

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º CEB

Relatório Final

Ouvir, construir e partilhar aprendizagens com as crianças

Inês Patrícia Filipe Estrela de Oliveira

Coimbra
2013

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º CEB

Relatório Final

Ouvir, construir e partilhar aprendizagens com as crianças

Inês Patrícia Filipe Estrela de Oliveira

Professora Doutora Vera do Vale

Professor Philippe Bernard Loff

Coimbra

2013

Agradecimentos

Este espaço é dedicado a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização deste relatório. A todos eles deixo aqui o meu agradecimento.

Aos meus pais, que me ensinaram desde cedo a lutar pelos sonhos e a nunca desistir de nada. Mostraram-me que a vida não é fácil e que é preciso lutar dia após dia. A eles que tornaram possível que eu estudasse, tirasse um mestrado e que viesse para Coimbra, que me apoiaram em todas as minhas escolhas e decisões, que me deram um ombro amigo quando precisei e que me criticaram sempre que necessário, o meu muito obrigado.

À minha irmã, que apesar de todas as nossas diferenças e desavenças, esteve sempre lá a torcer por mim. Será sempre a melhor coisa que já recebi.

Aos meus avós queridos, que desde cedo acreditaram e torceram por mim. Por me terem mimado, incentivado e por nunca terem duvidado que eu era capaz. Por terem contribuído para este sonho de variadas maneiras, que nunca esquecerei.

À minha família, que sempre acreditou em mim, e que nunca me deixou desistir, independentemente da distância.

À Sara Gameiro, minha parceira de estágios, mas acima de tudo, uma grande amiga. Por ter partilhado comigo os melhores e os piores momentos dos últimos anos, por me ter ajudado a crescer e a terminar este sonho, por estar sempre presente em todos os

momentos e, acima de tudo, por ter feito de mim uma pessoa mais confiante e lutadora.

Às minhas amigas, Andreia Santos, Marina Gomes, Rita Pires, Diana Pronto, Rita Navega, que me deram os melhores anos da minha vida. Por terem estado sempre presentes, por todo o apoio que me deram, por todos os sorrisos e lágrimas, mas principalmente por estarem comigo nos momentos em que mais precisei.

À minha orientadora, Professora Doutora Vera Vale pela forma como me orientou e se disponibilizou para me ensinar sempre mais, e para me aconselhar, criticar e corrigir sempre que necessário.

Ao meu orientador Professor Philippe Loff, pelo apoio e orientação que me disponibilizou, pelos conselhos e sugestões, pelo carinho e ânimo que me prestou sempre que necessário.

Às crianças das instituições onde estagiei que me receberam de braços abertos e me ensinaram tanta coisa. À educadora Alexandra Marques, que me recebeu de braços abertos, ensinou-me tudo o que sabia, e se tornou numa grande amiga. Mostrou-me que a vida é aquilo que nós fazemos dela e que o dia-a-dia pode ser uma verdadeira aventura.

Por último, à minha Avó, a melhor pessoa que alguma vez conheci. Que me ensinou a ser quem sou e a nunca desistir daquilo que se quer muito. Que me beijava e que me ralhava. Que se orgulhava todos os dias de mim. E por mais anos que passem, vai sempre fazer-me falta, esteja onde estiver.

Ouvir, construir e partilhar aprendizagens com as crianças

Resumo: O relatório foi elaborado no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II para obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com os Decretos-Lei nº 74/2006 de 24 de março e nº 43/2007 de 22 de fevereiro.

O relatório encontra-se dividido em duas grandes partes. A primeira parte aborda os contextos educativos onde foram realizados os estágios em – pré-escolar e 1.º ciclo e a segunda parte contém seis experiências chave.

Este relatório reflete o meu percurso de aprendizagens significativas ocorridas em contexto pré-escolar e 1.º ciclo. A importância que cada um deles tem na vida de cada uma das crianças e a forma como estes devem estar articulados para que as crianças passem de um ciclo para o outro sem grandes mudanças e receios. É indispensável que o educador e o professor trabalhem em conjunto, e que se mostrem sempre interessados em saber mais, em aprender mais, em pesquisar e em estar em constante evolução pessoal e profissional.

Palavras-chave: Crianças, educador, professor, escola, socialização, diferenciação

Listen, build and share learning's with children

Abstract: The report was prepared under the Curricular Units of Educational Practice I and II for the degree of Master in Preschool Education and Teaching of the 1st cycle of basic education, according to the decree-law n ° 74/2006 of 24 March and No. 43/2007 of 22 February.

This report is divided into two major parts. The first part addresses the educational settings where the stages were performed - Early Childhood Education and Primary School, and the second part contains six key experiences.

This report reflects my journey of significant learning occurred in the Early Childhood Education and Primary School. The importance that each one has in the life of each child and how they should be articulated, so that children move from one cycle to another without major changes. It is essential that the educator and the teacher work together, and that are always interested in knowing more, to learn more, search for and be in constant personal and professional development.

Keywords: Children, Kindergarden teacher, teacher, school, socialization, differentiation,

Índice Geral

Índice de Abreviaturas

Índice de Imagens

| | |
|---|----|
| Introdução | 1 |
| I- Contextos Educativos | 3 |
| 1. <u>Prática Educativa I – Pré-Escolar</u> | 5 |
| 1.1.Caraterização do Contexto..... | 5 |
| 1.1.1 Meio Envolveinte | 5 |
| 1.1.2 Instituição | 7 |
| 1.2.Caraterização do Grupo de Crianças | 8 |
| 1.2.1. Avaliação do Grupo – Sistema de Acompanhamento das Crianças | 10 |
| 1.3.Caraterização do Ambiente Educativo | 15 |
| 1.3.1. Organização do Espaço e Materiais | 15 |
| 1.3.2. Organização do Tempo | 19 |
| 1.3.3. Princípios Pedagógicos Sustentadores da Ação Educativa..... | 21 |
| 1.4.A Intervenção Pedagógica da Estagiária | 23 |
| 1.4.1. Objetivos na Intervenção Educativa | 23 |
| 1.4.2. Estratégias e Ações Desenvolvidas | 25 |
| 1.4.3. Reflexão Crítica sobre a Intervenção Educativa..... | 31 |
| 2. <u>Prática Educativa II – 1º Ciclo do Ensino Básico</u> | 35 |
| 2.1.Contexto Institucional | 35 |
| 2.1.1. Meio Envolveinte | 35 |
| 2.1.2. Instituição | 36 |

| | |
|---|------------|
| 2.2.Caraterização da Turma | 37 |
| 2.3.Caraterização do Ambiente Educativo | 38 |
| 2.3.1. Organização do Espaço e Materiais | 38 |
| 2.3.2. Organização do Tempo | 39 |
| 2.3.3. Princípios Pedagógicos da Ação Sustentadora | 40 |
| 2.4.A Intervenção Pedagógica da Estagiária | 43 |
| 2.4.1.Objetivos na Intervenção Educativa | 43 |
| 2.4.2. Estratégias e Ações Desenvolvidas | 45 |
| 2.4.3. Reflexão Crítica sobre a Intervenção Educativa..... | 47 |
| II- Experiências-Chave | 53 |
| 1. Desenvolvimento Motor no Jardim de Infância | 55 |
| 2. Computadores na sala do Jardim de Infância | 61 |
| 3. Articulação curricular do Pré-escolar para o 1.ºciclo do ensino básico | 67 |
| 4. Turmas com diferenciação pedagógica – dois anos de escolaridade na mesma sala | 71 |
| 5. A Hiperatividade | 74 |
| 6. Investigação – O Contexto Escolar no processo de Socialização | 77 |
| III- Considerações Finais | 89 |
| IV- Bibliografia | 93 |
| V- Anexos | 101 |

Abreviaturas

ATL – Atividades de Tempo Livre

EB – Educação Básica

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

JI – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

Imagens

Imagem 1 - Teia construída pelas crianças

Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II para obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com os Decretos-Lei nº 74/2006 de 24 de março e nº 43/2007 de 22 de fevereiro.

A intervenção educativa decorreu em dois contextos distintos, primeiro em educação pré-escolar e depois em 1º ciclo. O objetivo dos estágios era proporcionar aos alunos uma experiência de prática pedagógica, responsabilizá-los por um grupo/turma, partir das suas próprias observações e conhecimentos de forma a identificar as necessidades do grupo/turma para planificar, concretizar e avaliar tendo sempre como base um educador/professor reflexivo e crítico.

Outro objetivo era a utilização de métodos, técnicas e instrumentos adequados ao grupo, tal como o desenvolvimento de experiências pedagógicas que promovessem aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras.

Este relatório está dividido em duas grandes partes, em que a primeira aborda os contextos educativos em que se realizou o estágio e a segunda parte aborda experiências chave nos dois contextos e um exercício de investigação realizado em contexto de 1.ºciclo.

A primeira parte, contextos educativos, está dividida em duas partes, o pré-escolar e o 1.ºciclo. Na parte referente ao pré-escolar é feita uma caracterização do meio escolar e da

instituição, uma caracterização do grupo de crianças, e onde se aborda o Sistema de Avaliação das Crianças; uma caracterização do ambiente educativo, dos espaços e materiais que possui, das rotinas e dos princípios pedagógicos adotados pela educadora. Neste ponto é ainda abordada a minha intervenção pedagógica, os objetivos traçados, as estratégias utilizadas e uma reflexão crítica sobre a intervenção educativa em pré-escolar.

No outro ponto, correspondente á prática pedagógica no 1.º ciclo, a estrutura é semelhante. É feita uma caracterização do meio e da instituição, da turma, e do ambiente educativo, focando os espaços e materiais, o tempo e os princípios pedagógicos adotados pela escola e pela professora cooperante. No final existe também um ponto sobre a minha intervenção neste ciclo, com os objetivos que foram definidos, as estratégias que foram utilizadas e uma reflexão crítica.

A segunda parte deste relatório é constituída por quatro experiências chave, duas relacionadas com o pré-escolar e duas com o 1.º ciclo, com uma experiência sobre a articulação curricular entre o pré-escolar e o 1.º ciclo e com o exercício de investigação.

As experiências chave relativas ao pré-escolar abordam temas como, o desenvolvimento motor e a existência de computadores numa sala de jardim-de-infância. As que dizem respeito ao 1.º ciclo abordam o tema das turmas com diferenciação pedagógica, neste caso, uma turma com dois anos de escolaridade e a hiperatividade, que se manifesta em algumas crianças. A investigação desenvolvida aborda o tema da socialização e o papel que a escola tem no desenvolvimento da mesma.

I. Contextos Educativos

1- Prática Educativa I – Pré-Escolar

1.1- Caraterização do Contexto

1.1.1- O Meio Envolve

O meio social envolvente é fundamental no conhecimento das crianças que frequentam o grupo e na educação destas, uma vez que a “localidade ou localidades de onde provêm, as crianças que frequentam um determinado estabelecimento de educação pré-escolar, a própria inserção geográfica deste estabelecimento – tem também influência, embora indireta, na educação das crianças” (Orientações Curriculares PE, 1997:33).

Ao tomar conhecimento do meio através de uma abordagem sistémica e ecológica, o educador pode “adequar, de forma dinâmica, o contexto educativo institucional às características e necessidades das crianças” (Orientações Curriculares PE, 1997:33).

O contexto onde estamos inseridos e as pessoas com que nos relacionamos contribuem para o desenvolvimento da personalidade, uma vez que adquirimos valores atitudes, normas, comportamentos e construímos padrões de relacionamento uns com os outros.

Também as crianças “são igualmente influenciadas pelo meio social em que vivem, recebendo elementos que crescem e participam do seu processo educativo, designadamente no respeitante á aquisição de valores e atitudes de comportamento” (Estrela, 2011).

O Jardim de Infância situa-se numa pequena aldeia pertencente ao concelho de Coimbra, localizada na margem

esquerda do rio Mondego, mais ou menos a 7km do centro da cidade.

Geograficamente, esta aldeia apresenta dois planos distintos, um mais elevado e um plano mais baixo para onde converge a maior parte da população. Este desnível é acentuado pela linha ferroviária.

Nesta aldeia de características rurais, só os mais idosos praticam uma agricultura de subsistência, nos quintais anexos às suas casas. No plano mais elevado tem vindo a aumentar a construção de casas de habitação, havendo já uma urbanização que a pouco e pouco se vai estendendo às zonas mais afastadas tornando-se assim num dormitório da cidade. Os seus moradores são quadros médios e comerciantes das grandes superfícies que cercam a cidade de Coimbra.

Há uma diversidade de situações habitacionais, que vão desde novas moradias de construção recente, casas antigas em vários estádios de conservação e outras que constituem um bairro social.

Na zona envolvente existem dois cafés, alguns minimercados, um parque infantil e um projeto de construção de uma IPSS com várias valências. No espaço geográfico envolvente ao JI são manifestos os espaços sociais, não só pela constituição numerosa dos agregados familiares sem condições de habitabilidade, como também pelas situações de disfuncionalidade e até pobreza. (retirado do Projeto curricular de sala)

1.1.2- A Instituição

O Jardim de Infância onde se realizou o estágio situa-se a uma distância de cerca de 2 a 3 km da escola sede. Funciona num edifício construído de raiz, inaugurado a 5 de Outubro de 2001. É constituído por um *hall* de entrada principal, um gabinete, duas salas de atividades com capacidade para 25 crianças cada uma, uma sala polivalente que serve também de refeitório, um vestiário, uma casa de banho de crianças e uma de adultos, uma cozinha/copa, duas arrecadações e um pátio exterior com uma zona coberta, uma zona de relva e um parque infantil. O espaço exterior circunda todo o edifício possibilitando o acesso direto às salas de atividades e ao salão polivalente.

Os documentos que regem esta instituição são: o regulamento interno, o projeto educativo e os projetos curriculares de sala. Esta instituição funciona de segunda a sexta entre as 8h15 e as 18h15. A componente letiva, composta por cinco horas, está estruturada em dois momentos: manhã (9h/12h30) e tarde (14h/15h30). A componente de apoio à família, que funciona em função das necessidades dos pais, ocorre em três momentos distintos: manhã (8h15/9h – acolhimento), almoço (12h30/14h) e a tarde (15h30/18h15 – atividades lúdicas). As rotinas diárias seguem uma estrutura que pode ser diversificada, consoante as idades em questão. À quinta-feira de manhã desenvolvem-se atividades de expressão físico/motora.

Esta instituição também oferece atividades de enriquecimento curricular procurando apoiar a componente de apoio á família

que se enquadra numa vertente pedagógica e lúdica. As atividades existentes são: o inglês e a música.

1.2- Caracterização do grupo de crianças

O grupo do jardim-de-infância era constituído por 47 crianças de 3, 4 e 5 anos, que se encontravam divididas em dois grupos heterogéneos. O grupo de crianças com o qual estive a estagiar era um grupo heterogéneo constituído por 23 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos; 8 do sexo feminino e 15 do sexo masculino. Uma das crianças está medicada para a hiperatividade. Das vinte e três crianças, doze entraram pela primeira vez no Jardim de Infância e quatro irão ingressar no 1º ciclo do ensino básico no próximo ano letivo.

As crianças mais velhas manifestam total independência na realização das suas tarefas de higiene pessoal enquanto as crianças com três anos apresentam ainda alguma dependência dos adultos para as atividades do dia-a-dia.

As crianças do grupo são assíduas e na maioria das vezes quem os vêm trazer e buscar à escola são os pais ou os avós.

São crianças cooperantes na realização dos trabalhos, tanto com os adultos como com os seus pares e aderem com prazer às experiências de aprendizagem propostas. São muito conversadoras, gostam de ver, de ouvir e de contar histórias, gostam de cantar, de ouvir lengalengas e poemas e de relatar factos vividos em situações exteriores ao contexto escolar, o que demonstra um gosto por atividades de linguagem.

“ Todos os dias de manhã, a educadora pergunta às crianças se querem contar novidades. Todas as crianças colocam o dedo para contar algo ”

(Nota de Campo)

A maioria das crianças demonstra grande interesse em atividades criativas como pintar e desenhar, brincar na área da casinha das bonecas onde vivem as mais diversificadas personagens. São crianças ativas, dinâmicas e com muita energia, revelando grande interesse por atividades que impliquem movimento, tais como: correr, saltar e pular.

Existem algumas crianças que ainda revelam alguma dificuldade na resolução de conflitos, solicitando com frequência a ajuda do adulto, uma vez que querem fazer prevalecer a sua vontade. Existem também crianças que revelam uma grande capacidade de ajuda, gostando de ajudar os colegas com mais dificuldades ou que são mais lentos na resolução das tarefas. A grande maioria coopera uns com os outros, revelando preferência por pequenos grupos nas brincadeiras livres. São bastante participativos, gostam de sugerir atividades e mostram interesse nas atividades propostas.

Todas as crianças possuem computadores e livros em casa. Trata-se de um grupo da classe média, em que os pais têm atividades profissionais variadas e na sua maioria ambos estão empregados. As habilitações literárias dos pais são variadas e são as mães que evidenciam percursos escolares mais elevados.

O grupo em geral possui alguns problemas/necessidades, tais como: são um grupo muito conversador, têm alguma dificuldade em cumprir algumas regras, algumas crianças requerem uma atenção individualizada do adulto.

1.2-1. Avaliação do Grupo – Sistema de Acompanhamento das Crianças

Durante o estágio em pré-escolar foi-nos proposto que utilizássemos um instrumento de avaliação, denominado por Sistema de Acompanhamento das Crianças -SAC (Portugal e Laevers, 2010).

Foi um instrumento utilizado de forma contínua ao longo das várias fases do estágio, sempre auxiliado e supervisionado por uma professora.

Segundo Portugal e Laevers, (2010) o SAC estrutura-se em torno do princípio de que a avaliação deve ser processual e tornar possível o desenvolvimento de práticas orientadas não apenas pelos futuros benefícios ou efeitos (aprendizagens e desenvolvimento de competências das crianças), mas também pela atual qualidade de vida das crianças.

O SAC é um “instrumento de apoio” à prática pedagógica do educador de infância que consiste em observar e documentar, registando as áreas mais fortes e as mais frágeis que necessitam de atenção e intervenção, considerando o bem-estar, a implicação, aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Este organiza-se em ciclos contínuos de observação e reflexão ao longo do ano, tendo cada ciclo três fases, documentadas em fichas respetivas, segundo dois percursos, um direcionado ao contexto e grupo de crianças em geral, e outro direcionado a crianças individuais (Portugal e Laevers, 2010:74).

A primeira fase (ficha 1g) consistia em observar as atitudes das crianças, o seu comportamento individual e o comportamento

geral do grupo, tal como as aprendizagens realizadas, registando os níveis de implicação e bem-estar de cada um individualmente, uma vez que são fatores indispensáveis para a avaliação.

O bem-estar emocional “é um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia” (Portugal e Laevers, 2010:20). Quando medimos o nível de bem-estar da criança, este indica-nos se está em equilíbrio emocional, sentindo-se em harmonia consigo mesma e disponível para a relação com os outros, despertando para a exploração do mundo que a envolve. A implicação é “uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (Portugal e Laevers, 2010:25).

Após compreender os dois conceitos, partimos para a observação em contexto educativo, recorrendo à utilização de uma escala e de pequenas notas observáveis que nos permitissem compreender a situação. A escala de avaliação era de 1 a 5, sendo que 1 era muito baixo, 2 baixo, 3 neutro, 4 alto e 5 muito alto.

Esta observação pormenorizada de cada criança permitiu-nos ter um conhecimento individual de cada uma das crianças, onde não se avaliou apenas os dois níveis, mas também outras ações desenvolvidas ao longo do período de observação. Foi um pouco complicado preencher esta ficha, uma vez que o grupo era composto por 24 crianças e estava há pouco tempo em contacto com elas, conhecendo-as ainda muito pouco. Fiquei um pouco

reticente, sobre qual o nível que devia “atribuir” a cada criança, uma vez que os níveis de implicação e bem-estar nem sempre são os mesmos, o que nos leva a rotular alguns momentos de observação a partir de experiências anteriores, mesmo antes de estas acontecerem.

Ao avaliar o grupo de uma forma geral, os níveis de implicação, que englobavam a concentração e atenção eram médio ou alto - entre 3 e 5. Os níveis de bem-estar que englobavam satisfação, prazer, sorrisos, alegria estavam no nível muito alto – 4 e 5 (Anexo 1).

Esta ficha é uma mais-valia para o educador uma vez que fornece informações que lhe permite identificar não só os aspetos positivos, mas também as fragilidades de cada um, permitindo uma posterior alteração das suas ações de acordo com a análise das expressões, palavras e gestos de cada criança. Esta ficha vem comprovar que cada criança é diferente, logo a sua aprendizagem também o é e deve ser feita de forma diferente, sendo necessário adaptar as metodologias, estratégias, contextos e experiências.

Na segunda fase da avaliação (ficha 2g), aplicada após a ficha 1g sobre os níveis de implicação e bem-estar, recolhemos informações contextuais, analisando o grupo e o contexto onde este se insere. A ficha 2g é mais extensa e envolve mais parâmetros de observação, estando repartida em quatro partes: análise do grupo; análise do contexto; opinião das crianças sobre o jardim-de-infância; e informações gerais da instituição (Anexo 2).

Portugal e Laevers, 2010:39 afirmam que “é necessário que a criança seja capaz de se integrar no quotidiano do grupo, o que

tem a ver com a capacidade de ligação a outros, baseada no sentimento de respeito e compreensão mútua, conjugando-se necessidades individuais com as de outros, permitindo o desenvolvimento de comportamentos de cooperação”.

