser deslocadas consoante as necessidades das atividades a desenvolver.

As crianças têm ainda acesso a um recreio que, apesar de ser bastante grande é um espaço um pouco desprovido a nível de recursos. A

instituição através da reciclagem de materiais, e sem qualquer gasto adicional, poderia criar algum equipamento didático para as crianças explorarem, tornando o espaço mais estimulante e enriquecedor, na medida que “a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (ME, 1997, p. 38).

Contudo, neste espaço exterior existe uma pequena horta, na qual as crianças participam na sua conservação, tendo oportunidade de colher os legumes e regá-los.

Tendo em conta o gosto do grupo pela expressão plástica, mais concretamente pela pintura, e considerando que a mesma implica um controlo da motricidade fina e o desenvolvimento da imaginação, eu e a minha colega² decidimos, em conjunto, criar o *cantinho da arte*.

Assim, colocámos diversos materiais à disposição do grupo, desde tintas, telas, a materiais recicláveis de modo a que o grupo tivesse oportunidade de explorar consoante as suas preferências.

4. Rotina Diária

A organização do horário das salas de um jardim-de-infância deve ter em consideração as principais rotinas do dia, nomeadamente a hora de chegada das crianças, a hora das refeições e o tempo da sesta, não havendo no entanto um modelo único de uma rotina que deva ser aplicado. Cabe ao educador definir a rotina que melhor se adegue e que tenha em consideração as necessidades do grupo que está a lidar.

² Realizei o estágio juntamente com a minha colega Sónia Dias, pelo que por vezes declararei alguma informação no plural.

Contudo, o educador deve ter sempre em atenção as OCEPE para formular a rotina adequada.

De acordo com Zabalza (1996, p. 52):

As rotinas atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro (principalmente em relação às crianças com dificuldades para construir um esquema temporal de médio prazo) por um esquema fácil de assumir. O quotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia.

A rotina estabelecida pela educadora era bastante flexível, funcionando como fio condutor para as atividades do dia, podendo ser alterada de acordo com as necessidades ou interesses do grupo.

Assim, normalmente, o dia iniciava-se com o momento de chegada das crianças ao jardim-de-infância, sendo o acolhimento efetuado no refeitório, local amplo, no qual as crianças podiam brincar livremente enquanto aguardavam pela chegada dos restantes colegas.

Por volta das 9h30m dirigiam-se todos para a sala - *espaço do tapete* – realizando-se uma reunião de grande grupo, durante a qual eram partilhadas ideias e negociadas as atividades a desenvolver durante o dia, com o intuito de fomentar a autonomia e segurança da criança pelo conhecimento prévio e organizado do seu dia. Em alguns dias, a educadora aproveitou este momento para ler uma história às crianças, como forma de transição entre um momento mais agitado (chegada ao jardim de infância, brincadeiras livres) e um momento mais tranquilo (leitura de uma história), potenciando um bom equilíbrio para o fluir das atividades.

Perto das 10 horas, o grupo começava a trabalhar nas atividades estabelecidas, estando contemplado um intervalo de 30 minutos para brincar no recreio em atividades livres ou na exploração dos “cantinhos” existentes na sala.

Às 12h eram interrompidas as atividades para ter lugar a hora do almoço, sendo esta precedida e seguida do momento de higiene das crianças.

Após o almoço o grupo brincava livremente no *hall* da instituição e por volta das 13h30 iam fazer a sesta, sendo que este era um hábito praticado por todas as crianças da instituição.

Após a sesta as crianças realizavam atividades com a auxiliar, até ao momento da saída, uma vez que o horário da educadora terminava às 15h, estando contemplado no período da tarde o lanche e o desenvolvimento das atividades extracurriculares (AEC), para as crianças previamente inscritas.

Constatou-se a importância da realização de algumas atividades em horários bem definidos de modo a facilitar a aquisição de noção de tempo e como forma de criar hábitos, princípios importantes para a formação e desenvolvimento da criança.

Capítulo II: Itinerário Formativo

Este capítulo descreve as três fases do estágio por que passei, que estavam organizadas num total de 12 semanas.

A primeira fase consistiu na realização de uma observação aprofundada e crítica de todo o contexto educativo, desde a organização do espaço (crianças, grupo, espaço, tempo) ao meio institucional, relação com os pais e parceiros educativos e prática da educadora cooperante; progressivamente, numa segunda fase assumiram-se responsabilidades para o desempenho de tarefas pontuais, em articulação com a educadora cooperante, tendo em vista a dinamização de atividades de cariz pedagógico; por fim, numa terceira fase deu-se início à planificação e execução das atividades com o grupo de trabalho, de acordo com o plano curricular estabelecido pela educadora.

Este capítulo contém ainda uma breve descrição dos referenciais pedagógicos em que a educadora baseia a sua prática: Movimento da Escola Moderna e Pedagogia Por Projeto.

1. A minha prática educativa

A exigência do mundo atual prediz que seja dado um papel privilegiado à educação, aspeto fundamental para um percurso futuro de sucesso, pelo que cada vez mais se demonstra ser necessário a aposta numa educação de qualidade desde criança. Segundo este pensamento Miguéns (2009) refere que “as realidades sociais dos tempos presentes e a relevância que o conhecimento e a capacidade para aprender têm nas sociedades modernas exigem uma cada vez maior e mais cuidada atenção à educação nas primeiras idades” (p. 11).

1.1. Primeira fase

A primeira fase de estágio decorreu ao longo de três semanas, de 11 a 27 de Abril de 2012. Nesta fase pretendia-se essencialmente que as estagiárias se integrassem no grupo e compreendessem a realidade do jardim-de-infância, assim como o funcionamento do mesmo.

Para além das atividades consideradas no plano da educadora, houve espaço para o desenvolvimento de atividades relacionadas com os sentidos (atividades propostas e desenvolvidas por uma colega estagiária³). Uma das atividades desenvolvidas relacionou-se com a audição tendo as crianças que identificar os sons que estavam a ouvir.

No seguimento desta atividade, e após uma conversa que a educadora teve com o grupo explicando que há algumas pessoas que são surdas, logo com outra forma de comunicar, o grupo mostrou-se interessado em saber como é que comunicam. Assim, eu e a minha colega, uma vez que tivemos formação nessa área⁴ propusemos à educadora ensinar alguns gestos como olá, bom dia, boa tarde, adeus e obrigado.

Tendo em consideração que as crianças já conseguiam identificar as letras do seu nome, considerámos interessante ensinar também como se dizia o nome de cada uma. Assim, de modo a que ficassem com uma lembrança desta aprendizagem, sugerimos que cada uma recortasse e colasse numa cartolina os gestos correspondentes ao seu nome (Apêndice n.º1).

Uma vez que se aproximava o dia da mãe, a educadora optou por começar por ler o livro “Mãe, querida mãe” de Luísa Ducla Soares para depois estimular o grupo a fazer uma prenda para oferecer à mãe. Nesta sequência, a educadora pediu-nos sugestões de atividades/ prenda para a

³ Estagiária de animação sociocultural

⁴ Tivemos uma unidade curricular na licenciatura de Língua Gestual Portuguesa

mãe. Sugerimos que se reunissem diversos materiais reutilizáveis para as crianças criarem uma boneca para oferecer (Apêndice n.º2). Esta boneca foi decorada de acordo com o gosto de cada criança.

Na sequência desta atividade, o grupo quis ainda fazer um cartaz conjunto sobre o dia da mãe, para se colocar na entrada da sala. Para a sua realização utilizámos não só a técnica de pintura com pincel, mas também com esponja (Apêndice n.º3).

1.2. Segunda fase

A segunda fase decorreu de 2 de maio a 8 de junho de 2012. Pretendia-se que se fizesse uma entrada progressiva na atuação prática.

Contudo, apesar de estas fases terem uma calendarização definida, não eram estanques, e ainda no decorrer da fase anterior, eu e a minha colega já tínhamos começado a intervir.

Tivemos oportunidade de observar a educadora a ler uma história às crianças, com o intuito de fazer uma introdução à pré-contagem. Ao longo da leitura da história a educadora ia “fazendo de conta” que tinha alguns objetos na mão e perguntava às crianças com quantos objetos ficava se metesse lá mais alguns.

De acordo com a Associação de Professores de Matemática (APM) (2008) “a aprendizagem matemática é construída a partir da sua curiosidade e entusiasmo e é desenvolvida, de forma natural, a partir das suas experiências” (p.83).

Nesta segunda fase, tivemos oportunidade de desenvolver algumas atividades com o grupo, orientadas por nós. A educadora intervinha sempre que considerava oportuno.

Assim, sugerimos ao grupo a leitura da história “A que sabe a lua” de Michael Grejniec, uma vez que a partir desta história conseguimos desenvolver inúmeras atividades.

Após a sua leitura, colocámos questões como “quem chegou à lua?”, “qual foi o primeiro animal a tentar chegar à lua?”, de modo a desenvolver o sentido crítico das crianças. Enquanto respondiam a estas questões, uma criança perguntou se podiam desenhar o rato (personagem da história). Sugeri que cada um desenhasse o animal da história que mais tinha gostado.

Posteriormente, sugeri que cada um recortasse o animal que desenhou, de modo a podermos ordenar, por ordem de chegada à lua os animais (Apêndice n.º4). Com esta atividade pretendíamos abordar de uma forma simples a ordem crescente e decrescente.

Segundo a APM (2008) “as crianças precisam aprender palavras para comparar e indicar a posição e direção, ao mesmo tempo que desenvolvem um conhecimento de contagem e de palavras relacionadas com os números” (p.85).

Numa outra sessão, pedimos aos alunos que recontassem a história, de modo a estimular a sua memória. Enquanto cada um ia contando o que se lembrava da história, íamos recontando num cartaz, por desenho, a história (Apêndice n.º5).

Tendo em conta que tivemos de desenhar os animais da história, aproveitámos para perguntar quais as semelhanças e as diferenças dos animais, desde os seus habitats, às suas características físicas.

Uma vez que, no momento em que contámos a história, uma das questões que as crianças nos colocaram, foi porque é que a lua da história era redonda, considerámos oportuno realizar uma atividade sobre as fases da lua. Assim, colocámos a sala escura, e através de um teatro de sombras,

mostramos como se realizava a rotação da lua sobre a terra. Explicámos também que a lua se apresentava como lua crescente, decrescente, nova ou cheia, consoante rodava.

Após esta atividade, e como forma de avaliação, a educadora sugeriu que cada um desenhasse uma lua com lápis de cera. Posteriormente, pintámos essa lua toda com tinta preta, para que ficasse com um efeito divertido (Apêndice n.º6).

Ainda no decorrer desta fase, na sequência de uma conversa em grande grupo, uma criança questionou-nos sobre “O que sentimos quando estamos a dormir?”. A partir desta questão considerámos interessante aproveitar para iniciar um miniprojecto⁵ com o grupo.

1.3. Terceira fase

A terceira fase decorreu de 13 a 19 de junho de 2012 com o intuito de planificar e executar as atividades com o grupo de trabalho, de acordo com o plano curricular estabelecido pela educadora. Esta etapa teve uma duração de 3 semanas, assumindo-se como a experiência mais enriquecedora e gratificante de todo o processo de estágio. Tive oportunidade de aplicar os conceitos apreendidos, proporcionando ao grupo experiências, em que tiveram oportunidade de aprender brincando. Tal como aconteceu com a fase anterior, o meu grupo iniciou esta fase um pouco antes, na medida em que, para desenvolver o miniprojecto, era necessário planificar algumas das atividades que se iriam desenvolver. Tendo em consideração o Projeto Curricular de Sala da educadora, realizaram-se diversas atividades que envolveram as áreas de formação pessoal e social e da expressão e comunicação.

⁵ O miniprojecto será descrito na íntegra posteriormente no ponto referente à Pedagogia Por Projeto.

Na área da formação pessoal e social consideramos a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros colegas e com o mundo. Para o cumprimento dos objetivos previsto nesta área, foram desenvolvidas atividades, como por exemplo um jogo de grande grupo denominado “Mimar os sentimentos”, que permitiram à criança ter consciência de si e dos outros, revelando atitudes de colaboração, partilha e cooperação através do desenvolvimento de diferentes iniciativas em grupo e jogos de interação, assimilando regras, normas e valores.

Na área da expressão e comunicação está contemplada a expressão motora, plástica, de comunicação linguística, bem como o desenvolvimento lógico (matemático). Para o efeito foram levadas a cabo um sem número de atividades que potenciaram o desenvolvimento das crianças em cada um destes níveis, nomeadamente, através da realização de jogos tradicionais (expressão motora e corporal); pintura e trabalhos manuais diversos (expressão plástica); espaços de leitura de histórias, identificação de rimas (comunicação linguística); realização de uma receita de biscoitos (desenvolvimento lógico) uma vez que estimulava a contagem dos ingrediente, quantidades e sequência de introdução de cada um dos elementos.

Ainda no decorrer desta terceira fase, uma criança colocou uma questão: “que alimentos é que fazem mal?”. A partir desta questão, considerámos pertinente desenvolver algumas atividades relacionadas com a alimentação.

De modo a introduzir a temática, principiámos pela leitura da história “A Lagarta muito comilona” de Eric Carle. A partir desta leitura começámos por ter uma conversa sobre alimentos saudáveis e alimentos menos saudáveis.

Uma das atividades que foi desenvolvida foi a construção de um cartaz, que estava dividido em duas partes. De um lado eram colocadas as imagens correspondentes aos alimentos saudáveis e do outro, as dos menos saudáveis. Uma criança de cada vez colava na coluna correspondente (Apêndice n.º7).

De seguida, foram distribuídas folhas com uma lagarta para que cada criança pintasse e desenhasse os alimentos saudáveis que a lagarta comeu (Apêndice n.º8).

Numa conversa que tivemos com o grupo, algumas crianças disseram que os sumos naturais eram saudáveis, então, sugerimos que cada um trouxesse um limão no dia seguinte, para fazermos uma limonada. Após a realização da limonada, fez-se um cartaz com uma descrição das fases da confeção da mesma (Apêndice n.º9).

Esta história serviu ainda como fio condutor para abordar a evolução do crescimento da borboleta. Foi construído um ovo, uma lagarta, um casulo e borboletas, tudo com materiais recicláveis. Para a construção dos objetos anteriormente mencionados, dividimos a turma em grupos, de modo a que cada um ficasse responsável por uma tarefa. Por fim, fomos todos para junto do placard onde se expõem os trabalhos, para colocar por ordem a evolução do crescimento da borboleta (Apêndice n.º 10).

De acordo com Portugal (2009, p.33):

Durante a infância, as crianças podem aprender a participar no seu mundo e a contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico. Se tudo corre bem, podemos contar com cidadãos emancipados, autênticos na interação que estabelecem com o mundo, emocionalmente saudáveis, com uma atitude fortemente exploratória, aberto ao mundo externo e interno, com um sentido de pertença e uma forte motivação para contribuir para a qualidade de vida, respeitando o homem, a natureza, o mundo físico e concetual.”

Através do cumprimento do Projeto Curricular, desenvolvendo para o efeito atividades mais diversificadas possíveis, procurou-se garantir às crianças o contacto necessário com a cultura e instrumentos que lhes vão ser úteis para o seu percurso de vida.

2. Metodologias Utilizadas

O Projeto Curricular, definido pela educadora, tinha por base a metodologia do Movimento da Escola Modernos (MEM) e da Pedagogia por Projeto. No entanto e talvez pelo facto de apenas termos vivenciado e acompanhado os momentos finais do ano letivo não houve oportunidade de ver na prática a aplicação destas metodologias pela educadora, uma vez que as circunstâncias vivenciadas no momento pela instituição potenciavam a aplicação de diversas metodologias em simultâneo.

Porém, no momento que nos foi disponibilizado para planificar e orientar o grupo, optámos por utilizar unicamente a metodologia do MEM e da pedagogia de projeto, por haver uma maior identificação da minha parte e da minha colega, com os princípios das mesmas.

2.1. Movimento da Escola Moderna

O Movimento da Escola Moderna foi muito influenciado pela teoria de desenvolvimento de Piaget que defende que o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra deve ser tido em consideração na sua aprendizagem.

Assim, de acordo com o MEM prevê-se que sejam dadas às crianças oportunidades para agir e explorar o mundo à sua volta, sendo que o educador deve ser apenas um meio que auxilia a criança, devendo

acompanha-la e observa-la de modo a poder monitorizar o seu desenvolvimento.

Pretende-se que o trabalho seja desenvolvido em conjunto com as crianças de modo a que elas saibam partilhar democraticamente e também que sejam capazes de se organizar para que o trabalho seja desenvolvido por todo o grupo que está implicado.

Com este modelo de aprendizagem o ensino tanto é feito pelo educador como pelas crianças, uma vez que a aprendizagem é feita individualmente e todas as crianças são estimuladas a comunicar. O educador é apenas um orientador da aprendizagem da criança. A comunicação é incitada de modo a formar crianças críticas e reflexivas, uma vez que cada vez mais a comunicação é a base para uma partilha eficiente.

Segundo Sérgio Niza (1996), no quotidiano de um jardim-de-infância, este modelo pedagógico pode ser observado no modo como está organizado o espaço educativo, nas rotinas, na forma utilizada para avaliar e na interação que existe com as famílias e com a comunidade.

