

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

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

Relatório final:

“Aventuras nos caminhos da descoberta”

Ana Raquel Lopes Matos Marques

2013

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

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

Relatório final: “Aventuras nos caminhos da descoberta”

Ana Raquel Lopes Matos Marques

Trabalho realizado sob a orientação

da Doutora Vera do Vale e do Mestre Philippe Loff

junho de 2013

Agradecimentos

À educadora cooperante Margarida e à professora cooperante Ana: por me terem dado os melhores conselhos e me terem ajudado a crescer enquanto profissional e enquanto pessoa.

À auxiliar de ação educativa Isabel: por se ter mostrado sempre disponível para ajudar.

Às crianças: porque sem elas, esta experiência magnífica não era, de todo, possível.

À Doutora Vera e à Doutora Ana, professoras da unidade curricular “Prática Educativa I”: por me terem ensinado tanto em tão pouco tempo.

À minha orientadora de estágio de Pré-Escolar, Doutora Vera: por me ter acompanhado ao longo desta experiência e se mostrar sempre disponível para o esclarecimento de dúvidas e para o acompanhamento da execução do relatório de estágio.

Ao meu orientador de estágio de 1.º ciclo do Ensino Básico e professor da unidade curricular “Prática Educativa II”, Mestre Philippe: por ter suportado e acompanhado todo o decorrer da elaboração do meu relatório de estágio.

Às minhas colegas de estágio Susana, Joana e Sara: por toda a partilha de conhecimentos. Por me terem apoiado, não só enquanto colegas de trabalho, mas também enquanto amigas.

Aos meus pais: pela ajuda psicológica e financeira, confiança, força e

motivação que sempre me transmitiram.

Ao meu namorado: pelo apoio incansável e incondicional que me transmitiu durante toda esta fase. Agradeço-lhe também pelo amor, pela motivação e por me lembrar todos os dias que sou o seu maior orgulho.

Aos meus amigos: pela paciência, pelas opiniões, sugestões e críticas construtivas. Por me provarem que os amigos verdadeiros estão presentes nos bons e nos maus momentos.

A todas estas pessoas, os meus sinceros agradecimentos, do fundo do coração. Sem elas, o meu percurso teria sido muito mais difícil, triste e desmotivante.

“Happiness only real when shared.”

(Christopher McCandless, 1992)

(traduzido para Português: A felicidade só é real, quando partilhada.)

...e eu tenho a sorte de partilhar esta fase decisiva da minha vida com os melhores.

Relatório de estágio: “Aventuras nos caminhos da descoberta”

Resumo: O presente relatório de estágio, executado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, foi desenvolvido ao longo de dois estágios profissionalizantes. Estes, incidentes, um na valência de Educação Pré-Escolar e outro na de 1.º ciclo do Ensino Básico, permitiram complementar a formação iniciada e adquirida no decorrer da licenciatura em Educação Básica.

Com base nas experiências adquiridas ao longo dos estágios, este relatório foi feito com a crucial ajuda de muitas pessoas, profissionais de educação e não só.

Para além de contextualizar as duas realidades educativas das quais fiz parte, também concebi descrições, análises e reflexões acerca do trabalho que fui desenvolvendo.

Este trabalho pretende relatar as minhas experiências de estágio e as aprendizagens que fui retirando de todas elas. Em forma de aventura, pretende que os leitores percecionem o meu modo de encarar cada um dos estágios, como sendo uma aventura, coberta de desafios e aprendizagens.

É de salientar ainda que, para além de contar o meu percurso ao longo destas duas aventuras, este relatório também espelha a dedicação, o empenho, a alegria e a vontade com que me entreguei, não só à elaboração do mesmo, como a todas as atividades realizadas.

Palavras-chave: Educação, aprendizagem, descoberta.

Internship report: “Adventures in the path of discovery”

Resume: The present internship report, realized at the Masters degree in Preschool Education and at the 1° Cycle of the Basic Instruction, was developed during two internships. These happenings, one in the area of Preschool Education and another in the 1° Cycle of the Basic Instruction allowed a deepening of the initial formation acquired during the Graduation degree in Basic Instruction.

Based on the experiences acquired during the internships, this report was made with the crucial help of many people, professionals of education and others.

Besides a contextualization of the two educative realities in which I have taken part, I also conceptualized description, analysis and reflections about the work that I was gradually developing.

This work intends to give an account of my experiences during the internship and of the lessons learned in all those experiences. With the format of an adventure, there is an intention to give to the readers the opportunity to realize each one of the two internships has ventures with lots of challenges and learning experiences.

It is important also to underline that, besides telling my journey during these two adventures, this report also frames the dedication, the commitment, the happiness, and the willingness with which I have committed myself, not just to elaborate this report, but also in all other activities related.

Keywords: Education, learning, discovery.

Sumário

1. Introdução.....	3 - 5
2. Epígrafe.....	6

Parte I – Preparação para a aventura

Secção A - Educação Pré-Escolar - “Uma aventura no deserto”

3. O que levo comigo.....	10
4. Objetivos da aventura.....	11 - 12
5. O que vou encontrar pelo caminho	
5.1. O território.....	12 - 14
5.2. Os habitantes do território.....	14 - 15
5.3. Os mantimentos.....	15 - 17
5.4. As rotinas.....	17 - 20
5.5. Os instrumentos de orientação e métodos de atuação.....	21 - 27
6. Os companheiros da aventura	
6.1. Quem são e como são.....	28 - 29
6.2. A convivência entre os aventureiros.....	29 - 30
7. A guia dos aventureiros.....	31 - 35

Secção B – Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – “Uma aventura na cidade”

8. O que levo comigo.....	37
9. Objetivos da aventura.....	37 - 39
10. O que vou encontrar pelo caminho	
10.1. Enquadramento do território.....	39 - 40
10.2. O território.....	41 - 42
10.3. Os habitantes do território.....	42 - 43
10.4. Os mantimentos.....	43 - 45
10.5. As rotinas.....	45 - 47
10.6. Os instrumentos de orientação e métodos de atuação.....	47 - 48
11. Os companheiros da aventura	
11.1. Quem são e como são.....	49 - 50
11.2. A convivência entre os aventureiros.....	50 - 51
12. A guia dos aventureiros.....	51 - 53

Parte II - A Aventura

13. “Aventureiros Decididos” – Uma aprendizagem ativa.....	58 - 62
14. “Uma inovação original” – O instrumento de avaliação “SAC”.....	63 - 65
15. “Uma interação diferente” – para promover a igualdade.....	65 - 71
16. “Um dia diferente” – para apurar os sentidos.....	72 - 77

17. A estabilidade psicológica e o desempenho escolar - duas realidades educativas distintas.....	77 - 85
18. Investigação.....	85 - 110
19. As experiências mais relevantes ao longo da aventura	
19.1. No deserto.....	111 - 119
19.2. Na cidade.....	119 - 127

Parte III – Retrospectiva da aventura

20. Balanço geral da aventura.....	131 - 132
21. Fatores facilitadores da aventura	
21.1. No deserto.....	133 - 138
21.2. Na cidade.....	138 - 141
22. Obstáculos da aventura	
22.1. No deserto.....	141 - 143
22.2. Na cidade.....	143 - 145
23. Referências.....	149 - 153
24. Anexos	
25. Apêndices	

Tabelas

1. **Tabela 1**- Rotina do jardim-de-infância.....18
2. **Tabela 2** – Rotina da turma de estágio.....46

Figuras

1. Figura 1 – Tigre João.....	32
2. Figura 2 – “Dá cá mais cinco”.....	33
3. Figura 3 – Elaboração do livro “As Mil e Uma Noites”.....	112
4. Figura 4 – Uma criança a mexer no “anis”.....	49
5. Figura 5 – Pintura da caixa das especiarias.....	113
6. Figura 6 – Receita dos bolinhos “Ghoraibé”.....	114
7. Figura 7 – Lâmpada “mágica”.....	116
8. Figura 8 – Brinde de “chá”.....	117
9. Figura 9 – Árvore dos valores.....	122
10. Figura 10 – Enfeite “Pai Natal”.....	124

INTRODUÇÃO

No âmbito das unidades curriculares “Prática Educativa I e II”, foi-me proposta a realização de um relatório de estágio, baseado nas experiências profissionais dos dois estágios que realizei, incluídos no plano curricular do mestrado em “Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico”.

Incidentes nas valências de Educação Pré-Escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico, as minhas experiências de estágio tiveram lugar em instituições de ensino com protocolo com a Escola Superior de Educação de Coimbra.

No presente relatório, os capítulos e respetivos subcapítulos foram designados de forma particularmente diferente do que é normalmente observado. Optei por organizar este trabalho em forma de aventura, palavra que, metaforicamente, associei a cada uma das experiências de estágio. O estágio de Educação Pré-Escolar obteve a designação de “aventura no deserto” e o de 1.º ciclo do Ensino Básico, “aventura na cidade”. As referidas denominações não foram seleccionadas ao acaso. Têm um significado, o qual foi, pormenorizadamente, esclarecido no início das secções correspondentes.

O presente relatório de estágio compreende três partes distintas: a preparação para a aventura, a aventura e a retrospectiva da aventura. Cada uma delas inclui vários subcapítulos que, a par das três partes e correspondentes capítulos, começam com uma pequena explicação da designação e do que pretende transmitir e desenvolver.

A parte I, destinada à preparação da aventura, contextualiza os locais de estágio, descrevendo todos os seus constituintes e caracteriza os intervenientes de toda a experiência. Dividida em duas secções, uma

respeitante à “aventura no deserto” e outra à “aventura na cidade”, esta parte inicia cada uma delas com o subcapítulo “o que levo comigo”. Este último diz respeito às aprendizagens teóricas e práticas que fui acumulando ao longo da licenciatura, também concretizada na Escola Superior de Educação de Coimbra. Pela sua relevância significativa, constituíram um trunfo que foi aproveitado para elevar a qualidade das atividades e as probabilidades de sucesso das mesmas.

Ainda na primeira parte, estabeleci os objetivos que pretendia alcançar. Também referi, caracterizei e, em algumas ocasiões, analisei e dei opiniões acerca das instituições, das pessoas que faziam parte do ambiente educativo, dos recursos materiais, rotinas, metodologias adotadas e documentos orientadores. Quando me dirijo às pessoas constituintes do ambiente educativo, incluo também as crianças, com quem partilhei as minhas sucessivas aprendizagens, e a professora/educadora (conforme a valência de ensino) cooperante. Todos estes elementos foram sujeitos a uma prévia pesquisa, que foi sendo, progressivamente, complementada com as aprendizagens e as informações que ia acrescentando ao meu estágio.

Na segunda parte, referente à aventura, encontram-se as experiências-chave de ambas as formações. Foram as experiências mais relevantes e que mais conhecimento me proporcionaram. Por razões diversas, que declaro e comprovo com bibliografia minuciosamente selecionada, escolhi as atividades que tiveram mais significado, não só para mim, como também para as crianças. Ligadas à Educação Pré-Escolar, estão duas experiências-chave. Uma sobre a aprendizagem ativa e uma sobre o sistema de acompanhamento das crianças. A primeira relata alguns episódios que espelharam esta prática, fundamentando-os

com elucidações teóricas e exploração de conceitos. A segunda descreve e fundamenta o processo de avaliação que efetuei ao longo do estágio, tendo em conta o “Sistema de Acompanhamento das Crianças”, método avaliativo criado por Gabriela Portugal e publicado em 2006.

Esta parte abrange também a investigação e a descrição das atividades mais significativas, realizadas, quer na valência de Educação Pré-Escolar, quer na de 1.º ciclo do Ensino Básico. A investigação foi uma componente integrante da minha aventura “na cidade” e revelou-se muito trabalhosa, exigindo muita dedicação e entrega.

Na terceira e última parte foi feita uma retrospectiva de toda a experiência profissional realizada nos dois níveis de ensino. Nesta, nomeio e justifico os fatores que facilitaram a minha ação, mas também os obstáculos com que me deparei pelo caminho. Fiz ainda um balanço geral da aventura que, adianto já aqui, foi, em tudo, positivo, revelando-se crucial na minha formação e crescimento pessoal e profissional.

“Be the change you want to see in the world.”

Mahatma Gandhi

PARTE I – PREPARAÇÃO PARA A AVENTURA

Secção A

Educação Pré-Escolar – “Uma aventura no deserto”

Como aprendiz de educadora de infância, para mim, qualquer experiência profissional, ainda que na condição de estagiária, é uma aventura.

Porquê no deserto? No âmbito do estágio de “Educação Pré-Escolar”, integrado na unidade curricular “Prática Educativa I”, eu e a minha colega de estágio continuámos a desenvolver o projeto já iniciado pela educadora, em conjunto com as crianças. Intitulado “Caminhando pelo deserto...”, este projeto pretendia desenvolver competências ao nível do conhecimento dos países árabes, respetivos costumes, hábitos e tradições.

Unindo os dois conceitos, o de aventura, correspondente à experiência de estágio, e o de deserto, que diz respeito ao projeto em desenvolvimento, penso que o título “Uma aventura no deserto” se adequa na perfeição ao impacto que esta experiência teve na minha formação.

3. O que levo comigo

Para esta aventura, levei comigo alguma bagagem necessária ao sucesso de qualquer experiência deste género. Levei, essencialmente, recordações de toda a dinâmica dos três jardins-de-infância onde já estive: dois na qualidade de estagiária e um na de voluntária. Dois dos estágios foram realizados no âmbito da licenciatura de Educação Básica e revelaram-se experiências muito importantes, nas quais pude usufruir de muitas surpresas boas, noções da realidade educativa que não tinha até esse momento e aprendizagens muito ricas e úteis para o futuro. Realço também o voluntariado que fiz, pois tornou-se determinante na altura em que tive de decidir que profissão queria exercer para o resto da vida.

Levei também aprendizagens teóricas relativas a documentos orientadores da Educação Pré-Escolar, que contribuem para o sucesso da atividade profissional de qualquer educador, bem como práticas com as quais aprendi a desenvolver estratégias para lidar com as crianças e todo o restante ambiente educativo. As minhas expectativas eram muito elevadas, dado que o período de estágio era um pouco maior que o dos anteriores e, portanto, esperava ter oportunidade de estabelecer um contacto sólido com todos os profissionais, crianças, restante comunidade escolar e meio envolvente.

Por fim, levei comigo a dedicação, empenho, simpatia e responsabilidade que tão bem me caracterizam e o desejo de que tudo corresse tão bem, que no final me fizesse dizer que adorei toda esta experiência.

4. Objetivos da aventura

Antes de iniciar a minha aventura, estabeleci alguns objetivos e metas que pretendia alcançar.

Na minha opinião, uma educadora deve ser, essencialmente, bem-disposta, carinhosa e criativa. Deve estabelecer um contacto afetivo e de confiança com as crianças, deve ser recetiva às suas opiniões, ideias e propostas, deve saber falar, ouvir e ser humilde ao ponto de saber receber críticas e usá-las para melhorar a sua conduta profissional. Como tal, tive sempre presente a ambição de ser tudo isto e conseguir ser uma estagiária exemplar.

Pretendo também seguir alguns dos pontos constituintes do “Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância”, presente no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. Ambiciono então:

- Promover “o envolvimento da criança em actividades e em projectos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta”;
- Incentivar “a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo”;
- Envolver os pais ou responsáveis pelas crianças nas actividades desenvolvidas;
- Utilizar “materiais estimulantes e diversificados”;
- Observar “cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo”;

- Apoiar e fomentar “o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo”;
- Estimular “a curiosidade da criança” e a vontade de aprender mais sobre todo o meio envolvente.

Para além disto, quero também aplicar aprendizagens teóricas que adquiri ao longo da licenciatura e mestrado, nomeadamente ao nível de métodos e técnicas para lidar com as crianças.

5. O que vou encontrar pelo caminho

Ao planear uma aventura, e no início da mesma, existem fatores que devemos averiguar, para que possamos desenvolver estratégias para os contornar e ultrapassar sem quaisquer problemas. No sentido de estar preparada para os obstáculos com que me poderia deparar nesta “aventura”, resolvi fazer uma pesquisa prévia acerca das condições da instituição, ao nível do ambiente educativo. No início da aventura, procurei compreender também outros fatores relacionados com intervenientes do ambiente educativo, nomeadamente a dinâmica dos elementos constituintes do grupo de estágio, bem como a personalidade e forma de atuar da educadora cooperante.

5.1. O território

Neste ponto pretendo fazer uma pequena descrição e análise do território em que realizei a minha “aventura”, pois considero que, apesar da palavra “aventura” remeter para a vontade de correr riscos, devemos

partir com alguma segurança e conhecimento acerca do que poderemos encontrar pelo caminho.

A instituição onde estagiei é uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) e inclui creche e jardim-de-infância, sendo constituída por um edifício com duas portas principais, uma para cada uma das valências.

A creche possui três salas destinadas aos diferentes grupos: a sala “Mimo” (berçário) para os bebés com idades compreendidas entre os quatro meses e um ano, a sala “Carinho” para as crianças de um ano e a sala “Sorriso” para as de dois anos. Tem também uma casa de banho, um refeitório destinado às refeições de todas as salas referidas, à exceção do berçário, que executa as suas refeições na própria sala, e um espaço exterior onde podem brincar. Já o jardim-de-infância, é constituído por duas salas de atividades, a “Magia”, para crianças de três e quatro anos e a “Fantasia”, para crianças de cinco anos. Para estas duas, existem também uma casa de banho, um espaço exterior e um refeitório próprios. Relativamente aos espaços comuns, creche e jardim-de-infância partilham quatro espaços exteriores (um espaço com baloiços situado no lado esquerdo do edifício, o pátio da parte da frente do edifício, um espaço de areia e um espaço florestal, que circundam o parque de estacionamento da instituição) e um interior (o polivalente, onde são realizadas atividades e brincadeiras de diversas naturezas e onde os pais entregam as crianças de manhã). Para além de todos os espaços descritos, ainda fazem parte da instituição outras áreas: a cozinha e o refeitório de

todas as funcionárias, uma despensa, uma lavandaria, três salas e um sótão onde são feitas, esporadicamente, algumas atividades com as crianças, duas salas de arrumação, uma casa de banho para os adultos e outra preparada para pessoas com deficiência, um gabinete para as educadoras e duas salas de isolamento para que as funcionárias possam trabalhar.

Segundo Zabalza (1998), um jardim-de-infância “precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados (facilmente identificáveis pelas crianças tanto do ponto de vista da sua função como das atividades que se realizam nos mesmos)” (p. 50). Neste sentido, considero que o jardim-de-infância onde estagiei reúne estas condições e facilita tanto a intervenção das educadoras, como a atividade e mobilidade das crianças.

5.2. Os habitantes do território

Tal como penso ser importante conhecer o território onde nos aventuramos, também considero de extrema importância conhecer os seus habitantes, as pessoas que se movem neste espaço frequentemente e que criam uma dinâmica própria entre si.

A equipa técnica desta instituição é constituída pela Direção, uma diretora técnica pedagógica, uma técnica de serviço social, seis auxiliares de ação educativa (duas para a sala “Mimo” e uma para cada uma das

outras, a sala “Carinho”, “Sorriso”, “Magia” e “Fantasia”), quatro educadoras (uma para a sala das crianças de um ano, outra para as de dois, uma para a sala “Magia” e outra para a “Fantasia”), uma cozinheira e uma ajudante de cozinha.

Tanto as educadoras como as auxiliares de ação educativa devem ter em conta algumas funções que têm de cumprir e assegurar, estando estas previstas no “Projeto Curricular da Instituição”. As educadoras devem elaborar e cumprir o programa de atividades, adaptando-o ao nível etário pelo qual são responsáveis e sensibilizando as auxiliares para que também o façam. Devem estabelecer contacto com as famílias, substituir a diretora técnica caso esta não esteja presente, organizar e participar nas reuniões com o pessoal de apoio educativo e com as famílias e promover o seu próprio aperfeiçoamento profissional. Já as auxiliares de ação educativa, devem valorizar as necessidades das crianças segundo orientação das educadoras, zelar pela higiene e bem-estar das crianças, assegurar e orientar o período de tempo em que as crianças estão a dormir e assegurar o funcionamento do refeitório durante o almoço e o lanche.¹

5.3. Os mantimentos

Numa aventura, precisamos de mantimentos. Estes podem assegurar e responder a necessidades diferentes. Podem ser bens alimentares, materiais ou pedagógicos, entre outros.

¹ Informação retirada do Projeto Curricular da Instituição

Neste caso em concreto, falei um pouco dos recursos materiais que se encontram disponíveis no território para me ajudar na minha “aventura”.

A instituição está bem equipada ao nível de espaço, mas o mesmo não acontece com os recursos materiais. A sala de atividades tem muitos brinquedos, mas os jogos são um pouco antigos e, segundo me parece, não são renovados há algum tempo. A impressão que tenho é que as crianças já sabem todos os jogos de memória e fazem-nos por fazer, a maioria das vezes sem qualquer entusiasmo. No salão de acolhimento existem algumas bolas, arcos e bolas saltitonas, que só são usadas muito esporadicamente, fator que poderia ser alterado, depois de analisado de forma mais minuciosa. Apesar de o material não ser abundante, podem ser realizadas atividades bastantes diversificadas e diferentes que desenvolvam, não só a motricidade das crianças, mas também a memorização, procurando interligar o movimento à aprendizagem de conteúdos. Já os espaços exteriores, apesar de muito amplos, são muito pobres no que diz respeito aos recursos materiais. É certo que quantidade não é qualidade, mas neste caso em concreto (e na minha opinião), classifico as áreas exteriores como pobres, tanto ao nível da quantidade de recursos materiais, como da sua qualidade.

Segundo o Despacho-Conjunto n.º 258/97 de 21 de Agosto, o material do exterior “deve proporcionar resposta às necessidades de movimento, descoberta, exploração e descontração” das crianças. Neste sentido, considero que o espaço exterior é amplo o suficiente para

permitir que as crianças libertem energia e corram à vontade, mas não apela à descoberta e à exploração.

Tendo em conta a Circular nº.: 4 /DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril, o educador deve avaliar “ a organização do espaço, dos materiais e dos recursos educativos”, bem como “a diversidade e qualidade dos materiais e recursos educativos”. Como tal, sendo eu aprendiz de educadora de infância, zelo pela promoção e construção de um ambiente educativo que promova aprendizagens múltiplas nas crianças. Sendo assim, penso que a quantidade e qualidade dos recursos materiais presentes nos espaços exteriores da instituição não são promotores de descoberta e exploração. O espaço que as crianças mais utilizam, só tem um escorrega e alguns brinquedos de plástico. Os que são utilizados ocasionalmente, um apenas tem uma casinha e o outro, um pouco mais rico em recursos, tem um baloiço, um escorrega e uma casinha.

No geral, o jardim-de-infância é um pouco isolado e não tem qualquer parque de diversão nas suas redondezas, o que impossibilita às crianças deslocarem-se para um local dessa natureza com alguma frequência.

5.4. As rotinas

Apesar de a rotina não ser propriamente característica de uma aventura, quando estamos a planear uma experiência deste género, precisamos definir estratégias para a encarar. Ao defini-las, acabamos por criar algumas rotinas respeitantes a certas ações que realizamos por hábito, no dia-a-dia.

Qualquer Jardim-de-Infância que se preze, zela, acima de tudo, pelo bem-estar das crianças. Para que estas se sintam seguras, confiantes e estáveis, é necessária a existência de uma rotina diária organizada. O Projeto Curricular do jardim-de-infância prevê os seguintes momentos de rotina:

Tabela 1- Rotina do jardim-de-infância

Momento da Rotina	Duração
Entrada e Acolhimento	8h00 – 9h00
Trabalho em grande grupo/ Atividades orientadas	09h00 – 11h15
Tempo de arrumar	11h15 – 11h30
Higiene	11h30 – 11h45
Hora de Almoço	11h15 – 12h30
Higiene	12h30 – 12h45
Hora de repouso	13h00 – 15h00
Higiene	15h00 – 15h10

Momento de leitura/conto	15h10 – 15h30
Lanche	15h30 – 16h00
Atividades de escolha livre	16h00 – 16h50
Tempo de arrumar	16h50 – 17h00
Saídas e encerramento	17h00 – 18h30

Segundo Santos (2010, s/d), as rotinas são “um percurso diário, muitas vezes organizado sem uma consciência pedagógica e que tem por base a obrigatoriedade, por um lado, do cumprimento de determinados elementos como as necessidades básicas, e por outro o desenvolvimento das áreas de conteúdos propostas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.”