Ao refletir no parâmetro sobre o contexto, este destaca-se de forma positiva, revelando níveis elevados que contribuem para o bem-estar e implicação do grupo, tendo em conta o clima que se evidencia pela relação positiva entre pares e adultos e a entreajuda. O jardim-de-infância dispõe de ótimas condições e espaços atrativos para as crianças, sendo que poderiam existir mais algumas áreas que são do interesse das crianças, por exemplo - área da pintura com tintas. Os espaços estão disponíveis para as crianças explorarem livremente e existe uma organização visível nas entradas e saídas da sala, na ida à casa de banho, na ida e vinda do recreio, que resulta de forma eficaz e que faz com que não haja momentos de grande confusão. O estilo do adulto é adequado e é um ponto forte, uma vez que a educadora demonstra grande interesse pela evolução e aprendizagem de cada um, tal como o afeto que tem por cada uma das crianças, tendo com elas uma excelente relação.

Todos os dias de manhã a educadora está presente na hora do acolhimento, recebendo as crianças com beijinhos e abraços e dando-lhes colo.

(Nota de Campo)

A opinião da criança sobre o Jardim de Infância é fundamental, uma vez que “é importante considerar os interesses e opiniões das crianças sobre o jardim-de-infância (o que gostam,

o que não gostam, o que desejam), uma vez que as opiniões das crianças “possibilitam a compreensão do que lhes agrada ou desagrada num determinado contexto: espaço, materiais, organização, rotinas e atividades” (Portugal e Laevers, 2010:94). Ao analisar este ponto vemos que as crianças têm mais aspetos que lhes agradam do que aqueles que lhes desagradam, e que demonstram alguns interesses em coisas que gostavam de ter na sala de atividades, tais como: roupas de princesas para a casinha; areia para brincar e computadores.

Por último, as informações gerais permitem conhecer o envolvimento da família e da comunidade, as características da instituição, tal como os documentos que regem a instituição. Nota-se que existem várias parcerias com instituições envolventes, que a família tem um envolvimento ativo e regular e que dispõem de uma educadora que vem dar apoio às crianças, duas vezes por semana.

Com o preenchimento da ficha 2g ficamos com informações mais abrangentes sobre o que é positivo e negativo para o bem-estar das crianças e as suas opiniões em relação ao espaço que frequentam diariamente, tal como as atividades que realizam, sendo que as suas preferidas são: fazer desenhos, brincar, jogar á bola, fazer puzzles e brincar na casinha.

Nesta ficha ficamos ainda com informações sobre os recursos da comunidade e da família. Neste jardim-de-infância os encarregados de educação têm uma participação bastante ativa e interessada em todos os assuntos, participando regularmente em reuniões com a educadora e na organização de festas e eventos. Existe também uma parceria com a “Bibliomóvel” que vem uma

vez por mês ao JI para que as crianças possam levar livros para casa.

A terceira e última fase desta avaliação é a ficha 3g, que nos permite definir objetivos e iniciativas para implementar no contexto em geral. A ficha está organizada por prioridades numa escala de 1 a 5: oferta educativa; clima de grupo; espaço para iniciativa; organização; e estilo do adulto.

A ficha 3g é a última fase da avaliação do SAC. Enquanto na ficha 2g identificámos apenas os pontos fracos e os pontos fortes, com a 3g temos de refletir e pensar como melhorar os aspetos negativos para as crianças se sentirem bem e terem os níveis de implicação e bem-estar no máximo. Esta ficha põe-nos a pensar em soluções para minimizar os problemas existentes a nível do grupo, da instituição e da atitude do educador em prol da qualidade educativa. Esta ficha é fundamental para ajudar na consciencialização e deliberação das intenções e ações concretas de mudança. (Anexo 3)

1.3- Caracterização do Ambiente Educativo

1.3-1. Organização do espaço e materiais

A organização do espaço educativo deve ser um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

Segundo as OCEPE os espaços devem ser diversos, e o tipo de equipamentos e materiais existentes, tal como a forma como estão dispostos influenciam em grande parte a forma como as crianças aprendem. A organização e a utilização do espaço deve ser o resultado da intenção educativa e da dinâmica de grupo,

sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e a finalidade educativa dos diversos espaços educativos que planeia organizar. É fundamental que o educador reflita sobre o espaço, de forma a evitar espaços estereotipados e padronizados, que no fundo não são desafiadores para as crianças.

A escolha dos materiais deve atender a critérios como a variedade, funcionalidade, durabilidade, segurança e valor estético. Vasconcelos (citando Feeney, Christensen. e Moravcik, 1987) afirma que um bom espaço “deve ser seguro tanto física como psicologicamente”.

O processo de aprendizagem implica que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado, tendo um papel ativo nas decisões sobre as mudanças a realizar, tal como, o conhecimento do espaço, materiais e atividades possíveis.

Desta forma, o espaço interior deve estar de acordo com as necessidades de cada criança e do grupo e das evoluções que vão ocorrendo. O exterior é também um espaço educativo, que permite uma diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com características e potencialidades diversificadas. O espaço exterior possibilita que se vivam situações educativas intencionalmente planeadas pela educadora e pelas crianças, e também na realização de atividades informais.

Ao observar com atenção a sala onde estive vi que esta se encontrava estruturada segundo o modelo High/Scope, baseado na teoria de desenvolvimento da criança de Jean Piaget, em que a criança aprende através da sua ação sobre o mundo – aprendizagem ativa, sendo a educadora um promotor do

desenvolvimento psicológico e afetivo através da interação adulto-criança. Para isso recorre-se a experiências chave que promovam as estruturas próprias de cada estágio de desenvolvimento e permitam o avanço para o estágio seguinte. Este modelo é acompanhado por uma rotina diária de planeamento, de momento de pequeno e grande grupo, e através de uma estrutura organizativa, tal como a sala onde estive que se encontrava organizada pelas áreas de interesse descritas por Post (2007): biblioteca, casinha, jogos, escrita, experiências, garagem, expressões.

Este modelo visa a manipulação e exploração de novas experiências, em que a criança vai construindo o seu desenvolvimento cognitivo nas ações sobre as coisas, situações e acontecimentos. Este modelo defende ainda, que estas situações educacionais devem acontecer em “campos de ação” onde as explorações se possam transformar em aprendizagens significativas. Segundo o modelo High/Scope, o espaço é um meio fundamental de aprendizagem que deve exigir do educador uma grande investigação e investimento no arranjo de material e equipamento.

A proposta do modelo High/Scope em relação ao espaço da sala de atividades é que este deve ser amplo de forma a incluir todo o material e equipamento necessário. A sala deve estar dividida em diferentes áreas deixando um espaço central para movimentação entre áreas. Estas devem ter nomes atribuídos e devem ter em conta os níveis de desenvolvimento, interesse e cultura das crianças. Os materiais existentes na sala devem ser interessantes, diversificados, organizados e estar guardados em

locais visíveis e de fácil acesso às crianças, estando etiquetados. As crianças devem estar implicadas na organização do espaço da sala e os seus trabalhos devem estar afixados, uma vez que são o testemunho do que se passa no espaço da sala de atividades.

Na sala onde estive existiam várias áreas: livros; “a casinha das bonecas”; a garagem; a área dos computadores; os jogos de mesa; o tapete que serve para a hora do conto e para os jogos de chão; a área de pintura; uma área de espaço livre e as mesas.

Todos os materiais existentes no interior do Jardim de Infância cumprem os requisitos expressos no Despacho Conjunto nº258/97 de 21 de agosto, quanto à sua funcionalidade/qualidade e quanto à qualidade estética. O mobiliário é todo adequado ao nível etário, sendo resistente, seguro, estável e de fácil conservação e limpeza.

O material didático é adequado e diversificado, que apesar da sua durabilidade tem sido renovado devido ao desgaste e às novas propostas.

O espaço exterior é bastante grande, tendo uma zona de relva, uma zona coberta e uma zona constituída por uma estrutura fixa em madeira composta por um escorrega e um conjunto de cordas, implementada num quadrado com piso adequado. Existe também material portátil e versátil que permite a existência de jogos de exterior e a prática de jardinagem e alguns desportos.

Todas estas áreas são bastante importantes para o crescimento, tal como para o desenvolvimento físico, mental, social e psicológico das crianças, permitindo que estas explorem as diferentes zonas de variadas maneiras, tirando o máximo partido de todas elas.

1.3-2. Organização do tempo

O modelo High/Scope centra-se no desenvolvimento cognitivo da criança, em que o adulto também é ativo, inicia e toma decisões, sem ser intrusivo na atividade da criança. O educador prepara o espaço, materiais e experiências para que as crianças possam ter iniciativas próprias. Enquanto a criança está em atividade o adulto observa e apoia, sendo a observação a fonte curricular para a planificação da equipa docente e para a reconstrução da prática na sala de atividades. Outra fonte do currículo são as experiências-chave que são propostas educacionais feitas à criança e que esta gere de forma autónoma. A criança aprende de forma ativa e é o centro do currículo. Outra fonte do currículo é a organização de uma rotina diária com um ciclo de planeamento, trabalho e revisão (Formosinho, 1996: 51-92).

“O tempo educativo tem em geral uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade.” Este “contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo” (OCEPE, 1997:40). A educadora cooperante organizava o dia com atividades de rotina livres, orientadas e de projeto. Folque 1989:17 afirma

que “o *dia-a-dia de uma criança no Jardim de Infância desenrola-se através de uma sequência de situações que se intercalam e que são, ora as atividades pedagógicas do educador com o seu grupo ora as situações que na gíria chamamos “rotinas”, e que devem ser aproveitadas todas as oportunidades e situações do dia-a-dia através dos momentos que ocorrem “ (...) entradas, higiene, refeições, repouso, recreio e saídas (...).”*

As atividades de rotina manifestam-se quase todos os dias da mesma forma e na mesma altura, o que possibilita à criança saber com antecedência ou que vai fazer. Há rotinas diárias como o leite matinal e a higiene, e rotinas de organização, como a marcação das presenças e do estado do tempo que se repetem todos os dias à mesma hora. A educadora cooperante criou o “professor do dia” que é a criança responsável por marcar as presenças, o estado do tempo e por distribuir material ao longo do dia. Esta é uma rotina que todas as crianças já interiorizaram e que todos os dias quando chegam, sentam-se no tapete e veem qual a criança que vai ser o “professor do dia” seguindo a ordem da tabela.

As atividades livres eram escolhidas pelas crianças que iam para a área da sala que queriam, tendo em conta as regras e o número de crianças em cada área. Estas atividades permitiam que as crianças escolhessem o que queriam fazer e quais as brincadeiras que queriam desenvolver. As atividades de projeto surgiam em conversa em grande grupo, em conversa com uma criança ou proposto pelo educador. Estes

momentos eram distribuídos ao longo do dia de acordo com os interesses e as necessidades das crianças. Cardona (1992: 17) afirma que ao longo do dia no jardim-de-infância devem existir momentos “ (...) *de trabalho em grande grupo, dinamizados pelo educador ou por uma criança; momentos de trabalho individual ou em pequenos grupos (...)*”, onde se torna assim possível o desenvolvimento de varias atividades em simultâneo.

1.3-3. Princípios pedagógicos sustentadores da ação educativa

A prática realizada em Jardim de Infância iniciou-se com um período de observação, onde a minha atenção se focou especialmente nas crianças, nos seus interesses e necessidades, nas suas rotinas e na prática da educadora cooperante.

As Orientações Curriculares pressupõem que devemos “*observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades*”.

Através da observação percebi que a educadora cooperante se rege pelo modelo High/Scope e também pelo modelo de trabalho de projeto, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças.

O modelo High/Scope está presente na construção que as crianças fazem do mundo através do envolvimento ativo com pessoas, materiais e ideias, ou seja, as crianças aprendem ativamente e adquirem os conhecimentos do mundo à sua volta, explorando, manipulando, praticando, transformando e fazendo experiências. A compreensão que a criança vai fazendo do mundo está em constante mudança e vai-se expandido como resultado das suas interações do dia-a-dia. (Powell 1991 citado por Post, e Hohmann. 2007: 1)

Durante o estágio e seguindo a organização utilizada pela educadora, organizamos o grupo da sala de várias formas, uma vez que a nossa sala era heterogénea em termos de idades, e estas compreendiam entre os 3 e os 5 anos. Desta forma optamos por trabalhar maioritariamente em grande grupo (contámos histórias, conversámos, fizemos experiências, vimos filmes, fizemos jogos); e em pequeno grupo (registamos atividades, fizemos desenhos, fichas, jogos). “ (...) 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*” (Ministério da Educação 2007:35).

A interação entre crianças com várias idades na mesma sala de atividades é um aspeto positivo, uma vez que existindo interesses diversos se criam experiências educativas e sociais diversificadas. Esta relação pode beneficiar as crianças mais novas segundo Solé (1999), uma vez que as mais novas aprendem com os mais velhos a imitá-

los e os mais velhos aprendem a querer ajudar os mais novos. A educadora cooperante punha muitas vezes as crianças mais velhas a ajudar as mais novas.

A educadora cooperante mantinha uma relação próxima com os pais de todas as crianças, estando sempre disponível para os receber. Cada criança tinha uma pasta onde eram colocados todos os seus trabalhos ao longo do ano letivo. As crianças mais velhas que vão para a escola primária, para além da pasta, têm também um dossier onde colocam todas as fichas que realizam, adequadas à sua idade.

1.4- A intervenção Pedagógica da Estagiária

1.4-1. Objetivos na intervenção educativa

A prática supervisionada no jardim-de-infância, que decorreu entre Abril e Junho de 2012, incluiu a observação da educadora cooperante, a ação/prática pedagógica, que é conseguida através de um conhecimento do grupo e de cada uma das crianças do grupo, tal como da planificação, ação e avaliação.

O educador deve assim observar cada criança e o grupo de forma a conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem para um melhor conhecimento das características de cada um e para adequar o processo educativo às suas necessidades (OCEPE, 1997:27).

O educador deve planear situações de aprendizagem adequadas ao grupo que tem, e desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada uma das crianças, apoiando-as sempre que necessário. O educador deve adaptar-se às propostas das crianças e tirar partido de situações e oportunidades imprevistas (OCEPE, 1997:28-29).

No final o educador deve tomar consciência da ação e avaliar todo o processo e efeitos. Assumindo a postura que um educador deve ter, os meus objetivos enquanto estagiária eram: observar o contexto educativo e cada um dos seus intervenientes; desenvolver uma postura reflexiva em todas as situações; pesquisar sistematicamente documentos que apoiem as nossas ações e nos apoiem nas estratégias adotadas; ter sempre em conta os interesses e necessidades das crianças ao longo da planificação de atividades; apostar numa pedagogia diferenciada, tendo em conta as particularidades de cada uma das crianças; usar a reflexão diária para adequar e melhorar as experiências de aprendizagem seguintes; e planificar, atuar, refletir e avaliar ao longo de toda prática educativa.

Ao longo da prática educativa, desenvolveram-se vários objetivos relacionados com as crianças, em que se pretende desenvolver: competências sociais, cognitivas e emocionais; a cooperação; a autonomia de cada uma; a motivação, o empenho e o interesse pelas atividades; um ambiente calmo e sereno, onde todas se sintam bem, a participação ativa de cada uma no planeamento de novas atividades.

1.4-2. Estratégias e ações desenvolvidas

A primeira fase do estágio foi dedicada á observação. Na segunda fase do estágio foi-nos proposto que planificássemos algumas atividades pontuais para desenvolver com as crianças. Ao longo desta fase desenvolvemos quatro atividades com as crianças.

A primeira atividade que planeamos surgiu após termos verificado que as crianças se punham ao lado umas das outras para ver quem era a mais alta e a mais baixa. Descobrimos um livro “A que sabe a lua” de Michael Grejniec (2003) que falava sobre um grupo de animais que queria chegar à lua, e que juntamente com o livro trazia uma fita métrica. Começámos a atividade por ler a história, e de seguida fomos todos observar a fita métrica que alterámos, ou seja, substituímos os números presentes na fita pelos animais que entravam na história, uma vez que as crianças com três anos ainda não identificam a sua altura pelos números. O objetivo era as crianças irem medir-se, ver entre que animais ficavam ou estavam e depois preencher um gráfico que construímos com quadradinhos, em que cada um correspondia a dez centímetros. O gráfico estava dividido e cada criança fez o seu retrato para se identificar. No final e em conjunto observámos o gráfico e identificámos quem eram os mais altos, os mais baixos e os que tinham a mesma altura (Anexo 4).

A segunda atividade partiu também do mesmo livro -“A que sabe a lua” de Michael Grejniec (2003). Ao finalizar a leitura questionámos as crianças, sobre a que saberia para elas a

lua. Todas as crianças deram as suas respostas, tendo sido anotadas por nós num papel. Achámos que devíamos utilizar as respostas, para registar o que cada um disse e afixar para todos se lembrarem da atividade realizada. Levámos uma cartolina com o desenho de uma lua com uma dentada, onde cada uma das crianças foi desenhar aquilo a que lhes sabia a lua. Todas participaram de forma positiva e no final fomos em conjunto afixar a cartolina no *hall* de entrada do jardim-de-infância para poder mostrar a toda a gente (Anexo 5).

A terceira atividade foi iniciada com a história “Os Três Terríveis Porquinhos” de Liz Pichon (2008), que todas as crianças desconheciam. Foi uma história diferente que no final permitiu conversar sobre o comportamento e as atitudes dos porquinhos que por vezes se podem comparar ao de algumas crianças que tem comportamentos menos adequados. Pedimos às crianças que observassem bem os porquinhos e que fizessem um desenho daquele que gostavam mais. No fim distribuámos um pedaço de massa branca a cada uma das crianças e propusemos que estas reproduzissem o seu porquinho. Todas as crianças ficaram entusiasmadas, pois era uma novidade para elas trabalhar com aquele material. Tiveram um momento de exploração onde tomaram contacto com a textura, o toque e o cheiro. Todos construíram o seu porquinho, à sua vontade e criatividade e no final foi deixado a secar. No dia seguinte, e depois de todos os porquinhos já estarem secos, as crianças foram colori-los com tintas à sua escolha (Anexo 6).

A última atividade desta fase decorreu no seguimento da anterior, uma vez que todas as crianças queriam levar os seus

porquinhos para casa, achámos que era uma boa ideia construirmos umas casinhas para que pudessem ir mais seguros. Levámos para a sala de atividades várias planificações de cubos que ao serem montadas faziam uma casinha com telhado. O material utilizado para revestir a casa, e para seguir a história, foi: palitos para fazer de madeira, palha e quadrinhos para servir de tijolos. Levámos o material todo separado e explicámos às crianças o que íamos fazer. Foi uma atividade muito bem aceite e que todos demonstraram grande interesse ao fazer. Cada criança fez e decorou a sua casa, contando com a nossa ajuda sempre que necessário (Anexo 7).

Na terceira e última fase do estágio apostámos na metodologia de trabalho de projeto e desenvolvemos com as crianças um mini projeto. Katz e Chard (1989) afirmam que esta metodologia pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados. A metodologia de trabalho divide-se em quatro fases: definição do problema; planificação e desenvolvimento do trabalho; execução; e divulgação e avaliação.

A situação desencadeadora surgiu num momento de recreio, quando fizemos cócegas a uma das crianças e dissemos “olha aqui um bicharoco, temos de o apanhar!”, e o grupo de crianças que se encontrava junto se questionou sobre o que era um bicharoco. Na sequência desta situação, várias crianças mostraram interesse em descobrir o que era um bicharoco, partilhando com os restantes colegas ao longo do dia. Na

conversa matinal do dia seguinte as crianças referiram a situação e criou-se um ambiente de debate sobre o que poderia ser o bicharoco. Tendo em conta o debate que se estabeleceu, acabamos por encontrar um livro “O Bicharoco que era Oco” de Ana Ventura (2006) que se enquadrava no tema. Lemos o livro sem mostrar as imagens, de modo a que as crianças encontrassem na sua imaginação o bicharoco. Assim, a partir da leitura do livro surgiram várias questões: “Como é o corpo do bicharoco?”, “Qual vai ser a cor do bicharoco?”, “O que come o bicharoco?” e “Onde vive o bicharoco?”. Estavam assim criadas as condições para iniciar um mini projeto a que se chamou “O nosso bicharoco que já não é oco”. O nome do mini projeto foi escolhido pelas crianças, que deram várias sugestões e que realizaram uma votação para escolher o nome final.

Na primeira fase (definição do problema) depois de definir o tópico, tomou-se como ponto de partida o registo das ideias que as crianças tinham sobre o que era necessário para construir um bicharoco. Assim, em conversa em grande grupo deu-se voz às crianças e registaram-se todas as ideias que estas tinham para a construção do bicharoco, sendo estas ideias registadas de forma escrita por nós e ilustradas pelas crianças (Imagem 1).



Imagem 1: Teia construída pelas crianças

Na segunda fase (planificação e desenvolvimento do trabalho) a teia construída com as crianças foi a base das planificações e das atividades que se realizaram posteriormente. Assim, todas as experiências de aprendizagem, que constituem este mini projeto resultam da discussão e debate das crianças, onde estão, marcados os seus interesses. O debate realizado em grande grupo sobre o que é necessário para construir um bicharoco, orientado por um adulto, que organiza e regista a informação envolve o grupo de crianças numa dinâmica de avaliação contínua, numa reflexão a partir da qual emergem linhas de continuação de trabalho e permite o envolvimento das crianças, valorizando as suas ideias e opiniões. Este envolvimento permite que as crianças construam novas possibilidades e tenham uma noção daquilo que vão fazer ao longo do tempo e do miniprojecto.