No que diz respeito à organização do espaço educativo, as crianças devem ser incluídas na sua organização, de modo a que a tomada de decisão seja feita por todo o grupo e não apenas pelo educador. O espaço deve conter áreas básicas como um espaço para biblioteca e documentação, uma oficina da escrita, um espaço de laboratório de ciências e experiências, um espaço de carpintaria e construções, um espaço de expressão plástica e ainda um espaço com jogos e “faz de conta” (Niza, 1996, p. 146).

Neste sentido, verifiquei que na sala onde decorriam as atividades estavam contemplados espaços distintos para as crianças poderem

explorar, existindo igualmente instrumentos em número suficiente para o desenvolvimento das atividades educativas planeadas.

Tendo em consideração que na sala de atividades não existia um espaço dedicado inteiramente à arte/pintura⁶, em articulação com a minha colega de estágio criámos um novo espaço, denominado “cantinho das artes” (Apêndice n.º11), tendo-se disponibilizado às crianças papel de cenário, tintas diversas de modo a que pudessem exteriorizar diariamente as suas emoções, sonhos, receios.

Para que este espaço ficasse apelativo à participação da criança decorámos-lo com telas pintadas e objetos elaborados com pasta de modelar.

A fim de incentivar o uso de material reciclado, e potenciando os recursos alternativos, foi ainda criado um novo cantinho destinado à construção de brinquedos, objetos com os desperdícios diários do próprio jardim-de-infância (garrafas de água; pacotes de leite; tampas; sacos plásticos...).

Ao final de uma semana, pela adesão que as crianças tiveram na atividade, chegámos a conclusão que teria sido vantajoso termos pensado na criação destes espaços mais cedo, para termos oportunidade de ver o grupo a utilizá-lo durante mais tempo e admirar e explorar as obras criadas.

Com base nas ideias do Movimento da Escola Moderna, todos os trabalhos que vão sendo feitos pelo grupo são expostos de modo a que toda a comunidade tenha conhecimento das atividades desenvolvidas na sala, durante o ano. Por esse motivo, cada sala de atividades da

⁶ Área que o grupo demonstrou gostar bastante – pela análise das fichas preenchidas do Sistema de Acompanhamento de crianças (SAC).

instituição tem no corredor um espaço definido para expor os trabalhos que as crianças vão desenvolvendo (Apêndice n.º12).

Segundo o MEM e relativamente às rotinas, estas devem ser constituídas por dois momentos, um na parte da manhã em que se faz o acolhimento, uma planificação em conjunto seguida de atividades e projetos, uma pausa e após esta deve ser feita uma apresentação das aprendizagens feitas ao restante grupo. Após o almoço, numa segunda fase, fazem-se as atividades livres de recreio, as atividades culturais coletivas e faz-se ainda um balanço em conselho.

Pelo que tive oportunidade de observar na instituição, a parte da manhã não difere muito desta organização, apenas a comunicação das aprendizagens por norma fica para o dia seguinte. Uma vez que no jardim-de-infância as crianças dormem a sesta após o almoço, a dinâmica prevista para o período da tarde também não é cumprida na totalidade sendo que ainda acresce a realização das atividades extracurriculares previstas para alguns dias.

Este movimento defende que o envolvimento dos encarregados de educação nas atividades desenvolvidas pelo jardim-de-infância é uma mais-valia para o desenvolvimento das crianças. Este envolvimento observa-se com grande ênfase na instituição onde desenvolvi o estágio, na medida em que os pais se esforçam para estar sempre presentes nas atividades da instituição, contribuindo com sugestões para melhorar o desempenho geral.

Pelo exposto, considero que não estão a ser postos em prática todos os princípios contemplados no MEM principalmente no que concerne aos espaços para o desenvolvimento de atividades. Penso que poderiam ser criados novos “cantinhos”, recorrendo ao espaço exterior, que poderiam contribuir muito para o desenvolvimento da criança.

Contudo, no exterior existe um espaço dedicado à natureza no qual as crianças têm contacto com o cultivo e com o tratamento de uma pequena horta, com alguns frutos e legumes. Este espaço apela ao seu sentido de responsabilidade, organização, desenvolvimento da capacidade motora, entre outros aspetos.

Considero igualmente importante a utilização do plano de atividades e lista de projetos uma vez que auxiliam na estruturação das atividades ao longo de todo o ano, ajudando igualmente a criança, bem como os encarregados de educação a conhecer os projetos que irão ser desenvolvidos.

2.2.Pedagogia por Projeto

A pedagogia de projeto prevê que as atividades que são desenvolvidas na sala surjam de uma situação-problema, que por norma vêm da criança, tornando-se um desafio para chegar a alguma conclusão. A criança aprende através do questionamento, do levantamento de dúvidas, incentivando a novas descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimentos. Pretende-se que o projeto seja uma forma de ajudar a criança a aprender, tornando a aprendizagem mais atraente, eficaz e duradora. Posto isto, segundo Katz e Chard (1997), a criança é incentivada a tornar-se responsável e a tomar iniciativas, a desenvolver o seu pensamento e a ampliar os seus campos de interesse. O projeto pode ser sobre qualquer tema do seu interesse.

O projeto que se desenvolve na sala deve passar por diversas fases (Grave-Resendes & Soares, 2008):

1ª Identificação do problema - Um projeto deve ser iniciado quando se nota um grande interesse por parte das crianças por uma determinada situação concreta. O educador deve então aproveitar esse interesse para desenvolver o assunto e propor desafios para a resolução do problema, sendo que “para decidir o que é mais importante e relevante, o educador deverá observar as crianças, estando atento ao que dizem e fazem, às suas reações e propostas, às situações que apresentam potencialidades educativas” (ME, 1998, p.103).

De acordo com Vasconcelos (2012) “o trabalho de projeto pode, então, ser considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (p.10).

2ª Execução – esta é a fase da ação e a mais estimulante para as crianças. Devem ser realizadas pesquisas, procurando os instrumentos necessários, planeando as atividades para a solução dos problemas. Esse regulamento funcionará como referência para a realização do trabalho.

Nesta fase podem surgir algumas dificuldades, erros e imprevistos e as crianças serão orientadas a resolvê-los e a continuar o trabalho. O educador deve estar atento e estimular as crianças, valorizando o seu desenvolvimento e acompanhando as suas dificuldades. O trabalho deve ser sempre feito pelas crianças, sendo que assim o papel do educador neste trabalho é apenas o de orientador.

3ª Comunicação - Nesta fase a apresentação pode ser feita através de uma exposição do projeto de modo a que toda a comunidade possa ter contacto com o trabalho desenvolvido.

A exposição deverá ser realizada pela criança, na medida que “o desenvolvimento intelectual é fortalecido quando as crianças têm

oportunidades frequentes para conversar sobre coisas que sejam importantes para elas” (Vasconcelos, 2012, p.11 e 12).

4ª Avaliação - Após o trabalho concretizado, serão avaliados, pelas crianças, os objetivos, o planeamento, as atividades e o resultado final.

Com a ajuda e orientação do educador, as crianças farão uma análise do seu trabalho, apresentando críticas e comentários apropriados sobre o projeto.

O educador deve ser um facilitador da integração dos conteúdos, dos diversos materiais e oferecer oportunidades para o exercício da liberdade e uso de direitos. A criança aprende melhor fazendo e deste modo a aprendizagem é mais consistente e sólida.

Assim, a minha função como educadora é orientar, sensibilizar, aconselhar, desafiar exercendo controlando as atividades, avaliando as crianças e o seu próprio desempenho.

De acordo com Donaldson (1978 citado por Vasconcelos: 2012, p.12):

A essência da arte do professor reside em decidir que ajuda é necessária numa determinada circunstância e como é que esta pode ser melhor oferecida. Torna-se claro que, para tal, não há uma fórmula definida. Mas talvez algo de útil possa ser dito sobre as formas de ajuda que poderão ter mais valor.

Uma discussão na sala pode ser uma forma de avaliar um projeto, dando então oportunidade às crianças para refletir sobre a contribuição e a validade do projeto. Com esta discussão as crianças estão a desenvolver o seu espírito crítico e a questionar o seu próprio trabalho, o que para estas idades é bastante importante.

A criança é assim encarada como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas. A criança demonstra ser capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem com o apoio do adulto, é autora de si própria com a ajuda dos outros (Vasconcelos, 2012, p.18).

A avaliação deve ser constante, através de observações, atividades, participação e colaboração.

De acordo com a metodologia apresentada e durante o meu período de estágio, não tive oportunidade de observar o desenrolar de nenhum projeto por parte da educadora. No entanto pareceu-me que o grupo estava habituado a trabalhar deste modo, na medida em que no decurso da aplicação de um miniprojecto, que eu e a minha colega desenvolvemos, verifiquei que o grupo se mostrou bastante confortável e à vontade com este tipo de metodologia.

2.2.1. Miniprojeto “O que sentimos quando dormimos?”

O miniprojecto que desenvolvemos com o grupo surgiu devido a uma questão colocada por uma criança na sala, que queria saber “o que sentimos quando estamos a dormir?”. Perante esta questão, reunimos o grupo e colocámos esta questão a todos. Cada um disse o que sentia enquanto dormia, contudo percebemos que era complicado para eles perceberem. Deste modo, aproveitámos esta questão para explorar com todo grupo as emoções.

A fim de aprofundar o conceito das emoções com as crianças, optámos por ler uma parte do livro “O Pássaro da Alma”, uma vez que este retrata de forma simples e adequada às idades das crianças as diferentes emoções.

Na tentativa de criar dinâmicas distintas com as crianças envolvendo-as neste miniprojecto decidimos recriar o “Pássaro da Alma”, em cartolina, passando o mesmo a fazer parte da sala durante o desenrolar do projeto (Apêndice n.º13).

Seguidamente apresentámos o jogo intitulado “O Pássaro Manda”. A atividade consistia no mimar dos sentimentos, em pares, que estavam exposto em cartões no pássaro da alma, sendo que o restante grupo teria de adivinhar qual o sentimento que estava a ser mimado. Esta primeira atividade procurava apelar à concentração, cooperação, observação e sentido crítico das crianças, pelo que teriam de começar por cumprir as ordens básicas sobre as regras da sala, para participar na atividade.

Foram desenvolvidas diversas atividades, algumas sugeridas pelas crianças, como fazer rimas e jogos de palavras, e outras que nós considerámos que seriam oportunas e divertidas desenvolver com o grupo, de acordo com as áreas de formação pessoal e social e da expressão e comunicação, tais como, confeção dos biscoitos das emoções (Apêndice n.º14), nas quais, o principal objetivo aprofundar o conhecimento das crianças sobre as emoções e a aprendizagem de novos conceitos.

Após a confeção dos biscoitos das emoções, elaboraram em grande grupo um cartaz com a receita (Apêndice n.º15) que foi exposto no placar à entrada da sala, onde os encarregados de educação podiam ver e, inclusive, retirar a receita. A ideia da realização do cartaz partiu das crianças, uma vez que queriam que as mães tomassem conhecimento da receita.

Para o efeito cada criança criou um livro de emoções no qual foi registado o que sentiam quando estavam alegres, tristes, zangados, com medo...tendo cada emoção sido devidamente retratada e decorada. No

final do miniprojecto os livros das crianças foram entregues aos pais, de modo a que estes tivessem conhecimento do trabalho desenvolvido pelos seus filhos.

Ao longo do desenvolvimento deste miniprojecto, tivemos sempre em consideração os interesses do grupo na seleção das atividades, de modo a que eles se sentissem interessados e motivados para as desenvolver.

**Secção B: A minha prática no Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico**

Capítulo III: Contextualização

Este capítulo destina-se à apresentação do contexto educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico no qual realizei o meu estágio. Aqui será descrita uma caracterização do agrupamento e da escola onde estive inserida e da turma do 1.º ano com que desenvolvi a minha prática, sendo que a informação foi recolhida essencialmente a partir do Projeto Educativo.

O estágio em 1.º CEB foi realizado em conjunto com duas colegas de mestrado⁷. Sempre que ao longo do texto usar o plural estou a mencionar também as minhas colegas.

O meu percurso no primeiro ciclo do ensino básico será também descrito e refletido neste capítulo.

1. Caracterização do contexto educativo

1.1. Caracterização do agrupamento de escolas

De acordo com o decreto-lei n.º 137/2012 de 2 de julho, o “agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis de ensino”.

O agrupamento, ao qual pertence a escola do 1.º ciclo do ensino básico onde realizei a minha prática educativa, localiza-se na margem sul do rio Mondego, na cidade de Coimbra. Pertence à freguesia de Santa Clara, um espaço privilegiado pela riqueza do seu património cultural e pela beleza paisagística, estando inserida no centro histórico da cidade de Coimbra⁸.

⁷ Ana Lúcia Silva e Tânia Neves.

⁸ Dados recolhidos da página da Junta de Freguesia de Santa Clara.

1.2.Caracterização da escola

Tal como o megaagrupamento, também a escola se situa em Santa Clara. O espaço físico da escola tende ser a o mais amigável possível para uma boa prática educativa. Assim, a escola é constituída por seis salas de aulas, um contentor que serve como auxílio para a prática letiva, um espaço multiusos⁹, casas de banho, sala de professores, uma copa e uma arrecadação de materiais. Ainda anexo à escola existe um jardim-de-infância e um refeitório, sendo este último utilizado pelas duas valências. O edifício escolar referente ao 1.ºciclo é formado por 2 andares, que contemplam os espaços apresentados anteriormente.

É de salientar que a escola tem um espaço exterior amplo e com boas condições, existindo uma área de lazer coberta. Porém este espaço resguardado tem dimensões reduzidas, não permitindo a sua utilização em dias de chuva. Em situações climatéricas adversas as crianças têm de se manter sempre no interior do edifício.

Esta escola é frequentada por 122 alunos que se encontram distribuídos por sete turmas: uma turma do primeiro ano (26 alunos), duas turmas do segundo ano (20 alunos cada uma), duas turmas do terceiro ano (15 e 16 de alunos) e duas do quarto ano (17 e 20 alunos).

Quanto às características dos alunos, verificou-se que há uma grande diversidade. Sempre que possível tenta-se integrar nas diferentes turmas, crianças com necessidades educativas especiais, de diferentes etnias e referenciadas como provenientes de famílias disfuncionais, com graves reflexos no rendimento escolar.

⁹ Neste espaço funciona uma pequena biblioteca, existindo também uma arrecadação para material desportivo e uma sala de aula para crianças com necessidades educativas especiais. É nesta sala que estão guardados os materiais para primeiros socorros.

A maioria do corpo docente pertence ao Quadro Geral deste ou de outros estabelecimentos, com bastantes anos de serviço e possuindo como habilitações o Magistério Primário e Licenciaturas. Assim, o corpo docente é constituído por sete professores titulares de turma, um professor de apoio educativo e um de ensino especial. Dos setes, três pertencem ao quadro escolar, três são do quadro da zona pedagógica e outro pertence ao quadro de escola destacado¹⁰.

O pessoal auxiliar é constituído por duas auxiliares de ação educativa, uma tarefaira para apoio a uma criança com necessidades educativas especiais e ainda uma tarefaira que trabalha quatro horas por dia para limpeza das instalações.

1.2.1. Recursos materiais e funcionamento

No que diz respeito ao equipamento informático, existe um computador por sala de aula e um em cada gabinete de reunião dos professores. Na sala dos professores existem duas fotocopiadoras.

Na escola estão disponíveis livros infantis que se encontram dentro de dois armários numa sala multiusos. A biblioteca propriamente dita é a do megaagrupamento, onde os professores podem requisitar livros para os seus alunos, independentemente dos ‘Baús dos livros’¹¹ selecionados pela bibliotecária e que circulam periodicamente por todas as escolas do agrupamento.

Quanto ao equipamento desportivo esse é muito escasso. Existem alguns arcos e bolas e verifica-se a necessidade do seu aumento e diversificação para fazer face às atividades curriculares.

¹⁰ Dados recolhidos em conversa com a Professora Cooperante.

¹¹ ‘Baú dos Livros’: Circula mensalmente pelas escolas do megaagrupamento uma carrinha que distribuiu os baús, permitindo aos alunos terem acesso a uma maior diversidade de livros que podem ser requisitados.

O horário escolar do presente ano letivo é o seguinte:

Quadro 1 - Horário semanal da turma

TURMA	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
9H – 12:30H	Atividades letivas	Atividades letivas	Atividades letivas	Atividades letivas	Atividades letivas
12H30 – 14H	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
14H:00 – 15H:30	Atividades letivas	Atividades letivas	Atividades letivas	Atividades letivas	Atividades letivas

1.3. Caracterização da turma

1.3.1. Alunos

A turma com a qual realizei a prática educativa é do 1.º ano de escolaridade, sendo formada por 26 alunos (12 meninos e 14 meninas).

Quadro 2 - idades dos alunos.

Idades	Sexo masculino	Sexo feminino	Total
5	1	1	2
6	11	13	24
Total	12	14	26

A turma é composta por crianças com características muito específicas, nomeadamente:

- Existem três crianças com óculos (dois meninos e uma menina),
- Existe uma menina esquerdina,

- Existe um menino de etnia cigana,
- Existem quatro crianças negras (dois meninos e duas meninas),
- Existe um casal de gémeos falsos,
- Existe uma menina Testemunha de Jeová.

Existem dois alunos (um menino e uma menina) com défice de atenção. A menina está sinalizada por uma psicóloga exterior à escola encontrando-se devidamente medicada. O menino está a ser acompanhado pela psicóloga da escola estando o seu caso ainda em processo de análise.

Na turma existem ainda dois alunos (um menino e uma menina) que quando iniciaram o primeiro ano já possuíam alguns conhecimentos de leitura e de escrita, ainda que com algumas limitações. No entanto a professora teve de adaptar a sua prática a fim de que os alunos não desmotivassem e mantivessem os níveis de rendimento escolar pretendidos.