Apesar de concordar com a autora acima citada, no ponto em que refere que as rotinas são muitas vezes desorganizadas pedagogicamente, na minha opinião, há certas sequências de acontecimentos que devem ser repetidas diariamente. Ao dizer que a organização pedagógica é muitas vezes descurada, refiro-me ao esquecimento da intencionalidade educativa. As rotinas são estabelecidas sem ter em conta as necessidades específicas das crianças, são determinadas ainda antes de existir uma ligação entre os profissionais de educação e os seus educandos. No entanto, para mim, esta organização é fundamental nos jardins-de-infância, pois permite que as crianças se ambientem e habituem a certos

momentos que, à medida que vão sendo repetidos, vão sendo interiorizados e tornando-se familiares. Refiro-me principalmente aos momentos de higiene, de repouso e de arrumação, pois são hábitos que as crianças devem adquirir numa idade precoce. Penso que estes hábitos são importantes, mas devem responder a uma organização pedagógica, centrada nas crianças que frequentam a instituição e não nas crianças que poderão, eventualmente, frequentá-la.

O mesmo já não digo em relação aos momentos destinados às atividades orientadas, presentes na tabela 1. Estas rotinas não precisam, necessariamente, de o ser. No entanto, à semelhança do que fui observando ao longo do estágio, esta tabela não é estanque. Sempre que as crianças manifestavam alguma vontade ou interesse em fazer algo diferente, a educadora não costumava impedi-las, acedendo regularmente aos seus pedidos. Concordo plenamente com a atitude da educadora, pois vai ao encontro da minha opinião, já explicitada anteriormente. Transforma as atividades orientadas, previstas como rotinas, em atividades previamente encaminhadas, mas sujeitas a alterações ou reformulações sugeridas pelas crianças.

A conclusão que retiro, apesar de não estar expressa no “Projeto Curricular da Instituição”, é que esta tabela é apenas usada para orientação das profissionais de educação, para que, ao lerem o documento, saibam que momentos devem respeitar. Apesar disso, e apenas podendo afirmar o que vi no jardim-de-infância, a maioria das educadoras cria uma dinâmica própria para a sua sala, atendendo às necessidades e interesses das suas crianças.

5.5. Os instrumentos de orientação e métodos de atuação

Nesta parte do relatório, falo um pouco acerca dos instrumentos de orientação e métodos de atuação.

Um aventureiro, apesar de caracterizado pela vontade de rumar ao desconhecido, necessita de alguma orientação. Pois bem, também os educadores têm essa necessidade. Os aventureiros podem orientar-se por uma bússola. Os educadores por um projeto.

Para além de orientação, precisam também de um método de atuação. Precisam de ser coerentes consigo próprios e ter estratégias e metodologias de atuação definidas.

O jardim-de-infância onde estagiei tem “Projeto Curricular de Instituição”, “Projeto Curricular de Grupo” e “Plano Anual de Atividades”. Qualquer um destes projetos está devidamente organizado e foi executado pelas educadoras.

O “Projeto Curricular de Instituição” foi realizado pelas educadoras da creche e do jardim-de-infância, tendo estas partilhado ideias e realizado o projeto em sintonia, de forma a refletir os objetivos e as competências que cada uma pensa serem importantes desenvolver nas crianças com idades compreendidas entre os quatro meses e os cinco anos.

O “Projeto Curricular de Grupo” que analisei diz respeito apenas à Sala “Magia” e foi executado pela educadora da mesma, referindo, caracterizando e estabelecendo objetivos para as crianças desta sala, com três e quatro anos.

Já o “Plano Anual de Atividades” foi elaborado pelas duas educadoras do jardim-de-infância e diz respeito às atividades planeadas para o ano letivo de 2011/2012, destinadas às crianças das duas salas desta valência.

As metodologias utilizadas no jardim-de-infância têm como influências a Pedagogia de Projeto e o Movimento da Escola Moderna. Esta informação está presente no “Projeto Curricular de Instituição”, mas também é observável no dia-a-dia das salas de atividades da instituição. Na primeira fase desta experiência, em que a minha função era observar e analisar todo o ambiente educativo, concluí que são essas as metodologias utilizadas pela educadora da minha sala de estágio. Conhecendo os contornos que definem estas duas práticas, e observando a dinâmica da sala de atividades e a forma de atuar da educadora, consegui encontrar semelhanças muito evidentes.

O Movimento da Escola Moderna é um modelo de educação que pretende acelerar o desenvolvimento moral e social das crianças e dos jovens, através de uma ação democrática (Leandro, 2008, s/d).

Neste modelo, o educador utiliza os saberes que as crianças adquirem no exterior, por intermédio da sociedade, aproveitando para explorá-los dentro da sala. Promove um ambiente em que as crianças têm liberdade de expressão, valoriza as experiências de vida, as opiniões e as ideias de cada uma, regista as suas mensagens e estimula a sua fala e as

suas produções técnicas e artísticas. Este clima de livre expressão é um dos pressupostos do processo educativo no Movimento da Escola Moderna (Leandro, 2008, s/d) e ajuda as crianças, desde muito cedo, a desenvolver o espírito crítico e o raciocínio autónomo. Para além de referir este pressuposto, Formosinho et al. (1996) refere mais dois: um que diz respeito à constituição dos grupos de crianças e outro referente ao tempo e espaços de exploração que devem ser, regularmente, proporcionados às crianças (p. 146). Estes três pressupostos são claramente aplicados no jardim-de-infância onde estagiei: as crianças não são todas do mesmo nível etário (existindo crianças de três e quatro anos), têm sempre oportunidade de dar as suas ideias e propor qualquer tipo de atividade.

Estimula a liberdade de pensamento e de expressão, permite orientar as aprendizagens consoante as capacidades e necessidades dos alunos e ao mesmo tempo expô-los a um ambiente que os estimula à descoberta, à resolução de problemas, ao trabalho de grupo ou entre pares e ao saber viver em grupo. (Grave-Resendes e Soares, 2002, p. 47)

Na minha experiência de estágio, tive oportunidade de presenciar e participar em múltiplos exemplos desta prática. Eu e a minha colega de estágio demos sempre prioridade a momentos em que as crianças descobriam, exploravam e resolviam problemas de forma autónoma. Foi desenvolvido, entre todos, um clima de livre expressão e estimulado o espírito crítico de todas as crianças. Incentivámo-las a exporem as suas ideias e opiniões, encorajámo-las a explorarem assuntos que despertassem o seu interesse e a interagir com os colegas.

Nesta realidade educativa, o papel do educador é bastante importante, pois este promove a organização, a cooperação, a autonomia, a livre expressão, o espírito crítico e a responsabilidade das crianças (Formosinho, et al.; 1996, p. 155). Estimula nas crianças

a curiosidade, o desenvolvimento da autonomia, o rigor intelectual e cria condições necessárias para o sucesso. Ao mesmo tempo, apoia o aluno no seu processo de desenvolvimento como pessoa e como cidadão, promovendo competências de saber aprender, saber fazer, saber viver em grupo e saber ser. (Grave-Resendes e Soares, 2002, p. 50).

Como tal, segui sempre estes ideais, de forma a criar, na sala de atividades, um ambiente propício à aprendizagem. Considero que este modelo é bastante eficiente e segue contornos que vão ao encontro dos meus ideais e objetivos enquanto educadora. Os valores e as capacidades que esta metodologia desenvolve nas crianças, na minha opinião, são indispensáveis e promovem o crescimento da criança, enquanto educando e cidadão.

Para além de tudo isso, este modelo de trabalho requer uma forte articulação com as famílias e restantes intervenientes do ambiente educativo. Estes devem prestar o seu contributo na resolução de problemas quotidianos de organização, apoiando a instituição e as crianças que dela fazem parte.

Já a Pedagogia de Projeto, embora com contornos um pouco diferentes, aproxima-se da prática do Movimento da Escola Moderna, tendo alguns pontos em comum, tais como o privilégio imenso que é dado à autonomia, participação e iniciativa das crianças. À semelhança

do modelo curricular MEM (Movimento da Escola Moderna), na pedagogia de projeto a criança é vista “como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas”. (Vasconcelos, et al., 1998, p. 133). Assume-a “como um elemento de um grupo, como parte de uma vida comunitária, com as suas regras de funcionamento e negociações. Cada elemento torna-se imprescindível para o funcionamento do grupo, ainda que de formas diferentes” (*idem, ibidem*).

Segundo Leite, et al.; (1989), citado por Vasconcelos, et al.; (1998), a pedagogia de projeto é um método de trabalho cooperativo que “pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social” (p. 131). Estes são, de facto, os principais ideais desta metodologia, que procura proporcionar às crianças aprendizagens diversificadas, aplicáveis no seu futuro. Desenvolve a sua autonomia e espírito crítico, formando cidadãos que investigam, exploram e resolvem problemas de forma independente.

A pedagogia de projeto tem também outra particularidade, é desenvolvida por fases: a definição do problema, a planificação e desenvolvimento do trabalho, a execução e a avaliação/divulgação (Vasconcelos, et al.; 2011, pp. 14-17).

A primeira fase pode ser iniciada por uma pergunta, uma dúvida, um objeto que aparece ou que alguém traz para a sala, uma história ou uma situação-problema. As crianças manifestam interesse em conhecer ou explorar algum assunto e o problema é definido, partindo dos

conhecimentos que têm acerca do tema. Organizam-se as ideias através da elaboração de uma teia, realizada pelas crianças, com a colaboração e participação da educadora. Esta última pode conter frases, desenhos ou elementos gráficos semelhantes. (Vasconcelos, et al.; 1998, pp. 139-140; Vasconcelos, et al.; 2011, p. 14)

Na segunda fase, as crianças podem elaborar mais teias, alterar a que já está feita ou reformulá-la. Nesta etapa, o trabalho é mais concreto: define-se o que se quer fazer, por onde começar, quem vai fazer, quando e como. Dividem-se tarefas, organizam-se os materiais, o tempo necessário, antecipam-se acontecimentos, estratégias e formas de resolução dos problemas. A educadora observa todo este processo, dá sugestões, conselhos, orienta e regista. (Vasconcelos, et al.; 1998, p. 144).

Na terceira fase, a execução, as crianças realizam atividades específicas: pesquisas, seleção de informação, entrevistas, visitas de estudo, registos, entre outros. Podem utilizar várias estratégias, tais como o desenho, a pintura, o cálculo, a medição, a escrita, a leitura, a dramatização ou o canto, tendo sempre oportunidade de recorrer ao auxílio da educadora, dos pais ou de outros agentes educativos (*idem, ibidem*, p. 145).

Na quarta e última fase, as crianças divulgam o trabalho executado, recorrendo a múltiplas capacidades adquiridas ao longo do projeto ou já conquistadas anteriormente. Apresentam-no a outras crianças do jardim-de-infância ou de instituições próximas da sua, aos familiares ou a outros interessados. Mobilizam os saberes, e organizam a apresentação tendo em conta o público-alvo a que se destina. Também a

avaliação faz parte desta fase, revelando-se um processo bastante útil. As crianças comparam o que aprenderam com as questões que formularam inicialmente. Avaliam o funcionamento do grupo e dos seus elementos, o decorrer do projeto e classificam este último, referindo o que correu bem, o que podia ter corrido melhor e que melhorias podem ser feitas num próximo trabalho (Vasconcelos, et al.; 1998, p. 143). Esta etapa é fulcral para que competências como a autoavaliação, o autorreconhecimento e a autoconfiança sejam desenvolvidas e reforçadas.

É importante realçar que, em qualquer uma destas fases, a participação da criança é fulcral, pois é ela que define e organiza todo o processo. Existe sempre um acompanhamento e orientação da educadora, mas é a criança a protagonista deste modelo curricular.

As ações e atitudes das educadoras do jardim-de-infância onde estagiei seguem os contornos anteriormente descritos, criando uma harmonia entre as duas metodologias, retirando as vantagens de cada uma. Na minha opinião, a decisão de não utilizar apenas uma metodologia mas unir as vantagens de uma e de outra, é bastante vantajosa. As crianças têm oportunidade de intervir e expor as suas ideias, mas sempre de forma orientada e com o intuito de criar novas aprendizagens úteis para a sua formação e desenvolvimentos pessoal e social.

6. Os companheiros da aventura

Nesta aventura, tive companheiros e companheiras. Uma aventura pode ser feita por uma pessoa só mas ainda bem que a minha não foi. Os

meus companheiros e companheiras foram essenciais e, sem eles nada teria sido possível. Falo dos companheiros que, apesar de serem exteriormente pequeninos, são muito grandes no seu interior. Refiro-me às crianças que, também elas, foram uma parte fulcral da minha aventura.

6.1. Quem são e como são

O Grupo da sala Magia, onde realizei o meu estágio, é constituído por vinte e três crianças, treze raparigas e dez rapazes, com idades compreendidas entre os três e quatro anos. Foram admitidas nesta sala as crianças com dois anos que completassem os três até dezembro de 2011 e as crianças com três anos que completassem os quatro também até dezembro de 2011.

É um grupo bastante recetivo, carinhoso e agradável, mas, por outro lado, as crianças são muito irrequietas e algumas, inclusive, muito problemáticas. A maior parte sabe cumprir regras, mas estas têm de ser muito bem compreendidas pelas crianças, o que implica que seja feita sempre uma explicação prévia explícita do que se pretende que elas façam e como. Adaptam-se muito bem a todas as atividades, manifestam os seus interesses e ideias e referem sempre o que gostam mais, o que gostam menos, o que gostavam de fazer mais e como.

Por ser um grupo de grande dimensão e com características bastante distintas, por vezes torna-se difícil adaptar as diferentes atividades a todas as crianças. Por essa razão, nem todas realizam os mesmos trabalhos e, quando realizam, são utilizadas determinadas

estratégias para ajudar uns e outros, adaptando as tarefas e o seu nível de dificuldade à faixa etária a que se destinam.

6.2. A convivência entre os aventureiros

Numa aventura, a convivência entre as pessoas é importante e, na maioria das vezes, quando positiva, torna-se uma mais-valia para o decorrer da mesma. Os aventureiros adaptam-se uns aos outros mais facilmente e aprendem a trabalhar em conjunto, formando um grupo coeso.

Na minha aventura, a convivência e a adaptação entre os intervenientes revelaram-se um aspeto crucial. Conseguir adaptar-me e criar uma boa relação com os intervenientes da aventura, fez-me sentir mais segura e preparada para os obstáculos que pudessem cruzar o meu caminho.

Na minha opinião, essa relação só foi possível, em grande parte, graças às pessoas que me receberam. Para nos adaptarmos a um determinado local e ambiente, precisamos de sentir que somos bem-vindos. Eu fui recebida da melhor forma, por pessoas muito simpáticas que, desde o início, me puseram à vontade para contactar com as crianças, intervir quando achasse necessário e dar a minha opinião sempre que quisesse. Já as crianças, assim que me viram a mim e à minha colega, começaram imediatamente a falar connosco e quando começámos a intervir, mostraram-se logo disponíveis a colaborar.

Senti que algumas crianças, ao início, se mostravam um pouco retraídas com a nossa presença e não nos davam confiança. No entanto, fiz de tudo para conquistá-las a elas e à sua confiança e fui bem-sucedida rapidamente.

Ao lidar com crianças, enquanto educadora, penso ser muito importante, não só conquistar a sua confiança, como conseguir ganhar o seu respeito. Foi um pouco difícil e demorei algum tempo a conseguir a atenção delas e o seu respeito por mim. Por termos chegado à sala quase no final do ano letivo e por saberem que eramos estagiárias e não educadoras, as crianças testaram-nos ao máximo e muitas foram as vezes, ao início, em que nos desafiaram: falando muito, provocando confusões e não obedecendo às nossas ordens, nomeadamente quando lhes pedíamos silêncio. Tanto eu como a minha colega fomos bastante persistentes e conseguimos cativar o seu respeito e, a meio do estágio, já nos tratavam como se fossemos educadoras, mostrando o mesmo respeito que mostravam pela nossa educadora cooperante.

No que diz respeito ao clima que se fez sentir no jardim-de-infância, por ser muito acolhedor, não tive quaisquer problemas em adaptar-me, bem como aos espaços existentes, metodologias e projetos em curso.

Em suma, penso ter-me adaptado muito bem graças, não só às pessoas e às condições, como também ao meu esforço, recetividade e dedicação.

7. A guia dos aventureiros

Um guia é alguém que nos orienta no nosso caminho.

Nesta minha aventura, tive a sorte de ter uma guia, mas também tive imenso gosto em ganhar, não só uma orientadora, mas também uma amiga.

A educadora cooperante que acompanhou o meu estágio e assistiu ao meu progresso revelou ser uma parte bastante importante de toda esta experiência e, como tal, considero de extrema relevância focar o seu papel e relatar a sua conduta profissional.

A educadora cumpre muitos, diria mesmo a maioria, dos requisitos presentes no “Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância”. É uma pessoa bastante paciente, compreensiva, carinhosa e preocupada, características que penso serem fulcrais no perfil de qualquer profissional ligado à educação. Tem em conta não só o progresso intelectual das crianças, mas também o seu bem-estar e desenvolvimento psicológico, físico, emocional e social. Procura manter a estabilidade de cada criança, recorrendo a diversas estratégias e envolvendo outros intervenientes da ação educativa quando necessário.

Uma educadora, ao longo da sua prática profissional, desenvolve e fortalece estratégias para lidar com as crianças, acompanhar, orientar e avaliar toda a sua evolução. No papel de estagiária, eu considero que este estágio me foi muito útil nesse sentido. Ao observar e refletir acerca das

estratégias da educadora, aprendi muito e ambiciono vir a poder utilizar algumas delas. No dia-a-dia do jardim-de-infância, a educadora recorre a variadas técnicas que ajudam as crianças a adquirir responsabilidades diversas. Cada criança, no seu respetivo dia (que é determinado através de uma lista ordenada por ordem cronológica de idades), é a chefe da sala. Como tal, tem algumas vantagens e deve assumir certas responsabilidades, tais como: utilizar uma faixa que a destaca entre todas as crianças, comportar-se de forma exemplar para que todos a possam elogiar enquanto chefe, ordenar, orientar e ajudar na arrumação da sala quando chega a hora de o fazer, ir buscar a caixa das escovas do cabelo depois da sesta, completar as tabelas de presença e a tabela de registo das condições meteorológicas desse dia e executar recados solicitados pela educadora. Na minha opinião, esta rotina é bastante proveitosa, na medida em que desenvolve nas crianças o sentido de responsabilidade e a capacidade de gerir grupos, atitudes e comportamentos.

De forma a desenvolver a comunicação das crianças, a educadora adotou uma mascote para a sala: um tigre de peluche a que as crianças resolveram chamar Tigre João. Todos o tratavam com muito respeito e demonstravam um afeto e uma estima indescritível por este peluche. Numa primeira fase, e para se ambientarem à presença deste novo “elemento” na sala, cada dia uma criança levava o Tigre João para casa e voltava a trazê-lo no dia seguinte. Num momento



Figura 1 - Tigre João

escolhido pela educadora, a criança sentava-se numa cadeira com o Tigre João, de forma a todas as outras os poderem ver. A criança falava sempre como se fosse o próprio Tigre e relatava a noite que passou em casa da criança. Descrevia a casa e contava o que fez, o que mais gostou e o que menos gostou. No final, as outras crianças tinham direito a perguntar o que quisessem ao Tigre João, que lhes respondia.

Cada criança tem a sua própria personalidade e, como tal, a educadora tem que saber gerir todo o grupo, tendo em conta as características individuais de cada criança. Nos momentos em que é exigido às crianças que se mantenham em silêncio e calmas e estas estão muito agitadas e não cumprem o pedido, a educadora tem de saber acalmá-las e conseguir que se mantenham conforme lhes é solicitado. Para que isto se concretizasse, a educadora utilizava duas estratégias: o



Figura 2 - "Dá cá mais cinco"

“dá cá mais cinco” e o “elevador”. Na primeira, a educadora utilizava uma mão feita em cartão e plastificada, na qual estavam desenhadas regras que as crianças tinham de cumprir, uma em cada dedo da mão. Antes de ser aplicada, a educadora explicou e negociou com as crianças as regras desta estratégia. Ficaram então definidas as cinco regras: “boquinha fechadinha”, “ouvidinhos bem

abertos”, “olhos na educadora”, “pés no chão ou perninhas à chinês” e “mãos no colo”. Quando a educadora mostrava a mão de cartão ou a sua

própria mão, as crianças imitavam o gesto e cumpriam as regras de imediato, tornando esta estratégia muito bem-sucedida.

Já na segunda, as crianças, em coro e ao mesmo tempo que a educadora, executavam uma contagem decrescente do número dez ao zero, diminuindo o tom de voz à medida que o número se tornava mais baixo. O zero era apenas um sussurro e assim que acabavam de o pronunciar, as crianças calavam-se e mantinham-se assim até a educadora solicitar o contrário. Também esta estratégia foi praticamente sempre bem-sucedida e tornou-se muito útil quando queríamos que as crianças se acalmassem e estivessem atentas.

A educadora estava a frequentar o Programa “Anos Incríveis”, que tinha como objetivo ajudar as educadoras, pais e outros agentes da ação educativa a desenvolver estratégias de gestão de comportamentos e desenvolvimento socio-emocional para o fazer. Pôs em prática muitas das técnicas que aprendeu na formação, como é o caso das que foram descritas anteriormente e da que refiro de seguida.

Ao longo de todo o progresso educativo da criança, é importante que a comunicação com os pais seja privilegiada e utilizada regularmente. Desta forma, a educadora procurava estabelecer contacto frequente com os pais e, sempre que a criança manifestava um comportamento digno de ser elogiado, não só lhe comunicava o quanto gostou que esse comportamento ocorresse, como enviava para os pais um telegrama, denominado “telegrama alegre” (outra das estratégias do Programa “Anos Incríveis”). Neste, era dito aos pais o que a criança executou bem, para que estes pudessem também ter oportunidade de

elogiar a criança, o que a incentivava a manter ou aumentar a frequência de ocorrência desse comportamento.

Por fim, a educadora utilizava também outra técnica, não tendo esta como objetivo ser utilizada diretamente com as crianças, mas sim a função de divulgação para os pais. Ao longo de todo o ano letivo, foi construído, gradualmente, um portefólio individual para cada criança, o qual inclui descrições das atividades que foram sendo trabalhadas. Eu e a minha colega de estágio também ajudámos, elaborando as fichas para o portefólio (apêndice 1) que dizem respeito às atividades desenvolvidas por nós.

Na minha opinião, todas estas considerações fazem da educadora uma profissional bastante completa e competente, servindo então de exemplo para mim e para a minha prática educativa futura, enquanto educadora de infância.

Secção B

Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Tal como referi no início da secção anterior, qualquer experiência que contribua para a minha formação profissional constitui uma aventura.

Por ter denominado a aventura realizada no âmbito da valência de Educação Pré-Escolar de “Uma aventura no deserto”, também atribuo um nome a esta: “Uma aventura na cidade”.

Porquê na cidade? No âmbito do “Projeto Eco-Cidadania”, que se encontra em desenvolvimento na escola onde efetuei o meu estágio de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pretende-se que os alunos da mesma cresçam como cidadãos exemplares. A par disto, também é uma aventura na cidade, pois a escola de 1.º ciclo onde tive oportunidade de realizar novas aprendizagens que me proporcionem um crescimento completo enquanto professora, situa-se no centro da cidade. Por essa mesma razão, acolhe alunos citadinos e modernos.

Penso que este título é bastante adequado, dado que espelha a minha noção de aventura, mas também a enquadra num determinado ambiente.

8. O que levo comigo

No sentido de me sentir preparada para esta aventura, considerei importante levar alguma bagagem comigo. Levei aprendizagens teóricas, conhecimentos sobre documentos orientadores desta valência de ensino, que considero fulcrais à conduta de qualquer profissional de ensino. Os programas nacionais do 1.º ciclo, as competências curriculares e as metas de aprendizagens são documentos que, na minha opinião, qualquer professor deve conhecer e saber aplicar.

A par disto, levei também algumas expectativas e muita curiosidade, misturada com um pouco de ansiedade. Por apenas ter realizado um estágio de observação durante duas semanas, e por nunca ter tido qualquer prática enquanto professora neste nível de ensino, ansiei viver esta aventura e poder acrescentá-la à minha experiência de vida. Contribuí para que fosse bem-sucedida, carregando comigo a minha responsabilidade e devoção a esta profissão.

9. Objetivos da aventura

À semelhança do trabalho executado na Educação Pré-Escolar, também no início do estágio de 1.º ciclo estabeleci objetivos que pretendia ver alcançados no decorrer do mesmo.

Um professor de 1.º ciclo que seja bom profissional, a meu ver, consegue chegar à sala de aula e esquecer os problemas pessoais. Consegue ser uma pessoa justa, afetiva e promotora de um ambiente de ensino-aprendizagem harmonioso e focado nas crianças.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, o professor de 1.º ciclo deve também ter a “capacidade de articulação das realidades do mundo social e natural com as aprendizagens escolares”, promover “a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola” e utilizar “os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar”.