Na terceira fase do mini projeto (execução), este, foi constituído por várias experiências de atividade (Anexo 8) que foram sequenciadas e interligadas, tendo origem na teia realizada com as crianças, logo foram ao encontro dos interesses das crianças. A primeira atividade teve como ponto central a ideia de que um bicharoco pode ser o que as crianças quiserem, pois a leitura da história permite que estas entrem no seu mundo imaginário e criem o seu próprio bicharoco. Assim cada criança desenhou o seu bicharoco imaginário. Com base nesta atividade, foi construída a teia referida anteriormente, onde cada criança dava a sua opinião e em grande grupo se decidia o que era mais importante para registar. A atividade seguinte surge então da teia, sendo que foram trabalhadas e

exploradas as cores, nomeadamente na mistura de cores primárias para obter as secundárias. Cada criança tinha disponível uma folha de registo e as cores primárias. O objetivo era misturarem as várias cores e ver quais as que se obtiam, preenchendo depois a folha de registo.

No final utilizavam as cores criadas para fazer desenhos. Depois surgiu a forma do corpo, que como as crianças tinham referido deveria ser uma forma geométrica, sendo que a partir da colagem de formas geométricas em esponja as crianças exploravam e experienciavam a forma e o corpo. Cada uma das crianças escolheu as formas que quis, colou numa folha e a partir dessa forma desenhou o seu bicharoco. Em seguida as crianças experienciaram e exploraram as diferentes formas de deslocação, realizando um percurso onde imaginavam que eram os animais presentes no mesmo e deslocavam-se como estes.

Esta situação permitiu às crianças vivenciarem as diferentes formas de deslocamento dos animais e escolherem aquela que acham mais adequada ao seu bicharoco. Desta experiência de aprendizagem surge, então, o tipo de membros que o bicharoco deverá ter. Em seguida, e depois de terem discutido nas diferentes sessões as características do bicharoco, as crianças vão finalmente construir o bicharoco. Este foi construído em grande grupo, onde todas as crianças contribuíram na sua elaboração, com a ajuda de um adulto.

A última fase do mini projeto (avaliação e divulgação) foi feita ao longo de todo o projeto, através do envolvimento, bem-estar e implicação das crianças durante as experiências de aprendizagem e de forma formal no ultimo dia, onde as crianças

registaram as experiências de aprendizagem que mais gostaram, quais as que gostariam de repetir e as que menos gostaram. Estas formas de avaliar e registar permitem, tanto aos adultos como às crianças rever e avaliar todo o processo e desenvolver a tomada de consciência por parte das crianças relativamente às suas ações. A avaliação no final do mini projeto permitiu, ainda, à criança recordar o que desencadeou o mini projeto e todos os passos que foram dados para que ele avançasse e permitisse a construção de novas aprendizagens significativas. (Anexo 9)

A divulgação do mini projeto foi realizada no último dia de estágio, que coincidiu com a festa de final do ano letivo, onde todos os trabalhos produzidos foram expostos, em ordem cronológica como a explicação do que foi feito e quando. Todas as crianças levaram para casa um cd com as atividades desenvolvidas ao longo do período de estágio.

1.4-3. Reflexão crítica sobre a intervenção educativa

A educação pré-escolar constitui uma etapa de extraordinária importância, dados os conhecimentos que as crianças adquirem neste período e que são as bases para o êxito académico posterior e para a vida futura. É no jardim-de-infância que crianças vivem situações pedagógicas que lhes despertam o interesse pela descoberta e que contribuem para o desenvolvimento de capacidades como a cooperação, a autonomia, a responsabilização e a tolerância.

Papalia (2001) afirma que um bom jardim-de-infância é aquele que “estimula o desenvolvimento da criança em todos os

domínios – físico, social, emocional e cognitivo – através da interação ativa com educadores, outras crianças e materiais cuidadosamente escolhidos.” O jardim-de infância é responsável por “proporcionar experiências que levem as crianças a aprender fazendo.” Este deve estimular os sentidos de cada uma das crianças, encorajando-as a falar, observar, e a resolver problemas. Um bom jardim-de-infância deve ajudar as crianças “a aprender como dar-se aos outros e a desenvolver competências sociais e emocionais, tais como a cooperação, negociação, compromisso e autocontrolo”. (Papalia, 2001: 341)

A fase de observação foi crucial para um bom estágio, uma vez que me permitiu tomar um contacto mais profundo sobre as rotinas, as crianças, os métodos da educadora e integrar-me de forma gradual junto das crianças. Aos poucos fui “entrando” no grupo e comecei a ser vista pelas crianças como educadora daquela sala, que era amiga deles e brincava com eles, mas que tinha alguma autoridade ali dentro. Nunca me sobrepeus à educadora, procurando sempre ocupar o meu lugar, de quem está a aprender e quer saber sempre mais e fazer sempre melhor.

Este grupo tinha uma característica que pode ser considerada positiva ou negativa, era um grupo de crianças mistas em termos de idades. No início achei muito complicado, pois tinha que planear atividades que tivessem em conta as diferentes faixas etárias e tinha também que ter em conta que tinha de funcionar na sala como se estivesse sozinha com aquele grupo de crianças. Com a ajuda da educadora cooperante e da

minha colega estes obstáculos foram ultrapassados e ganhei mais confiança.

As atividades desenvolvidas na 3.^a fase foram integradas num mini-projeto que se foi desenvolvendo com base no que as crianças propunham fazer, partindo de uma história.

Este estágio foi muito importante e gratificante. Aprendi muito com as educadoras cooperantes e com cada uma das crianças não só nos momentos que passei na sala de atividades, mas em todos os momentos que partilhámos no recreio, no refeitório, em todas as brincadeiras e atividades realizadas. Todas as crianças são únicas, tem gostos, características e capacidades diferentes e cabe ao educador conhecer cada uma delas individualmente e conseguir adequar as situações de aprendizagem ao grupo. Esta adequação requer várias condições, tais como, considerar o grupo como um todo coletivo, sem esquecer a individualidade de cada um; gerir as competências a desenvolver com o tempo disponível; acompanhar todas as crianças no seu desenvolvimento auxiliando-as nas suas dificuldades e problemas e dando-lhes muito afeto e carinho.

Ser-se educador não é somente ajudar a aprender, mas também apoiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo. Esta profissão requer grandes conhecimentos e sentimentos, reconhecendo e valorizando a criança como um ser com conhecimentos prévios e com um papel ativo na construção dos seus conhecimentos e aprendizagens futuras.

2- Prática Educativa II – 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.1.Contexto Institucional

2.1.1.Meio Envolvente

A escola onde se realizou o estágio situa-se numa freguesia, num meio rural pouco desenvolvido perto da cidade de Coimbra. A maioria dos pais e encarregados de educação trabalham na agricultura e construção civil, sendo poucos os que trabalham na indústria, comércio ou serviços. A agricultura é uma atividade de subsistência do agregado familiar e o seu nível socioeconómico é médio-baixo.

A participação dos pais na vida da escola verifica-se em várias situações, a mais comum, que é a sua presença nas reuniões, onde são discutidos vários assuntos do interesse destes e são de extrema importância para o desenvolvimento dos respetivos filhos ou educandos. Por outro lado, participam na Festa de Natal, onde é reunida toda a comunidade educativa, em torno de um trabalho desenvolvido pelos alunos da escola. Esta é a única festa em que todos os pais participam, existindo, ainda, uma cooperação ativa dos elementos da associação de pais no decorrer da mesma. Ao longo do ano letivo, são realizadas várias festas comemorativas, nomeadamente, o magusto, onde alguns pais também participam, apesar de não ser em grande número.

Por fim, os pais surgem como atores ativos no desenvolvimento do processo educativo dos seus filhos, não só com o apoio dado diariamente em casa, mas também pela sua participação efetiva nas atividades que são desenvolvidas ao longo do ano letivo. Esta participação é evidenciada pela presença de várias atividades no Plano Anual de Atividades que são propostas e organizadas pelos próprios pais.

2.1.2. Instituição

A escola onde decorreu o estágio situa-se numa freguesia rural com uma grande proximidade da cidade de Coimbra. A escola é pequena e tem muitos anos, tendo sido construída em 1972, e já passaram por ela várias gerações. Foi restaurada em 2005 por uma construtora contratada pela Camara Municipal de Coimbra, encontrando-se agora como nova, e com excelentes condições.

Funciona num edifício do tipo plano Centenário pintado de cor-de-rosa, com três salas de aulas e uma sala que serve para refeitório e outras atividades. O recreio é grande e murado, metade em terra batida e outra metade em cimento com um campo de futebol. Existem duas casas de banho para alunos, uma casa de banho para professores, uma biblioteca, duas dispensas, um jardim e um campo de futebol.

O corpo docente é constituído por duas professoras, contando com a colaboração de uma auxiliar de ação educativa. Na escola, existem apenas duas turmas, a turma 1 constituída pelos alunos do 1.º e 4.º ano, e a turma 2 constituída pelos alunos do 2.º e 3.º ano. No total, frequentam a escola 28 alunos distribuídos por duas turmas mistas, em termos de anos de escolaridade. O almoço é servido por uma empresa especializada que se desloca à escola à hora de almoço. O ATL funciona da parte da manhã e da parte da tarde com uma animadora da câmara. As atividades de tempo livre são opcionais, existindo educação física, música e inglês.

2.2.Caraterização da Turma

A turma é constituída por um grupo de alunos que trabalha de forma cooperativa para atingir os mais altos níveis de bem-estar, implicação e conhecimentos. Logo, esta deve ser vista como um todo, mas também nas suas individualidades, ou seja deve-se promover um ensino que envolva todos os alunos, sem esquecer que cada criança é uma entidade única e que somos todos diferentes. Assim, cabe ao professor conhecer a turma e cada um dos seus elementos, de forma a conseguir realizar atividades motivantes para todos, o que se traduzirá em aprendizagens significativas.

A turma onde decorreu o estágio em 1.º ciclo era uma turma mista em termos de anos de escolaridade, constituída por alunos do 2.º e do 3.º ano. A turma era composta por 12 alunos, 5 do 2.ºano e 7 do 3.ºano, havendo cinco raparigas e sete rapazes. As idades dos alunos desta turma variam entre os 7 e os 8 anos.

Não existe nenhum aluno retido e desde o primeiro ano de escolaridade que têm a mesma professora. Todos os alunos, à exceção de uma aluna, frequentaram o jardim-de-infância antes de virem para a escola primária. Dos 12 alunos da turma, dois são hiperativos, estando medicados, e quatro alunos (sendo dois destes os alunos hiperativos) beneficiam de apoio escolar, devido a algumas dificuldades de aprendizagem e concentração. Existe ainda uma criança com problemas a nível de visão, encontrando-se sentada na fila mesmo em frente ao quadro.

2.3.Caraterização do ambiente educativo

2.3.1. Organização do espaço e materiais

A sala de aula da turma de estágio situa-se no primeiro andar. A sala contém alguns placards, armários, um computador, várias secretárias, estando cada aluno numa mesa sozinho, e a mesa da professora que se situa no fundo da sala de aula, de modo a poder observar todos os alunos. (Anexo 10)

Uma vez que a turma é mista em termos de anos de escolaridade, os alunos encontram-se separados por anos. Do lado direito da sala, estão todos os alunos do 3.ºano e, do lado esquerdo, todos os alunos do 2.ºano.

Os materiais utilizados ao longo de todo o processo de ensino aprendizagem são os manuais escolares adotados, todos certificados de acordo com o novo programa, as fichas produzidas pela professora cooperante e a construção de cartazes e material que permita aos alunos ter um acesso visual das aprendizagens que vão sendo construídas e adquiridas.

O uso dos manuais escolares não é excessivo, uma vez que a professora não os utiliza diariamente, valorizando o debate em grupo, e a realização de fichas. No entanto o manual acaba por ser usado para consolidação da matéria ou para trabalhos de casa. As fichas são usadas diariamente, sendo uma forma utilizada pela professora para manter os alunos em trabalho autónomo, enquanto desenvolve atividades com o outro ano. Os cartazes podem ou não ser construídos pelos alunos, sendo sempre mais valorizado o trabalho realizado por eles.

A sala de aula tem um computador, sendo que este raramente é utilizado tanto pela professora como pelos alunos. Em conversa com a professora cooperante, esta manifestou vontade de as crianças começarem a utilizar o computador para passarem textos e trabalhos, desenvolvendo a capacidade de escrever no computador, e para no final do ano construírem um livro com os textos criados pelos alunos. No entanto, ao longo do estágio nunca foi verificado nenhum registo de texto. Assim o computador nunca foi utilizado.

2.3.2. Organização do tempo

O horário escolar é das 9h até às 15h30, existindo um intervalo na manhã das 10h30 às 11h. A hora de almoço é do 12h às 13h30. O horário letivo encontra-se estruturado para a semana inteira, englobando as diversas áreas curriculares disciplinares obrigatórias (Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Expressões), as áreas curriculares não disciplinares (Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica) e a integração transversal da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares. O horário semanal permite que haja uma racionalização da carga horaria letiva, sendo mais fácil para o professor gerir o tempo de cada uma. O horário é seguido, sendo que podem surgir alterações sempre que necessário.

O ATL realiza-se todas as manhãs das 8h às 9h e após as aulas das 15h45 às 18h, havendo um intervalo entre as atividades. Duas vezes por semana, o professor titular dá apoio ao estudo, após o período letivo.

2.3.3. Princípios pedagógicos sustentadores da ação pedagógica

Durante o período de observação, verificamos que a professora cooperante assume um papel de organizadora e orientadora dos conhecimentos, valorizando as aprendizagens prévias de cada uma das crianças e usando sempre que possível, estas para construir novas aprendizagens. Assim, a metodologia adotada pela professora está descrita no Projeto Curricular de Turma, como uma metodologia ativa, ou seja, procura que sejam os alunos a questionar-se e a chegar às respostas, sem serem apenas dadas pela professora. Desta forma, a professora está a valorizar o raciocínio de cada um e faz com que este seja o impulsionador das aprendizagens que estão previstas nos documentos normativos.

Outro dos aspetos importantes é a procura de atividades que permitam aos alunos construírem materiais que descrevam as suas aprendizagens, sendo que, através desta construção conseguem consolidar os conhecimentos que muitas vezes são alcançados em grande grupo. Por outro lado, a professora em várias situações educativas envolve várias áreas disciplinares, favorecendo a interdisciplinaridade e tornando a aprendizagem um processo constante e de forma informal.

A relação pedagógica é um aspeto fundamental para o processo educativo, sendo construída tanto pelo professor como pelos alunos. Esta baseia-se na interação que surge entre ambos e deve proporcionar uma segurança afetiva, que é imprescindível para que os alunos explorem, construam novas aprendizagens e

se relacionem com as outras. Por outro lado, é preciso colocar exigências, desafios, normas que orientem a aprendizagem de todos e de cada um. (adaptado Paniagua, 2007:132)

No contexto educativo são estabelecidas várias relações pedagógicas, sendo que estas se desenvolvem entre o professor e as crianças, tal como afirma (Postic, 2007:27), as “características cognitivas e afetivas” facilmente identificáveis e que são fundamentais no desenvolvimento social, emocional e cognitivo do aluno. Com efeito, “a relação pedagógica não é única nem uniforme”, sendo complexa e estabelecida pelo “ato de ensinar”, diferenciando-se com base nas relações sociais entre o educador e a criança ou grupo de crianças. (*idem/ibidem*) A sua complexidade resulta das inúmeras experiências de vida de cada um, que o torna único e com características individuais, que marcam a diferença no estabelecimento das relações e enriquece as aprendizagens de todos com a partilha de informação.

Outro aspeto relevante é o tipo de relação existente entre a professora cooperante e os alunos, tal como o papel desta no contexto de sala de aula. Deste modo, um dos aspetos que caracteriza este papel é a forma como esta exerce a autoridade na sala de aula. O professor deve ter “uma posição de autoridade relativamente à criança”, sendo que “esta conceção da relação educador-criança assenta na dominação necessária do adulto, mas esta deve ser acompanhada de um “espírito de disciplina e das coações morais impostas pela sociedade”, evitando excessos que possam surgir através da superioridade. (Postic, 2007:30) Quando se refere à autoridade pode surgir uma associação errada a autoritarismo, sendo que estes dois termos referem-se a posições

muito diferentes do professor. O autoritarismo é caracterizado pela imposição exclusiva do ponto de vista do adulto, não permitindo a negociação nem a participação ativa da criança. Por outro lado, a autoridade pretende apenas guiar o aluno no sentido de desenvolver competências sociais e de relacionamento com os outros, deixando-o expor o seu ponto de vista. Assim, a atitude de um professor deve ser desafiadora, assertiva e ter autoridade, permitindo a negociação, mas sem deixar que o poder fique todo nas mãos das crianças.

A autoridade é, na maioria das vezes, evidenciada através de reforços positivos e/ou negativos. Estes são uma “forma de manipulação” por parte do adulto relativamente à resposta da criança, podendo esta ter consequências positivas ou negativas. (Postic, 2007:150) O uso sistemático de qualquer tipo de reforço pode conduzir ao enfraquecimento do seu efeito na criança. Contudo, o uso regular do reforço negativo pode ser prejudicial para a relação pedagógica, pois pode conduzir à incompreensão por parte do aluno do seu uso exagerado, correndo o risco de aumentar a resposta indesejada. Assim, cabe ao professor ter sensibilidade para saber usar o reforço no momento certo e na quantidade exata, de modo a manter uma relação positiva entre todos e promovendo momentos de aprendizagem mútua.

Tendo em conta que a turma é constituída por dois níveis de escolaridade (2.º e 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico) existe uma estratégia adotada pela professora que valoriza o trabalho autónomo, ou seja, enquanto a professora está a desenvolver um atividade com um nível, o outro encontra-se a realizar fichas de consolidação de forma autónoma, ou a fazer

trabalhos em pequenos grupos. Assim, é valorizada a autonomia de cada aluno, sendo esta uma aprendizagem fundamental para o futuro das crianças.

2.4. A intervenção Pedagógica da Estagiária

2.4.1. Objetivos na intervenção educativa

A prática supervisionada no 1.º ciclo do ensino básico, que decorreu entre Outubro de 2012 e Janeiro de 2013, incluiu a observação da professora cooperante a ação/prática pedagógica, que é conseguida através de um conhecimento da turma e de cada um dos seus elementos, tal como da planificação, execução e reflexão.

O professor do 1.º ciclo deve ter um papel de investigador, dinamizador e cooperante. Este deve procurar superar-se e encontrar experiências de aprendizagem atrativas e motivadoras para os alunos, sendo a sua presença apenas a de orientador. Assim, o professor deve ter uma atitude reflexiva, que leva ao melhoramento e á adequação progressiva das suas experiências de aprendizagem a todos os alunos e a cada um individualmente. Juntamente com a atitude reflexiva, o professor deve ser flexível, ou seja, deve articular o currículo com os interesses e as necessidades dos seus alunos, desenvolvendo assim, um empenhamento por parte de todos no processo de ensino aprendizagem.

Assumindo a postura que um professor deve ter, os meus objetivos enquanto estagiária eram: desenvolver uma postura reflexiva nas experiencias de aprendizagem realizadas, tal como

qualquer situação que se desenvolva; pesquisar sistematicamente documentos que apoiem as nossas ações e nos apoiem nas estratégias adotadas; assumir um papel de orientadora e cooperante, permitindo que sejam os alunos a ter um papel ativo nas suas aprendizagens; ter sempre em conta os interesses e necessidades das crianças ao longo da planificação; apostar numa pedagogia diferenciada, tendo em conta as particularidades de cada um e usando-as como forma de enriquecimento das experiências de aprendizagem realizadas; usar a reflexão diária para adequar e melhorar as experiências de aprendizagem seguintes; e planificar, atuar, refletir e avaliar ao longo de toda prática educativa.

Ao longo do período de estágio, desenvolveram-se vários objetivos relacionados com os alunos, que desempenham o papel principal no processo educativo. Desta forma, relativamente às crianças, pretende-se desenvolver: vários conhecimentos através da construção de materiais e da sua experientiação; competências sociais, cognitivas e emocionais; a cooperação entre os alunos; a autonomia de cada um; os conhecimentos prévios que cada um tem e que pode partilhar com os outros; estratégias para compreensão e interpretação dos conteúdos abordados; a motivação, o empenho e o interesse pelas atividades e conhecimentos construídos; um ambiente calmo e sereno, indispensável para a construção de novas aprendizagens e a valorização das qualidades de cada um, permitindo que todos se sintam bem e se sintam parte integrante da turma e do processo de ensino aprendizagem.

2.4.2. Estratégias e ações desenvolvidas

Este estágio em 1.º ciclo, realizado em pares dividiu-se em duas fases – a observação e a intervenção. Em relação à intervenção, estipulamos uma organização em conjunto com a professora cooperante. Inicialmente, eu e a minha colega, intervínhamos alternadamente entre a manhã e a tarde durante os três dias da semana, passando depois para um dia inteiro para cada uma e no final, os três dias inteiros.

Foi-nos pedido pela professora cooperante que criássemos um *dossier* com todas as planificações, o esquema de intervenções, o material, as fichas, e uma descrição diária da planificação.

Uma vez que a turma era mista em termos de anos de escolaridade, começamos por planificar em separado para cada um dos anos. A professora cooperante dava-nos os conteúdos a trabalhar nessa semana e, a partir daí, planificávamos e construíamos material adequado a cada uma das atividades a desenvolver.

A estratégia adotada ia no seguimento da estratégia utilizada pela professora cooperante, em que na maioria dos casos eram os alunos a construir o seu conhecimento, com recurso ao material disponível para o efeito. Utilizámos muitas vezes o trabalho em grande grupo, debatendo vários temas e assuntos e chegando todos em conjunto aos resultados; em pequenos grupos, em que os alunos trabalhavam uns com os outros e apresentavam os seus resultados obtidos aos restantes colegas; e individual, com a

realização de fichas de consolidação dos conteúdos e realização de alguns trabalhos e exercícios.

