

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:

O Meu Pequeno Mundo - A viagem de uma estagiária

Sara Rita Reis Mendes

Coimbra, 2012

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

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

RELATÓRIO FINAL:

O Meu Pequeno Mundo - A viagem de uma estagiária

Sara Rita Reis Mendes

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Ana Maria Sarmento Coelho e do Professor Mestre Philippe Bernard Loff

maio de 2012

Agradecimentos

Não poderia esquecer um sincero agradecimento a todas as pessoas que me acompanharam neste trabalho, e que fizeram com que ele se tornasse possível. Assim, agradeço:

À minha mãe e ao meu pai, pelo apoio, carinho, tolerância e compreensão incondicionais demonstrados ao longo de todo este percurso.

Ao meu irmão, pelo apoio, disponibilidade e compreensão que sempre manifestou.

Ao meu namorado, pelas palavras certas no momento certo, por todo o carinho, força e preocupação, demonstrado ao longo de todos estes meses de trabalho.

Às colegas de estágio, Ana e Susana, pela partilha de saberes, de experiências e, sobretudo, pela saudável e alegre convivência;

À Professora Doutora Ana Maria Sarmiento Coelho e ao Professor Mestre Philippe Bernard Loff, supervisores e orientadores deste relatório, pelo saber partilhado e pela disponibilidade e ajuda prestadas em todos os momentos ao longo de todo este percurso profissional;

A todos deixo o meu sincero,
Obrigado.

O Meu Pequeno Mundo – A viagem de uma estagiária

Resumo: O presente relatório final, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, incide no meu percurso de aprendizagens pessoal e profissional, enquanto estagiária, primeiramente numa sala do jardim-de-infância com dezanove crianças e, posteriormente, numa sala de aula do 4.º ano do 1.º CEB, com onze alunos, ambos da rede pública.

Dividido em duas partes, correspondendo a cada uma das valências, passa pela exploração e análise do contexto escolar, onde, e além de caracterizadas as instituições, foca as metodologias utilizadas pela educadora e professora cooperante, as interações entre professor, aluno e família, o trabalho de projeto e, em especial no caso do jardim-de-infância, o ensino estruturado. De notar que optei por dar especial ênfase a este ensino, em particular às suas técnicas e instrumentos de aprendizagem, por se tratar de uma estratégia diferente de ensinar.

Posteriormente, aborda as fases da observação, da planificação e da avaliação, nas quais refere o meu papel, os meus métodos, as minhas técnicas e as modificações/adaptações como resposta aos interesses dos alunos.

Com o propósito de investigar, para conhecer mais acerca de situações suscitaram dúvida em ambos os níveis educativos, parto também para uma análise reflexiva, fundamentada por autores, na qual registo as minhas observações e interpretações e a minha atitude perante as mesmas.

Por fim, apresento as minhas conclusões baseadas nas reflexões que efetuei ao longo do estágio profissional, nas duas vertentes.

Palavras-chave: criança; educação pré-escolar; 1.º ciclo do ensino básico; aprendizagem; descoberta; pedagogia participativa; trabalho de projeto.

Abstract: This final report in the Masters of Preschool Education and Teaching of the First cycle of Basic Education, focuses on my journey of personal and professional learning, as an intern, first in a kindergarten room with nineteen children and subsequently in a classroom of the 4th grade of a primary school with eleven students, both from the public network.

Divided into two parts, corresponding to each of the valences, it passes through the exploration and analysis of the school context, where, and also characterized the institutions, focuses on the methodologies used by the educator / teacher cooperative, interactions between teacher, student and family, project work and, in particular in the case of Kindergarten, the structured teaching. Note that I chose to give special emphasis to this teaching, in particular to its techniques and tools of learning, because it is a different strategy to teach.

Later, it addresses the stages of observation, planning and evaluation, in which regards my role, my methods, my techniques and modifications / adaptations as response to student's interests.

In order to investigate, to learn more about the situations, it raised doubts in both educational levels, I do also a reflective analysis, supported by authors, in which I register my observations and interpretations and my attitude towards them.

Finally, I present my conclusions based on the reflections I made along the traineeship, in the two strands.

Keywords: child, preschool/ kindergarten education, first cycle of basic education, learning, discovery, participative pedagogy, project work.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I- ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	7
CAPÍTULO I – SONHAR A BORDO – PREPARAR A BAGAGEM	9
1. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL	11
CAPÍTULO II – VIAJAR PELA DESCOBERTA.....	15
2. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	17
2.1 Caracterização do Grupo.....	19
2.2 Organização e gestão da sala de atividades	21
2.3 As interações	30
2.4 Caracterização da equipa educativa	31
2.5 Caracterização das práticas da Educadora-Fundamentos pedagógicos.....	33
2.5.1 Ensino Estruturado	36
3. PROJETO “ VEM DESCOBRIR AS POÇAS DA MARÉ”	38
3.1 Observação	39
3.2 Planificação	41
3.3 Avaliação	42
CAPÍTULO III – DE OLHOS ABERTOS – REFLETIR SOBRE AS DESCOBERTAS E APRENDIZAGENS	47
4. REFLETIR SOBRE AS DESCOBERTAS E APRENDIZAGENS	49
4.1 Os pequenos artistas plásticos.....	49
4.2 Despertar para as atividades experimentais	51
4.3 Ler na mantinha das histórias	53
4.4 Aprender a língua portuguesa como língua não materna....	54
4.5 Conhecer o mundo das crianças com Autismo	56
5. REFLETIR PARA TERMINAR A 1ª VIAGEM	58
6. ARTICULAÇÃO CURRICULAR ENTRE A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O 1.ºCEB.....	60
PARTE II- ESTÁGIO EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	63
CAPÍTULO IV – SONHAR A BORDO – PREPARAR NOVAMENTE PARA A VIAGEM	65

7. O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM PORTUGAL.....	67
CAPÍTULO V – NOVA VIAGEM PELA DESCOBERTA.....	71
8. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO	73
8.1 O Agrupamento de escolas	73
8.2 A Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico	74
8.3 A Turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico	75
8.4 Organização e gestão do ambiente educativo.....	78
8.4.1 O espaço de sala de aula.....	78
8.4.2 Os Recursos Materiais	80
8.4.3 Rotinas de trabalho e regras de funcionamento..	81
8.5 Fundamentos pedagógicos da Professora Cooperante	83
8.6 Caracterização da equipa educativa	86
8.7 Interação professor – aluno	87
CAPÍTULO VI – NA ILHA DOS SONHOS	91
9. IMPACTO DO CONTEXTO NO MEU PERCURSO	93
10. UM PRIMEIRO OLHAR	94
10.1 Observar no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	94
10.2 Investigar antes de começar.....	95
11. VIAJAR POR MEIO DE PALAVRAS	97
11.1 Planificar no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	97
11.2 O desenrolar da viagem	98
11.2.1 Uma aula de Língua Portuguesa.....	101
11.2.2 Projeto desenvolvido – Preparar o Natal.....	105
CAPÍTULO VII - DE OLHOS ABERTOS - REFLETIR SOBRE AS DESCOBERTAS E APRENDIZAGENS.....	109
12. OS DISTÚRBIOS FAMILIARES – INFLUÊNCIAS NA APRENDIZAGEM	111
13. FIM DA VIAGEM – SER PROFESSORA NO 1.º CEB	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
BIBLIOGRAFIA.....	123
APÊNDICES/ANEXOS	131

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Planta da sala de atividades.....	22
--	----

ÍNDICE GRÁFICOS

Gráfico 1- Distribuição do número de crianças por idade.....	19
Gráfico 2 - Género dos alunos.....	75

ÍNDICE QUADROS

Quadro 1 - Rotina do jardim-de-infância.....	28
--	----

Abreviaturas

AEC's – Atividades de Enriquecimento Curricular

EMRC – Educação Moral Religiosa Católica

FCG – Fundação Calouste Gulbenkian

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NEECP - Necessidades Educativas Especiais de Carácter Prolongado

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PEA – Perturbações do Espectro do Autismo

PCA – Projeto Curricular de Agrupamento

PCT – Projeto Curricular de Turma

PCE – Projeto Curricular de Escola

TEACH – Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Perturbações da Comunicação do original Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

SAC – Sistema de Acompanhamento de crianças

1.ºCEB – 1.ºCiclo do Ensino Básico

INTRODUÇÃO

Desde muito cedo que a criança vai tomando conhecimento daquilo que o jardim-de-infância lhe pode oferecer, pelo que, em princípio, tem cada vez mais gosto em fazer parte dele, quer seja pelas pequenas brincadeiras com os colegas, quer seja pelas novas aprendizagens que a fazem crescer de forma autónoma. A educadora passa a fazer parte da vida dela cabendo-lhe o papel de contribuir na sua educação, tornando-a num ser ativo capaz de construir o seu próprio saber.

Sendo a educação de infância uma importante etapa na sua vida, é necessário que o educador promova a continuidade educativa ou seja, ele deve “proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte, competindo-lhe, em colaboração com os pais e com os colegas do 1.ºCEB, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória (Despacho n.º 5220/97, 4 de agosto).

Com a entrada da criança para o 1.ºCEB, muitas são as mudanças para as quais deve estar preparada. O professor transita da função de educar para a de ensinar, na qual reduz as aprendizagens lúdicas e criativas, passando aos ensinamentos impostos pelo currículo.

Como tal, cabe-nos a nós, futuros Educadores e Professores, sermos orientadores e guias da aprendizagem, por forma a preparar as crianças e alunos para a sociedade que os espera, estimulando o respeito, a sinceridade e a partilha de saberes, porque é com a interação entre os outros que ampliam o seu conhecimento.

Deste modo, o presente Relatório Final, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, descreve e reflete o meu percurso enquanto estagiária

desenvolvido num jardim-de-infância e numa turma do 4.º ano de escolaridade, ambos da rede pública.

Dividido em duas partes, descreve na primeira a minha prática educativa em educação pré-escolar e, na segunda, a minha prática educativa em 1.º ciclo do ensino básico.

A parte I subdivide-se em três capítulos, sendo que no primeiro relato a minha pesquisa acerca da evolução da educação de infância em Portugal. Seguidamente, no segundo, faço a caracterização do contexto em que decorreu a prática de ensino supervisionada em Educação Pré-Escolar, debruçando-me na caracterização do grupo, espaço e materiais, nas interações entre professor, aluno e família, nas rotinas, na caracterização da equipa educativa, nas metodologias utilizadas pela educadora cooperante e no ensino estruturado, mais precisamente nas metodologias utilizadas pelas professoras de ensino especial. De notar que dou especial ênfase a este ponto, pois a sala de atividades em que estagiei, para além de apresentar um grupo heterogéneo, tinha cinco crianças com necessidades educativas especiais, das quais quatro frequentavam este tipo de ensino. Neste capítulo dou ainda particular importância às três fases do meu estágio, sendo elas a observação, a planificação e a avaliação. Para cada uma apresento os resultados da minha avaliação através do Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC), o qual pretendeu avaliar os níveis de bem-estar e implicação, bem como o ambiente de sala de atividades.

No III capítulo apresento uma reflexão pessoal, fundamentada por autores, acerca dos momentos mais importantes ao longo do meu estágio no jardim-de-infância. Refiro então a importância das atividades experimentais, da leitura na maninha das histórias, da expressão plástica,

da língua portuguesa como segunda língua e, por fim, do mundo dos autistas.

Em seguida, apresento uma reflexão final deste estágio, na qual disserto sobre o meu percurso por este meu primeiro estágio, tendo em conta o que mudou ao meu olhar, as minhas interrogações e as minhas aprendizagens.

Na finalização desta primeira parte, e dada a importância da continuidade entre ambas as valências, apresento o ponto correspondente à articulação curricular entre o pré-escolar e o 1.º CEB.

Na segunda parte do relatório incido na minha prática supervisionada em 1.º CEB, a qual se encontra estruturada em quatro capítulos.

Assim, no Capítulo IV, parto para a descoberta e investigação da evolução do 1.º CEB em Portugal. No seguinte descrevo e analiso o contexto em que estive inserida, ou seja, a turma do 4.º ano de escolaridade. Aqui, e de forma análoga ao pré-escolar, debrucei-me na escola, na turma, no espaço, nos materiais, nas rotinas e regras de funcionamento, nas interações e na metodologia da professora cooperante.

No capítulo seguinte, dou também especial importância às fases do meu estágio, nomeadamente a observação, a planificação e a intervenção, descrevendo-as com recurso a fundamentação de autores. Apresento ainda uma aula de língua portuguesa bem como o projeto de Natal que desenvolvi com a turma.

Para finalizar, reservo o último capítulo para uma reflexão pessoal acerca do meu percurso ao longo do estágio, bem como para

dissertar sobre um tema que achei pertinente: distúrbios familiares e suas influências na aprendizagem.

Por último, apresento as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos que considerei importantes.

PARTE I- ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

CAPÍTULO I – SONHAR A BORDO – PREPARAR A BAGAGEM

1. A Educação pré-escolar em Portugal

A Educação pré-escolar em Portugal tem vindo a alterar-se ao longo dos anos. Inicialmente, as crianças eram entendidas como adultos em miniatura sem autonomia para pensar por si próprias como tal. Somente após a revolução industrial, e em seu resultado (a urbanização da população, a rotura das classes sociais e os fenómenos de transformação das estruturas tradicionais das famílias, quando muitas das mães procuram trabalho fora do seu lar), começou a haver necessidade de lhes prestar assistência e cuidados durante o tempo em que as mães se ausentavam para o trabalho. Assim segundo, FCG (Fundação Calouste Gulbenkian, 1993), pode-se dizer que a criação de instituições para a infância, como locais de proteção e guarda, sucede destas mudanças sociais que se verificaram nos finais do séc. XIX. Só mais tarde é que se sentiu a necessidade de ser explorada uma componente educativa, acessível apenas durante algumas horas do dia, destinada a enriquecer e a completar as experiências das crianças, através de atividades de aprendizagem planeadas.

No entanto, é após a implantação da república que a educação pré-escolar assume um estatuto específico no sistema oficial de ensino, sendo em 1911 criada uma rede privada de jardins-escolas, destinada a crianças de ambos os sexos e idades entre os quatro e os sete anos. Em 1919 o ministério da educação procede à reforma do ensino, passando a educação infantil a integrar-se no ensino primário oficial. Entretanto, é após a subida de Salazar ao poder que a educação pré-escolar, por despacho do ministro da educação, é extinta com a justificação da despesa realizada, sendo entregue à “Obra Social das Mães pela Educação Nacional” o cargo de as apoiar na tarefa de educar os seus

filhos. Assim, e até aos anos 70, foram-se desenvolvendo dois tipos de resposta:

Uma, de carácter assistencial, cabendo às Misericórdias e outras instituições congéneres um papel de relevo; outra, de iniciativa privada, com funções educativas. Esta última era supervisionada pela Inspeção Geral do Ensino Particular e, igualmente por iniciativa do Ensino Particular e Cooperativo, é alargada a oferta da Educação pré-escolar (Vasconcelos, p.18, 2000).

Com a revolução de 25 de abril, de 1974, são dados os passos mais importantes para a educação de infância. Ainda segundo Vasconcelos (1999), o crescimento de instituições para a infância, como produto de iniciativas populares, obrigaram o estado a criar-lhes enquadramento legal. Como tal, a Lei n.º 5/77, de 1 de fevereiro, art.º2., cria um sistema público de educação pré-escolar e, em 1979, é promulgado o estatuto de jardim-de-infância.

Em 1997 é publicada a Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, art.º2, que surge dum conjunto de diplomas legais e que estabelece um quadro de referência para o desenvolvimento da educação pré-escolar em Portugal. Segundo esta lei de bases pode-se dizer:

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual devem estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista plena inserção na sociedade como ser autónomo livre e solidário (Lei n.º5 de 1997, de 10 de fevereiro, Artigo 2.º).

No seguimento desta Lei surgiram as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), definidas no despacho n.º 5220/97, de 10 de julho, que constituem um conjunto de princípios gerais de apoio ao educador na gestão do processo educativo a desenvolver com as crianças em idade pré-escolar.

A educação pré-escolar no nosso país é destinada a crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade e é facultada em estabelecimentos públicos e privados. Sendo opcional, cabe aos pais decidirem se os seus filhos devem frequentar estas instituições antes de entrarem para o ensino obrigatório.

Os estabelecimentos de educação prestam serviços que possibilitam o desenvolvimento das crianças, facultando-lhe diferentes atividades educativas e atividades de apoio à família. Como tal, as OCEPE sublinham a valorização da criança no seio da família, defendendo o quão importante é que, durante a educação pré-escolar, “ se criem as condições necessárias para que as crianças continuem a aprender, ou seja, importa que na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender” (ME, 1997, p.17).

Segundo a Lei n.º 4/97, de 10 de fevereiro, art.º10, educação pré-escolar deve promover o desenvolvimento aos níveis pessoal e social da criança, estimular o seu desenvolvimento tendo em conta as suas características individuais, desenvolver a expressão e comunicação através de linguagens múltiplas, despertar a curiosidade e o desejo de saber mais e incentivar a participação das famílias no processo educativo.

Em jeito de conclusão, a educação de infância procura apoiar iniciativas que promovam uma educação de qualidade e que fomente a autonomia e a participação da criança no seu processo pedagógico.

CAPÍTULO II – VIAJAR PELA DESCOBERTA

2. Caracterização Da Instituição

A prática pedagógica apresentada neste relatório é referente ao meu percurso enquanto estagiária numa sala de um jardim-de-infância da rede pública. Com cerca de dezanove crianças, localizado na baixa da cidade de Coimbra, partilha as suas instalações exteriores com a escola do 1.º CEB (1.º Ciclo do Ensino Básico).

A localização da instituição faz com que sirva uma população que vive não só nessa zona da cidade, como também aquela que aí se desloca para trabalhar, nomeadamente na área do comércio. Por isso, a maioria das famílias das crianças residia noutros bairros, alguns deles sociais, nos arredores de Coimbra, o que as obrigava a consideráveis deslocações diárias, geralmente em transportes públicos, fazendo com que se levantassem muito cedo.

A estrutura física do jardim-de-infância encontra-se dividida por seis salas, a saber (Apêndice 1): a sala de acolhimento, o refeitório, o dormitório, o gabinete de terapia da fala, a unidade de ensino estruturado, a sala de atividades, a arrumação e quatro sanitários, dos quais três para as crianças e um para os adultos. Dada a sua especificidade, o gabinete de terapia da fala e a unidade de ensino estruturado eram unicamente utilizados pelas NEE.

A sala de atividades apresentava seis áreas (Apêndice 2) sendo elas, a de acolhimento, a do jogo simbólico, a das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), a da expressão plástica, a das construções e a da escrita e matemática. Saliente-se que esta última, dado o fim a que se destina, apresentava adequada iluminação natural

Tal como mencionei acima, existe ainda um espaço exterior, partilhado com o primeiro ciclo. Todavia, e permitindo-me a caracterizar

esta área como um ponto negativo a melhorar, devo dizer que apresentava escasso equipamento de apoio às brincadeiras das crianças, resumindo-se a bicicletas, bolas e arcos. Por último, referir ainda que existia um salão polivalente utilizado para atividades práticas de Expressão Físico-Motora, bem como outras diversas, tais como a apresentação de festas de final de ano.

O jardim-de-infância recebeu crianças de diferentes meios sociais e culturais e integrou um grupo de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Esta diversidade e valências aumentou consideravelmente, sobretudo em resultado da qualidade do ensino prestado, o que, em consequência se traduziu numa elevada procura devida às boas referências que vinham do exterior, mais precisamente dos Hospitais, os quais recomendavam a instituição a muitos dos seus utentes com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA). Outro dos pontos de referência que tinham influência na escolha da instituição era o Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Perturbações da Comunicação (TEACH), o qual seguia todos os métodos e técnicas de desenvolvimento da linguagem oral e escrita, da matemática e todas as outras áreas.

Por fim, e de forma a melhor se adaptar aos horários de trabalho dos encarregados de educação, o jardim-de-infância dispunha de auxiliares que cuidavam das crianças antes e após as atividades letivas, pelo que o horário da instituição começava às 8h30 e terminava às 18h.

2.1 Caracterização do Grupo

A sala de atividades onde decorreu a minha prática supervisionada, neste ano letivo 2010/2011, acolheu um grupo de dezanove crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade, como se pode observar pelo gráfico seguinte:



Gráfico 1 - Distribuição do número de crianças por idade.

O grupo era constituído por dez meninas e nove meninos. Destes, cinco eram portadores de NEE, sendo que quatro, dois meninos e duas meninas, padeciam de PEA, ainda que em diferentes graus, não tendo, contudo, ainda nenhuma delas adquirido linguagem oral funcional. A quinta criança, portadora de Necessidades Educativas Especiais de Carácter Prolongado (NEECP), recebia apoio específico, pelo menos um dia por semana, através duma docente de Educação Especial.

Todas as crianças com NEE eram apoiadas por terapeuta da fala.

O grupo apresentava crianças provenientes de outras culturas, como por exemplo, a chinesa e a africana. Esta multiculturalidade potenciava processos de entreajuda, de partilha de experiências e de aprendizagem. A relação entre colegas possibilitava outro olhar sobre o mundo que os rodeava, outra forma de pensar e outro modo de realizar

diferentes atividades e brincadeiras. Ainda assim, e no que respeita ao reverso da mais-valia, existiram barreiras que prejudicavam a interação com os seus amigos e educadora, designadamente a compreensão oral e algumas falhas na construção frásica.

Este grupo de crianças mostrou um nível de motivação muito bom, querendo muito aprender e mostrando gosto em frequentar no Jardim.

Quanto ao meio sociocultural, e tendo em conta o Projeto Curricular de Grupo (PCG), o grupo era maioritariamente proveniente de meios socioculturais médio-baixos. No que respeita às habilitações académicas dos Encarregados de Educação eram bastante variadas, variando entre o analfabetismo e a licenciatura, sendo que a maioria estava entre o 6.º e o 11.º anos.

Concluindo, penso que a heterogeneidade na sala deve ser entendida como uma motivação, tanto para o educador como para os colegas, pois, diferentes ritmos, ideias e imagens do mundo lá fora favorecem a troca de experiências e enriquecem e alargam o conhecimento de cada um. Assim, e tal como referem as Orientações Curriculares na Educação Pré-Escolar (OCEPE):

Sabe-se, no entanto, que a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. Para isso, torna-se importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum (ME, 1997, p.35).

2.2 Organização e gestão da sala de atividades

2.2.1 Organização do espaço

A sala de atividades onde estagiei apresenta forma retangular, sendo constituída por um espaço central, que permite a realização das atividades em grande e pequeno grupo, tendo em seu redor espaço suficiente para a movimentação das crianças para as zonas de brincadeira.

A boa luminosidade, devido às três janelas das paredes laterais da sala de atividades, permitia às crianças, além de usufruir dos benefícios da iluminação natural, ter uma melhor perceção da hora do dia em que estavam.

A sala de atividades era constituída por seis áreas, tinha dois painéis para afixar trabalhos correspondentes à língua portuguesa, num, e à matemática noutra, e, uma estante para os materiais de uso diário, como cola, folhas avulsas, lápis e outros. Para uma clara noção do espaço da sala de atividades, com as respetivas divisões, é apresentada a seguinte planta:

Legenda:

- 1- Área da pintura;
- 2- Área da escrita e da matemática;
- 3- Área das construções e área de acolhimento;
- 4- Área do jogo simbólico;
- 5- Área das TIC;

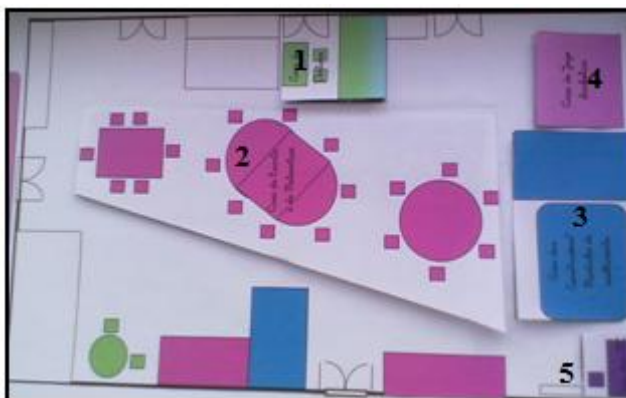


Fig. 1 – Planta da sala de atividades

As áreas no Jardim de Infância refletem as intenções educativas do educador, pelo que os contextos devem ser adequados de forma a promover aprendizagens significativas, bem como alegria e interesse na atividade.

Segundo Brickman e Taylor (1991) o primeiro passo do planeamento de ambientes de aprendizagem ativa é dividir a sala em áreas definidas, ou cantinhos como dizem as crianças. Os limites das áreas devem estar marcados de forma clara e acessível – com móveis, paredes, divisórias, estantes, marcações de fita no chão, ou qualquer outra forma de delimitação (p. 153).