Na minha opinião, e não descartando as outras características presentes no Decreto-Lei mencionado, estas são as linhas que um bom professor deve seguir.

Empenhei-me bastante, de modo a conseguir mostrar as minhas capacidades e demonstrar que sou uma boa professora, que valoriza os seus alunos e a sua aprendizagem, acima de tudo.

10. O que vou encontrar pelo caminho

No começo desta aventura, considerei importante dispensar algum tempo para investigar o sítio que seria o “palco” da minha atuação.

Pretendia chegar à instituição onde realizei o meu estágio, com a sensação de estar preparada. Para isso, realizei uma pesquisa que me permitiu perceber que condições poderia encontrar, tanto ao nível do ambiente educativo, como do funcionamento da turma e conduta profissional da professora titular.

10.1. Enquadramento do território

O território que explorei ao longo desta aventura está enquadrado num espaço, que inclui outros territórios de natureza semelhante.

Como tal, penso ser essencial caracterizar esse espaço para, posteriormente, compreender um pouco melhor o funcionamento da área de intervenção.

O Agrupamento a que pertence a escola onde realizei a minha experiência de estágio em 1.º ciclo do Ensino Básico formou-se no ano letivo de 2003/2004.

Dele fazem parte dois jardins-de-infância: um com uma sala, que acolhe 25 crianças, e outro com 50, distribuídas por duas salas. Para cada sala, foram destacadas duas auxiliares de ação educativa e uma educadora de infância.

O agrupamento compreende ainda quatro escolas de 1.º ciclo: duas de maior dimensão e duas de dimensão mais pequena. Duas delas, situadas no centro da cidade, prestam serviços a 484 alunos. Uma das escolas tem 199 alunos, distribuídos por nove turmas, duas de cada ano de escolaridade do 1.º ciclo, à exceção do 3.º ano, que tem três turmas. Esta é apoiada por quatro assistentes operacionais. A outra, com 285 alunos, abrange doze turmas, três de cada ano de escolaridade. O corpo não docente compreende seis pessoas.

Já as duas escolas de 1.º ciclo com menor dimensão, uma delas está instalada numa zona circundante ao centro da cidade, enquanto que a outra situa-se numa zona mais rural, nos arredores da cidade. Esta última acolhe 33 alunos, 17 numa turma e 16 noutra, apoiados por uma auxiliar. A outra, frequentada por 59 alunos, oferece a possibilidade de frequência de uma unidade de autismo. Os alunos abrangidos por esta unidade estão divididos pelas três turmas existentes, de forma a promover uma escola inclusiva. O corpo não docente é constituído por três assistentes operacionais e uma tarefeira, a trabalhar quatro horas por dia.

Existe ainda uma outra escola, a escola sede do agrupamento, com 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico.

Situa-se numa zona central da cidade onde se concentram numerosos serviços, nomeadamente, serviços de comércio, de segurança pública (Policia Municipal), coletividades e serviços de saúde pública.

A população escolar do Agrupamento é constituída, essencialmente, por alunos residentes na área de influência das escolas do agrupamento, mas também por um outro grupo, formado por alunos cujos pais trabalham na zona circundante das escolas. A população é maioritariamente urbana, sendo que uma pequena minoria pertence ao meio rural.

A estrutura de gestão pedagógica do agrupamento é constituída pelo Conselho Geral, Conselho Diretivo, Conselho Pedagógico, Conselho Administrativo, Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Conselhos de Turma.

10.2. O território

Concluído o enquadramento do território, prossigo então para a sua caracterização.

Considero de extrema importância obter um conhecimento prévio acerca do território da minha aventura. Faz-me sentir segura e um pouco mais preparada para os obstáculos que possa encontrar.

O centro escolar onde realizei o meu estágio de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico alberga duas valências: Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Foi edificado em 2011, no centro da cidade. A zona circundante à escola é muito rica em instituições e serviços, nomeadamente, bancos, farmácias, cafés e outros estabelecimentos comerciais e espaços recreativos. A oferta é grande, tanto ao nível comercial, como no que diz respeito a espaços ao ar livre. Desde restaurantes, a parques infantis e espaços verdes, a zona da escola compreende todas as condições necessárias ao bem-estar e aprendizagem das crianças que frequentam a instituição escolar.

O Centro Escolar funciona em dois edifícios, um destinado às atividades curriculares e extracurriculares do 1.º ciclo (servindo também para atividades comuns que envolvam as duas valências) e outro para o pré-escolar. Estes dois edifícios estão interligados por uma galeria envidraçada.

O edifício que acolhe os alunos do 1.º ciclo tem as salas de aulas, com, aproximadamente, 57 m² cada, distribuídas pelos dois pisos existentes. Os espaços comuns (biblioteca, refeitório e casas de banho) estão repartidos pelos dois pisos, de modo a facilitar a circulação de pessoas. Também os espaços exteriores apresentam excelentes condições: são amplos, seguros e adaptados às condições climáticas. Ainda que, quando chove, não possam utilizar todo o espaço, têm um espaço exterior coberto, que podem utilizar para brincar, sem terem de ficar no interior do edifício todo o dia. Ao iniciar este projeto, foi também pensada a questão dos estacionamento. Privilegiando o bem-estar dos seus alunos, o Centro escolar dispõe então de um estacionamento mesmo em frente para que os pais possam ir levar e buscar as crianças sem preocupações acrescidas nesse campo.

10.3. Os habitantes do território

No território, já descrito, existem pessoas que, todos os dias, sustentam a sua dinamização. São os seus habitantes que mantêm o espaço e o tornam ativo, para que se possam realizar atividades da mais variada natureza.

A escola básica que me acolheu nesta experiência de estágio, no presente ano letivo, tem uma população escolar constituída por 289 alunos distribuídos por três turmas de cada ano de escolaridade,

perfazendo um total de 12 turmas. Nesta instituição, trabalham várias pessoas que, diariamente, garantem o bom funcionamento da mesma: uma coordenadora de estabelecimento, doze professores titulares de turma, três professores coadjuvantes, duas professoras de apoio educativo, duas de educação especial, uma terapeuta da fala, uma professora de Educação Moral e Religiosa Católica, quatro assistentes operacionais e duas assistentes com contrato emprego-inserção (CEI).

Para além de todos os profissionais acima mencionados, as crianças ainda são acompanhadas por uma Instituição Particular de Solidariedade Social, que apoia a escola nas “Atividades de Enriquecimento Curricular” (AEC), e assegura a “Componente de Apoio à Família” (CAF).

10.4. Os mantimentos

Apesar dos riscos e incertezas que, muitas vezes, estão associados à aventura, eu considero que, para me sentir preparada para um desafio, preciso de preparação. A preparação diz respeito, entre muitas outras coisas, aos mantimentos. Neste capítulo, falo um pouco sobre os recursos materiais que poderei ter disponíveis no decorrer de todo o processo.

A Escola Básica onde estagiei dispõe de estruturas físicas e recursos materiais em grande quantidade e de muito boa qualidade. Dado que a escola só se encontra em funcionamento desde 2011, todos os

espaços e materiais se encontram em bom estado e têm sido conservados desde então.

Relativamente aos espaços interiores, a escola dispõe de uma Biblioteca Escolar e Centro de Recursos Educativos, onde funcionam cinco zonas diferentes: a zona do acolhimento, que tem uma secretária com um computador para utilização dos Professores da Biblioteca, a zona audiovisual, disponível com um LCD, um leitor de DVD, um computador e um quadro interativo, a de consulta e estudo, que inclui seis mesas duplas, uma mesa redonda e vinte e quatro cadeiras, a de leitura informal, disponível com seis sofás e sete “*pufes*” e a zona informática, na qual são disponibilizados quatro computadores portáteis e dois fixos. Tem doze salas de aulas, destinadas às atividades letivas, mas também às atividades extra curriculares. O polivalente é utilizado pelos alunos para estes almoçarem e lá permanecerem nas horas de “Componente de Apoio à Família”. Este espaço pode também ser requisitado para atividades em grande grupo, requisição esta feita com antecedência, junto da coordenadora da escola. Existem ainda outros espaços interiores, com diferentes e variados modos de utilização e funções. São estes a sala de professores, três gabinetes, uma reprografia, duas salas de arrumo e dez casas de banho, distribuídas pelos dois pisos do edifício.

Quanto aos espaços exteriores, a escola dispõe de um campo de jogos, um parque infantil, um espaço de recreio ao ar livre, um alpendre e uma horta. Estes estão disponíveis para os alunos nos intervalos e nas horas de CAF (Componente de Apoio à Família).

Quanto aos recursos materiais, para além do material básico existente nas salas de aula, como mesas, cadeiras, armários e quadros brancos, estão ainda disponíveis doze quadros interativos (um por sala), catorze computadores, um em cada sala de aula, e os restantes dois em gabinetes, duas impressoras e uma fotocopiadora, situadas na reprografia.

Em suma, os alunos têm oportunidade de complementar e enriquecer a sua aprendizagem, utilizando os recursos materiais disponíveis e fazendo uso dos espaços existentes.

10.5. As rotinas

Numa aventura, a rotina não é uma prioridade, muito menos uma característica que a define. No entanto, ao prepará-la, defini algumas ações para repetir ao longo dos dias que compreendem esta minha aventura, acabando então por criar rotinas diárias.

Para além das minhas rotinas, também as dos outros habitantes do território são importantes. A aventura não é só minha, é também de outros intervenientes que criaram as suas próprias rotinas, paralelas às minhas.

A escola onde estagiei respeita determinados horários, os quais constituem a rotina diária da instituição.

Tabela 2 - Rotina da turma de estágio

DURAÇÃO	MOMENTOS DE ROTINA				
	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a
07:30h 09:00h	Componente de Apoio à Família				
9:00h 10:30h	Português	Matemática	Português	Estudo do Meio	Português
10:30h 11:00h	Intervalo				
11:00h 12:30h	Matemática	Estudo do Meio	Matemática	Português	Estudo do Meio Matemática
12:30h 14:00h	Almoço / Intervalo				
14:00h 15:30h	Estudo do Meio	Português	Estudo do Meio Expressões	Matemática	Expressões Português
15:30h	Intervalo				

16:00h	
16:00h 16:45h	Atividades Extracurriculares
16:45h 17:30h	
17:45h 19:00h	
	Componente de Apoio à Família

Estes momentos de rotina são cumpridos, mas sempre sujeitos a alterações e adaptações. Neles incluem-se os hábitos diários de cada turma, adaptados às necessidades dos seus alunos. Na tabela acima, para além de ter referido os momentos de rotina comuns a todas as turmas da instituição, mencionei também os especificamente destinados à minha turma de estágio. Estes últimos, tal como os outros momentos de rotina, não são estanques. Podem ser alterados, tendo em conta as circunstâncias e as necessidades que possam surgir no decorrer do ano letivo.

10.6. Os instrumentos de orientação e métodos de atuação

Neste capítulo, menciono e descrevo os instrumentos de orientação e os métodos de atuação utilizados ao longo do período em que foi realizada esta “aventura na cidade”. Estes foram utilizados para orientar a minha conduta profissional e ajudar-me a ultrapassar obstáculos e dúvidas ocorridos durante o percurso.

A instituição onde estagiei possui instrumentos de orientação, os quais servem as necessidades dos profissionais e dos alunos constituintes de todo o ambiente educativo. Contém “Projeto Educativo de Agrupamento” e “Plano Anual de Atividades”. Relativamente ao “Projeto Educativo de Escola”, foi-me dito, pela coordenadora da instituição, que este se encontra na escola sede do agrupamento e que apenas se encontrava na posse do “Documento Orientador de Escola”. Já no agrupamento, não encontraram o dito documento e, portanto, todas as minhas considerações acerca da instituição, são baseadas no “Documento Orientador de Escola”, relativo ao ano letivo 2012/2013. A turma na qual desenvolvi a minha experiência de estágio possui o seu próprio “Projeto de Turma”, elaborado conforme as características individuais dos seus alunos. Qualquer um destes projetos está devidamente organizado e foi executado pelos responsáveis do agrupamento, da escola e da turma, respetivamente.

No que diz respeito aos métodos de atuação, que se referem às metodologias de ensino adotadas pelos profissionais de ensino, não encontrei qualquer informação. Nenhum dos documentos orientadores refere esse ponto. Apenas poderei apresentar algumas conclusões acerca das metodologias adotadas pela professora titular da turma onde realizei a minha experiência de estágio. Estas serão apresentadas, no capítulo que a elas se destina, com base nas minhas observações e pesquisas.

11. Os companheiros da aventura

Uma aventura é uma experiência muito importante na vida de uma pessoa. Fornece recordações múltiplas e aprendizagens para toda a

vida. Nesta minha “aventura na cidade”, tive a sorte, o orgulho e o gosto de partilhar as minhas experiências com várias pessoas.

Não desfazendo os habitantes do território, que me ajudaram e acompanharam ao longo desta experiência, os principais ajudantes, os meus verdadeiros companheiros de aventura, foram as crianças.

11.1. Quem são e como são

A turma, na qual tive oportunidade de desenvolver a minha prática educativa, tem vinte e cinco alunos, dezassete rapazes e oito raparigas.

É uma turma muito heterogénea. No mesmo ano de escolaridade existem níveis e ritmos de aprendizagem muito distintos. Desde crianças com graves problemas de aprendizagem, a crianças com distúrbios de comportamento e ao nível da estabilidade psicológica, existe de tudo um pouco. A algumas das crianças, nos anos anteriores, foram diagnosticadas depressões, que afetam o seu desempenho escolar e a sua própria personalidade. Outra das crianças, frequentadora assídua de consultas de terapia da fala, tem uma desordem ao nível do processamento cerebral do sistema auditivo e, ainda outra criança, tem distúrbios alimentares. É, portanto, uma turma difícil de lidar, pois muitos dos seus elementos exigem acompanhamento individualizado e constante.

As famílias de origem dos alunos apresentam, maioritariamente, um nível sociocultural médio. Este permite que as crianças realizem

todas as atividades, inclusive, as que impliquem alguns custos, o que facilita a ação e a planificação de atividades da professora. Também a diversidade de religiões torna a turma bastante heterogénea, pois existem crianças católicas, uma criança evangélica e duas ortodoxas.

Em resultado das observações feitas e da avaliação de diagnóstico inicial, concluí que a turma precisa de um trabalho prévio de revisão/consolidação de alguns conteúdos do ano anterior, indispensáveis à aprendizagem de novas matérias.

O grupo apresenta ainda algumas dificuldades em cumprir regras, problemas de imaturidade e dificuldades de concentração.

11.2. A convivência entre os aventureiros

A convivência entre os aventureiros revelou-se, sem dúvida alguma, um dos pontos-chave da minha experiência.

Enquanto estagiária, desde o início, procurei estabelecer uma relação de confiança e respeito entre mim e as crianças. Nas duas primeiras semanas, destinadas apenas à observação, o contacto não foi muito, dado que apenas me mantinha sentada numa cadeira, sem ter oportunidade de estabelecer qualquer ligação direta. Apenas nos intervalos conseguia falar com as crianças. Algumas mais recetivas, comunicaram logo comigo, transmitindo o seu à vontade e ganhando confiança rapidamente. Outras, de natureza mais reservada, não falavam muito e não tinham qualquer iniciativa em aproximar-se de mim. Ainda outras, também de carácter claramente definido pela timidez, não

demonstravam qualquer tipo de vontade em responder às perguntas que fazia e rejeitavam qualquer tentativa de aproximação da minha parte.

À medida que o tempo foi avançando, e depois de começar as minhas intervenções enquanto professora estagiária, fui conquistando a confiança e o respeito de todos. Senti mais apreço de alguns, claro, mas todos demonstraram gostar de mim enquanto professora e enquanto amiga, fator que considero ser fulcral ao bom ambiente que padece o processo de ensino-aprendizagem.

Desta convivência, guardo recordações muito positivas e aprendizagens significativas.

12. A guia dos aventureiros

Nesta aventura, também contei com o apoio de uma guia. Mais que uma orientadora, esta pessoa revelou-se uma companheira de aventura muito eficiente, mas também uma amiga.

A professora titular da turma onde lecionei, enquanto estagiária, revelou-se uma profissional bastante experiente. Com trinta e três anos de serviço, é uma professora que procura seguir a atualidade e aprender sempre mais. Nunca descurava as novas aprendizagens, atualizando a sua cultura e sabedoria em todas as ações de formação em que tem possibilidade de participar.

A sua conduta profissional refletiu a sua personalidade determinada e rígida. Era uma pessoa lutadora que esgotava todos os recursos e mais alguns de modo a alcançar os seus objetivos, espelhando a forma como insistia com as crianças, para que estas apreendessem os conteúdos de forma efetiva.

Relativamente à forma como atua com as crianças, a professora não seguia uma metodologia específica. No entanto, pela observação efetuada nas aulas, posso afirmar que a professora segue o modelo tradicional, ainda que algumas vezes tentasse diversificar um pouco as atividades.

As estratégias de trabalho, que procuram assegurar o processo de ensino-aprendizagem da turma, assentavam, predominantemente: no trabalho individual e de grupo; na exposição de conteúdos e leitura de textos; no trabalho de pesquisa; na utilização dos manuais e cadernos de atividades adotados pela escola; na aplicação de trabalhos elaborados pela Professora. Ocasionalmente, eram usadas as tecnologias de informação e comunicação, ainda que apenas para exposições ou projeções.

Na turma em questão existiam alguns problemas com prioridade de resolução: dificuldade em cumprir regras, imaturidade e dificuldades de concentração. Posto isto, foram criadas várias estratégias para a sua extinção, por parte da professora titular de turma, passando por jogos de concentração, atividades de responsabilização de tarefas com período de tempo pré definido, entre outros.

Em relação à inclusão das famílias no processo de ensino-aprendizagem, a professora sempre valorizou a relação com a família,

promovendo a confiança entre todos (alunos, professora e pais/encarregados de educação). O atendimento à família era realizado sempre que necessário dentro e para além do horário especificado. Os pais/encarregados de educação eram sempre informados das atividades que iam sendo realizadas ao longo do ano letivo e do comportamento e evolução das suas crianças. Era sugerida a sua participação em todas as atividades e solicitada a sua opinião acerca das estratégias a adotar, no caso de existência de adversidades.

A referida professora é então uma profissional predisposta a desenvolver a sua sabedoria, lecionando de forma tradicional, mas disponibilizando-se a inovar e experimentar atividades e experiências mais dinâmicas.

PARTE II – A AVENTURA

Depois de pesquisar sobre o que poderia encontrar na minha aventura e tecer algumas considerações acerca do que fui observando, resta-me partir à “aventura” propriamente dita.

Nesta parte do relatório, falo sobre as experiências-chave do meu estágio e sobre as atividades que desenvolvi e achei mais relevantes. Descrevo as experiências que fizeram deste período de tempo uma verdadeira aventura.

13. “Aventureiros Decididos” – Uma aprendizagem ativa

Ao longo do período em que realizei o meu estágio em Educação Pré-Escolar, tive oportunidade de vivenciar diversas experiências. Algumas mais relevantes que outras, mas todas me ajudaram a ampliar o meu conhecimento e a minha prática.

Várias foram as ocasiões em que observei as crianças num ambiente de aprendizagem ativa. Refleti sobre este assunto e concluí que seria bastante pertinente explorá-lo, na medida em que a sua importância tornou esta aprendizagem numa experiência-chave da minha prática educativa.

Hohmann et al. (1995) utiliza o termo “aprendizagem ativa”, definindo-o como a “aprendizagem que é iniciada pelo sujeito que aprende, no sentido de que é executada pela pessoa que aprende, em vez de lhe ser apenas “passada” ou “transmitida”.” (p. 174)

Depois de estagiar em várias instituições ao longo do meu percurso académico, quer na valência de Educação Pré-Escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico, observei esta realidade, claramente mais patente na primeira valência. Em jardins-de-infância em que as educadoras delineavam a sua conduta profissional à luz dos modelos “High-Scope”, “MEM” (Movimento da Escola Moderna) ou “Pedagogia de Projeto”, eram visíveis a colaboração e participação das crianças em todas as atividades e escolha das mesmas. Todos estes modelos curriculares valorizam a aprendizagem ativa. No modelo curricular “High-Scope”, “as crianças controlam o que lhes acontece” (Hohmann et al.; 1995, p. 12). Delineiam as suas atividades e realizam-nas conforme o seu planeamento. No “Movimento da Escola Moderna” e na “Pedagogia

de Projeto”, estes ideais também são seguidos, privilegiando a ação das crianças, tal como refiro no ponto 5.5. (“instrumentos de orientação e métodos de atuação”), na secção A do presente relatório.

A educadora cooperante que acompanhou este meu estágio, em Educação Pré-Escolar, defendia que as crianças deviam ter as suas próprias ideias, expô-las e ter oportunidade de as pôr em prática. Dado que a minha ideia é seguir essa mesma prática na minha futura vida profissional, aproveitei para continuar o trabalho desenvolvido pela educadora e aprender muito acerca deste assunto.

Nas conversas realizadas em grande grupo, com o intuito de definir o que queríamos trabalhar, privilegiei sempre as opiniões e sugestões das crianças. Estou convicta de que, para uma atividade ser bem-sucedida, o tema e os métodos de trabalho devem partir das crianças. Estas devem sempre escolher o que querem fazer, quando, como e porquê.

Todas as atividades desenvolvidas por mim e pela minha colega de estágio seguiram este pressuposto. As crianças, por intermédio de uma planificação em teia, construída por todos, diziam o que queriam fazer e nós, estagiárias, escrevíamos. Não achámos necessário incluir desenhos nas planificações, pois à medida que íamos escrevendo, as crianças acompanhavam, observavam e sabiam o que estava escrito e onde. Apesar de também nós, estagiárias, darmos ideias e propormos atividades, estas apenas eram executadas se as crianças revelassem algum interesse.

Brickman e Taylor (1991) referem alguns elementos da aprendizagem ativa que devem ser proporcionados às crianças. São eles a

escolha, os materiais, o manuseamento, a linguagem e o apoio (p. 8). Empenhei-me ao máximo para que as crianças usufríssem de todos estes elementos e, ao longo das planificações que fui elaborando, fui valorizando todos eles. As crianças escolhiam o que queriam fazer, utilizavam, manuseavam e trabalhavam os materiais disponíveis da forma que quisessem, descreviam o que estavam a fazer e isto, sempre, com o incentivo, apoio e reconhecimento da educadora (*idem, ibidem*).

Uma das experiências em que foi evidente o desenvolvimento de todos os elementos da aprendizagem ativa foi “O Momento Árabe”. As crianças quiseram construir um cantinho árabe na sua sala e eu e a minha colega montámos uma tenda, servindo de estrutura principal. Foram elas que decidiram e propuseram todos os materiais para decorar a tenda e foram elas a propor um pequeno “momento árabe” onde representaram o papel de um árabe e fizeram tudo o que estes fazem. Logo aí, tiveram liberdade total de escolha, tendo também muitos materiais à disposição. Demonstraram interesse em fazer as suas próprias almofadas, pois já sabiam, de anteriores aprendizagens, que os árabes têm o hábito de se sentar nelas e não em cadeiras como nós. Quiseram também fazer bolinhos de plasticina. Esta ideia decorreu de uma atividade anterior, na qual, todos em conjunto, confecionámos uma receita árabe: os “Bolinhos Ghoraibé”. Colocámos na tenda os bolinhos “a fingir”, chávenas e um bule de chá que tinham executado numa atividade anterior dinamizada pela educadora cooperante.

Depois de todos os materiais estarem prontos, demos início ao nosso “momento árabe”. As crianças sentaram-se nas almofadas e utilizaram os materiais livremente. Serviram chá uns aos outros, beberam o chá e comeram os bolinhos enquanto conversavam alegremente,

reproduzindo alguns cumprimentos tipicamente árabes que eu e a minha colega lhes ensinámos anteriormente. Eu, a minha colega, a auxiliar de ação educativa e a educadora fomos-os encorajando a não terem vergonha de dramatizar outras pessoas e elogiando-os pelas peripécias graciosas que iam fazendo.

Na minha opinião, este foi um momento “mágico”, no qual dinamizámos um “jogo do faz-de-conta” e nos divertimos bastante. Esta foi uma atividade de “experimentação e representação”, experiência-chave que fomenta o desenvolvimento cognitivo da criança (Hohmann et al., 1995, p. 220). Através desta experiência, utilizando alguns tipos de jogos que potenciam a autonomia da criança, criámos um ambiente para a aprendizagem ativa. O jogo dramático, as construções e as explorações encorajaram os intervenientes deste “momento árabe” a desenvolver estratégias de jogo, autonomamente, recorrendo a estas últimas para criar e representar a sua personagem. (Brickman e Taylor, 1991, pp. 151 - 152)

Foi gratificante observar o entusiasmo que as crianças demonstraram ao longo de toda a experiência. Fiquei bastante impressionada por uma atividade tão simples se tornar em algo tão inexplicavelmente maravilhoso e tão propício a diferentes aprendizagens.