Ao longo de todo o estágio, tentamos sempre variar nas atividades planificadas, e que fossem de acordo com os interesses dos alunos, que foram demonstrando quais as que gostavam mais e se sentiam mais realizados a fazer.

Na área da língua portuguesa, utilizamos sempre textos e livros de autores portugueses, o que nos possibilitava trabalhar vários temas, e conteúdos a partir do mesmo texto. Desta forma, todas as semanas os alunos tomaram contato com novas histórias e novos livros. Na área da matemática, todos os conteúdos foram trabalhados tanto de forma prática como escrita. Foram utilizados vários materiais construídos (tabelas, cartolinas,) e objetos do dia-a-dia (balões, feijões, peças dominó, berlindes, etc..) para resolver diversas situações problemáticas que surgiram ao longo dos conteúdos lecionados.

Na área do estudo do meio utilizamos fichas, vídeos, imagens, histórias para lecionar os conteúdos propostos. Muitos dos conteúdos foram consolidados em trabalhos de grupo que foram mais tarde afixados na sala de aula. A área das expressões esteve presente diariamente nas mais variadas atividades e momentos do dia.

No final de cada semana, cada um dos alunos preenchia uma folha de autoavaliação sobre si próprio e sobre as atividades desenvolvidas ao longo da semana, onde escreviam quais as que tinham gostado mais e menos de realizar e quais as que gostariam de repetir.

Todos os trabalhos de grupo realizados pelos alunos e todos os cartazes feitos para consolidação da matéria e de conteúdos foram afixados na sala de aula, de forma a possibilitar aos alunos tirarem dúvidas sempre que necessário (Anexo 11).

No final do primeiro período, em dezembro, foram realizadas as fichas de avaliação sumativas, feitas pelo agrupamento, em que os resultados foram maioritariamente positivos.

2.4.3. Reflexão crítica sobre a intervenção educativa

O dia-a-dia de uma escola é algo extremamente complexo e diversificado para ser compreendido e analisado num espaço de tempo tão curto. No entanto, este tempo de estágio chegou para compreender a diversidade de ligações sociais e emocionais que se estabelecem e que resultam de várias interações e conhecimentos criados na escola e nos quais os atores principais são as crianças. Esta experiência permitiu-me ver que o professor tem um papel importantíssimo na relação entre as crianças e na formação de uma turma coesa, devendo este aspeto ser, um objetivo de todos os profissionais da educação, uma vez que permite uma socialização saudável entre as crianças, o que irá ter um papel fundamental no futuro adulto, que estas serão dentro da sociedade em que estão inseridas.

As crianças da turma foram extremamente afáveis e simpáticas e receberam-nos com grande alegria, e desde cedo

demonstraram interesse em integrar-nos na sua turma. Em pouco tempo, todos os alunos nos consideravam parte integrante. Este sentimento de integração e pertença é fundamental para conhecer os interesses e dificuldades de todos, idealizar e projetar as aulas e as experiências de aprendizagens futuras.

Todas as atividades realizadas ao longo do estágio tinham como base os interesses e as necessidades das crianças, seguindo sempre o programa e os conteúdos propostos, de forma a manter as crianças motivadas e interessadas nos assuntos abordados. Solé (2001) afirma que “o que está por trás da motivação” é o sentido, ou seja, a motivação dos alunos para uma determinada aprendizagem depende do sentido, da utilidade e do valor social que esta tem para eles, tal como da autoestima e do “autoconceito”. Estes aspetos estão diretamente relacionados com a construção pessoal, social e individual de cada aluno e que ocorre através das relações interpessoais. Assim, as semanas de observação foram fundamentais, uma vez que permitiram conhecer a turma, não só do ponto de vista coletivo, mas também da individualidade de cada um. A autora defende ainda que são necessárias determinadas situações para que seja dado sentido às aprendizagens: “é preciso saber o que é que se pensa fazer”, “qual a finalidade que se pretende alcançar com o que se vai fazer”.

A intervenção educativa, neste período de estágio, correspondeu a um livro aberto de aprendizagens, em que cada dia um novo conhecimento era construído tanto por nós

como pelos alunos. Outro aspeto que observei ao longo da intervenção foi a relação professor-aluno. “As relações emocionais afetivas são as bases primárias mais importantes para o desenvolvimento intelectual e social” da criança, sendo que o professor deve estabelecer uma relação de cumplicidade e de compreensão para com os seus alunos, de forma a favorecer o desenvolvimento destes. A disciplina pode surgir do estabelecimento das relações interpessoais, uma vez que “estas ajudam as crianças a distinguir quais os comportamentos adequados e quais os desadequados”. O cariz emocional das relações que se estabelecem durante a infância é fundamental para a construção do “eu” (autoconceito) e das aprendizagens. (Brazelton, 2006)

A professora cooperante mantém uma relação próxima e de cumplicidade com os alunos da sua turma, preservando-se a disciplina na sala de aula e na sua presença. Todos se conhecem muito bem e têm uma relação de proximidade, nunca esquecendo as regras que devem ser cumpridas e respeitadas.

A intervenção educativa foi um processo de aprendizagem e melhoramento contínuo, marcado por muitos aspetos positivos, fruto da relação com a professora cooperante e os alunos. Também existiram alguns aspetos negativos, que foram sendo alterados e melhorados com o tempo e a prática e com a ajuda de todos os intervenientes. No início o nervosismo foi o aspeto mais negativo, uma vez que nunca tinha estado a dar aulas numa turma. Este aspeto

foi trabalhado com a ajuda da professora cooperante e ao longo dos dias e das aulas, foi sendo melhorado.

Outro dos aspetos onde senti dificuldades foi a gestão do tempo, uma vez que também tínhamos dois anos de escolaridade na mesma sala. Em algumas atividades planeadas o tempo não chegava, sendo necessário prolongá-lo, ou então sobrava tempo, que era preenchido com as atividades planeadas para a hora seguinte. Na maioria das tarefas, o tempo chegava, mas os alunos acabavam mesmo no limite do tempo previsto. Como afirma Morgado (1997), “a disponibilidade de tempo no trabalho educativo é frequentemente sentida como estando permanentemente em perda, isto é, sentimos quase sempre «falta de tempo» para realizar tudo o que julgamos necessário”. Assim, o professor não deve considerar “apenas a quantidade de tempo que utiliza”, mas deve ter noção da “qualidade conseguida na utilização desse tempo”. (Idem)

Outra questão relacionada com o tempo, foi a possibilidade de existirem tempos mortos, que resultam da diferença de tempo necessário por cada uma das crianças para realizar a mesma tarefa. Assim, existiam alunos que terminavam com mais rapidez que os outros, ocupando este tempo livre a ler um livro no cantinho da leitura ou a terminar trabalhos que não tivessem completos.

Outra situação que ocorreu algumas vezes foi a entreaajuda que existe entre os alunos tanto do mesmo ano, como do outro ano existente na sala de aula. Foram muitas as vezes que trabalharam em conjunto crianças do 2.º e do 3.º ano,

que esclareceram dúvidas uns aos outros. Nota-se que as crianças gostam umas das outras e que mantêm relações de amizade fortes, sendo estas mais visíveis fisicamente nas raparigas que o demonstram mais. Papalia (2001) afirma que as raparigas acabam por estabelecer sentimentos de amizade mais fortes que os rapazes e defende que “ a amizade ajuda as crianças a sentir-se bem consigo próprias, a tornar-se mais sensíveis e afetuosas, mais leais e sinceras e mais capazes de dar e receber respeito”. A relação de amizade apresenta ainda, uma função importante na resolução de conflitos, uma vez que estes surgem mais entre amigos. Assim, a amizade é uma relação importante que permite à criança desenvolver inúmeras competências essenciais para a vida em sociedade.

Este estágio serviu para pensar em tudo o que aprendemos ao longo da licenciatura e do mestrado, e para vermos que nem tudo o que se aprende na teoria pode ser assim na prática. O professor deve conhecer os seus alunos e adequar as aprendizagens ao grupo que tem, considerando a turma como um todo coletivo, mas nunca esquecendo a individualidade de cada uma das crianças; deve acompanhá-las no seu desenvolvimento auxiliando-as nas suas dificuldades e problemas, apoiando-os no seu desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo.

Ensinar não é apenas transmitir conhecimentos. Ensinar é pensar primeiro nos alunos, é ser a sua segunda família, é pensar nas suas necessidades e nos seus interesses, é ouvi-los e respeitá-los. Ensinar é ajudar a aprender, e esse deve ser o papel do professor.

II. Experiências-Chave

2.3.3.1. Experiências-Chave

1- Desenvolvimento Motor no Jardim de Infância

A expressão físico motora tem uma grande importância nos primeiros anos de vida, tanto a nível geral, onde se promove a aquisição de competências sociais e culturais, quer a nível específico, proporcionando a aprendizagem de técnicas corporais e o desenvolvimento de capacidades condicionais e coordenativas.

Segundo as OCEPE (1997) a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas as crianças aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo. As tarefas devem respeitar as características individuais (anatômicas, psicológicas, fisiológicas e do sistema nervoso) da criança de forma a potenciar o processo de aprendizagem motora. Assim a atitude pedagógica no jardim-de-infância deve respeitar e favorecer as fases do seu crescimento. Nesse sentido deve ser global, funcional, adaptado ao desenvolvimento da criança, individualizada e socializante.

Papalia, Olds e Feldman (2001), afirmam que é durante o período pré-escolar que as áreas sensoriais e motoras do córtex estão mais desenvolvidas permitindo à criança fazer aquilo que pretende. Também os seus ossos e músculos estão mais fortes, e a capacidade da sua caixa pulmonar é maior, tornando possível correr, saltar e trepar mais longe, mais rápido e melhor.

As competências motoras grossas desenvolvidas neste período são a base para a prática do desporto, da dança e outras atividades que começam durante o período pré-escolar e que se podem manter depois ao longo da vida. Muitas das crianças do Jardim de Infância andavam no futebol ou na natação.

É entre os 3 e os 6 anos que as crianças começam a fazer progressos nas competências motoras grossas (correr, saltar,..) e nas competências motoras finas (abotoar, desenhar,..) e que começam a mostrar uma preferência pela mão direita ou pela mão esquerda. Ao longo do estágio pude observar que muitas crianças utilizavam ambas as mãos para escrever, desenhar ou pintar. Iam mudando de mão consoante lhes dava mais jeito, o que demonstra que ainda estão a experienciar aquela que será a mão dominante.

À medida que as crianças desenvolvem ambas as competências motoras (grossas e finas), estão a integrar continuamente as capacidades que já possuíam com as que estão a adquirir, de forma a produzir outras mais complexas. Papalia, Olds e Feldman chamam a estas combinações de competências, sistemas de ação. Garai e Scheinfeld (1968) afirmam que os rapazes são ligeiramente mais fortes que as raparigas e têm um pouco mais de massa muscular, mas que as raparigas por vezes excedem os rapazes em tarefas de motricidade grossa que envolvem a coordenação dos membros, e em atividades que requeiram a coordenação dos músculos mais pequenos. Corbin (1973) defende que os rapazes têm mais competências em atirar e apanhar bolas que as raparigas, uma vez que os pais e treinadores tendem a despender mais tempo a

ensinar estas competências aos rapazes, as quais dependem não só da maturação, mas também da aprendizagem e da prática.

No Jardim de Infância a expressão físico motora satisfaz as necessidades básicas de atividade, proporciona a oportunidade de adquirirem hábitos de vida ativa, e é também um meio através do qual se podem atingir grande parte das finalidades educativas indicadas para estas idades. A expressão físico motora tem também um papel importante na promoção e aquisição de competências pessoais, sociais e culturais, nomeadamente em situações de socialização/multiculturalidade, cooperação/competição, bem como, na formação multilateral das crianças.

O grupo de crianças com quem estagiei tinha expressão físico motora todas as quintas feira de manhã, com um professor que se deslocava até ao Jardim de Infância. Faziam várias atividades no exterior com movimentos locomotores e posturais e no interior realizavam exercícios gímnicos (no solo, com aparelhos, corrida, saltos, manipulações). Esta era uma manhã que todas as crianças gostavam muito, e que participavam ativamente, e que lhes permitia libertar alguma energia.

Considerando as características de crescimento e desenvolvimento motor nestes níveis de escolaridade (3 aos 10 anos), a literatura existente até ao momento, indica-nos várias áreas do desenvolvimento humano em que a prática de atividades motoras (através dos efeitos produzidos pelo exercício físico, jogo ou habilidades motoras) têm um efeito evidente: no desenvolvimento físico (ósseo, muscular,

cardiovascular e controlo da obesidade); no desenvolvimento de habilidades não-locomotoras (posturais), locomotoras (transporte do corpo) e manipulativas (controlo e transporte de objetos); no desenvolvimento perceptivo-motor (imagem corporal, direccionalidade, afinamento perceptivo e estruturação espacial e temporal); no desenvolvimento do autoconceito (físico, académico, estima pessoal) e no desenvolvimento psicossocial estético e moral referente à melhoria do ajustamento social e da estabilidade social - (Neto, 2004 citando Williams, 1983; Cratty, 1986; Haubenstricker e Seefeldt, 1986; Malina & Bouchard, 1991; Haywood, 1993; Neto, 1996; Gallahue e Ozmun, 1995; Gabbard, 1996).

Ao nível das concepções e estratégias curriculares, devem ser introduzidos objetivos mais realistas sobre a educação na perspetiva da saúde. A escola é o lugar onde as crianças devem ser alertadas para uma aprendizagem e um estilo de vida saudável, desde cedo. Cabe ao professor interpretar em função do contexto de ação, quais as melhores estratégias de intervenção e a seleção apropriada dos conteúdos e meios de ensino-aprendizagem. As crianças demonstram uma capacidade motora e uma motivação intrínseca, dependente das características do seu contexto de vida. O problema da saúde e condição física deve ser dimensionado de acordo com a cultura quotidiana das crianças.

A expressão físico motora é fundamental nesta perspetiva, uma vez que existem cada vez mais casos de obesidade infantil e de problemas de saúde, devido à falta de hábitos alimentares saudáveis, à falta de hábitos de atividade física e à falta de

informação existente muitas vezes em casa. O professor deve alertar não só as crianças, mas também as suas famílias, que são fundamentais no processo de educação e desenvolvimento infantil.

Neste seguimento verifiquei que a educadora cooperante desenvolveu com as crianças um projeto sobre alimentação saudável, e que diariamente alertava as crianças para o perigo dos doces e açucares que para além de fazer mal à saúde, também estragava os dentes, o que se verificava, em algumas crianças.

Ao nível da intervenção pedagógica e conteúdos programáticos é importante definir estratégias de ensino que valorizem a formação motora, lúdica e o estado de condição física das crianças, aumentando a qualidade de tempo de atividade motora e favorecendo a criação de um padrão ativo de atividade física regular. São fundamentais duas referências: a descoberta progressiva das informações provenientes do próprio corpo e a tomada de consciência do nível de comportamento motor alcançado, de acordo com a finalidade das ações propostas.

São conhecidas as influências no comportamento das crianças das decisões tomadas pelo professor quanto à condução do processo de ensino. A definição de contextos de aprendizagem relativamente diferenciados e com mais ou menos controlo por parte do professor poderão ter uma relação direta com o progresso alcançado pelos alunos na aprendizagem.

Durante o período de observação verificámos que as crianças aderiam muito bem às aulas de expressão físico motora e achámos que o mini projeto deveria ter uma atividade que englobasse a esta expressão. Uma vez que as crianças queriam decidir como iria deslocar-se o bicharoco adaptamos e fizemos um percurso no exterior da sala de atividades. As crianças tinham de imitar os animais enquanto passavam uns obstáculos no pátio. Saltaram dentro de arcos, pularam, correram, andaram como o caranguejo, e no final pediram-nos um tempo para explorarem os arcos, tendo estado a rodá-los, a atira-los ao ar, e a tentar rodá-los na cintura. Esta exploração é fundamental para o desenvolvimento de capacidades motoras e destrezas que serão fundamentais para o resto da vida.

Papalia, Olds e Feldman 2001, afirmam que “as crianças mais novas desenvolvem-se melhor fisicamente” quando tem oportunidade de “ser ativas a um nível maturacional apropriado, em situações de brincadeira livre não estruturada”. Assim, é fundamental que os educadores e as próprias escolas comecem a incluir a expressão físico motora no seu tempo letivo, com bastante regularidade, uma vez que não é uma perda de tempo, mas um ganho de competências e capacidades fundamentais nas crianças para as suas vidas, oferecendo-lhes a possibilidade de “saltar e trepar em segurança, equipamentos com tamanho adequado, bolas e outros brinquedos suficientemente pequenos para serem facilmente agarrados e um treino adequado”.

Segundo Teresa Vasconcelos (s.d. pp:7), “hoje em dia assiste-se a uma mudança de atitude, alguns profissionais da educação reconhecem a importância da expressão físico motora

como essencial para a saúde, crescimento e desenvolvimento harmonioso da criança”.

2- Computadores na sala de Jardim de Infância

Hoje em dia vivemos numa sociedade marcada pelo crescimento da informação e pela evolução das novas tecnologias. O crescimento e desenvolvimento ao longo da vida é fortemente influenciado por parte dos meios de comunicação, que não mostram a realidade, mas sim representações desta. É importante preparar as crianças desde cedo para o consumo dos *media*, de forma a terem capacidade de descodificar mensagens através de uma análise crítica e reflexiva, que as levará a compreender melhor o mundo que as rodeia e a ter ferramentas para participar de forma ativa e reflexiva numa sociedade que é a sua.

A educação para os *media* deve fazer parte de todos os componentes curriculares, começando na educação pré-escolar. As Metas Curriculares consideram que as TIC têm um elevado potencial “enquanto estratégia de desenvolvimento intelectual, emocional, social e motor,”, uma vez que favorece uma formação e um desenvolvimento equilibrado e variado em cada criança.

Atualmente há quem defenda esta ideia, e há quem ache desadequado e perigoso que as crianças contactem desde cedo com as novas tecnologias. Um dos principais medos segundo Cordes e Miller (1999) é que as TIC venham tomar o lugar e dificultar o envolvimento das crianças noutra tipo de atividades,

como experiências diretas de manipulação de materiais e objetos, que são fundamentais nesta etapa do desenvolvimento. Foram sendo realizados vários estudos ao longo dos anos, para tentar responder às mais variadas questões e dúvidas que se impõem. Uma das questões mais pertinentes é qual os benefícios que os computadores podem ter numa sala de jardim-de-infância com crianças dos 3 aos 5 anos? Quais os efeitos que têm no desenvolvimento social, emocional, moral e cognitivo? Alguns autores, como Healy, (1998, citado por Costa, Peralta e Viseu, 2007:104) consideram prejudicial o uso de computadores por crianças com menos de 7 anos. Outros, como Sprinthall e Sprinthall, (1993 citado por Costa, Peralta, e Viseu,2007:104) defendem que segundo a teoria piagetiana, as crianças encontram-se no estágio pré-operatório e que como tal este se caracteriza pelo aprofundamento da função simbólica. Ou seja, nestas idades as crianças estão a desenvolver as suas capacidades de representar e refletir mentalmente sobre objetos, pessoas e acontecimentos a partir de palavras, símbolos ou imagens. Estão a descobrir as relações causa-efeito. Também a teoria de aprendizagem de Bruner (1966) defende que é durante este período (estado icónico) que a criança desperta para um sistema de representação visual do mundo, em que a imagem assume uma particular relevância, e em que a sensibilidade à cor, ao movimento, som e luminosidade é particularmente acentuada.

Clements e Nastasi (2002, citado por Costa, Peralta, e Viseu,2007:104) referem que as crianças nesta idade se mostram “confortáveis e confiantes” ao usar computadores e

que revelam “várias competências na sua utilização”, o que demonstra que não tem dificuldade em operar com a linguagem simbólica. Assim, ao apresentar ideias concretas através do meio simbólico, o computador permite às crianças estabelecer essa relação entre o concreto e a representação.

A partir dos três anos os progressos qualitativos do pensamento emergente neste período, a que se liga um modo intuitivo de aprender e uma especial apetência pela experimentação (Sprinthall e Sprinthall 1993, citado por Costa, Peralta, Viseu, 2007:104), tornam as crianças aptas a explorarem o computador e as atribuírem significado e relevância às atividades nele desenvolvido. Cada vez mais se verifica nas salas de atividades a presença de uma área com computadores, o que pude observar na sala onde estagiei. Ao início pensei que os computadores estivessem ali apenas para uso dos adultos e para se ouvir música, mas depressa me apercebi que era uma das áreas mais escolhidas pelas crianças para passarem algum do seu tempo de escolha livre e que as regras de utilização foram bem definidas em conjunto com a educadora para que funcionasse de forma organizada.

Um dos aspetos fundamentais na utilização das TIC tem a ver com o sítio onde devem ser colocados os computadores. Se forem colocados fora da sala de atividades, está-se a criar dois grupos de crianças, os que ficam fora da sala a utilizar o computador e os que estão na sala sem a possibilidade de ver o que os colegas estão a fazer. É por isso importante que a área de trabalho com computadores faça parte da sala de atividades e que à frente de cada monitor sejam colocadas duas cadeiras, de

modo a sugerir desde logo a possibilidade de utilização partilhada daquele equipamento (Haugland e Wright, 1997, citado por Costa, Peralta, e Viseu, 2007:104), o que se verificava na sala onde estive. O computador na sala favorece a interação entre os que estão a usar o computador e as crianças envolvidas noutras atividades, encoraja as crianças a aprenderem umas com as outras, cria oportunidades de tutoria entre pares e simultaneamente, facilita a integração das atividades desenvolvidas na globalidade do trabalho curricular. Ao longo do estágio utilizamos algumas vezes o computador para fazer pesquisa e mostrar às crianças. Um dos assuntos pesquisados, foi a evolução dos bichos-da-seda, uma vez que as crianças tinham uma caixa com bichinhos para poderem observar o seu desenvolvimento.