De acordo com Leavers (2004b citado em Conselho Nacional de Educação: 2009, p.65), “Cabe ao adulto educador/professor identificar o potencial desenvolvimental e educacional inerente às atividades, pensar e disponibilizar situações estimulantes, formulando “pontos de atenção” e atendendo ao bem-estar emocional e implicação das crianças”.

1.3.2. Organização das experiências educativas

De acordo com Arends (2008), “a aprendizagem dos alunos não depende apenas do que os professores fazem nas aulas, é também muito influenciada pelo que os professores e os pais fazem em conjunto” (p.26). Assim, a associação de pais e encarregados de educação, presente na escola, tem uma forte participação nas experiências educativas dos seus

educandos, promovendo atividades diversas, das quais se pode destacar, para este ano letivo, a realização de um rastreio auditivo. Neste rastreio auditivo, a professora, bem como as estagiárias, apenas tiveram como função orientar os alunos para se dirigirem à sala onde este estava a ser realizado.

De acordo com informação facultada pela professora cooperante, esta associação promove igualmente sessões em que os pais vão à escola partilhar a sua experiência profissional enquanto médicos, enfermeiros, sapateiros, cabeleireiros, entre outros.

Relativamente à organização curricular, os conteúdos são planificados por período e mensalmente, conjuntamente com os outros professores da instituição, o que segundo Arends (2008) é fundamental na medida em que permite planificar e coordenar tudo o que se passa na escola.

No que diz respeito à organização das rotinas de trabalho, a professora privilegia que na parte da manhã sejam lecionadas a Língua Portuguesa e a Matemática, uma vez que os alunos têm um maior grau de atenção, deixando para a parte da tarde a leção do Estudo do Meio.

No início do ano letivo, são estabelecidas regras de comportamento com os alunos, sendo os próprios a elaborá-las em conjunto com a professora, bem como as penalizações para os infratores. Essas regras são escritas num cartaz e afixadas na sala para que todos as possam lembrar regularmente.

1.3.3. Avaliação

De acordo com Ferreira (2007), “a avaliação das aprendizagens sempre constituiu uma das principais funções exigidas pela sociedade às escolas” (p.12), pelo que é exigido a cada professor efetuar uma avaliação do progresso dos seus alunos.

É através da avaliação “... que os alunos são hierarquizados em função do seu mérito” (*ibidem*, p.18), podendo assim o professor dar a conhecer aos encarregados de educação a evolução do educando.

De acordo com o despacho normativo n.º 24-A/2012 de 6 de dezembro, “a avaliação tem uma vertente contínua e sistemática e fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades”.

A avaliação realizada pela professora cooperante com os alunos ao longo do ano letivo é formativa e sumativa no final de cada período.

Assim, a professora diariamente vai fazendo uma observação cuidada da participação do aluno, de modo a perceber a sua evolução. Quando se apercebe que existem alunos com alguma dificuldade específica, tenta explicar o conteúdo de modo a que todos fiquem a perceber.

A avaliação formativa tem como funções principais a informação dos vários intervenientes no ato educativo sobre o processo de ensino-aprendizagem, o feedback sobre os êxitos conseguidos e as dificuldades sentidas pelo alunos na aprendizagem e, ainda, a regulação da mesma, com a intervenção atempada no sentido de encaminhar o processo realizado pelo aluno (Ferreira, 2007, p. 27).

Capítulo IV: Itinerário Formativo

Este capítulo descreve as fases por que passei no estágio do primeiro ciclo do ensino básico.

A primeira fase teve a duração de duas semanas, compreendidas entre 15 e 24 de outubro de 2012 e consistiu na observação do contexto da sala de aula e nos múltiplos recursos e interações que conduzem à aprendizagem dos alunos, bem como perceber o papel da professora e os níveis de desenvolvimento e ritmos de aprendizagem das crianças.

Na segunda fase de estágio, com a duração de nove semanas, de 29 de outubro de 2012 a 16 de janeiro de 2013, pretendia-se que os formandos intervissem de forma progressiva, com responsabilidade na elaboração da planificação e consequente intervenção.

1. Reflexão da prática educativa

1.1.Primeira Fase

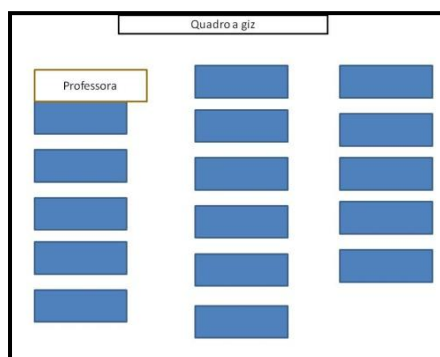
Tendo em consideração que “a observação é um processo cuja função primeira, imediata, consiste em recolher informações sobre o objeto tomado em consideração” (Damas & Ketele, 1985, p.11), então observar o contexto educativo em 1.º Ciclo do Ensino Básico é fundamental para perceber tudo o que envolve o grupo.

Segundo Parente (2002), a observação permite “obter informações sobre os interesses e necessidades das crianças (...) obter dados exatos, precisos e significativos, capazes de informar o professor ou educador sobre as necessárias modificações a implementar” (p.169).

Quando entrei pela primeira vez na sala de aula, o que me despertou logo a atenção foi a organização das mesas por filas e colunas. De acordo com

Arends (2008), “esta é a forma mais tradicional do arranjo do espaço da sala de aula”, sendo a “mais adequada para situações nas quais os alunos devem concentrar a sua atenção no professor” (p.270). Contudo, quando conheci a turma, apercebi-me que era complicado adotar outra disposição para a sala,

Quadro 3 - Planta da sala de aula do 1.º ano



tendo em conta o tamanho da sala e o número de alunos¹².

A primeira impressão que tive da turma é que essas crianças são um pouco indisciplinadas, com falta de regras, no entanto considerando que é uma turma do 1.º ano, poderemos considerar essa situação normal, uma vez que ainda apresentam alguns hábitos e dinâmicas diferentes, provenientes do pré-escolar.

Para se conseguir desenvolver uma tarefa, é muito importante relembrar quando termina uma tarefa e quando começa a outra, uma vez que vêm do pré-escolar habituados a ter horários mais flexíveis. Deste modo, torna-se essencial ir recordando os alunos de quanto tempo dispõe para a realização de determinada tarefa, afim que consigam cumprir os objetivos estabelecidos.

Com o passar do tempo, ao observar a prática da professora cooperante, apercebi-me que esta recorre frequentemente à utilização dos manuais adotados, que a meu ver se encontravam bem elaborados, tanto a nível do conteúdo como na disposição de imagens/conteúdos. Para consolidar a informação transmitida a professora utiliza as fichas de trabalho.

¹² 26 alunos.

Embora os manuais escolares sejam instrumentos de trabalho muito utilizados por docentes e estudantes, são construídos e dirigidos, preferencialmente, aos primeiros, uma vez que é ao coletivo docente que compete decidir o manual a adotar em cada escola (Morgado, 2004, p.46).

No decorrer destas duas semanas, a professora explicou-nos o seu método de trabalho e de organização da dinâmica da aula de modo a que, numa fase posterior, na qual seria exigida a nossa intervenção, pudéssemos seguir a mesma linha orientadora.

Neste contexto, a professora confidenciou-nos que preferia lecionar as disciplinas de português e de matemática no período da manhã, pois os alunos apresentam, de modo geral, maior capacidade de concentração, sendo mais fácil transmitir os conhecimentos necessários e captar a atenção necessária, das crianças para estas disciplinas. Na parte da tarde, a professora opta por ensinar o estudo do meio, uma vez que são lecionados conteúdos com os quais as crianças estão mais familiarizadas. A professora ressaltou ainda que na introdução de novas matérias, no caso concreto da inserção das consoantes e vogais (disciplina de português), diligencia de modo a que sejam adicionados estímulos extra como a apresentação de histórias ou músicas relacionadas com o tema a fim de que as crianças se envolvam mais, estimulando assim o interesse das mesmas. No caso da matemática, a professora opta por instrumentos mais práticos como o Cuisenaire¹³ e o ábaco¹⁴.

¹³ O material Cuisenaire é constituído por uma série de barras de madeira, sem divisão em unidades e com tamanhos variando de uma até dez unidades. Cada tamanho corresponde a uma cor específica.

¹⁴ O ábaco é um instrumento muito simples, usado para diversas operações aritméticas tais como a soma, a subtração, a multiplicação e a divisão,

Os alunos mostram-se muito interessados em aprender novos conteúdos, e estão sempre a perguntar a professora quando é que se vai aprender algo de novo.

Contudo, tendo em consideração que “a aprendizagem é um modo de gradualmente se ir compreendendo melhor o mundo em que vivemos e de sabermos melhor utilizar os nossos recursos para nele agirmos” (Alarcão, 2005, p.27), a professora explicava-lhes que para poderem aprender um novo conteúdo, teriam de ter bem interiorizado o anterior.

No grupo de alunos havia duas crianças (um menino e uma menina) que já sabiam ler e escrever quando entraram para a escola. Sempre que era introduzida uma matéria já do conhecimento destes alunos, como forma de os manter interessados e estimulados, a professora elaborava fichas de trabalho um pouco mais complexas.

1.2. Segunda Fase

1.2.1. Planificação e Intervenção

Numa segunda fase de estágio pretendia-se que se comesse a planificar e a colocar em prática o planeado.

A planificação passa por ser um pilar para a vida do professor, na medida em que “conduz as situações educativas que se caracterizam por um encadeamento harmonizado de ideias, atividades e interações” (Arends, 1995, p.53).

Segundo Arends (1995), a planificação suporta diversas vantagens, uma vez que permite ao professor tomar decisões fundamentais para o ensino, ter em consideração as capacidades e os conhecimentos prévios dos alunos de modo a adaptar as atividades planificadas.

Em grupo de estágio optámos por planificar em grelha (Apêndice n.º16), tendo em consideração alguns pontos que nos pareceram fundamentais: área curricular, conteúdos, metas, estratégias/atividades, materiais e avaliação. Ao apresentar à professora cooperante ela concordou com a estrutura e os conteúdos, pelo que não foi necessário proceder a nenhuma alteração.

De acordo com Arends (2008), “a planificação do professor é um processo multifacetado e contínuo que abrange quase tudo o que os professores fazem” (p.101), ou seja, um professor ao planificar uma aula, nem sempre consegue cumprir o plano, visto que podem surgir imprevistos, como uma dúvida específica dum determinado aluno, que obriga a uma alteração do plano da aula.

Quando isto sucede, o professor tem de estar preparado para proceder à alteração do plano sem colocar em causa as competências que pretende desenvolver.

Ainda Azevedo (2002) considera que “é difícil cumprir fielmente as previsões iniciais, uma vez que surgem numerosos imprevistos durante o processo” (p.18) de ensino, ou seja, a planificação pretende orientar as práticas e está sujeita a alterações.

Segundo Estrela (1994), a planificação é entendida como “um inventário e organização de objetivos, conteúdos, métodos, meios e processos de avaliação (...) conjunto estruturado e detalhado de metas de trabalho, permitindo ao professor, organizar as suas atividades” (p.9).

A planificação permite ao professor regular o período de trabalho nas tarefas que decorrem na sala de aula.

Na prática que desenvolvi, juntamente com as minhas colegas de grupo, nem sempre nos foi possível seguir categoricamente o que estava planificado, devido a manifestações de dificuldades na apresentação de

alguns conteúdos, nomeadamente no ensino da subtração, uma vez que para aos alunos era complicado distinguir a diferença do significado do sinal menos para o sinal mais.

Após a primeira tentativa de planificação da aula percebemos que o modelo selecionado não se adequava às nossas necessidades, tornando-se por vezes muito confuso, pelo que, decidimos alterar a sua apresentação (Apêndice n.º17).

No processo de planificação, tentámos criar dinâmicas, colocando desta forma o recurso aos manuais um pouco de lado, apostando na utilização de cartões para o ensino e consolidação da leitura (português), enquanto na matemática, utilizámos com alguma regularidade o material Cuisenaire, que facilita a contagem. Construámos ainda uma flor com pétalas amovíveis (Apêndice n.º18), com a qual pretendíamos que a turma praticasse a adição e a subtração. No estudo do meio recorremos muitas vezes a atividades mais práticas, como o “jogo da glória”¹⁵, no qual os alunos tinham de responder corretamente às questões colocadas e que diziam respeito aos conteúdos programáticos que pretendíamos abordar. Com estas atividades pretendíamos que os alunos interagissem entre si e que aprendessem e consolidassem conhecimentos de uma forma mais lúdica.

Este estágio não se baseou apenas na planificação das aulas, mas também no ensinar/lecionar das mesmas, a uma turma do 1.º ano. Segundo Roldão (2003) intervir é “mobilizar conhecimentos e capacidades várias, articulá-los e usá-los adequadamente face a uma situação (...) é o que constitui a essência da competência” (p.43).

¹⁵ Jogo de tabuleiro.

Deste modo, tendo em conta que eu desenvolvi o meu estágio juntamente com duas colegas, considerámos oportuno que cada uma ficasse responsável por uma aula por semana¹⁶.

Assim, no decorrer desta fase de intervenção, tive oportunidade de lecionar as três áreas curriculares disciplinares: português, matemática e estudo do meio. Nas variadas áreas foram abordados inúmeros conteúdos programáticos, nos quais recorremos a diferentes estratégias, materiais e recursos.

De modo a demonstrar melhor o que desenvolvi no meu estágio, passo a descrever três aulas que lecionei, referentes a cada uma das áreas curriculares disciplinares.

Português

No ensino do português, optámos por seguir o método global do ensino da leitura¹⁷. Na sessão em que introduzi a letra **I**, decidi começar por contar a história “Laura, Luísa e Leonor no campo” (Apêndice n.º19) de modo a cativar o interesse da turma. A seguir, coloquei algumas questões sobre a história, às quais os alunos tiveram de responder corretamente.

Seguidamente, escrevi no quadro a palavra ‘lua’¹⁸ e, pedi a um aluno para a ler. Apesar de ainda não conhecerem a letra **I**, o aluno conseguiu, talvez por já a ter ouvido ao longo da história.

De modo a fazer uma desconstrução da palavra, procedi à divisão silábica da palavra (lu-a). De seguida, todos juntos, juntámos o **I** com cada uma das vogais e pedi aos alunos para irem dizendo palavras iniciadas pelos referidos fonemas.

¹⁶ Tendo em conta que o estágio ocorria em três dias da semana, cada uma de nós dava uma aula semanal.

¹⁷ Método utilizado pela professora cooperante.

¹⁸ A palavra aparece ao longo da história “Laura e Leonor no campo”.

No decorrer desta atividade, apercebi-me que os alunos percebiam o que estavam a aprender e a maioria das palavras que diziam correspondiam ao que era pedido.

Apenas numa fase posterior foi ensinada a grafia do *l* em minúscula, maiúscula em manuscrito e imprensa.

De forma a consolidar esta aprendizagem, para terminar a sessão solicitei à turma que realizasse uma ficha de trabalho do manual adotado.

Matemática

Na área da matemática, o conteúdo abordado foi “números e operações”, mais concretamente operações com números naturais.

Com este conteúdo pretendia que a turma alcançasse metas como efetuar adições envolvendo números naturais, utilizar corretamente os símbolos “+”, “-“ e “=”.

Para explorar este conteúdo decidimos recorrer à utilização de uma flor com pétalas manipuláveis¹⁹. Com esta atividade, pretendia que um aluno de cada vez fosse até ao quadro e realizasse a operação que estava representada na flor.

Numa fase posterior, solicitei que um aluno manipulasse as pétalas da flor e decidisse qual a operação que iria colocar. De seguida, iria outro aluno escrever no quadro a operação que estava representada. Deste modo, o primeiro aluno iria corrigir o colega e dizer se este tinha feito bem a operação, ou não. Caso estivesse errada, tinha de a corrigir, sendo que eu estava sempre atenta, caso algo errado passasse despercebido aos alunos.

¹⁹ Flor construída em cartolina, cujas pétalas são amovíveis. Esta flor serve para praticar a adição e a subtração.

Através desta atividade, consegui que os alunos mostrassem interesse em aprender o que era pretendido, uma vez que estavam implicados o que era solicitado.

Estudo do meio

O conteúdo programático desenvolvido nesta sessão dizia respeito ao módulo “à descoberta de si mesmo”.

Para esta sessão decidimos realizar uma atividade prática ao ar livre, que teria como meta que os alunos conhecessem e identificassem normas básicas de prevenção rodoviária.

Enquanto eu fiquei na sala com a turma, a rever algumas regras básicas de prevenção rodoviária, as minhas colegas foram para o exterior organizar um percurso rodoviário.

Após as regras estarem todas revistas formei grupos de três elementos: o grupo dos peões, dos carros e das bicicletas.

Quando chegámos à rua, ainda se subdividiram os grupos ao meio de modo a que, enquanto uma parte da turma fazia o percurso, a outra metade assistia e verificava se o grupo que estava a realizar o percurso cometia alguma infração.

No decorrer da atividade, ao observar o grupo, pude constatar que através de atividades práticas e interativas, os alunos aprendiam não só o conteúdo que se pretendia, mas também a respeitar o outro (Apêndice n.º20).

1.2.2. Avaliação

Tendo em consideração o artigo 3º da lei n.º 236/2012 de 6 de dezembro, os intervenientes no processo de avaliação devem ser: o professor, o aluno, o conselho de docentes, os órgãos de gestão da escola, o encarregado de educação e a administração educativa.