Esta foi, sem dúvida, uma das experiências-chave deste estágio pois refletiu todo o trabalho desenvolvido no sentido de tornar as crianças aprendizes ativos, que aprendem fazendo, manuseando e escolhendo.

Os meninos e as meninas que acompanhei ao longo deste período de estágio foram aventureiros, por demonstrarem uma incrível predisposição para realizar atividades que nunca experimentaram e foram

muito decididos, pois sabiam sempre o que queriam fazer. Davam a sua opinião, “lançavam para o ar” propostas originais e exprimiam as suas vontades, interesses e sentimentos com uma descontração e espontaneidade incrível e digna de louvar em crianças tão pequenas.

Matos (s/d) refere que “a criança possui os meios do seu próprio desenvolvimento” e que “é necessário que ao mesmo tempo se sinta em segurança e autónoma em relação ao adulto” (p. 9). Ao longo de todo o meu estágio acabei por concluir isso mesmo. A relação entre as crianças e os adultos presentes na sala de atividades era harmoniosa e transmitia confiança e à vontade aos pequenos aprendizes. Estes tinham autorização para manifestar as suas ideias, apreciações e interesses e, assim, contribuir para o seu próprio desenvolvimento. Os dois fatores que Matos refere acabam por se complementar e contribuir para uma aprendizagem ativa, sempre evidente em todas as atividades realizadas nesta instituição. A relação que foi estabelecida entre as crianças e os profissionais de educação proporcionou o crescimento das primeiras enquanto pessoas e educandos, pois possibilitou que construíssem o seu próprio conhecimento através dos materiais e métodos que iam, elas próprias, escolhendo, manipulando e utilizando.

Os meios que a criança utiliza podem ser objetos e estes devem ser colocados à sua disposição pela educadora. As próprias crianças podem e devem contribuir para a escolha dos materiais disponíveis (*idem, ibidem*, p.14). A realidade educativa que observei e na qual participei seguiu sempre esta ideia, promovendo a liberdade de escolha e de expressão. Assim, as crianças tiveram oportunidade de construir o seu próprio conhecimento, através de uma aprendizagem, na qual sempre foram os protagonistas.

14. Uma inovação original – O instrumento de avaliação “SAC”

O Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) é um instrumento de avaliação muito útil para a atividade profissional dos educadores, na medida em que os ajuda a observar e avaliar as crianças. Estas duas ações fazem parte da intencionalidade do processo educativo e estão bastante bem explícitas nas “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”. “Observar” pressupõe conhecer as “capacidades, interesses e dificuldades” de cada criança e “avaliar” “implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Ministério da Educação, 1997, p. 25). Estes processos são bastante importantes na atividade profissional de uma educadora de infância e o “Sistema de Acompanhamento das Crianças” valoriza-os e dá-lhes uma utilidade extraordinária.

Apesar de, anteriormente, já ter tido contacto com este instrumento de avaliação, foi neste estágio que tive oportunidade de o compreender bem, aprofundar os meus conhecimentos acerca desta inovação e esclarecer algumas dúvidas que ainda existiam.

Os conceitos-base deste modo de avaliação são o bem-estar emocional e a implicação. De acordo com Laevers (1997), citado por Portugal e Laevers (2006), o bem-estar emocional define-se como um “estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia” (p. 20). Existem vários indicadores de bem-estar emocional, nomeadamente a abertura e receptividade, a flexibilidade, a autoconfiança e autoestima, a assertividade, a vitalidade, a tranquilidade, a alegria e a

ligação consigo próprio. Este bem-estar pode manifestar-se em níveis diferentes, sendo eles: muito baixo, baixo, médio/neutro, alto e muito alto, correspondentes aos números de 1 a 5, respetivamente. (*idem, ibidem*, pp. 21 - 23).

Já a implicação, Laevers (1997), citado por Portugal e Laevers (2006), defina-a como “uma qualidade da actividade 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” (p. 25). Existem vários indicadores de implicação: a concentração, a energia, a complexidade e criatividade, a expressão facial e postura, a persistência, a precisão, o tempo de reação, a expressão verbal e a satisfação. Os níveis de implicação são iguais aos do bem-estar emocional (*idem, ibidem*, pp. 27 - 29).

Esta avaliação abarca três fases, correspondentes a três fichas diferentes. A primeira (anexo 1) é dirigida ao grupo em geral, onde são determinados os níveis de bem-estar emocional das crianças e os seus níveis de implicação em determinadas atividades. A segunda (anexo 2) é composta pela análise não só do grupo, mas também do contexto. Analisamos os aspetos positivos do grupo e os aspetos a melhorar, bem como o contexto, onde refletimos sobre os fatores que contribuem para altos níveis de bem-estar emocional e implicação e os fatores que contribuem para baixos níveis de bem-estar e implicação. Por fim, a terceira (anexo 3) e última fase pressupõe que se faça uma definição de objetivos e iniciativas que se devem ter em conta para melhorar os aspetos que anteriormente considerámos negativos.

Na minha opinião, qualquer uma das fichas, ainda que com objetivos diferentes, contribuíram para a minha aprendizagem. A primeira, mais ligada ao grupo de crianças, desafiou-me a tentar avaliar os níveis de bem-estar e implicação das crianças, tarefa nada fácil. Tive algumas dificuldades e só fiquei satisfeita depois de fazer algumas tentativas (apêndice 2). A segunda demonstrou-me a importância da análise dos contextos de aprendizagens e o quanto estes últimos podem influenciar as crianças e a sua estabilidade física, psicológica e emocional (apêndice 3). A última, sendo um pouco uma ligação das duas anteriores, pedia que identificasse os problemas existentes no jardim-de-infância, podendo estes estar relacionados com o grupo, as educadoras e auxiliares, as rotinas diárias, o equipamento material existente ou a própria estrutura da instituição. Depois de conseguir identificar os problemas, tinha de tentar encontrar soluções eficazes que pudessem eliminar esses problemas (apêndice 4).

No final de todo este processo de avaliação, senti-me bastante satisfeita. Na minha opinião, este sistema de avaliação ajudou-me a perceber a importância da observação. É essencial fazer uma observação e avaliação dos níveis de bem-estar e implicação das crianças, de modo a conseguir proporcionar-lhes um desenvolvimento pessoal e social íntegro.

15. “Uma interação diferente” – para promover a igualdade

No âmbito do projeto “Eco-Cidadania”, a minha turma de estágio desenvolveu uma interação com algumas crianças do Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral de Coimbra. Este núcleo faz parte da

Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra. Para além deste, a Associação dispõe de ofertas ao nível de residências, que respondem a necessidades de crianças e acompanhantes em obter acolhimento perto dos Centros de Reabilitação e apoio aos problemas de desenvolvimento cerebral. Ainda oferece a possibilidade de frequência do “Centro de Atividades Ocupacionais”, do “Centro de Formação” e do “Centro de Atendimento, Acompanhamento e Animação de Pessoas com Deficiência” (Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra, 2013). Estas ofertas revelam-se cruciais, facto confirmado por Louro, C. (2001): “o investimento neste tipo de unidades constitui uma estratégia fundamental em Saúde Infantil e Juvenil, pelo que deve constar das prioridades de qualquer Programa de Saúde” (p. 88).

Esta Associação tem como principal objetivo “promover a inclusão social de pessoas em situação de desvantagem, com especial incidência em pessoas com deficiência e incapacidades” (*idem, ibidem*).

No dia 25 de outubro de 2012, as crianças da minha turma de estágio deslocaram-se ao Centro de Reabilitação de Coimbra. Visitaram as instalações da instituição e conheceram algumas crianças integrantes desta Associação.

A turma foi dividida em três grupos, para evitar confusões desnecessárias e com o intuito de não perturbar o normal decorrer das atividades dos grupos de crianças da instituição. Eu acompanhei um dos grupos da turma e as outras estagiárias também acompanharam, cada uma o seu. A professora titular da turma seguiu um dos grupos. O percurso do meu grupo começou pela visita a uma sala de crianças com idades compreendidas entre os dois e os cinco anos. Eram poucas e todas

elas apresentavam deficiências físicas e/ou mentais, carecendo de cuidados e acompanhamento especializados. A “criança quer seja deficiente por razões somáticas, neurológicas, relacionais ou outras, é sempre ela que, enquanto sujeito da sua acção, constrói a sua pessoa, mas estará em desvantagem face às crianças que possuem toda a sua integridade e relações favoráveis” (Vayer e Roncin, 1992, p. 20).

No sentido de tornar esta desvantagem uma experiência rica para ambos os grupos, as crianças criaram uma interação entre si. Começaram por se apresentar. Os alunos da minha turma disseram o seu nome e as crianças da Associação seguiram-lhes o exemplo. Apenas algumas destas últimas conseguiram fazê-lo, tendo as restantes necessitado do auxílio da educadora.

Foi proposta, aos alunos da minha turma, a realização de um jogo muito apreciado pelas crianças daquela sala. Todos se demonstraram dispostos a jogar e curiosos por fazê-lo, dada a grande dimensão do jogo. Era um jogo de tabuleiro em “tamanho grande”: o tapete de jogo ocupava a maior parte do chão da sala e as peças eram peixes construídos com madeira e pintados de cores diferentes.

As crianças riram e divertiram-se muito. No final do jogo, ainda cantámos uma canção em conjunto, o que aproximou as crianças de ambos os grupos, pois cantaram e dançaram juntos. Terminada a visita a esta sala, dirigimo-nos para uma outra, onde encontrámos apenas quatro crianças, com deficiências mentais um pouco menos acentuadas que as presentes na primeira sala. Ao invés da realidade que encontrámos na primeira sala, nesta, a interação foi mais fácil, pois as crianças integrantes eram mais comunicativas. Convidaram os alunos a elaborar

uma pintura conjunta, em papel de cenário e recorrendo a guaches e pincéis. A iniciativa de comunicarem uns com os outros partiu de ambas as partes, sem que eu ou a educadora da sala tivéssemos de intervir e incentivá-los a estabelecê-la.

Por fim, eu, o meu grupo e outro grupo que, entretanto, se juntou a nós, dirigimo-nos ao ginásio da instituição. Neste, esperava-nos uma professora, que dirige as atividades físicas das crianças da Associação. Explicou-nos um jogo denominado “Boccia”. Uma das crianças, escolhida aleatoriamente, fez deslizar uma primeira bola, que serviu de referência para o jogo em si. As crianças foram divididas em duas equipas. Todos os elementos das duas equipas lançaram uma bola, sendo o objetivo fazê-la aproximar o mais possível da primeira. Quem conseguisse fazê-lo, ganhava um ponto para a sua equipa.

Este jogo foi realizado com o intuito de mostrar às crianças da minha turma de estágio uma atividade física que não conheciam e que as crianças da instituição têm o hábito de jogar.

“O desporto permite à Pessoa Portadora de Deficiência demonstrar a si própria e à sociedade, que deficiência não é sinónimo de incapacidade; a mais valia física, psicológica e mental, contribuem decisivamente para o reforço positivo da sua imagem” (Louro, 2001, p. 241). Como tal, os jogos desportivos, nomeadamente o anteriormente descrito “Boccia” são muito importantes na reabilitação e contribuem para o bem-estar das crianças desta Associação. Foi também crucial que as crianças da turma onde realizei a minha experiência de estágio tomassem consciência da importância que o desporto representa na vida das crianças com quem contactaram. Alguns chegaram até a concluir

que, se o desporto ajudava as pessoas com deficiência, também poderia ajudar pessoas “normais” como elas.

Esta visita foi muito produtiva, na medida em que aproximou os seus intervenientes. Mas esta foi só a primeira parte desta interação.

Numa segunda fase, no dia 18 de janeiro de 2013, algumas das crianças da Associação deslocaram-se à nossa escola para, também elas, conhecerem a nossa realidade escolar.

A visita começou na biblioteca da instituição de 1.º ciclo do Ensino Básico onde estagiei. Todas as turmas do 1.º e 2.º anos de escolaridade participaram nesta atividade, sentando-se no chão da biblioteca, juntamente com as crianças da Associação. Ouviram uma história intitulada “O Som das Cores”, de Paula Teixeira, apoiada por diapositivos do programa informático “PowerPoint” com tradução em Língua Gestual Portuguesa. Este último fator captou a atenção das crianças, dado que, entre outras aprendizagens, a história ensinava as cores em Língua Gestual. As crianças entusiasmaram-se bastante, prestaram muita atenção ao que a história pretendia transmitir e, inclusive, pediram para ver e ouvir a história outra vez, para conseguirem adquirir melhor os conhecimentos.

De seguida, as crianças do Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral de Coimbra distribuíram-se por dois grupos distintos, rodando pelas salas das turmas que tinham participado na atividade da biblioteca.

Na nossa sala, as mesas foram organizadas de modo a decorrerem três atividades distintas, simultaneamente: pintura com guaches, desenho com lápis de cor e canetas de feltro e construções com plasticina.

O principal objetivo destas duas visitas não foi, de todo, o resultado material. Pouco importa se fizeram desenhos engraçados ou cantaram bem canções. A grande lição que retiraram de tudo isto foi muito para além dos produtos finais em termos materiais. Estabeleceram relações sociais com crianças diferentes, que lhes “abriram os horizontes”, que as despertaram para a existência de uma realidade completamente distinta da que estavam habituados. Toda esta interação, inserida no projeto “Eco-Cidadania”, pretendia contribuir para o crescimento e desenvolvimento das “minhas” crianças, enquanto cidadãos e seres humanos solidários.

O tipo e a qualidade de apoio que uma sociedade dá às crianças e jovens com deficiência é um espelho directo do grau de civilização e de humanismo dessa sociedade, pelo que tudo o que puder ser feito para melhorar a situação destes cidadãos revela, à partida, justiça, generosidade e a vivência plena da cidadania (Louro, 2001, p. 88).

São estes os cidadãos que pretendo que os meus alunos sejam e é esta a educação que ambiciono proporcionar-lhes.

Quanto às crianças da Associação, conforme referem Vayer e Roncin (1992), “a dinâmica do desenvolvimento está sempre presente e o sujeito deficiente consegue sempre, com maior ou menor facilidade, adaptar-se ao contexto que lhe é imposto, logo, desenvolver-se ou aprender algo” (pp. 56 - 57).

O contexto que lhes foi imposto, principalmente na segunda parte desta interação, foi bem aceite pelas crianças portadoras de deficiência. Todas se conseguiram adaptar, umas melhor que outras, à presença dos

alunos da instituição do 1.º ciclo do Ensino Básico. Entre todas, estabeleceram uma relação de companheirismo, partilha e cooperação, o que proporcionou aprendizagens para ambos os grupos.

Apesar de estas crianças precisarem de um acompanhamento frequente e especializado, oferta de que dispunham através do Centro de Reabilitação que frequentavam, careciam também de integração social. Esta última, centralizada no pressuposto de que, “em todas as sociedades, tenta-se, de uma maneira ou de outra, inserir as crianças deficientes nas classes normais”, visa “demonstrar que a criança com desvantagens pode beneficiar com a presença das outras crianças” (Vayer e Roncinn, 1992, p. 57).

Apesar de concordar com os autores supramencionados, neste caso em específico, podemos ver esta integração por outro prisma. Estas crianças, com deficiências mentais, não beneficiariam em muito ao estarem inseridas numa classe dita “normal”. Ainda assim, não descurando a importância da sua convivência com crianças não-deficientes, a interação, que foi estabelecida através destas duas visitas, permitiu que as crianças com deficiência beneficiassem com a presença das outras. Esta atividade ainda teve outra vantagem, já explicitada nesta experiência-chave, referente aos benefícios que os alunos da minha turma de estágio retiraram dela.

Na minha opinião, e por tudo o que foi descrito, esta foi uma experiência-chave do meu estágio de 1.º ciclo do Ensino Básico, na medida em que todos retirámos aprendizagens desta interação, rica em valores como a solidariedade, a partilha, a união e a cidadania.

16. “Um dia diferente” – para apurar os sentidos

A vida de uma professora implica esforço, dedicação e altos níveis de implicação em todos os campos da profissão. Uma boa profissional tenta sempre dinamizar as atividades que prepara para as crianças. Antes de qualquer preparação, a professora deve ter em conta as ideias, as opiniões e os interesses dos seus alunos.

Como tal, na função de estagiárias, eu e as minhas colegas seguimos essa mesma ordem de trabalhos e organizámos um pequeno diálogo com as crianças. Demos-lhes a conhecer alguns temas que teríamos de trabalhar e eles demonstraram interesse imediato nos sentidos e respetivos órgãos do nosso corpo. Sendo este um tema muito interessante e propício a aprendizagens práticas e dinâmicas, começámos a ter ideias e a registar as que iam sendo manifestadas pelas crianças.

Num momento posterior, fizemos-lhes uma pequena introdução e demos-lhes algumas explicações sobre os cinco sentidos. Incentivámo-los sempre a participar para que não fosse uma explicação meramente transmissiva. O interesse demonstrado por eles foi sempre evidente e tornou a transmissão de conhecimentos numa partilha muito rica. As crianças falaram muitas vezes em provar e cheirar alimentos. O “feedback” que tivemos apontava para o desejo eminente de tocar, cheirar, provar... tudo o que incluísse experimentar.

Neste sentido, eu e as minhas colegas começámos então a planificar um dia com o intuito de oferecer às crianças experiências que as levassem a compreender o que são os sentidos, mas também qual a sua importância, porque precisamos deles e porque devemos conservá-los.

Os objetivos principais que delineámos para este dia foram: localizar no corpo os órgãos dos sentidos e distinguir objetos pelo cheiro, sabor, textura e forma. Tendo como base estas finalidades, que fazem parte do programa nacional de Estudo do Meio, pretendíamos desenvolver atividades com outros objetivos, abordando as áreas curriculares Português e Matemática, mas sempre ligadas ao conteúdo programático “os sentidos e os órgãos dos sentidos”.

O dia 6 de novembro foi então o “Dia dos Sentidos”. Este dia foi muito importante para mim, pois tive oportunidade de proporcionar às crianças um dia diferente, jogos, atividades práticas e atividades de consolidação dinâmicas. Para além de ter a certeza que as crianças aprenderiam muito, também estava convicta de que iriam divertir-se muito e recordar este dia e as aprendizagens que nele desenvolveram, durante muito tempo.

Este foi um dia diferente, para mim e para as minhas colegas, também porque tínhamos a presença do professor orientador de estágio, o que, inevitavelmente, colocava alguma pressão e ansiedade em cima de nós. O desejo de triunfar e de tornar este dia bem-sucedido era muito e, portanto, empenhámos todo o nosso esforço na sua preparação.

O dia começou com jogos: um semelhante ao jogo tradicional “cabra-cega”, mas adaptado ao tema dos sentidos, e um intitulado “cheira e prova”. Estes dois jogos foram orientados por mim e pelas minhas colegas, simultaneamente.

Na sala de aula, depois da agitação inicial da entrada, pedimos que cada criança escolhesse um objeto que tivesse consigo e não o mostrasse a ninguém. Toda a turma se dirigiu ao campo de futebol,

situado no exterior, e formou uma roda. Escolhemos um aluno para ficar no centro da roda e vendámos-lhe os olhos. Depois de dar algumas voltas sobre si próprio, este dirigia-se a um colega e adivinhava o objeto desse aluno. O dono do objeto tinha de permanecer em silêncio, enquanto o outro descrevia o objeto em voz alta. Enumerava as suas características e dizia o que pensava ser o objeto. Uma vez descoberto, o seu dono dirigia-se para o meio e repetia o procedimento anteriormente descrito.

Depois de todas as crianças terem oportunidade de participar, mudámos o jogo para o tradicionalmente conhecido “jogo da cebra-cega”. Este é muito semelhante ao anterior mas, sem objetos. A criança situada no centro da roda teria de se dirigir a um colega mas, em vez de descobrir o objeto, descrevia e adivinhava quem era a pessoa.

As crianças aderiram muito bem a este jogo e demonstraram muito interesse.

No final destes jogos, ainda no exterior e num ambiente descontraído, sentámo-nos todos no chão e fizemos uma pequena reflexão em conjunto. Refletimos sobre o que aprendemos no jogo e porque teríamos escolhido o “Dia dos Sentidos” para o fazer. As crianças trocaram ideias, de forma ordenada, e concluíram que o tato é um sentido muito útil para o nosso dia-a-dia.

Depois de estarem na sala, sentados e em silêncio, explicámos as regras do jogo que se seguia. Distribuímos um livrinho intitulado “O Dia dos Sentidos” (apêndice 5) para as crianças registarem informações e realizarem atividades ao longo do dia. Distribuímos também dois cartões (apêndice 6) por criança, dividimos a turma em três grupos e vendámos os olhos a todas as crianças.

Na primeira parte do jogo, nós, estagiárias, passávamos por cada um dos grupos com dois ingredientes (cebola e café), um de cada vez. Dávamo-los a cheirar às crianças que tinham de, através do olfato, adivinhar de que ingrediente se tratava. Depois disto, preenchiam os dois cartões, um respeitante a cada uma das substâncias que cheiraram, onde tinham de identifica-las e dizer se o cheiro era agradável ou desagradável.

Na segunda parte, o jogo foi idêntico, mas o sentido a que recorreram foi o paladar. Provaram dois ingredientes secretos (o açúcar e o sal) e preencheram os papelinhos (apêndice 7), reconhecendo a substância e dizendo se o que provaram era doce, salgado, amargo ou ácido.

Também no final deste jogo, fizemos uma reflexão e falámos um pouco sobre os sentidos que foram utilizados e os órgãos correspondentes.

Na segunda parte da manhã, trabalhando a área curricular Matemática, recolhemos os cartões que foram preenchidos no jogo “cheira e prova” e analisámo-los. Uma criança, à frente da turma, ia lendo as respostas de cada aluno e ia registando no quadro. Elaborámos, em conjunto, uma tabela de frequências absolutas e, de seguida, as crianças elaboraram um gráfico de barras no seu livrinho, tendo em conta os dados da tabela.

Estas atividades também foram muito interessantes e, interligadas com o tema principal “os sentidos”, desenvolveram também competências ao nível da Matemática. Tiveram de ler e interpretar dados, elaborar tabelas de frequências absolutas e gráficos de barras, objetivos

presentes no 2.º ano de escolaridade do programa nacional de Matemática.

Na parte da tarde, fizemos uma reflexão da manhã, do que aprendemos, do que correu bem, o que poderia ter corrido melhor, o que gostámos mais e menos. Completámos as tabelas-síntese do livro, à medida que íamos proferindo os aspetos e fatores a reter sobre cada sentido e respetivo órgão. Esta parte do dia foi fulcral para que os alunos fizessem os seus registos e refletissem acerca da importância dos cinco sentidos.

Este dia refletiu, na minha opinião, a aprendizagem que deve ser instruída nas escolas. Penso que a aprendizagem ativa deve estar presente nas escolas de 1.º ciclo, mas também em ciclos posteriores. As crianças aprendem fazendo, experimentando e vivenciando.

Este dia veio provar que as crianças retêm melhor a informação quando têm oportunidade de a adquirir através de uma experiência pessoal. Considero que este conjunto de atividades foi uma experiência-chave do meu estágio. Tanto eu, enquanto estagiária, como as crianças, na função de alunos, recordamos este dia como um dos mais divertidos, interessantes e diferentes.

A agitação dos jogos realizados no exterior, as caretas e expressões que eram feitas e ditas pelas crianças no jogo “cheira e prova”, o entusiasmo que transparecia nos seus rostos no decorrer de todas as atividades... tudo foi motivo de riso e divertimento.

Foi muito gratificante, depois de todo o trabalho que tivemos, receber elogios das crianças e ouvir expressões como “adorei”, “foi fantástico”.

Todo o nosso esforço foi recompensado e, na vida de uma professora, não há nada mais empolgante que isso.

17. A estabilidade psicológica e o desempenho escolar - duas realidades educativas distintas

A estabilidade psicológica das crianças afeta bastante o seu desempenho escolar.

Quando uma criança apresenta alguma instabilidade psicológica, não consegue ser bem-sucedida nas atividades que realiza, revelando, na maioria das vezes, níveis de implicação baixíssimos.

Na realidade educativa que observei e da qual fiz parte, na valência de Educação Pré-Escolar, verifiquei diversos casos exemplos disso mesmo. Uma das crianças, ao longo do período em que estagiei, atravessou vários momentos de instabilidade. Dado o facto dos seus pais se estarem a divorciar de uma forma pouco pacífica, o menino apresentava alguns problemas.