As crianças mais pequenas exploram o computador com confiança, sendo capazes de utilizar programas adequados á sua idade, que requerem a utilização de uma ou duas teclas. Aprendem a ligar e a desligar o computador, a tirar e a substituir os discos dos jogos que querem jogar, seguem as instruções dos menus, usam pistas situacionais e visuais para interpretar o que lhes é proposto, descobrindo sozinhos ou com a ajuda dos colegas. Esta é uma área utilizada por todas as crianças, que sozinhas, ou em grupos se juntam para resolver desafios e jogos didáticos que têm disponíveis na sala de atividades, e que de certa forma interagem uma com a outra, ajudando-se mutuamente. Papert (1980, citado por Costa, Peralta, e Viseu, 2007:104) ao observar as crianças confirmou que os computadores servem como “potenciais catalisadores de

interação social e do trabalho colaborativo”, uma vez que as crianças geralmente não gostam de estar sozinhas no computador, e que preferem trabalhar em pares e em pequenos grupos. Esse conjunto de interações que se desenvolvem segundo Amante (2004, citado por Costa, Peralta, e Viseu, 2007:105) é relevante para a aprendizagem. As maiorias das vezes as crianças estavam acompanhadas por outras crianças da mesma idade ou de idades diferentes. Era muito raro a criança que estava sozinha no computador.

Klinzing e Hall defendem que a presença dos computadores na sala de atividades fomenta um clima social positivo caracterizado pelo “elogio e encorajamento dos pares, iniciação à interação e comportamentos de procura de ajuda externa e ensino e entreaajuda espontânea entre os pares”, o que sempre verifiquei na sala onde estive. Buckleitner e Hohmann (1996); Clements e Nastasi (2002); Amante (2003, citado por Costa, Peralta, e Viseu, 2007:103) afirmam que o uso dos computadores não diminui o uso dos materiais tradicionais nem a procura de outras atividades, e que após um período inicial de descoberta o computador passa a ser visto como um de entre muitos recursos à disposição das crianças, sendo utilizados por períodos de tempo aproximados aos despendidos noutras atividades.

Há quem diga que as crianças de hoje em dia passam muito tempo em frente à televisão a jogar consola ou no computador, mas um estudo de Hoover e Austin veio comprovar que as crianças entre os 3 e os 5 anos passam aproximadamente o mesmo tempo a jogar computador na escola

que passam a desenhar no papel, a conversar uns com os outros, ou a fazer construções de blocos. O grupo de crianças com quem estagiei, passava tanto tempo no computador, como a brincar nas outras áreas da sala, a fazer desenhos, construções e jogos de mesa. Não se verificava haver uma criança que estivesse sempre no computador e que não se interessasse pelas outras atividades disponíveis.

O uso do computador veio trazer benefícios ao nível do desenvolvimento da linguagem, uma vez que os jogos encorajam a produção de discurso mais complexo e fluente (Davidson E Wright, 1994, citado por Costa, Peralta, e Viseu, 2007:108); a interação aumenta a comunicação verbal e a colaboração entre as crianças e proporciona situações de conflito socio cognitivo propiciadoras de aprendizagem (Amante, 2004, citado por Costa, Peralta, e Viseu, 2007:110). Também ao nível do pensamento matemático, o computador contribui para o desenvolvimento do pensamento geométrico e espacial, uma vez que as crianças produzem os objetos e podem atuar sobre eles, aumentar ou diminuir o seu tamanho, juntar formas que dão origem a novas formas, colorir espaços fechados, levando-as a refletir sobre as características topológicas desses espaços (Clements E Nastasi, 2002, citado por Costa, Peralta, e Viseu, 2007:110). O conhecimento do mundo também é desenvolvido com recurso às tecnologias, através da internet, que pode proporcionar aos educadores e às crianças oportunidades únicas de acesso a informação e locais muito diversificados que podem seguramente constituir-se como poderosos recursos educacionais. Numa sala de atividades

com recurso à internet, o educador pode pesquisar em conjunto com as crianças e dar-lhes a conhecer novas coisas, tais como responder a questões que surjam das crianças. É uma ótima ferramenta para ajudar na realização de projetos, surgidos pelas crianças.

É assim obrigatório que a escola promova práticas estimulantes, desenvolva conteúdos atualizados e adequados às novas exigências pessoais e sociais, utilizando e desenvolvendo novas linguagens apoiadas nas tecnologias de informação e comunicação. É importante que as crianças tomem um contato desde pequeninas com as tecnologias, uma vez que o futuro está cada vez mais informatizado e tecnológico.

3- Articulação Curricular entre o Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Não é fácil arranjar uma definição de transição. O dicionário diz-nos que uma transição é “uma passagem de um local, estado, sentimento, assunto, para outro”; “ fase ou período intermédio numa evolução ou processo evolutivo” (Dicionário da Academia das Ciências, 2001).

A transição do jardim-de-infância para a escolaridade básica tem sido um tema que tem suscitado várias questões e que tem vindo a ser discutida nos últimos tempos, sendo considerada num estudo da OCDE (2006) como crucial. As investigações sobre este tema sublinham a importância das transições na vida da criança e jovem que podem causar perturbações emocionais e sociais, tal como a descontinuidade nas aprendizagens. É por

isso necessário assegurar que cada transição seja bem-sucedida, e que seja significativa para o bem-estar emocional e social da criança, mas que simultaneamente seja importante para o seu desempenho cognitivo.

São consideradas transições com sucesso, aquelas em que não ocorrem problemas e que se englobam numa variedade de processos: adaptação da criança à creche ou ao jardim-de-infância; uma adaptação positiva à escola do 1.º ciclo do ponto de vista emocional social e intelectual. (Vasconcelos, 2009:50)

Durante vários anos pensou-se que uma inserção positiva na escolaridade básica se fazia através de processos diretos de indução, usando fichas de iniciação à escrita e leitura ou de exercícios gráficos em folhas quadriculadas. Até aos anos 80 afirmava-se que os fatores indicativos de uma inserção positiva tinham a ver com indicadores de sucesso escolar nas aprendizagens formais. Recentemente, os estudos desenvolvidos apontam para um número mais amplo de competências indicativas de uma inserção positiva na escolaridade obrigatória, da qual se destaca a capacidade de “aprender a aprender” (Griebel e Niesel, 2003; Folque, 2008; citado por Vasconcelos, 2009: 50).

Surgem logo depois as “competências sociais de cooperação”, ou seja, a capacidade de a criança se inserir num grupo de pares e cooperar com eles no desenvolvimento de tarefas comuns (Griebel e Niesel, 2003; citado por Vasconcelos, 2009: 50). Para atingir este desempenho, as crianças devem demonstrar ser capazes de fazer amigos e de serem aceites no grupo de colegas. Outros fatores que contribuem para uma

inserção positiva é a autoconfiança que cada criança tem, a capacidade de autocontrolo e a capacidade de resiliência, ou seja, a capacidade de fazer face à frustração.

Para que a transição de um ciclo para o outro seja feita de modo articulado, coerente e com sentido para a criança é necessário que exista uma boa articulação curricular entre os dois ciclos, que um seja a continuação do outro, e não duas coisas díspares. Para isso, é necessário que ambos os ciclos funcionem em conjunto.

Também não é fácil definir o conceito de articulação curricular. Em relação à articulação, o dicionário diz que é o “ponto de união entre peças de um aparelho ou máquina. Assim, segundo Serra, (2004:75) o sistema educativo pode ser comparado a uma máquina e os diferentes níveis educativos como peças dessa máquina e a articulação curricular pode-se entender como os “pontos” de união entre os ciclos, ou seja, os mecanismos encontrados pelos docentes para promover a transição entre ciclos diferentes. Desta forma, a articulação curricular aparece ligada à prática docente e não a mecanismos teóricos.

Quando se aborda a temática da articulação surge associado a esta outro conceito bastante importante: a continuidade. No entanto, os conceitos são diferentes. Apesar da educação pré-escolar e do 1.º ciclo serem vistas como dois campos diferenciados, o segundo devia ser uma continuação do primeiro. É importante que os educadores no pré-escolar se apercebam do processo individual de cada uma das crianças e as ajudem a progredir até ao máximo das suas capacidades. No

ensino básico, o professor deve assentar os seus ensinamentos nas capacidades e competências que as crianças já adquiriram anteriormente e nos conhecimentos e vivências que cada um traz consigo (Nabuco, 2002). Para que isto seja possível Serra (2004:76) afirma que é necessário uma articulação que possibilite um crescimento apoiado, desde as atividades lúdicas e criativas da educação pré-escolar, até às aprendizagens mais sistematizadas do primeiro ciclo.

É certo que existem diferenças nos dois níveis, tanto nos objetivos, como nas metodologias específicas, o que, segundo Dinello (1985 citado por Serra, 2004: 76), torna necessário o estabelecimento de uma articulação curricular entre a educação pré-escolar e o primeiro ciclo, de forma a poder respeitar o processo evolutivo natural da criança. Desta forma, a articulação permite uma função de conexão entre partes diferentes e a continuidade assimila uma parte à função de outra (Serra, 2004:76).

Quer isto dizer, que os educadores e os professores devem trabalhar em conjunto, sendo que no pré-escolar se devem antecipar experiências de aprendizagem do ensino básico e que os professores deste nível devem depois reforçar as aprendizagens feitas anteriormente e os conhecimentos que cada criança possui, uma vez que são uma mais-valia para o processo de aprendizagem coletivo. Também os pais são fundamentais para o processo de transição uma vez que estes estão na posição mais favorável para oferecer uma continuidade aos seus educandos.

4- Turmas com Diferenciação Pedagógica – dois anos de escolaridade na mesma sala

Este estágio teve uma particularidade que nunca tinha presenciado, que foi dois anos de escolaridade na mesma sala de aulas, e com a mesma professora. Foi um grande desafio, uma vez que no início tinha muitas dificuldades em planificar e em gerir o tempo dentro da sala de aula. Através de alguma pesquisa e da ajuda da professora cooperante estas dificuldades foram sendo colmatadas e melhoradas ao longo do tempo de estágio.

O papel do professor é conhecer cada um dos seus alunos e a sua turma, e adequar o ensino e as aprendizagens às necessidades e às características de cada uma. O ensino diferenciado na sala de aula proporciona diferentes formas de aprender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo a que cada um dos alunos possa ter uma aprendizagem eficaz. Tomlinson (2008 pp:13) afirma que o ensino diferenciado proporciona diversas vias para a aprendizagem, e centra-se numa aprendizagem relevante ou em ideias poderosas para todos os alunos. Nesta turma, para além de haver um ensino diferenciado conforme as características de cada um dos alunos, existe uma diferenciação que se deve ao facto de serem dois anos distintos, um 2.º e um 3.º ano.

A professora cooperante desta turma desempenhava um papel de auxiliadora do conhecimento, ajudando os alunos a construírem as suas aprendizagens. Estes eram responsáveis por pensar e por explicar como chegavam às respostas, tendo a professora como auxílio e ajuda sempre que necessário.

Tomlinson (2008:35) afirma que os professores que têm turmas onde existe a diferenciação pedagógica, “deixam de se ver como guardiões e administradores do saber, passando a ver-se mais como organizadores de oportunidades de ensino”, o que acontecia nesta turma. A prioridade do professor deve ser organizar a sala com atividades e descobertas eficazes e desenvolver situações educativas que captem a atenção dos alunos e proporcionem a compreensão dos conteúdos.

Segundo o mesmo autor, os professores que oferecem um ensino diferenciado centram-se no seu papel de “treinadores ou mentores” e atribuem aos seus alunos o máximo de responsabilidades sobre o seu processo de aprendizagem e ensinam-nos a lidar melhor com as situações. Estes professores melhoram a sua capacidade de avaliar o nível de preparação dos seus alunos de variadas formas; de ler e interpretar as dicas dadas por eles acerca dos seus interesses e preferências relativas às aprendizagens; de criar modos variados de conseguirem recolher informação e ideias; de desenvolver diversas formas para os alunos explorarem e serem “donos” das suas ideias; e providenciar possibilidades variadas para os alunos expressarem e desenvolverem os seus conhecimentos. Assim, são os alunos que constroem as suas aprendizagens e os seus conhecimentos, seguindo o seu próprio ritmo e contando sempre com a ajuda do professor e dos colegas.

Neste tipo de organização, tanto os alunos como o professor trabalham em prol do desenvolvimento e do sucesso de cada um. Apesar de o professor ser claramente o líder do grupo, os alunos ajudam a desenvolver as rotinas de sala de aula, a contribuir para

a resolução de problemas, a ajudarem-se mutuamente e a manter o seu trabalho em ordem.

Para que o ambiente seja agradável e as aprendizagens sejam eficazes, todos se devem sentir bem recebidos e devem sentir que pertencem aquele grupo; deve existir o respeito uns pelos outros; e todos se devem sentir seguros e confiantes. O professor é responsável por alguns destes aspetos, e também por procurar qual a melhor estratégia para dispor a sala de aula e a forma como funcionam as aulas diferenciadas e baseadas no perfil de aprendizagem dos alunos.

Na turma onde estive, estavam separados por anos de escolaridade. O 2.º ano ficava de um lado da sala e o 3.º ano, do outro lado. Pude observar a estratégia utilizada pela professora cooperante e que mais tarde foi utilizada por nós, que consistia no trabalho com um dos anos, enquanto o outro estava em trabalho autónomo ou em trabalho de grupo. Assim, a professora conseguia dar atenção a todos os alunos, e não havia ninguém que estivesse sem fazer nada. Os tempos “mortos” em que algumas das crianças acabavam mais cedo que as outras, eram ocupados a terminar trabalhos, a estudar, ou no tapete a ler livros do cantinho da leitura.

Na minha opinião, as turmas mistas tem as suas vantagens, uma vez que os alunos mais velhos podem ajudar os mais novos, porque já tem conhecimentos dos conteúdos e matérias desse ano, e também os mais novos podem ajudar os mais velhos, naquilo que estão mais esquecidos. Pude verificar que nestas turmas é muito positivo pôr os alunos a trabalhar em grupo, pois existe uma grande entajuda e troca de conhecimentos entre

cada um deles. Estes alunos funcionam como uma turma apenas, apesar de terem anos de escolaridade diferentes e conhecimentos diferentes.

5- A Hiperatividade

Nos dias de hoje há cada vez mais crianças diagnosticadas com ADHD (Perturbação da hiperatividade com défice de atenção). É o segundo distúrbio do desenvolvimento mais frequente, pelo que afeta entre 5 e 7 % das crianças em idade escolar. Muitas vezes, são consideradas crianças problemáticas e mal-educadas, mas a verdade é que são desatentas e desconcentradas, o que resulta numa agitação permanente e anormal. Papalia, Olds e Feldman (2001:452) afirmam que esta perturbação é caracterizada por “desatenção persistente, impulsividade, baixa tolerância à frustração, distração e uma grande atividade em locais e tempos inadequados, como na sala de aula”.

Estas características aparecem maioritariamente em crianças em idade escolar, rapazes, e frequentemente, interferem com o “seu funcionamento na escola e na vida diária”.

Esta perturbação pode ser hereditária, ou causada por uma irregularidade no funcionamento cerebral na região que inibe os impulsos (Rosen, 1996 citado por Papalia, Olds e Feldman 2001:452). Também os conflitos familiares podem contribuir para esta situação.

Na turma onde estive a estagiar, havia duas crianças, rapazes, diagnosticados, um do 2.º ano e outro do 3.º ano.

Estas crianças mostravam-se sempre muito ansiosas, distraídas, não conseguiam manter-se concentradas em algumas tarefas que lhes eram pedidas e por vezes sentiam-se incapazes de as realizar e frustradas. Foi fundamental arranjar estratégias de trabalho para que se sentissem motivados e entusiasmados pelo trabalho a desempenhar.

O ambiente familiar de cada uma das crianças não era o melhor, uma vez que uma das mães era muito nova e cuidava do filho sozinha, e a outra tinha problemas psiquiátricos. Estes fatores influenciam também o comportamento destas crianças e as referências que têm do mundo e da vida.

Se a perturbação da hiperatividade com défice de atenção não for tratada ou acompanhada, pode conduzir a uma “frustração extrema, alienação, insucesso escolar, e comportamento antissocial” (Zametkin, 1995 citado por Papalia, Olds e Feldman 2001:452). Normalmente, estas perturbações são tratadas com fármacos, como a Ritalina, que pode ajudar as crianças a concentrarem-se e a reduzir o comportamento antissocial. As crianças da minha sala estavam medicadas com este fármaco e, ao longo do tempo, foi-se notando melhorias no comportamento e na concentração de cada um deles. Nos dias em que não tomavam a medicação, era notória a diferença, para pior.

Estas crianças, apesar da perturbação que têm, são bastante inteligentes e tem uma boa capacidade de

raciocínio lógico, o que era notado, especialmente na área da matemática.

O professor deve tentar compreender a situação destas crianças, trabalhando em conjunto com a família de cada uma delas. Este deve ser calmo e paciente, entender a situação de cada uma delas e arranjar estratégias para as ajudar. Deve utilizar o reforço positivo com frequência no bom comportamento e nas capacidades que a criança vai demonstrando, deve ajudar a criar rotinas de trabalho e de tarefas, de modo a que a escola seja um local seguro e feliz, onde as crianças se sintam bem e queiram estar.

As crianças da turma onde estive gostavam de vir para a escola, de brincar com os seus amigos e de trabalhar na sala de aula. Percebi ao longo do estágio qual o tipo de tarefas e atividades que estas gostavam mais. A criança do 2.º ano gostava de pintar, de realizar atividades mais artísticas e plásticas e atividades matemáticas, onde demonstrava um grande raciocínio. Enquanto a do 3.º ano gostava mais de atividades relacionadas com pesquisas, estudo do meio, curiosidades, lendas e trabalhos de grupo.

As dificuldades foram notadas em alguns trabalhos individuais em que tinham de se concentrar para resolver alguns exercícios e em alguns trabalhos de grupo, em que tinham de trabalhar com vários colegas, e onde nem sempre as opiniões eram as mesmas.

Assim, o professor deve adaptar-se às necessidades destas crianças, desenvolvendo as habilidades e potencialidades que cada uma delas tem, pois dentro das suas limitações são

crianças espertas e inteligentes, e que necessitam de um pouco de carinho e atenção.

6- Investigação – O contexto escolar no processo de Socialização

6.1. Enquadramento teórico

A socialização é um processo de assimilação de hábitos que são característicos de um grupo social, e através dos quais um indivíduo se torna um membro funcional de uma comunidade, apreendendo a cultura que lhe é própria. É um processo contínuo, que nunca termina, e que é iniciado através da imitação. (Dicionário da Língua Portuguesa)

O processo de socialização inicia-se após o nascimento e é através da família e de outros agentes próximos, da escola, dos meios de comunicação e dos grupos de referência que vão surgindo na nossa vida. O indivíduo integra-se no grupo onde nasceu, adquirindo todos os seus costumes, valores, hábitos e tradições característicos. É através do processo de socialização que o indivíduo desenvolve a sua personalidade e se insere na sociedade, apropriando-se de comportamentos e atitudes, baseados em valores, crenças e normas dessa cultura.

O ambiente familiar é o ponto primário da relação direta da criança com os seus membros e onde aprende e interioriza a linguagem, os valores, os modelos, as regras e os comportamentos do grupo a que pertence. Sousa e Filho (2007:2) afirmam que é neste grupo em que a “criança cresce,

atua, desenvolve e expõe os seus sentimentos, tem uma primeira imagem de si própria e dos seus primeiros modelos de comportamento” que contribui para a formação de uma “base de personalidade”.

A socialização primária é fundamental para o indivíduo e deixa marcas profundas para toda a sua vida, uma vez que é nesta fase que se constrói o seu primeiro mundo.

É fundamental que a criança tenha um bom exemplo de relacionamento com adultos, principalmente pais e irmãos, onde vai aprender segundo Sousa e Filho (2007:3) “a negociar, a cooperar e competir, a fazer amigos e aliados, a ter prestígios e fracassos e a ter oportunidade de experimentar relações”. As experiências ocorridas no seio familiar são bastante influenciadoras do comportamento da criança, podendo depois orientá-la quando esta se tornar aluna e assim funcionar como base para a interação com os colegas da escola. É no contexto familiar que a criança desenvolve “padrões de socialização, constrói o seu modelo de aprendiz e se relaciona com o conhecimento adquirido durante a sua experiência de vida primária e que se vai refletir na sua vida escolar”.

A escola é responsável pela formação das crianças, por fornecer modelos comportamentais e conhecimentos, e é também o local onde a criança forma o seu ser social e se desenvolve no processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos. A escola é o ponto de referência para a construção da identidade do ser social de cada criança.

Sousa e Filho, (2007:5) afirmam que é fundamental que exista uma “sintonia entre a escola e a família”, uma vez que se torna um “elemento facilitador para que a vida escolar seja vivenciada com maior tranquilidade, segurança e para que o processo de adaptação seja facilitado”. A família é fundamental neste processo, mas também a escola é responsável por proporcionar um ambiente estável e seguro, onde as crianças se sintam bem. O sentimento de segurança que as crianças sentem no seio familiar, passa a ser transmitido na escola pelo adulto mais próximo, que é o professor. Também a convivência com outras crianças, contribui para que a criança se acostume às rotinas escolares, se interesse pela escola e atividades, o que ajuda a favorecer o desenvolvimento pessoal, social e intelectual (adaptado de Sousa e Filho, 2007:5).