Neste jardim-de-infância as áreas tinham limites flexíveis e eram organizadas segundo as necessidades e a evolução do grupo. Saliento que, por essa razão, eram alteradas periodicamente. A sala de atividades encontrava-se então dividida nas seguintes áreas: acolhimento, jogo Simbólico, construções, Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), pintura, escrita e matemática e recreio exterior.

Segue-se uma breve explicação de cada uma delas:

Área de Acolhimento: Local onde a educadora reunia as crianças para as atividades de carácter pedagógico, tais como a leitura de histórias, os diálogos e a transmissão de conhecimentos através de diversos materiais. Era nela que decorria o início do dia com a rotina que as crianças já conheciam: a canção do bom dia, o conto das novidades e a marcação das presenças através dos *sorrisos* no placar com a lista com os nomes de todas as crianças. No painel onde se encontram os materiais alusivos às tarefas descritas anteriormente também estava o cartaz com o estado do tempo.

Área do Jogo Simbólico: Local onde as crianças tinham à sua disposição um *kit* de médico e um banco que fazia de maca. Nesta área as crianças davam asas à imaginação e criavam situações de acordo com a realidade, com aquilo que observam através dos adultos. Um menino fazia de médico, outro de paciente e brincavam com as seringas, o termómetro e o estetoscópio, entre outros, indo em vez trocando de personagem.

A representação feita pela criança no jogo simbólico é, evidentemente, intencional. Através de ações que as crianças realizam, elas ganham controlo sobre os meios específicos de forma a poderem usá-las nas brincadeiras teatrais para traduzir as imagens ou ideias particulares que têm em mente.

Esta era uma área muito apreciada pelas crianças e, por esse motivo, a educadora era forçada a colocar uma tabela à entrada para que, diariamente, fosse feito o registo dos meninos que ali brincaram, de modo a evitar que fossem sempre os mesmos. Segundo Tavares (2004) o educador deve acompanhar os avanços das crianças nesta área e, simultaneamente, estimular o raciocínio, questionando a criança sobre

tudo o que estiver vinculado ao brincar, a fim de que mais progressos sejam possíveis. O educador pode formular perguntas dirigidas para o tema das brincadeiras, para os papéis sociais desenhados, para as funções e atributos que compõem as construções.

Para concluir a área do jogo simbólico, achei importante evidenciar as pequenas alterações que foram feitas neste espaço no decorrer do meu percurso pelo Jardim. Inicialmente esta área era composta por uma cozinha, depois passou para o consultório médico e, posteriormente para uma piscina de bolas sugerida pelas crianças.

Área das Construções: Espaço onde as crianças tinham ao seu dispor uma estante com várias caixas/gavetas, contendo legos permitindo-lhes criar os objetos e imagens ao seu gosto. Eram os rapazes que gostavam mais de brincar nesta área, pois construía carros e comboios de grandes dimensões. Note-se que esta área coincidia com a de acolhimento, visto que essas atividades não decorriam em simultâneo.

Área das TIC: Encontrava-se também no mesmo espaço da área das construções e área de acolhimento. Aqui as crianças tinham à sua disposição um computador e vários jogos de cariz lúdico e didático. Esta era uma das áreas que suscitava mais interesse nas crianças, pelo que passavam mais tempo nela e de forma autónoma mas, sempre com supervisão. O computador também era usado pela educadora como apoio às atividades, na medida em que lhe permitia consolidar os conteúdos abordados através de imagens, músicas, vídeos, fotografias, e outros.

Área da Pintura: Constituída por duas mesas onde eram realizados desenhos e pinturas. Tinha à disposição dos alunos os diversos materiais

necessários à realização da atividade, tais como pincéis, folhas, tintas, entre outros.

Área da Escrita e da Matemática: Era a área central, pois dela fazia parte o conjunto de mesas que se encontram dispostas na sala. Aqui eram realizadas fichas de trabalho, jogos didáticos, registos gráficos, experiências, entre muitas outras tarefas.

Área Exterior: Local onde as crianças brincavam livremente pelo espaço com os seus colegas. Contíguo a este espaço encontrava-se um ginásio onde as crianças desenvolviam atividades motoras com bolas, arcos e outros. Era também no ginásio que eram realizadas as festas de final de ano destas crianças, bem como dos alunos da EB1.

Relativamente ao conceito de espaço:

O espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. Será um facilitador, ou pelo contrário limitador, em função do nível de congruência relativamente aos objetivos e dinâmica geral das atividades postas em marcha ou relativamente aos métodos educativos e instrutivos que caracterizam o nosso estilo de trabalho (Zabalza, 1992, p. 120).

Os elementos do espaço transmitem uma mensagem e esta deve ser coerente com o que a educadora quer comunicar à criança. O educador deve transformar o espaço e nunca mantê-lo como lhe é entregue de modo a fazer com que esse espaço seja um lugar onde a criança encontre o ambiente necessário para se desenvolver.

A meu ver, o ambiente da sala de atividade do Jardim de Infância era um dos fatores de motivação que proporcionava uma boa aprendizagem. Estando algumas paredes adornadas com os trabalhos das crianças, isso refletia os seus desempenhos e, ao mesmo tempo, motivava-as para quererem fazer mais, pois concluíam que os seus

trabalhos eram apreciados por todos, incluindo os seus pais, nas vezes que iam ao jardim. No entanto, não o considero como o principal fator de motivação na sala, antes sim um dos fatores, em conjunto com o papel do educador, os interesses das crianças, as suas expectativas e as suas atitudes.

Por fim, é de referir ainda que as paredes tinham cores claras e eram decoradas de acordo com os gostos e interesses das crianças, proporcionando assim adequados níveis de bem-estar.

2.2.2 Organização dos materiais

Segundo Zabalza (1998), uma sala de educação infantil deve ser, antes de mais nada, um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação e possibilitar às crianças que assistem a essa aula terem inúmeras possibilidades de ação, ampliando, assim, as suas vivências de descoberta e consolidação de experiências (p.53)

Os materiais constituem então uma condição básica para que o bem-estar emocional da criança e o enriquecimento da linguagem sejam possíveis.

A sala na qual estive a estagiar era de facto bem apetrechada nesse aspeto. Disponha de inúmeros tipos de materiais, uns adquiridos pelo próprio Jardim, outros fornecidos pela educadora e outros facultados por pessoas externas ao Jardim. Eram também aproveitados vários materiais organizados em caixas etiquetadas com o respetivo nome, facilitando assim a sua procura.

Os materiais enriquecem as atividades. Pode ser simples incorporação de elementos naturais, como as pinhas, as plantas, as

pedras, entre outros, mas pode também existir a possibilidade de dispor de elementos para a adequação dos espaços (materiais oferecidos por uma fábrica próxima, por uma loja e outros) ou para realização de atividades.

Sendo as áreas da sala um local de aprendizagem, também elas necessitam de estar apetrechadas de materiais que as caracterizem e que façam a criança incorporar diferentes histórias e/ou diferentes personagens como ocorre na à área do jogo simbólico. Também são considerados um importante instrumento de trabalho para o professor, na medida em possibilitam que a criança possa manusear, sentir e explorar, não apenas pela visualização imagens mas sim e também, pelo tato.

Lembro-me de uma atividade de pesquisa de animais marinhos em que, inicialmente, foram exploradas as suas características a partir de simples fotografias e, mais tarde, numa exploração real com a ida ao mercado, as aprendizagens foram alcançadas com maior sucesso, o que significa que os materiais, apesar de importantes, nem sempre são suficientes, contudo, possibilitam uma maior compreensão.

2.2.3 Gestão do tempo - A rotina diária

Estabelecer uma rotina diária no jardim-de-infância ajuda as crianças a responder a questões como “o que se passa agora?” e “o que se segue?”, fornecendo-lhes assim um conjunto de sequências que elas possam seguir e compreender. Neste sentido, o Educador deve proporcionar à criança diferentes atividades ao longo da semana, estruturadas sob forma de rotinas, sendo estas negociadas em grande grupo e já integradas de uma forma relativamente consistente por todas as crianças.

Assim, torna-se clara a importância da rotina diária no jardim-de-infância, dado que, na perspetiva de Hohman e Weikart (2007), são como pegadas num caminho, uma vez que oferecem às crianças uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender e aos adultos, a organização do seu tempo com elas, de modo a oferecer-lhes experiências de aprendizagem ativa e motivadora (p.224). Além disso, quando a rotina é consistente, permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas à sua dimensão no contexto dos acontecimentos que vão surgindo.

Quanto à rotina referente ao jardim em que estive a estagiar, apresento o quadro I que mostra o tempo usado para as diferentes áreas de conteúdo bem como lanches/refeições e brincadeiras.

Tempo	Explicitação
8h30 – 9h15	Componente de Apoio à família
9h15 – 10h00	Música do bom dia; Novidades do dia; Leitura de Histórias; Colocação dos <i>sorrisos</i> de presença;
10h – 10h15	Lanche da Manhã
10h15-12h00	Atividades das diferentes áreas de conteúdo; Atividades livres na sala ou no exterior; (Nota: às sextas-feiras as crianças fazem passeios pela cidade.)
12h00- 13h30	Higiene pessoal;
	Visionamento de filmes;
	Almoço
	Atividades livres na sala de acolhimento ou no exterior;
13h30-15h30	Algumas crianças vão dormir; Atividades das diferentes áreas de conteúdo; Atividades livres nos cantinhos; Fim das atividades letivas;

15h30-18h00	Lanche da Tarde
	Atividades na componente de apoio à família;

Quadro 1 - Rotina do jardim-de-infância

Com a leitura do Quadro 1 - Rotina do jardim-de-infância penso serem claros os momentos mais importantes do dia, tanto para a educadora como para as crianças. Para mim, como estagiária, o facto de existirem tempos determinados para as atividades e para as brincadeiras nas áreas específicas, foi importante, pois permitiu-me ter uma ideia de quanto tempo dispunha para a planificação das minhas atividades pontuais e diárias.

Também foi possível verificar que o jardim funcionava de acordo com os horários da rede pública, isto é, das 8h30min às 18h00min.

A rotina diária é como um guião para uma peça de teatro, com um certo número de atos em cada dia. (...) As crianças cuja linguagem de origem é diferente da linguagem predominante do contexto educativo encontram na consistência da rotina diária uma ajuda fundamental para a compreensão do programa e daquilo que é esperado delas (Hohman & Weikart, 2011,p.236).

No jardim-de-infância estive perante diferentes culturas o que, de alguma forma, suscitou em mim uma especial motivação para ensinar a língua portuguesa a estas crianças.

A estabilização de uma rotina no jardim-de-infância proporciona segurança e aprendizagem na forma como a criança gere o seu tempo. Como tal, e sendo uma rotina flexível, pode ser alterada sempre que for necessário, desde que todos sejam informados da sua alteração.

A construção da rotina permite ainda a obtenção de um ambiente ordenado em que se pode observar as crianças em ação, dar apoio à

extensão da sua ação e recolher informações para, posteriormente, planificar e melhorar a interação entre a educadora e a equipa educativa.

Segundo as OCEPE (1997) o educador deve observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular. Também Oliveira-Formosinho (2007) afirma que, a rotina diária e o ambiente educacional são um organizador duplo da ação do educador, porque, por um lado, requerem uma iniciativa docente pró-ativa e por outro criam condições estruturais para a criança ser independente, ativa, autónoma, numa utilização cooperativa do poder (p.70).

Posso, assim, concluir que a estabilização de uma rotina educativa proporciona à criança segurança e capacidade em gerir o seu tempo de forma a saber o que fez e o que, possivelmente vai fazer a seguir.

2.3 As interações

Vygotsky et al. (1998) citado por Fonte (2008), afirma que as características individuais e até mesmo suas atitudes individuais estão impregnadas de trocas com o coletivo. A ideia de interação presente neste trabalho baseia-se no princípio seguinte:

De que, as crianças e os adultos são ativos e interactivos, pois, num ambiente de aprendizagem pela ação, quer as crianças, quer os adultos agem, pensam e resolvem problemas no seu dia-a-dia. As crianças são activas na escolha dos seus materiais, das actividades e dos colegas de brincadeira e os adultos são activos na forma de apoiar e participar nas experiências de aprendizagem iniciadas pelas crianças, bem como no planear de experiências de grupo e sua concretização (Hohmann & Weikart, 2011, p. 51).

Assim, para uma melhor aprendizagem, é importante que as relações criança/criança, criança/adulto e pais/comunidade, sejam sustentadas e nunca desvalorizadas pois, tal como evidenciado acima,

mesmo que se pense que o ser humano é individual, tudo aquilo que ele construiu foi a partir da sua relação com o outro.

Desta forma, as interações promovem a aquisição de novos conhecimentos gerais, os quais são adquiridos pelas experiências conjuntas. Esta troca de ideias entre as/ou para as crianças é fulcral, pois é assim que ela vai evoluir enquanto ser ativo e social e, portanto, aumentar o seu potencial cognitivo. Clarificando, a construção do conhecimento é um processo mental utilizado para resolver uma tarefa, ou seja, “a cognição é o processo através do qual o mundo de significados tem origem. À medida que o ser se situa no mundo, estabelece relações de significação, isto é, atribui significados à realidade em que se encontra. Esses significados não são entidades estáticas, mas pontos de partida para a atribuição de outros significados (Moreira e Masini 1982, p.3) ”.

2.4 Caracterização da equipa educativa

No que respeita à equipa educativa do Jardim-de-Infância, o pessoal docente era composto por uma Educadora de infância, três docentes de Educação Especial, duas a tempo inteiro e uma a três tempos por semana, e uma Terapeuta da Fala, a meio tempo. O pessoal não docente era composto por três Assistentes Operacionais e uma funcionária de limpeza duas horas por dia. Destas assistentes, duas acompanhavam a Educadora nas suas atividades letivas de forma repartida, ou seja, uma de manhã e outra de tarde. A outra assistente operacional ficava encarregada da Unidade de Ensino Estruturado.

A Educadora era responsável pela intenção pedagógica, planificava a ação educativa tendo em conta o grupo de crianças, integrava e geria os recursos disponíveis e organizava as diferentes áreas da sala de atividades, de acordo com os gostos das crianças, de forma a criar um ambiente propício para uma boa aprendizagem. Era também responsável por toda a gestão e funcionamento do Jardim. As docentes de Educação Especial eram responsáveis pela unidade de Ensino Estruturado, na qual procuravam aumentar competências, ainda pouco desenvolvidas nas crianças portadoras de PEA. Por exemplo, desenvolviam atividades de correspondência através do sistema de comunicação pela troca de figuras (PECS), ou seja, comunicação estabelecida através de símbolos.

A terapeuta da fala desenvolvia o seu trabalho a partir da avaliação e do tratamento de perturbações das crianças com PEA, aos níveis da comunicação, da linguagem e fala.

As assistentes operacionais ajudavam as crianças nas atividades pedagógicas propostas pela Educadora, mantendo o espaço em adequadas condições de higiene, e zelando pelo bom funcionamento do Jardim-de-Infância. Note-se que o jardim contava ainda com uma funcionária da limpeza que, no fim das atividades letivas das crianças, estava encarregada da limpeza da sala de atividades, das casas de banho e do corredor.

Assim, para que o bom desenvolvimento destas crianças seja assegurado, é fulcral que o papel de responsabilidade de todos seja exercido desde logo, devendo existir no Jardim-de-Infância um bom clima de interação e entajuda, pois tal como se refere nas OCEPE (1997), “ As reuniões regulares, entre educadores e professores, são um

meio importante de formação profissional com efeitos na educação das crianças” (p. 41).

2.5 Caracterização das práticas da Educadora- Fundamentos pedagógicos

Uma metodologia activa, desde uma perspectiva construtivista, propícia que as crianças sejam os protagonistas das suas próprias aprendizagens e aquisições e que estas possam ser integradas na sua estrutura cognitiva, porque são motivadoras. Têm um conteúdo significativo e apoiam-se em conhecimentos prévios. PCG (2010/2011).

Tendo em conta esta metodologia ativa, a educadora procurava organizar o seu trabalho segundo as competências que queria desenvolver e as atividades que pretendia promover, trabalhando frequentemente em grande grupo. No entanto, quando existiam dificuldades nas tarefas, procurava um trabalho individual ou em pequeno grupo. Dava grande importância ao trabalho individualizado, sobretudo quando achava que a criança necessitava de um maior acompanhamento, o que geralmente acontecia quando esta apresentava maiores dificuldades, implementando então atividades de reforço e ampliação de conhecimentos.

Ainda assim, o trabalho em grupo era o mais frequente, pois permitia uma maior proximidade entre as crianças, estimulando a colaboração e ajuda.

Para a organização das atividades o Jardim tinha por base as Metas de Aprendizagem e as Orientações Curriculares para a Educação de Infância. Estas Metas foram reformuladas no sentido de se apresentarem não só como metas finais dos cinco anos, como também, em metas finais dos três e dos quatro anos. Penso que esta organização, por idades, permite ao educador uma melhor percepção de quais os

objetivos que pretende atingir em determinada fase do desenvolvimento da criança.

Tendo em conta a metodologia ativa, especifico em seguida aquilo que considere como estratégia pedagógica na sala de atividades, bem como regras para um bom funcionamento dos espaços e das suas áreas:

- i. Como estratégia pedagógica valorizava-se o momento de acolhimento, pois permitia a troca de informação entre as crianças com finalidade de valorizar a comunicação oral e o contributo de cada uma para o desenvolvimento de possíveis projetos educativos. Também era efetuada a valorização de contributos individuais para o trabalho de todo o grupo, com recurso ao reforço positivo.

- ii. As regras eram outro ponto fundamental no Jardim. Devia-se valorizar o seu cumprimento sendo assim cumpridas por todos, no sentido de se promover um ambiente propício à aprendizagem. São exemplos o momento em que as crianças recorriam diariamente ao quadro de presenças para colocar o *sorriso*¹, sendo observável o registo escrito dos dias da semana e do seu respetivo nome. Aqui, a educadora procurava conhecer o que a criança sabia, pois, por exemplo, caso ela tivesse faltado no dia anterior, a educadora dizia “Ontem não vieste, então hoje é?”.

¹ Saliento que optei por colocar a palavra sorriso ao invés de *smile*, apesar de ser esta a palavra usada no grupo, pois entendo ser importante evitar, o uso de estrangeirismos quando dispensáveis.

- i. Outro aspeto considerado como instrumento não para regular presenças, mas organizar a quantidade de elementos presentes numa dada área, era a tabela do computador e da piscina de bolas. Neste espaço era identificado o número de vezes que cada par/criança recorria a dada área.

Para além destas estratégias e regras de funcionamento, a educadora procurava utilizar as TIC para promover um trabalho com interações entre o jardim-de-infância e a família dado que, enviava todas as semanas uma *carta* em que informava todas as aprendizagens importantes ao longo da semana. Ainda assim, quando necessitava de escrever algum recado para os pais, ou alguma carta, pedia sempre o contributo dos pais de forma a integrá-los nas tarefas, não só para tomarem conhecimento, mas também para estimular a comunicação oral e a valorização do seu contributo. Nestas conversas eram aproveitados todos os momentos para despertar nas crianças a curiosidade e o seu interesse em “saber mais”.

Neste Jardim, dada a heterogeneidade do grupo em resultado da sua multiculturalidade, eram fornecidos modelos atitudinais² que valorizavam a pessoa enquanto tal, através de histórias como *O menino de todas as cores*, e outras. Era ainda dada informação à família para que esta transmitisse em casa os valores que eram apreendidos na escola. Esta finalidade da educadora era bastante interessante porque assim também os pais passavam a ser orientadores e promotores do desenvolvimento das aprendizagens dos seus filhos. Este seguimento era facultado à família, não só pela transmissão das crianças, como também, através da

² Relativo a atitude (corporal, psíquica, social etc.).

Educadora que enviava todas as semanas uma *carta*, como referido acima.

Dada a não incidência de uma pedagogia em concreto praticada neste jardim-de-infância, reconheço indícios de uma pedagogia de projeto. Isso foi visível pelo aproveitamento de ideias e gostos das crianças, pelas suas investigações, pela procura de respostas para as suas perguntas e pela sua apresentação final que consistiu numa visita à Figueira da Foz, com posterior apresentação de trabalhos sobre o tema.

Saliento ainda uma pedagogia experiencial no que respeitava aos graus de intervenção relativos à adesão das crianças às tarefas, e uma pedagogia participativa pela sua participação na planificação dos projetos, na investigação e na cooperação, sendo o papel do educador o de escutar, documentar, formular perguntas e entender os interesses das crianças. Estas pesquisas, ao longo do projeto, eram muitas vezes apresentadas à comunidade através da elaboração de cartazes pelas crianças com apoio e orientação da educadora.

2.5.1 Ensino Estruturado

O jardim-de-infância é uma instituição muito conceituada no que respeita à educação de crianças PEA. Recebe várias todos os anos e, segundo a informação que recolhi, seguem com resultados extraordinários para o 1.º CEB.

Neste ano letivo eram quatro as crianças de PEA. Elas permaneciam normalmente no seu grupo durante o decorrer do dia, ausentando-se apenas 45min para um ensino individualizado na Unidade de Ensino Estruturado, na qual desenvolviam segundo o projeto curricular de grupo, “atividades que gostavam mais e que gostavam

menos, nomeadamente: controle de esfíncteres, atividades orientadas com objetivos específicos segundo o seu plano de trabalho, desenvolvimento intencional da área da linguagem e das relações interpessoais, entre outras” (PCG, 2010/2011).

A Unidade de Ensino Estruturado era um espaço idêntico a uma sala segundo o método TEACH, pois poucas eram as diferenças a apontar. Pelo que me foi transmitido, dada a idade das crianças na educação pré-escolar, não era necessário haver uma sala com todas as condições que este método exigia. Assim, mantiveram apenas o que acharam mais importante, como a linguagem por PECS, a disposição da sala, para que a criança não se distraísse, e toda a uma aprendizagem simbólica.

A unidade estava dividida em quatro áreas, (Apêndice 3): transição, aprender, trabalhar e brincar. Note-se que estavam devidamente delimitadas e identificadas, a fim de facilitar um melhor entendimento entre o meio e os vários acontecimentos.

Área da transição -Era nesta área que se encontravam os horários individuais que iam orientar as atividades diárias do aluno. Cada horário era formado por imagens que o informavam de quando e do que se ia fazer durante determinada parte do dia.

Área de aprender -Era o momento do ensino individualizado impedido de quaisquer detratores. Aqui, desenvolvia-se a atenção e a concentração, ao mesmo tempo que novas atividades e competências estavam a ser trabalhadas com a criança. Nesta área era utilizado também uma espécie de horário de símbolos, que indicava as tarefas que a criança tinha de executar nessa área. Quando a criança se portava mal era mostrado o

sorriso de zangado e, quando se portava bem, era mostrado o *sorriso* de contente.

Área de trabalhar- Era nesta área que a criança realizava autonomamente as suas atividades. Existia um plano de atividades visual, uma espécie de horário, que transmitia à criança o que fazer e qual a sequência.

Área de brincar- Era nesta área que a criança relaxava e brincava. Todos os materiais estavam etiquetados com símbolos para que soubesse o que estava em cada caixa.

3. Projeto “ Vem descobrir as poças da maré”

Tendo como base o projeto “Vem descobrir as poças da maré” (Anexo 1), implementado pela Educadora Cooperante delineámos o nosso plano de ação, planificando atividades lúdicas e pedagógicas adequadas aos gostos e interesses das crianças, tendo por princípio o respeito pelo seu nível etário dado tratar-se de um grupo heterogéneo. Assim sendo, recorreremos às Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, às Metas de Aprendizagem e a outros documentos orientadores para a Educação de Infância.

A metodologia de trabalho de projecto é um método de trabalho que se centra na investigação, análise e resolução de problemas em grupo. (...) o trabalho está centrado no aluno porque é ele que escolhe os temas, o problema do projecto que vai desenvolver, a investigação e a apresentação final do produto(Monteiro,2007 p.87).

Assim, baseando-nos nesta metodologia, desenvolvemos em conjunto com a educadora e as crianças um projeto dividido em três

etapas, sendo elas a preparação da temática, a exploração da informação e objetos recolhidos e, uma última, que se materializava numa ida à Figueira da Foz com o objetivo de estimular todas as aprendizagens e descobertas feitas ao longo deste projeto.

Numa primeira abordagem, a partir de algumas questões, pretendemos criar uma rede de ideias com o grupo para percebermos quais os conceitos a tratar dentro do tema “vem descobrir as poças da maré”.