“Os transtornos vivenciados pelas famílias durante uma separação conjugal irão inevitavelmente afetar o desempenho escolar da criança” (Alsop, et al.; 1999, p. 47). Tomando como exemplo esta criança referenciada, tal afirmação não poderia ser mais verdadeira. A criança não manifestava qualquer interesse em realizar as atividades propostas e

chorava durante todo o dia, inconsolável. Apesar dos meus sucessivos esforços, o menino não atendeu a nenhum, apresentando um estado de desmotivação cada vez mais evidente. Tentei confortá-lo através de mimos, tentei “ignorá-lo”, repreendê-lo, incentivá-lo a parar de chorar e a realizar as atividades, prometendo-lhe uma pequena recompensa... Apliquei todas as estratégias que consegui e que conhecia, não obtendo sucesso no que quer que fosse. A criança apresentava várias inseguranças, receios e preocupações. Alsop et al. (1999) refere que “muitas das coisas que acontecem durante uma separação conjugal têm um efeito muito prejudicial na autoestima da criança” (p. 56). Tende a desvalorizar-se e começa a desacreditar nas suas capacidades. A criança em questão desenvolveu esses mesmos problemas e gerou-se uma panóplia de transtornos emocionais em seu redor.

Com o tempo e acompanhamento individual de um psicólogo, a criança foi revelando melhorias e foi começando a participar nas tarefas por vontade própria. Este foi um caso muito complicado, tive muitas dificuldades em lidar com ele e senti-me muitas vezes triste por não o conseguir cativar e não conseguir que ele se sentisse feliz e psicologicamente equilibrado. Felizmente, o estado da criança foi apresentando melhorias significativas e o menino, lenta e progressivamente, foi estabilizando aos níveis psicológico e emocional.

À exceção desta situação um pouco complicada, não houve mais nenhuma criança que tivesse apresentado qualquer tipo de instabilidade psicológica que afetasse o seu desempenho escolar. No entanto, após aprofundar o conhecimento destes conceitos, deparei-me com mais alguns exemplos: crianças que tinham os pais doentes e por isso se sentiam ansiosos, não mostrando qualquer entusiasmo nas atividades;

crianças que tinham alguma festa e se mostravam irrequietas e expectantes, sem prestar atenção ao que se passava na sala; crianças que estavam a ficar doentes e não se sentiam com disposição para realizar qualquer tarefa que lhes fosse proposta; ou até mesmo crianças que, por estarem com sono, não queriam fazer nada, demonstrando imensa falta de energia.

Apesar de também estas ocorrências evidenciarem alguma instabilidade psicológica, esta manifestou-se apenas naqueles breves períodos de tempo, não havendo qualquer risco de representar uma instabilidade que pudesse ter consequências permanentes na estabilidade psicológica e emocional das crianças.

No entanto, é necessário que consigamos encarar este tema nas várias perspetivas que pode assumir. Não é apenas a instabilidade psicológica que afeta o desempenho escolar, o contrário também ocorre. Ou seja, o desempenho escolar afeta a estabilidade psicológica da criança. Neste caso, as crianças começam a ficar desmoralizadas e sem confiança em si mesmas por não conseguirem executar uma determinada tarefa. Esta situação também aconteceu numa das atividades do estágio que realizei na instituição de Educação Pré-Escolar.

Quando decidimos, todos (crianças, educadora, estagiárias e auxiliar de ação educativa) em conjunto, fazer um teatro, determinámos também quem interpretaria as personagens do guião. Duas das crianças quiseram ser o “sultão” e o “génio da lâmpada” da história mas nos ensaios para o teatro, e apesar de eu os incentivar e elogiar bastante, mostraram-se muito inseguros e diziam constantemente não serem capazes de representar o seu papel. Todos os esforços que eu e a minha

colega fizemos para os motivar foram em vão e as crianças acabaram por querer desistir do papel. Ainda assim, decidimos dar-lhes a escolher outras personagens e ao representá-las, já conseguiram ganhar confiança e interpretar o papel com entusiasmo.

Estes foram momentos pontuais mas que, ainda assim, são de importante reflexão. Esta instabilidade descrita remete para a falta de autoestima e confiança, que caracterizaram estas duas crianças ao longo do período em que tive oportunidade de lidar e trabalhar com elas.

Aproveitando a referência feita à autoestima e ao forte impacto que tem na personalidade e maneira de agir de muitas crianças, faço aqui a ponte para a realidade do meu outro estágio, realizado no âmbito da valência de 1.º ciclo do Ensino Básico.

O conceito de autoestima explica, de forma muito clara, a instabilidade psicológica que caracterizou uma das crianças, o Pedro. Era uma criança muito distraída, irrequieta e instável, o que acabou por desencadear nos pais e professora algumas suspeitas de que a criança pudesse ter indícios de hiperatividade. Até ao término do meu período de experiência profissional, este diagnóstico ainda não tinha sido confirmado por nenhum profissional de saúde. No entanto, a criança encontrava-se a frequentar consultas de pedopsiquiatria e a ser acompanhado pela professora de apoio educativo da instituição, no sentido de aumentar a sua autoestima, confiança e resultados escolares.

“Acaba por se sentir diferente, inferior, em comparação com as outras crianças e reage a essa sensação de fracasso com distúrbios de comportamento” (Wolff, 1969, p. 182). A atitude comportamental do Pedro era fator de preocupação, dado que, muitas vezes perturbava o

decorrer das atividades da turma. Ao passo que as restantes crianças realizavam trabalhos individualmente e em sossego, o Pedro mantinha-se alheio a tudo isso, incentivando alguns dos seus colegas a seguir-lhe o exemplo.

Tanto a professora, como eu e as minhas colegas, tentámos focar a nossa atenção neste problema, nunca descurando, claro, a atenção de que careciam os restantes alunos. Os nossos principais focos de ação assentaram no incentivo e no elogio. Tomando como referência os princípios do condicionamento operante, desenvolvidos por Skinner (Behaviorismo radical, s/d), utilizámos o reforço positivo sempre que a criança tinha um comportamento adequado, sempre que conseguia realizar uma atividade sem destabilizar-se a si próprio e aos colegas e sempre que se esforçava para obter melhores resultados, quer nas atividades, quer no comportamento. Este reforço tinha como principal objetivo aumentar a frequência destes comportamentos.

Ao longo do estágio que realizei e até ao findar do mesmo, a criança foi apresentando evoluções neste sentido, revelando melhorias significativas ao nível da sua estabilidade psicológica e, conseqüentemente, do seu desempenho escolar.

Para além desta situação, também uma menina captou a minha atenção, devido a problemas de estabilidade psicológica, de concentração e com resultados académicos muito abaixo da média da turma. Procurei localizar e compreender a origem destes distúrbios. Numa conversa informal com a professora titular da turma, obtive informações que confirmaram a presença da menina nas aulas de apoio educativo e o acompanhamento por parte de uma pedopsiquiatra. Para além deste

acompanhamento, a criança também carecia de atenção individualizada em contexto de sala de aula. Apresentava dificuldades excessivas ao nível da leitura, escrita, oralidade e compreensão.

A diminuição intelectual pode constituir uma situação grave de stress quando os pais têm dificuldade em reconhecê-la e admiti-la. Os pais de uma criança aparentemente normal têm em geral mais dificuldade em se identificarem com a deficiência do filho e explica-la aos outros do que os pais de crianças cuja deficiência é evidente, como no caso do mongolismo (Wolff, 1969, p. 184).

Apesar de esta menina ter um aspeto perfeitamente normal, sofria de muitos problemas intelectuais, psicológicos e emocionais. Era muito ansiosa, introvertida, insegura e o seu percurso académico não atingia os resultados esperados para a sua idade.

A par destes distúrbios, a criança ainda tinha um historial clínico de depressões, patologia nada comum em crianças desta idade. Alsop et al. (1999) refere que os sintomas mais característicos da depressão nestas idades precoces estão associados a um “significativo atraso no desenvolvimento” (p. 66). Dá também especial atenção a um indício da depressão, caracterizado por “uma dependência excessiva de pais ou adultos” por parte da criança (*idem, ibidem*). Este indício relatado pelos autores supramencionados é claramente observável nesta menina, sobressaindo também a infelicidade espelhada nos seus olhos, traduzindo-se numa apatia emocional preocupante (*idem, ibidem*, p. 67).

Os pais tinham alguma dificuldade em aceitar esta situação mas, muito graças à insistência e dedicação da professora, foram começando a

modificar a sua atitude e optaram por dedicar o seu tempo livre a apoiar a filha, acompanhando-a na execução dos trabalhos de casa e no estudo. Também eu e as minhas colegas nos dedicámos a esta criança, proporcionando-lhe momento de acompanhamento individual. Apesar de acreditar que esta menina consegue melhorar o seu desempenho escolar, ainda tem muito trabalho pela frente e, antes de mais, é estritamente necessário que as pessoas à sua volta consigam estabilizar ao nível psicológico, fazer desaparecer os seus medos e inseguranças e aumentar a sua autoestima.

Os casos que optei por descrever de seguida dizem respeito a ocorrências pontuais que refletiram e confirmaram, inequivocamente, a veracidade da temática explorada nesta experiência-chave.

Uma menina, indiscutivelmente inteligente e dotada de capacidades incríveis, tais como a excelente dicção, a notável compreensão de conteúdos e a criativa produção de texto, viu o seu desempenho escolar afetado numa situação bastante delicada. A criança chegou à escola de manhã muito cabisbaixa e pouco comunicativa. A professora tentou apurar o motivo da mudança de humor repentina e a criança disse, com uma voz triste e algo amedrontada: “a minha avó faleceu”. A instabilidade psicológica que afetou esta criança, neste dia e, ainda que com menos intensidade e frequência, nos dias seguintes, abalaram a sua produtividade de trabalho.

“Os pais e professores capazes de responder a perguntas de maneira simples e honesta ajudam a dissipar o medo e estimulam uma atitude saudável, não apenas dando informações, mas transmitindo a própria atitude positiva sobre o assunto” (Alsop, et al.; 1999, p. 130).

Tendo como referência esta citação, a atitude da professora não poderia ter sido mais correta. Não só transmitiu estas ideias à menina, como também aproveitou uma conversa conjunta para ajudar as outras crianças a compreendê-las também. Falou um pouco sobre a morte, fazendo alusão ao ciclo da vida e dando exemplos de situações que poderiam acelerar esse incontornável destino. No seu discurso, não utilizou qualquer vocábulo agressivo, evitando assim ferir qualquer suscetibilidade. As crianças tiveram ainda oportunidade de expor dúvidas e opiniões.

Na minha opinião, este diálogo foi fulcral para a turma, auxiliando os seus intervenientes a construir a sua própria visão da morte e a “lidar melhor com as perdas pessoais quando elas ocorrerem mais tarde em sua vida” (*idem, ibidem*, p. 131).

A profissão de educador e professor exige, entre muitas outras coisas, uma especial “atenção às mudanças de comportamento. Uma repentina deterioração no rendimento escolar ou mau comportamento podem ser um primeiro sinal de que existem problemas”, o que torna a intervenção precoce dos profissionais de educação fulcral na diminuição ou extinção destes problemas (Alsop, et al.; 1999, p. 53). “Igualmente a criança que está retraída e encontrando dificuldade para participar das atividades em aula ou brincar no recreio pode estar dando sinais de que está sofrendo” (*idem, ibidem*). Estas atitudes também podem sinalizar a mudança de algo na vida da criança, que a está a deixar neste estado.

Após todas as descrições e relatos de situações diversas, penso que posso afirmar, com toda a convicção, que a estabilidade psicológica e o desempenho escolar são dois conceitos muito importantes que devem

estar sempre em sintonia e constante equilíbrio, de forma a evitar qualquer problema ao nível do desenvolvimento da criança.

18. Investigação

“A mudança de país, comunidade e realidade escolar como fator potenciador para o insucesso escolar: um caso de um menino e uma menina provenientes de países do leste.”

Introdução

A minha curiosidade começou a surgir no dia 31 de outubro de 2012, numa altura em que observava a minha turma de estágio com atenção. Comecei-me a aperceber de certos pormenores que até então não tinha reparado.

Interrompi a minha observação geral para me focar numa menina loira, de olhos azuis que denominarei de “Prințesă”. É uma criança que se distingue dos restantes alunos da turma pela sua postura claramente diferente. Por saber que esta aluna é de nacionalidade romena, pensei que seria muito interessante aprofundar o meu conhecimento acerca deste assunto. Conhecer não só os seus costumes, como também a sua evolução pessoal, social e escolar.

Comecei a delinear a minha investigação, o ponto de partida e as estratégias que teria de seguir para atingir o ponto de chegada, a resposta ao meu problema.

No dia 7 de janeiro de 2013, a turma recebeu um novo aluno. Chegou a Portugal no dia 30 de dezembro de 2012, país que nunca tinha visitado. Oriundo da Moldávia, este menino, à semelhança da Prințesă, tem como língua materna o romeno. A sua forma de estar na sala de aula é também muito distinta da dos outros alunos e idêntica à da Prințesă.

Assim, por terem culturas e costumes bastante semelhantes, pensei que poderia ser uma mais-valia envolver esta criança no meu estudo de caso.

Após analisar as muitas hipóteses disponíveis, senti necessidade de responder a uma pergunta que considerarei a questão-problema da minha investigação:

“Será a mudança de país, comunidade e realidade escolar, um fator potenciador para o insucesso escolar?”

Ao longo desta investigação, realizei pesquisas acerca da cultura destas crianças, dos seus costumes, hábitos, percurso escolar e adaptação a Portugal. Apresentei alguns registos de comportamentos observáveis, comentários e análises fundamentadas. Realizei também questionários e entrevistas a pessoas que contactavam e lidavam frequentemente com esta menina e este menino.

Esta investigação é classificada como um “estudo sociográfico ou descritivo”, no qual “a intenção é descrever rigorosa e claramente um dado objecto de estudo na sua estrutura e no seu funcionamento” (Seltitz et al., 1967, citado por Carmo e Ferreira, 2008, p. 47).

Espero, através destes métodos e instrumentos, ter conseguido obter uma resposta clara, perceptível e rigorosa à questão-problema.

Caracterização da turma

A turma que acompanhei ao longo da minha experiência de estágio tem vinte e cinco alunos: dezassete do género masculino e oito do género feminino.

É uma turma muito heterogénea, pois as crianças têm níveis e ritmos de aprendizagem bastante diferentes.

Quatro meninas e dois meninos usam óculos. Apenas um aluno é canhoto. Este último também tem um padrão alimentar diferente, um regime que o impossibilita de ingerir alimentos que contenham glúten na sua composição. Existem três religiões diferentes na turma: um rapaz de confissão evangélica, um menino e uma menina ortodoxos e a restante turma de formação católica. As crianças que praticam a religião ortodoxa são de nacionalidade não portuguesa, sendo o menino oriundo da Moldávia e a menina da Roménia.

No geral, o grupo apresenta algumas dificuldades em cumprir regras, problemas de imaturidade e dificuldades de concentração.

Alguns alunos têm distúrbios de pensamento, emocionais ou comportamentais. Uma aluna possui uma desordem do processamento auditivo cerebral, duas crianças, uma rapariga e um rapaz, apresentam perturbações emocionais, um menino manifesta distúrbios alimentares e outro aluno tem indícios de hiperatividade.

Estes problemas resultaram em depressões, inseguranças e, no caso do aluno com distúrbios alimentares, numa irrefutável rejeição de determinados alimentos. Estas crianças frequentam regularmente consultas de pedopsiquiatria, tendo o devido acompanhamento.

A grande maioria dos meninos e das meninas da turma é comunicativa, simpática e expressiva. Gostam de aprender e de trabalhar. Revelam preferência por jogos lúdicos e atividades dinâmicas. Apesar de serem muito faladores, os alunos não manifestam exageradas faltas de respeito ou de educação. Precisam de ser avisados e chamados à atenção regularmente, pois ainda não conseguiram interiorizar as regras de saber estar na sala de aula.

Justificação da escolha dos alunos

Numa turma tão heterogénea como esta, muitos foram os alunos que despertaram a minha curiosidade e interesse. Não só por muitas crianças terem problemas psicológicos, emocionais, comportamentais e de aprendizagem, mas também por haver algumas muito boas ao nível da aprendizagem, distinguindo-se claramente do resto da turma, pelo seu desempenho escolar brilhante.

As duas primeiras semanas de estágio foram destinadas à observação. Durante este lapso de tempo, tive oportunidade de observar todas as crianças e pensar já num “objeto de estudo” que me permitisse desenvolver uma investigação interessante e “com pernas para andar”.

Logo nos primeiros momentos, uma menina captou o meu interesse. O seu aspeto “angelical”, os cabelos loiros e os olhos azuis escondiam a sua timidez e carácter introvertido. Após um breve período de pesquisa, vim a saber que esta criança, com sete anos de idade, proveniente de Bucareste, na Roménia, chegou a Portugal em dezembro de 2010. Realizou o 1.º ano de escolaridade já em Portugal, mas numa escola diferente da que frequenta atualmente.

Decidi escolher esta criança e desenvolver uma investigação em torno dela por várias razões. O que mais me chamou a atenção foi a sua postura em contexto de sala de aula, completamente díspar em relação às dos outros alunos. Uma menina com uma postura muito rígida, sempre atenta e focada quer na professora, quer nas estagiárias. Está sempre em silêncio, não demonstra qualquer iniciativa em expor-se em frente à turma e só fala quando é solicitada ou incentivada a fazê-lo. Numa turma em que a maioria das crianças é de nacionalidade portuguesa, a menina também aqui se destaca por ter uma nacionalidade diferente: a romena. Para preservar a identidade e privacidade desta menina, sempre que me referir a ela, chamá-la-ei “Prințesă”. É uma palavra romena, que em português significa princesa, nome que, na minha opinião, a caracteriza muito bem. É um nome carinhoso, que também espelha um pouco o sentimento que fui nutrindo por esta menina. É um pouco infantil mas só assim teria sentido, pois estou a falar de uma criança.

Mais tarde, acrescentei uma criança ao meu estudo de caso, conforme referi na introdução.

Este aluno, proveniente da cidade de Chișinău, na Moldávia, apresenta semelhanças com a menina mencionada anteriormente,

relativamente à sua postura e língua materna (a língua romena). É um caso um pouco diferente, pois chegou à turma sem saber falar português. Comunicávamos com ele em inglês, língua que aprendeu no seu país. Com oito anos de idade, este menino frequentou o 1.º ano de escolaridade na Moldávia. É uma criança bastante interessante, devido à sua postura, forma de comunicar e interesse em aprender. Ao longo da investigação, também com o intuito de resguardar a sua identidade e privacidade, denominá-lo-ei de “Prinț”, palavra romena que, traduzida para a língua portuguesa, significa príncipe. Dado que as semelhanças entre este menino e a menina são evidentes, para mim, tem todo o sentido que o seu nome fictício seja o masculino do nome atribuído à menina. Apesar de conhecê-lo há pouco tempo, o sentimento que vim a nutrir por esta criança é puramente positivo. Chamá-lo-ei de “Prinț”, pois tem a atitude e a postura de um verdadeiro príncipe.

Por estes motivos, considereei de extrema relevância, tanto para mim, como para o público em geral, aprofundar esta temática e perceber realmente se, nestes casos em concreto, a mudança de país, comunidade e realidade escolar é um fator potenciador para o insucesso escolar.

Objetivos

O objetivo geral desta investigação é então compreender se a mudança de país, comunidade e realidade escolar é ou não um fator potenciador para o insucesso escolar.

Delineeii alguns objetivos específicos, pois penso ser fulcral defini-los antes de começar qualquer pesquisa ou análise aprofundada

acerca de um determinado tema. Ambiciono conhecer as crianças alvo de estudo tanto quanto possível. Conhecer o seu percurso pessoal, social e escolar, a cultura romena e a cultura moldava. Pretendo investigar a vida destas crianças desde o nascimento até à atualidade, analisar o percurso escolar e respetivos resultados dos alunos no 2.º ano de escolaridade. Tenciono também observar as duas crianças em contexto de sala de aula, preencher grelhas de observação, analisar e avaliar as suas fichas formativas e de avaliação do corrente ano.

Metodologia e procedimentos

Ao longo da minha investigação, recorri a variadas metodologias e a observação das crianças em contexto de aula foi uma delas. Registei-a em grelhas, preenchidas de acordo com as atitudes e postura da “Printșă” e do “Print”. Comecei a conhecê-los cada vez melhor, não só pelo constante contacto que mantinha com eles, mas também através da leitura e recolha de informação integrante nos seus processos individuais de aluno. No decorrer da elaboração deste “estudo de caso”, estabeleci contacto e conversas frequentes com os dois alunos, a professora cooperante e os pais das crianças, sempre de carácter informal. Elaborei e enviei também questionários aos encarregados de educação, realizei alguma pesquisa em livros e na internet.

Para além de todas as metodologias e procedimentos acima descritos, produzi também uma seleção prévia da informação que pretendia obter, conforme me foi sugerido (Carmo e Ferreira, 2008, p. 45). O investigador deve elaborar algumas perguntas e/ou hipóteses que tenciona ver esclarecidas.

Seguindo esta mesma recomendação, decidi então executar um pequeno conjunto de questões, que se aplica às duas crianças:

Qual a data de nascimento da criança? Onde nasceu? Com que idade veio para Portugal? Como foi a sua adaptação em Portugal? A criança gosta de Portugal? Com que frequência visita o seu país? Quais são os seus passatempos preferidos? Que linguagem usa em casa para comunicar? Com quem vive? Em que condições vive? Tem irmãos ou irmãs? Quantos? Que idades têm? A criança gosta da escola? Do que gosta mais e do que gosta menos? Gosta dos amigos e dos colegas de escola? Os pais da criança trabalham? O que fazem? Como é que o(a) aluno(a) faz os trabalhos de casa? Tem ajuda? Parece triste ou desmotivado(a) com a escola? Se sim, porquê? Em casa, ele(a) fala da escola? Se sim, as conversas são sobre quê? Como vai para a escola? Como é a sua relação com a família? Como é a sua relação com a Professora titular da turma? Como é a sua relação com os colegas? Que família tem, atualmente, em Portugal?

As observações de aulas, as grelhas e as informações recolhidas, uma vez concretizadas, foram analisadas e exploradas, quando e se necessário. As conversas informais com a professora e encarregados de educação não tiveram um momento definido, tendo sido feitas conforme a minha necessidade e a disponibilidade dos intervenientes acima denominados. O questionário para os pais foi-lhes entregue em suporte escrito para que estes pudessem responder, com calma e comodidade.

Identidade, percurso pessoal, social e escolar dos alunos

A “Prințesă” nasceu a 21 de Março de 2005 e chegou a Portugal em dezembro de 2010. Nasceu em Bucareste, na Roménia, e lá permaneceu até à sua vinda para Portugal. Segundo os pais, a sua adaptação ao nosso país foi desenvolvida de modo progressivo, mas sempre de forma tranquila. A criança diz gostar muito de Portugal e dos portugueses. Continua a visitar o seu país, de dois em dois anos, visitas estas incentivadas e proporcionadas pelos pais, que pensam ser muito importante que a menina mantenha contacto com o seu país de origem e a família que lá vive.

Vive numa casa acolhedora, com todas as condições necessárias ao seu bem-estar. Nesta, habitam também os pais, e os dois irmãos. Partilha o seu quarto com os irmãos, um menino de quatro anos e uma menina com um ano de idade, e diz sentir-se confortável com isso. Tem também um animal de estimação, um cão, de quem gosta muito e de quem fala frequentemente.

Em casa fala romeno, pois nenhum dos seus pais fala português. A língua materna do pai é a romena, mas mantém uma conversa coerente em inglês. Já a mãe, também tem como língua materna a romena, só conseguindo comunicar através desta. A comunicação entre a escola, nomeadamente a professora titular da turma da “Prințesă” e os seus pais, é facilitada pelo facto do pai falar inglês e por ser um encarregado de educação que visita a escola frequentemente. Já com o irmão, fala muitas vezes português, principalmente de assuntos relacionados com a escola. O pai da criança confessa que a língua é uma barreira. Muitas vezes quer

ajudá-la nos trabalhos de casa e tem alguma dificuldade em fazê-lo. Recorre a um tradutor disponível na internet para a ajudar tanto quanto consegue. No entanto, a “Prințesă” é uma menina muito perspicaz e, a maioria das vezes, consegue fazer os trabalhos autonomamente.

O pai da criança é gerente de uma loja, sendo ele o único a sustentar a família, pois a mãe não trabalha. De qualquer forma, e transcrevendo as palavras do pai, “cuidar de três crianças é uma tarefa difícil”.