A escola tem uma importância crucial na formação social de cada criança, sendo para isso necessário que haja uma sintonia entre a escola e a família, para que em conjunto trabalhem como agentes do desenvolvimento social da criança.

Na escola as crianças convivem com crianças da mesma idade e realizam atividades em pares. Papalia, Olds e Feldman (2001: 484) afirmam que as crianças ao fazerem coisas com os grupos de pares “desenvolvem competências necessárias para a sociabilidade e para a intimidade, intensificam relações sociais e adquirem um sentimento de pertença”. As crianças sentem-se motivadas e adquirem a sua identidade, aprendendo competências de “liderança,

comunicação, cooperação, papéis e regras sociais”. O grupo de pares é fundamental para ajudar as crianças a aprender a viver em sociedade, uma vez que é necessário adaptar os desejos e as necessidades aos dos outros, quando se deve ceder e quando se deve ser firme.

6.2. Identificação do problema

A observação é fundamental para que se fique a conhecer o grupo e a planificar atividades adequadas. No entanto, é necessário ficar a conhecer melhor cada uma das crianças, pois a relação que estabelecemos com cada uma delas é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem e para um ambiente favorável a novas aprendizagens sociais, emocionais e cognitivas.

Este capítulo engloba uma pequena investigação descritiva realizada ao longo do período de estágio, que se resume a estudar uma criança que demonstra falta de socialização primária com crianças da mesma idade e o papel que a escola tem desempenhado e desempenha nesta situação.

A escolha do tema surgiu da observação da turma e através de conversas informais com a professora cooperante, que após o período de observação, nos falou um bocadinho sobre cada um dos alunos da turma. A criança em questão andava muito ansiosa e distraída pois os primos da Suíça vinham visitá-lo no Natal. Estes primos são as únicas pessoas da mesma idade com quem mantém contato fora da escola, e

uma vez que vivem no estrangeiro só falam pelo telefone e pela internet.

A professora cooperante referiu que a criança passa a maior parte do tempo livre com os avós e que no sítio onde vive não há ninguém da sua idade, logo não tem ninguém com quem brincar, uma vez que também é filho único.

Na escola, revela alguma dificuldade em fazer amigos, passando a maior parte dos intervalos sozinho, ou a falar com os adultos. Na sala de aula, mostra alguns comportamentos irritativos e impicativos aquando da realização de trabalhos de grupo, uma vez que tem de ser tudo á sua maneira. Numa reunião de pais, a que pude assistir, a mãe da criança mostrou estar preocupada com o facto de o filho não ter ninguém da idade dela para brincar e pelo facto de ele ter dificuldades em fazer amigos. A mãe contou-nos que, recentemente, inscreveu o filho no *karaté* para que ele possa praticar desporto e, ao mesmo tempo, conviver com outras crianças da sua idade fora da escola.

Durante os intervalos e no recreio, conversei várias vezes com a criança que me contava como estava ansiosa pela chegada dos primos e por tudo o que ia fazer com eles a seguir, uma vez que ia ter alguém com quem brincar.

Professora Estagiária: Está tudo bem contigo? Tens andado um bocadinho distraído.

DAB: Sim eu sei, é que os meus primos vêm cá passar o Natal e eu estou muito feliz e ansioso que eles cheguem.

Professora Estagiária: Então mas eles vêm cá muitas vezes?

DAB: Nem por isso. Só vêm cá de vez em quando. Mas eu falo quase todos os dias com eles.

Professora Estagiária: Então mas falam ao telefone?

DAB: Não. Falamos pelo *skype* e eles contam-me coisas de lá.

Professora Estagiária: Então e porquê que tu gostas tanto que eles venham cá?

DAB: Porque assim tenho alguém para brincar comigo. Normalmente estou sempre sozinho em casa com os meus avós.

Professora Estagiária: Então e o quê que fazes nos tempos livres?

DAB: Vejo televisão, jogo computador, faço os trabalhos de casa.

Professora Estagiária: Sozinho?

DAB: Sim. Não há ninguém da minha idade, lá ao pé da minha casa e também não tenho irmãos (Notas de campo de 22 Outubro de 2012).

Assim, tendo em conta esta situação e estando nós inseridos no meio escolar, cabe-nos tentar arranjar soluções que ajudem esta criança a tornar-se mais confiante e a conseguir fazer amigos. Assim, coloca-se a seguinte questão:

Poderá o contexto escolar ajudar uma criança na sua socialização com outras crianças?

Este é um tema que está presente no dia-a-dia e na vida de cada um, e que nem sempre damos a devida importância. Muitas crianças sentem dificuldades em fazer amigos na escola e fora desta, isolando-se e tornando-se crianças infelizes. É preciso valorizar estas situações e arranjar estratégias que combatam estes problemas, para que as crianças sejam felizes e socialmente ativas.

6.3.Objetivos

Ao longo do estágio e, tendo em conta esta investigação descritiva, no fim de ambos pretendo compreender a importância da socialização primária e analisar a influência da escola na promoção da socialização. Desta forma, através da observação do contexto em questão (1.º ciclo do ensino básico) pretendo verificar se a falta de uma socialização primária numa determinada criança é um fator que pode ser superado pela socialização em contexto escolar.

A socialização é uma capacidade que é desenvolvida ao longo de toda a vida, sendo que as relações sociais estabelecidas entre pares e entre as crianças e os adultos mais próximos são indispensáveis.

Para que seja possível alcançar os objetivos gerais, são necessários alguns objetivos específicos, que servem de ponte entre a questão inicial da investigação e as finalidades da mesma. Assim, é necessário arranjar estratégias de participação ativa, tanto no recreio, como na sala de aula e ajudar a criança a interagir com os outros de maneira segura e

confiante, de forma, a que esta se sinta capaz de fazer amigos e manter relações sociais entre pares.

6.4. Metodologia e procedimentos

A metodologia adotada é qualitativa e naturalista, uma vez que privilegia a interação do sujeito de forma natural e discreta (Carmo e Ferreira, 2008: 198). Assim, os dados a analisar são recolhidos através do contacto direto e da observação participativa, valorizando o ambiente onde a criança se encontra.

Os procedimentos adotados foram: o registo de observação direta da criança em questão tanto na sala de aula, em trabalho individual e de grupo, como no recreio; notas de campo; conversas informais com a criança; um teste sociométrico aplicado a todas as crianças da turma; conversas informais com a professora cooperante e dados recolhidos com pais e colegas da escola.

A observação direta da criança em diferentes meios e atividades é fundamental para perceber o comportamento e as reações que ela tem em cada um deles. As notas de campo representam situações observadas e conversas informais que decorreram ao longo do estágio. Estas remetem para a criança em questão, e evidenciam a sua forma de lidar com as situações e alguns dos seus pensamentos. Permite também verificar o tipo de relações que mantem com os colegas, com a família e nos ambientes que frequenta.

Foi aplicado em toda a turma um teste sociométrico (ANEXO 12), em que todos os alunos responderam a um pequeno questionário com três questões: 1- Quais as tuas atividades preferidas durante o recreio? Indica o colega com quem gostas de realizar essas atividades. E com quem gostas menos de realizar? ; 2- O que mais gostas de fazer na sala de aulas? Quem gostarias que estivesse ao pé de ti? Quem não gostarias? ; 3- Se tivesses de fazer um trabalho de grupo quem escolhias para trabalhar contigo? E quem não gostarias?

Cada uma das crianças respondeu a este questionário em que tinha de assinalar três colegas por ordem de preferência. Estes questionários serviram para construir uma matriz sociométrica (ANEXO 13) para avaliar e analisar as relações interpessoais dentro do grupo da turma. Carmo e Ferreira (2008:233) afirmam que, através da análise das escolhas ou preferências expressas dos diferentes membros do grupo pode-se determinar o grau de aceitação ou rejeição de um sujeito pelos outros membros do grupo. Desta forma, os dados são representados num sociograma que mostra os que são escolhidos por muitos membros do grupo, aqueles que ninguém escolhe e pequenos grupos cujos membros se escolhem mutuamente (*ibidem*: 234).

6.5. Análise e interpretação de dados

Após um período de observação da criança em questão e da relação que esta mantinha com os restantes colegas e

comunidade educativa, traçou-se alguns objetivos que se pretendiam desenvolver em contexto escolar de forma a colmatar a dificuldade de socialização. Esta demonstra ser tímida, e nos momentos de trabalho em grupo, quer fazer prevalecer sempre a sua opinião. Começamos por incluir a criança em diferentes grupos de trabalho e perceber quem eram as crianças com quem trabalhava melhor e onde se sentia melhor em grupo. Também no recreio, houve um incentivo maior para que fosse brincar com os colegas, se incluísse nas brincadeiras e para tentar chegar a acordo quando as opiniões de cada um divergiam.

Na sala de aula, a criança foi incentivada a participar ativamente com os colegas, foi posta a trabalhar com diferentes alunos da turma e em diferentes situações, em que tinham de debater assuntos e respeitar as opiniões uns dos outros.

De forma a saber como esta criança, a que chamamos DAB, era aceite pelos outros colegas, e quais os seus maiores amigos, foi realizado um teste sociométrico, em que todos os elementos da turma responderam a um pequeno inquérito. (ANEXO 12) Depois de preenchidos os inquéritos, construí uma matriz sociométrica com os dados recolhidos.

Com esta matriz, verificamos que as raparigas escolheram apenas raparigas, e que apenas três rapazes escolheram raparigas, sendo que nenhum deles é a criança em questão. DAB foi escolhida duas vezes em cada um dos critérios, tendo sido escolhida por apenas três crianças da turma. Esta foi escolhida num total de seis vezes, encontrando-se segundo

Northway e Weld (1999:35) abaixo da probabilidade (8 a 4 vezes). Verificamos ainda que existem duas escolhas recíprocas, ou seja, a criança foi escolhida por outra que ela também escolheu. Nota-se também alguma indiferença sociométrica, através dos oito quadrados em branco que não foram preenchidos por ninguém.

Estes dados podem ser observados num sociograma individual (ANEXO 14), onde se verifica as escolhas que a criança fez e as que recebe, onde mostra a sua posição sociométrica e a posição daqueles que ela escolhe e que a escolheram a ela (*idem, ibidem:47*).

No final desta investigação e observando as estratégias utilizadas e o desenvolvimento dos dias, pode-se concluir que a criança foi-se sentido mais confiante e mais calma na forma como geria as suas amizades e as suas brincadeiras.

Aqueles que considera como os seus melhores amigos e com quem mais gosta de trabalhar, são também aqueles que o escolheram, o que demonstra que já tem alguns amigos com quem brincar e com quem se sente bem. Um amigo é alguém por quem a criança sente afeto, com quem se sente á vontade, com quem gosta de fazer coisas e com quem pode partilhar sentimentos e segredos. As crianças procuram amigos da mesma idade, sexo, grupo étnico e com interesses comuns. (Hartup 1992, citado por Papalia, Olds e Feldman, 2001: 488)

Quando os pares gostam das crianças neste período escolar, estas tem probabilidades de vir a ser adolescentes bem adaptados. A escola deve ajudar a que as crianças estabeleçam relações sociais de forma a não existir crianças

impopulares. Estes devem aprender a manter uma conversa, a partilhar informações sobre si próprios, a mostrar interesse pelos outros colocando-lhes questões e prestando-lhes ajuda, dar sugestões, fazer convites e aconselhar. (Papalia, Olds e Feldman, 2001: 488), Bierman e Furman (1984) citado por Papalia, Olds e Feldman (2001: 484) afirmam que quando estas crianças tiverem oportunidade de praticar as suas novas competências conversacionais, num projeto de grupo com outras crianças, os outros irão gostar mais deles e interagir mais.

Assim, a escola é determinante neste período e na formação de amigos, que irão contribuir para um desenvolvimento social e emocional de cada uma das crianças.

III. Considerações

Finais

Considerações Finais

Com a conclusão deste relatório, chega ao fim uma etapa da minha vida que se iniciou na licenciatura em Lisboa e que termina na Escola Superior de Educação de Coimbra, com a conclusão do mestrado.

Foi um percurso longo e cheio de aprendizagens significativas que serão fundamentais para o futuro e para a minha vida profissional. Foi um mestrado que me deu conhecimentos a vários níveis e que me permitiu pôr os conhecimentos teóricos em prática nos dois estágios desenvolvidos. O estágio é fundamental no contacto com crianças de diferentes faixas etárias e com educadores e professores com métodos de ensino e de trabalho diferentes, o que permite uma troca de conhecimentos e experiências educativas variadas.

A prática associada à reflexão é fundamental para a construção dos saberes e para a aquisição de novas metodologias, assim como o contínuo melhoramento das estratégias já utilizadas, devendo estas ser sempre acompanhadas ao longo da vida profissional por ações de enriquecimento novas que favoreçam a obtenção de novos conhecimentos e práticas, tanto a nível profissional, como pessoal e também cultural. É fundamental que se procure saber sempre mais, pesquisar mais, observar mais. Esta é uma profissão em constante desenvolvimento.

Foi também fundamental para este percurso, todos os ensinamentos, aprendizagens e conhecimentos que nos foram

transmitidos pelos variados professores e educadores e pelas diversas áreas de formação por onde passamos. Todas elas uteis á sua maneira.

Este relatório, é assim, uma junção de tudo o que aprendi ao longo destes quase cinco anos, onde aprendi que ensinar não é apenas transmitir conhecimentos. Ensinar pressupõe pensar primeiro nas crianças, é ser a sua segunda família, e a sua segunda casa, é pensar primeiro nos seus interesses e nas suas necessidades, é saber ouvi-los e respeitá-los. Ensinar é ajudar a aprender, e esse deve ser o papel do professor.

O professor/educador deve apoiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo de cada uma das crianças.

Esta é uma profissão muito importante que requer grandes conhecimentos, pesquisas e sentimentos, sendo importante que todos aqueles que a querem desempenhar reconheçam e valorizem a criança como um ser com conhecimentos prévios e com um papel ativo na sua vida.

IV. Bibliografia

Livros e artigos:

- Brazelton, T.B. & Greenspan, S.I. (2006). *A Criança e o seu mundo*. Lisboa: Editorial Presença
- Campenhoudt, L. V., & Quivy, R. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações
- Cardona, M^a. J. (1992). *A Organização do espaço e do tempo na sala de Jardim de Infância* – Cadernos de Educação de Infância, 24, Lisboa: APEI pp: 16-18
- Carmo, H., Ferreira, M.(2008). *Metodologia da Investigação – guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Clements, D. H.; Nastasi, B.K. (2002). *Os Meios Electronicos de Comunicação e a Educação de Infância*. In B. Spodeck (org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.561 – 619
- Costa, F., Peralta, H., & Viseu, S. (2007). *As TIC na Educação em Portugal - Conceções e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Fenne.S., Christensen. D., & Moravcik.E., *Who Am I in the Lives of the Children?* (1987). Tradução feita por Teresa Vasconcelos. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Folque, M. A. (1989). *As Rotinas no Jardim de Infância*. Cadernos de Educação de Infância
- Formosinho,J.,Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Grejniec. M., (2003). *A que sabe a lua?* Matosinhos: Kalandraka

- Ketele, J. M. D., & Roegiers, X. (1998). *Metodologia da Recolha de dados*. Instituto Piaget
- Morgado, J. (1997). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença
- Nabuco, M. (2002). *Transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico*. Aprender – Escola Superior de Comunicação de Portalegre pp: 55 - 59
- Neto, C. (2004). *Desenvolvimento da motricidade e as "Culturas de Infância"* Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa.
- Northway, L., & Weld, L., (1999). *Testes Sociométricos*. Lisboa: Livros Horizonte
- Paniagua, G. & Palacios, J. (2007). *Educação Infantil: Resposta Educativa à diversidade*. Porto Alegre: Artmed
- Papalia, D.E., Olds, S.W., & Feldman, R.D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill
- Pichon, L., (2008). *Os Três Terríveis Porquinhos*. Gaia: Educação Nacional
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010) *Avaliação em Educação Pré-escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora
- Post, J. & Hohman, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Postic, M. (2007). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Rocha L., Rocha, C., Campos, C. (2003). *Educação Física no Jardim de Infância e no 1º CEB – Características e Contextos*

de Formação. In: Bárrios, A., Strecht-Ribeiro, O. (Coord.).
Formação para a Educação Artística e Físico-Motora em
Educação de Infância e 1º CEB. Coleção Educare, Apprendere
1. CIED-ESELx, Lisboa

- Serra, C., (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora
- Silva, M. (2009). *Cadernos de Pedagogia – Sociometria: Observação das relações afetivas em pequenos grupos*. Coimbra
- Solé, I. (2001). *Disponibilidade para a Aprendizagem e Sentido da Aprendizagem – O Construtivismo na sala de aula*. Porto: ASA Editores.
- Sousa, A., Filho, M. (2007). *A Importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional*. Revista Iberoamericana de Educación nº 44/7
- Spodek, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Tomlinson, C., (2008) *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora
- Vasconcelos, T. (s.d) *Nota de Apresentação*. In: Bárrios, A., Strecht-Ribeiro, O. (Coord.). Formação para a Educação Artística e Físico-Motora em Educação de Infância e 1º CEB. Coleção Educare, Apprendere 1. CIED-ESELx, Lisboa
- Vasconcelos, T., (2007). *Transição Jardim de Infância – 1º ciclo: Um campo de possibilidades*. Cadernos de Educação de Infância, 81pp. 44-46.

- Vasconcelos. T., (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores
- Vasconcelos,T.(coord.), Rocha,C., Loureiro,C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., Alves, S., (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE), .
- Ventura. A., (2006). *O Bicharoco que era oco*. Rio de Mouro: Pena Azul

Referências Legislativas:

- Decreto-lei nº4/97, *Lei-quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República – I
- Decreto-lei nº241/2001, de 30 de agosto, *Perfil Geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário*
- Despacho Conjunto nº258/97, de 21 de agosto
- Ministério da Educação (1997) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*, Lisboa: M.E.
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: M.E.

Web-Site:

- Attention Deficit Disorder (s.d) ADDA. Acedido em 12 Abril de 2013: www.add.org
- Educação, M. d. (s.d.). *DGIDC*. Acedido em 21 de setembro de 2012: sitio.dgicd.min-edu.pt/pescolar

- Vasconcelos, T. (s.d.). *APEI* . Obtido em 21 de setembro de 2012, de Associação Profissionais de Educação de Infância: www.apei.pt/educacao-infancia

V. Anexos

Índice de Anexos

Anexo 1 – Ficha 1G

Anexo 2 – Ficha 2G

Anexo 3 – Ficha 3G

Anexo 4 – Atividade “Quanto falta para chegar á lua?”

Anexo 5 – Atividade “A que nos sabe a lua?”

Anexo 6 – Atividade “Os Três Terríveis Porquinhos.”