Com as inúmeras respostas dos miúdos delineámos o trabalho segundo as áreas curriculares da educação pré-escolar, ou seja, todo o trabalho foi expandindo partindo dos gostos das crianças, mas tendo em conta as competências e metas que se pretendiam atingir para cada faixa etária.

Pretendo desta forma, neste ponto do relatório, descrever a minha viagem ao longo desta prática, rica em descobertas e aprendizagens, pelo que vou incidir especialmente nas três fases do meu estágio, incidindo assim nos momentos chave deste percurso.

3.1 Observação

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 as práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (ME, 1997, p.25).

Observar é, de facto, um dos primeiros momentos chave de qualquer educador. Para que se possa avançar nas aprendizagens das crianças é necessário conhecê-las primeiro, perceber as suas dificuldades, os seus medos, as suas inseguranças, o seu estado emocional e o meio em

que vivem, entre outros, pois tudo influencia as suas competências e a sua capacidade de corresponder às nossas e às suas expectativas.

Decorridas as três semanas de observação, adquiri elementos que me permitiram adequar as minhas planificações segundo o tempo que dispunha e as necessidades de cada um dos elementos do grupo. Por isso mesmo, posso afirmar que observar é um instrumento-base para melhor planificar e avaliar.

Considero então que esta primeira fase não é, de todo, inútil. Ela tem um fim que atingi logo que comecei a planificar porque, se não tivesse passado pela observação, desconhecia as dificuldades de motricidade fina e de lateralidade de algumas crianças. Neste sentido, e pegando nestas dificuldades, promovi atividades com o uso da tesoura, do lápis mais grosso e/ou mais fino, entre outros. Quanto à lateralidade foram feitas atividades de orientação espacial com os olhos fechados.

Durante esta fase de observação procurei inteirar-me das rotinas das crianças e dos métodos e técnicas que a educadora utilizava na sala de atividades, os quais que me foram muito úteis na minha prática. Também, nesta fase procurei participar ativamente em todas as tarefas propostas pela educadora, pelo que auxiliava as crianças nas suas dificuldades, funcionando assim como uma observadora participante.

Observar passou a fazer parte da minha rotina, no entanto, de uma forma subentendida, pois enquanto planificava tinha em conta as dificuldades e as mais-valias, que iam surgindo, por forma a melhorar ou adaptar as atividades.

3.2 Planificação

Após esta etapa de observação passei à fase da planificação, primeiramente com pequenas intervenções e, posteriormente, com intervenções diárias.

De acordo com Zabalza (2000) segundo uma perspetiva construtivista a planificação passa pela criação de ambientes estimulantes que propiciem atividades que não são à partida previsíveis e que para além disso atendam à diversidade das situações aos diferentes pontos de partida dos alunos (p.27). Isso pressupõe prever atividades que apresentem os conteúdos de forma a tornarem-se significativas e funcionais para os alunos, que sejam desafiantes e lhes provoquem conflitos cognitivos, ajudando-os a desenvolver competências de aprender a aprender.

Planear é algo que queremos fazer na teoria e que pode ou não resultar na prática, por isso, é importante ter em conta o contexto em que se vai trabalhar, o tipo de necessidades do grupo e outros critérios que são visíveis, muitas vezes, numa fase de observação.

Ao planificar pretendia também que os alunos atingissem determinados objetivos e competências conforme as diferentes atividades. Por isso, nas minhas planificações, expunha as competências que queria que fossem atingidas, as metas de aprendizagem que intencionava alcançar, as experiências de aprendizagem (atividades) e, por fim, todos os materiais que eram necessários à realização da atividade (Apêndice 4).

Para além de todos os objetivos e competências que pretendia atingir com o grupo verifiquei que nem sempre o que é delineado corre como se espera. Por isso mesmo, entendo ser obrigação estar preparada

para pequenos/grandes ajustes, em resposta aos imprevistos que surjam, porque nem sempre o que se pretende na teórica é correspondido na prática.

Das diferentes atividades que fui planificando, dado que estava a desenvolver o projeto “Vem descobrir as poças da maré”, procurei, juntamente com a educadora e a minha colega, desenvolver tarefas segundo os interesses das crianças, bem como das competências ou metas que queria atingir/desenvolver.

Trabalhar ou planificar em projeto permite estabelecer um fio condutor com um objetivo final a alcançar. Por isso mesmo, nada melhor do que criar atividades desafiadoras para as crianças, de forma a estimulá-las. Este fio passa por várias fases de um projeto, como a de identificação do problema, a de formulação ou resolução do problema e, por fim, a implementação e avaliação.

Assim, segundo as OCEPE,

Cabe ao educador planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e estimular a criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria só, mas acautelando situações de excessiva exigência de que possa resultar desencorajamento e diminuição de autoestima (ME, 1997 p.26).

3.3 Avaliação

A avaliação educacional, segundo Roldão (2004) surge “como uma entidade mal-amada, o mal necessário, uma espécie de mancha negra neste mar azul que poderia ser o ofício de ensinar” (p.39). Porém, avaliar e ser avaliado faz parte integrante de qualquer processo educativo, pois ensinar e avaliar são dois elementos conjuntos.

Assim, e de acordo com as OCEPE,

Avaliar o processo e os efeitos implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é o suporte do planeamento (ME, 1997 p. 27).

Segundo Portugal e Laevers (2010) estimar o desenvolvimento de uma criança não se pode limitar a inventariar capacidades adquiridas em vias de aquisição ainda inexistentes. Assim, um grupo de investigadores de Aveiro, do Departamento de Educação, desenvolveu um instrumento de apoio à avaliação tendo como inspiração uma abordagem experiencial em educação, sendo ele o Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC).

Este instrumento pretende o desenvolvimento de práticas que não se baseiem somente em beneficiar o futuro, mas também em promover a atual qualidade de vida das crianças. Assim, procura estabelecer uma relação entre a observação, a documentação, a avaliação e o desenvolvimento curricular, tendo em conta diferentes níveis de bem-estar, implicação, aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Para melhor avaliar o grupo de crianças com as quais estava a estagiar recorri a este sistema de avaliação que passava por três etapas acompanhadas de três fichas (Apêndice 5). Numa primeira fase, fiz uma avaliação geral do grupo, na qual extraí informações sobre o bem-estar e a implicação de cada criança da sala. Procurei também, identificar possíveis dificuldades de relacionamento ou de desenvolvimento.

Nesta etapa, medir corretamente numa escala de 1 a 5 os níveis bem-estar e implicação num determinado grupo de crianças portadoras PEA, é, por vezes, difícil. Primeiro, porque as suas mudanças de estado são muitas, segundo, porque são crianças que gostam de estar sozinhas, sendo assim muito imprevisível fazer uma avaliação segura acerca delas.

A somar a isto, é ainda complicado observar a concentração e o gosto pelas atividades, tendo em conta que não conviviam muito com os restantes alunos. Isto influenciava as nossas decisões porque a criança, que até podia estar implicada naquela atividade, mas como permanecia só no mundo dela, nos levava a colocar a questão “será que está a gostar?”. Claro que nem sempre um grupo apresenta crianças com este tipo de necessidades, mas, dadas as circunstâncias, foram precisamente estas diferenças que me fizeram ter dúvidas se este tipo de avaliação seria, efetivamente, fiável.

Numa segunda fase, passei para uma análise e reflexão em torno do grupo e do contexto, refletindo sobre o que estava a correr bem e o que me preocupava, por forma a perceber quais os fatores que contribuía para os altos ou baixos níveis de implicação, sendo eles o ambiente, a atmosfera, o espaço e a organização. Após a execução desta ficha conclui que, enquanto resultados positivos, nalgumas situações, as crianças evidenciavam grande preocupação e estima pelos colegas com dificuldades, demonstrando assim sinais de proteção. Relativamente a aspetos negativos, considero que a heterogeneidade do grupo, nem sempre permitia um rápido atendimento das necessidades de cada um. Quanto ao espaço, estava equipado com diversos materiais mas, por vezes eram escassos devido à falta de recursos financeiros do agrupamento. No entanto, o espaço era agradável e acolhedor, o que permitia, que as crianças se sentissem à vontade.

Para terminar esta avaliação, recorri à última ficha do SAC para perceber o que podia ser melhorado na sala de atividades, a fim de obter melhores resultados. Conforme a avaliação, realço uma melhoria na

diminuição do ruído³ na sala de atividades e o enriquecimento do espaço exterior com um parque infantil.

Em suma, descrevo este instrumento de avaliação como algo que deve ser executado pela educadora ou estagiárias, de uma forma contínua e cuidada, de modo a perceber como se sente a criança e o grupo, e quais os métodos e técnicas a desenvolver ou a modificar para melhorar ou enriquecer tal ambiente.

³ Penso que a educadora cooperante devia ter tido mais auxiliares no período da tarde, porque era o momento em que as crianças com NEE estavam mais agitadas e se não vigiadas constantemente, acabavam por não prestar atenção às atividades, destabilizando também os seus colegas.

**CAPÍTULO III – DE OLHOS
ABERTOS – REFLETIR SOBRE AS
DESCOBERTAS E APRENDIZAGENS**

4. Refletir sobre as descobertas e aprendizagens

Após esta viagem, que me permitiu alargar a minha bagagem de conhecimentos e práticas no jardim-de-infância, pretendo refletir e relembrar aquelas que foram as situações mais marcantes neste estágio, bem como as que me deixaram vontade em saber mais e conhecer melhor.

Optei por seleccionar vários temas, tais como a importância das atividades experimentais, a expressão plástica, a leitura, o mundo das crianças com autismo e aprendizagem do língua portuguesa como língua não materna. Esta escolha baseou-se nas minhas planificações e no meu papel enquanto estagiária.

De forma sintética, pretendo analisar e fundamentar informações que recolhi, assim como métodos e técnicas que utilizei em diferentes ocasiões.

4.1 Os pequenos artistas plásticos

A educação artística faz-se naturalmente, no convívio com os objectos, as obras e as pessoas que nos rodeiam. É certo que este processo natural de aprendizagem não é suficiente e por isso a escola desempenha um papel importantíssimo nesta área. (...) Cabe, então, à Expressão Plástica enquanto área de aprendizagem, refletir sobre esta panóplia de imagens, desenvolvendo nas crianças as capacidades necessárias para interatuar com o meio cultural e icónico que nos circunda (Oliveira, p.62, 2007).

A educação pré-escolar, sendo uma etapa de aprendizagem da criança, pretende proporcionar uma abordagem ao processo artístico, com o objetivo de que nele participem, despertando naquela a sua expressividade, a sua comunicação e a sua sensibilidade estética. O

Educador de infância não ambiciona formar artistas, mas sim ampliar as suas ideias em relação ao conceito de arte.

Segundo a perspetiva de Berrocal, et. al. (2001) citado por Oliveira (2007) a Expressão Plástica deve desenvolver na criança três capacidades, sendo elas: a capacidade preceptiva relacionada com os sentidos de captar, identificar e classificar; a capacidade manipulativa e procedimental relacionada com a manipulação de materiais e a utilização de técnicas; e, por último, a capacidade criativa relacionada com a criatividade e a sensibilidade (p.66).

Estando estas capacidades presentes em diferentes momentos do meu estágio, a construção de um mobile marinho foi aquela que mereceu destaque. Pretendia que a criança, após conhecer por imagens ou pesquisas os mais variados animais, e com os materiais que lhe foram entregues, os recriasse, tendo em conta as suas características, tais como, cor, número de patas e outros. Foram motivadoras as inúmeras questões colocadas, como por exemplo: “Posso pintar o polvo de laranja?”. Em resposta, não quis de forma alguma impedir a sua perspetiva, mas sim explorá-la e encontrar um trabalho diferente e inspirador que incitasse a criança à investigação e fomentasse o seu desejo em aperfeiçoar.

As técnicas a utilizar eram criadas pela criança, segundo diferentes formas, pois a sua utilização potenciava o gosto pelo resultado final.

Foi gratificante observar a criatividade e o gosto pelos seus trabalhos, o que me permitiu assimilar a ideia de que atividades realizadas em contexto de *escola* devem ser algo com princípio, meio e fim, e que as crianças as possam levar para casa ou colocar na sala de atividades, com o intuito de facilitar e ajudar a desenvolver a sua autoestima.

Por fim, e segundo as OCEPE (1997), há que ter em consideração que se algumas crianças chegam à educação pré-escolar com uma grande experiência na utilização de diferentes materiais e técnicas, outras, por falta dessa oportunidade, não. Todavia, todas terão de progredir a partir da situação em que se encontram (p.61).

4.2 Despertar para as atividades experimentais

A ciência no pré-escolar constitui uma forma racional de descobrir o mundo que envolve o desenvolvimento da espontaneidade e da habilidade de procurar e usar evidências, a construção gradual de uma estrutura de conceitos que ajuda a entender as vivências do dia-a-dia e a promoção de competências e atitudes necessárias à investigação e à experimentação (Reis, 1998).

O principal objetivo das atividades experimentais é o envolvimento da criança nas possíveis soluções daquelas, tendo por base o treino e o desenvolvimento de competências, tais como a observação, a classificação, a previsão, a interpretação e a comunicação, entre outras.

No decorrer da experiência *O mergulhador* (Anexo 2), realizada no jardim por uma professora convidada, fui verificando algumas dificuldades na forma como cada um se expressava, as quais, contudo, foram sendo ultrapassadas à medida que a experiência decorria. Assim, e segundo Pereira (2010) é possível afirmar que, em situações de experimentação, as crianças são estimuladas a comunicar oralmente as suas possíveis previsões e descobertas, resultantes de pequenos debates e explorações que despertam um nível de aperfeiçoamento da linguagem oral que, por sua vez, vai favorecer o desenvolvimento da escrita.

As atividades experimentais devem permitir às crianças criarem ideias, estabelecerem comparações e analogias sobre o mundo que as

rodeia. Portanto, à medida que a mesma decorria, as crianças foram dando exemplos de possíveis respostas.

Uma outra atividade experimental, intitulada porque é que os peixes não se afundam? (Apêndice 6), baseava-se na questão problema - porque é que os peixes conseguem flutuar? Aqui, estabeleceu-se logo uma relação entre os materiais que flutuavam, ou não, na água.

Como tal, após a exploração, investigação e realização da experiência, que consistia na colocação de dois balões num recipiente com água, tendo um deles ar e um berlinde e outro apenas um berlinde, foi possível observar que o primeiro flutuava, pois o ar é menos denso que a água, logo ascendia à superfície. A experiência, em boa verdade, destinava-se a mostrar que, a bexiga-natatória presente na constituição dos peixes, lhes permitia a entrada de ar para emergir, e a entrada de água, para submergir.

É importante salientar que, para o registo da experiência, foi entregue a cada criança uma folha em branco onde cada uma mencionou “os materiais”, “ o que fizemos”, “ o que concluímos e o que aprendemos”.

Em corroboração, e segundo Carvalho (2007), o educador deve: registar as ideias antes, durante e depois das atividades científicas; encorajar as explicações e previsões (o que irá acontecer? porque é que aconteceu?); incentivar a utilização de diferentes tipos de registos (texto, desenhos, gráficos) e envolver as crianças na decisão da forma e do conteúdo dos registos; falar sobre os resultados alcançados e rever com as crianças os passos seguidos.

Também as OCEPE (1997) referem que as crianças deverão ter a oportunidade de propor explicações e de confrontar as suas perspetivas da realidade. O apoio do educador permite-lhes aprofundar as questões,

facilitando a construção de conceitos (...) Importa depois verificar as *hipóteses* construídas, através da observação e/ou experiência, de forma a organizar e sistematizar os conhecimentos recolhidos. (, p. 83)

Posso assim concluir que as atividades experimentais no jardim-de-infância permitem à criança explorar o mundo que a rodeia, de uma forma mais intensa e mais vivida. Como tal, num futuro próximo, vou dar grande importância ao ensino das ciências, pois permite não só criar ideias, comparações e grandes debates, como também desenvolver a comunicação oral, que é tão importante para o desenvolvimento de um ser humano mais conhecedor de tudo o que o envolve.

4.3 Ler na mantinha das histórias

Os processos de ensino e aprendizagem da leitura são, dos pontos de vista técnico e pragmático, realidades ligadas e coordenadas com os processos de emergência, ensino e aprendizagem da escrita. Como afirma Debus (2003) a promoção do gosto e prazer pelo livro e a aquisição de hábitos de leitura é um processo contínuo que têm início no seio familiar, mas que deve ser reforçado assim que a criança faz a sua entrada na Educação Pré-escolar (225).

Ouvir histórias na mantinha, um espaço acolhedor, suscita na criança o prazer de utilizar os seus sentidos para interpretar aquilo que contam as simples letras que se encontram na história, promovendo assim a literacia.

Neste sentido, a criação de ambientes de aprendizagem, promotores do envolvimento com a leitura, desempenham um papel muito importante e relevante. O meio deve encorajar a exploração da

criança, favorecer uma relação cooperativa de abordagem à leitura e potenciar a riqueza de oportunidades de interação com o texto escrito.

A relação com o livro e com a palavra escrita neste nível etário, ou mesmo noutra, conduz e guia a criança ao sucesso escolar, pois, fazer da leitura um hábito, promove o alargamento vocabular através do conhecimento e aprendizagem de novas palavras.

Como a leitura, nestas idades, suscita a recolha de informação visual ao longo da história, procurei, sempre que apresentava livros, explorar todas as imagens ao pormenor, porque, nem sempre, o que estava escrito completava totalmente o que estava ilustrado. As ilustrações não devem ser consideradas um auxiliar ao livro infantil mas sim, uma interação entre o texto. Aliás, devo salientar que foi gratificante cada momento de leitura que passei com estas crianças, pois as suas expressões faciais, a cada momento de suspense das histórias, ainda me faziam querer melhor encarnar cada personagem, por forma a dar-lhes mais do que simples palavras. Por essa razão, tinha uma leitura cuidadosa e clara com recurso a entoações e mudanças de voz sempre que achava pertinente.

4.4 Aprender a língua portuguesa como língua não materna

Existe muitas vezes a ideia de que, se a criança aprender a falar na língua dos seus pais, vai ter muita dificuldade em aprender português; Na verdade, não é assim. Na idade de aprender a falar, a criança tem uma capacidade enorme para aprender qualquer língua. (Noronha, p.15, 2000)

De acordo com Noronha (2000) é possível colocar a seguinte situação: um dos pais destas crianças fala português e a sua mãe crioulo, a criança aprende as duas sem dificuldade e sem que uma prejudique a

outra. Aliás, ela desenvolveu a sua capacidade para aprender línguas e terá no futuro facilidade em aprendê-las.

Quanto à minha observação, enquanto estagiária, verifiquei que havia uma grande dificuldade por parte dos pais em comunicar com a educadora, dado que, alguns dos encarregados de educação, não falavam português. No entanto, a sua expressão facial e as suas inúmeras passagens pela escola, demonstravam preocupação em não saber a língua. Assim, com o passar do tempo foram aprendendo algumas palavras que lhes permitiam comunicar com a educadora.

Relativamente ao grupo de crianças que aprendia a língua portuguesa como segunda língua, sendo a sua língua mãe o crioulo, achava interessante que, em ambiente de sala de atividades, empregavam o português para comunicarem na mesma língua dos seus colegas. Quando não sabiam quais as palavras corretas a utilizar procuravam formar frases com as que conheciam. Esta não utilização da sua língua materna foi questionada tendo como resposta o *silêncio*, o que me fez crer que, em ambientes familiares, utilizam a língua dos pais e, em ambiente escolar, a dos seus colegas.

De certo modo, é gratificante para este grupo, com diferentes culturas, ir para a educação pré-escolar, não só para aprender desde cedo a língua Portuguesa, como também, para interagirem com os seus colegas desenvolvendo as suas capacidades de pensamento, memória e outras.

4.5 Conhecer o mundo das crianças com Autismo

Ao longo da história o estatuto de portador de deficiência foi evoluindo na sociedade. Inicialmente, integravam-se nas chamadas classes especiais, uma sala para deficientes, não havendo qualquer interação com as outras crianças. Numa fase seguinte, começou a haver contactos em visitas de estudo e, posteriormente, tal como acontece hoje em dia, estão juntos na mesma turma ou na mesma sala de atividades. Tal aconteceu a partir de 1996, data em que foi publicado a Decreto-Lei nº319/91, de 23 de agosto, que regulamentava a integração de crianças com NEE na escola regular.

Contrariamente às deficiências que conhecemos e com as quais contactamos, o autismo é aquela que desperta mais curiosidade. A incapacidade de criar laços afetivos com os colegas é de facto a primeira característica visível. Aquele obstáculo em construir relações afetivas e em conversar é sentido como um medo e um receio por parte da criança, porque a mesma não se apercebe dos sentimentos dos outros nem mantém grande contacto visual ou oral com os eles. Vive num mundo à parte porque tem dificuldade em saber quando ou como iniciar uma conversação sendo uma dificuldade compreender a linguagem do outro.

Neste grupo estavam presentes quatro crianças com PEA, no entanto, pelo interesse e curiosidade demonstrados, tomo como exemplo a criança com autismo mais profundo. Poucos ou nenhuns eram os diálogos, sendo então grandes as dificuldades de comunicação. Lembro-me que nunca sabia ao certo aquilo que ele queria, a única coisa que o satisfazia eram os puzzles em que passava horas e horas *agarrado*. Além disso, sabia de cor o sítio de todas as peças e não deixava que ninguém mexesse nas mesmas. É importante evidenciar que os autistas têm pouco

interesse por jogos, podendo *entreter-se* com algum brinquedo, mas nunca, ou quase nunca, o partilhado com outro colega. Em suma, brincam no seu mundo.

Quanto aos movimentos motores, que também eram analisáveis, refiro a constante movimentação das mãos e a *correria* pela sala de atividades quando havia preocupação ou excitação.

Já na sala TEACH, que se propunha desenvolver as competências de autonomia e a melhoria dos seus comportamentos na escola, em casa e perante a sociedade, havia focalização nas áreas de forte interesse e na memorização de rotinas e interesses especiais. Era constituída por estantes que delimitavam diferentes espaços permitindo reduzir quaisquer estímulos que distraíssem a criança.

A visita a esta sala foi curta, a criança sentiu a nossa presença o que quebrou a sua atenção na resolução dos exercícios, no entanto, e apesar de curta a experiência, foi bastante gratificante. Considero que é com estas crianças que aprendemos e que crescemos como seres humanos. Poucas foram as atividades que desenvolvemos com este pequeno grupo, mas muitos foram os momentos bons que ficam para recordar.

5. Refletir para terminar a 1ª viagem

Finalizo esta viagem ao encontro da educação pré-escolar com uma bagagem recheada de novos saberes e novas aprendizagens, as quais serão o começo do meu percurso enquanto futura educadora de infância.

Quando iniciei a minha prática supervisionada, em contexto de estágio e após a etapa de observação, já me havia preparado para as inúmeras dificuldades que me esperavam, designadamente um grupo heterogéneo e um ambiente que necessitava de persistente atenção da educadora cooperante. Achei então que devia seguir os seus passos, continuando então a levar para a sala atividades motivadoras e interessantes, por forma a suscitar o gosto e o interesse de todos. Claro está que, para tal, era necessário combinar isso com imposição de respeito e regras, que até agora eram impostas apenas pela educadora, quem, e a meu ver, havia feito um trabalho fantástico com estas crianças.

De facto, todas estas evidências me deixaram, de certo modo, reticente quanto às minhas capacidades, mas, por outro lado, empolgada com uma nova experiência que, certamente, me traria muitos momentos gratificantes. Sendo assim, preparei algumas atividades nas quais assimilei o conceito de planificar não somente ao que é escrito mas sim aos seus resultados. É uma tarefa que nos pode servir de guia para o que iremos fazer num ano, mês, semana e dia.

Planificar, segundo as OCEPE, implica ainda que o educador reflita sobre as suas intenções educativas, bem como a forma de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização (p.26).

A minha ligação com esta tarefa foi sendo aperfeiçoada até ao desfecho deste estágio e, considero agora, que me sinto preparada para planificar, evidentemente que sem a experiência que apenas vários anos de prática me poderão dar, mas com conhecimentos que me permitiram construir uma base de ideias para dar início à minha futura profissão na vertente educativa.

Quanto às minhas dificuldades, refiro-me em especial ao controlo do comportamento do grupo e ao tempo despendido na execução de cada atividade. Inicialmente foi difícil controlá-lo, houve alturas em que não sabia qual a melhor estratégia a utilizar, pois ora havia miúdos agitados a percorrer pela sala, ora a fazer birras. Sabia que, de alguma forma, tinha de tomar alguma atitude, “mas qual?”. Porém, comecei a conhecer cada criança, em especial, e percebi como podia melhorar o ambiente de grupo e o tipo de atividades que podia organizar para estimular o interesse e motivação de cada um.