Contudo, uma vez que no decorrer do 1.º período as estagiárias acompanharam grande parte do desenvolvimento da turma, tivemos oportunidade de participar na avaliação dos alunos.

Ainda de acordo com artigo, a “avaliação tem uma vertente contínua e sistemática e fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de capacidades, de modo a permitir rever e melhorar o processo de trabalho”.

Assim, de modo a realizar uma avaliação contínua cuidada, eu e as minhas colegas, juntamente com a professora cooperante, construímos grelhas de observação para cada área curricular disciplinar: português (Apêndice n.º21), matemática (Apêndice n.º22) e estudo do meio (Apêndice n.º23).

Ao longo do período, enquanto observava as aulas lecionadas pelas minhas colegas, ia registando algumas notas referentes às participações, dúvidas, questões colocadas, de cada um de modo a poder preencher de forma equitativa e correta as grelhas de observação.

Numa fase posterior, já no final do período, reunimos com a professora, apresentando as grelhas preenchidas, tentando conciliar os pareceres de todas, concluindo a avaliação de cada aluno. Nesta reunião, pudemos constatar que, se por um lado, houve alguns alunos que demonstraram grande evolução, por outro, houve também alguns que estagnaram um pouco na aprendizagem. Contudo, uma vez que ainda se encontravam

numa fase bastante inicial e desde que devidamente acompanhados por todos os intervenientes no processo educativo, ainda estavam a tempo de conseguir acompanhar os restantes colegas.

PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE

Este capítulo contém cinco experiências-chave que considerei significativas no meu percurso formativo, relatando assim algumas aprendizagens no decorrer do estágio, tanto do pré-escolar como do primeiro ciclo do ensino básico. Importância das rotinas no jardim-de-infância; Avaliação na Educação Pré-Escolar; Profissionalidade do educador/ professor; Estratégias de ensino da leitura no Primeiro Ciclo do Ensino Básico e Indisciplina na sala de aula.

Contém ainda uma investigação de carácter obrigatório, tendo em consideração o regulamento de mestrado. Como tema para a investigação considerei relevante desenvolver-la sobre a abordagem multicultural nos contos infantis.

1. Importância das rotinas em Educação Pré-Escolar

Em educação pré-escolar não existe um modelo único de rotina que deva ser aplicado no jardim-de-infância, pelo que cabe ao educador definir qual a rotina que melhor se adequa ao grupo com que está a trabalhar. Contudo, o educador deve ter sempre em consideração as orientações curriculares para formular a rotina mais adequada.

O tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividades, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo (ME, 1997, p. 38).

A rotina deve oferecer diversas experiências de aprendizagem ativas e motivadoras, de modo a permitir que a criança persiga os seus interesses, faça escolhas e tome decisões.

Deste modo, a rotina no jardim-de-infância deve ser flexível mas simultaneamente estável e consistente, de modo a que a criança tenha oportunidade de realizar diversas experiências e aprendizagens e a permitir que estas explorem e ganhem confiança nas competências que estão a desenvolver.

Mesmo sendo flexível, o dia deve ser organizado em volta de acontecimentos diários e de cuidados, adaptar ao ritmo de cada criança e ao seu humor e a transição de uma atividade para a outra deve ser suave, de modo a que a criança não estranhe.

As rotinas têm um papel muito importante no desenvolvimento da criança, na medida em que possibilitam o domínio do processo que está a ser seguido e permite que a própria criança crie regras, facilitando a compreensão do quotidiano como algo previsível potenciando, deste modo sentimentos de segurança e autonomia na criança. e permite também que o quotidiano seja algo previsível, criando assim na criança segurança e autonomia.

Ao definir as rotinas em jardim-de-infância deve ter-se em consideração o desenvolvimento específico de cada criança na medida em que cada uma tem as suas próprias necessidades e ritmos, Assim devem ser proporcionados diferentes momentos entre os quais os de trabalho em grupo e individualmente, nunca esquecendo a necessidade de um espaço exclusivo para a brincadeira já que em jardim-de-infância a criança deve aprender brincando, não devendo ser exigida uma manhã inteira de trabalho (Post & Hohmann, 2003).

O educador deve ter sempre em consideração o interesse das crianças relativamente ao mundo que a envolve e deve valorizar a necessidade que a criança exprime em explorar, e para isso esses momentos devem ser previstos pelo educador e a rotina deve adaptar-se a essas necessidades.

Sempre que seja necessário, o educador deve estar disponível para manter um diálogo coerente com as crianças de modo a elucidá-las relativamente aos seus interesses e deve partilhar com estas o controlo do dia de modo a proporcionar-lhes oportunidades de escolha.

A rotina diária oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas atividades de resolução de problemas (Hohmann e Weikart, 2011, p.224).

1.1. O que observei no jardim-de-infância

A minha escolha recaiu sob esta experiência chave uma vez que todos os momentos no jardim-de-infância têm por base uma rotina.

No jardim-de-infância onde desenvolvi a minha prática, as crianças reúnem sempre todas numa sala, neste caso o refeitório por ser um espaço amplo e acolhedor. Por volta das nove horas (hora de entrada da educadora) reúne-se todo o grupo para se seguir para a sala de atividades. A educadora cooperante considera fundamental que o dia seja iniciado com a reunião de todo o grupo para que se tenha uma conversa sobre o que se fez no dia anterior, de modo a estimular a memória das crianças e ainda para que se discutam as atividades que se vão desenvolver no dia, apelando assim o sentido crítico de cada um.

No meu ponto de vista, este momento é fundamental visto que as crianças precisam de ser confrontadas com a necessidade de exporem as suas ideias e de as fundamentar.

Após se decidir o plano de atividades do dia, começa-se a trabalhar. Neste momento as crianças têm o apoio do adulto quando consideram necessário, tendo total liberdade para fazer o trabalho definido como entendem.

Tendo em consideração que começam a trabalhar por volta das dez horas, perto das onze horas fazem uma pausa para brincar. Quando não chove, podem brincar na rua.

Têm cerca de trinta minutos para brincar livremente e libertar energias, contudo neste momento livre eles sabem que têm de respeitar o espaço do outro e as suas brincadeiras. O grupo tem bem presente que devem resolver os conflitos que surgem entre si e só em último recurso recorrer à ajuda do adulto.

Algo que me surpreendeu nesta rotina da parte da manhã é que as crianças passam toda a manhã sem um lanche, mas por uma análise cuidada que tive oportunidade de fazer ao longo dos dias de estágio, nunca me apercebi que pedissem comer ou que se queixassem com fome. As atividades decorrem sem interrupção.

Após os trinta minutos dedicados às brincadeiras livres, inicia-se um segundo momento de trabalho, no qual, por norma se termina o trabalho iniciado anteriormente.

Considero que é muito importante para as crianças fazerem alguns intervalos no decorrer das atividades, uma vez que tendo em consideração a sua idade, se dispersão mais rapidamente do que estão a fazer.

Antes de almoçar, formam-se grupos para ir ordeiramente à casa de banho e lavar as mãos.

Para a refeição, cada criança sabe qual é o seu lugar à mesa e sentam-se calmamente, cada um no seu lugar.

O facto de a educadora ter o cuidado de desenvolver momentos rotineiros com o grupo contribuiu para que este se tornasse bastante autónomo. Mesmo durante o período de refeição não necessitavam da ajuda do

adulto, cumprindo, posteriormente o esperado de cada um (arrumação do prato e copo e higiene pessoal).

Enquanto se aguarda que todos terminem de almoçar, os mais despachados brincam no *hall* de entrada da instituição.

Por volta da uma e meia, todas as crianças vão dormir uma sesta. No caso da sala dos cinco anos dormem até às 15 horas, uma vez que a essa hora têm sempre alguma atividade extra curricular (música, dança, inglês, ballet, judo, entre outras).

Quando essas atividades terminam, por volta das 16 horas, as crianças vão lanche. Após o lanche estas ficam na instituição com o pessoal auxiliar a fazer atividades livres enquanto aguardam que os encarregados de educação as vão buscar.

Tendo em conta que a rotina é flexível, permite que enquanto se tenha de obedecer a um ritual mais certo, como os momentos de higiene, por exemplo, também se tenham momentos mais imprevisíveis, como visitas ao exterior, ou dias de festa.

Assim, através das rotinas consegue-se que a criança se sinta mais segura com a sua aprendizagem, conseguindo prever os momentos se seguem, por exemplo, quando a criança está a trabalhar, já sabe que depois desse esforço terá uma recompensa que será brincar.

2. Sistema de Acompanhamento de Crianças

Tendo como principal referência as OCEPE, o SAC surgiu com o intuito de ser uma ferramenta útil para o educador avaliar e desenvolver o currículo, tendo sempre por base a observação, avaliação, reflexão e ação e tendo em consideração o bem-estar emocional e a implicação tanto da criança individualmente como do grupo.

Deste modo, o SAC é um documento que apoia a prática pedagógica e que procura agilizar a relação entre práticas de observação, documentação, avaliação e edificação curricular (Portugal, 2010).

O educador de infância ao colocar em prática o SAC tem a possibilidade de ter uma noção geral de como o grupo funciona, consegue identificar se existe alguma criança que necessite de algum apoio adicional ou atenção diferenciada e ainda consegue perceber se há alguma coisa que necessite de uma intervenção específica da sua parte.

A observação, avaliação, reflexão e ação do SAC organiza-se por três fases, que passam pelo preenchimento de fichas, sendo que em cada fase uma é direcionada ao contexto e grupo de crianças em geral e outra direcionada às crianças individualmente.

Apesar de na minha prática de estágio ter tido oportunidade de passar pelas três fases do SAC, apenas preenchemos as fichas 1G, 2G e 3G, ou seja, apenas fizemos a análise da abordagem dirigida ao contexto educativo em geral.

2.1. Primeira Fase

Na primeira fase faz-se uma avaliação do grupo, através do preenchimento da ficha 1G (abordagem dirigida ao grupo em geral) (Apêndice n.º24) sendo que se tem em consideração os níveis de bem-estar emocional e de implicação da criança.

No que diz respeito ao bem-estar emocional existem alguns fatores a considerar: a criança deve sentir-se à vontade, agir espontaneamente, estar recetiva a novos desafios, mostrar alegria e entusiasmo, ter autoestima e lidar bem com as suas emoções e sentimento. Tudo indica se a criança está bem consigo mesma e com o meio que a rodeia.

Os indicadores do bem-estar emocional da criança são a flexibilidade, assertividade, vitalidade, tranquilidade e alegria que esta demonstra enquanto realiza determinada tarefa que lhe é proposta.

Considera-se que uma criança está com bons níveis de implicação quando estas estão concentradas, absorvidas e persistentes na interação, interessadas e motivadas, mentalmente ativas e responsivas, plenamente satisfeitas e realizadas nas suas descobertas, inventivas e imaginativas nas soluções que desenvolvem e ainda quando estão a funcionar no limite das suas capacidades.

Deste modo, a criatividade, energia, concentração, expressão corporal, perspicácia, precisão, expressão verbal, satisfação e o tempo de reação desta a desenvolver a tarefa são indicadores de que a criança está implicada naquilo que está a fazer.

Assim, com a ficha 1G o educador vai fazer um diagnóstico geral da situação do grupo, considerando os níveis de bem-estar emocional e de implicação²⁰. Aqui cada criança vai ser considerada individualmente,

²⁰ Escala dos níveis de bem-estar emocional e de implicação: vermelho: nível baixo (1 ou 2) – assinala as crianças que suscitam mais preocupação em termos de bem-estar ou

com base na impressão geral que a criança vai deixando. A ficha 1G tem um espaço relativo a comentários que permite ao educador assinalar algumas particularidades da criança ou dificuldades específicas que ela apresente.

Para preencher a ficha 1G tive de realizar uma observação cuidada do grupo, e tive oportunidade de ficar a conhecer um pouco melhor o grupo de crianças com que estava a lidar e perceber em que atividades é que se sentiam mais à vontade e em quais é que mostravam mais aborrecimento em realizar.

Posto isto, quando observei o grupo a realizar diversas atividades, uma vez que não consegui observar todas as crianças a desenvolver a mesma atividade, apercebi-me que de um modo geral eles se sentem implicados e com níveis de bem-estar emocional positivo nas diversas tarefas propostas.

Contudo, havia três crianças na sala (dois meninos e uma menina) que apresentavam baixos níveis de bem-estar emocional quando lhes era solicitado a realização de determinada tarefa, se esta não era de todo do seu agrado.

Por outro lado, cinco crianças (três meninos e duas meninas) estavam com elevados níveis de bem-estar emocional e implicação, independentemente da atividade proposta.

Esta análise permitiu-me conhecer melhor cada criança em particular, saber quais as que suscitam alguma preocupação por apresentarem níveis

implicação. Laranja: nível médio (3) – assinala as crianças que parecem funcionar em níveis médios de bem-estar e implicação. Pode também assinalar os casos em que se tem dúvida ou dificuldade em perceber o seu funcionamento. Verde: níveis altos (4 ou 5) – assinala as crianças que parecem usufruir bem da sua permanência no jardim-de-infância.

baixos e ainda identificar as tarefas mais e menos motivadoras para as crianças.

2.2. Segunda Fase

Quando o educador passa para a segunda fase deste processo, tem de fazer uma análise e reflexão daquilo que obteve com o preenchimento da ficha 1G, de modo a poder identificar eventuais problemas que necessitem de uma atenção mais cuidada.

Assim, com a ficha 2G (Apêndice n.º25) faz-se uma análise do grupo, em que o educador tem de ver o que lhe agrada e o que o preocupa com o grupo e uma análise ao contexto, analisando os aspetos positivos e negativos que este apresenta.

Há ainda um espaço para a opinião das crianças sobre o jardim-de-infância.

Ainda na ficha 2G deve colocar-se as características da comunidade e da família e do projeto da instituição, deve fazer-se um balanço geral dos aspetos positivos e negativos devem ser dadas ideias para o desenvolvimento do projeto curricular de sala.

Com isto, ao preencher a ficha 2G ao longo do estágio, comecei por fazer uma reflexão sobre o que tinha observado para o preenchimento da ficha 1G e fiz uma observação mais cuidada do grupo e do contexto, tendo em consideração os fatores dados para esta ficha.

Com a observação realizada para o preenchimento da ficha 2G verifiquei que o ambiente na sala de atividades é agradável, proporcionando às crianças uma aprendizagem que lhes possibilita desenvolver a sua imaginação e criatividade.

Um aspeto muito interessante e positivo que me apercebi foi de que este grupo de crianças tinha muito presente o espírito de interajuda e de

solidariedade. Cada vez que alguma criança tinha alguma dificuldade para desenvolver alguma tarefa, mesmo em atividades livres, havia sempre outra disponível para ajudar. Também quando a educadora precisava de ajuda para realizar ou organizar alguma atividade, no grupo havia sempre alguém que se disponibilizava para ajudar.

Por outro lado, através desta observação mais cuidada do grupo, apercebi-me que de um modo geral todos têm uma enorme capacidade de dispersar, não conseguindo direccionar toda a sua atenção para o que estão a realizar no momento.

Ao questionar as crianças sobre o que mais gostavam de fazer no jardim-de-infância, a maioria disse que gostava de pintar e de brincar no exterior. Por outro lado, o que menos gostavam de era brincar com legos e sozinhos.

Ao terminar a segunda fase do SAC, tomei consciência das necessidades do grupo e daquilo que poderia ser modificado para que se sintam melhor no jardim-de-infância e mais motivados e implicados nas tarefas.

2.3. Terceira Fase

Para preencher a ficha 3G (Apêndice n.º26), tive de fazer um balanço do que necessita ser modificado e definir atividades ou ações a desenvolver, tendo em consideração a oferta educativa, o clima do grupo, o espaço para iniciativa, organização e o estilo do adulto.

Quando preenchi a ficha 2G, a maior preocupação que me surgiu foi o facto de o grupo ter grande interesse pela pintura e não existir na sala um espaço referente apenas a essa arte. Assim, em consenso com a minha colega decidimos criar o cantinho das artes de modo a que as crianças pudessem desenvolver a atividade que mais lhes agradava. Neste cantinho colocámos um cavalete, no qual a cada dia colocámos uma

folha de papel de cenário nova, na qual cada criança podia pintar e desenhar, tendo total liberdade para fazer o que quisesse.

A correta utilização do SAC por parte do educador permite ter uma ideia clara sobre o funcionamento do grupo, tendo em consideração os níveis de bem-estar emocional e de implicação e sobre os aspetos que necessitam de alguma intervenção específica da sua parte, tendo em consideração a oferta educacional, o clima do grupo, o espaço para iniciativa, a organização do contexto e o estilo do adulto. O SAC permite ainda que as crianças com necessidades específicas sejam identificadas e que seja feita uma planificação apropriada à resolução de problemas.

3. Profissionalidade do educador/professor

Diversos autores defendem que o educador deve ser um mediador no processo de ensino aprendizagem da criança, na medida em que deve estimulá-la na construção do seu próprio conhecimento, tendo sempre por base os seus interesses, pois só assim, esta se vai mostrar interessada e motivada para aprender.

Segundo François Maspero, “a nossa função não é a de sermos o modelo, o exemplo, a encarnação do único possível, mas antes a de um mediador, daquele que (...) pode permitir à criança situar-se, por sua vez, numa perspetiva de progresso” (1975, p. 22).