Anexo 7 – Atividade “Uma casinha para o porquinho”

Anexo 8 – Mini Projeto

Anexo 9- Avaliação

Anexo 10- Planta da sala de aula do 1º ciclo

Anexo 11-

Anexo 12 – Teste Sociométrico efetuado aos alunos da turma 2

Anexo 13- Matriz Sociométrica – folha sumário

Anexo 14 – Sociograma Individual da Criança “DAB”

Anexo 1- Ficha 1G

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

| Jardim de Infância: São Bento | | | | |
|-------------------------------|-----------------|-------------------------------|----------------------|--|
| | | Grupo: 3/4/5 anos | | N.º total de Crianças: 24 |
| | | N.º de adultos: 3 | | Semana de: 14 – 5-2012 a 18-5-2012 |
| | | | | Observador: Inês Oliveira |
| n.º | Nome da Criança | Níveis de Bem-Estar Emocional | Níveis de Implicação | Comentários |
| 1 | GM | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |
| 2 | GJ | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |
| 3 | M | 1 2 3 4 5 ? | 1 2 3 4 5 ? | |
| 4 | B | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |
| 5 | FD | 1 2 3 4 5 ? | 1 2 3 4 5 ? | Falta muitas vezes |
| 6 | S | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | Está sempre bastante interessada e ajuda os colegas com mais dificuldades |
| 7 | FM | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |
| 8 | TS | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 ? | |
| 9 | FJ | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |
| 10 | FA | 1 2 3 4 5 ? | 1 2 3 4 5 | |
| 11 | TO | 1 2 3 4 5 ? | 1 2 3 4 5 ? | Criança com hiperactividade |
| 12 | JP | 1 2 3 4 5 ? | 1 2 3 4 5 ? | |
| 13 | IV | 1 2 3 4 5 ? | 1 2 3 4 5 ? | |
| 14 | L | 1 2 3 4 5 ? | 1 2 3 4 5 ? | |
| 15 | D | 1 2 3 4 5 ? | 1 2 3 4 5 ? | |
| 16 | A | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 ? | Está pouco tempo em cada actividade |
| 17 | JR | 1 2 3 4 5 ? | 1 2 3 4 5 ? | |
| 18 | JT | 1 2 3 4 5 ? | 1 2 3 4 5 ? | Dispersa-se nas várias actividades |
| 19 | MI | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 ? | |
| 20 | IB | 1 2 3 4 5 ? | 1 2 3 4 5 ? | |
| 21 | C | 1 2 3 4 5 ? | 1 2 3 4 5 ? | |
| 22 | G | 1 2 3 4 5 ? | 1 2 3 4 5 ? | Faltou durante a semana |
| 23 | M | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | Tem apenas 3 anos e demonstra grande interesse e facilidade em fazer puzzles |
| 24 | PM | 1 2 3 4 5 ? | 1 2 3 4 5 ? | Veio para a escola à pouco tempo |
| 25 | B | 1 2 3 4 5 ? | 1 2 3 4 5 ? | Tem pouca concentração e interesse nas actividades |

| SÍNTESE¹ | |
|---|--|
| BEM-ESTAR | IMPLICAÇÃO |
| Tem a ver com o sentir-se bem ou mal, feliz ou infeliz, estar alegre ou triste. | Tem a ver com o achar algo interessante ou aborrecido, fascinante ou fastidioso. |
| Sinais – A criança revela | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Felicidade, alegria • Vitalidade, energia • Tranquilidade, relaxamento, • Confiança em si mesma (autoestima positiva), • Adaptar-se bem a novas situações e desafios. | <ul style="list-style-type: none"> • Concentração, • Capacidade de manter-se bastante tempo na atividade, • Abertura a novos estímulos, • Motivação, interesse, • Atividade mental, criatividade, • Um funcionamento no limite máximo das suas capacidades. |
| Observar | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Mímica, postura e comportamento em diferentes situações; • Expressão verbal; • Relações com as outras crianças; • Relação com o educador • Relação com familiares | <ul style="list-style-type: none"> • Que áreas curriculares ou desenvolvimentais estão a ser trabalhadas? • Em atividades coletivas (dirigidas pelo adulto para todo o grupo) • Em atividades de grupo / individuais • Atividades com ou sem ajuda do educador • Atividades dirigidas ou de livre opção |
| Baixo | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Nunca ou raramente a criança se sente feliz; • Nunca ou quase nunca | <ul style="list-style-type: none"> • Nunca ou quase nunca está concentrada; • Desliga ou distrai-se |

¹ Quadro síntese adaptado de “Un ciclo de reflexión y acción sobre el bienestar y el involucramiento como pautas en la educación inclusiva” (Van Sanden & Joly, 2000)

| | |
|---|---|
| <p>desfruta do contexto educativo;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intranquila ou tensa; • Pouco aberta e espontânea; • Vulnerável e pouco flexível; • Falta de confiança em si mesma; • Nunca ou quase nunca se sente à vontade. | <p>facilmente;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sempre ou quase sempre desmotivada ou desinteressada; • Nunca ou quase nunca está mentalmente ativa; • Nunca ou quase nunca realiza uma atividade com prazer evidente; • Limita-se a utilizar as suas competências atuais. |
| Moderado ou Médio | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Em geral não está nem feliz nem infeliz; • De vez em quando parece desfrutar de alguma coisa; • Por vezes intranquila ou tensa; • Por vezes aberta e espontânea; • Por vezes vulnerável; • Com autoconfiança limitada; • Por vezes sente-se à vontade, ousando ser ela própria. | <ul style="list-style-type: none"> • A concentração é mediana; • Por vezes custa-lhe prestar atenção; • Não está verdadeiramente motivada ou interessada; • Atividade mental pouco intensa; • Não desfruta inteiramente das atividades; • Não mobiliza completamente as suas competências. |
| Alto | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Sempre ou quase sempre está à vontade, sente-se bem e feliz; • Desfruta bem do programa educativo em oferta; • Sempre ou quase sempre irradia tranquilidade; • Sempre ou quase sempre está aberta e é espontânea e flexível; • Capaz de se defender; • Denota confiança em si mesma. | <ul style="list-style-type: none"> • Muitas vezes denota concentração; • Não se distrai facilmente e persiste na atividade; • Muitas vezes motivada e interessada; • Mentalmente ativa, com intensidade; • Desfruta plenamente das atividades e explorações; • Funciona no limite mais elevado das suas atuais capacidades. |

Anexo 2- Ficha 2G

Análise e Reflexão em torno do Grupo e Contexto

| ANÁLISE DO GRUPO | |
|---|---|
| O QUE ME AGRADA | O QUE ME PREOCUPA |
| <p>O que está a correr bem?</p> <p>Que aspetos positivos se devem realçar como evidências de bons níveis de bem-estar e implicação no grupo.</p> | <p>O que é preocupante?</p> <p>Que aspetos 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"> • O grupo está implicado em todas as atividades realizadas, quer em grande grupo, quer individualmente • As crianças mostram-se á vontade no contexto educativo, nos diferentes espaços existentes e nas relações positivas que estabelecem entre si e com os adultos. • A qualidade dos espaços e materiais existentes no Jardim de Infância e os espaços exteriores que são bastante atrativos. | <ul style="list-style-type: none"> • • |

| 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.):</p> <p>O Jardim de Infância dispõe de ótimas condições e espaços atrativos para as crianças.</p> | <p>1. Ambiente empobrecido (infraestruturas limitadas, material desgastado e inadequado, oferta diminuta de experiências, etc.):</p> <p>Área da garagem podia ter mais material. Deveria existir uma área de pintura com tintas, uma vez que as crianças demonstram um grande interesse.</p> |
| <p>2. Atmosfera positiva e bom clima de grupo (atmosfera agradável, interações positivas, sentido de pertença, etc.):</p> <p>Existe um clima positivo tanto nas relações entre as crianças, como nas relações com os adultos.</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.):</p> <p>Uma das funcionárias grita muito com as crianças, dizendo-lhes várias vezes se querem ir pensar na vida. Não dá grande espaço para as crianças explorarem os materiais e interrompe muitas vezes as relações que estas estabelecem e algumas brincadeiras.</p> |
| <p>3. Espaço para iniciativa (é favorecida a escolha das crianças relativamente a atividades, assuntos, negociações, regras, etc.):</p> <p>Todos os espaços estão disponíveis para as crianças explorarem e darem asas á sua imaginação.</p> | <p>3. Falta de oportunidade para iniciativa (atividades 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>As rotinas diárias são muito parecidas, sendo os dias preenchidos com desenhos, pinturas e jogos (puzzles).</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...)</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 otimizado, a gestão do grupo é desajustada, etc.)</p> |

| | | | |
|---|---|--|---|
| <p>Existe uma organização visível nas entradas e saídas da sala, na ida á casa de banho, na ida e vinda do recreio, que resulta de forma eficaz e que faz com que não haja grande confusão.</p> | | | |
| <p>5. Estilo do adulto adequado (atenção aos sentimentos e necessidades das crianças, intervenção estimulante e promotora da iniciativa da criança, etc.)</p> <p>A relação da educadora com as crianças é muito positiva. Destaco o momento do acolhimento em que a educadora os recebe com beijinhos e todos os dias lhes pergunta as novidades. Também a forma como a educadora os incentiva e lhes dá os parabéns pelos trabalhos, bom comportamento, etc..</p> | | <p>5. Estilo do adulto inapropriado (os sentimentos e disposições das crianças não são tomados em conta, pouco ou nenhum estímulo ao ímpeto exploratório das crianças, desvalorização das iniciativas das crianças, etc.)</p> | |
| <p>Fatores inerentes à criança (dia de aniversário, nascimento de um irmão, celebração familiar, etc.)</p> | <p>Circunstâncias excecionais (poucas crianças na sala, dia de atividade excecional, etc.)</p> | <p>Fatores inerentes à criança (doença, crise familiar, etc.)</p> | <p>Circunstâncias excecionais (presença de novo adulto na sala, falta de adulto de referência, etc.)</p> |
| <p>Algumas das crianças vão ter irmãos brevemente, e estão muito contentes, estando sempre a contar aos colegas.</p> <p>Uma das funcionárias está grávida.</p> | | <p>Uma das crianças tem ambos os pais feirantes e por isso falta muitas vezes à escola, durante longos períodos de tempo.</p> | |

| OPINIÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O JI | |
|---|--|
| O que lhes agrada | O que lhes desagradava |
| <ul style="list-style-type: none"> • Fazer Desenhos (F, MI, A, I, B) • Jogar á bola (T, C, M) • Brincar na Casinha (M, MI) • Brincar (F, T, C) • Puzzles (M, P) • Jogar ao Peixinho (Z) • Pintar (JP, D) • Andar de Triciclo (I, A) | <ul style="list-style-type: none"> • Fazer legos (MI, JP) |
| Interesses ou desejos <ul style="list-style-type: none"> • Ter roupas de princesa para brincar na casinha (M) • Areia para brincar (MT) • Computadores (F) | |

| INFORMAÇÕES GERAIS | |
|--|---|
| Características/recursos da comunidade e famílias | Projeto do Agrupamento/Instituição |
| <ul style="list-style-type: none"> • Os encarregados de educação interessam-se pelo progresso dos seus educandos, participando regularmente nas reuniões com a educadora, e na organização de eventos e festas. • Existe uma parceria com a Bibliomóvel que uma vez por mês se desloca ao Jardim de Infância, para que as crianças escolham dois livros para levar para casa para ler. No mês seguinte entregam e levam outros. • Existe uma professora de Necessidades Educativas Especiais que vai várias vezes por semana dar apoio a algumas crianças, tal como um professor de expressão físico motora que vai dar aula às quintas-feiras. | <ul style="list-style-type: none"> • Promover a implicação e participação dos pais na conceção dos projetos e na sua implementação. • Importância da transição do pré-escolar para o 1ºCEB através de planificações e desenvolvimento de projetos/atividades comuns com os professores a alunos do 1ºCEB. • O Projeto desenvolvido ao longo do ano letivo intitula-se Saúde/Roda dos Alimentos e promoção e educação para a saúde e educação sexual. |

Anexo 3- Ficha 3G

Definição de Objetivos e Iniciativas para o Grupo/Contexto

| | | |
|--|---|---|
| Ações para o período de _____ a _____ | | Grupo: |
| Prioridades²: [1] Oferta Educativa [3] Clima de Grupo [2] Espaço para Iniciativa [4] Organização [5] Estilo do Adulto [] Outros aspetos | | |
| OBJECTIVOS (Considerando a análise da ficha 2G, que fins gostaria de alcançar?) | <ul style="list-style-type: none"> • Melhorar os espaços educativos e materiais das diversas áreas existentes na sala de atividades • Valorizar o papel das crianças no processo educativo e deixa-las participar na escolha e tomada de decisões | |
| Âmbito | Intenções/necessidades de mudança | Iniciativas/Ações concretas a desenvolver |
| OFERTA EDUCATIVA | <ul style="list-style-type: none"> • Renovar o espaço da leitura • Renovar os jogos • Renovar área da garagem • Criar uma área da pintura | <ul style="list-style-type: none"> • Acrescentar umas almofadas para as crianças se sentarem, arranjar mais livros e diversificados • Arranjar os jogos existentes e acrescentar jogos novos mais diversificados • Arranjar mais carrinhos e estradas para a área da garagem • Criar um espaço onde as crianças possam pintar livremente com tintas, sempre que queiram |

² Assinalar os campos de intervenção prioritária com a atribuição por ordem crescente de números de 1 a 5.

| | | |
|-------------------------------|---|---|
| CLIMA DE GRUPO | <ul style="list-style-type: none"> • Regular e reduzir os conflitos entre as crianças • Ensina-las a partilhar e a não fazer as chamadas “queixinhas” | <ul style="list-style-type: none"> • Ajudar e estimular as crianças a resolverem os seus conflitos através do diálogo e não a bater ou morder nos colegas |
| ESPAÇO PARA INICIATIVA | <ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a criatividade • Deixa-los escolher onde querem estar e as brincadeiras que querem desenvolver • Incentivar a outras brincadeiras e a jogos diferentes | <ul style="list-style-type: none"> • Promover várias vezes por semana projetos individuais das crianças, deixando-as apelar á sua criatividade fazendo o que querem durante um certo período de tempo. • Deixar que as crianças tenham alguma iniciativa na escolha das atividades e áreas da sala • Incentivar as crianças a fazerem atividades e jogos diferentes daqueles que realizam a maior parte dos dias |
| ORGANIZAÇÃO | <ul style="list-style-type: none"> • Estimular mais a comunicação e partilha entre o grupo | <ul style="list-style-type: none"> • Reunir mais vezes em grande grupo para partilhar trabalhos realizados pelas crianças e experiencias que queiram partilhar uns com os outros |
| ESTILO DO ADULTO | <ul style="list-style-type: none"> • | <ul style="list-style-type: none"> • |
| OBSERVAÇÕES | | |

Anexo 4 - Atividade “Quanto falta para chegar á lua?”

| | |
|---|---------------------------|
| Dia: 27 de Fevereiro | Idades: 3/4/5 anos |
| Proposta Educativa: Quanto falta para chegar à Lua? | |
| <u>Intencionalidade Educativa (A criança...):</u> | |
| <p>Área de Conteúdo: Formação Social e Pessoal</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dá oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e espera a sua vez para intervir (meta final 17); ▪ Colabora em atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar da atividade e/ou na elaboração do produto final (meta final 21); ▪ Reconhece que as diferenças contribuem para o enriquecimento da vida em sociedade, identificando esses contributos em situações do quotidiano. (Meta Final 30) <p>Área de Conteúdo: Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Usa expressões como maior do que, menor do que (...) para comparar grandezas. (Meta Final 21) ▪ Coloca questões e participa na recolha de dados acerca de si próprio e do seu meio circundante, e na sua organização em tabelas e pictogramas simples, em situações do seu quotidiano. (Meta Final 28) | |
| <u>Recursos:</u> | |
| <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2 Educadoras estagiárias; - Grupo de crianças <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Livro “A que sabe a Lua?” da Kalandraka - Escala em centímetros para medir altura (faz parte do livro); - 2 Cartolinas; - Papel de Lustro; - Cola; - Canetas de feltro; <p>Físicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala de atividades | |
| <u>Objetivos</u> | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Compreender a história e associá-la à medição da altura; • Perceber o sentido de “medir a altura”; • Saber identificar o(s) mais alto(s) e o(s) mais baixo(s). | |

Descrição da Proposta Educativa

Ler a história “A que sabe a Lua?”, fazendo um pequeno debate no final da leitura com as crianças sobre as dúvidas ou situações da história que as chamaram a atenção. Em seguida, deve ser mostrada a escala de altura que vinha com o livro, sendo que é essencial que sejam as crianças a descobrir para que serve esta escala.

Depois mostrar que os animais que estão na escala (que correspondem às medidas) são os mesmos que estão na cartolina onde será construído o gráfico, explicar como vão preencher o gráfico, ou seja, têm de identificar o animal na escala para depois saberem até onde vai a coluna no gráfico.

Anexo 5 – Atividade “A que nos sabe a lua?”

| | |
|--|---------------------------|
| Dia: 16 de Maio | Idades: 3/4/5 anos |
| Proposta Educativa: A que nos sabe a Lua? | |
| <u>Intencionalidade Educativa (A criança...):</u> | |
| Área de Conteúdo: Formação Social e Pessoal | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dá oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e espera a sua vez para intervir (meta final 17); ▪ Colabora em atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar da atividade e/ou na elaboração do produto final (meta final 21); ▪ Reconhece que as diferenças contribuem para o enriquecimento da vida em sociedade, identificando esses contributos em situações do quotidiano. (Meta Final 30) | |
| Área de Conteúdo: Expressão Plástica | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Representa vivências individuais (...) através de vários meios de expressão. (Meta Final 1) | |
| Área de Conteúdo: Conhecimento do Mundo | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Expressa um sentido de conhecimento de si mesma (...). (Meta Final 20) | |
| <u>Recursos:</u> | |
| Humanos | |
| - Educadora | |
| - grupo de crianças | |
| Materiais: | |
| - Livro “A que sabe a Lua?” da Kalandraka | |

| |
|---|
| <p>- 1 Cartolina; - Lápis de cor; Físicos: - Sala de atividades</p> |
| <p><u>Objetivos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lembrar e recontar a história; • Identificar os sabores mais agradáveis ao paladar; • Desenhar o alimento favorito. |
| <p style="text-align: center;"><u>Descrição da Proposta Educativa</u></p> <p>Relembrar a história lida na atividade anterior, auxiliando as crianças no reconto da história. Fazer um levantamento dos sabores mais agradáveis ao paladar e fazer um levantamento dos alimentos favoritos das crianças. Em seguida, construir fazer numa cartolina a Lua e em redor destas as crianças desenham o(s) seu(s) alimento(s) favorito(s).</p> |

Anexo 6 – Atividade “Os Três Terríveis Porquinhos.”

| | |
|---|---------------------------|
| Dia: 24 Maio | Idades: 3/4/5 anos |
| Proposta Educativa: Os Três Terríveis Porquinhos | |
| <u>Intencionalidade Educativa (A criança...):</u> | |
| <p>Área de Conteúdo: Formação Social e Pessoal</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dá oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e espera a sua vez para intervir (meta final 17); ▪ Colabora em atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar da atividade e/ou na elaboração do produto final (meta final 21); ▪ Reconhece que as diferenças contribuem para o enriquecimento da vida em sociedade, identificando esses contributos em situações do quotidiano. (Meta Final 30) <p>Área de Conteúdo: Expressões</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Experimenta criar objetos, cenas reais ou imaginadas, em formato tridimensional, utilizando materiais de diferentes texturas, formas e volumes. (Meta Final 2) ▪ Produz composições plásticas a partir de temas reais ou imaginados, utilizando os elementos da comunicação visual em conjunto. (Meta Final 5) ▪ Utiliza de forma autónoma, diferentes materiais e meios de | |

| |
|--|
| <p>expressão para recriar vivências individuais, temas, histórias, entre outras.</p> |
| <p><u>Recursos:</u></p> <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none">- 2 Educadoras estagiárias;- Grupo de crianças <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none">- Livro “Os Três Terríveis Porquinhos”- Massa Branca para Moldar- Canetas de Feltro- Folhas de Papel- Tintas Acrílicas <p>Físicos:</p> <ul style="list-style-type: none">- Sala de atividades |
| <p style="text-align: center;"><u>Objetivos</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Compreender a história• Reconhecer e Caracterizar as características das personagens• Desenvolver a capacidade tridimensional• Modelar um Porquinho e pintá-lo |
| <p style="text-align: center;"><u>Descrição da Proposta Educativa</u></p> <p>Ler a história “Os três terríveis porquinhos” fazendo um pequeno debate no final da leitura com as crianças sobre as características de cada um dos personagens e sobre as mudanças de comportamento ocorridas. Em seguida, cada criança vai desenhar o seu porquinho, especificando as características que considera relevantes. Depois, com base no desenho feito, vão modelar com massa branca o seu porquinho de forma tridimensional e posteriormente colori-lo com tintas de variadas cores.</p> |

Anexo 7 – Atividade “Uma casinha para o porquinho”

| | |
|--|---------------------------|
| Dia: 6 Junho | Idades: 3/4/5 anos |
| Proposta Educativa: Uma Casinha para o Porquinho | |
| <u>Intencionalidade Educativa (A criança...):</u> | |
| <p>Área de Conteúdo: Formação Social e Pessoal</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dá oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e espera a sua vez para intervir (meta final 17); ▪ Colabora em atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar da atividade e/ou na elaboração do produto final (meta final 21); ▪ Reconhece que as diferenças contribuem para o enriquecimento da vida em sociedade, identificando esses contributos em situações do quotidiano. (Meta Final 30) <p>Área de Conteúdo: Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Experimenta criar objetos, cenas reais ou imaginadas, em formato tridimensional, utilizando materiais de diferentes texturas, formas e volumes. (Meta Final 2) ▪ Utiliza de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão para recrear vivências individuais, temas, histórias, entre outras. | |
| <u>Recursos:</u> | |
| <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2 Educadoras estagiárias; - Grupo de crianças <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cartolinas Brancas - Palha - Palitos - Quadrinhos de Papel - Cola - Canetas de Feltro <p>Físicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala de atividades | |
| <u>Objetivos</u> | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Construir uma casa para o porquinho • Desenvolver a capacidade tridimensional • Desenvolvimento da visualização espacial | |

Descrição da Proposta Educativa

Construir um cubo que será a casa do porquinho. Pintar as janelas, portas e telhado e cobrir a casa com diversos materiais à escolha (palha, palitos e tijolo (papeis)).