Em suma, nesta PARTE I do relatório, pretendi refletir sobre aqueles que foram os momentos que me fizeram pensar, duvidar e questionar, pois são esses que nos levam a querer saber mais e melhor acerca de cada criança. No entanto, sei que essa investigação não terminou por aqui, apenas acabou de começar, dado que, enquanto educadora, vou procurar estar em constante atualização e descoberta, não só acerca das dificuldades de cada criança, como também, de novas metodologias que vão sendo lançadas daqui em diante.

Como desfecho final do estágio levo comigo os momentos importantes que vivenciei, as grandes aprendizagens que adquiri e alguma bagagem que penso ser o princípio de uma nova fase da minha vertente educativa.

6. Articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.ºCEB

Com a entrada da criança para o jardim-de-infância acontecem grandes mudanças e transformações que vão sendo notadas pelo modo como crianças reagem e se adaptam ao novo contexto. É nesta fase que elas se começam a desenvolver enquanto seres autónomos com gostos e preferências Segundo Serra (2004) “pode-se mencionar que uma boa adaptação ao jardim-de-infância e posteriormente à escola básica permite construir uma base sólida para o sucesso educativo” (p.74).

Estando então o seu desenvolvimento dependente de boas ou más interações vindas das relações que nascem na escola, é importante que se estabeleça um fio condutor entre ambos os ciclos, o qual permita à criança/aluno uma troca saudável de contextos sem afetar o seu bem-estar. Porque, segundo Vasconcelos (2008), “uma educação de qualidade, desde os primeiros anos da criança, é um fator de sucesso educativo (p.85)”. Assim, uma ligação entre o pré-escolar e o 1.ºCEB deve ser realizada de forma cuidada, em que os professores e educadores devem ser os principais impulsionadores de tal feito. De acordo com Serra (2004), esta ligação entre pré-escolar e 1.ºCEB poderia ser entendida como os pontos de união entre ciclos, isto é, os mecanismos encontrados pelos docentes para promover a transição entre ciclos diferentes. A articulação apareceu assim, ligada à prática docente e não propriamente a mecanismos teóricos previamente concebidos (p.75).

Entendo então que esta continuidade escolar, ao longo dos ciclos, depende do papel do professor e da sua prática, consoante as atividades que promove como elo de ligação a um novo e diferente momento de

aprendizagem, para que o aluno não sinta grandes mudanças, embora, como sabemos, se trate de um espaço novo e diferente.

Uma forma de compreender a importância da continuidade, anteriormente referida, é através do vasto conhecimento que o professor vai adquirindo a partir das suas interações com o pré-escolar, as quais lhe vão permitir planificar as aulas, de acordo com a bagagem de conhecimentos que elas oferecem, aquando a sua mudança para o 1.ºCEB, “conseguindo também transportar as crianças das atividades lúdicas e criativas da educação pré-escolar às aprendizagens mais sistematizadas do ensino básico (Serra, 2008, p.76). Para além disso, é fundamental a articulação entre as diferentes metodologias para que os alunos sintam que há continuidade entre os métodos de ensino. No entanto, é com estas diferenças que a criança vai ganhando capacidade de se adaptar aos diferentes meios que lhe vão surgindo. Assim, através desta articulação:

Quanto mais os docentes se inteirarem das especificidades e das similitudes entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico mais se enriquece o universo pedagógico dos professores e educadores e maiores serão as oportunidades de sucesso das crianças (Serra, 2004, p.78).

Também as OCEPE (1997) referem que a relação entre os educadores e professores, a compreensão do que se realiza em ambas as fases e a análise e debate de propostas em comum seriam facilitadores de uma boa continuidade (p.89).

Outra das mudanças nesta transição para a escolaridade obrigatória incide na passagem da fase da *educação* para a fase do *ensino*, na medida em que “na educação pré-escolar pretende-se a transmissão de valores para o desenvolvimento da criança, enquanto no ensino básico se pretende a transmissão de conhecimentos, porém, nas duas etapas, podemos encontrar os dois processos.”

No meu entender, e durante o meu percurso em ambas as etapas, foi observável um pré-escolar mais livre, sem necessidade de estrito cumprimento de um currículo “a tempo e a horas”, e um 1.ºCEB mais rigoroso, com horários e currículos para cumprir. Subjacente a esta ideia, e tendo conhecimento deste percurso e do meio em que a criança está familiarizada, o professor deve criar na sua sala alguns espaços idênticos às áreas do pré-escolar, nas quais as crianças libertem as suas energias após uma atividade, e preparar visitas aos jardins-de infância e vice-versa.

Por fim, também os pais devem ser parceiros neste processo educativo tendo, segundo as OCEPE, “o papel fundamental nas atitudes da criança face à escola e no acompanhamento da transição. Cabe assim, aos educadores e aos professores, facilitar a sua participação no processo (p.92).”

PARTE II- ESTÁGIO EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

**CAPÍTULO IV – SONHAR A BORDO –
PREPARAR NOVAMENTE PARA A
VIAGEM**

7. O 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal

Com uma elevadíssima taxa de analfabetismo, os republicanos reconheceram necessidade em instruir o país, afirmando que o valor do ser humano dependia sobretudo da educação que possuía. Assim, em 1911, reestruturou-se o ensino em três graus de ensino, a saber:

- Elementar, com a duração de três anos e de frequência obrigatória para todas as crianças entre os sete e os catorze anos de idade:
- Complementar, com duração de dois anos:
- Superior, ministrado em três anos permitindo aos alunos saídas profissionais ou continuação de estudos (Pires et al., 1989, p. 45).

Por forma a construir uma rede escolar por todo o país, estes idealistas promoveram a construção de uma escola básica, segregada por sexos, em cada freguesia do continente e das ilhas. No entanto, e em resultado da crise económica, entre outras razões, verificou-se um enorme desinteresse pelas escolas criadas, sobretudo nas zonas rurais mais desfavorecidas.

Porém, mesmo com a desmotivação da população, as várias tentativas em impulsionar a escolaridade básica não se ficaram por aqui. Por isso, em 1911, a constituição (artigo 3, nº 11) declarou garantias de que o ensino primário elementar seria obrigatório e gratuito declarou garantias de que o ensino primário elementar seria obrigatório e gratuito. A partir de então, começaram a funcionar novas escolas, com bastantes alunos a frequentá-las e professores a lecionar, contudo, com a alteração do regime político em 1926, deram-se implicações no desenvolvimento do ensino básico afirmando-se que “a escola devia servir apenas para aprender a ler, escrever e contar corretamente”. (Pires, citado por Manuel Múrias, 1989, p. 47).

Pelas poucas garantias do estado relativamente à escolaridade básica em Portugal, “encerrou-se a coeducação e mandou-se terminar o ensino primário superior, seguindo-se uma fase complicada para o ensino primário, com a redução dos programas de aprendizagem e o período de obrigatoriedade, primeiro para quatro classes e, mais tarde, em 1938, para três”. (Pires et al.,1989, p. 47). Neste ano, foram então divulgadas as novas bases da reforma do ensino primário que passava a compreender dois graus: o elementar, para três classes, para as crianças entre os 7 e os 12 anos, e o complementar, de duas classes, para os jovens dos 10 aos 16 anos que pretendiam prosseguir estudos. (Lei n.º 1969/38, de 20 de maio).

Mais tarde, em 1956, estabeleceu-se a escolaridade obrigatória de quatro classes para as crianças do sexo masculino, estendendo-se, mais tarde, também ao sexo feminino (Pires et. al.,1989, p. 47). Com a divulgação destas reformas, em 1964 foi lançado o prolongamento da escolaridade básica obrigatória para seis anos.

Posteriormente, com a publicação da primeira Lei de bases do sistema educativo, a escolaridade obrigatória passou de seis para os nove anos, com a obrigatoriedade de frequência dos três ciclos escolares (1.º, 2.º e 3.º ciclos) até aos 15 anos de idade, sob o mote de que “todos os portugueses têm o direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República”, e ainda “da especial responsabilidade do Estado em promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, art.º2).

Atualmente, a escolaridade obrigatória passou para doze anos, “para todos os alunos matriculados em 2009/2010, em qualquer ano escolar do 1.º e 2.º ciclos ou no 7.ºano de escolaridade (Lei n.º 85/2009,

de 27 de agosto, art.º8) ”, com o objetivo de aumentar o nível de instrução dos alunos.

Como a educação pré-escolar ainda não é obrigatória em Portugal, o 1.ºCEB é a primeira etapa de aprendizagem imposta para crianças, logo a partir dos seis anos de idade. Neste ciclo, o ensino é globalizante, sendo da responsabilidade de um único professor para o horário letivo de cinco horas e de outros professores para mais três horas facultativas de Áreas de Enriquecimento Curriculares (AEC's).

Mediante os objetivos a alcançar, implementados pela lei de bases do sistema educativo, foram também criados documentos para uma melhor gestão do currículo, sendo eles: a Organização Curricular e Programas de 1ºCiclo, os quais que esclarecem os objetivos definidos por esta lei e os programas que o professor deve ter em conta. Outros documentos criados são o Programa de Português para o Ensino Básico, o qual estabelece as competências, os objetivos e os descritores de desempenho que se pretendem atingir em cada ciclo de ensino, e o novo Programa de Matemática para o Ensino Básico.

CAPÍTULO V – NOVA VIAGEM PELA DESCOBERTA

8. Caracterização do contexto de intervenção

8.1 O Agrupamento de escolas

O Agrupamento de Escolas situado no meio rural da região do Baixo Mondego, onde a população vive maioritariamente da agricultura, engloba cinco freguesias do concelho de Coimbra. Note-se contudo que, apesar de situado num meio rural, a sua proximidade a Coimbra leva a que a população procure na cidade os seus postos de trabalho, não sendo assim só a agricultura a sua fonte de rendimento. Por essa razão, as deslocações diárias das famílias e a conseqüente falta de tempo para os seus filhos, resultam na carência de afetos demonstrada por parte de algumas crianças destas escolas.

Constituída, a Escola Sede, por seis Jardins de Infância, nove Escolas do 1.ºCEB e uma Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos, conta com várias salas específicas destinadas à lecionação de várias disciplinas, várias oficinas, uma sala de música, uma biblioteca escolar adaptada para receber crianças da educação pré-escolar e alunos do 1.ºCiclo, uma ludoteca escolar equipada, um Pavilhão Gimnodesportivo, campos de jogos no exterior, um refeitório utilizado diariamente pelos alunos do 1.ºCEB e, por fim, duas unidades de apoio especializado.

Quanto à população discente, neste ano letivo, contavam-se 170 crianças do pré-escolar, 295 do 1.ºCEB, 101 do 2.ºCEB e 139 do 3.ºCEB. Comparativamente, a população docente e o pessoal auxiliar da Ação Educativa do Agrupamento, era de 82 e 54, respetivamente, representando este último número auxiliares de ação educativa, operários, tarefeiras, administrativos e funcionários da autarquia alocados ao apoio aos Jardins de Infância.

De acordo com dados recolhidos, o Agrupamento de Escolas procurava que os pais participassem na vida escolar dos seus filhos e que, desse modo, desenvolvessem uma cultura positiva na construção de uma cidadania democrática e de valores. Para tal, a comunidade tinha a oportunidade de participar em reuniões ordinárias trimestrais dos representantes dos alunos com a direção da escola.

8.2 A Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A prática pedagógica apresentada nesta segunda parte do relatório é referente ao meu percurso enquanto estagiária numa sala de aula da rede pública, numa escola do concelho de Coimbra, situada numa freguesia tranquila da margem direita do rio Mondego. A distância da sede concelhia é de aproximadamente 7 quilómetros, e a sua localização confere-lhe uma esplêndida vista, avistando-se o parque eólico de Miranda do Corvo, a serra da Lousã, a própria cidade de Coimbra, os Campos do Mondego até Montemor-o-Velho.

A Escola integrava três turmas, nomeadamente uma de 3.º ano, com 20 alunos, e duas de 4º, com 12 e 11 alunos cada. A equipa educativa era composta por três professoras titulares de turma, um professor de ensino especial, um professor de apoio, uma professora de Educação Moral Religiosa Católica (EMRC) e por fim, não menos importante, pelos professores das AEC's. Para além desta equipa, os alunos dispunham de uma psicóloga, uma terapeuta da fala, um técnico de saúde (enfermeiro) e, ainda, de uma auxiliar de ação educativa, quem que assegurava todo o período letivo dos alunos.

Quanto ao espaço físico exterior, havia um amplo pátio, devidamente gradeado, o qual contava com um campo de jogos e uma

pequena horta pedagógica. Nas traseiras da escola encontram-se as casas de banho num anexo que ligava por um telheiro. Interiormente, a escola apresentava um edifício com dois pisos divididos por duas alas. Numa dessas alas, encontravam-se duas salas, nomeadamente a do 3.º no rés-do-chão e a de 4.ºano, no 2º piso. Na outra, existiam mais duas, sendo a do rés-do-chão para outra turma do 4º ano e, a do 2º piso destinada às AEC`s. Nesta ala situava-se ainda uma pequena entrada destinada ao local de refeição das professoras titulares e estagiárias.

Materialmente, a escola estava equipada com suporte informático (um computador com ligação à internet, um *data show*, um retroprojektor, uma televisão e um leitor de DVD), material experiencial, e uma pequena biblioteca em cada sala de aula, ainda que os alunos dispusessem da biblioteca da escola sede do agrupamento com acesso livre e ilimitado.

8.3 A Turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A turma, em que estive a estagiar, era constituída por onze alunos do 4ºano de escolaridade, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos, sendo cinco do sexo feminino e seis do sexo masculino, tal como se pode observar no gráfico que se segue:

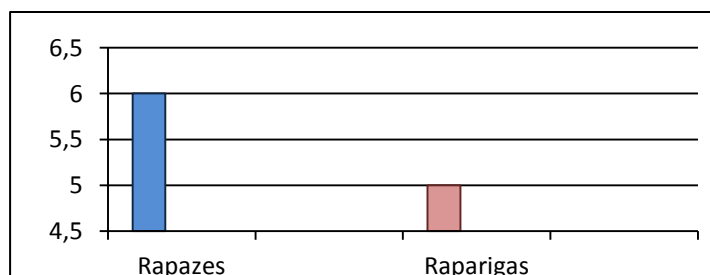


Gráfico 2 - Género dos alunos.

Os alunos não tinham qualquer tipo de NEE e aparentavam um desenvolvimento físico e psicológico normal, manifestando grande interesse pela escola.

Contrariamente ao estágio em educação pré-escolar, o grupo não manifestava, crianças provenientes de outras culturas, no entanto, também a relação entre colegas com semelhantes referências de vida potenciava o processo de partilha de experiências. Eram, na sua maioria, provenientes de lugares próximos da escola, sendo a sua deslocação geralmente curta e, como tal, efetuada a pé, de carro, ou, quando maior, em autocarro disponibilizado pelo agrupamento.

No que respeita à ocupação de tempos livres, esta turma mostrava gostos variados, nomeadamente, ver televisão (concursos, desenhos animados, telenovelas, futebol, entre outros) praticar desporto, brincar, ir ao cinema, ao café e à catequese/missa, ajudar em casa, ouvir música, conversar e passear.

Quanto ao meio familiar, a turma apresentava apenas duas crianças oriundas de famílias desestruturadas, que manifestavam algum desinteresse e pouca motivação pela escola. A relação das famílias com a professora e a escola era boa, os encarregados de educação, sempre que solicitado, participavam em muitas atividades, demonstrando grande interesse.

Relativamente ao comportamento em sala de aula, atrevo-me a dizer que eram alunos muito educados, alegres, companheiros e sempre dispostos a ajudar. Porém, existiam alguns mais conversadores que, em algumas ocasiões, destabilizavam o normal funcionamento das atividades letivas. Eram alunos assíduos, pontuais e bastante participativos pois, quando se tratava de temas de que gostavam, colocavam muitas questões e sugeriam diferentes atividades a realizar. Igualmente, nos intervalos,

eram crianças bastante divertidas que gostavam de conversar, jogar à bola, ao berlinde à apanhada e às escondidas.

8.3.1 Crianças que necessitam de atenção especial

Os alunos desta turma, do 4.º ano, não apresentavam nenhuma retenção anterior e, na sua maioria, eram acompanhados pela docente, desde o 1.º ano de escolaridade. No entanto, foi realizado com a professora titular, em conjunto com a turma, um levantamento das suas principais dificuldades (Anexo 3). Tendo em conta os obstáculos diagnosticados, foram definidas capacidades transversais a desenvolver, bem como, estratégias para conseguir alcançar o desenvolvimento dessas competências e assim ultrapassar as dificuldades encontradas.

Porém, a turma tinha dois alunos que careciam de uma atenção particular. Um, pelas suas dificuldades de atenção e concentração que determinavam o seu ritmo de aprendizagem e, o outro, pela sua instabilidade emocional que requeria, por um lado, apoio individualizado pela professora e, por outro, estratégias educativas diferenciadas, geradoras de motivação e de envolvimento nas tarefas. Tal era assegurado pelo Projeto Curricular de Turma (PCT).

Para além do acima descrito, destaco ainda aquelas que foram as minhas interpretações enquanto desenvolvia tarefas com a turma e com estes casos especiais.

Com a passagem do tempo e com a aproximação de épocas festivas, tudo para mim se tornou mais claro, pois um destes dois alunos, o que tinha perdido os pais, mostrava-se mais aborrecido, triste e agitado, necessitando nestes momentos de bastante ajuda na resolução das tarefas.

Por exemplo, notei que esta carência que necessitava de uma atenção particular, estava ligada a alunos cujo ambiente familiar não era propício a novas aprendizagens. Num caso, a criança era filha de pais separados e andava de um lado para o outro, sem a estabilidade física e emocional de que necessitava, no outro, tinha sido abandonada pela mãe e, com a morte do pai passava uns dias com a avó e outros com tios. No entanto, mesmo sabendo que tais situações podiam influenciar o seu rendimento, não desisti⁴, já que em alguns casos os alunos atingem excelentes resultados. Aliás, devo salvaguardar que estas duas situações descritas não implicam obrigatoriamente, de todo, disfunções na aprendizagem e comportamento do aluno.

8.4 Organização e gestão do ambiente educativo

8.4.1 O espaço de sala de aula

O programa de uma escola não se reduz às “disciplinas escolares” que ensina. A disciplina principal de uma escola, vista sob o ângulo cultural, é a própria escola. É assim que a maior parte dos alunos a vive, e é isso que determina o sentido que ela tem para eles. (Jérôme Bruner p. 45, 1996)

A sala de aulas onde estagiei dispunha de dois espaços específicos para tarefas, nomeadamente o centro da sala, para a aprendizagem dos alunos, e um canto da mesma, para a pequena biblioteca (Apêndice 7). Junto a este espaço de leitura estava uma impressora e um computador que a professora cooperante utilizava para trabalhar e os alunos para pesquisar na *Web*. Também, junto ao espaço

⁴ Tema refletido no último capítulo, no ponto 12.1. Distúrbios familiares – Influências na aprendizagem.

das TIC, se encontravam armários com inúmeros materiais úteis para as atividades.

No centro da sala, como citado acima, estava a zona de aprendizagem dos alunos, com as mesas dispostas em U voltadas para o quadro e para a secretária da professora. No centro deste espaço, estavam duas mesas (uma em frente da outra) destinadas aos alunos com dificuldades de concentração.

A disposição da sala em “U” faz com que o aluno possa olhar para todos os colegas e, assim, trocar ideias frente a frente. O aluno que quer prestar atenção percebe logo qual o colega que está dispersivo em aula; é mais difícil um aluno dormir na aula, pois sente muitos olhares sobre si, o que nunca ocorre com as classes distribuídas em linhas paralelas (...) O formato da disposição das classes em círculo ou em U (quando a aula é expositiva e é necessário o uso do quadro) facilita o intercâmbio com o professor que fica praticamente equidistante dos alunos o tempo todo, podendo interagir de forma muito mais eficiente (Costi, 2006).

Concordo com o autor pré-citado, pois a disposição da sala facilitava a cooperação e a partilha de ideias e dúvidas em relação às tarefas/aprendizagens. No entanto, apesar de existir esta repartição de saberes, cumplicidade e ajuda, também foi observável uma certa competição que, sendo saudável, pode ajudar os alunos a obterem melhores resultados.

Realço, por fim, a boa luminosidade na sala de aula, proveniente das grandes janelas que a constituíam, e o grande placard de parede para a colocação dos trabalhos dos alunos. Esta possibilidade de exposição dos seus trabalhos, além de importante para a sua autoestima e embelezamento da sua sala de aula, também lhe mostrava a si próprios, todos os dias, que estavam aptos a realizar atividades que duvidavam conseguir.

8.4.2 Os Recursos Materiais

Tendo em consideração o espaço disponível na sala de aula, esta encontrava-se organizada para que os alunos tivessem acesso direto a todo o tipo de materiais que necessitavam. Assim, existiam quatro armários com materiais para os mais variados fins. Um deles, junto à secretária, tinha maioritariamente *dossiers* e material didático de apoio da professora cooperante. Outro dos armários, que se encontravam ao fundo da sala, guardava pastas, *dossiers* e folhas de linhas, quadriculadas e de desenho para uso diário dos alunos. Na parede, junto às janelas, encontram-se os outros dois armários, os quais estavam guarnecidos de materiais para atividades plásticas, tais como restos de tecidos, cartolinas, diversos tipos de papel, fita-cola, cola, lápis de cor, canetas de feltro, rafia, materiais que vinham juntos aos manuais dos alunos, rádio, *data-show*, computador e impressora, *dossiers* com documentos da turma, entre outros.

Além dos materiais de sala de aula, a escola dispunha de outros utensílios a nível experimental (provetas, goblés, circuitos, balões de erlenmeyer e outros) e pedagógico (geoplano, modelo de esqueleto humano articulado, mapas e outros), que se encontravam no piso de cima, em espaços utilizados para as AECS. Estes materiais foram utilizados pelos alunos aquando a sua participação no concurso “ As crianças na ribalta da ciência”.

8.4.3 Rotinas de trabalho e regras de funcionamento

Quanto à rotina na sala onde estive a estagiar, a turma cumpria o horário semanal (Anexo 4), tendo em conta as disciplinas curriculares e as atividades de enriquecimento curricular. Com a leitura do horário em anexo, é possível verificar que a componente curricular tinha início pelas 9h00min e terminava às 15h30min. O próximo tempo, até às 17h30 min, estava destinado às AEC`s.

A ordem das áreas curriculares era respeitada pela professora, no entanto, foi-nos informado no início do estágio que, caso houvesse necessidade de realizar alguma alteração para facilitar a interdisciplinaridade ou realizar alguma tarefa diferente da rotina, haveria essa flexibilidade.

O início de cada dia era feito com o registo do sumário no caderno diário e, nas segundas-feiras, começavam a manhã com o conto das novidades do fim-de-semana e com a leitura da folha da delegação de tarefas para a semana iniciada, tais como a distribuição das pastas e dos *dossiers*, a supervisão do recreio, a supervisão do comportamento, a distribuição do leite, e a coordenação do dicionário de turma, criado pelos alunos, que se baseava na colocação de palavras desconhecidas que iam aprendendo. Ao longo de toda a semana estas tarefas iam sendo cumpridas pelos alunos estipulados.

Para um bom ambiente e um adequado funcionamento de uma sala de aula é importante que o aluno cumpra inúmeras regras. Assim, a professora cooperante, juntamente com a sua turma, por prezar bastante o cumprimento de normas, acordou um documento denominado “ código de conduta dos alunos”, que subscrevia as normas dos alunos e as normas de atuação do pessoal docente (Anexo 5).

De acordo com a análise do quadro em anexo e com a minha observação ao longo destes três meses de estágio, pude constatar que é de grande importância a definição de todas estas normas para bem promover o seu cumprimento. Aliás, pela sua importância na formação dos alunos, destaco aquelas que mais vezes exigiam a nossa atenção, sendo elas a postura em sala de aula, a proibição do uso de bonés e o não acompanhamento de material necessário ao bom funcionamento da aula.

A primeira norma evidenciada foi uma constante em todo o estágio. Os alunos tinham imensa dificuldade em cumpri-la, sendo necessária a constante repreensão, pois, muitas eram as vezes em que tinham os joelhos em cima da cadeira. Como tal, após a minha análise de tais comportamentos e com diálogos com a professora cooperante, que tanto insistia com esta norma, cheguei à conclusão que tais condutas não correspondiam à irreverência, mas ao esquecimento da regra a cumprir. A segunda norma, referente ao uso de bonés em sala de aula, tornou-se discutível porque as meninas gostavam de levar adereços colocados na cabeça e, uma vez que os meninos não tinham autorização para os ter, foi marcada uma assembleia de turma para se tomar uma decisão em relação ao assunto, por forma a ser estabelecida uma norma justa para todos. Em resultado, nem os rapazes nem as raparigas, podiam usar adereços na cabeça até o final do ano (Anexo 6).