No seguimento deste pensamento, eu, enquanto futura educadora, procurei interferir o menos possível nas decisões das crianças, para que assim estas fossem capazes de resolver os seus próprios conflitos. Contudo, quando me apercebia que alguma criança não conseguia mediar os seus próprios conflitos, procurava intervir de modo a ajudá-la a resolvê-los.

Em jardim-de-infância é muito comum as crianças entrarem em conflito, por exemplo, por não quererem partilhar determinado brinquedo, como aconteceu na sala dos cinco anos com que estagiei. Observei as crianças que estavam envolvidas na discussão, e apenas quando verificava que estas não conseguiam entrar em consenso, é que me dirigia até elas, tentando fazê-las ver que temos de saber partilhar.

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (ME, 1997, p. 25).

De acordo com um estudo realizado por Spodek & Saracho (1998), sobre a estimulação do desenvolvimento da criança, foram analisadas diversas funções que um educador tem no decorrer da sua prática. Assim, o educador deve ser capaz de “avaliar o potencial e as necessidades das crianças para planejam experiências educativas bem-sucedidas” (p.32), deve adequar a sua prática ao grupo de crianças com que trabalha e fazer planificações a longo e a curto prazo, de modo a poder prever e programar as atividades de acordo com os interesses que vão surgindo no grupo.

Deste modo, no decorrer do desenvolvimento das atividades, o educador deve:

- Aconselhar as crianças a que tomem decisões assertivas;
- Valorizar os atos da criança, escutando-a para que possa contribuir para o seu bem-estar emocional e autoestima;
- Estar sempre atento e disponível, de modo a poder interferir quando necessário;
- Proporcionar à criança um ambiente calmo, estável e acolhedor tendo sempre em consideração o seu desenvolvimento (Spodek & Saracho, 1998).

No último ano no jardim-de-infância, é importante que o educador com as crianças tenha oportunidade de fazer uma visita a uma escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, de modo a que estas tenham um primeiro contacto com a nova realidade que se aproxima.

É igualmente importante que o educador faculte ao professor do primeiro ciclo do ensino básico todos os dados referentes à criança, para que este não inicie o trabalho sem qualquer informação, uma vez que a criança

quando sai do jardim-de-infância é portadora de uma bagagem bastante rica de novos saberes e conhecimentos.

O diálogo e a colaboração entre educadores e professores do 1º ciclo facilitam a transição e uma atitude positiva da criança face à escolaridade obrigatória (ME, 1997, p. 91).

Segundo informações que tive oportunidade de obter através de conversas casuais, a educadora cooperante disponibilizou informações que considerava relevantes aos professores que iriam acompanhar as crianças que seguiam para o primeiro ciclo. Por sua vez, a professora cooperante do primeiro ciclo, obteve informações do percurso em pré-escolar de praticamente todos os alunos da turma.

No ensino português, de acordo com a lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, “no 1.º ciclo o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas específicas”.

Na continuidade do trabalho da educadora de infância, o professor do 1.º ciclo do ensino básico deve criar as condições necessárias para o aluno poder aprender (Jannaert & Borght, 1999).

De acordo com Jannaert & Borght (1999), a ação do professor passa por três fases:

- Fase pré-ativa – o professor deve “criar e organizar as condições de aprendizagem” (p.251);
- Fase interativa – nesta fase o professor deve colocar o aluno em aprendizagem, organizando as suas experiências didáticas;
- Fase pós-ativa – o professor deve avaliar os resultados de aprendizagem.

Assim, no decorrer do estágio, através da minha prática procurei sempre ir ao encontro das necessidades da turma. Tendo em consideração que estava a acompanhar uma turma do primeiro ano, no que diz respeito às experiências educativas, procurei expor numa fase inicial os conhecimentos que pretendia que os alunos aprendessem, para que depois estes os pudessem explorar.

Sempre que me foi possível, desenvolvi um ensino mais centrado no aluno, trabalhando individualmente e diferenciando cada um, na medida em que, nenhuma criança é igual à outra.

De acordo com Arends (2008), o modelo de ensino centrado no aluno permite fazer uma aprendizagem cooperativa, baseada em problemas concretos, favorecendo assim a existência de discussões em sala de aula.

Arends (1995) considera que “os professores eficazes dominam um conjunto de conhecimentos que orienta aquilo que fazem enquanto professores, tanto dentro como fora da sala de aula” (p.10).

Assim, a professora cooperante procurava acompanhar e conhecer a turma em diversos níveis, desde ter conhecimento de acontecimentos sucedidos em casa, que pudessem causar alguma perturbação na criança, a acontecimentos sucedidos nos intervalos.

O professor com uma paixão pelo ensino não só reconhecerá que há uma necessidade de adotar um conjunto de perspetivas de ensino que tenham em consideração o conhecimento mais atualizado acerca do ensino e da aprendizagem, como também manifestará interesse em utilizá-lo (Day, 2004, p.123).

4. Estratégias de Ensino da Leitura

Segundo Simão (2002), “ao considerarmos a leitura como uma atividade valiosa do ponto de vista social ou individual, estamos a destacar o seu papel na aquisição de conhecimento e de competências bem como na promoção de cultura” (p.103).

Tendo em consideração a opinião da autora acima citada, considero que é fundamental assumir estratégias de ensino da leitura que possibilitem à criança adquirir os conhecimentos prévios de leitura essenciais para se torna uma leitora fluente no futuro.

Aprender é um processo bastante abstrato que possibilita simultaneamente que o individuo se transforme e enriqueça (Azevedo, 2000). O processo de aprendizagem da leitura está limitado fundamentalmente por uma questão temporal, na medida que esta aprendizagem nunca se desenvolve num limite de tempo estanque, uma vez que a criança necessita de algum tempo para se familiarizar com os novos conteúdos.

Assim, no meu ponto de vista, no ensino da leitura a criança deve ser estimulada a aprender e interessar-se para aprender novas palavras e novos conceitos, sendo que para isto acontecer o professor deve utilizar o método global de ensino da leitura.

Ao analisar uma abordagem desenvolvida por Vitor Cruz (2007), considero que é com o modelo descendente que as crianças se conseguem aproximar da leitura de uma forma mais simples. Com este modelo, a leitura confronta a criança com palavras e textos, sobre os quais esta já tem algum tipo de expectativa e sobre os quais já formulou hipóteses para saber quais são as palavras e que tipo de mensagens contém.

A leitura envolve processos de identificação direta de signos globais; antecipações que se suportam em predições léxico-semânticos e sintáticos; e verificação das hipóteses produzidas (Cruz, 2007, p. 89).

Segundo este modelo a leitura utiliza mais a informação sintática-semântica do que os conhecimentos fonológicos, colocando em realce os métodos de ensino da leitura denominados globais ou analíticos como sendo os que melhor correspondem aos modelos descendentes.

Deste modo, o método global ou analítico dá mais ênfase ao significado da palavra em si, do que ao ensino das letras que a formam. “É por esse motivo que nestes métodos é estimulado o uso das chaves contextuais perante palavras desconhecidas, pois parte-se do pressuposto que com uma prática contínua a pessoa irá desenvolvendo um vocabulário de palavras que reconhece de maneira global” (*idem/ibidem*, p. 146).

Recorrendo ao método global ou analítico para o ensino da leitura o professor estará a começar o ensino pela frase ou pela palavra e termina com o das sílabas e das letras, ou seja, o professor parte de uma estrutura mais complexa da linguagem, como é o caso da palavra, e através de sucessivas análises parte para a descoberta dos grafemas e dos fonemas.

3.1. Estratégia utilizada com o 1.º ano

Para o ensino da leitura eu, juntamente com o meu grupo de estágio, decidimos recorrer à utilização de cartões.

Numa fase inicial, para rever as vogais²¹, utilizámos cartões com imagens de objetos cujo nome se iniciava com vogais (iogurte, óculos, árvore, uva e égua). Entre estas imagens estava também uma de papaia (para introduzir a consoante **p**).

²¹ As vogais foram ensinadas pela professora cooperante nas semanas anteriores.

Após os alunos dizerem o que representava a imagem, por baixo da mesma, a professora²² escrevia o nome, sobressaindo a vogal pretendida. Quando os alunos identificaram a palavra papaia, a professora, ao escrever, questionou-os sobre qual seria a letra que ainda não tinham aprendido, ao que alguns identificaram como sendo o **p**.

Através desta atividade, pretendia-se que os alunos ficassem a conhecer o som da letra **p**.

Para o ensino da letra **p**, optámos por recorrer à leitura da história “P de Patrícia” de Michéle Soldevilla para depois pedir aos alunos que dissessem palavras da história que tivessem a letra **p**.

Conforme os alunos diziam, a professora escrevia a palavra no quadro de modo a que eles a visualisassem. Mesmo quando eles diziam alguma palavra que não contivesse a letra **p**, a professora escrevia-a no quadro de modo a que eles visualisassem que essa palavra não apresentava as características solicitadas.

Após reconhecerem diversas palavras com a consoante, a professora ensinou a fazer o grafema em maiúscula e minúscula, tanto em imprensa como a manuscrito.

Noutra sessão, para ensinar a letra **t** mostrou-se a imagem de um pato. Aguardou-se que alguém dissesse o que era e escreveu-se a palavra pato no quadro. Assim, pretendia-se que os alunos fizessem uma primeira associação da palavra à imagem.

Após alguns alunos lerem a palavra, colocaram-se diversas sílabas formadas com o grafema **p** e **t** no quadro – pa, pe, pi, po, pu, ta, te, ti, to, tu – pelo que numa primeira fase, pediu-se aos alunos, para um de cada vez, proceder à leitura das sílabas e posteriormente tiveram de construir palavras com as sílabas que já haviam aprendido.

²² Esta aula foi lecionada por uma das minhas colegas de estágio.

Apenas no final de terem adquirido algum vocabulário com a nova consoante é que aprenderam a grafia da letra em si.

De modo a que esta aprendizagem não seja algo apenas restrito à aula, considerámos importante, e de acordo com a professora cooperante, recorrer ao trabalho de casa, para que também a família tivesse oportunidade de ter uma participação ativa na aprendizagem da criança.

Se considerarmos que a maior parte dos hábitos, costumes e crenças que uma criança adquire provém do contexto familiar, não é difícil valorizar o papel desempenhado pela família na criação de hábitos leitores e, com muita pena nossa, devemos reconhecer que quanto a este assunto levamos séculos de atraso (Linuesa, 2007, p.152).

5. Indisciplina na sala de aula

A disciplina escolar consiste no respeito de um conjunto de regras tanto por parte dos alunos como do professor, de modo a que a aprendizagem se realize positivamente. Assim, tanto professor como alunos devem manter um bom relacionamento em todo o ambiente escolar (Tiba, 2005). Contudo, cada vez mais cedo as crianças começam a demonstrar alguns atos de indisciplina na sala de aula, quer seja por não se saberem comportar na sala de aula, quer seja porque são mal-educadas para com o professor ou até mesmo com as outras crianças.

Segundo Domingues (1995), a “definição de um ato como indisciplinado depende da situação social concreta, do estado psicológico do professor, da visibilidade social do ato ou dos seus efeitos para aquele, (...) do carácter da relação pedagógica do professor com o aluno” (p.14).

Porém, para além de o professor ser confrontado com atos de indisciplina por parte de alguns alunos, tem ainda de lidar com um acréscimo de tarefas, uma vez que deixou de desempenhar apenas o papel de instrutor para desempenhar também um papel de educador (Domingues, 1995).

Assim, o professor tem de arranjar estratégias para lidar com a indisciplina na sala de aula, tendo sempre em consideração a opinião dos pais sobre a estratégia que é desenvolvida com o aluno.

De acordo com Jesus (2004), “o estabelecimento de regras e procedimentos a serem cumpridos na sala de aula pelos alunos é uma medida essencial para prevenir muitas situações de indisciplina” (p.175).

Ao aplicar regras formais, o professor tem de ter capacidade para delimitar os comportamentos que para si são aceitáveis e conseguir reduzir a incerteza que possa surgir no comportamento dos alunos.

Existem diversos modelos que se podem seguir para intervir junto de alunos com comportamento desadequado. Esses modelos de intervenção

“partem de uma identificação dos elementos que no meio escolar exercem uma ação de reforço para a planificação de estratégias de intervenção que levam a eliminar o comportamento desviante e a substituí-lo pelo comportamento desejado, o qual deve ser reforçado” (Estrela, 2002, p.99).

De entre as diversas técnicas que o autor enumera, considero relevante salientar algumas que considero mais eficazes junto de crianças mais jovens, nomeadamente no primeiro ano de escolaridade, sendo elas o reforço positivo, que pode ser dado através de um elogio, por uma confirmação gestual ou até mesmo por uma recompensa; o autorreforço do comportamento que se pretende eliminar, combinando ao mesmo tempo com o reforço positivo do comportamento que se deseja e o contrato comportamental no qual o aluno se deve comprometer a ter determinado comportamento e professor compromete-se a aceder-lhe em troca algumas vantagens proporcionais ao número de pontos que são atribuídos de cada vez que se verifica o comportamento desejado (Estrela, 2002).

5.1. O que observei na sala do 1.º ano

Ao iniciar a prática de estágio em primeiro ciclo do ensino básico deparei-me com uma turma do primeiro ano de escolaridade que, por ainda se encontrar no primeiro período, não apresentava regras no que diz respeito ao comportamento que se deve ter numa sala de aula.

A turma tinha muitos comportamentos inerentes ao pré-escolar, tais como as idas constantes à casa de banho, o não respeito pela vez do outro falar, andar sempre levantado ou não conseguir ficar sossegado no lugar.

Todos estes comportamentos tendem a perturbar desnecessariamente o funcionamento de uma sala de aula, causando bastante agitação.

Deste modo, a professora cooperante, no início do ano letivo, estabeleceu com a turma diversas regras de sala de aula que deveriam ser cumpridas por todos os alunos, nomeadamente, que cada um devia aguardar pela sua vez para falar, que deveriam levantar o dedo para pedir a palavra, que para ir à casa de banho tinham que aguardar pelo intervalo, entre outras.

Como contrapartida do não cumprimento das regras, a professora tinha uma lagarta do comportamento²³, na qual diariamente pintava uma bola²⁴ de acordo com o comportamento de cada um. No final da semana, a folha com a lagarta ia para casa, de modo a que os encarregados de educação tomassem conhecimento do comportamento do educando.

Com o passar do tempo, os alunos que constantemente iam tendo bola vermelha no comportamento, foram de tal maneira habituando-se a aquela avaliação, que foram deixando de lhe dar importância, mantendo o comportamento desadequado.

Na turma do primeiro ano existia um aluno que diariamente faltava ao respeito dos adultos, tanto dentro como fora da sala de aula, não respeitando qualquer regra que lhe fosse imposta. Contudo, é uma criança que gosta de participar nas atividades que lhe são propostas, e de ir ao quadro, o que contribui ainda mais para que fale e participe fora da sua vez.

Ainda outro aluno, com comportamentos desadequados, que gosta bastante de participar nas atividades da aula, tem grande dificuldade de

²³ Folha A₄ com uma lagarta desenhada, sendo que cada dia do mês era representado por uma bola do corpo da lagarta.

²⁴ Verde – bom comportamento
Amarela – comportamento mediano
Vermelha – mau comportamento

concentração e consequentemente de respeito das regras. Este aluno costumava andar constantemente pela sala, não conseguia estar sentado no seu lugar concentrado numa tarefa e distraía os colegas que estavam à sua volta.

De um modo geral, o comportamento dos restantes alunos era razoável, falando apenas um pouco e causando alguma desordem na sala.

De modo a combater estes comportamentos, uma vez que a lagarta já não estava a resultar, nós, juntamente com a professora cooperante, resolvemos que como contrapartida pelo comportamento desadequado, os alunos deviam ser impedidos de fazer alguma coisa que gostassem muito.

Assim, tendo em consideração que a maioria dos alunos gosta bastante de participar e ir ao quadro, o que em si é muito positivo, decidimos que quem tivesse bola vermelha no comportamento, no dia seguinte não podia participar do lugar, nem ir ao quadro. Por sua vez, quem tivesse bola amarela, no dia seguinte, apenas poderia participar na aula, no seu lugar.

Assim, no decorrer das semanas em que tivemos oportunidade de observar o comportamento dos alunos, estes esforçaram-se por ter uma boa conduta de modo a poderem participar sempre na aula.

Inclusive, os alunos que acima referi que tinham imensa dificuldade de se manterem atentos, modificaram a sua postura, passando a ter com mais regularidade bola verde.

6. Investigação: Abordagem Multicultural nos contos infantis

6.1. Escolha da investigação

Inicialmente, numa primeira fase de estágio, em que era pretendido observar a turma, as suas características e funcionamento, deparei-me com uma turma bastante heterogénea, tanto a nível do desenvolvimento de cada um, como de características sociais, uma vez que, tal como referi no capítulo anterior, existia uma criança de etnia cigana e quatro crianças de raça negra.

Posto isto, considereei que seria interessante abordar a multiculturalidade junto desta turma, de modo a sensibilizá-los para a existência desta realidade e para a necessidade de criar relações interrelacionais, nas quais é fundamental aceitar e compreender o outro.

Por outro lado, ao planificar as aulas de português com as minhas colegas, considerámos importante ao ensinar uma nova letra, ler inicialmente uma história, de modo a cativar o interesse e a atenção dos alunos.

De acordo com o Ministério da Educação (2004), quando se “narra, informa, esclarece, pergunta, responde, convence, o aluno inicia-se nas regras de comunicação oral, enquanto descobre o prazer de comunicar com os outros (p.139).