Na escola, a “Prințesă” é simpática, mas muito introvertida. Para ganhar a sua confiança, tive de fazer-lhe perguntas constantemente, mostrar-lhe que me preocupava com ela e que só queria conhecê-la melhor. Uma das características que mais gosto nela, é a sua curiosidade. Todas as crianças são, por natureza, curiosas, mas a “Prințesă” quer sempre saber mais e mais, curiosidade que se aplica não só à matéria e às atividades letivas, mas também às pessoas e coisas que a rodeiam. Dá-se bem com a maioria dos colegas, mas afirma que alguns colegas do sexo masculino a incomodam e perseguem frequentemente. Esta criança demonstra muito empenho em todas as tarefas, mas mostra especial interesse pelas atividades teóricas. Adora fazer trabalhos de grupo, mas não gosta de os apresentar. Isto significa expor-se à frente da turma, o que não a agrada minimamente. Não aprecia muito falar sobre si, sobre a sua cultura nem sobre a sua família, situações que evita ao máximo.

De forma geral, a “Prințesă” é uma criança calma, obediente, educada e tolerante.

Já o “Prinț”, apesar de apresentar muitas semelhanças com a “Prințesă”, também tem diferenças bastante evidentes.

É um menino que nasceu na cidade de Chişinău, capital da República da Moldávia, a 24 de julho de 2004. Viveu nesta cidade com os pais até 2012. No dia 30 de dezembro do mesmo ano chegou a Portugal, pronto para começar uma nova vida, mas com muito receio de não gostar do país.

Entrou para a minha turma de estágio no dia 3 de janeiro de 2013 e chegou à sala de aula sem saber dizer uma única palavra em português.

Na sua primeira semana de aulas, eu não estive presente e não acompanhei a sua adaptação à turma e à escola. No entanto, quando cheguei à sala, no dia 7 de janeiro do presente ano, falei um pouco com a professora e soube que a criança se estava a adaptar muito bem e a aprender a uma velocidade estonteante.

A primeira impressão que tive do “Print”, foi que estava perante uma criança calma e muito tímida. A professora pediu-me que o acompanhasse no decorrer das atividades, pois conseguia comunicar bem com ele. Apesar de não saber falar português, fala inglês fluentemente e, por também eu conseguir fazê-lo, entendemo-nos muito bem logo de início.

Ao contrário da “Printesă”, que concluiu o 1.º ano de escolaridade já em Portugal, o “Print”, completou-o ainda na Moldávia, bem como o 1.º período do 2.º ano. Neste curto percurso, aprendeu não só as áreas curriculares previstas no Sistema Educativo Português (língua materna, matemática e estudo do meio), como também a língua inglesa. É capaz de manter uma conversa nesta língua, tenha ela o tempo que tiver.

No geral, também ele é calmo, educado e respeitador.

A cultura romena, a cultura moldava e a religião ortodoxa

Mitchell (2000), citado por Ferreira (2003), define a cultura como um “conjunto de características marcantes que permitem demarcar um povo de outro povo, e que permite que os indivíduos indiquem a sua pertença” (p. 33).

João Paulo II (1982), citado por Tavares (1998), afirma que a cultura “é o estilo de vida comum que caracteriza um determinado povo” (p. 28).

As crianças alvo da minha investigação pertencem a uma cultura que difere, em muitos aspetos, da cultura portuguesa. Apesar de a menina pertencer à cultura romena e o menino à moldava, estas duas culturas apresentam várias semelhanças entre si. Como estagiária, procurei não descartar este assunto e transformar esta diferença numa vantagem para a turma e para as próprias crianças. O tempo de que dispus para integrar o “Prinț” na turma e dar a conhecer às restantes crianças o seu país e a sua cultura, foi muito escasso. Não foi realizada qualquer atividade concreta, mas houve oportunidade de realizar pequenas conversas em grande grupo, nas quais o menino partilhou algumas informações sobre as suas origens. Já com a “Prințesă”, a situação foi diferente. Foram realizadas várias atividades em que sempre foram incluídos os seus costumes, com o mesmo interesse que foram incluídos os da restante turma. A meu ver, é um dos principais passos para promover a educação intercultural numa turma. É também importante “promover a partilha de conhecimentos, valores, expressões estéticas, técnicas, cultos de cada cultura, incentivando a reflexão sobre as diversidades e as dimensões comuns”, bem como “incentivar a abordagem, por parte das escolas, dos conteúdos

educativos, na perspectiva de transmitir a herança multicultural neles presentes” (Ferreira, 2003). Nesse sentido, sempre promovi, em contexto de sala de aula, esta partilha, “aguçando” a sua curiosidade para o conhecimento de diferentes países e culturas.

Na minha opinião, é importante conhecer um pouco as origens destas duas crianças, antes de ser feita qualquer análise ou conclusão.

A Roménia é um país com 21,5 milhões de habitantes, que faz parte da União Europeia, à qual aderiu no ano de 2007 (União Europeia, s/d). A sua capital é Bucareste e a sua moeda oficial o leu. É situada na Europa, a sudeste. É uma república democrática, onde a sua língua oficial é a romena, que deriva do latim. “Possui recursos naturais consideráveis, tais como petróleo, gás natural, carvão, ferro, cobre e bauxite” (União Europeia, s/d).

A sua cultura é muito rica em tradições. Os romenos têm uma capacidade incrível de conservar e preservar a sua cultura e os seus costumes. As danças típicas deste país, nomeadamente o folclore, são mundialmente conhecidas e apreciadas. A arquitetura é caracterizada pela abundância de igrejas e mosteiros, dada a sua íntima ligação à religião. Atividades como o artesanato, a caça, a pesca e a culinária são muito apreciadas. Esta última é internacionalmente distinguida pela sua arte, pois os habitantes da Roménia apreciam bastante o sabor e o tempero, transformando pequenos ingredientes em misturas agradáveis que constituem verdadeiras obras de arte culinárias (Portal São Francisco, s/d).

A educação nas escolas romenas prima pelo rigor. O jardim-de-infância, que acolhe crianças entre os três e os seis anos, é de frequência opcional. Já a escolaridade obrigatória, começa no 1.º ano de escolaridade, sendo obrigatória a sua frequência até ao 10.º (Roménia - Educação, s/d).

A República da Moldávia, à semelhança da Roménia, é um país da Europa Oriental, fazendo fronteira com este último e também com a Ucrânia. A sua capital é Chişinău. A sua língua oficial é o romeno e a sua moeda, o leu moldávio. É uma república democrática e foi enriquecendo a sua cultura, ao longo dos tempos, ao adotar e manter algumas das tradições dos seus países vizinhos (Moldávia, s/d).

É considerado um dos países mais pobres da Europa, mas, em compensação, atrai muitos turistas, devido às suas obras arquitetónicas, o imenso respeito pelas tradições, a gastronomia e a hospitalidade e simpatia características dos habitantes deste país.

A educação é muito semelhante à da Roménia, valorizando os princípios, a postura e o rigor, acima de tudo.

A religião que as duas crianças praticam é a mesma: a ortodoxa. A religião ortodoxa tem algumas parecenças com o cristianismo. Na missa, os homens têm prioridade sobre as mulheres. Estas têm de permanecer à esquerda do padre, sendo que os homens ficam à sua direita. Estes últimos não podem apresentar-se nesta cerimónia com calças curtas ou muito claras e as mulheres tem de ter o cabelo coberto por tecido e não podem usar qualquer maquilhagem.

O batismo, o casamento e o funeral são celebrados de forma idêntica à do cristianismo. Os ortodoxos fazem o “sinal da cruz”, mas de maneira diferente, do conhecido pela religião cristã. Usam as pontas do polegar, indicador, médio e anular, simultaneamente. Fazem à cruz à frente do peito, umbigo, ombro direito e depois esquerdo. Este procedimento repete-se três vezes seguidas (Espiritualidade Europeia – Religião Ortodoxa, s/d).

Os ortodoxos adoram a figura de Jesus Cristo, mas também a da Virgem Maria. Rezam também a “São Nicolae” (protetor das crianças) e “Santo Ilie” (protetor da chuva e mestre dos raios e trovões), entre outros. (*idem, ibidem*)

As crianças que protagonizam a minha investigação, por serem muito novas, não têm o hábito de mencionar a sua religião. Este assunto não é frequentemente abordado de forma direta em contexto de sala de aula, dado que, tal como existem praticantes da religião ortodoxa, existem também praticantes da religião católica, evangélica e ainda alguns que não se identificam com nenhuma religião. O facto das tradições serem semelhantes em qualquer das religiões acima referidas, facilita a celebração do “Natal”, Páscoa” e outras festividades na turma (o que demonstra as origens cristãs dessas religiões, com práticas diferentes da religião católica tradicional). Resalvo a criança, cujos pais são praticantes da religião evangélica. Não festejam o Natal, mas demonstraram, desde o início do ano letivo, não ter qualquer problema em permitir que o seu filho realize atividades no âmbito de festividades não praticadas pela sua religião.

Categorias de análise

Para todos os domínios analisados de seguida, foram realizados registos de observação, os quais se encontram na secção destinada aos apêndices (apêndice 8). As análises são pormenorizadas e a sua leitura é facilmente complementada pela consulta dos registos anteriormente referidos.

Domínio afetivo

No domínio afetivo, o “Print” é uma criança que não apresenta qualquer perturbação psicológica ou emocional.

A primeira observação foi feita no dia 8 de janeiro, o 4.º dia de escola do “Print”. Apesar de ter feito este registo de observação, considero-o mais um “diagnóstico inicial”. Nesta fase ainda precoce é perfeitamente normal que a criança seja inibida, insegura e pouco brincalhona. A língua é uma barreira difícil de ultrapassar e, como é normal, influencia a comunicação do “Print”, com os colegas da turma. Isso torna-o inseguro e fá-lo sentir um pouco “deslocado” no grupo.

Realizei outro registo de observação no dia 14 de janeiro do mesmo ano, que sofreu algumas alterações em relação ao primeiro. Na segunda observação, os pontos “1.1.6. É distraído”, “1.1.11. É falador” e “1.1.13. É indiferente ao que acontece na sala” passaram de “Não” para “Às vezes”. Nos primeiros dias, o “Print” era muito calmo, atento e concentrado. Dada a grande rapidez com que adquiriu noções básicas da língua portuguesa, começou a conseguir comunicar com os colegas e, para ganhar a sua confiança, era protagonista de vários momentos de brincadeira excessiva que perturbavam o bom funcionamento da aula.

Distraía-se com facilidade, falava muito com os colegas em alturas desapropriadas e estava constantemente indiferente ao que se passava na sala. Quando toda a turma estava a realizar trabalhos individuais, várias foram as vezes em que ele estava alheio a tudo e a todos, elaborando “origamis” por iniciativa própria.

Após este registo e posterior análise, transmiti as minhas preocupações à professora titular da turma. Esta teve uma conversa com a criança, em que o repreendeu e explicou que aquelas atitudes estavam erradas e porquê. Demonstrando a sua educação e compreensão admiráveis, o menino pediu desculpas. Estes comportamentos foram completamente extinguidos e substituídos pelos anteriores. Mais extrovertido, nos meus últimos dias de estágio, o “Prinç” continuava a sua conquista de amizades, mas nas aulas espelhava um aluno interessado, concentrado, dedicado e muito aplicado. É um menino, acima de tudo, muito carinhoso, educado e respeitoso.

Já o registo de observação da “Prinçesã”, foi realizado no dia 17 de outubro de 2012. Os comportamentos registados mantiveram-se ao longo do período de estágio, o que veio confirmar este “diagnóstico inicial”. É uma criança muito introvertida e insegura. Algumas vezes está apática, alheia a tudo o que se passa e refugiada no seu “próprio mundo”. Só fala quando solicitada e incentivada a fazê-lo. Não gosta de se expor à frente dos colegas, devido à falta de autoconfiança. Este comportamento foi alvo da minha preocupação, pois penso não ser benéfico para o pleno bem-estar da criança. Estas atitudes foram mencionadas no início desta investigação, mas apenas com base em pequenas suspeitas ou insuficientes períodos de tempo destinados à observação. Após o

preenchimento da tabela acima apresentada, sustentei o meu diagnóstico inicial, comprovando a análise inicialmente concebida.

Fiz então uma pequena pesquisa sobre as crianças introvertidas e consegui chegar a algumas conclusões. “Um indivíduo introvertido é uma pessoa: calada; esquiva; tímida; enigmática; fechada em si mesma” (Cabanas, 2009, p. 19). Pois bem, penso que não existem palavras mais certas para definir a “Prinçesã”. A introversão como característica de um indivíduo, pode ser carácter ou temperamento. Cabanas (2009) diferencia estes dois conceitos, definindo o temperamento introvertido como a “tendência primária, isto é, espontânea e natural, para reagir num certo estilo” e o carácter introvertido como a tendência secundária, sendo então “adquirido, por influxo do ambiente e da educação” (pp. 22 - 24).

Penso que depois de todas as características e comportamentos que já descrevi, não sobra margem para dúvida de que a criança tem um carácter introvertido, adquirido, a meu ver pelo ambiente que a rodeia. Tive oportunidade de a observar em situações descontraídas, nas quais não era exigida qualquer exposição da sua parte. Tornava-se uma menina mais espontânea e menos receosa. Ninguém a pressiona para se exibir ou para demonstrar ser melhor que os outros, ela é que exerce essa tensão sobre si mesma. Tornou-se uma criança com um carácter introvertido por vários motivos. Primeiro, pelo obstáculo da comunicação, que quando eu comecei o meu estágio já estava ultrapassado, mas que ainda assim deixa marcas na personalidade de uma pessoa. E depois, mais grave ainda, por ter receio de ser gozada. Algures na cabeça dela, formou-se a ideia de que os colegas poderiam fazer troça da sua cultura, da sua língua materna, dos seus costumes e dos seus hábitos e que, portanto, deveria resguardar a sua identidade e origens para si própria. Foi portanto um

comportamento adquirido que, progressivamente, foi despoletando o seu carácter introvertido.

Também o seu olhar denuncia a introversão que a caracteriza. O olhar “é o melhor sintoma externo deste carácter pessoal e que nos permite diagnosticá-lo “à primeira vista”” (Cabanas, 2009, p. 34). Das características atribuídas ao olhar introvertido de uma criança, identifiquei três que espelham perfeitamente o olhar da “Prinçesa”. É sério, frio e frequentemente alheado. Demorei um pouco a conseguir analisar e compreender o seu olhar, pois a criança interage muito comigo e o seu olhar anima-se e não mostra claramente os traços característicos de um olhar introvertido (*idem, ibidem*). No entanto, em muitas ocasiões, apercebi-me que a criança, quando conversava comigo, não me olhava nos olhos. Perguntei-lhe por que razão adotava este comportamento, ao que ela me respondeu com um encolher de ombros muito inibido e envergonhado.

Na minha opinião, não vejo qualquer problema no facto de ela ser uma criança introvertida. Vejo sim, um grande problema, nas razões que a levam a querer e ser assim. Tivemos várias conversas sobre isto e penso ter conseguido modificar um pouco a atitude. Fi-la perceber que temos e devemos ter orgulho do nosso país, da nossa língua e da nossa cultura. Fiz questão que ela percebesse que, se contasse curiosidades, histórias e factos da sua identidade, muitas iriam ser as pessoas interessadas em ouvi-la. Eu própria me entusiasmei com as conversas que fui conseguindo “arrancar” dela, principalmente na época natalícia.

No domínio afetivo, analisei os problemas que as crianças tinham, as suas necessidades e soluções possíveis. Penso ter conseguido, com a

ajuda das minhas colegas de estágio e da professora cooperante, melhorar e resolver alguns dos dilemas existentes na vida destes dois alunos.

Motivação – Trabalho escolar

A “Prințesă” participa em todas as atividades, demonstrando motivação e empenho. O “Prinț” esforça-se por seguir o exemplo, mas às vezes ainda não consegue, dadas as dificuldades em comunicar com os colegas.

Ambas as crianças gostam de trabalhar em grupo, ter um papel ativo no mesmo e não demonstram qualquer egoísmo ou reticência em emprestar e partilhar o seu material com as outras crianças. Manifestam gosto pela pesquisa, ajudam os colegas com dificuldades e trabalham com todos, sem recorrer a qualquer tipo de discriminação ou exclusão. Apenas falam quando alguma professora dá consentimento para o fazerem e raramente têm iniciativa própria, exigindo algum incentivo da minha parte e das outras profissionais de ensino.

A menina tem preferência pelo trabalho individual, pois um trabalho de grupo implica a sua exposição perante as outras crianças do grupo, o que não a agrada muito, conforme foi referido no domínio afetivo da “Prințesă”. Já o menino, por comunicar fluentemente com os colegas, muitas vezes prefere também trabalhos individuais, ainda que tente integrar-se no grupo, sempre que são realizados trabalhos desta natureza.

O “Prinț” é muito criativo em tudo o que faz, preferindo atividades dinâmicas, que desencadeiem a sua imaginação. Lida muito

bem com situações novas, comportamento este manifestado em várias ocasiões, nomeadamente quando utilizou, pela primeira vez, o quadro interativo. A “Prinçesã”, apesar de também ela ser criativa, tem preferência por atividades de escrita e leitura, deixando um pouco de parte as artes e os trabalhos manuais. No entanto, a imaginação que transpõe para o papel é de louvar e ler um texto desta criança é extremamente agradável. Não gosta muito de situações inovadoras, das quais não tenha qualquer conhecimento. Apesar de muito curiosa, é pouco aventureira no que toca a novos métodos e estratégias de aprendizagem.

No primeiro registo de observação feito ao “Prinç”, no dia 8 de janeiro de 2013, esta criança demonstrava uma grande vontade de cooperar com os outros colegas, apesar do seu relacionamento com eles ser ainda muito recente e difícil de manter. Na segunda observação, executada no dia 14 de janeiro do mesmo ano, o menino já conseguia manter um relacionamento com os colegas e comunicar com eles, mesmo que em português. A rapidez com que aprendeu a língua portuguesa foi surpreendente para todos. Na terceira semana de escola já falava sobre tudo, apesar de ainda ter dificuldades a pronunciar algumas palavras, o que não constituía um problema.

Já a menina, também por conhecer os colegas deste o início do ano letivo, não tem qualquer dificuldade de relacionamento ou comunicação com os outros alunos, oferecendo-se frequentemente para ajudar os que apresentam mais dificuldades.

Domínio cognitivo

Ao nível cognitivo, as duas crianças em estudo, apresentam capacidades cognitivas semelhantes. São dois alunos com particularidades muito curiosas e, na minha opinião, são simplesmente brilhantes. Não têm problemas de concentração, de raciocínio nem de resolução de situações problemáticas. Ambos aplicam os saberes académicos em situações do quotidiano e criam tarefas de forma autónoma. São criativos nas respostas que elaboram e inventam facilmente soluções para problemas, que só revelam a sua imensa e fértil imaginação.

A “Prințesă” não revela dificuldades significativas na aquisição de conhecimentos, quer das áreas curriculares, quer das expressões. Raramente tem dificuldades de compreensão, no entanto é importante que seja acompanhada de perto, pois quando tem dúvidas, não as expõe. Guarda-as para si e, mais tarde, tenta compreendê-las com a ajuda de algum colega. Este comportamento deve-se ao seu carácter introvertido, mas, progressivamente, eu, as minhas colegas e a professora, temos incentivado a criança a não ter receio de colocar as suas dúvidas, estímulo que tem obtido resultados bastante satisfatórios.

Quanto ao “Prinț”, as dificuldades que revela dizem respeito à compreensão e à aquisição de conteúdos na área curricular de língua portuguesa. Penso que estes obstáculos vão ser facilmente ultrapassados e que o menino rapidamente conseguirá dominar a nossa língua. Estas dificuldades são perfeitamente compreensíveis, dada a sua recente chegada a Portugal. Também devido a este fator, ainda faz perguntas muito frequentemente e em grande quantidade. No entanto, nas três

semanas que estive a observar e a lidar com esta criança, notei melhorias notáveis a este nível, o que só prova que certamente modificará estas atitudes rapidamente.

Linguagem Verbal

No que diz respeito ao domínio da linguagem verbal, a “Prințesă” domina-a na perfeição, conforme se pode observar na tabela acima apresentada. Apenas demonstra um conhecimento de vocabulário pouco desenvolvido, o que penso ser fácil de compreender, dado que não está em Portugal desde que nasceu, como acontece com as outras crianças da turma (à exceção do “Prinț”).

Linguagem verbal oral

A “Prințesă” revela capacidades de comunicação notáveis. Para uma criança que chegou a Portugal há pouco mais de dois anos, esta menina tem aptidões excelentes e consegue destacar-se perante a turma. Tem conversas adequadas, inteligentes e contextualizadas. Tem plena noção da forma como deve comunicar dentro da sala de aula e no recreio, adaptando sempre a sua linguagem ao contexto em que se encontra. Raramente se refere à sua família e ao tempo que partilha com ela, evitando qualquer exposição pública.

No geral, em contexto de sala de aula, aplica uma linguagem cuidada e respeitadora, evidenciando claramente as suas aptidões no que toca ao domínio da linguagem verbal oral.

Linguagem verbal escrita

Esta criança é dotada de uma linguagem verbal escrita muito boa, para a idade que tem. Cria frases bem constituídas, com sentido, com uma sequência bem elaborada e com todas as noções de construção frásica. Por vezes tem dificuldade em aplicar determinados vocábulos, mas nada que não seja habitual na sua tenra idade.

A tabela acima apresentada, tal como as duas anteriores, respeitantes aos domínios da linguagem verbal, linguagem verbal oral e linguagem verbal escrita, respetivamente, apenas foram preenchidas relativamente ao caso da “Prințesă”. Optei por fazê-lo, uma vez não achar justo avaliar o “Prinț” nestes domínios. É óbvio que, numa fase tão precoce, a criança ainda não domina a linguagem verbal, apesar de apresentar progressivas melhorias, com o decorrer dos dias.

Conclusões e respostas da investigação

Depois de elaboradas, analisadas e avaliadas várias questões de diversas naturezas, cheguei a uma clara conclusão. “Será a mudança de país, comunidade e realidade escolar, um fator potenciador para o insucesso escolar?” Esta foi a questão-problema à qual me propus responder. Pois bem, a resposta é, claramente, negativa. Não, a mudança de país, comunidade e realidade escolar não é, de todo, um fator potenciador para o insucesso escolar. Nestes dois casos em concreto, bem pelo contrário. Estas crianças, por serem provenientes de países do leste, apresentam uma postura exemplar, rígida e muito divergente em relação à postura dos alunos portugueses. O facto de não terem nascido em

Portugal, nem sequer terem balbuciado as suas primeiras palavras em língua portuguesa, desencadeia neles uma curiosidade por Portugal e por tudo o que lhe concerne. Nesta adaptação ao país, contaram com a ajuda dos respetivos pais, professores, estagiárias e restante comunidade escolar.

Na função de estagiária professora das duas crianças, posso dizer que me esforcei imenso para que pudessem ser educadas à luz do sistema educativo português, mas nunca descurando os ideais, a cultura e as aprendizagens que definem a sua nacionalidade de origem.

Assisti a um processo de aculturação, no qual, aos hábitos e costumes das duas crianças em estudo foram-se acrescentando outros, de forma progressiva. Banks e Lych (1986), citados por Ferreira (2003), referem que “quando diferentes culturas entram em contacto, exercem influência umas nas outras e, conseqüentemente, ocorre uma troca de elementos culturais” (p. 52). Na partilha que adveio desta troca, a turma foi consideravelmente beneficiada, dado que, não só as duas crianças dos países de leste aprenderam muito acerca da cultura portuguesa, como também a restante turma aprendeu sobre a deles.

Estas duas crianças são ambas estudantes brilhantes, em progressivo crescimento pessoal, social e escolar. A “Prințesă” é, sem dúvida alguma, uma das melhores alunas da turma. Quanto ao “Prinț”, para lá caminha. A sua predisposição para aprender é notável. A sua postura, característica dos alunos acompanhados pelo ensino dos países do leste, fá-los ser donos de uma concentração impressionante, raramente perturbada pelo ambiente exterior que os rodeia.

No decorrer desta investigação, li um artigo publicado pelo Jornal de Notícias, intitulado “Jovens imigrantes: Um percurso marcado pelo mérito”. Compreendi que são muitos os casos de sucesso. O artigo refere imigrantes de países do leste que, ao chegar a Portugal, não falavam português, não reconheciam uma única palavra. No entanto, rapidamente dominaram a língua e se tornaram os melhores alunos das turmas que frequentavam (Rosa, Jornal de Notícias, s/d).