É de realçar e felicitar a brilhante ideia de organizar assembleias de turma para resolver todos os assuntos suscetíveis de originar algum conflito. Não se tratavam de simples reuniões, pois a turma dispunha de uma assembleia com vários representantes, cada um com a sua função e, além de discutidos assuntos de sala de aula, também nelas se resolviam intrigas de recreio.

Como ultima norma, refiro o acompanhamento de material para o bom funcionamento de sala de aula pois, como consequência da sua falta devia ela ser registada na folha de avaliação que era entregue diariamente aos alunos, e onde eram abordados os seguintes tópicos: pontualidade, cumprimento das tarefas, comportamento na sala de aula, comportamento no recreio, trabalhos de casa, material e leitura. Nesta folha, os alunos desenhavam numa tabela um círculo com verde para representar a classificação de *bom*, amarelo para *razoável* e vermelho para *mau*. Devo ainda salientar a sinceridade e a humildade de cada elemento da turma quando, no final do dia, se fazia a avaliação oral de cada um para os vários itens, pois eram verdadeiros em relação à resposta/autoavaliação que davam.

No decorrer da minha prática também eu interiorizei as regras que eram mais importantes, procurando dar o meu melhor para empregar continuidade ao trabalho da professora cooperante nesse sentido.

Para o exterior da sala, também existia um documento que subscrevia as normas estabelecidas nos corredores, pátios e espaços exteriores. No entanto, para a professora cooperante ter informação relativa ao comportamento dos alunos, semanalmente, era designado na turma um responsável pelo recreio, o qual podia contar sempre com o parecer da auxiliar de ação educativa.

8.5 Fundamentos pedagógicos da Professora Cooperante

Uma metodologia ativa, centrada essencialmente nos alunos, pois são eles os promotores da construção do seu próprio conhecimento, é

como defino a lógica de ensino da professora cooperante, aliás, idêntica à utilizada pela educadora cooperante.

A constante necessidade de ir de encontro aos interesses do aluno dado que, segundo Not (1991) “são indispensáveis em atividades de aprendizagem, para melhorar a qualidade do trabalho, a perseverança e o esforço, porque desinteresse provoca a fadiga, a sonolência e a longo prazo, talvez a exaustão (p.107) ”, levaram a professora cooperante a planificar as aulas baseada numa pedagogia proveitosa, procurando refletir sobre os gostos dos alunos, incentivando-os também a serem permeáveis a novas ideias.

Nesta primeira etapa, e única de observação, verifiquei que, além de ir de encontro daquilo que os alunos gostavam, procurava a descoberta e investigação. Assim, mesmo em atividades mais teóricas, deserdava o papel de professora do ensino tradicional, esperando então que fossem os alunos a pesquisar e que, posteriormente, apresentassem o seu conhecimento relativo ao tema em estudo, funcionando ela apenas como orientadora.

Além destas características, foi visível também uma pedagogia participativa e de projeto, tendo em conta os diferentes projetos de que fui tomando conhecimento ao longo dos diálogos com a professora e com os alunos, que demonstravam grande interesse e participação de ambas as partes. Aliás, tal como afirma Formosinho et al. (2007):

A pedagogia de participação cumpre a essência da pedagogia na sua expressão por nós considerada mais nobre, que reside na integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da ação e dos valores. Ela fá-lo em combinações múltiplas, fugindo da “realidade atual e criando mundos possíveis (Formosinho et al., 2007, p.18).

Em relação à avaliação cumprida pela professora cooperante, defino-a como sendo formativa pois “é a principal do ensino básico e

assume caráter contínuo e sistemático, visando a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação sempre adequados aos contextos em que ocorre (PCT)”. E sumativa:

Ocorre no final de cada período e no final do ano letivo. Consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos, capacidades, atitudes e valores dos alunos, tendo como referência os objetivos e as competências definidas no Currículo Nacional, no Projeto Educativo do Agrupamento, Departamento Curricular do 1º Ciclo e no Projeto Curricular de Turma, abrangendo os domínios cognitivo, das atitudes e valores e das capacidades. Utiliza as informações no âmbito da avaliação formativa, sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada área curricular, dando uma atenção especial à evolução do conjunto dessas aprendizagens e competências. A informação resultante da avaliação sumativa expressa-se de forma descritiva em todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. No caso da Área de Projeto conduz à atribuição de uma menção qualitativa (Não Satisfaz, Satisfaz ou Satisfaz Bem) (PCT,2011).

No entanto o PCT refere também outra avaliação, a diagnóstica que é feita no início do ano letivo e/ ou de cada unidade didática e destina-se a verificar se o aluno possui os pré-requisitos necessários para iniciar o estudo de determinados conteúdos.

No que diz respeito às planificações eram elaboradas em conjunto com a outra professora do 4.ºano de escolaridade, tendo em conta que trabalhavam os mesmos interesses pedagógicos. A planificação era organizada segundo áreas, temas/conteúdos, competências, processos de operacionalização e avaliações.

Assim, para uma melhor adaptação da nossa prática e para que pudéssemos direcionar as nossas atividades para o que era pedido pela professora cooperante, foi-nos facultado por esta as suas planificações. Porém, também os programas do 1ºCiclo do Ensino Básico para Matemática e Língua Portuguesa e a Organização Curricular e Programas foram documentos de grande utilidade para a planificação das atividades, as quais fazia em conjunto com as minhas colegas.

Por fim, e relativamente às estratégias de organização das tarefas, devo dizer que eram geralmente feitas em grande grupo ou em pequenos grupos. Porém, com a minha observação, fui verificando que os alunos gostavam de executar atividades em conjunto, ainda que houvesse alguma controvérsia na organização dos grupos, pois já tinham definido à priori com quem mais gostavam de trabalhar. Note-se contudo que, quando se lhes era pedido para realizar as tarefas de forma individual, respeitavam e cumpriam de igual forma o trabalho, portanto, com bom desempenho. Em suma, ambas as modalidades proporcionam bons resultados, desde, consoante a tarefa, seja bem selecionado o modelo.

8.6 Caracterização da equipa educativa

No que respeita à equipa educativa da turma em que estive a estagiar, o pessoal docente era composto pela professora cooperante e por três professores das AEC's, designados para as disciplinas de Educação Moral e Religiosa Católica, Expressão Musical e Educação Física.

A professora cooperante era responsável pela intenção pedagógica, planificava a ação educativa e, tendo em conta o grupo de alunos, integrava e geria os recursos disponíveis e organizava o espaço da sala de aula de acordo com os seus gostos. Os docentes de AEC's eram responsáveis pelas suas aulas no período pós-letivo. Quanto ao pessoal não docente, a escola contava com duas auxiliares de ação educativa que estavam com os alunos nos intervalos e nas horas de almoço, em que, inclusive, os acompanhavam numa carrinha nas viagens ao agrupamento de escolas onde iam almoçar. A Escola dispunha

também de uma funcionária da limpeza, a qual, no fim das atividades dos alunos, estava encarregada da limpeza das salas.

A constituição da equipa educativa articulava-se entre si de forma a promover critérios comuns de atuação. Assim, segundo o PCT todos os intervenientes educativos regiam-se pela seguinte uniformização de atitudes:

- Exigir um comportamento cívico e uma linguagem respeitosa, quer na sala de aula quer fora dela;
- Exigir pontualidade. Nos casos de eventuais atrasos, a decisão de marcação de falta caberá ao professor, mediante a justificação apresentada pelos alunos;
- Quando os alunos excederem três faltas de material deve o professor comunicar, por escrito, ao respetivo Encarregado de Educação (através da caderneta) e ao Professor Titular de Turma;
- Exigir honestidade na execução de provas e de outras atividades escolares. Caso contrário, o aluno assumirá a responsabilidade dos seus atos.
- A disposição dos alunos na sala de aula deverá ser preferencialmente por ordem numérica, salvaguardando-se os casos de alunos com deficiências auditivas/visuais ou outros julgados pertinentes pelo professor;

Cada professor deverá gerir da forma que considerar mais apropriada o espaço de aula, tentando resolver eventuais situações de indisciplina. Só no caso de não conseguir resolver essas situações deverá comunicar, por escrito, ao Professor Titular de Turma para que este proceda em conformidade (PCT, 2011).

8.7 Interação professor – aluno

A relação professor e aluno tem vindo a sofrer alterações ao longo dos tempos. Esta situação tem feito com que, cada vez mais, o professor sinta a necessidade de procurar estratégias que lhe possibilitem um

melhor relacionamento com os seus alunos e, conseqüentemente, o estabelecimento de um ambiente facilitador de aprendizagem na sala de aula. (Vieira, p.19, 2005).

Tal como esta autora, também Formosinho et al., (2007) fala da escola como um lugar de partilha entre adultos e crianças, em que ambos são construtores de saberes, ou seja, se a relação entre professor e aluno for saudável e rica, muito melhor é o bem-estar na sala de aula.

Na sala onde estagiei esta partilha de saberes foi, de facto, visível, não apenas pela transmissão de conteúdos por parte da professora, mas também, por parte do aluno. A aprendizagem era feita com base na comunicação entre ambos os intervenientes, sendo o seu grande objetivo colocar de lado a ideia pré-concebida do professor “transmissor de conhecimentos”, para o aluno “recetor”, para se tornar no “orientador de conhecimentos”, para o aluno “investigador”. Tomo como exemplo as aulas em que se passava de algo teórico e “aborrecido” para atividades dinâmicas, nas quais se usava diferentes materiais proporcionados por nós, estagiárias, e em que, quando se pedia aos alunos que explorassem um determinado tema, se obtinham grandes cartolinas, teatros e apresentações em PowerPoint.

Dentro do próprio grupo de alunos, existia um ambiente muito positivo e estimulante para a aprendizagem, na medida em que todos mostravam grande vontade em aprender.

Em síntese, é importante que o professor estabeleça uma boa relação com os seus alunos. Assim, é necessário que parta dele a grande capacidade de inovar, trazendo diferentes materiais e diferentes métodos de trabalho, facilitadores de uma boa aprendizagem.

8.7.1 Interação aluno – aluno/ interação professor - família

Na sala de aula, a relação existente entre os alunos, revelou-se bastante positiva, com ambientes de partilha, de colaboração e de entreaajuda. É neste ambiente que o aluno aprende, não só com os conhecimentos transmitidos pela docente, mas também pelos seus colegas. Assim, esta interação deve ser considerada fundamental na construção de aprendizagens significativas, pois é no seio deles que se troca conhecimentos que são desafiados nas suas ações, se aprende sobre as suas ações e se constrói a capacidade de cooperação, solidariedade e, muito importante, o respeito mútuo.

Quanto à interação entre adultos, destaco a relação entre o professor e a equipa educativa, a qual permitiu a organização e a gestão do ambiente educativo. Considero então que um trabalho em equipa leva a grandes resultados.

Por fim, também o papel das famílias e da comunidade envolvente é um meio importante de comunicação pois, na escola onde estagiei, a ligação da família proporcionou a aquisição de recursos materiais para as festas realizadas no final dos períodos. Aliás, devo realçar que os pais, sempre que lhes era solicitado, estavam disponíveis para ajudar.

CAPÍTULO VI – NA ILHA DOS SONHOS

9. Impacto do contexto no meu percurso

Atualmente, o sistema de ensino em Portugal procura organizar-se em novos centros escolares, adaptados às inúmeras necessidades dos alunos, professores e pessoal não docente, pois a falta de meios humanos e materiais e de condições físicas influencia a aprendizagem do aluno. Contudo, e nos casos em que os meios e condições são insuficientes, os docentes têm procurado moldar as suas tarefas/atividades àquilo que os agrupamentos lhe podem oferecer.

A escola onde estagiei ainda não era exemplo disso. Tratava-se de um pequeno edifício antigo com alguns recursos para as atividades letivas. No entanto, para as brincadeiras de recreio, apenas tinha um espaço amplo, que adaptado pelos alunos, servia de campo de jogos. Não posso deixar de referir a inexistência de estores, estando em seu lugar cortinas que não permitiam regular a luminosidade e a temperatura no interior da sala.

A nível dos recursos materiais, dispúnhamos de algumas cartolinas, tinteiros, giz e pouco mais, tornando-se uma barreira a transpor para a preparação de atividades suscetíveis de captar o interesse dos alunos. Note-se que a falta de recursos para imprimir as fichas de trabalho, ou mesmo dos materiais para a preparação das atividades, levou a que tivéssemos de aplicar os nossos próprios recursos monetários.

No entanto, apesar destas barreiras, as quais dum ou de outra forma fui ultrapassando, reconheço que elas me fizeram crescer, aprender, modificar e melhorar a minha prática enquanto profissional da educação.

10. Um primeiro Olhar

10.1 Observar no 1.ºCiclo do Ensino Básico

A observação deve ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana. Os seus objectivos serão sempre determinados em função da pergunta inicial – “observar para quê?”. (Estrela, 1994)

A sala de aula, como contexto de ensino, é o local indicado para a observação da relação estabelecida entre professor e aluno, como também das inúmeras variáveis que influenciam todo o processo de ensino e aprendizagem. Observar passa por explorar todo o meio em redor na procura de informações que permitam descrever a escola, a turma e a gestão de sala de aula utilizada pela professora cooperante.

Para além do acima descrito, Alarcão e Tavares (1987) referem ainda que a observação em contexto escolar também pode definir um conjunto de atividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem com a finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise do processo numa ou noutra das variáveis em foco (p. 103). De acordo com a definição, a observação pode ir de encontro ao aluno e seus resultados, aos materiais utilizados, aos conteúdos e, em especial, ao papel do docente, os quais que podem ser anotados com recurso a uma folha de registo de observação tornando-a mais rigorosa.

Observar no 1ºCEB é, tal como no pré-escolar, um momento de conhecimento da turma, onde podemos identificar dificuldades, mais-valias, estados emocionais e características que a tornam diferente, dado que são estas informações que nos permitem organizar inúmeras atividades de acordo com os gostos e interesses da mesma.

Em síntese, a observação é bastante vantajosa pois permite ao observador recolher dados no momento em que estão a acontecer, ou seja, dados reais.

10.2 Investigar antes de começar

Enquanto professora estagiária, a observação permitiu-me conhecer uma turma de 11 alunos bastante inteligentes e com fortes relações de amizade e de cumplicidade, e uma professora cooperante que recorria a material didático pertinente para promover o gosto pelo ensino/aprendizagem dos seus alunos, tendo sempre presentes as regras base para um bom comportamento e atitude na sala de aula. Em situação de recreio, tive a oportunidade de participar diretamente nas brincadeiras dos alunos, de modo a cativar a sua atenção e interesse, promovendo assim uma relação proveitosa.

Ainda a partir do processo de observação, foi-me possível verificar alguns comportamentos inadequados e conflituosos, deixando-me, apesar de ter lidado corretamente com uma situação dessas em contexto de recreio, um pouco receosa.

Nesta primeira fase de observação, e como primeiro impacto, descrevo o bom comportamento e atitude dos alunos, demonstrados logo no primeiro dia de estágio, que me fizeram pensar até que ponto não seria inibição inicial causada apenas pelo facto de não me conhecerem. Outro aspeto, que me suscitou alguma curiosidade, deveu-se ao facto de estarem dois elementos da turma no centro da concavidade do U cujas suas carteiras formavam. Encontravam-se um em frente do outro e isso deixou-me intrigada. Assim, com o objetivo de compreender tal situação,

tentei inteirar-me do sucedido, sendo que para isso dialoguei com as colegas, a professora cooperante e os alunos, em situação de recreio, durante os seguintes dois dias de observação. Tal se devia à falta de concentração, à distração e à impaciência (pois, um deles, passava muito tempo levantado e o outro, a olhar para os seus colegas).

Como resultado da minha análise, posso dizer que conheci uma turma brilhante, cheia de boas qualidades e que, contrariamente ao meu pensamento inicial, terminada aquela primeira fase de timidez, não se veio a revelar tão irreverente e barulhenta como imaginava.

Reconheço a observação, numa fase inicial, como importante e vantajosa para o estagiário, pois permite tirar notas e conhecer diretamente o ambiente em que se vai trabalhar. No entanto, ela não deve terminar aqui, devendo estar latente no estagiário e docente ao longo da sua atividade profissional, pois é importante continuar a conhecer o *feedback* de cada aluno em relação às atividades ou tarefas que vão sendo propostas.

Neste estágio de observação, procurei estar atenta à turma, ao contexto que a rodeava, bem como ao meu comportamento, o qual ia sendo alterado por inúmeras preocupações, investigações e adaptações impostas pelo início do meu futuro papel de professora do 1.º CEB pois, tal como afirma Estrela:

Tornar-se professor é um processo de adoção de comportamentos de ensino na sala de aula, legitimados pela realidade social, que implica nomeadamente: interpretar padrões de comportamento dos alunos, que constituem potencialmente um auditório adverso (Estrela et al. p.42, 1997).

11. Viajar por meio de palavras

11.1 Planificar no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Com a etapa de observação terminada, de onde retirei dados importantes para preparar as minhas atividades, decidi ir ao encontro de uma definição concreta do ato de planear.

Com as inúmeras investigações pude concluir que não existe uma única definição para planificar pois cada professor tem diferentes formas de trabalhar a aprendizagem dos seus alunos. A meu ver, pode ser considerada uma tarefa que se baseia em definir objetivos, estabelecer competências, selecionar os recursos materiais a empregar e determinar os processos a utilizar para avaliar. Reforçando esta ideia, Zabalza (1994) refere que:

Planificar não significa programar nem o professor nem a aula, a não ser que se defenda o tipo de ensino programado estabelecido por Skinner. Não deve ser uma espécie de filme pré - gravado do que vai acontecer na aula. Significa que se pensou previamente o que acontecerá ao longo da aula, da unidade ou do ano. Significa que é o próprio professor que se planifica para o que vier a acontecer (Zabalza, 1994).

Assim, para o professor, é essencial que planifique, não só para registar até onde quer chegar com determinado aluno/turma, como também, para que possa fazer uma previsão daquilo que quer realizar, tendo em conta, os gostos e interesses dos alunos.

No decorrer estágio foi-me possível observar que a professora cooperante utilizava três tipos de planificações, sendo elas a anual, com o intuito de distribuir os conteúdos a lecionar, de acordo com o melhor para a escola, sendo uma planificação mais geral, a trimestral, na qual, tendo em conta a anterior, se aprofundavam quais os conteúdos e objetivos a alcançar nesse período e, por fim, uma mais detalhada, a mensal.

Na nossa prática fomos utilizando planificações semanais apresentadas por unidades didáticas (Apêndice 8). Recorremos a vários pormenores, tais como o tempo a distribuir para determinada tarefa, os materiais necessários, a linguagem a utilizar, entre outros. Para além disso, tivemos sempre mais tarefas preparadas, caso algum aluno terminasse a proposta mais cedo.

Planificar em projeto ⁵foi uma outra forma de programar uma quinzena de aulas, tendo como objetivo envolver os alunos em todas as atividades. Assim, passámos por diferentes fases, sendo elas a identificação do problema, a formulação e resolução do problema e, por fim, a sua implementação e avaliação.

Em jeito de conclusão, é importante referir que o professor planifica para si próprio, para os alunos e para a família, ou seja, para si, porque é uma forma de orientar aquilo que quer levar para a sala de aula, para os alunos, porque são eles os recetores deste trabalho e querem saber o que estão ou vão fazer e porquê, e, para a família, porque esta gosta de saber aquilo que os seus filhos vão aprender.

11.2 O desenrolar da viagem

Uma vez que observar facilita a construção de uma planificação, pois tal como afirma Arends (2008) envolve a distribuição do tempo, a escolha dos métodos de ensino adequados, a criação de interesse nos alunos e a construção de um ambiente de aprendizagem produtivo (p. 92); a própria preparação das atividades vai ser muito mais rica pelo que vai ao encontro às características, interesses e necessidades dos alunos.

⁵ Tema desenvolvido no ponto 11.2.2. Projeto desenvolvido- preparar o Natal.

Assim, ao longo da minha prática, e como resposta às minhas expectativas, procurei, em conjunto com as minhas colegas, criar tarefas que correspondessem aos gostos e interesses das crianças e adequadas às suas possíveis limitações e/ou ritmos de aprendizagem, porque é com essas falhas e mais-valias que o docente planifica novas atividades. Por isso, “O professor tem que recorrer agora, mais do que antes, a pedagogias diferenciadas que perspetivem a progressão individual dos alunos, num contexto educativo e sociocultural frequentemente heterogéneo” (Pato, 1995, p.9).

Assim, sabendo que o professor deve recorrer a diferentes pedagogias, considerando o aluno ou o grupo de alunos, enquanto estagiária e em colaboração com a professora cooperante, prossegui com uma metodologia ativa e participativa, por forma a desenvolver a aprendizagem no sentido de que o aluno fosse o construtor do seu próprio conhecimento, tendo por base a utilização de experiências reais ou simuladas com recurso, sempre que se justificasse, a materiais didáticos e a jogos.

As atividades lúdicas possibilitam ao aluno, vivenciar diferentes sentimentos como alegria, ciúme, inveja, e experiências de trabalhar em grupo, possibilitam a interação, a competição e o estímulo de astúcia. Os jogos proporcionam também a interdisciplinaridade, e o entrosamento não só entre alunos, mas todo o corpo docente (Martinez,2006).

Tal como Martinez, o nosso objetivo no recurso aos jogos, era cativar e estimular o interesse das crianças, na medida em que os passatempos lhes possibilitam muito mais do que simples brincadeiras, devemos para isso é ter em consideração o que se pretende e o que se quer explorar. Tomando como exemplo, destaco o jogo do bingo da tabuada invertida, em que planeei explorar conceitos de multiplicação, o raciocínio lógico, a concentração e a competição.

Chegado o momento de planificar, diretamente determinado pelas nossas escolhas em motivar a aprendizagem e pelas pesquisas de documentos (os manuais escolares, o livro organização curricular e programas, não esquecendo os novos programas de português e matemática para o ensino básico e outros), concluí que, para além das conversas e observações é importante conhecer também o programa pois:

O programa é um documento oficial de carácter nacional ou autonómico em que são indicadas as regras gerais e as linhas de trabalho a desenvolver em determinado nível do sistema educativo. O programa serve de base de referência para as intervenções dos diferentes certos e dos professores, quer no que se refere às condições gerais de trabalho a desenvolver, quer relativamente aos conteúdos, aos tempos, à organização, etc. (Zabalza 1992, p. 95).

No decorrer das planificações, que começaram com conteúdo para simples intervenções numa aula, até conteúdos para dias inteiros, procurei estar em constante atualização no que diz respeito a novos conceitos, tais como o novo acordo ortográfico que já estava a ser implementado no ensino nesta escola, e a interesses e conversas que iam surgindo ao logo das aulas e que me podiam servir de base para na planificação que estivesse a preparar.

Com o propósito de tornar as atividades mais interessantes, procurámos interligar todas as nossas aulas recorrendo à interdisciplinaridade. Desse modo propiciávamos aos alunos a possibilidade de, numa determinada tarefa, recorrerem a conhecimentos de várias as áreas curriculares. Nestas tarefas também estimulámos o trabalho em grupo com o intuito de serem os próprios alunos a investigar, a procurar e a conhecer um determinado conceito, assumindo aqui o professor o papel de orientador da aprendizagem. De igual modo se estimulou o trabalho autónomo.

Finalizada esta etapa de planificação, a qual me fez crescer enquanto profissional, refiro, em seguida, aquelas que foram as

circunstâncias que proporcionaram mudanças e adaptações que conduziram à melhoria das aulas. A primeira diz respeito à gestão do tempo, pois devemos estar preparadas com pequenas atividades extra, para o caso de algum aluno ter acabado a sua tarefa antes do tempo revisto e, através delas, tê-lo ocupado a partir daí. Outra tem a ver com o nível de exigência das atividades, porque, e sendo concreta com um exemplo real, houve uma situação em que tinha preparado exercícios um pouco mais complexos, que no fundo até se tornaram uma mais-valia para os alunos, mas que não tinham em conta as dificuldades de alguns elementos do grupo. Quando refiro “alguns elementos” estou a falar das crianças com dificuldades de atenção referidas anteriormente, e de certos alunos que, assim que se deparavam com uma dificuldade, copiavam pelo colega do lado ou corriam para junto da professora cooperante.