Torna-se, para isso, necessário que na sala de aula surjam múltiplas ocasiões de convívio com a escrita e com a leitura e se criem situações e projetos diversificados que integrem, funcionalmente, as produções das crianças em circuitos comunicativos (ME, 2004, p.146).

Com uma turma do primeiro ano considero que é importante recorrer à literatura infantil para abordar determinadas temáticas, tendo em conta que esta possibilita à criança refletir sobre determinados assuntos, neste caso em particular sobre a multiculturalidade.

Assim, tendo em conta o agrado da turma em ouvir histórias, considerei que seria oportuno abordar o problema da multiculturalidade através da leitura de um conto infantil, e neste caso optei pela visualização de um filme.

De acordo com Leite e Rodrigues (2001):

Educar para a cidadania não passa apenas pelo «ensino» de valores ou pela implementação da educação cívica como área curricular. Passa pela vivência de situações que promovam essa aprendizagem, ou seja, passa por uma participação ativa. Implica estar atento/a e refletir sobre os problemas sociais, questionando-os. Implica saber ouvir, aceitar e participar na elaboração de regras que orientam a vida em sociedade (p.28).

Numa fase inicial da investigação, para conhecer e aprofundar os meus conhecimentos sobre o que é efetivamente o fenómeno multicultural e como este se verifica em Portugal, procedi à leitura de alguma bibliografia sobre a temática.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1992), para iniciar uma investigação deve-se:

Selecionar muito cuidadosamente um pequeno número de leituras e de se organizar para dela se tirar o máximo proveito. Isto implica um método de trabalho corretamente elaborado. É, portanto, um método de organização, de realização e de tratamento de leituras que começaremos a estudar (p.49).

A seguir, tentei interligar alguns desses conhecimentos adquiridos com a análise de um conto infantil. Após esta abordagem, anteriormente referida, surgiu a seguinte questão que pretendo investigar: **Será que os contos infantis conseguem transmitir uma mensagem positiva sobre a multiculturalidade às crianças?**

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005), “o investigador tenta exprimir mais exatamente possível aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor. A pergunta de partida servirá de primeiro fio condutor da investigação. Deve apresentar qualidade de clareza, de exequibilidade e de pertinência” (p.44).

Após a análise, para perceber na prática se as crianças percebem a mensagem do conto, mostrei o vídeo do filme “O Patinho Feio” à turma com que desenvolvi a prática educativa, tentando interligar o filme com as três áreas curriculares: Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio.

6.2. Algumas considerações sobre a componente multicultural

Há muito tempo que se verifica a nível mundial a mobilidade de pessoas de país para país em busca de algo novo, muitas vezes em busca de uma vida melhor. Esta mobilidade contribuiu para que se ouvisse falar cada vez mais de multiculturalidade. De acordo com definição retirada do dicionário de Língua Portuguesa (2008) por multicultural entende-se que é algo “constituído por vários grupos culturais distintos” (p.1096).

Citando Cochito (2004), “a questão da diversidade cultural passou, em pouco mais de uma década, de uma realidade oculta para temática omnipresente” (p.11).

A sociedade portuguesa tem vindo a tornar-se cada vez mais uma sociedade multicultural, na medida em que acolhe pessoas de todo o mundo.

Portugal tem cada vez mais representações de minorias de diferentes nacionalidades, línguas e tradições, tanto por razão do nosso passado histórico, como devido aos mais recentes movimentos migratórios. Assim, coexistem no nosso país grupos minoritários portugueses, como sejam, por exemplo, os de origem e cultura cigana e africana, mas também muitos estrangeiros que aqui encontram acolhimento e trabalho (CNE, 2000, p.9).

Devido a este facto, as escolas portuguesas tiveram de adotar o seu currículo e começar a formar profissionais preparados para esta realidade, uma vez que crianças com cultura e ideais próprios não podem ser tratados como se tivessem os mesmos que as nossas crianças.

O sistema educativo em geral e particularmente a escola não podem ignorar esta realidade, dado que têm um papel crucial a desempenhar nos processos de integração e de construção de uma cidadania para todos, como resposta à diversidade étnica e cultural de quantos a frequentam (CNE, 2000, p.9).

De acordo com Pereira (2004), o estado português tem um papel fundamental na inclusão de crianças de outras culturas, na medida em que deve promover atitudes de respeito pela diversidade e combater os conceitos estereotipados e os preconceitos que existem contra essa minoria.

O mesmo autor define a educação multicultural como sendo uma educação que proporciona aos alunos igualdade de oportunidades para aprender, respeitando deste modo a diversidade cultural que eventualmente exista na sala de aula.

Por outro lado, a educação intercultural é definida como sendo “a forma de abordar problemáticas educativas e pedagógicas de um ponto de vista que integra, por um lado, as mutações da sociedade atual, o eu e o outro, enquanto cidadão à escala internacional, e que integra as relações pessoais e interculturais em todos os domínios do conhecimento” (Cochito, 2004, p.240-241).

De acordo com Miranda (2004) a educação inter/multicultural pode ser encarada como sendo um modelo educativo que “propicia o enriquecimento cultural dos cidadãos, partindo do reconhecimento e respeito pela diversidade, através do intercâmbio e diálogo, na participação ativa de uma sociedade democrática baseada na igualdade, tolerância e solidariedade” (p.21).

Posto isto, a escola deve ser considerada um transmissor de valores fundamentais como o desenvolvimento do “sentido de responsabilidade, de solidariedade, de respeito pelas ideias dos outros, de autoestima e de justiça” (Fontoura, 2005, p.73).

Uma sociedade que em virtude da mobilidade das populações e dos fenómenos de globalização se torna cada vez mais multicultural exige uma escola que recontextualize os seus conteúdos e estratégias de ensino, de forma a ser capaz de reconhecer a diversidade das culturas e de valorizar processos de interação que gerem enriquecimentos mútuos (Leite, 2000, p.12).

Através da educação multicultural, o professor contribui para que o aluno reflita sobre “o que se é, o que se sabe, o que se faz, quer de si próprio, quer do outro, sem preconceitos, sem estereótipos, sem discriminação” (Miranda, 2004, p.15).

Ao desenvolver na sua prática uma educação multicultural, o professor consegue colocar todos os seus alunos de igual para igual, não glorificando mais uns que outros.

Contudo, para que um professor possa desenvolver a sua prática de uma maneira correta e sensata necessita de possuir conhecimento sobre as características das culturas dos seus alunos de modo a incentivar “em todos os alunos (e não só nos minoritários), um espírito de abertura, tolerância e respeito por outras perspetivas culturais” (Miranda, 2004, p. 31).

6.3. Multiculturalidade nos contos infantis

Os contos infantis têm um papel muito importante ao longo do crescimento da criança, uma vez que estimulam o desenvolvimento da sua imaginação e também contribuem para que ela perceba de uma forma simples a realidade do seu meio envolvente.

De acordo com Leite (2000), os contos infantis favorecem o desenvolvimento da imaginação, da observação, da memória e dos conhecimentos associados a todos os prazeres que estes proporcionam.

Bastos (1999) cria algumas categorias de contos infantis, de acordo com as suas características:

- Contos maravilhosos – que incluem os contos de fadas;
- Contos de animais – nos quais os animais são as personagens principais;
- Contos etiológicos – são contos que explicam fenómenos naturais;
- Contos faceciosos – contos que fazem rir;

- Contos morais – são contos que por trás da sua história pretendem transmitir uma mensagem à criança;
- Contos de mentira – nos quais a história pode “ser em si uma mentira ou a mentira constituir um recurso actancial importante” (Bastos, 1999, p.70).

Contudo, um mesmo conto pode incluir mais do que um destes tipos, proporcionando assim ao leitor mais do que um cenário.

Segundo Leite e Rodrigues (2001):

Sendo os contos utilizados de diversas formas e com os mais diversos objetivos, existe um aspeto que carece de maior atenção por parte dos adultos que intervêm no ato educativo (...) a par de toda a magia que transportam e do prazer que proporcionam eles veiculam também mensagens culturais que marcam positiva e/ou negativamente a formação da criança (p.35).

Essas mensagens culturais podem estar representadas tanto através das falas das personagens, como das imagens da história.

6.4. Análise do conto “O Patinho Feio”

Com a análise do conto “O Patinho Feio” pretendo:

- Perceber como é abordada a multiculturalidade no conto;
- Compreender a influência dos contos sobre as crianças;
- Verificar se as crianças percebem a mensagem que os contos pretendem transmitir.

A história “O Patinho Feio”, de acordo com os critérios de Bastos (1999), este é um conto maravilhoso que pretende transmitir uma mensagem específica às crianças, que segundo a minha opinião é que as aparências enganam.

Este conto tem uma aproximação com as fábulas, na medida em que as suas personagens são todas animais.

A história relata factos reais, que muitas vezes são vividos pelas crianças, uma vez que ao longo do seu desenvolvimento muitas crianças por vezes deparam-se com a rejeição por parte dos seus amigos e até mesmo por parte da família.

A mudança do patinho feio para um lindo cisne faz com que o final da história seja feliz e que surja a esperança que tudo acabe por dar certo, mesmo que para isso se tenha de ultrapassar inúmeras dificuldades.

No quadro 4 faz-se uma análise pormenorizada do conto “O Patinho Feio” de acordo com os critérios de Leite e Rodrigues (2001):

Quadro 4 - Grelha de análise do conto “O Patinho Feio”.

Presença/ausência de aspetos da diversidade	Verifica-se na medida em que existe diversidade de animais: patos, pássaros, cisnes.
Forma como são apresentadas as características da diversidade	Apesar de todos os animais pertencerem ao mesmo meio físico, a diversidade é apresentada nas diferentes características físicas de cada espécie.
Estilos de vida que são apresentados	Os patos e os cisnes têm um estilo de vida idêntico (ambos vivem no mar e na terra), porém esse estilo de vida é diferente do dos pássaros (ar).
Relações que se estabelecem	O grupo dos patos e o grupo dos pássaros

entre sujeitos com características diversas	têm uma relação de intolerância e não suportam a presença do patinho feio nos seus grupos, rejeitando-o.
Como são apresentados os heróis e/ou heroínas	O patinho feio possui características humanas (características psicológicas), tendo um papel central ao longo de toda a história. A sua rejeição por parte dos outros grupos devia-se essencialmente por ter características físicas diferentes dos outros elementos dos outros grupos.
Ilustrações: presença de sujeitos e situações diversas/ ausência de sujeitos e situações diversas	O grupo minoritário é apresentado pelas suas características mais positivas, por sua vez os grupos majoritários são apresentados pelas suas características mais negativas.
Estrutura da história	A história começa com uma rejeição dos pais pelo patinho feio. Essa rejeição vai-se verificar ao longo da história até ao momento em que o patinho encontra um grupo de cisnes que o aceita.

Algumas considerações:

Ao analisar a história, é notório que o patinho passa por uma constante rejeição, até ao momento em que é aceite por um grupo.

Com base nesta análise, posso concluir que tal como na história, também na vida real existe uma certa resistência na aceitação das diferenças de cada um. Por outro lado, também se verifica que existem casos em que as pessoas são aceites independentemente das suas diferenças, quer estas sejam de origem física ou de origem cultural.

Apesar de multiculturalidade e interculturalidade serem conceitos distintos, não pode existir uma sociedade multicultural, sem haver a capacidade de interrelacionar uns grupos culturais com os outros.

A multiculturalidade observa-se na história uma vez que todos os animais convivem, mesmo apresentando características físicas diferentes, relativas a cada espécie.

Tendo em conta que as imagens da história também transmitem informações importantes aos alunos, procedo no quadro 5 a uma análise mais pormenorizada de algumas passagens do filme.

Quadro 5 - Grelha de análise das imagens do vídeo da história “O Patinho Feio”.

Imagem da história ²⁵	Mensagem transmitida
 (minuto 2:08)	Quando o patinho feio nasce, ao contrário do que se esperava, a reação dos pais foi de negação, por este não ser igual aos outros.
 (minuto 2:20)	Intolerantes à diferença do patinho, os pais começam a discutir, mesmo na presença do filho.
 (minuto 3:34)	A mãe pata rejeita a presença do patinho junto de si.

²⁵ As imagens foram retiradas do filme da história “O Patinho Feio”, retirado de <http://www.youtube.com/watch?v=KmNfGi4xzzg>

 (minuto 4:04)	Após a discussão com a mãe, o patinho ao olhar o seu reflexo na água, sente-se ele próprio diferente da sua família.
 (minuto 4:15)	Ao sentir-se rejeitado e discriminado pela sua família, fica triste.
 (minuto 7:26)	Um grupo de cisnes quando passa pelo patinho, repara que este está triste. De seguida, dirigem-se a ele com o intuito de animá-lo (aceitação).
 (minuto 8:06)	O patinho é integrado e aceite numa nova família.

Algumas considerações:

No decorrer da história, existem vários episódios em que são transmitidas mensagens mais negativas, que excluem o patinho de todo o seu meio envolvente.

Porém, no final da história o patinho é aceite e acolhido por uma nova família.

As imagens que são visualizadas através do vídeo contêm acontecimentos que se identificam com situações do quotidiano. Por exemplo, quando as crianças veem o patinho a ser excluído, algumas identificam-se com esse acontecimento, uma vez que, também elas são por vezes rejeitadas pela própria família e/ou colegas.

Para verificar se as ilustrações do filme são um bom exemplo de diversidade, no quadro 6 fez-se uma análise da sequência de imagens do filme, de modo a poder categorizá-las e contabilizá-las de acordo com as

seguintes categorias: género sexual e idade dos patos, dos pássaros e dos cisnes.

Quadro 6 – Categorização das personagens da história.²⁶

Categorias	Total
Patos	6
Adultos	2
Sexo masculino	1
Sexo feminino	1
Crianças	4
Sexo masculino	Incompreensível
Sexo feminino	Incompreensível
Pássaros	5
Adultos	1
Sexo masculino	0
Sexo feminino	1
Crianças	4
Sexo masculino	Incompreensível
Sexo feminino	Incompreensível
Cisnes	6
Adultos	1
Sexo masculino	0
Sexo feminino	1
Crianças	5
Sexo masculino	Incompreensível
Sexo feminino	Incompreensível

²⁶ Para a análise do quadro anterior coloquei o patinho feio na família dos cisnes, uma vez que na realidade ele era um cisne.

Da análise do quadro posso concluir, que se percebe pelas imagens da história, quantos animais são adultos e quantos são crianças.

Todavia, no que diz respeito às crianças não é possível definir qual é o género correspondente.

No que diz respeito aos adultos, é possível verificar o género, uma vez que na história é frequentemente utilizado o género feminino: pata, pássaro e cisne, para identificar as mães percebendo-se também por estas tomam conta dos seus filhos.

6.5. Análise da metodologia utilizada

Juntamente com o meu grupo de estágio, decidiu-se que seria mais cativante para a turma assistir ao conto “O patinho feio” em vídeo, uma vez que, nunca recorremos a este recurso anteriormente.

Considereei oportuno não mostrar o vídeo todo de uma só vez, visto que, para a minha investigação, eu necessitava que os alunos refletissem sobre alguns momentos da história, e para tal eles não deveriam conhecer todo o filme, pois assim poderiam deixar-se influenciar.

Assim, para perceber como é que na prática os contos infantis conseguem chegar com a sua mensagem às crianças, decidi planificar uma sessão de um dia inteiro em torno da história, ficando a sessão dividida por três momentos, correspondentes a cada parte do horário do dia. Numa primeira parte, interliguei o conto com a Língua Portuguesa, de seguida com a Matemática e numa última fase com o Estudo do Meio.

A história começa com os pais patos impacientes, à espera que os patinhos finalmente nasçam. Entretanto, quando nascem quatro dos cinco ovos, os pais ficam radiantes, até que percebem que falta chocar um ovo. Quando por fim nasce esse último patinho, ficam muito admirados por este ser diferente dos restantes. Por exemplo, num dos episódios, o pai

pato e a mãe pata começam a discutir por que razão, um dos patinhos tem um aspeto diferente, indiferentes à presença do patinho feio.

Quando terminam a discussão, segue cada um para seu lado e a mãe pata vai para o lago com os quatro patinhos, deixando o patinho feio para trás. Este sem saber com qual dos pais devia ir, acaba por seguir a mãe e os irmãos para o lago.

Todos nadam alegremente pelo lago e saltam, um de cada vez para as costas da mãe. A mãe quando todos já estão nas suas costas, grasna. De seguida, os patinhos grasnem também. Quando chega a vez do patinho feio, este grasna com um som muito diferente, desagradando a mãe, que o atira de imediato para o lago.

Este sem se aperceber da intensão maldosa da mãe, continua a segui-la para terra. Quando esta se apercebe que ele continua a segui-la, vai ter com ele, maltratando-o e deixando-o muito triste. Então ele decide seguir outro caminho, que não é o mesmo da sua família.

Ao chegar a esta parte da história, optei por parar o vídeo, para ter um diálogo com a turma sobre o que se passou até ao momento.

Ao questionar os alunos “porque é que o patinho feio se foi embora”, a maioria dos alunos disse que ele estava triste com a mãe. Ouve ainda alguns alunos que disseram que o patinho estava triste e por isso ia à procura de amigos que o ajudassem. No quadro 7 identifico as diversas respostas que obtive ao questionar a turma.

Quadro 7 – Resposta dada pelos 26 alunos à pergunta “Porque é que o patinho se foi embora?”