Também Martins (2005) refere, na sua dissertação de mestrado, que “a opinião coerente é de que estes alunos revelam atitudes muito positivas face à escola e às aprendizagens, atingindo rapidamente os objectivos que lhes são propostos” (p. 113). Apresentam “uma maneira de estar e de conceber a escola e a escolarização de forma distinta dos jovens portugueses” (*idem, ibidem*), atitudes que mencionei, descrevi e analisei no decorrer da minha investigação.

À semelhança destes casos, o “Prinç” e a “Prinçesã” são alunos exemplares e facilmente reconhecidos pelos restantes colegas como tal. Os alunos da turma têm-nos em grande consideração, integram-nos em tudo e fazem questão de lhes demonstrar o quanto os admiram.

Concluo a minha investigação com a certeza de que me apliquei para obter resultados satisfatórios. Foi um enorme gosto conhecer estas crianças, os seus países, as suas culturas, tradições e costumes. Foram muitas as ocasiões em que fiquei completamente pasmada e fascinada com as suas capacidades, comportamentos e atitudes.

Penso que a minha questão-problema foi esclarecida de forma clara e rigorosa, realçando o esforço que fiz para que toda a investigação fosse perceptível para todos os leitores.

19. As experiências mais relevantes ao longo da aventura

19.1. No deserto

Ao longo do período compreendido entre 9 de Maio e 29 de Junho de 2012, eu e a minha colega de estágio desenvolvemos atividades de natureza diversa, todas com o intuito de dar seguimento ao projeto já começado na sala: “Caminhando pelo Deserto...”. Este projeto pretendia proporcionar às crianças diversas aprendizagens acerca da Arábia, dos costumes árabes e tradições.

Quisemos facultar às crianças diferentes aprendizagens, mas sempre inseridas no tema principal. Achámos que seria importante conhecerem um pouco da realidade árabe (vestuário, gastronomia, formas de cumprimento...), mas também embarcar um pouco no mundo da fantasia e conhecer histórias relacionadas com países árabes ou desertos.

Assim sendo, de seguida, descrevo algumas dessas atividades. No sentido de evitar um texto muito exaustivo, redigi pequenas descrições das atividades que considerei mais importantes e remeti algumas para apêndice (apêndice 9).

Livro “As Mil e Uma Noites”:

A leitura desta história partiu da nossa iniciativa, minha e da minha colega, pois achámos que seria um bom ponto de partida para as crianças pensarem no que queriam fazer daí para a frente. Criámos uma

versão nossa por haver muitas e bastante diferentes umas das outras e elaborámos um livro com a história e com imagens. As crianças decidiram então que também queriam fazer o seu próprio livro. Demos-lhes folhas A4, algumas brancas e algumas com o texto escrito e uma folha de cartolina A3 dobrada para a capa e contracapa. As crianças recortaram o título e colaram-no na capa, feita em cartolina, da forma que desejaram. Ilustraram os momentos da história que mais gostaram e, por fim, ilustraram a capa a seu gosto. Para terminar, as crianças que já conseguiam escrever o seu nome autonomamente, escreveram-no. Contudo, aquelas que ainda não conseguiam, foram ajudadas pelas estagiárias.



Figura 3 - Elaboração do livro "As Mil e Uma Noites"

Jogo das Especiarias:

Esta atividade foi desejada pelas crianças, pois estas demonstravam muita curiosidade em saber o que os árabes comiam e o que utilizavam para fazer a comida. Optámos então por dar a conhecer às crianças as especiarias mais frequentemente usadas pelos árabes e realizámos com elas o “Jogo das Especiarias”.



Figura 4 - Uma criança a mexer no anis

Colocámos duas mesas, frente a frente, com alguma distância entre si. Numa fiquei eu, com três especiarias, o açafrão, o gengibre (tanto em raiz, como em pó) e o funcho, e noutra a minha colega, com outras três especiarias, o alho (tanto inteiro como em pó), os cominhos e o anis.

Em grupos de três, as crianças deslocaram-se às mesas e contactaram com as especiarias: mexeram, cheiraram e algumas até quiseram prová-las. Vendámos-lhes também os olhos para ver se conseguiam identificar as especiarias pelo tato e pelo cheiro, o que foi bem-sucedido, dado que a maioria conseguiu identificá-las, recorrendo apenas a estes dois sentidos.

Os níveis de bem-estar e implicação estiveram muito elevados em quase todas as crianças, à exceção de uma ou duas que não estavam tão entusiasmadas, facto que comprovámos quando fizemos uma pequena avaliação, recolhendo comentários (apêndice 10) das crianças sobre o que mais gostaram e o que menos gostaram na atividade.

No final da atividade, as crianças deram a ideia de guardar as especiarias na sala para que pudessem contactar com elas sempre que quisessem e nós decidimos levar-lhes uma caixa de madeira com seis divisões. As crianças pintaram-na e decoraram-na a seu gosto, demonstrando muito empenho. Em grande grupo, fizemos uma pequena retrospectiva do que



Figura 5 - Pintura da caixa das especiarias

aprendemos e colocámos as especiarias na caixa, obtendo a atenção e a participação de todos os meninos.

Vamos provar:

Depois de conhecerem e se familiarizarem com as especiarias, quiseram também conhecer frutas que os árabes comem frequentemente. Eu e a minha colega levámos quatro frutas: o abacate, a manga, a azeitona e o pinhão. Foram dispostas duas mesas num canto da sala, com uma pequena distância entre elas. Numa estava o abacate e as azeitonas e noutra, a manga e os pinhões. As crianças vieram, em pequenos grupos, para cada uma das mesas. Provaram as frutas dessa mesa e depois trocaram para a outra mesa e provaram as de lá. Na sua maioria, todas as crianças se mostraram dispostas a experimentar as frutas e gostaram da experiência pedindo, inclusive, para repetir e comer mais, tecendo comentários (apêndice 11)

bastante engraçados acerca da aprendizagem.

Bolinhos “Ghoraibé”:

Para a execução desta atividade, as propostas das crianças foram determinantes. Estas manifestaram o interesse em confeccionar uma receita árabe e nós preparamos os pormenores. Escolhemos a



Figura 6 - Receita dos bolinhos "Ghoraibé"

receita e arranjámos os ingredientes: um quilo de açúcar, um quilo de manteiga girassol, dois quilos de farinha com fermento e amêndoas inteiras sem casca.

Os meninos deslocaram-se para uma sala perto da cozinha e dispuseram-se à volta de uma mesa. Praticamente todos manifestaram interesse em adicionar os ingredientes ou amassá-los no recipiente. De seguida, foi distribuída a cada criança uma porção de massa, com a qual formou um bolinho ao seu gosto, decorando-o com algumas amêndoas inteiras. Para terminar, as crianças levaram os bolinhos para o forno, com o meu auxílio, bem como com o da minha colega e da cozinheira do Jardim-de-Infância. Esperámos que os bolinhos cozessem e, ao lanche, saboreámo-los.

“Aladino”:

Uma vez que, até aqui, sempre tentámos proporcionar ao máximo a liberdade de escolha às crianças, sendo esta um dos elementos da aprendizagem ativa que para nós é essencial na Educação Pré-Escolar, perguntámos-lhes o que gostavam mais de fazer. As crianças foram dando as suas ideias e muitas falaram em ouvir uma história das que “Sherazade” contava ao Sultão nas “Mil e Uma Noites”. Eu e a minha colega aceitámos o desafio e dissemos-lhes os nomes das histórias, chegando à conclusão de que queríamos todos ouvir a história do “Aladino”. Dada a existência de diversas versões da mesma, fizemos uma adaptação nossa (apêndice 12), na qual incluímos bastantes diálogos para que a leitura fosse mais entusiasmante. Para contar a história, recorreremos também ao uso de imagens, que projetámos na parede,

introduzindo músicas da banda sonora do filme em certos momentos da história.

As crianças, dispersadas pelo espaço, ouviram atentamente toda a história e participaram bastante, perguntando coisas, dando a sua opinião sobre o que estava a acontecer e tentando adivinhar o que poderia acontecer a seguir. Cantaram as músicas e pediram para ouvir uma segunda vez e, mesmo aquelas que ainda não as conheciam, à segunda vez já cantaram algumas partes.



Figura 7 - Lâmpada "mágica"

Numa segunda etapa, as crianças foram levadas para um outro espaço do edifício. Estas, foram surpreendidas por duas personagens (representadas pelas por mim e pela minha colega): uma amiga do Aladino, a Alina, e uma amiga do Génio, a “Génia” Arco-íris. Começámos por interagir com as crianças através de uma pequena dramatização. Pedimos-lhes que, uma a uma, se sentassem no tapete “mágico” da “Génia”. Elas atenderam ao nosso pedido e, uma a uma, sentaram-se no tapete e divulgaram o seu desejo para os amigos, que estava escrito numa tira de papel colorido, colocando-o de seguida na lâmpada “mágica” que a “Génia” tinha em sua posse. Estes desejos foram recolhidos anteriormente em momentos de lazer, que eu e a minha colega aproveitámos. Fomos chamando uma criança de cada vez ao pé de nós e pedimos-lhe que nos dissesse o seu maior desejo para que o pudéssemos registar.

Posteriormente, o tapete e a lâmpada foram levados para a sala para que as crianças brincassem sempre que quisessem.

Momento Árabe:

Neste “momento” as crianças foram para dentro da tenda, já montada pelas estagiárias. Lá, executaram cumprimentos característicos dos países árabes, sentaram-se no chão em cima das suas almofadas, seguraram nos copos de chá que fizeram anteriormente com a Educadora e nos bolinhos que fizeram connosco. Eu segurei no bule, também feito por eles com a Educadora e com a Auxiliar e “distribuí chá” por todas as crianças. Criou-se um momento muito animado, ao



Figura 8 - Brinde de "chá"

som de música árabe, em que todos fingíamos beber chá e comer bolinhos. Esta atividade também foi sugerida pelas crianças, dado que nos pediram para “brincar ao faz-de-conta” e representar árabes.

Teatro “Um Casamento muito Especial”:

Por terem gostado tanto de fazer teatros com fantoches, as crianças deram a ideia de fazermos também um teatro, mas sendo elas as personagens.

Para a realização deste teatro, as estagiárias escreveram um guião (apêndice 13), utilizando as personagens da história “Aladino”, mas produzindo um pequeno excerto que diz respeito a uma suposta

continuação da história. As crianças ensaiaram a peça sempre com a orientação das estagiárias e realizaram o teatro para as crianças da sala dos cinco anos, como forma de divulgação.

As crianças escolheram as personagens do teatro, escolheram quem as iria representar, ajudaram-nos a construir o excerto, levaram fatos, ilustraram o convite para entregar à outra sala e ensaiaram com muito empenho, sendo o resultado do agrado de todos.

Divulgação:

A divulgação para os pais e restante comunidade escolar de todo o trabalho que desenvolvemos foi feita através de uma exposição, no dia 29 de Junho de 2012, último dia do nosso estágio. Nesta encontravam-se todos os trabalhos feitos pelas crianças e algumas explicações escritas para que quem visse percebesse o contexto das atividades. À medida que os pais, avós, primos ou irmãos das crianças as iam buscar ao jardim de infância, estas últimas levavam-nos até à sala “Magia”, onde já estava tudo preparado. Apesar de eu estar presente para acompanhar as pessoas ao longo da exposição, existiam setas coladas no chão que indicavam o caminho a seguir. Para além disso, as crianças conheciam o percurso e foram elas próprias a explicar cada trabalho exposto.

Finalizado o percurso, as setas guiavam as pessoas à última paragem: os agradecimentos e o filme. Aqui, projetámos o filme que fizemos e que as crianças viram nesse mesmo dia, depois do lanche, agradecemos às crianças e às famílias todo o apoio e colaboração que nos disponibilizaram e demos duas pequenas lembranças: um CD com o filme gravado para a família de cada criança poder ver em casa e uma

caixinha dos desejos para as crianças, depois de comerem os chupa-chupas que estavam lá dentro, poderem colocar lá os seus desejos.

Considero que a nossa divulgação foi muito bem conseguida. Todas as pessoas que assistiram adoraram e elogiaram os trabalhos desenvolvidos e a originalidade que caracterizou todo o percurso da exposição. Em muitas das pequenas explicações que colocámos na exposição, utilizámos as reticências. Fizemo-lo com o objetivo de todo o percurso ser uma história continuada, o que, a meu ver, resultou muito bem (apêndice 14).

19.2. Na cidade

Na experiência de estágio em 1.º ciclo do Ensino Básico, realizada às segundas, terças e quartas-feiras entre os dias 15 de outubro de 2012 e 16 de janeiro de 2013, eu e as minhas companheiras de aventura, desenvolvemos várias atividades.

De natureza diversa, umas mais dinâmicas que outras, todas as atividades visaram a construção e consolidação do conhecimento das crianças.

No decorrer do presente subcapítulo, descrevi apenas algumas das atividades executadas. Não as explicito todas, dada a sua grande quantidade, tendo, então, selecionado as que penso terem sido mais interessantes e propícias ao desenvolvimento do conhecimento dos alunos.

Bingo:

No sentido de consolidar os nomes próprios, comuns e coletivos, o género e o número das palavras, eu e as minhas colegas de estágio organizámos um jogo para as crianças.

Adaptámos o jogo mundialmente conhecido como “Bingo” e criámos três que desenvolvessem os temas pretendidos. Elaborámos cartões com cores diferentes para cada um dos “Bingos” e recolhemos uma vasta quantidade de palavras, adequadas aos objetivos que pretendíamos alcançar (apêndice 15). Dispusemos as palavras destinadas a cada um dos jogos numa folha A4 e, depois de impressas, recortámo-las e colocámos todos os papelinhos em três sacos diferentes.

O primeiro, intitulado “Bingo dos Nomes”, pretendia desenvolver competências aos níveis da memorização e da concentração. Distribuímos um cartão por cada criança, com quadrados amarelos, verdes e azuis. Cada cor dizia respeito a uma classe de nomes: o amarelo aos nomes próprios, o verde aos nomes comuns e o azul aos coletivos. Recorrendo ao saco que continha as palavras, uma das estagiárias tirava uma de cada vez. Ao ouvir o nome, as crianças tinham de identificar a que classe pertencia e escrevê-lo no quadrado com a cor correspondente. O primeiro aluno que conseguisse preencher o cartão na sua totalidade, ganhava.

O segundo jogo, denominado “Bingo do Masculino/Feminino”, tinha o mesmo objetivo do anterior, mas desta vez recorrendo aos nomes nos géneros masculino e feminino. A estagiária tirava um papelinho de cada vez. Se o nome fosse do género masculino, as crianças tinham de formar o seu feminino e escrever a palavra no quadrado cor-de-rosa. Se o

nome fosse feminino, as crianças formavam o seu masculino e colocavam a palavra no quadrado azul.

O último, o “Bingo do Singular/Plural”, muito semelhante aos anteriores, variando apenas a cor dos quadrados (cor-de-laranja e verdes), pretendia que as crianças conseguissem não só identificar em que número estava a palavra, mas também que a transformassem para o número oposto. Se a estagiária extraísse uma palavra no número singular, as crianças transformavam-na para o plural e escreviam-na no quadrado verde. Se a estagiária extraísse um papelinho que contivesse uma palavra no número plural, as crianças realizavam o processo inverso: transformavam a palavra para o número singular e colocavam esta última no quadrado cor-de-laranja.

Esta atividade teve como objetivo geral consolidar os conteúdos relacionados, o qual foi alcançado, com distinção, pela maioria dos alunos. Penso que tal sucesso deveu-se também ao dinamismo que a atividade continha. As crianças interpretaram esta atividade como um jogo divertido e esforçaram-se para acertar nas transformações das palavras e para as colocar no local correto. Na minha opinião, esta foi uma atividade muito bem conseguida, que, sem dúvida, pretendo realizar com os meus futuros alunos.

Atividades de Natal:

A época natalícia é uma das mais entusiasmantes para as crianças. A euforia da aproximação das férias faz-se sentir logo no início de dezembro, o que cria um ambiente mais confuso nas atividades escolares.

Com o 1.º período prestes a findar e os testes de avaliação já realizados, eu e as minhas colegas de estágio optámos por organizar atividades mais dinâmicas e descontraídas, relacionadas com a época que se avizinhava. Entre elas destaco dois: a árvore de Natal dos valores e os enfeites de Natal.

A atividade da árvore dos valores foi realizada no âmbito do desafio da editora “Alfa”. Foi-nos enviado um poster com o desenho de um pinheiro “de Natal”, o qual teríamos de preencher e decorar da forma que quiséssemos, recorrendo à nossa imaginação. As crianças manifestaram as suas ideias e “pusemos mãos à obra”. Os objetivos desta atividade passavam por desenvolver nas crianças a noção do conceito de “Natal” e dos valores que tornam a quadra natalícia uma ocasião caracterizada pela união, solidariedade e afeto. Era esperado também que as crianças conseguissem alcançar objetivos diretamente ligados à expressão plástica, tais como a pintura, o corte, o desenho e a colagem.

Os alunos preencheram a árvore de Natal, pintando-a de verde com a técnica da esponja. Agarravam nesta, mergulhavam-na na tinta verde e davam pequenas pancadinhas no papel. No final, a árvore ficou pintada de verde, mas não de forma uniforme, transparecendo efeitos engraçados, que realçavam o trabalho. O mesmo



Figura 9 - Árvore dos valores

processo foi realizado para o tronco do pinheiro, mas utilizando a cor castanha.

Depois de pintada, decidimos (nós, estagiárias, em conjunto com a professora e com a turma) completá-la de forma criativa. Tivemos uma pequena conversa e os alunos expressaram-se sobre o Natal e o significado que esta época representava para eles. Chegámos a um consenso: o Natal, mais que prendas, é uma época de partilha e alegria. Efetuámos uma seleção dos valores que as crianças disseram ser importantes preservar e partilhar na época natalícia. Foi distribuído um dos valores a cada aluno. A seguir, desenharam uma figura geométrica à sua escolha, pintaram-na, recortaram-na e, no centro da mesma, escreveram o valor que lhes tinha sido atribuído.

Depois de concluídas, as figuras foram coladas na árvore, com a função de enfeites de Natal. A árvore foi afixada no placar da entrada da sala, recebendo elogios dos alunos das outras turmas, dos encarregados de educação, dos professores e dos funcionários da escola.

A par desta atividade, e ainda com o intuito de decorar a sala com motivos natalícios, realizámos uma outra, na qual construimos flocos de neve e estrelas.

Os flocos foram executados com um quadrado de papel de lustro colorido, por intermédio de dobragens e recortes sucessivos (anexo 4).

Já as estrelas, foram construídas de duas formas diferentes. Um dos modelos foi feito com base num molde de cartão previamente elaborado por mim e pelas outras duas estagiárias. Cada criança, num pedaço de cartão, desenhou duas estrelas, contornando o molde. De

seguida, pintou ou fez desenhos e recortou cada uma das estrelas, efetuando um pequeno corte desde o centro da estrela até uma das extremidades. Por fim, os alunos encaixaram os dois cortes, formando, assim, uma estrela tridimensional. O outro modelo de estrela era um pouco diferente. As crianças seguraram num rolo de papel higiénico e, colocando-o no sentido horizontal, cortaram-no em cinco tiras. Dobraram cada uma das tiras ao meio e fizeram um furo numa das extremidades da tira. Depois juntaram-nas em forma de estrela e ataram um pouco de rafia para unir as tiras.

Estas atividades foram realizadas simultaneamente. Foram criadas três estações, duas das quais utilizadas para realizar as atividades descritas anteriormente. Na outra, foi realizado um “Pai Natal” para as crianças poderem levar para casa e colocar na sua árvore de Natal. As crianças reproduziram um molde disponibilizado por mim e pelas minhas



Figura 10 - Enfeite "Pai Natal"

colegas, desenhando-o no papel e pintando-o como desejassem. Para a barba do Pai Natal, as crianças pintaram a palma da mão da cor que escolheram, com guache, e decalcaram-na num pedaço de cartolina. Recortaram a mão desenhada pelos contornos e colaram-na à face do Pai Natal. No final, bastou efetuar um pequeno furo no topo e colocar um fio, finalizando o enfeite para colocar na árvore de Natal de suas casas.

Visita às instituições e serviços locais:

No dia 15 de janeiro de 2013, no âmbito do tema “à descoberta dos outros e das instituições” e do subtema “instituições e serviços existentes na comunidade”², as crianças da minha turma realizaram uma visita a várias instituições, organizada por mim e pelas minhas colegas, estagiárias. A aprendizagem que pretendíamos que as crianças adquirissem era, entre muitas outras consequentes desta, o conhecimento de instituições e serviços existentes nas redondezas da escola.

O objetivo passava pelo conhecimento dos locais visitados, através da observação dos mesmos, recorrendo a uma pequena entrevista previamente elaborada pela turma, com a ajuda das estagiárias (apêndice 16).

Visitámos um posto dos correios, uma parafarmácia, uma florista, um talho, uma mercearia, uma peixaria e um salão de cabeleireiros.

A maioria das crianças adorou visitar o posto dos correios, pois tiveram oportunidade de ficar a conhecer um pouco o seu funcionamento, graças à boa vontade e disponibilidade de uma funcionária, que explicou os procedimentos inerentes ao processo que ocorre desde a entrada de uma carta no posto, até à sua chegada ao destinatário.

Ficaram também muito entusiasmados por conhecer as outras instituições, especialmente o talho e a mercearia, dado que a maioria dos alunos nunca tinha visitado estes dois serviços públicos.

² Informações retiradas do documento “Organização Curricular e Programas do 1.º ciclo do Ensino Básico

Esta atividade desenvolveu competências ao nível do Estudo do Meio, relacionadas com o conhecimento de instituições e serviços existentes na comunidade, mas também no âmbito da disciplina de Português, ao nível da escrita de texto com as regras e normas da estrutura de uma entrevista, da oralidade, por terem de fazer as perguntas, e ainda ao nível da compreensão, pois tinham de interpretar as respostas dadas pelos funcionários dos serviços e selecionar o mais importante, para escrever no papel.

Foi uma atividade muito rica em aprendizagens e o empenho e dedicação das crianças foram evidentes e notáveis.

Regras de higiene:

No dia 14 de novembro de 2012, elaborámos cartazes das regras de higiene que devemos ter em conta no nosso dia-a-dia, para afixar na sala. Sentimos necessidade de o fazer, pois, tanto eu, como as minhas colegas e a turma, pois considerámos este tema importante, na medida em que se refere a processos que devemos executar todos os dias, de forma a promover e preservar a nossa saúde e a nossa higiene. Escrevemos quatro cartazes com letras coloridas, relativos às normas de higiene do corpo, dos espaços, do vestuário e alimentar. Afixámo-los no placar da sala (apêndice 17), para nunca nos esquecermos de cumprir estas normas, importantíssimas na nossa conduta diária.

Para além desta atividade, realizámos ainda uma outra, no dia 20 de novembro de 2012, relacionada com as normas de higiene. Esta foi uma atividade de consolidação lúdica, intitulada “Jogo da mímica”. Neste jogo, foram formadas três equipas. Todos os alunos pensavam em normas relacionadas com a higiene do corpo, do vestuário, dos espaços e

dos alimentos. Uma das estagiárias chamava um aluno de uma das equipas e o menino ou a menina escolhia uma norma, transmitindo-a em voz baixa. Representava-a para a sua própria equipa, utilizando apenas gestos e expressões. Ordenadamente, as crianças da equipa do menino tentavam adivinhar e, se isso acontecesse, ganhavam um ponto. O jogo acabou quando uma das equipas chegou aos 10 pontos, sagrando-se vencedora do jogo. O entusiasmo e dedicação das crianças na realização deste jogo foram evidentes. Encararam esta atividade como algo divertido onde tinham de aplicar o que aprenderam. O resultado incluiu muitas gargalhadas, promovendo um ambiente divertido e descontraído, mas ainda assim de empenho e concentração.

No âmbito deste tema, realizámos ainda mais algumas atividades, nomeadamente leitura e interpretação de textos, conversas em grande grupo e realização de fichas integrantes do manual de Estudo do Meio.

Parte III – Retrospectiva da aventura

20. Balanço geral da aventura

Nestes meus estágios que, metaforicamente, denominei de “aventura”, foram muitos os aspetos positivos e surpresas que encontrei, mas também me deparei com alguns aspetos negativos e obstáculos.

No geral, adorei a experiência e a retrospectiva que faço é bastante positiva: conheci pessoas e profissionais fantásticas, partilhei experiências com crianças maravilhosas e guardo recordações muito boas de todo este período. Adquiri conhecimentos práticos e teóricos, apliquei alguns dos que tinha obtido anteriormente e testei algumas técnicas que ainda não tinha tido oportunidade de experimentar.

Em suma, esta aventura foi muito gratificante e revelou-se bastante útil ao contribuir para o meu enriquecimento profissional e pessoal.