11.2.1 Uma aula de Língua Portuguesa

Segundo Folquié et al. (1962) citado por Not (1992), “o que importa e faz com que nos liguemos a uma coisa e o que faz com que ela fixe a nossa atenção”. Por outras palavras, o que realmente interessa é o poder e capacidade de certos objetos cativarem o interesse que o aluno desperta neles, logo num primeiro instante. Isto acontece quando o professor leva para a sala de aula diferentes materiais para uma simples atividade, tornando-a rica e curiosa. Como tal, segundo Not:

A curiosidade da criança é muito grande e o seu desejo de saber, pelo menos enquanto a escola não extingue através de ensinamentos tradicionais na forma de enciclopédicos no conteúdo. Só que ela gostaria de satisfazer a sua curiosidade de uma só vez e a forma das aprendizagens escolares, que resulta geralmente das exigências do objeto em estudo, parece-lhe penoso e tanto mais fastidioso quanto não se compreende a sua utilidade (Not, 1992).

Assim, e não raras vezes, por estar mais preocupado em satisfazer todos os seus possíveis interesses e capacidades de uma matéria, o professor esquece-se de esclarecer a totalidade da curiosidade da criança em relação à mesma, gerando desinteresse e desmotivação. Para que estas situações não ocorram em sala de aula, procurei relacionar as atividades com as competências que queria atingir, tendo em conta, principalmente, os interesses da criança.

Segue-se um exemplo no qual, com um diálogo inicial, pretendi apresentar todos os materiais necessários à atividade (Apêndice 8), designadamente o avental de histórias com diversos ingredientes relacionados com a época natalícia (era composto por nove bolsos, cada um com um título e vários cartões no interior) (Apêndice 9). Tendo surgido de imediato várias questões, lancei o desafio de que fossem eles próprios a descobrir o objetivo do avental, antes mesmo de lhes explicar qual era a sua função. Surgiram respostas e comentários, tais como: “Vamos fazer um bolo, professora?

Para que são esses cartões?

Vamos construir uma história?”

Terminadas as sugestões e possibilidades de resposta que geraram a descoberta do verdadeiro objetivo da atividade, dividi a turma em grupos de três elementos e, um último, de quatro elementos. Posteriormente coloquei o avental e um aluno de cada grupo, retirou em sorte um cartão de cada bolso, até completar os nove que correspondiam aos *ingredientes* necessários *para a confeção da história*; eram eles: “Assim começa a história”, “uma personagem”, “lugar onde vive”, “uma missão”, “lugar onde vai cumprir a missão”, “os maus que vão atrapalhar”, “os bons que vão ajudar”, “objeto mágico” e “assim termina a história”. Em seguida levou-os para a sua mesa de trabalho.

Em grupo, exploraram os respetivos cartões e registaram a enorme chuva de ideias acerca das personagens ou objetos que achavam ser mais importantes a caracterizar, conseguindo assim uma melhor história para apresentar. Terminada a exposição de ideias, os alunos construíram uma banda desenhada de acordo com a prancha que lhes tinha sido entregue. Nesta fase da construção da história estimei a utilização de balões de fala, de pensamentos e de um narrador, entre outros. Este registo não foi escolhido ao acaso, era importante que o aluno não só tivesse gosto em escrever poemas, textos narrativos e outros, mas também em escrever e ilustrar bandas desenhadas, algo que eles, em geral, gostam tanto de ler.

Sendo que o objetivo da atividade era que o aluno escrevesse, de modo a exprimir a sua imaginação e a sua criatividade, entendo que foi assim alcançada essa meta. De facto, escrever raramente é aquilo que uma turma mais aprecia, definindo esse ato como aborrecido e fatigante. Note-se contudo que, além de ser necessário contrariar esta opinião explorando estas atividades, é também através delas que se podem descobrir ou mesmo criar grandes escritores. Em suma, posso afirmar que levar para sala de aula um simples avental com alguns cartões me fez perceber algo que já tinha concluído, isto é, os alunos gostam que os professores participem ativamente nas atividades. Todavia não se pode esquecer um ponto importante: há que levar materiais (Apêndice 10) que os façam sentir que estão a aprender, mas brincando, porque aprendem muito melhor se estiverem satisfeitos consigo próprios e com aquilo que o professor lhe pode dar.

Quanto aos cartões que serviram como itens base para a construção da história, podem, futuramente, ser utilizados pelos alunos

com escassa imaginação e dificuldade em construir um texto com princípio, meio e fim.

Em grupo, a turma mostrou uma competitividade bastante saudável, pois, mesmo que naturalmente se auxiliassem uns aos outros, não deixaram de querer revelar aquilo que valiam, mesmo que não fossem os melhores. Neste aspeto de trabalho em grupo, tive alguma atenção em não colocar os alunos com mais dificuldades no mesmo conjunto, mas sim distribuídos por outros, para que pudessem ser ajudados pelos mais conhecedores, bem como também para melhor controlar o clima na de sala de aula, de modo a não se tornar descoordenado e barulhento, já que estava em curso um trabalho coletivo.

Note-se contudo que “é frequente encontrarmos professores com características diferentes que adotam diversos estilos de comunicação, muitas vezes em função de situações e dos alunos que têm à frente” (Vieira, 2005, p.41). Assim, nesta tarefa e em todas as outras, procurei demonstrar-me segura, mantendo um bom clima em sala de aula e com uma postura nem demasiado agressiva nem demasiado passiva, pois sou da opinião de que a disciplina aplicada com bom senso é saudável para a relação entre a turma e o professor.

Em síntese, considero que uma boa tarefa ou atividade deve ter em conta diferentes fatores, tais como a comunicação entre o professor e os alunos, a organização da atividade e os diferentes materiais a usar.

11.2.2 Projeto desenvolvido – Preparar o Natal

Desde que conhecido, o termo projeto tem diferentes sentidos. Em determinadas situações remete para um propósito, uma intenção ou até mesmo um desígnio. Por outro lado, pode ser considerado como um esquema, um plano ou até mesmo um programa.

A metodologia de projeto é um modelo curricular, magistralmente desenvolvido por Jonh Dewey, no princípio do século passado (Marques, 2001, p.99). Mais centrada nos interesses das crianças permite a articulação entre as diferentes áreas do saber como também, proporcionar ao aluno aprendizagens significativas a partir da experimentação- ação.

Segundo, Elvira et al.,

Trabalho de projecto é uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes”. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social (...) (Elvira et, al., 1989,p.140).

Tendo dado continuidade ao projeto “Vem descobrir as poças da maré” no jardim-de-infância, no qual retive muita informação acerca da metodologia de projeto, achei por bem fazer mais algumas pesquisas, antes de dar início à construção de um novo trabalho.

Neste processo o professor/educador é visto como um guia, no entanto, com algumas responsabilidades a nível de espaço, tempo e recursos, pela sua capacidade de negociar com os seus alunos, que se espera que sejam ativos e competentes, em todo o processo. Como tal, é importante que o aluno seja capaz de pertencer a um grupo, no qual vai dialogar e trocar experiências, para que o resultado final seja alcançado com sucesso.

Para a realização do projeto é preciso “ um ponto de partida, uma situação que se pretende modificar, um problema que é necessário resolver, uma intenção, uma curiosidade ou um desejo de realizar qualquer coisa que se traduz na decisão de desencadear o processo” (Katz e Chard, 1997, p.92), ou seja, identificar uma questão problema. Em seguida, pressupõem-se responder ao enigma para que se possa prever como se vai resolvê-lo. Por fim, as respostas com a implementação e a avaliação.

Tendo conhecimento do contexto, de sala de aula, em que a turma estava inserida, e por se tratar de uma época festiva - *O Natal*, em diálogo resolvemos implementar um projeto acerca da quadra natalícia com a duração de três semanas. Dividido por três etapas, passava por uma primeira fase de preenchimento de uma tabela, onde se identificava a questão problema. Em seguida, numa segunda etapa, os alunos passavam pela pesquisa e exploração da quadra natalícia, das atividades a desenvolver, bem como dos materiais a usar em sala de aula, tudo com o intuito de resolver a questão problema. Como objetivo final, numa terceira fase, seguiu-se a implementação e a apresentação de uma música e uma peça de teatro.

Resumidamente investigar, analisar e resolver problemas foram os principais pontos deste trabalho, Procurou-se igualmente desenvolver uma cultura de autonomia, fomentar a interdisciplinaridade, produzir produtos úteis para a comunidade, desenvolver a capacidade de questionar e de imaginar, entre outros.

De forma mais detalhada explico em seguida o projeto. Assim sendo, o início baseou-se num diálogo com a turma sobre a quadra natalícia, com registo escrito do que iam fazer, como iam fazer e que

recursos necessitavam (Apêndice 11). Mostraram grande interesse, disponibilidade e preocupação.

Finalizada esta etapa, formularam a questão problema: “Como preparar a quadra natalícia?”

Com intuito de procurar respostas ao problema acima descrito, a turma fez várias investigações, que resultaram numa compilação sobre as tradições e os costumes natalícios das suas regiões de origem. Estas foram colocadas num *dossier*. Após a descoberta de como se preparava a quadra natalícia, os alunos construíram uma árvore de natal e respetivos enfeites, um presépio e as suas personagens e uma carta ao Pai Natal.

Para além do plano curricular, integrámos nas nossas aulas atividades relativas ao natal, tal como por exemplo a confeção de *bolinhos de natal*, em que, posteriormente se construiu uma tabela, na qual os alunos registaram o dobro, o triplo, o quadruplo, a metade e a quarta parte das quantidades iniciais de ingredientes;

Ainda em horário letivo realizámos ensaios de canto e representação para a Festa de Natal, os quais tinham como intuito a apresentação do Projeto Final. Aqui, os alunos prepararam a peça de teatro *O Quebra-Nozes* (Apêndice 12), criaram uma canção alusiva à escola (Apêndice 13), e um escreveram poema (Apêndice 14), dedicado à professora cooperante. Nesta fase, tal como em todas as outras, tiveram sempre o nosso apoio, de maneira que fomos servindo de guia em todo o processo, não só na preparação final, como também na aplicação dos materiais e enfeites da sala de aula e dos cenários (Apêndice 15) para a peça de teatro. Assim:

O professor deve privar-se do seu exclusivo papel de transmissor de conhecimentos e ficar mais disponível para dinamizar o trabalho, ajudando os alunos nos processos de pesquisa e apoiar na apresentação das conclusões (Marques, 2001, p. 103).

Como professora estagiária mostrei-me segura e confiante, para que assim os alunos também sentissem essa segurança. Foi gratificante porque cresci, aprendi e inovei, na medida em que, por forma a corresponder às expectativas daqueles, estive sempre em constante atenção aos seus interesses.

Em suma, devo dizer que este processo foi bastante exigente, tanto para os alunos, como para nós estagiárias, porque, para uma apresentação final reconhecida, foi necessário muito trabalho em equipa e disponibilidade horária. No entanto, o resultado final foi visível, a notar pelos grandes elogios recebidos na festa de Natal, tanto dos familiares como da professora cooperante, os quais nos agradeceram imenso por todo o esforço e dedicação.

**CAPÍTULO VII - DE OLHOS
ABERTOS - REFLETIR SOBRE AS
DESCOBERTAS E APRENDIZAGENS**

12. Os distúrbios Familiares – Influências na Aprendizagem

As relações familiares, como o primeiro meio de aprendizagem da criança, devem ser entendidas como a entrada para novos conhecimentos e ensinamentos logo desde os primeiros anos de vida. Tal ideia faz-me pensar na importância destas ligações no processo do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças na escola, como também no papel do professor que, diante onze ou mais alunos, não pode esperar que todos apresentem as mesmas reações no processo de ensino/aprendizagem.

Dentro do espaço sala de aula é de ter em consideração o ritmo de aprendizagem de cada aluno, pois ele está dependente de inúmeros fatores que o professor deve ter em conta, tais como, entre outros, dificuldades de atenção/concentração e desestruturação familiar, que deixa de proporcionar à criança uma base sólida, um modelo de adulto a ser seguido e um ambiente de conhecimento propício de novas aprendizagens.

A falta de uma família estruturada na vida de uma criança pode ser o primeiro passo para grandes dificuldades, desorientação e necessidade de apelar a atenção com o intuito de procura de carinho ou seja, daquilo que sente não conseguir ter em sua casa. Estas características tornaram-se evidentes no contacto que tive com um elemento da turma em particular, o qual soube pertencer a uma família destruída. Era uma criança que andava de um lado para o outro, sem ter *estadia* certa, em que uns dias ficava em casa da sua tia e noutros da

sua avó. Diante desta realidade, consegui compreender certas atitudes na sala de aula que influenciavam os resultados desta criança.

Definia-se como um aluno irrequieto, perturbador, distraído e muito trapalhão. Porém, quando se tratava de épocas festivas, o seu mau comportamento ia para além do aceite como tolerável, situação que, quando questionada à professora cooperante, me foi justificada do seguinte modo: Devido à sua situação familiar, pela morte do pai e abandono da mãe, o aluno apresenta perturbações que são mais visíveis em alturas festivas, porque é nestes momentos que sente uma maior falta dos pais.

Ainda assim, era uma criança relativamente animada, sorridente e esforçada, que procurava chegar à resolução dos exercícios, surpreendendo-nos muitas vezes com resultados bastante positivos.

Quanto às medidas de intervenção utilizadas para melhorar o mau comportamento, refiram-se a atenção redobrada, a redução de elementos perturbadores na sua carteira e o seu posicionamento na sala de aula sozinho, (situado na concavidade da disposição da sala em U), de modo a prevenir qualquer tipo de conversa ou distração.

Tendo em conta este caso é de apelar a que todas as famílias destruturadas procurem dar aos seus filhos segurança e compreensão porque a participação dos adultos na sua vida contribui muito para a sua educação. No caso que descrevia, seria um ambiente calmo e relações familiares estáveis como um modelo de ensinamento para a criança, segundo as normas e costumes da sociedade de hoje em dia.

Em síntese, é fulcral que o docente tome conhecimento do meio familiar em que o aluno vive para que, caso ele necessite de atenção especial, ela lhe seja facultada, pois como já evidenciado acima, o

rendimento de crianças com problemas familiares está normalmente aquém dos resultados mínimos.

13. Fim da Viagem – Ser professora no 1.ºCEB

E assim dou por terminada a prática supervisionada no 1ºCEB com a certeza de que a realização deste estágio foi, sem dúvida, fulcral para a minha formação pessoal e profissional.

O receio de falhar, aliado à minha falta de experiência, sentido no início, foi das sensações mais complicadas de gerir, porém, à medida que fui conhecendo os professores, os alunos e os auxiliares, bem como a própria escola, tudo se tornou mais claro. Aliás, devo dizer que estes primeiros dias, descritos pela “etapa de observação”, para além de corresponderem à fase da adaptação inicial, também foram fundamentais para a preparação das minhas futuras intervenções e planificações. Ou seja, tal como fui referindo ao longo do relatório na parte II relativa ao 1.º CEB, ajudaram-me a tomar conhecimento do nível de aprendizagem dos alunos bem como dos gostos e interesses.

A relação construída com a professora cooperante foi igualmente fundamental, na medida em que, pela sua grande preocupação em reunir semanalmente connosco, nos dava a conhecer os objetivos a atingir em ambas as áreas curriculares, fornecia críticas construtivas, bem como outra informação que nos auxiliava na melhoria do nosso desempenho. Note-se que também eram feitos elogios de reforço e incentivo à nossa caminhada para futuras profissionais da educação capazes e competentes.

Aos níveis pessoal e profissional, falo de uma professora competente, receptiva a novas mudanças, com grandes projetos em mente e imensa vontade em guiar a sua turma ao longo de aprendizagens significativas. Devo ainda referir que, durante o tempo em que estive a estagiar, verifiquei que procurava incentivar os seus alunos a participarem em concursos nacionais, e até mesmo internacionais, de Matemática, Estudo do Meio e Língua Portuguesa, como é o exemplo de “Crianças na Ribalta das Ciências.”

Por vezes, durante as minhas intervenções, fui surpreendida por feedbacks negativos que advinham da turma, os quais foram sendo ultrapassados com a ajuda de todos. Reconheci o erro, aprendi com ele e procurei evitá-lo em posteriores tarefas.

Quanto a dificuldades relacionadas com o ambiente na sala de aula, dou especial ênfase à postura de alguns alunos, pois, por vezes, era ingrato estar constantemente a prestar atenção à forma como se sentavam. No entanto, após algumas insistências os problemas foram reduzindo gradualmente. De facto, dirigir uma turma, neste caso do 4.º ano, exigiu bastante coordenação e capacidade de gerir pequenos conflitos ou desentendimentos, porém reconheço que foi com estes obstáculos que aprendi a lidar com tais situações. Por esta razão, “um professor que saiba escutar serenamente, que saiba incutir confiança e propor soluções terá, com certeza, maior êxito na resolução de problemas disciplinares” (Vieira,2005, p.70).

Quanto à turma, devo contudo salientar que, mesmo que com alguns alunos mais irrequietos e com mais dificuldades, trabalhei com outros muito competentes e inteligentes.

Pessoalmente, e enquanto futura professora, ter tido este contacto com os alunos fez-me crescer porque não foi fácil surpreendê-los, nem

corresponder aos seus interesses. Porém, com a minha dedicação, esforço e motivação, consegui um bom método de trabalho que, ousou julgar pelo resultado final, correspondeu às expectativas de todos. Aliás, ao longo da minha passagem por aquela sala de aula, realço uma comunicação cuidadosa e uma expressividade clara e concisa com o intuito que todos os alunos me entendessem.

Como estagiária do 1ºCEB, sinto-me bastante orgulhosa de todo o meu papel no decorrer desta etapa, pois admito ter superado todos meus medos e dificuldades, com a convicção de que a aprendizagem não parou por aqui, porque ser professor é estar em constante modificação. Por esta mesma razão, confesso que ainda tenho muito para aprender, quer na teoria, quer na prática, dado que ambas são essenciais para alcançar novos conhecimentos.

Como desfecho final do estágio, levo comigo os momentos importantes que vivenciei e as grandes aprendizagens que adquiri, os quais permitiram que a minha prática fosse aquilo que eu sempre ambicionei.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os momentos e as aprendizagens, vividos em ambos os estágios, foram como o princípio de uma, que espero que venha a ser, longa carreira enquanto profissional da educação pré-escolar e do 1.º CEB. Pois, de facto, foi a primeira vez que intervim em espaços de salas de atividades e de aula, com as responsabilidades inerentes ao meu cargo.

Ao longo de ambos os estágios, e tal como referido neste relatório, muitas foram as aprendizagens que adquiri. Considero que penso ter desenvolvido o trabalho da forma que pretendia, de acordo com o que a educadora e professora cooperante sugeriam, bem como de acordo com as condições que as instituições me facultavam.

Nas minhas intervenções procurei ter presente que a relação criança/adulto era o principal, aparecendo o professor como orientador e com grandes responsabilidades na sua educação e formação, e a criança. Além disso, trabalhei e desenvolvi as dificuldades de cada criança e de cada do aluno, através do trabalho individualizado, nunca tomando como hipótese a redução de exigências nos exercícios que propunha, pois, tal como afirma Marques (2003), a pior coisa que se pode fazer é aligeirar os programas, diminuir as exigências e traçar objetivos diferentes para esses alunos (p.130).

As planificações realizadas em ambas as valências, foram-me indispensáveis, servindo-me como guia, tornando-me mais segura e permitindo-me transmitir essa mesma segurança às crianças e aos alunos. No entanto, estive consciente que devia ser flexível, pois nem sempre as atividades corriam como planeado, pelo que devia estar preparada para situações inesperadas.

Enquanto estagiária, concluo o meu percurso com um balanço positivo, iniciado com algumas dificuldades que fui ultrapassando com o meu esforço e a minha dedicação, bem como, com ajuda das colegas de

estágio, da educadora/professora cooperante e das crianças/alunos. De facto, nem sempre foi fácil controlar o grupo ou a turma, nem articular o que queriam com aquilo que eu pretendia, talvez devido à minha inicial falta de confiança. É importante referir que raras foram as vezes em que as crianças me fizeram sentir com diferente valor em relação a educadora ou a professora cooperante, pois nunca fui desrespeitada, sendo até vista não só como uma professora estagiária, mas também como alguém com quem podiam desabafar e, no caso do pré-escolar, a quem “pediam para brincar” o que, provavelmente, fez com que me fosse sentindo cada vez, mais confiante.

A teoria apresentada neste relatório, além de baseada nas minhas práticas, incidiu em especial numa vertente reflexiva. Assim e segundo Alarcão (sd) o professor reflexivo:

É aquele que pensa no que faz, que é comprometido com a profissão e se sente autónomo, capaz de tomar decisões e ter opiniões. Ele é, sobretudo, uma pessoa que atende aos contextos em que trabalha, os interpreta e adapta a própria atuação a eles (Alarcão, p.108).

Foi importante tornar-me num ser reflexivo, dado que foram os pequenos momentos comigo mesma, ou em reuniões com as colegas e educadora/professora cooperante, que percebi o que estava a fazer de errado e o que podia fazer para melhorar. Afinal de contas é importante tomarmos conhecimento não só dos nossos pontos fortes, mas também dos pontos negativos, para que possamos melhorar a nossa aprendizagem e progredir no nosso desenvolvimento.

Importa ainda salientar que ser estagiário e ter oportunidade de passar por esta experiência é, sem dúvida, muito importante para a sua formação, pois é neste momento que se começa a construir o seu caminho.

Em jeito de conclusão, devo dizer que a curiosidade e o desejo de querer saber mais não terminou por aqui, apenas iniciei um longo caminho de muitas e futuras investigações.

BIBLIOGRAFIA

Alarcão, I. e Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica, uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Livraria Almedina. Coimbra.

Alarcão, I. (s.d). *Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto.

Arends I. , Richard (2008), *Aprender a Ensinar*, Mc Graw Hill.

Brickman N., L. T. (1991). *Aprendizagem Activa*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Brunner, J. (1996). *L'Éducation, entrée dans la Culture*. Editions Retz. Paris.

Debus, E. (2003). *A leitura literária na educação infantil: festaria de brincança*. In Azevedo, F.(coord.).

Elvira, L., Malpique, M., Santos, M. (1989) *Trabalho de Projeto 1. Aprender por Projectos Centrados em Problemas*. Edições Afrontamento. Porto.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática da observação de classes, uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora. Porto.

Estrela, M. et al. (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto Editora. Porto.

Fátima B., Floripes, M., Alves, M. e Freitas, M. (2004). *Carlinda Leite. Planificações novos papéis, novos modelos*. Edições Asa. Porto.

Fialho, I. (2000). *O pensamento de Rómulo de Carvalho: Contributos para uma didática das ciências no jardim-de-infância*. (s.d).
Acedido em 3 de Março de 2012, em:

<http://rdpc.uevora.pt/bitstream/10174/1301/1/R%C3%B3mul%20de%20Carvalho.pdf>.

Fonte, L. (2008). A influência das novas formas de comunicação no desenvolvimento sócio emocional das crianças. Acedido em 12 de Março de 2002, em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0405.pdf>.

Formosinho, J., Kishimoto, T. e Pinazza, M. (2007). Pedagogia (s) da Infância - Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro. ArTmed: Porto Alegre.

Gulbenkian, F.,C. (2003). Encontro Nacional de Educação de Infância. Lisboa

Hohman, M. e Weikart, D. (2011). Educar a Criança. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Hohman, M. Banet, B. e Weikart, P. (1992). A Criança em Ação. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Katz, L. e Chard, S. (1997). A abordagem de projeto na educação de infância. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Marques, R. (2001). Saber educar- Guia do professor. Editorial presença. Lisboa.

Martinez, A.P. (2006). O papel da educação especial nas creches: Da prevenção à estimulação com atividades de escolha livre. Revista Portuguesa de Psicologia, V. 210507.

Mata, L. (2008). A Descoberta da Escrita. Ministério da Educação. Lisboa.

- Monteiro, M. (2007). *Área de Projeto – Guia do Aluno 12º. Ano*. Porto Editora. Porto.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Noronha M. (2000). *Os Meninos e o Jardim de Infância - Sugestões aos Pais Imigrante*. Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- Not, L. (1991). *Ensinar e fazer aprender*. Edições asa. Rio Tinto.
- Oliveira, M. (2007). *A expressão plástica para a compreensão da cultura visual*. Saber (e) Educar. Porto.
- Pato, M,H. (1995). *O Trabalho de Grupo no Ensino Básico, Guia Prático para Professores*. Texto Editoras. Lisboa.
- Pereira, A. (2010). *Ciência Experimental com H2O*. Acedido em 12 de fevereiro de 2012, em:<http://www.slideshare.net/Educanaweb/cincia-experimental-com-h2-o>.
- Pires et al. (1989). *O Ensino Básico em Portugal*.Edições Asa. Porto.
- Portugal, G e Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar*. Porto Editora. Porto.
- Roldão, M. (2004). *Gestão do currículo e avaliação de competências – As questões dos professores*. Editorial Presenças. Lisboa.
- Reis, P. (1998). *Investigar e descobrir: o ensino das ciências no pré-escolar*. Cadernos de educação de infância.