Anexo 8 – Mini Projeto

Planificação do dia 18 de Junho de 2012

| Atividades | Descrição | Áreas de Conteúdo | Metas (A criança...) | Recursos Materiais e Físicos | Recursos Humanos | Duração |
|---|---|--|---|---|--|--------------|
| <p><u>“Rotina do Bom-Dia”</u></p> <p><u>“O Bicharoco que era oco”</u></p> | <p>A estagiária inicia esta actividade com a leitura da história “O Bicharoco que era oco”, sem mostrar nenhuma imagem do livro. Posteriormente inicia um pequeno debate com as crianças, no qual deve ser recontada a história pelas crianças e devem ser relembradas as características descritas no livro.</p> | <p>Formação Pessoal e Social</p> <p>Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> | <p>Dá oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e espera a sua vez para intervir (meta final 17)</p> <p>Colabora em actividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar da actividade e/ou na elaboração do produto final (meta final 21)</p> <p>Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente. (Meta Final 26)</p> <p>Descreve acontecimentos, narra histórias com sequência apropriada, incluindo as principais personagens. (Meta Final 29)</p> <p>Reconta narrativas ouvidas ler. (Meta Final 30)</p> <p>Descreve pessoas, objectos e acções. (Meta Final 31)</p> | <p>- Sala de Actividades</p> <p>- Livro “O Bicharoco que era oco”</p> | <p>- Educadora</p> <p>- Estagiárias</p> <p>- Grupo de crianças</p> | <p>Manhã</p> |

Planificação do dia 18 de Junho de 2012

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|--|--|
| <p><u>“O Meu Bicharoco que não é oco”</u></p> | <p>Após terminarem o debate, as crianças sentam-se nos seus lugares e desenham o seu bicharoco oco, tendo em conta a história ouvida e o debate do fim da história. A medida que as crianças terminam o seu desenho a estagiária regista um pequeno relato sobre o bicharoco de cada criança. Posteriormente, a estagiária organiza os relatos e os desenhos num pequeno livro “Os nossos Bicharocos que não são ocos”.</p> | <p>Expressão Plástica – Expressão e Comunicação</p> | <p>Representa vivências individuais, temas, histórias, paisagens entre outros, através de vários meios de expressão (pintura, desenho,...) (Meta Final 1)</p> | <p>- Folhas de papel brancas - Lápis de cor</p> | | |
|---|---|---|---|---|--|--|

Planificação do dia 19 de Junho de 2012

| Atividades | Descrição | Áreas de Conteúdo | Metas (A criança...) | Recursos Materiais e Físicos | Recursos Humanos | Duração |
|---|---|--|--|--|--|--------------|
| <p><u>“Rotina do Bom-Dia”</u></p> <p><u>“Os Nossos Bicharocos que não são ocós”</u></p> | <p>A estagiária inicia esta actividade com uma breve conversa com as crianças sobre a história do dia anterior e os bicharocos que cada um criou. Nesta pequena conversa cada criança irá apresentar o seu bicharoco ao grupo. Posteriormente, a estagiária explica que irão fazer um bicharoco para pôr na sala e este será feito por todas as crianças. Assim, as crianças discutem e debatem as suas ideias com a estagiária, sendo que as conclusões resultaram na construção de uma teia, que terá as decisões escritas pela estagiária e desenhadas pelas crianças.</p> | <p>Formação Pessoal e Social</p> <p>Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> | <p>Dá oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e espera a sua vez para intervir (meta final 17)</p> <p>Demonstra comportamentos de apoio e entejuda, por iniciativa própria ou quando solicitado (meta final 18)</p> <p>Colabora em actividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar da actividade e/ou na elaboração do produto final (meta final 21)</p> <p>Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente. (Meta Final 26)</p> <p>Descreve acontecimentos, narra histórias com sequência apropriada, incluindo as principais personagens. (Meta Final 29)</p> <p>Sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação. (Meta Final 16)</p> | <p>- Sala de Actividades</p> <p>- Cartolina</p> <p>- Lápis de cor</p> <p>- Bicharocos da actividade anterior</p> | <p>- Educadora</p> <p>- Estagiárias</p> <p>- Grupo de crianças</p> | <p>Manhã</p> |

Planificação do dia 20 de Junho de 2012

| Atividades | Descrição | Áreas de Conteúdo | Metas (A criança...) | Recursos Materiais e Físicos | Recursos Humanos | Duração |
|--|---|---|---|---|--|---------|
| <p><u>“Rotina do Bom-Dia”</u></p> <p><u>“A magia das cores no nosso bicharoco”</u></p> | <p>A estagiária inicia esta actividade com uma breve conversa com as crianças sobre a história e os bicharocos desenhados, direccionando-a para a questão das cores que os bicharocos podem ter. Posteriormente, ensina a canção: <i>Jogo das Cores da Banda Panda Vai à Escola</i>.</p> <p>Se o Sol é amarelo bate os pés; Se o Sol é amarelo bate os pés, Se o Sol é amarelo, Se o Sol é amarelo, Se o Sol é amarelo bate os pés.</p> <p>Se o Céu é azul bate palmas...</p> | <p>Formação Pessoal e Social</p> <p>Expressão Musical - Expressão e Comunicação</p> | <p>Dá oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e espera a sua vez para intervir (meta final 17)</p> <p>Demonstra comportamentos de apoio e entajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado (meta final 18)</p> <p>Colabora em actividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar da actividade e/ou na elaboração do produto final (meta final 21)</p> <p>Utiliza a voz falada segundo diversas possibilidades expressivas relacionadas com a altura (agudo, grave), a intensidade (forte e fraco) e o ritmo da palavra. (Meta Final 24)</p> <p>Canta canções utilizando a memória, com controlo progressivo da melodia, da</p> | <p>- Sala de Actividades</p> <p>- Cartões com imagens</p> <p>- Livros</p> | <p>- Educadora</p> <p>- Estagiárias</p> <p>- Grupo de crianças</p> | Manhã |

Planificação do dia 20 de Junho de 2012

| | | | | | | |
|--|--|---|--|--|--|--|
| | <p>Se o morango é vermelho dia IUPI...</p> <p>Se já aprendeste as cores repete tudo...</p> <p>A estagiária deve cantar esta canção utilizando diferentes intensidades (piano e forte), diferentes alturas (agudo e grave) e andamento (acelerado e ralentando).</p> <p>Depois de ensinar e cantar esta canção com as crianças, a estagiária deve realizar uma pequena conversa sobre a magia das cores, explicando que juntando as cores consegue-se fazer cores novas. Assim, as crianças devem sentar-se nos respectivos lugares e começam a explorar e a registar as suas conclusões através da folha de registo em anexo.</p> <p>Depois de todos terem experimentado e registado, a estagiária deve reunir o grupo para decidirem qual a cor do bicharoco do grupo, devendo esta ser registada na teia construída.</p> | <p>Expressão Plástica – Desenvolvimento Expressão e Comunicação</p> <p>Matemática</p> | <p>Interpreta canções (...) controlando os elementos expressivos de intensidade e de andamento (rápido, lento, em acelerando e em ralentando). (Meta Final 28)</p> <p>Identifica alguns elementos da comunicação visual (...) e utiliza-os nas suas composições plásticas, exemplo: cores primárias e secundárias, mistura de cores (...). (Meta Final 4)</p> <p>Coloca questões e participa na recolha de dados acerca de si próprio e do seu meio circundante, e na sua organização em tabelas ou pictogramas simples. (Meta Final 28)</p> | <p>- Folha de registo (em anexo)</p> <p>- Guaches;</p> <p>-Pincéis;</p> <p>- Folhas brancas.</p> | | |
|--|--|---|--|--|--|--|

Planificação do dia 21 de Junho de 2012

| Atividades | Descrição | Áreas de Conteúdo | Metas (A criança...) | Recursos Materiais e Físicos | Recursos Humanos | Duração |
|--|--|--|--|--|--|--------------|
| <p><u>“Rotina do Bom-Dia”</u></p> <p><u>“O Corpo do nosso Bicharoco”</u></p> | <p>A estagiária inicia esta actividade com uma breve conversa com as crianças relembrando a história “O bicharoco que era oco” e depois realiza um pequeno debate sobre as formas que o corpo deste poderá ter. Posteriormente mostra às crianças as formas geométricas e outras formas não geométricas, sem esquecer de fazer esta distinção, explicando que com base vão imaginar e construir um bicharoco com aquelas formas e preencher o seu corpo com recortes e através de pintura, tendo em conta a cor que foi escolhida em grande grupo pelo grupo na sessão anterior.</p> | <p>Formação Pessoal e Social</p> <p>Expressão Plástica – Desenvolvimento Expressão e Comunicação</p> | <p>Dá oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e espera a sua vez para intervir (meta final 17)</p> <p>Demonstra comportamentos de apoio e entajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado (meta final 18)</p> <p>Colabora em actividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar da actividade e/ou na elaboração do produto final (meta final 21)</p> <p>Representa vivências individuais, temas, histórias, paisagens entre outros, através de vários meios de expressão (pintura, desenho, colagem, modelagem, entre outros meios expressivos) (meta final 1)</p> | <p>- Sala de Actividades</p> <p>- Formas geométricas e não geométricas</p> <p>- Canetas e lápis de cor</p> <p>- Folhas de papel</p> <p>- Tintas e pincéis</p> <p>- Revistas</p> <p>- Tesoura</p> | <p>- Educadora</p> <p>- Estagiárias</p> <p>- Grupo de crianças</p> | <p>Manhã</p> |

Planificação do dia 21 de Junho de 2012

| | | | | | | |
|--|--|-------------------|--|--|--|--|
| | <p>Depois de todos terem explorado e construído um bicharoco com o recurso às formas, recortes, colagens e pintura, a estagiária deve reunir as crianças no tapete para todos debaterem a forma do corpo do bicharoco do grupo e registar a decisão na teia.</p> | <p>Matemática</p> | <p>Utiliza objectos familiares e formas comuns para criar e recria padrões e construir modelos. (Meta Final 17)</p> <p>Compreende que os nomes das figuras (quadrado, triângulo, rectângulo e círculo) se aplicam independentemente da sua posição e tamanho. (Meta Final 19)</p> <p>Coloca questões e participa na recolha de dados acerca de si próprio e do seu meio circundante, e na sua organização em tabelas ou pictogramas simples. (Meta Final 28)</p> | | | |
|--|--|-------------------|--|--|--|--|

Planificação do dia 22 de Junho de 2012

| Atividades | Descrição | Áreas de Conteúdo | Metas (A criança...) | Recursos Materiais e Físicos | Recursos Humanos | Duração |
|---|---|---|--|---|--|---------|
| <p><u>“Rotina do Bom-Dia”</u></p> <p><u>“Como vai andar o nosso bicharoco?”</u></p> | <p>A estagiária inicia esta actividade com uma breve conversa com as crianças relembrando a história “O bicharoco que era oco” e todas as decisões que já foram tomadas relativamente à construção do bicharoco da sala. Em seguida, a estagiária deve questionar as crianças sobre a forma de deslocamento do bicharoco, devendo este pequeno debate mostrar que a forma de deslocamento varia consoante o tipo de animal. Depois desta pequena conversa, a estagiária divide o grupo em dois grupos mais pequenos e explica que vão fazer uma viagem a um mundo mágico, onde todos vão transformar-se em diferentes animais e experienciar a forma como eles se deslocam. Deste modo será realizado o seguinte percurso:</p> <p>“Quando os animais não têm patas, nem asas nem barbatanas como é que eles se deslocam/movimentam? Então agora vamos imaginar que somos um destes animais e vamos deslocarmo-nos como eles até à próxima placa. Olha agora estamos no meio da floresta e temos aqui um riacho e não nos podemos molhar, temos de saltar de pedra em pedra como fazemos coelhos. Depois do riacho temos muitos leões à nossa espera e</p> | <p>Formação Pessoal e Social</p> <p>Expressão Dramática – Desenvolvimento Expressão e Comunicação</p> | <p>Dá oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e espera a sua vez para intervir (meta final 17)</p> <p>Demonstra comportamentos de apoio e entreaajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado (meta final 18)</p> <p>Colabora em actividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar da actividade e/ou na elaboração do produto final (meta final 21)</p> <p>Inventa e experimenta personagens e situações de faz-de-conta ou de representação, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes estímulos, diversificando as formas de concretização.</p> | <p>- Sala de Actividades</p> <p>- Placas com os animais</p> <p>- Tapete de cor diferente</p> <p>- Arcos</p> | <p>- Educatora</p> <p>- Estagiárias</p> <p>- Grupo de crianças</p> | Manhã |


Planificação do dia 22 de Junho de 2012

| | | | | | | |
|--|--|-------------------|--|--|--|--|
| | <p>Depois do bicharoco estar construído, a estagiária deve fazer uma pequena avaliação sobre o miniprojecto com as crianças, tendo em conta os seguintes parâmetros:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o que mais gostei; - o que menos gostei; - o que gostaria de repetir. | <p>Matemática</p> | <p>Coloca questões e participa na recolha de dados acerca de si próprio e do seu meio circundante, e na sua organização em tabelas ou pictogramas simples. (Meta Final 28)</p> | | | |
|--|--|-------------------|--|--|--|--|

Anexo 9 – Avaliação utilizada no 1º ciclo

Ficha de Auto - Avaliação

Nome: Data:



| | | Atividades | | | |
|-----------------------|--------------------------------|--|----------|-------|--|
| | | Sempre | As vezes | Nunca | |
| Cumprimento de Regras | Cumpri sempre as regras | Participlei individualmente em todas as atividades propostas | | | |
| | As vezes esqueci-me das regras | Raramente participlei individualmente nas atividades propostas | | | |
| | Nunca me lembrei das regras | Participlei no trabalho de grupo | | | |
| | | Raramente participlei no trabalho de grupo | | | |

| Realização das Atividades | | | |
|---|--------|----------|-------|
| | Sempre | As vezes | Nunca |
| Sinto muita dificuldade | | | |
| Faço praticamente tudo sem ajuda | | | |
| Recorro ao professor quando tenho dúvidas | | | |



Reflexão da Semana

O que gostei mais foi

O que gostei menos foi

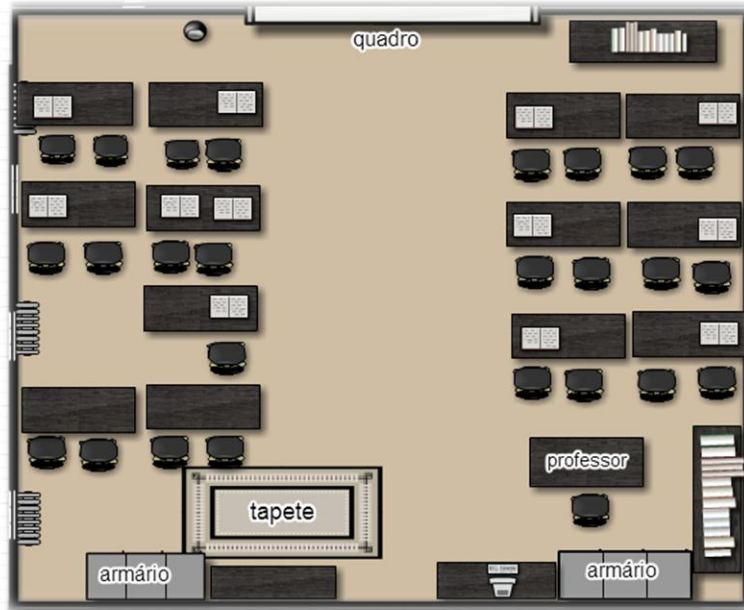
Onde senti mais dificuldade foi

O que achei mais fácil foi

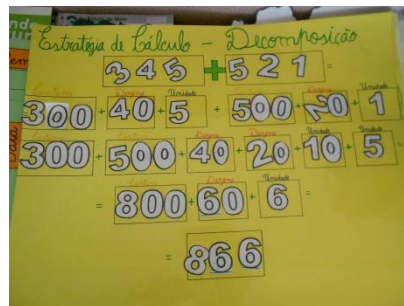
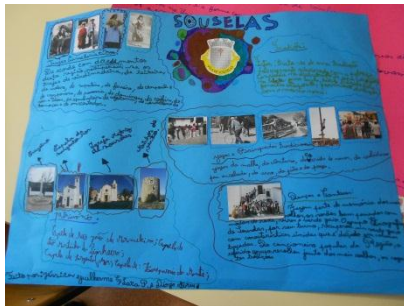
O que gostaria de voltar a repetir é

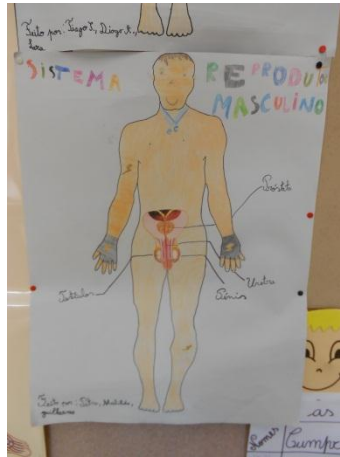
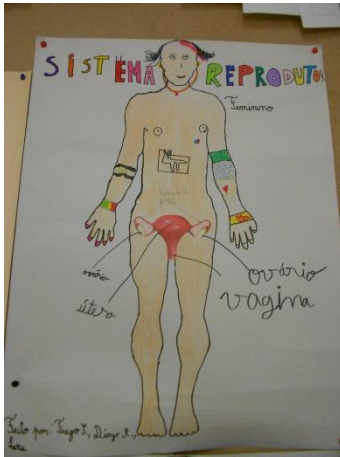
OBRIGADO!

Anexo 10 – Planta da sala de aula do 1º ciclo



Anexo 11 – Material construído pelos alunos ao longo da prática educativa em 1.º ciclo





Anexo 12 – Teste Sociométrico efetuado aos alunos da turma 2

Nome _____ Idade _____

Escola _____ Ano de escolaridade ____ Turma _____

1- Quais são as tuas atividades preferidas durante os intervalos?

1.1- Indica o colega com quem gostas de realizar essas atividades?

1.2- E com quem gostas menos de realizar?

2- O que mais gostas de fazer quando estás na sala de aulas sentado na tua secretária?

2.1- Quem gostarias que estivesse ao pé de ti na sala de aulas?

2.2- Quem não gostarias de ter ao pé de ti?

3- Se tivesses de fazer um trabalho de grupo quem escolhias para trabalhar contigo?

3.1-E quem não gostarias?

Anexo 13 – Matriz Sociométrica – folha sumário

Grupo: Turma 2 – 2º e 3º Ano

Data: 8 de Janeiro

| Nº Total= 24 Rapazes= 7 Raparigas= 5 | D Ab | D Al | G | JG | TM | TS | T | C | J | L | M | P | Nº escolhas feitas | Nº de recolhida s |
|--|------|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--------------------------|-------------------------|
| D Ab | | | 311 | 200 | 100 | 032 | 023 | | | | | | 9 | 5 |
| D Al | | | 030 | 211 | 103 | | 322 | | | | | | 9 | 4 |
| G | 322 | | | | 233 | 111 | | | | | | | 9 | 3 |
| JG | | | 211 | | 332 | 120 | | | | | | 003 | 9 | 4 |
| TM | 203 | | 300 | 100 | | | | 010 | 032 | | | 021 | 9 | 6 |
| TS | 020 | | 111 | | | | | | 303 | | | 202 | 8 | 4 |
| T | | 302 | | 111 | 223 | | | | | | | | 8 | 3 |
| C | | | | | | | | | | 203 | 322 | 111 | 8 | 3 |
| J | | | | | | | | 121 | | 332 | | 213 | 9 | 3 |
| L | | | | | | | | 200 | 323 | | 032 | 111 | 9 | 4 |
| M | | | | | | | | 302 | 223 | 030 | | 111 | 9 | 4 |
| P | | | | | | | | 202 | 020 | 103 | 311 | | 8 | 4 |
| Total em cada critério | 222 | 101 | 443 | 422 | 534 | 232 | 122 | 423 | 344 | 323 | 233 | 557 | | |
| Totais combinados | 6 | 2 | 11 | 8 | 12 | 7 | 5 | 9 | 11 | 8 | 8 | 17 | 104 | |
| Nº dos que escolhem | 3 | 1 | 5 | 4 | 5 | 3 | 2 | 5 | 5 | 4 | 3 | 7 | | |

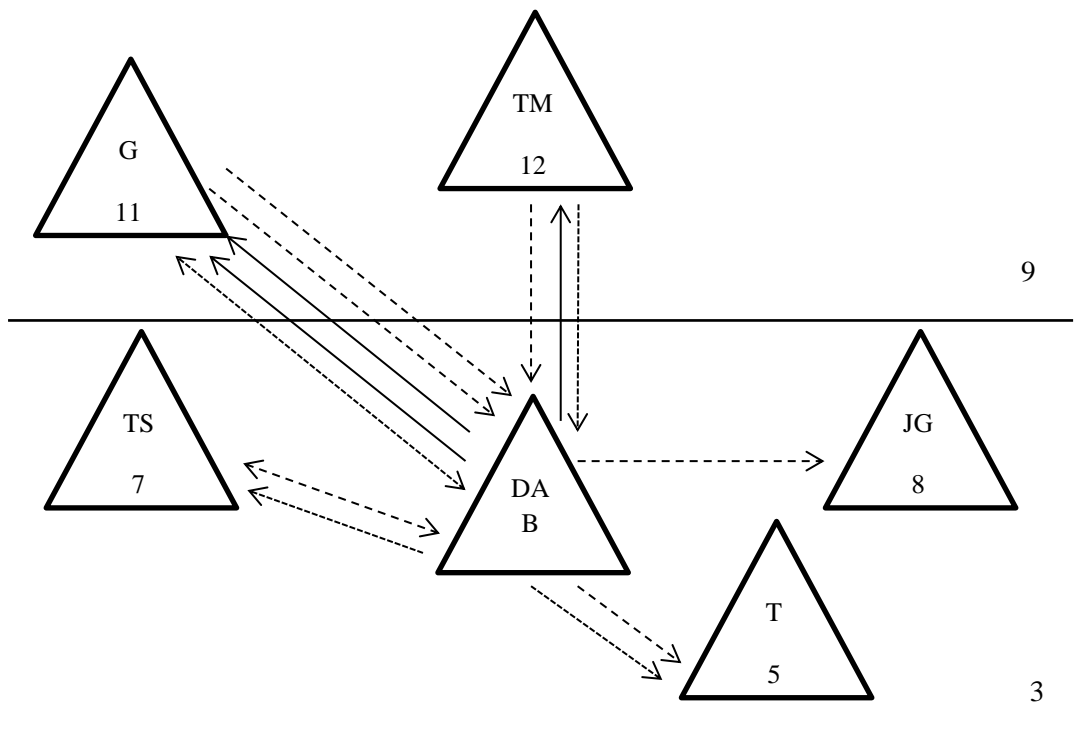
Anexo 14 – Sociograma Individual da Criança “DAB”

Nome: DAB

3º Ano

8 de Janeiro de 2013

15



Número de escolhas recebidas: 6

Número de escolhas feitas: 9

Número de pessoas que escolhem: 3

Número de pessoas escolhidas: 5

Número de pessoas com escolhas recíprocas: 2