Porque estava triste com a mãe	12
Porque estava triste com a família	7
Porque não estava feliz	3
Não respondeu	4

Após esta conversa, solicitei que fizessem uma banda desenhada, na qual deviam descrever em quatro ilustrações o que aconteceu ao patinho depois de se ter afastado da família. Quando todos terminaram as ilustrações, tiveram, um de cada vez, de contar aos colegas a sua opinião acerca das mesmas.

Ao analisar as bandas desenhadas que cada um fez, foi-me possível agrupar os desenhos em algumas categorias, estando elas representadas no quadro 8.

Quadro 8 – Grelha com a conclusão da análise das bandas desenhadas (26 alunos)

O patinho acabava por ser caçado	4
O patinho fugia para uma gruta e ficava aí, sozinho	5
O patinho encontrava uma família	6
O patinho encontrava uma família e transformava-se num cisne	5
Não realizou a atividade proposta	6

Nesta atividade, foi-me possível observar que as crianças estavam sensibilizadas para a necessidade de aceitar o outro, independentemente de ser diferente ou não, na medida em que a maioria dos alunos

considerava que o patinho ia encontrar uma nova família que o acolhia, ou que, por outro lado, a família antiga voltava a aceitá-lo, desta feita tratando-o bem.

Através desta atividade, estava simultaneamente a desenvolver a área de Língua Portuguesa e a sensibilizar os alunos para a multicultural.

Numa segunda parte da sessão, voltei a mostrar um pouco mais do filme. Após deixar a sua mãe, o patinho segue pela floresta, sozinho, até que passa por um ninho que contém quatro pássaros. Quando os vê, pensa que estes poderão ser uma boa opção para voltar a ter uma família, e decide juntar-se a eles.

Por um momento, ficam todos juntos e contentes, contudo, quando aparece a mãe dos passarinhos, esta afugenta o patinho do ninho, e este volta a ficar triste e segue novamente pela floresta, entrando num lago. Aqui, ao bater num pato de madeira que parece estar a brincar com ele, o patinho fica novamente contente, pois não percebe que é um boneco. O patinho começa a brincar com ele e a balançar em cima dele. Contudo, tanto balança que acaba por cair no lago e o boneco dá-lhe algumas bicadas com a cabeça, magoando o patinho.

Ao sentir-se rejeitado tantas vezes, o patinho acaba por se sentar à beira do lago, triste e a chorar.

Nesta parte da história em que o patinho fica triste e sozinho, parei o vídeo, tendo novamente uma conversa com a turma.

Os alunos disseram que o grupo de passarinhos foi mau para o patinho, porque podiam ter ficado a tomar conta dele.

No decorrer do filme, a expressão da maioria dos alunos era de tristeza, inclusive um menino quando o patinho se sentou a chorar, tapou a cara para não ver o patinho triste.

Após este diálogo, de modo a abordar a área da matemática interligada com a história, aproveitei para rever os conjuntos, através de materiais manipuláveis: ninho com pássaros e lago com patos.

Finalmente, a turma assistiu a todo o vídeo, inclusive ao seu final, quando o patinho é acolhido por uma família de cisnes, que de acordo com os alunos, são a sua verdadeira família.

Para perceber se os alunos concordaram com o final da história, pedi para que quem quisesse dar a sua opinião.

Uns disseram que gostaram que o patinho tivesse encontrado a sua família verdadeira, outros apesar de gostarem de o patinho finalmente ter encontrado a sua família, ficaram tristes por os outros animais não gostarem dele.

Por fim, para terminar a sessão, realizámos o jogo do “Patinho feio”, no qual tiveram de responder a diversas questões sobre a história.

6.6. Conclusão

Alguns contos infantis permitem que as crianças percebam um pouco melhor o mundo em que vivem. Assim, optei por dirigir a problemática da minha investigação para a multiculturalidade nos contos infantis.

A literatura infantil, mesmo quando os livros são transformados em filme, prepara as crianças para a vida real, nomeadamente no que diz respeito à multiculturalidade.

Através do conto infantil, “O Patinho Feio”, pretendeu-se sensibilizar os alunos para a existência de outras culturas e para a necessidade de compreender e respeitar o outro.

Deste modo, através da visualização do filme “O Patinho Feio”, tive oportunidade de verificar que os alunos desta turma do primeiro ano

estavam sensibilizados para a necessidade de respeitar o outro e de não o julgar indevidamente

Em suma, no decorrer deste processo de sensibilização, o professor tem o papel de promover o encontro da criança com a realidade multicultural, podendo, efetivamente, dar exemplos reais que existam na sala de aula, contudo tendo o cuidado de não discriminar os grupos minoritários que utiliza como exemplos de multiculturalidade.

A nível profissional, com o decorrer destas pesquisas, fiquei mais sensibilizada para as dificuldades que os alunos de outras culturas enfrentam no seu dia-a-dia no ambiente escolar, que passam essencialmente por problemas de integração e de sociabilização.

Deste modo, posso concluir que a escola tem um papel fundamental para a formação de uma educação multicultural, podendo sempre que necessita, recorrer à utilização dos contos infantis, uma vez que existe um sem número de livros que abordam a multiculturalidade. De acordo com Touraine (1996):

No fundo, a melhor escola, tal como a melhor cidade, é aquela que sabe pôr em contacto os indivíduos mais diversos. Quanto menos homogénea for a escola, social e culturalmente, melhor conseguirá desempenhar o seu papel de despertar das personalidades que se formam através da comunicação e não através da repetição de códigos geradores de distância e de hierarquia. Aproveitemos a oportunidade apresentada por tantos alunos de origens diversas nas escolas para atingirmos aquilo que, já atualmente, as escolas vão fazendo, melhor do que se pensa: a comunicação entre heranças, projetos e individualidades diferentes (p.87).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvida que a realização destes estágios foi fundamental para a minha formação, tanto a nível profissional como pessoal, uma vez que me permitiu realizar aprendizagens muito importantes.

Através da realização do presente relatório foi minha intenção expor as aprendizagens, que fui realizando no decorrer dos estágios, bem como ao longo do mestrado.

Assim sendo, este relatório permitiu-me, fundamentalmente, defrontar toda a teoria que aprendi nas aulas de licenciatura e mestrado, com o estágio, colocando-me em constante reflexão sobre a minha prática educativa.

O desenvolvimento de uma postura e de práticas reflexivas mais amplas, constantes e instrumentadas, é a chave da profissionalização do ofício e, portanto, uma condição para sair – progressivamente – do impasse ao qual nos leva a maioria das reformas escolares (Perrenoud, 2002, p.215).

Ao iniciar o estágio em pré-escolar estava com alguns receios e insegurança, uma vez que tinha medo de falhar e de não saber realizar o que era pretendido corretamente.

Contudo, com o passar do tempo esses receios foram sendo superados e posso concluir que de uma maneira geral o estágio correu bem, tendo-me adaptado ao grupo de crianças e sendo muito bem recebida pela educadora.

Por sua vez, ao iniciar o estágio em 1.º CEB, apesar de estar com alguns receios, eram diferentes dos sentidos anteriormente, uma vez que aqui o meu maior receio seria se conseguiria transmitir os conhecimentos pretendidos aos alunos, bem como se seria capaz de planear e lecionar uma aula.

Porém, com o indispensável auxílio da professora e das minhas colegas, ultrapassei estes receios e considero também que o estágio correu bem, conseguindo cumprir os objetivos a que me propus inicialmente, ou seja, auxiliar as crianças a construir o seu conhecimento, dando-lhes as ferramentas necessárias para que elas próprias o desenvolvam.

O professor não é o único transmissor do saber e tem de aceitar situar-se nas suas novas circunstâncias que, por sinal, são bem mais exigentes. O aluno também já não é mais o recetáculo a deixar-se recheiar de conteúdos. O seu papel impõe-lhe exigências acrescidas (Alarcão, 2005, p.15).

Considero que ambas as profissionais de educação que me acompanharam se mostraram sempre disponíveis para me auxiliar e me apoiar nas minhas aprendizagens, estando sempre atentas às minhas ações.

Em suma, todo este meu trajeto de aprendizagens fez-me crescer, quer enquanto estagiária, quer enquanto futura profissional em ambas as valências. É crucial que um educador e /ou professor, procure enriquecer-se continuamente, para que ao desenvolver as suas práticas, centralize os seus objetivos naquilo que realmente é importante, ou seja, nas crianças/alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2005). *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. 4.^a Edição. Brasil: Cortez Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. 7.^a Edição. Espanha: McGraw-Hill.
- Associação de Professores de Matemática (2008). *Princípios e normas para a matemática escolar*. Lisboa: NCTM.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever: através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cochito, I. (2004). Educação Intercultural – O outro como ponto de partida. In: Educação e Direitos Humanos: *atas/seminários “ O Direito à Educação e a Educação dos Direitos”*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Cochito, M. (2004). *Cooperação e aprendizagem – educação intercultural*. Porto: ACIME.
- Conselho Nacional de Educação (2000). *Educação Intercultural e Cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação.

Conselho Nacional de Educação (2009). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel.

Damas, M. e Ketele, J. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.

Day, C. (2004). *A paixão pelo Ensino*. Porto: Porto editora.

Departamento de Dicionários da Porto Editora (2008). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Domingues, I. (1995). *Controlo disciplinar na escola: processos e práticas*. Lisboa: Porto Editora.

Estrela, M. (2002). *Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, C. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Fontoura, M. (2005). *Uns e outros: da educação multicultural à construção da cidadania*. Lisboa: Educa Organizações.

Formosinho, J. e Niza, S. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jannaert, P. e Borght, C. (2002). *Criar condições para aprender: o socioconstrutivismo na formação do professor*. Brasil: Artmed.
- Jesus, S. (2004). *Psicologia da Educação*. Coimbra: Quarteto.
- Katz, L. e Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C. (2000). *Contar um conto, acrescentar um ponto: uma abordagem intercultural na análise da literatura para a infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Leite, C. e rodrigues, M. (2001). *Jogos e contos numa educação para a cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Linuesa, M. (2007). *Leitura e cultura escrita*. Mangualde: Edições Pedago.
- Maspero, F. (1976). *A pedagogia Freinet por aqueles que a praticam*. Lisboa: Moraes editores.
- Mesquita, A. (2001). *O maravilhoso do imaginário da criança*. Vila Real: UTAD.

Miguéns, M. (2009). Nota prévia. Em: m. Miguéns (eds.), *Seminário “A educação das crianças dos 0 aos 12 aos”*, Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas*. Mem Martins: Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Miranda, F. (2004). *Educação intercultural e formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Morgado, J. (2004). *Manuais escolares – contributo para uma análise*. Porto: Porto editora.

Parente, C. (2002). Observação: *Um percurso de formação, prática e reflexão*. In J.Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

Pereira, A. (2004). *Educação multicultural – Teorias e Práticas*. Porto: Edições ASA.

Perrenoud, P. (2002). *A Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. Em: m. Miguéns (eds.), *Seminário “A educação das crianças dos 0 aos 12 anos”*, Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Portugal, G. e Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar – Sistema de Acompanhamento de Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. e Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. 4ª edição. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Simão, A. (2002). *Aprendizagem estratégica: uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Spodek, B e Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto: Porto Alegre: ArtMed.
- Tiba, I. (2005). *Disciplina, limite na medida certa*. Cascais: Pergaminho.
- Touraine, A. (1996). *Cartas aos socialistas*. Lisboa: Terramar.

Vasconcelos, T. (2012). *Trabalhos por projeto na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Direção Geral da Educação.

Zabalza, A. M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto: Porto Alegre: Artmed.

Webgrafia

O Patinho Feio Disney. Acedido em 04, janeiro, 2013, em:
<http://www.youtube.com/watch?v=KmNfGi4xzzg>

Legislação consultada

Decreto-lei nº 5/97 de 10 de fevereiro (Lei quadro da Educação Pré-Escolar). Diário da República n.º 34 - I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-lei nº 137/2012 de 2 de julho. Diário da República nº 126 – 1.^a série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho normativo nº 24-A/2012 de 6 de dezembro. Diário da República nº 236 – 2.^a série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Lei nº 49/2005 de 30 de agosto (Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior). Diário da República nº 166. Assembleia da República. Lisboa.

APÊNDICES

Apêndice n.º1 – Fotografias da atividade dos sentidos



Imagem 1 – nome de uma criança em Língua Gestual – recortada e colada pela criança



Imagem 2 - nome de uma criança em Língua Gestual – recortada e colada pela criança

Apêndice n.º2 – Fotografias da atividade do dia da mãe



Imagem 3 – boneca oferecida no dia da mãe (frente)



Imagem 4 – boneca oferecida no dia da mãe (trás)

Apêndice n.º3 – Fotografias do cartaz do dia da mãe



Imagem 5 – Pintura do cartaz do dia da mãe



Imagem 6 – Pintura do cartaz do dia da mãe

Apêndice n.º4 – Fotografias da ordenação dos animais



Imagem 7 – ordenação dos animais por ordem de chegada à lua



Imagem 8 – ordenação dos animais por ordem de chegada à lua

Apêndice n.º5 – Cartaz da história “A que sabe a lua”

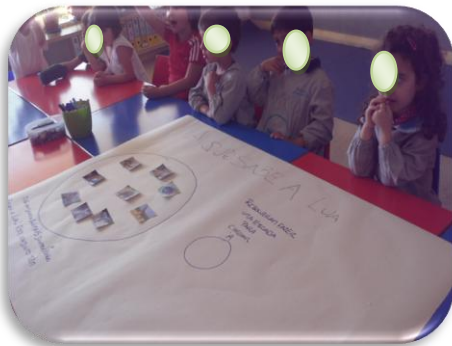


Imagem 9 – elaboração do cartaz

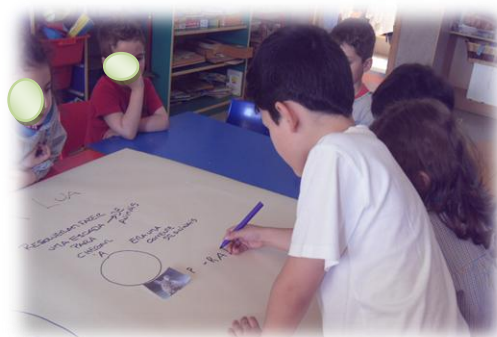


Imagem 10 – elaboração do cartaz

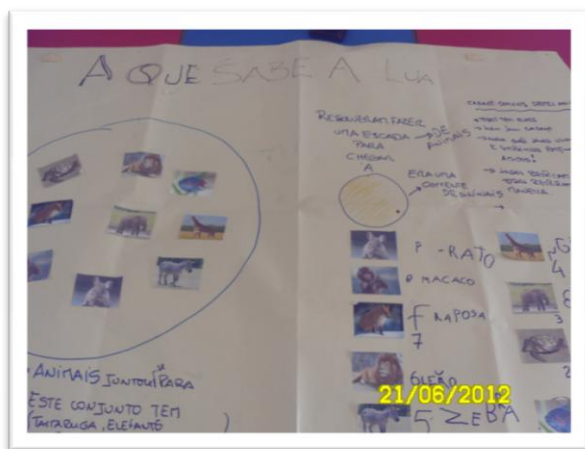


Imagem 11– cartaz finalizado

Apêndice n.º6 – Fotografias do desenho de avaliação



Imagem 12 – desenho da lua com lápis de cera



Imagem 13 – pintura com tinta preta



Imagem 14 – resultado final de trabalho

Apêndice n.º7 – Fotografias do cartaz de alimentos saudáveis e menos saudáveis



Imagem 15 – Preenchimento do cartaz dos alimentos saudáveis e menos saudáveis

Apêndice n.º8 – Fotografias da pintura da lagarta

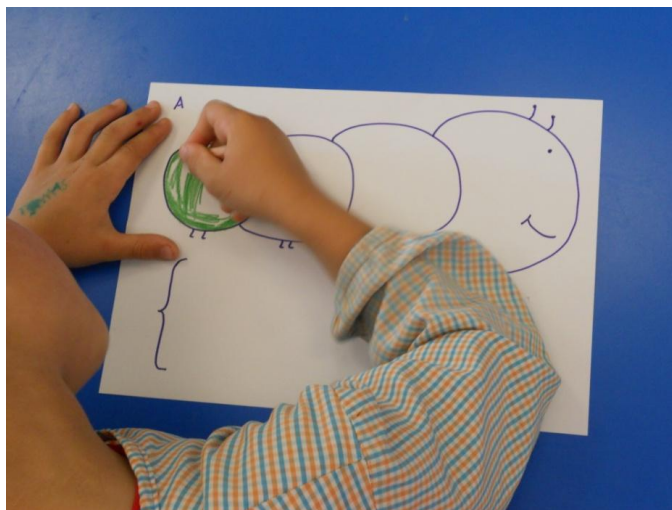


Imagem 16 – Pintura da lagarta

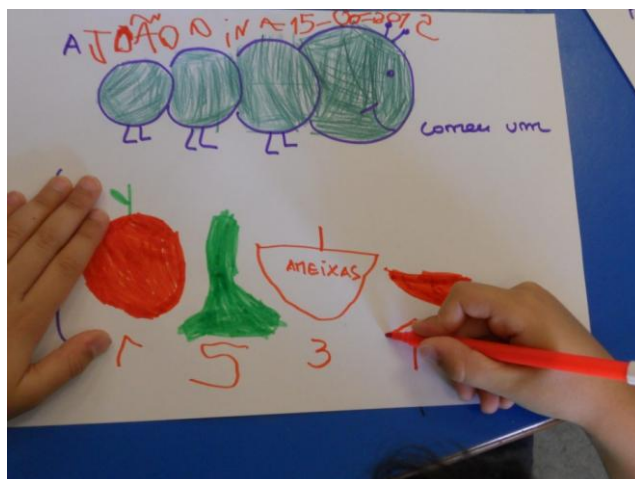


Imagem 17 – desenho dos alimentos que a lagarta comeu

Apêndice n.º9 – Fotografias da confeção da limonada



Imagem 18 – criança a espremer o limão



Imagem 19 – criança a colocar o açúcar na limonada

Apêndice n.º10 – Evolução do crescimento da borboleta



Imagem 20 – placard expositivo com a evolução do crescimento da borboleta

Apêndice n.º11 – Cantinho das artes



Imagem 21 – Pintura na trela do cantinho



Imagem 22 – Trabalhos livres de arte



Imagem 23 – pintura com tinta preta



Imagem 24 – pintura com os pés

Apêndice n.º12 – Exposição dos trabalhos da sala



Imagem 25 – placard com trabalhos individuais do grupo



Imagem 26 – placard decorado com trabalhos de grupo

Apêndice n.º13 – Pássaro da Alma



Imagem 27 – Pássaro da Alma com o jogo “Mimar os Sentimentos”