Serra, C. M., (2004). Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo. Porto Editora. Porto.

Vasconcelos, T. (2000). A Educação Pré-escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal. Acedido em 15 de Fevereiro de 2012, em: <http://www.oecd.org/dataoecd/48/50/2476675.pdf>.

Vasconcelos, T. (2008). Educação de infância. problemáticas e desafios.

Vieira, H. (2005). A comunicação na sala de aula. Editorial presença. Lisboa.

Wassermann, S. (1994). Brincadeiras sérias na escola primária. Horizontes pedagógicos.

Zabalza, M. (1992). Didática da Educação Infantil. Edições ASA. Rio Tinto.

Zabalza, M. (1994) Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola. Edições asa. Porto.

Zabalza, M. (1998). Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre.

Zabalza, M. (2000). Planificações e desenvolvimento curricular na escola. Edições Asa. Porto

Legislação consultada:

Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de agosto. Diário da República n.º 193 – I
Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 5220/97, de 10 de julho, Diário da República n.º 178 – II
Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 5220/97, 4 de agosto n.º178 – II Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei n.º 5/77, de 1 de fevereiro, Diário da República n.º 34 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 234 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei n.º 5/97, de 1 de fevereiro. Diário da República n.º 34 – Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

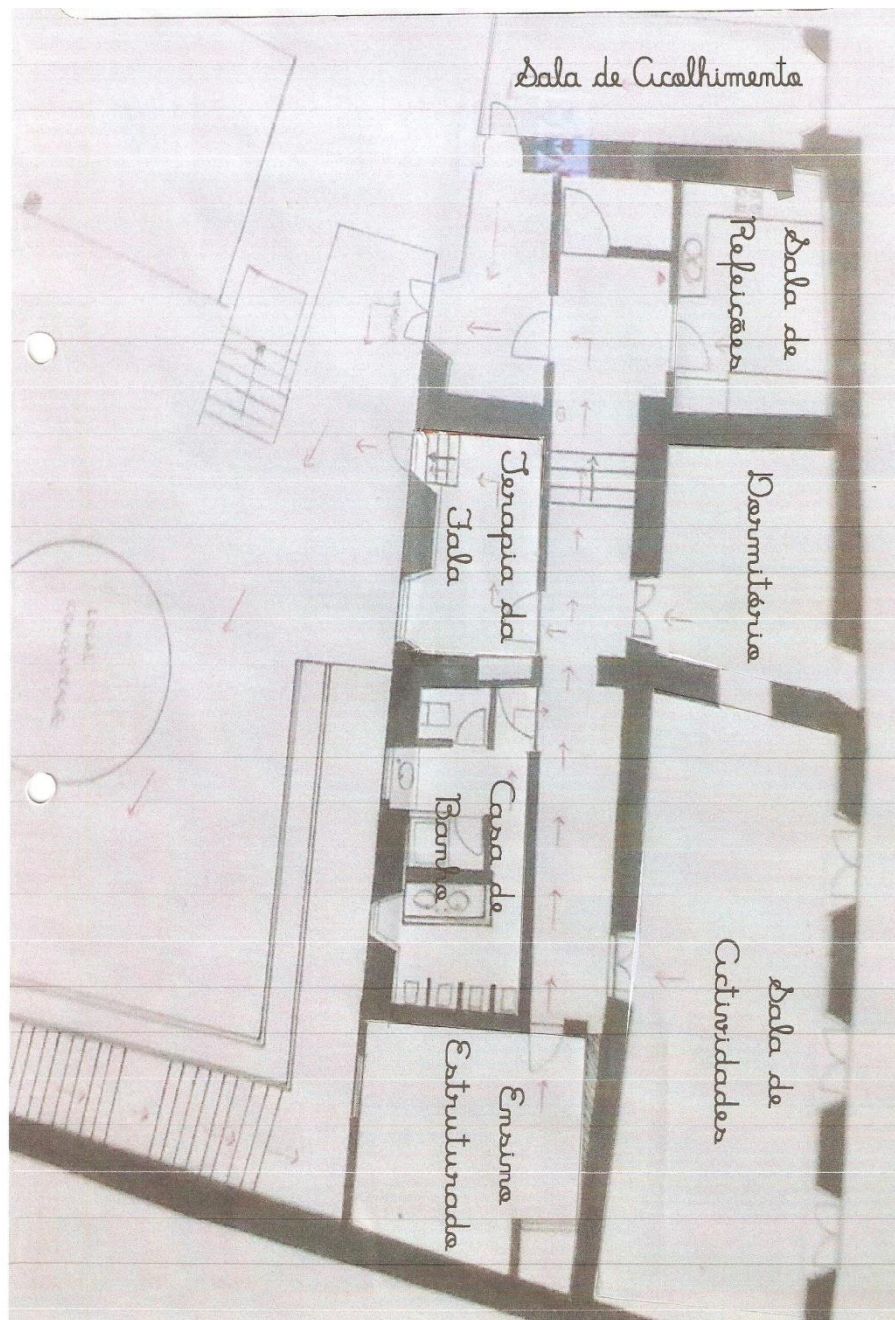
Lei n.º 4/97, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34 – Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República n.º 166 – 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

APÊNDICES/ANEXOS

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – PLANTA DO JARDIM-DE-INFÂNCIA



APÊNDICE 2 – ÁREAS DA SALA DE ATIVIDADES



APÊNDICE 3 – ÁREAS DA UNIDADE DE ENSINO ESTRUTURADO



APÊNDICE 4- UMA ATIVIDADE

Tema: Classe dos Animais Marinhos;

Data: 15.06.2011

Estagiária: Sara Mendes

Metas de Aprendizagem	Objectivos	Experiências de Aprendizagem (Actividades)	Recursos	
			Materiais	Didácticos
<p>Conhecimento do Mundo</p> <p>Meta 12) No final da Educação pré-escolar, a criança formula questões sobre lugares, contextos e acontecimentos que observa (directa ou indirectamente) no seu quotidiano.</p> <p>Meta 15) No final da educação pré-escolar, a criança indica, em casos particulares, em que os objectos e os seres vivos podem ser afectados por forças que actuam sobre eles e podem modificar a sua posição;</p> <p>Meta 24) No final da</p>	<p>Inerentes a todas as idades</p> <p>Aumentar os conhecimentos sobre o meio envolvente;</p> <p>Estimular a curiosidade e o desejo de saber;</p> <p>Sensibilizar para as ciências;</p> <p>Reconhecer características de animais marinhos;</p> <p>Fomentar o espírito de entreatajuda entre os colegas;</p> <p>Nomear o número de patas de alguns animais marinhos;</p> <p>Estimular a aprendizagem de novos vocábulos;</p> <p>3 anos</p> <p>Promover a capacidade de</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura da história " O médico do mar"; • Exploração de vocabulário sobre os animais marinhos; • Introdução à classe dos animais marinhos com o intuito de desenvolver três conceitos respectivamente, peixes, crustáceos e moluscos; • Entrega a cada criança de uma grelha onde deve desenhar as características de cada uma das classes de animais (anexo 2*) • Representação, pelo adulto, no quadro de todas as ilustrações e vocábulos que forem utilizados para preencher a grelha. Deve assim, desenhar e escrever, os respectivos nomes das características de cada uma destas três classes de animais marinhos; • Colocação de questões relativas ao conhecimento das crianças sobre cada 	<ul style="list-style-type: none"> • Lápis; • Borracha; • Cola; 	<p>Livro " O médico do Mar</p> <p>Cartolina com diagrama de Ven (anexo 3*);</p> <p>Imagens de animais marinhos;</p>

<p>que ve em diferentes formas visuais, através do contacto com diferentes modalidades expressivas e em diferentes contextos;</p> <p>Matemática</p> <p>Meta 2) No final da educação pré-escolar, a criança conta quantos objecto têm uma dada propriedade, utilizando gravuras, desenhos ou números para mostrar os resultados;</p>				
--	--	--	--	--

Apêndice 5 – AS FICHAS DO SAC:

Ficha 1G

ETAPA 1 – AVALIAÇÃO GERAL DO GRUPO (IMPLICAÇÃO E BEM-ESTAR)							
Grupo : 3,4,5 anos		: N° de Crianças 6		N° de Adultos : 4			
				Data: 7/04/2011 Tempo: 9h30 às 12h			
Nome da Criança	Implicação Bem-Estar Emocional (de 1 a 5)	Observações	Nome da Criança	Implicação Bem-Estar Emocional (de 1 a 5)	Observações		
1	A	(5) (5) Imp. BE	- Brinca com a colega Marta, juntamente com a Educadora o jogo, “Descobre as profissões”; - Está feliz e procura acertar todas as respostas, mas também fica contente quando a colega ganha; - Permanece concentrada no jogo;	4	D	(3) (3) Imp. BE	-Brinca com os colegas ao jogo do “Macaquinho do Chinês”; - Pouco activa, procura abraços dos que a rodeiam; - Pouca ou quase nenhuma vontade de brincar com os colegas; - Neutra, mas relaxada;
2	B	(2) (2) Imp. BE	- A Educadora pede à criança para se sentar junto aos colegas para ouvir uma história mas, Beatriz recusa; - Está agitada e demonstra infelicidade; - Desconcentrada;	5	E	(5) (5) Imp. BE	- Em grande grupo são colocadas questões e o António está a responder correctamente a todas; - Está feliz e confiante; - Bastante concentrado;
3	C	(2) (3) Imp. BE	- Na sala de actividades a criança recusa-se a fazer os exercicios propostos pela Educadora; - Parece desligado, e pouco olha para os seus colegas; - Reduzida vontade de realizar a actividade; - Autoconfiança limitada;	6	F	(4) (4) Imp. BE	- Na sala de actividades Lara pinta um desenho com muitas cores; - Mostra-se confiante e com um olhar tranquilo em relação ao que está a fazer;

Grupo : 3, 4,5 anos		Nº de Crianças 6		Nº de Adultos 4		Data: 14/04/2011 Tempo: 9h30 às 12h	
Nome da Criança	Implicação Bem-Estar Emocional (de 1 a 5)	Observações	Nome da Criança	Implicação Bem-Estar Emocional (de 1 a 5)	Observações		
1 A	(5) (5) Imp. BE	- A criança está a pintar um desenho proposto pela Educadora; - Está contente e procura mostrar aos colegas o quanto o seu desenho está bonito; - Pinta cheia de entusiasmo;	4 D	(1) (2) Imp. BE	- Na sala de actividades não quer completar a ficha; - Parece serena, no entanto distante de tudo o que a rodeia; - Procura sair do lugar para ir brincar na casa das bonecas;		
2 B	(5) (4) Imp. BE	Na casa das bonecas, sozinha, no seu mundo, à parte de tudo o que a rodeia; - Tem um olhar de entusiasmo - Sorri e canta pela sala com o seu vestido de princesa;	5 E	(4) (4) Imp. BE	- No computador a jogar; - Está Alegre; Tem confiança em si mesmo; - Mostra alguns sinais de prazer quando sorri;		
3 C	(3) (3) Imp. BE	-A brincar com materiais manipuláveis para tentar construir um triângulo, mas tem dificuldades; - Tem confiança limitada; - Mostra dificuldades em perceber o que lhe dizem; - Parece concentrado, mas facilmente se distrai;	6 F	(4) (3) Imp. BE	- Pinta um desenho com a colega Kénia, mas com menos entusiasmo e menos preocupação em pintar bem, utilizando apenas uma cor; - Sente-se bem e feliz; - Está motivada, mas sempre com a preocupação de ver o que os colegas estão a fazer; - Desconcentra-se facilmente;		

Colorir ou assinalar os nomes das crianças de acordo com o seguinte: **Vermelho**: crianças que suscitam preocupação em termos de B-E 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 no

ANÁLISE DO GRUPO	
O QUE ME AGRADA	O QUE ME PREOCUPA
<p>O que está a correr bem?</p> <p>Que aspectos positivos se devem realçar como evidências de bons níveis de bem-estar e implicação no grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> As crianças envolvem-se com uma enorme satisfação, quando brincam pela sala de actividades com o seu "peixinho fantoche; As crianças evidenciam grande preocupação e estima pelos colegas com dificuldades demonstrando assim, sinais de protecção. Sentem-se bem, porque gostam de ajudar; O facto do grupo de crianças ser heterogéneo, é desafiador. Trata-se de um grupo dinâmico que adora situações novas como, os passeios e as idas ao Parque Verde do Mondego; Em relação ao bem-estar do grupo, posso salientar que as crianças enquanto estão motivadas a participar nas actividades interagem entre si de forma positiva, partilhando materiais e cooperando com os seus colegas. 	<p>O que é preocupante?</p> <p>Que aspectos me inquietam e impressionam relativamente às evidências de neutro ou fracos níveis de bem-estar e implicação no grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> A capacidade de concentração deste grupo no decorrer das actividades. Facilmente se distraem o que me preocupa imenso pois, ao início parecem interessadas e motivadas, mas inesperadamente acabam por se deixar levar pela distração. Uma criança que constantemente mantém comportamentos desajustados e irreverentes. Por mais que seja chamada à atenção mantém a sua atitude, reforçando-a ainda, com "birras". Considero que a heterogeneidade do grupo nem sempre permite um rápido atendimento das necessidades de cada um; Apresento uma grande preocupação relativa ao afecto excessivo dado pelos pais, nestas idades. Portanto, questiono-me até que ponto os "mimos a mais" são necessários para o desenvolvimento de uma criança porque, do que tive oportunidade de observar estes, trazem preguiça e "amuos" quando não se lhe é feita a vontade.

ANÁLISE DO CONTEXTO	
FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA <u>ALTOS NÍVEIS</u> DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO	FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA <u>BAIXOS NÍVEIS</u> DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO
<p>1. Ambiente estimulante (estruturas bem equipadas, variedade de materiais e experiências, etc): O ambiente está equipado com diversos materiais mas, por vezes são escassos pela falta de recursos financeiros. No entanto, o espaço é agradável e acolhedor o que permite, que as crianças se sintam à vontade.</p>	<p>1. Ambiente empobrecido (Infraestruturas limitadas, material desgastado e inadequado, oferta diminuta de experiências, etc):</p>
<p>2. Atmosfera positiva e bom clima de grupo (atmosfera agradável, interações positivas, sentido de pertença, etc):</p>	<p>2. Atmosfera inibidora e fraco clima de grupo (interações frias, demasiado ruído ou silêncios constrangedores, crianças e adultos da sala mantêm contactos fugazes e impessoais, etc): No grupo é frequentemente, visível uma ambiente de segurança e cooperação entre as crianças. No entanto, apresentam ocasionalmente algumas rivalidades na partilha de materiais. No que respeita ao ruído na sala de aula, em alguma das situações é intenso. A presença das crianças portadoras de PEA (Perturbações do Espectro do Autismo) na sala de actividades, no momento em que se encontram cansadas/perturbadas acabam por ficar agitadas dispersando de alguma forma, todo o funcionamento de uma possível actividade.</p>
<p>3. Espaço para iniciativa (é favorecida a escolha das crianças relativamente a actividades, assuntos, negociações, regras, etc): Na maninha de acolhimento é o chefe do dia que comanda "o bom dia" e " as novidades". Também a escolha das brincadeiras nas áreas é feita pelas crianças, mas tem em conta o número de elementos que é permitido em cada área.</p>	<p>3. Falta de oportunidade para iniciativa (actividades predominantemente impostas e conduzidas pelos adultos, pouca flexibilidade na estruturação dos dias, na negociação e na tomada de decisões, fraca responsabilização da criança, etc):</p>
<p>4. Organização eficiente (plano do dia acessível e voltado para as crianças, gestão de tempo sem momentos "vazios/mortos", orientação e acompanhamento adequados, gestão do grupo apropriada, etc...) A gestão da rotina das crianças está sempre preparada para prevenir a existência de momentos "mortos". Portanto, logo após a</p>	<p>4. Organização insuficiente (o plano do dia não é voltado para as crianças, o tempo é mal gerido e explorado, especialmente nas rotinas de transição, a orientação não é usada de modo optimizado, a gestão do grupo é desajustada, etc):</p>

entrega dos smiles, têm à sua disposição o lanche da manhã, bem como, os materiais colocados " em cima da mesa", para a actividade seguinte.

5. Estilo do adulto adequado (atenção aos sentimentos e necessidades das crianças, intervenção estimulante e promotora da iniciativa da criança, etc.)

A Educadora utiliza os interesses, curiosidades e necessidades das crianças para produzir novas actividades.

O adulto/Educadora procura que seja a criança a escolher a área que pretende.

5. Estilo do adulto inapropriado (os sentimentos e disposições das crianças não são tomadas em conta, pouco ou nenhum estímulo ao impulso exploratório das crianças, desvalorização das iniciativas das crianças, etc.)

Factores inerentes à criança
(dia de aniversário, nascimento de um irmão, celebração familiar, etc.)

Circunstâncias excepcionais
(poucas crianças na sala, dia de actividades excepcionais, etc.)

Com a greve da função pública, só estive no jardim, a Educadora, três crianças, uma auxiliar e nós, estagiárias.

Factores inerentes à criança
(doença, crise familiar, etc.)

Circunstâncias excepcionais
(presença de novo adulto na sala, falta de adulto de referência, etc.)

OPINIÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O JI	
O que lhes agrada	O que lhes desagrada
<ul style="list-style-type: none"> • Piscina de bolas (Marta); • Brincar no recreio (Lamine); • Adoro histórias (António); • Gosto de jogar no computador (Ana Raquel); 	<ul style="list-style-type: none"> • Não gosto de fazer coisas difíceis (Gassima); • Não gosto de histórias, se não forem de terror (António); • Não gosto de ir para a escola dos grandes (Marta); • Não gosto de ver as horas (Letícia);
Interesses ou desejos <ul style="list-style-type: none"> • Piscina verdadeira com água (Marta); • Castelo verdadeiro e castelo do cavaleiro (Mariana); • Túnel da água (Gassima); 	

INFORMAÇÕES GERAIS	
Características/recursos da comunidade e famílias	Projecto do Agrupamento/instituição
<ul style="list-style-type: none"> • As famílias pertencem maioritariamente a um nível socioeconómico baixo; • As festas são organizadas em parceria com as famílias para permitir uma maior proximidade entre escola-família; • São pais presentes no percurso escolar dos seus educandos, reunindo várias vezes com a Educadora para saber como o seu filho se tem comportado; 	<ul style="list-style-type: none"> • O projecto do JI de Almedina intitula-se por, Formação do exploratório – “Vem descobrir a vida nas poças da maré” e pretende dar a conhecer o mar e seus animais. Serão feitas visitas ao Farol da Barra e à Figueira da Foz para complementar as suas aprendizagens; • •

OBJECTIVOS <small>(Considerando a análise da ficha 2G, que fins gostaria de alcançar?)</small>		<p>Acções para o período de 25 de Maio a 21 de Junho Grupo: 3,4,5 anos</p> <p>Prioridades¹: [2] Oferta Educativa [3] Clima de Grupo [4] Espaço para Iniciativa [1] Organização [5] Estilo do Adulto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enriquecer as áreas da sala de actividades; • Diversificar as actividades para integrar as crianças portadoras de PEA. • Reduzir o ambiente de rivalidade de materiais e possíveis conflitos; • 	
Âmbito	Intenções/necessidades de mudança	Iniciativas/Acções concretas a desenvolver	
OFERTA EDUCATIVA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Enriquecer o espaço exterior; ✓ Melhorar as áreas; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Adquirir um escorrega e uns baloiços de forma a tornar o espaço mais agradável e propício a melhores momentos de brincadeira; ✓ Levar para as áreas, materiais mais diversificados; 	
CLIMA DE GRUPO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Assegurar um clima de grupo mais calmo e menos disperso; ✓ Promover novas actividades para as crianças portadoras de PEA, ou de certa forma procurar integrá-las nas actividades de grupo; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estar atento às crianças mais propícias de conflitos e procurar sentá-las afastadas umas das outras; ✓ Organizar actividades práticas, como barro, fimo, e outros materiais que despertem o interesse destas crianças, para que possam ser realizadas juntamente com o grupo. 	
ESPAÇO PARA INICIATIVA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fomentar a colaboração das crianças na organização das actividades do dia; ✓ Promover autonomia nas rotinas; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reunir com as crianças para procurar saber os seus interesses e suas vontades; ✓ Deixar as crianças irem ao WC sozinhas sem supervisão; 	

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

ORGANIZAÇÃO	<ul style="list-style-type: none">✓ Melhorar a gestão dos intervalos;✓ Promover um maior diálogo com as crianças ao almoço;✓ Melhorar o funcionamento dos recursos humanos;	<ul style="list-style-type: none">✓ Organizar actividades para os intervalos das crianças. Por exemplo, preparação de novos jogos no exterior ou na sala de acolhimento;✓ Procurar juntamente com a Câmara Municipal, regularizar o trabalho das auxiliares no Jardim;
ESTILO DO ADULTO	<ul style="list-style-type: none">✓ Estar mais atenta às crianças portadoras de PEA;	<ul style="list-style-type: none">✓ Procurar uma postura mais observadora e mais atenta aos passos de cada criança dentro da sala de actividades, como do espaço exterior;
OBSERVAÇÕES		

APÊNDICE 6- ATIVIDADE – PORQUE É QUE OS PEIXES NÃO SE AFUNDAM?

Tema: Porque é que os peixes não se afundam?

Data: 12.05.2011

Estagiária: Sara Mendes

Metas de Aprendizagem	Objectivos	Experiências de Aprendizagem (Actividades)	Recursos	
			Materiais	Didácticos
<p>Conhecimento do Mundo</p> <p>Meta 12) No final da Educação pré-escolar, a criança formula questões sobre lugares, contextos e acontecimentos que observa (directa ou indirectamente) no seu quotidiano.</p> <p>Meta 15) No final d pré-escolar, a criança indica, em casos particulares, em que os objectos e os seres vivos podem ser afectados por forças que actuam sobre eles e podem modificar a sua posição;</p> <p>Meta 24) No final da educação no pré-escolar, a criança identifica as diferentes partes constituintes de vários tipos</p>	<p><u>3, 4 e 5 anos</u></p> <p>Desenvolver a capacidade imaginativa;</p> <p>Aumentar os conhecimentos sobre o meio envolvente;</p> <p>Estimular a curiosidade e o desejo de saber;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitação às crianças do objectivo da actividade; Já pensaram alguma vez como é que os peixes conseguem ficar parados no meio de um aquário sem se afundar? • Activação do conhecimento prévio da criança em relação a materiais que flutuam e que não flutuam; • Colocação de pedras no garrafão de água de forma a observar o que acontece; • Colocação de três pedras dentro de um balão por cada criança e em seguida fechar sem que tenha ar. • Observar o que acontece; • Colocação três pedras noutra balão pela criança, e antes de fechar encher um pouco com ar. • Observar e registar o que acontece; • Apresentação e explicação do funcionamento da bolsa natatória dos peixes; 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedras com aproximadamente o mesmo peso; • Garrafão com água; • 2 Balões; 	

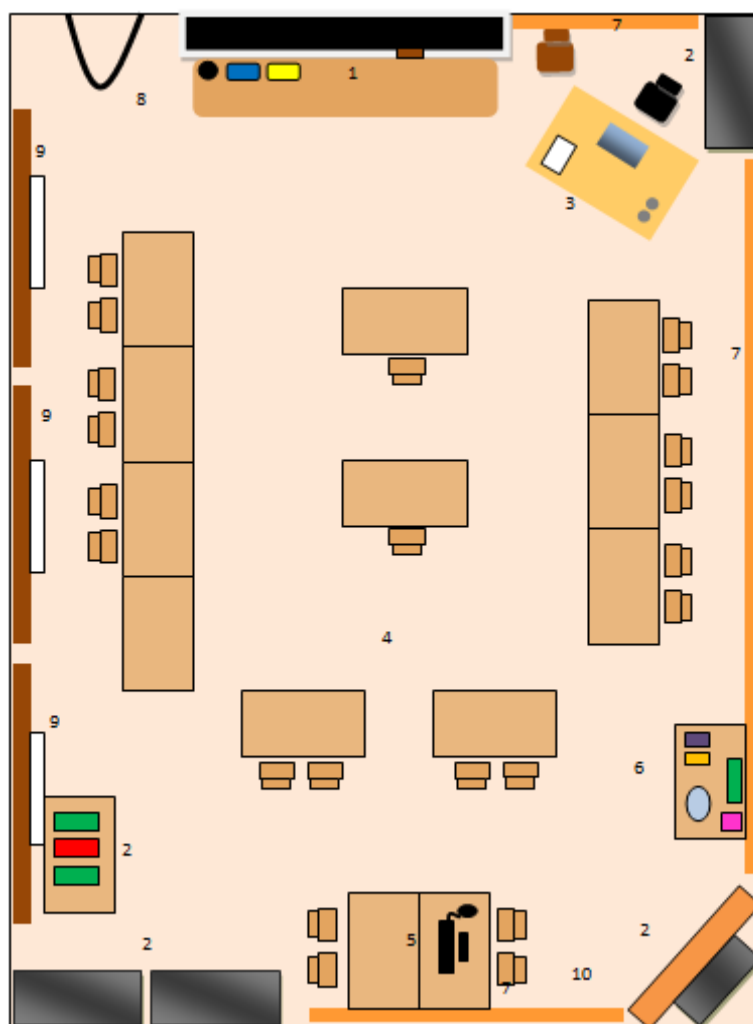
de animais e reconhece alguns aspectos das suas características físicas e modos de vida;

Formação pessoal e social

Meta final 14) No final do pré-escolar, a criança expressa as suas ideias, para criar e recriar actividades, materiais e situações do quotidiano e para encontrar novas soluções para problemas que se colocam (na vida do grupo, na aprendizagem), com recurso a diferentes tipos de linguagem (corporal, oral, escrita, matemática e gráfica).

--	--	--	--

APÊNDICE 7 – PLANTA DA SALA DE AULA



Legenda:

- | | |
|--|--|
| 1 – Quadro | 7 – Placard para expor trabalhos e materiais |
| 2 – Armários | 8 – Porta |
| 3 – Secretária da Professora | 9 – Janelas |
| 4 – Mesas dos alunos | 10 – Área da Leitura |
| 5 – Área do Computador | |
| 6 – Áreas para guardar os manuais e outros materiais | |

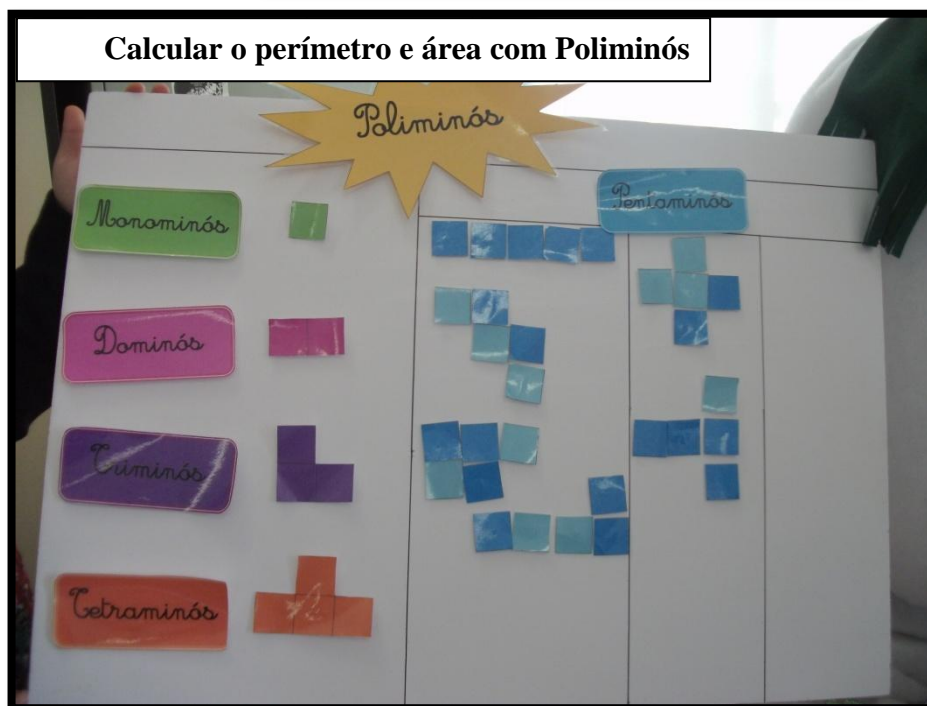
APÊNDICE 8 – UNIDADE DIDÁTICA

Nota: A Unidade Didática encontram-se no CD na pasta, Apêndice 8.

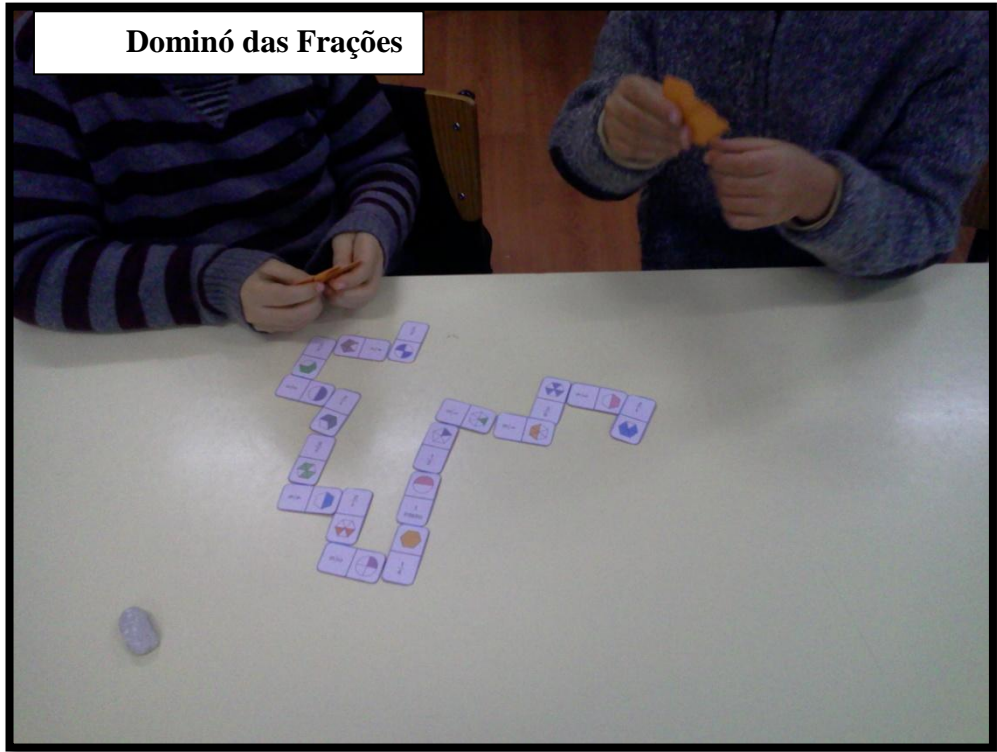
APÊNDICE 9- O AVENTAL DAS HISTÓRIAS



APÊNDICE 10- ALGUNS DOS MATERIAIS UTILIZADOS DURANTE O ESTÁGIO



Dominó das Frações



APÊNDICE 11- TABELA “ O QUE QUEREMOS FAZER, COMO VAMOS FAZERE QUE RECURSOS NECESSITAMOS?”

Projeto de Natal		
O que queremos fazer?	Como vamos fazer?	De que recursos precisamos?
<ul style="list-style-type: none">> Decorar a sala:> - Colar desenhos nas janelas;- Construir um presépio;- Construir uma estrela cadente;- Decorar uma árvore de natal;> Construir um cartão de natal;> Construir poemas de natal;> Inventar uma música de natal;> Fazer uma peça de teatro;> Apresentar danças.	<ul style="list-style-type: none">> Algodão – neve na sala> Técnica dos lápis de cera> Técnica da cola branca> Decorar sinos com várias tintas.	<ul style="list-style-type: none">> Algodão> Lápis de cera> Cola Branca> Várias tintas> Jornal> Fita - cola> Bonecos para o presépio> cartolina.

Nome: M.B.

Data: 28/11/2011

Ano Letivo 2011/2012

APÊNDICE 12- PEÇA DE TEATRO “ O QUEBRA- NOZES”

Peça de Teatro ” O Quebra-Nozes “ de E.E.A. Hofman

Tempo de sonhar.

Tempo para deixar voar os pensamentos, voar muito além, dos acontecimentos de Ontem, porque há sempre um Amanhã, voar para além dos horizontes e espantar-se através dos olhos de uma criança...

Tempo mágico.

Tempo de Natal.

Era uma vez...

...uma menina olha com um ar pensativo, pela janela, para uma velhinha pobre que vende as últimas castanhas por baixo das árvores.

Começa a nevar. Agora as ruas estão vazias. Por todo o lado prepara-se a consoada.

A porta da entrada abre-se, aparece a mesma menina, sai de casa em direção à velhinha e pede-lhe para que a acompanhe, convidando-a a passar a Noite de Natal no calor e carinho da sua família.

Cena I: A Consoada

No interior da casa, uma sala decorada para o Natal, num brilho suave, recebe os seus últimos convidados. Os pais da menina dão as boas vindas à velhinha pobre e pedem a Clara para a acompanhar até a poltrona, abrigando-a ao calor da lareira.

As portas de vidro ainda estão fechadas, e as crianças muito excitadas. Clara e João esperam pela surpresa misteriosamente anunciada.

O Padrinho, o mágico, entra - um pouco cómico e sinistro!

Ouvem-se sussurros: "parece que ele sabe enfeitiçar"... e, então, abrem-se as portas de vidro!

Vejam, como brilha a Árvore de Natal... e os inúmeros presentes e, como está linda a mesa decorada e cheia de iguarias!...

Será que o padrinho conseguiu este passo de magia?

Ou...?

A velhinha sorri enigmática e misteriosa...

O padrinho oferece a João um pequeno regimento de soldados - heróis corajosos sem dúvida — João está feliz. E a Clara?

Clara também recebeu um herói: é um Quebra-Nozes lindo, o príncipe dos seus sonhos...

Que noite tão divertida, transbordante de alegria e de exuberância, com os pais a dançar, sem falar, saudosos dos tempos da sua juventude.

Parece que o mágico bebeu um copinho a mais. Cansado e esgotado ele sobe a escada para finalmente poder descansar, que bem merece!

Ai, o ponche, o vinho!

Estão a fazer efeito e, já é tão tarde!

Seguem-se as despedidas: Boa noite! Feliz Natal!
Adeus!....Dorme bem Clara!...

(Quebra-Nozes e os soldados ficam junto à árvore de Natal e as restantes personagens saem de cena)

Cena II: Meia-Noite

(Clara encontra-se deitada na cama)

Agora é noite escura. A Árvore de Natal brilha misteriosamente à luz da lua e das estrelas.

Será que Clara desce e mansinho as escadas? É mesmo: Ela vem à procura do seu novo amigo, o Quebra-Nozes, é ele que vai proteger e guiar os seus sonhos.

O relógio bate as doze badaladas. O ponteiro indica a Meia-Noite, hora em que se abrem as portas invisíveis.....alguma coisa se mexeu ali? Será uma brincadeira? ...quem está a sussurrar?

Uma ratazana? ...não pode ser! Outra... Socorro! Socorro!...

Ao cimo da escada parece estar um fantasma! Ah mas é o Padrinho! Acordou assustado e com uma vela na mão tenta descer a escada com todo o cuidado...

Clara e o Padrinho assustados, chocam um com o outro:

Ratazanas! Um exército de piratas! Socorro!...

(Sai o padrinho)

(Entra a Fada)

Então, uma figura mágica levanta-se da cadeira de braços — é a Fada do Mundo dos Sonhos que só aparece aos Homens na Noite de Natal. Com gestos determinados ela afasta o pesadelo... e vejam... Ah, a sala... tornou-se enorme e a Árvore de Natal cintilante cresceu também!

Clara fica fascinada com toda esta mudança.

(Sai a fada)

Ouve-se o rufar dos tambores — o soar das trombetas. Os soldadinhos investem - nós já os conhecemos - são do regimento do pequeno João que, comandados pelo Quebra-Nozes da Clara, corajoso e determinado, atacam com as suas espadas.

O fragor da batalha agita as tropas das ratazanas e dos soldados. As espadas brilham no meio do fumo da pólvora... Por momentos, parece que as ratazanas ganham terreno: o terrível chefe Raterix exige o máximo de todos! Mas o heroico Quebra-Nozes com a sua coragem e determinação, junto com o seu regimento consegue uma grande vitória!!!

(Saem as ratazanas)

Mas onde está o padrinho!

Será que se escondeu na sua caixinha mágica cheio de medo!

(Quebra-Nozes transforma-se num menino real)

No mais fundo da sua imaginação Clara vê surgir o seu protetor transformado no seu Príncipe, Herói, Amigo do Coração - o seu Quebra-Nozes.

Carinhosamente ele acompanha Clara ao Reino da Paz e dos bons sonhos.

Cena III: Na Primavera

Como é bom viver, não é?

Só faltam os doces deliciosos, as guloseimas...

Chupa-chupas divertidos...

Parece mesmo um verdadeiro Circo!

Por todo o lado há algo que pula, salta, rodopia numa confusão multicolor.

Reina a alegria. E a Paz.

Num relvado imenso de flores e no meio das pétalas ondulantes, Clara, cheia de felicidade, dança com o seu Quebra-Nozes, o seu Príncipe.

(Entram todas as personagens, e dançam em torno de Clara e do Quebra-Nozes)

O par maravilhoso transforma a atmosfera num imenso encantamento...

Se os sonhos são reais, o que é então, a realidade?

APÊNDICE 13- A CANÇÃO SOBRE A ESCOLA

Letra da canção “...”

Refrão

O Natal chegou
E o 4ºB arrasou
Pra mostrar o presépio
Que preparou.

... saltou

E o 4º B arrasou
Para festejar o Natal
Muito se aplicou.

Lá na nossa escola
Não é tudo festa
Gostamos de aprender
Explorar é viver.

No fim das aulas
Vamos logo brincar
Jogar futebol
Correr e saltar.

E o melhor de tudo
Está para chegar
Ou é ou é ou é ou é ou á...
Porque aqui na festa
Nós queremos dançar
Para todo o mundo
Nos ver brilhar

Refrão

Ou é ou é ou é ou é ou á...
Elaborado pela turma do 4ºB

APÊNDICE 14- O POEMA DEDICADO À PROFESSORA

Poema

Neste Natal
À nossa professora
Enviamos um presente brutal
Voando nesta vassoura.

Nesta tarde de magia
Partilhamos alegria!
Com esforço e amor
Te damos todo o nosso calor
Que é tão quente que até deita vapor.

O Pai Natal está a chegar
Com prendinhas para entregar
Por isso vamo-nos despachar
Que temos coisas para embrulhar.

A ti querida professora
Te queremos agradecer
Por tudo o que nos ensinaste
E conseguimos aprender.

E agora vamos embora
Porque já está na hora.
Deixamos-te um grande beijinho
Repleto com muito carinho.

Elaborado pelos alunos do 4ºB.

APÊNDICE 15 – CENÁRIOS PARA A FESTA DE NATAL



ANEXOS

ANEXO 1 – PROJETO – “VEM DESCOBRIR AS POÇAS DA MARÉ”

Primeiro tempo: **Preparação da temática:** observação do rio Mondego como motivação para a exploração do tema do ciclo da água. Viagem de comboio até à Figueira da Foz, no mês de Junho, com crianças e pais disponíveis. Observação e recolha fotográfica da biodiversidade nas poças de maré. Observação de seres vivos em poças de maré ou em baldes e tinas: recurso a lupas, camaroeiros e máquina fotográfica. Levantamento das concepções que as crianças têm sobre o que observam e registo escrito das mesmas (da responsabilidade de duas estagiárias do Mestrado de Educação de Infância). Recolha de “despojos do mar”: conchas, rochas, búzios, burriés, cascas de mexilhão, lapas, conchas de longueirão, amêijoas, berbigão, vieiras, ostras..... Diferença entre seres vivos (que não devemos incomodar) e seres não vivos que podemos coleccionar. Primeira abordagem para a sensibilização de preservação do ambiente natural e para os efeitos da poluição.

Segundo tempo: **Trabalho no Jardim-de-Infância sobre o que recolhemos.**

- **Seriação de materiais** (para as crianças mais pequenas uma seriação mais “grossa”: conchas para uma caixa, pedras para outra, búzios para outra e aquilo que não sabemos para outra). Para as crianças de 5 anos a partir da seriação anterior e com recurso às fotografias existentes na brochura dada na formação “dar nomes às coisas” isto é fazer conjuntos de objectos parecidos com os das fotografias e registar os seus nomes comuns. Fazer um pequeno dicionário ilustrado à semelhança da brochura.

- **Identificação de seres vivos através de fotografias:** anémonas, algas, estrelas-do-mar, ouriços, caranguejos, cabozes... Escolha, pelas crianças, de 3 seres vivos para serem estudados mais aprofundadamente: habitat, hábitos alimentares, modo de locomoção, partes em que se constitui, etc. (Este trabalho requer uma pesquisa prévia, feita pelas Educadoras Estagiárias, que deverão adequar o rigor científico às características e capacidades das crianças deste nível etário. Este trabalho será supervisionado por mim). Construção de fichas de registo simples.

- **Sensibilização à preservação ambiental:** o que pensas que pode acontecer a estes animais se...? O que podemos fazer para que continuem a viver bem nas suas casinhas? Porque devemos deixar o meio ambiente como o encontramos? Podemos mexer nos animais?

Como? Podemos trazer seres vivos para casa? Porquê? O que temos de fazer ao lixo que produzimos na praia? ...

- Elaboração de peças adornos (pendentes, anéis, brincos, marcadores, etc) com búzios e conchas para vender e financiar a próxima viagem à Figueira da Foz.

- Actividade de Culinária: Gelatina em lapas e conchas – Vamos perceber como é o corpo dos animais que têm concha e depois vamos comer a gelatina.

Terceiro Tempo: Segunda viagem à Figueira da Foz em autocarro. Período da manhã : Avaliação sobre o modo como as crianças integraram os conhecimentos adquiridos. Registo sobre a forma como falam sobre os seres vivos e avaliação das modificações comportamentais face ao que observam. Avaliação do trabalho produzido e dos conhecimentos que as crianças manifestam face à Natureza. Registo das diferenças entre a primeira e a segunda vinda a Buarcos. Sensibilização mais aprofundada à preservação da Natureza agora que já têm em seu poder outros conhecimentos sobre a biodiversidade. Recolha de vários tipos de areia para trabalho futuro.

Almoço na Serra da Boa Viagem: Recolha de elementos para início do próximo projecto educativo. No regresso a Coimbra passagem pelas Salinas da Cova da Gala.

ANEXO 2 – EXPERIÊNCIA “O MERGULHADOR”

O mergulhador

Introdução:

Nesta experiência vais controlar um mergulhador. Para isso só vais ter de apertar os lados de uma garrafa!

Material:

- 1 Tampa de caneta
- Plasticina
- 1 Copo
- Água
- 1 Garrafa de plástico (1,5 ou 2l)



Procedimento:



1. Coloca um pouco de plasticina na ponta da tampa da caneta, mas sem tapar a abertura. Se a tampa tiver um buraco no topo, tapa-a com plasticina.



2. Enche o copo com água. Põe a tampa com plasticina dentro do copo com água. Verifica se flutua. Tira ou acrescenta plasticina na ponta da tampa, até que esta flutue.



3. Enche a garrafa de plástico com água, mas sem que fique totalmente cheia.



4. Coloca a tampa com plasticina dentro da garrafa e tapa-a.



5. Aperta os lados da garrafa. Observa o que acontece à tampa.



6. Solta a garrafa e vê o que acontece à tampa.

ANEXO 3 – QUADRO COM AS PRINCIPAIS DIFICULDADES DIAGNOSTICADAS

Dificuldades diagnosticadas	Competências transversais a desenvolver	Estratégias / Atividades a desenvolver
Falta de trabalho e de estudo regular e sistemático	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Interiorizar a importância do estudo ➤ Adquirir mais hábitos de estudo 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Continuar a ser muito exigente com o cumprimento dos trabalhos de casa
Por vezes participação desordenada na sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aprender a participar ativamente e oportunamente nas tarefas propostas ➤ Aprender a respeitar o ritmo dos colegas 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reforçar a autoavaliação diária ➤ Ser exigente na participação oral dos alunos
Dificuldades de aquisição e aplicação de conhecimentos associada a uma certa falta de esforço	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Saber pesquisar, recolher e selecionar e tratar informação ➤ Ser capaz de compreender, relacionar e aplicar conhecimentos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reforçar o acompanhamento dos Enc. de Educação
Conversa sistemática com os colegas	Tomar consciência que a conversa sistemática prejudica a aprendizagem	<p>Ser exigente em relação ao comportamento</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Separar alguns alunos dentro da sala de aula

ANEXO 4 – HORÁRIO SEMANAL

	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
09.00 10.00	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Estudo do Meio
10.00 10.30	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Formação Cívica
10.30 11.00	Expressão Físico Motora	Expressão Plástica	Expressão Musical	Expressão Dramática	Expressão Físico Motora
11.00 12.00	Matemática	Estudo do Meio	Matemática	Estudo Acompanhado	Matemática
12.00 13.30	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13.30 14.30	Área de Projeto	Matemática	Estudo do Meio	Matemática	Língua Portuguesa
14.30 15.30	Estudo do Meio	Matemática	Estudo do Meio	Matemática	Língua Portuguesa
15.45 16.30	Apoio ao Estudo	Apoio ao Estudo	Atividade Física e Desportiva	Inglês	EMRC
16.45 17.30	Expressões	Expressões	Expressões	Atividade Física	Inglês

ANEXO 5 – CÓDIGO DE CONDUTA DOS ALUNOS

Alunos	Normas de Atuação do Pessoal Docente
1 - Chegar a horas e não faltar sem justificação.	1 - Informar o Encarregado de Educação, através da caderneta, que o seu educando não chegou a horas/faltou e não apresentou justificação.
2 - Entrar, sentar ou sair em silêncio e em ordem, respeitando a orientação do professor.	2 - Repreender oralmente e, à terceira chamada de atenção, informar o Encarregado de Educação através da caderneta.
3 - Ouvir os colegas e professores, respeitando as suas opiniões e participar na sua vez, cumprindo as regras do diálogo.	3 - Fazer perceber ao aluno que deve respeitar a opinião dos outros, lendo em voz alta a regra do diálogo passando a ser o último a falar.
4 - Usar uma linguagem apropriada à sala de aula, não pronunciando asneiras, frases ou palavras ofensivas para com os outros.	4 - Comunicação ao Encarregado de Educação com o conhecimento à Direção.
5 - Fazer-se acompanhar do material necessário ao bom funcionamento da aula (material de escrita, cadernos/dossiês, "Magalhães", manuais, entre outros) e	5 - Não participar na atividade desenvolvida e informar o Encarregado de Educação.

ser responsável pela sua correta utilização.	
6 - Manter os relógios sem som e os aparelhos eletrônicos (bips, mp3, telemóveis, consolas de jogos, etc.) desligados durante as aulas.	6 - Apreender o aparelho e entregá-lo no fim da aula; em caso de reincidência informar o Encarregado de Educação.
7 - Não bater, não magoar nem agredir moral ou fisicamente os outros.	7 - Comunicação ao Encarregado de Educação com o conhecimento à Direção.
8 - Não comer nem mascar pastilhas elásticas na sala de aula.	8 - Repreender oralmente o aluno, exigindo que a coloque no lixo.
9 - Manter os espaços limpos, preservados e arrumados.	9 - Não permitir a saída da sala de aula sem a arrumação e limpeza do espaço escolar. Responsabilizar o Encarregado de Educação pelos danos causados pelo seu educando.
10 - Manter-se na sala de aula com vestuário adequado e postura correta. Bonés, vestuário/calçado de praia ou partes íntimas do corpo à mostra não são permitidos.	10 - Relembrar (em reunião com os pais) as regras instituídas pelo Agrupamento e comunicadas no início do ano letivo.

ANEXO 6 – ASSEMBLEIA DE TURMA – ATA

ATA NUMERO TRÊS

-----Aos vinte dias do mês de novembro do ano dois mil e onze reuniram os alunos da turma do quarto B, com a seguinte ordem de trabalhos:-----

-----Ponto um – Preparação da festa de Natal;-----

-----Ponto dois – Código de conduta – uso de bonés e adereços na cabeça.-----

-----No cumprimento do ponto um os alunos apresentaram várias sugestões de atividades para a festa de Natal e para a decoração do espaço. Comprometeram-se ainda a fazer a planificação da festa na Área de Projeto.-----

-----No ponto dois foi tratado o assunto da utilização dos bonés e adereços na cabeça. O Código de Conduta proíbe o uso de bonés e, por isso os alunos decidiram, por maioria, que as raparigas não devem usar qualquer outro adereço na cabeça, dentro da sala de aula.-----

Nada mais havendo a tratar terminou-se a reunião da qual se lavrou a presente ata, que depois de lida e aprovada, vai ser assinada pela Presidente da Assembleia e por um secretário _____

A Presidente _____