Apêndice n.º14 – Confeção dos biscoitos das emoções



Imagem 28 – a introduzir os ingredientes necessários para os biscoitos



Imagem 29 – a misturar os ingredientes dos biscoitos

Apêndice n.º15 – Receita dos biscoitos das emoções

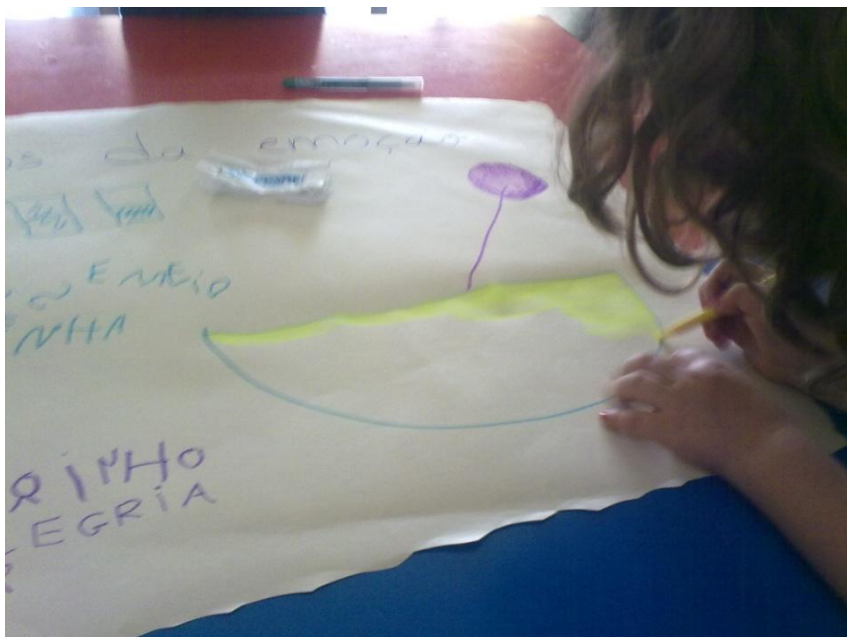


Imagem 30 – realização da receita dos biscoitos das emoções

Apêndice n.º16 – primeira estrutura de planificação realizada

E.B. 1

Planificação Semanal

Data: _____

Área Curricular	Conteúdos	Metas	Estratégias/ Atividades	Materiais	Avaliação
Língua Portuguesa					
Estudo do Meio					
Matemática					

Apêndice n.º17 – última estrutura de planificação realizada

E.B. 1 Almas de Freire	
Salat: 1.º ano	Nº de crianças: 26
Professora cooperante: Rosa Mano	Supervisor: Philippe Loff
Estagiárias: Ana Silva, Joana Silva e Tânia Neves	Data: 7 de Janeiro de 2013

Língua Portuguesa	
Conteúdos	•
Metas	•
Materiais	•
Estratégias/ Atividades	
Avaliação	

Matemática	
Conteúdos	•
Metas	•
Materiais	•
Estratégias/ Atividades	
Avaliação	

Estudo do Meio	
Conteúdos	•
Metas	•
Materiais	•
Estratégias/ Atividades	
Avaliação	

Apêndice n.º18 - flor com pétalas



Imagem 31 – realização de operações com a utilização da flor



Imagem 32 - realização de operações com a utilização da flor

Apêndice n.º19 - história “Luísa, Laura e Leonor no campo”

Luísa, Laura e Leonor no campo

À tarde, a Luísa, a Laura e a Leonor foram ao campo. Viram lindas papoilas e tulipas.

- É tudo tão lindo aqui! – exclamou a Laura.

Divertiram-se a colher flores e não repararam que a noite tinha caído. Viram a lua brilhante no céu escuro.

- E se nos aparece a bruxa má? – perguntou Laura, com medo.

- Eu não sou uma bruxa má! Sou uma bruxa boa. – falou uma voz estranha. As três meninas ficaram muito assustadas. Deitaram-se no chão, no meio das papoilas e das tulipas.

A bruxa Lecas aproximou-se e disse-lhes:

- Vamos lá levantar! Eu levo-vos a casa.

As meninas perderam o medo e seguiram a bruxa Lecas.

- Como havemos de te agradecer? – perguntou Luísa.

- Ensinem-me a fazer o “L” de lua. – respondeu a bruxa.

As três meninas, ao mesmo tempo disseram:

- Faz um risco para cima, dá um lacinho comprido e vem para baixo, esticando a perninha.

- Mas isso é um “e”. – afirmou a bruxa.

- Não, o “e” é mais baixinho. O “L” é um gigante.

- já sei! Já sei! – disse a bruxa entusiasmada.

E foi para casa a correr e a saltar: Lá lá lá lá! Lé lé lé lé! Li li li li!

Adaptado de <http://www.slideshare.net/bbcosta/histrias-do-abecedrio>

Apêndice n.º20 – Fotografias do circuito rodoviário



Imagem 33- organização do circuito rodoviário



Imagem 34 – realização do circuito

Apêndice n.º21 – Grelha de avaliação de português



Avaliação – Língua Portuguesa

	Leitura			Escrita				Erros
	Sem dificuldades	Alguma dificuldade	Muita dificuldade	Não leu	Formar palavras	Escrever frases	Letra legível	Concordância no tamanho das letras
AB								
A								
A								
A								
A								
BD								
BF								
C								
C								
D								
D								
D								
GA								
GP								
JA								
JM								
JD								
L								
L								
ME								
M								
MG								
P								
R								
S								
T								

Critério para avaliação de leitura:

- Intensidade;
- Ritmo;
- Articulação.

Escola para avaliação da escrita:

4- Bem
5- Muito bem
3- Suficiente
2- Satisfeito pouco
1- Insuficiente

Apêndice n.º22 – Grelha de avaliação de matemática



Avaliação – Matemática

	Preenche facilmente espaços em branco	Relaciona o número com a quantidade	Escreve números diferentes	Ordena números segundo relações de ordem, aplicando os símbolos corretos	Completa o decomposto numérico: Soma	Completa o decomposto numérico: Subtração	Completa o decomposto numérico: Produto	Interpretação de problemas
Alícia								
Ana Beatriz								
André								
João								
Argemir								
Evast Duarte								
Bras Flávia								
Celso								
Cosita								
David								
Donna								
Edna								
Guilherme 44896								
Guilherme Pina								
João Alberto								
João Miguel								
Joel Deira								
Luana								
4496								
Maria Beatriz								
Maria								
Maria Gabriela								
Pedro								
Renan								
Saraia								
Wendell								

Código: Muito/Pouco/Bastante/Nada

Apêndice n.º23 – Grelha de avaliação de estudo do meio

Avaliação – Estudo do Meio

	Domínio dos conceitos	Curiosidade	Interesse/ motivação
Al			
An			
An			
Â			
A			
Br			
Br			
C			
C			
D			
Di			
Di			
G			
G			
Jo			
Jo			
José			
L			
L			
M			
M			
M			
P			
R			
S			
T			

Código: Muito/Pouco/Bastante/Nada

Apêndice n.º24 – Ficha SAC – 1G



ETAPA 1 – AVALIAÇÃO GERAL DO GRUPO (IMPLICAÇÃO E BEM-ESTAR)

SAC – Ficha



Jardim de Infância: O Caracol - HUC

Grupo: 5 anos N.º total de Crianças: 18
 N.º de adultos: 6 Semana de: 9 a 18 Observador: Joana Silva

N.º	Nome da Criança	Níveis de Bem-Estar Emocional	Níveis de Implacação	Comentários
1		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Apartar do seu grupo e implicar-se fazer a tarefa. Não demonstra muita implicação e bem-estar = 2 e 3 e 4 e 5
2		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Brinca sempre com o colega e não se dá a conhecer
3		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
4		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
5		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
6		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
7		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
8		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
9		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
10		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
11		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Muito raramente se implica e com o bem-estar emocional muito baixo
12		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
13		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
14		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Brinca muito sozinho não se implica, não se dá a conhecer e não se preocupa
15		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
16		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
17		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
18		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	

Nota: 1) Assinalar com um círculo os níveis apresentados pela(s) criança(s) relativamente ao bem-estar e implicação, atribuindo um valor de 1 a 5. Em caso de dúvida na atribuição do nível assinala o próximo nível mais constante da criança.

2) Colar o número que figura antes do nome da criança de acordo com o seguinte: **Vermelho:** crianças que suscitam preocupação em termos de BE ou I (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 na jardim-de-infância (níveis altos).

Apêndice n.º25 – Ficha SAC – 2G

ANÁLISE E REFLEXÃO EM TORNO DO GRUPO E CONTEXTO	
Colabor@ - ESEC SAC – Ficha 2G	
ANÁLISE DO GRUPO	
O QUE ME AGRADA O que está a correr bem? Que aspectos positivos se devem realçar como evidências de bons níveis de bem-estar e implicação no grupo.	O QUE ME PREOCUPA O que é preocupante? Que aspectos me inquietam e impressionam relativamente às evidências de neutro ou fracos níveis de bem-estar e implicação no grupo.
- Bom clima entre educadora – crianças e vice-versa; educadora – auxiliar e vice-versa e crianças – auxiliares e vice-versa. - De um modo geral, quando se propõe alguma atividade ao grupo, todos aderem com elevados níveis de bem-estar e implicação. - Todos comunicam de uma forma saudável entre eles, pelo que demonstram ser todos amigos e prontos para se ajudar, sempre que necessário. - São todos de um modo geral muito prestáveis, uma vez que sempre que algum está com alguma dificuldade a desenvolver alguma atividade, há sempre outro que se dedica de imediato para ajudar. - Quando estão no jardim-de-infância, as crianças mostram-se felizes e sempre prontas para desenvolver as atividades propostas.	- Há um menino que de cada vez que sente algum tipo de pressão, quer seja para fazer alguma atividade, quer seja a brincar com os colegas fica inquieto e opta sempre por fazer queixa da sua situação a um adulto. - Quando se reúne o grupo todo para conversa logo ao início do dia, eles costumam começar a dispersar com alguma facilidade. - Há um grupo de crianças, que pontualmente, quando têm de fazer alguma atividade, estão constantemente a pedir para ir jogar à bola, sendo essa a atividade que mais desenvolvem no momento de atividades livres.
Colabor@ - ESEC ANÁLISE E REFLEXÃO EM TORNO DO GRUPO E CONTEXTO SAC – Ficha 2G	
ANÁLISE DO CONTEXTO	
FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA ALTOS NÍVEIS DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO	FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA BAIXOS NÍVEIS DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO
1. Ambiente estimulante (estrutura bem equipada, variedade de materiais e experiências, etc.);	1. Ambiente empobrecido (infraestruturas limitadas, material desgastado e inadequado, oferta diminuída de experiências, etc.);
2. Atmosfera positiva e bom clima de grupo (atmosfera agradável, interações positivas, sentido de pertença, etc.); Todo o grupo de crianças se entende de uma forma agradável, o que contribui para que o dia seja passado de uma forma muito serena.	2. Atmosfera inibidora e fraco clima de grupo (interações frias, desatendidas, ou violentas/confrontacionais, crianças e adultos ao saírem com comportamentos fugazes e impetuosos, etc.);
3. Espaço para iniciativa (é favorecida a escolha das crianças relativamente a atividades, assuntos, negociações, regras, etc.); No desenvolver das atividades, a educadora vai tendo sempre em consideração o que as crianças querem fazer e os seus gostos.	3. Falta de oportunidade para iniciativa (atividades predominantemente impostas e controladas pelo adulto, pouca flexibilidade na estruturação das atividades, na negociação e na tomada de decisões, fraca responsabilidade das crianças, etc.);
4. Organização eficiente (plano do dia acessível e validado para as crianças, gestão de tempo sem momentos "mortos/morosos", orientação e acompanhamento adequados, gestão do grupo apropriada, etc.); As rotinas estão todas organizadas de uma forma adequada à idade das crianças.	4. Organização insuficiente (o plano do dia não é validado para as crianças, o tempo é mal gerido e explorado, especialmente nas rotinas de transição, a orientação não é usada de modo otimizado, a gestão do grupo é desajustada, etc.);
5. Estilo do adulto adequado (atenção aos sentimentos e necessidades das crianças, intenção estimulante e promotora da iniciativa das crianças, etc.); A educadora está sempre atenta ao que as crianças sentem, se estão bem e quando estão um pouco desanimadas, mostra-se sempre interessada em saber o que se passa.	5. Estilo do adulto inadequado (os sentimentos e disposição das crianças não são tidos em conta, pouco ou nenhum estímulo ao impacto exploratório das crianças, desvalorização das iniciativas das crianças, etc.);
Factores inerentes à criança (Idade da criança, nascimento de um irmão, separação familiar, etc.) Formos a uma visita de estudo a casa da avó de uma menina para festejar o aniversário dela.	Circunstâncias excecionais (Causas externas no caso, dia da atividade, etc.) Nenhum
Factores inerentes à criança (Idade, crise familiar, etc.)	Circunstâncias excecionais (Presença de novo adulto no espaço, falta de apoio da comunidade, etc.)
Colabor@ - ESEC ANÁLISE E REFLEXÃO EM TORNO DO GRUPO E CONTEXTO SAC – Ficha 2G	
OPINIÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O JI	
O que lhes agrada	O que lhes desagrada
- Gostam de pintar (praticamente todos) - Jogar futebol - Brincar com os jogos da sala - De brincar no exterior e no bosque	- Brincar sozinho - Fazer trabalhos - De brincar com legos
Interesses ou desejos	
- As meninas gostavam de ter fatos de princesas num cantinho do faz de conta - Ter jogos diversos novos - Gostavam de ter uma tenda dentro da sala	
INFORMAÇÕES GERAIS	
Características/recursos da comunidade e famílias	Projecto do Agrupamento/instituição
18 Crianças (14 rapazes e 4 raparigas). - Pelo menos um dos pais das crianças da sala é funcionário dos IUC, desde os funcionários dos serviços de limpeza à administração. - Os encarregados de educação participam muito ativamente nas atividades do jardim-de-infância, nomeadamente, pelo que podemos observar, na festa de final de ano.	Tema "Era uma vez..."
Ainda não tivemos contacto com o projeto da instituição, pelo que não conseguimos ter grande informação desta	

Apêndice n.º26 – Ficha SAC – 3G

Colabor@ - ESEC		ETAPA 3 – DEFINIÇÃO DE OBJECTIVOS E INICIATIVAS PARA O GRUPO/CONTEXTO		SAC – Ficha 3G
Acções para o período de 27 a 29 junho Prioridades¹: [1] Oferta Educativa [4] Clima de Grupo [2] Espaço para Iniciativa [3] Organização [5] Estilo do Adulto [] Outros aspectos		Grupo: 5 anos I		
OBJECTIVOS (Considerando a análise da ficha 2G, que fins gostaria de alcançar?)	- Promover a continuidade do gosto pelas artes - Partir dos interesses da criança e da sua motivação			
Âmbito	Intenções/necessidades de mudança	Iniciativas/Acções concretas a desenvolver		
OFERTA EDUCATIVA	Implementar um cantinho das artes (uma vez que ao analisar a ficha 2G foi um dos gostos comuns do grupo).	Criar um espaço com material de pintura, de modelagem e de recreação de modo a que eles possam experimentar diversas formas de arte		
CLIMA DE GRUPO	Respeitar a opinião dos outros. Partilha e cooperação de ideias.	Trabalhos de grupo e de minigrupo.		
ESPAÇO PARA INICIATIVA	Respeitar a opinião das crianças e os seus saberes.	Partir daquilo que eles já sabem de arte e daquilo que eles gostam de fazer e incentivá-los a continuar a realizar novas aprendizagens.		
ORGANIZAÇÃO	Organizar a sala de modo a que possa ser criado um cantinho da pintura.	Criar um cantinho de arte que contenha: - Cavelete com tintas; - Mesa para construção de objetos (a partir de desperdícios); - Mesa com material para modelagem.		
ESTILO DO ADULTO	Estar atento às necessidades das crianças e aquilo que elas gostam de fazer.	Observar, escutar e orientar a criança na sua prática.		
OBSERVAÇÕES	A ficha foi preenchida em conjunto com o par de sala, assim a ficha foi preenchida por Joana Silva e Sónia Dias.			

¹ Assinalar os campos de intervenção prioritária com a atribuição por ordem crescente de números de 1 a 5.