Relembrando a epígrafe, presente na página imediatamente após a introdução, importa retirar uma conclusão. “Be the change you want to see in the world” (Mahatma Gandhi, s/d), traduzido para português, significa “Sê a mudança que queres ver no mundo”. Esta citação de Gandhi inspirou-me no exato momento em que a vi pela primeira vez. Estava na instituição de 1.º ciclo do Ensino Básico quando a vi, afixada no placar da sala dos professores. Imediatamente me chamou a atenção pela carga positiva que transmite. Concluí que me definia a mim e à minha forma de ser e estar. Impulsionada pelo desejo de querer revolucionar e marcar as experiências em que me envolvo, penso que esta citação define exatamente a atitude que quero adotar ao longo de toda a minha vida profissional e, conseqüentemente, pessoal. A mudança que quero ver acontecer no mundo passa pela valorização das crianças e

das suas ações. Desejo que estas não sejam apenas recetoras de conhecimento, mas sim que desfrutem da sua liberdade e autonomia, construindo-o elas próprias. Como educadora de infância, pretendo ser essa mesma mudança. Ambiciono desempenhar o papel de orientadora, guiando as crianças para o caminho mais indicado, mas nunca limitando a sua liberdade de escolha. O presente relatório traduziu a minha intenção de mudança, descrevendo e explicitando várias experiências nas quais a aprendizagem ativa, a liberdade de escolha e a autonomia estão permanentemente patentes. Os dois estágios realizados foram mais um passo na concretização desta mudança e, no decorrer de futuras experiências profissionais, quero continuar a seguir estes ideais, contagiando as pessoas que me rodeiam a seguir o meu exemplo.

Penso ter concretizado um trabalho bastante completo e perceptível para pessoas de todas as faixas etárias. Agradecendo sinceramente toda a ajuda que me foi disponibilizada, resta-me ver o meu esforço recompensado. Declaro ainda que, dada a grande quantidade e qualidade de aprendizagens que adquiri, a minha futura ação profissional ficará beneficiada e, certamente, será mais completa, proporcionando o desenvolvimento integral das crianças.

21. Fatores facilitadores da aventura

21.1. No deserto

A relação entre os aventureiros

Ao longo de dois meses e meio, criei e fortaleci interações pessoais com as crianças, com as profissionais com quem trabalhei e a quem tive a honra de poder chamar colegas, com a minha colega de estágio, com os pais e outros familiares das crianças e com a minha orientadora de estágio. Considero que a existência deste contacto é de extrema importância e é necessária em todo e qualquer ambiente educativo e, por isso, tentei estabelecê-lo logo de início. Felizmente, com a minha dedicação e empenho, consegui atingir o objetivo que estabeleci para mim própria e conheci pessoas maravilhosas, que me ajudaram a crescer profissionalmente. Primeiramente, começando pela que eu penso ser a pessoa que mais contribuiu para o meu enriquecimento profissional, realço a importância que a interação entre mim e a educadora cooperante teve nesta experiência: ajudou-me a delinear estratégias para que as atividades planeadas fossem bem-sucedidas, ensinou-me a ter sempre alternativas para o caso de uma atividade não correr tão bem, deu-me sempre, semanalmente, retrospectivas do que tinha sido feito e aconselhou-me, propondo-me alterações que melhorassem as minhas intervenções. Para além de ter tido a vantagem de ter uma educadora cooperante fantástica, lidei com crianças bastante predispostas a aceitar e experimentar coisas novas, a propor ideias geniais e a dar as suas opiniões sempre com muito entusiasmo e descontração. Apesar de serem um pouco exigentes e difíceis de cativar, quando gostavam das

atividades, o que felizmente aconteceu muitas vezes, mostravam-se radiantes, dizendo o quanto adoraram a tarefa.

A auxiliar de ação educativa da sala onde estagiei também me ajudou bastante, disponibilizando-se sempre a ajudar-me a mim e à minha colega nas atividades que planeávamos. Também os encarregados de educação das crianças se dispuseram a colaborar nas nossas atividades e a ajudar no que fosse preciso, felicitando-nos sempre pelas nossas iniciativas, ideias originais e dedicação às crianças.

Relativamente às outras profissionais do jardim-de-infância, estas foram muito afáveis, recebendo-nos calorosamente, incentivando-nos sempre nas atividades que íamos desenvolvendo e acompanhando o nosso progresso ao longo do período de estágio. Quem também acompanhou o meu progresso foi a minha orientadora de estágio. Apesar de apenas ter comparecido no meu local de estágio duas vezes, a fim de observar algumas atividades que estavam a ser desenvolvidas, esteve sempre disponível para ajudar, aconselhar e acompanhar o nosso percurso, tanto meu como da minha colega. Colocou muitas questões e interveio de forma muito pertinente, referindo a sua opinião sincera e sugerindo soluções e melhoramentos, quer nas atividades, quer nas nossas atitudes enquanto educadoras.

Por último, mas não menos importante, apesar de já ter criado anteriormente uma interação bastante positiva com a minha colega de estágio, neste período de tempo, tive oportunidade de a fortalecer. Relacionámo-nos muito bem e planeámos as atividades em conjunto, sempre em consenso e sintonia, o que proporcionou um ambiente muito enriquecedor e pacífico. Trabalhámos as duas com o mesmo empenho e

dedicação e ficámos muito satisfeitas com o desenrolar da nossa aventura e com os resultados obtidos ao longo da mesma.

Considero que as interações pessoais nos jardins-de-infância são um fator muito importante que nunca deve ser esquecido ou desvalorizado. Através delas, conseguimos crescer pessoal e profissionalmente e colocar a nossa prática educativa num patamar superior. Recorremos a todas as pessoas pertencentes ao ambiente educativo para enriquecer a nossa experiência no jardim-de-infância e as atividades que nela desenvolvemos, de forma a contribuir para um desenvolvimento pleno e completo de todas as crianças que educámos. Como tal, apostei bastante neste ponto, esforçando-me sempre para interagir, colaborar e estabelecer relações positivas com todas as pessoas. Penso ter sido bem-sucedida e considero que tornei as relações pessoais um fator facilitador para que a minha “aventura” corresse o melhor possível. A conclusão a que cheguei foi que devemos empenhar-nos em estabelecer boas interações no nosso local de trabalho e utilizá-las como uma mais-valia na nossa atividade profissional, ambicionando então utilizar este “trunfo” na minha futura carreira como educadora de infância.

As condições “climatéricas”

As condições climatéricas dizem respeito ao ambiente que se faz sentir numa instituição e, quando positivo, torna-se um fator facilitador muito pertinente. No caso específico da minha experiência, o ambiente do meu local de estágio mostrou-se bastante propício a um bom desenvolvimento de todo o desenrolar desta aventura. As pessoas contribuíram em muito para tornar esse fator facilitador, pois foram elas

que organizaram o ambiente educativo e o tornaram acolhedor, o que proporciona um ambiente favorável a boas aprendizagens.

As crianças, em idades precoces, sentem e vivenciam tudo, conforme o contexto em que estão inseridas. Se a educadora ou a auxiliar estiverem tristes, revoltadas ou receosas com alguma situação, as crianças sentem e mostram-se mais distraídas e menos predispostas às diferentes situações educativas. Neste caso específico, a personalidade serena e ao mesmo tempo divertida da educadora facilitaram a predisposição das crianças, bem como a sua conduta, que é sempre muito organizada em prol do que as crianças desejam e propõem. Também a auxiliar manteve uma conduta que proporcionou bons momentos às crianças, quer de lazer, quer de trabalho. Divertia-as, fazia-as divertirem-se e apoiava-as em todas as atividades que a educadora planificava. Ajudava-as quando pediam ajuda ou quando demonstravam dificuldades.

Outro fator que se revelou vantajoso foi o tempo e a forma como estava organizado. O tempo e as rotinas diárias são muito importantes, na medida em que influenciam a predisposição das crianças. Se as rotinas diárias não forem bem organizadas, as crianças não se sentem seguras e estáveis ao longo do dia. Precisam de se familiarizar com determinadas situações que ocorrem diariamente e precisam de sentir que fazem parte delas. Só assim se constrói um bom clima de grupo, onde todas as crianças se sentem em sintonia umas com as outras. Nesse sentido, à medida que fui observando todas as rotinas diárias, fui-me apercebendo que eram muito organizadas e que contribuía para o bom funcionamento da sala de atividades e para o ótimo clima que se fazia sentir entre as crianças e profissionais de toda a comunidade educativa.

Por fim, importa realçar a importância dos uniformes num jardim-de-infância. Onde estagiei, o uso dos bibes era obrigatório. Na minha opinião, tal obrigatoriedade é extremamente importante. Incentiva a igualdade de todas as crianças e combate as diversidades culturais e financeiras que, hoje em dia e cada vez mais, se concentram num só jardim-de-infância. Nesse sentido, o meu local de estágio apostou bastante na solução desse problema, promovendo o espírito de igualdade, no qual as crianças não se discriminavam umas às outras por terem roupas melhores ou piores, por terem mais ou menos possibilidades financeiras. Na qualidade de estagiária, penso que a existência dessa igualdade facilitou as minhas intervenções, pois não houve qualquer problema entre as crianças relativamente a discriminações ou exclusões no grupo.

Os métodos de atuação

Neste ponto, as pedagogias utilizadas no jardim-de-infância e a forma como as crianças se adaptaram a elas, facilitaram as minhas intervenções. Por determinarem a sua conduta profissional à luz do “Movimento da Escola Moderna” e da “Pedagogia de Projeto”, as educadoras da instituição conseguiram retirar as vantagens de cada uma das metodologias e criar uma mais sólida. Esta privilegiava as ações, opções e vontades das crianças. Sem dúvida que a colaboração e cooperação entre as educadoras em todas as metodologias que adotavam e aplicavam, criaram um clima muito propício a um bom desenvolvimento intelectual, social e afetivo das crianças.

O território

Quando uma educadora tem diversos espaços e estes estão bem equipados e preservados, a sua tarefa torna-se bastante mais fácil. As crianças não gostam de monotonia e, por essa razão, precisam de contactar com diferentes espaços. Ao longo das nossas intervenções, eu e a minha colega tentámos fazer com que as crianças usufruíssem da maior quantidade de espaços e com a melhor qualidade possível. Ao mudarmos de ambiente numa determinada atividade, tornamo-la especial e quebramos um pouco a rotina a que as crianças estão habituadas, aumentando a sua dedicação e vontade de aprender e participar. Este fator revelou-se uma mais-valia no nosso estágio e, na minha opinião, nós contribuímos para que assim fosse.

21.2. Na cidade

As relações entre os aventureiros

A relação entre mim e os meus companheiros de aventura caracterizou-se pela amizade que partilhámos e pelo companheirismo que construámos. Refiro-me a companheiros de aventura de uma forma genérica, pois este termo inclui, não só as crianças da minha turma de estágio, como também a professora titular da turma, as minhas colegas de estágio e as restantes professoras e auxiliares da instituição. A relação que desenvolvemos foi, sem dúvida, um fator facilitador da minha experiência profissional.

As crianças foram muito recetivas. Sempre predispostas a experienciar atividades novas, a aprender e a ensinar-nos o que já sabiam.

Foram sempre simpáticas, carinhosas e respeitadoras, tratando-nos da mesma forma que à professora titular. O respeito demonstrado pelas crianças deveu-se, não só à sua boa educação, como também à professora. Sempre profissional, fez questão de explicar às crianças qual a nossa função e pediu-lhes que nos tratassem como professoras, ainda que elas tivessem plena noção de que estávamos a aprender, testando muitas vezes as nossas capacidades.

Principalmente no início desta “aventura na cidade”, as crianças testavam, frequentemente, a nossa paciência, comportando-se de forma turbulenta e desobedecendo às instruções que dávamos. Com a nossa firmeza e profissionalismo, sendo de realçar a enorme ajuda da professora, conseguimos, rapidamente, ganhar a confiança e o respeito dos alunos. Os testes a que fui sujeita, na minha opinião, constituíram uma vantagem, pois permitiram-me provar a mim própria que era capaz de ultrapassá-los com distinção. Ainda promoveram o meu crescimento pessoal e profissional, bem como o aumento da minha experiência profissional.

A professora titular da turma teve especial destaque neste subcapítulo, referente aos fatores facilitadores. A ela se deveram muitas das minhas aprendizagens e muito do meu sucesso. A meu ver, não poderia ter ajudado mais. Aconselhou-me e ajudou-me em tudo o que precisei e mostrou-se sempre (e friso, com toda a convicção, a palavra sempre!) disponível para esclarecer dúvidas, ajudar a planificar atividades, a escolhê-las e a aplicá-las. Mais que uma professora cooperante de estágio, esta profissional tornou-se uma amiga com quem posso sempre contar.

Também as restantes professoras e auxiliares de ação educativa tiveram um papel importante, dado que se dispuseram a ajudar-me a mim e às minhas colegas em tudo o que necessitámos. Desde fotocópias, a documentos orientadores, ajuda, cooperação e orientação, tudo me foi fornecido de boa vontade.

A relação que estabeleci com todas as pessoas, desde as crianças aos profissionais de educação, contribuiu para o sucesso da minha experiência de estágio. Além disso, também me deu motivação para querer sempre fazer mais e melhor, tornando-se, sem dúvida alguma, um fator facilitador deste meu estágio, em 1.º ciclo do Ensino Básico.

O território e os mantimentos

A excelente preservação do território que me acolheu no decorrer da minha experiência de estágio foi, sem dúvida, uma vantagem para as minhas atuações.

A instituição, construída recentemente, permitiu que o meu trabalho fosse facilitado. Com muitos espaços amplos e utilizados para múltiplas funções, tive um papel desafiante ao tentar criar atividades o mais diversificadas possível, de modo a conseguir beneficiar de todas as qualidades que caracterizavam a instituição de ensino.

A par das ótimas condições dos espaços, também os materiais se revelaram úteis. Em grande quantidade e de boa qualidade, eu e as minhas colegas pudemos contar com eles para enriquecer as nossas atividades. Nos capítulos respeitantes, descrevi os espaços e os materiais disponíveis, realçando sempre as suas boas condições. Foram, inequivocamente, uma mais-valia para a turma e para nós, estagiárias. As

atividades que foram planeadas e executadas primaram pela diversidade imensa, pois procurámos variar, não só nos espaços, como também nos materiais que íamos usando. Tudo nos foi disponibilizado e fornecido conforme precisássemos e desejássemos.

Numa instituição com poucos espaços e materiais escassos, a atividade profissional de uma professora torna-se mais difícil e, portanto, na existência de quantidade e qualidade dos mesmos, as crianças saem beneficiadas. A professora pode diversificar as suas planificações e recorrer a uma panóplia de opções. Já as crianças, constroem o seu conhecimento, através da exploração de diversos espaços e materiais, obtendo aprendizagens mais coesas e completas.

22. Obstáculos da aventura

22.1. No deserto

A vida profissional de uma educadora não tem só fatores que facilitam a sua ação, também tem obstáculos que precisam de ser enfrentados e ultrapassados.

Na qualidade de estagiária, deparei-me com alguns obstáculos.

A nossa prioridade (minha e da minha colega) foi sempre planejar com as crianças e usar as suas ideias e propostas, procurando sempre fazer com que fossem elas a fazer os materiais e utilizá-los conforme a sua vontade. Muitas vezes, a auxiliar de ação educativa da nossa sala

mostrava-se disponível para ajudar mas, em vez de permitir que as crianças fizessem as tarefas autonomamente, fazia por elas. Na minha opinião, isso não as ajuda, pois elas precisam de aprender a fazer e não aprender a ver. À medida que os dias foram avançando, eu e a minha colega de estágio tentámos contornar isso e explicar à auxiliar que queríamos que as crianças fizessem as tarefas sozinhas, sendo a nossa função acompanhar e não fazer por elas. Este foi um obstáculo facilmente ultrapassável, por a auxiliar se predispor a modificar a sua atitude. Existem fatores que devemos compreender e este foi um deles. A atitude da auxiliar não tinha nada de incorreto, mas sim de diferente. Ia contra os nossos objetivos, enquanto promotoras da aprendizagem ativa das crianças, pois as ações desta profissional eram um pouco delineadas à luz do modelo tradicional de ensino. A auxiliar entendeu o nosso ponto de vista e, progressivamente, foi começando a dar-lhes mais liberdade para realizarem os trabalhos de forma autónoma.

Já a relação com os pais nem sempre foi pacífica, mas penso que faz parte da atividade profissional de qualquer educadora. A maioria dos pais sempre nos apoiou e felicitou pelas iniciativas. O único obstáculo que encontrámos foi o esquecimento ou a despreocupação excessiva quando lhes pedíamos que levassem e disponibilizassem algum material que tinham em casa. Nunca ousámos pedir coisas caras, limitámo-nos a solicitar a sua ajuda para disponibilizar material existente em todas as casas. No entanto, nem todos os pais acederam aos nossos pedidos mas, mais uma vez, eu e a minha colega conseguimos contornar essa dificuldade, disponibilizando o material para as crianças que não levaram.

Explicitados os obstáculos que encontrei, acho que posso fazer um balanço positivo, pois nenhum foi grave ou incontornável. Penso que eu e a minha colega de estágio os enfrentámos e ultrapassámos com sucesso, valorizando os momentos bons e aprendendo com os negativos.

22.2. Na cidade

Neste estágio, realizado na valência de 1.º ciclo do Ensino Básico, os obstáculos foram muito poucos.

Um deles prendeu-se com a dimensão da turma e, na minha opinião, foi o mais difícil de contornar e ultrapassar.

A tarefa de uma professora não é, de todo, fácil, pois lidar com tantas crianças, simultaneamente, exige muito esforço, dedicação e firmeza. No caso específico da minha turma de estágio, a tarefa foi algo dificultada, dada a presença de vinte e cinco alunos no mesmo espaço. Este obstáculo seria facilmente contornável, não fosse os pormenores, que alteram toda a dinâmica da turma. Conforme referi no subcapítulo destinado à caracterização da turma, esta última compreende alunos com diversos problemas: crianças com depressões, distúrbios alimentares, dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento, existindo ainda uma outra com uma desordem ao nível do processamento cerebral do sistema auditivo.

Com esta “imensidão” de crianças “problemáticas”, o acompanhamento individual a todas as crianças tornou-se difícil, pois algumas exigiam e necessitavam de muito tempo de dedicação

individual. Esta dificuldade tornou-se mais leve e suportável, pela enorme ajuda proporcionada pela professora de apoio educativo da instituição. Algumas das crianças já estavam sinalizadas e encontravam-se em processo de análise, de forma a reconhecer o seu estatuto de criança com necessidades educativas especiais. Com o ano letivo a decorrer, a turma já não poderia ser alterada, passando a ter uma menor quantidade de alunos, o que significa que a turma se manterá inalterável até ao término do mesmo.

O fator anteriormente explicitado constitui um grande obstáculo à ação da professora e conseqüentemente, da nossa, enquanto estagiárias. Fomos tentando sempre contornar o problema e, por sermos três estagiárias, cheias de empenho e dedicação, conseguimos ultrapassá-lo com distinção.

Ainda outro obstáculo, que considero de importante referência, se atravessou no meu percurso. Este prendeu-se com o esquecimento das crianças e/ou respetivos encarregados de educação aquando o pedido de material. Foram muitas as vezes em que solicitámos material reciclável para a elaboração de diversas atividades: caixas de cartão, pacotes de leite vazios, abertos e lavados, rolos de papel higiénico, rolhas e garrafas ou garrafões de plástico, entre outros. Apenas algumas crianças, muito poucas, acediam aos nossos pedidos, sendo que as outras justificavam-se, dizendo que se esqueceram, que os pais se esqueceram ou que não tinham em casa. Eu, as minhas colegas e a professora batalhámos bastante nestes pedidos. Utilizámos várias estratégias, de forma a contornar e ultrapassar este obstáculo. Ensinámo-las a recorrer a métodos para contornarem os esquecimentos: escrever a lembrança no caderno diário ou num livro que sabiam que iam utilizar nesse mesmo dia; colar

um post-it num objeto que iriam precisar, entre outros. Chegámos, inclusive, a dizer-lhes que quem não trouxesse o material, não realizava a atividade planeada. O objetivo não era, de todo, ameaçá-los. Queríamos sim que as crianças desenvolvessem a capacidade de serem responsáveis pelos seus esquecimentos. As estratégias que utilizámos foram bem-sucedidas e este obstáculo foi, distintamente, ultrapassado.

Para além dos anteriormente descritos, mais nenhum obstáculo dificultou a nossa ação enquanto estagiárias. Posso, então, fazer um balanço positivo de toda a experiência de estágio, pois a quantidade e relevância dos fatores facilitadores ultrapassaram os obstáculos.

REFERÊNCIAS

Bibliografia

- Brickman, N. e Taylor, L. (1991). *Aprendizagem activa*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa
- Cabanas, J.M. (2009). *Lidar com Crianças e Jovens Introversos*. K Editora, Lda.
- Ferreira, M.; Carmo, H. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para auto-aprendizagem*. 2.ª edição, Universidade Aberta. Lisboa
- Ferreira, M. (2003). *Educação Intercultural*. Universidade Aberta. Lisboa
- Martins, A. J. S. (2005). *A Escola e a Escolarização em Portugal: Representações dos Imigrantes da Europa de Leste*. Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais. [Versão eletrónica]. Vol. 1, Universidade Aberta. Lisboa
- Matos, M. (s/d). *A acção está primeiro: compreender e adaptar as actividades educativas*. Editora: C. Miranda – Soc. de equip. escolares, LDA
- Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa

Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica (1998).

Qualidade e projecto na educação pré-escolar. Lisboa

Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P., Lino, D., e Niza, S. (1996).

Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Porto Editora.

Lisboa

Hohmann, M.; Banet, B. e Weikart, D. (1995). *A criança em acção*. 4.^a

edição. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa

Portugal, G.; Laevers, F. (2010). *Sistema de acompanhamento das*

crianças. Colecção NOVA CIDInE. Porto Editora. Lisboa

Tavares, M. (1998). *O insucesso escolar e as minorias étnicas em*

Portugal: Uma abordagem antropológica da educação. Colecção

Estudos e Documentos. Instituto Piaget. Lisboa

Vasconcelos, T.; Katz, L.; Ruivo, J.; Silva, M. (1998). *Qualidade e*

projecto na educação pré-escolar. Ministério da Educação. Lisboa

Vasconcelos, T.; Rocha, C.; Loureiro, C.; Castro, J.; Menau, J.; Sousa,

O.; Hortas, M.; Ramos, M.; Ferreira, N.; Mel, N.; Rodrigues, P.;

Mil-Homens, P.; Fernandes, S. e Alves, S. (2011). *Trabalho por*

projectos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar

metodologias. Direcção-Geral da Educação

Wolff, S. (1969). *Traumatismos infantis – Hereditariedade, família e sociedade*. Editora Ulisseia

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

Webgrafia

Associação de Paralisia Cerebral (2013). Acedido em: 24, fevereiro, 2013, em: http://www.apc-coimbra.org.pt/?page_id=22

Behaviorismo radical (s/d). Acedido em 1, maio, 2013, em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Behaviorismo>

Costa, E. (2012). *Ensino tradicional*. Acedido em: 12, abril, 2013, em: <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/11345/ensino-tradicional>

Espiritualidade europeia: Religião ortodoxa. Acedido em: 4, março, 2013, em: <http://www.misodor.com/ORTODOXIA.html>

Moldávia. Acedido em: 4, março, 2013, em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Mold%C3%A1via#Cultura>

Leandro, M.E. (2008). *Movimento da escola moderna*. Acedido em: 1, março, 2013, em: http://apei.no.sapo.pt/novo/jornadas/textos/mem_comu.pdf

Portal das Comunidades Portuguesas: *Roménia*. Acedido em: 4, março, 2013, em: <http://www.secomunidades.pt/web/guest/listapaises/RO>.

Portal São Francisco: *Moldávia*. Acedido em: 4, março, 2013, em: <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/moldavia/moldavia.php>

Portal São Francisco: *Romênia*. Acedido em: 4, março, 2013, em: <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/romenia/romenia.php>.

Roménia – Educação. Acedido em: 4, março, 2013, em: <http://country-facts.com/pt/country/europe/134-romania/3695-romania-education.html>

Rosa, C. *Jovens imigrantes: Um percurso marcado pelo mérito* [Versão eletrónica]. Jornal de Notícias. Acedido em: 1, março, 2013, em: http://www.jn.pt/revistas/nm/interior.aspx?content_id=2442313.

Santos, C. (2010). *O dia-a-dia no jardim de infância: importância atribuída pelos educadores de infância aos momentos de rotina*. Acedido em: 1, março, 2013, em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/handle/10316/18201>

União Europeia: *Roménia*. Acedido em: 4, março, 2013, em:
[http://europa.eu/about-
eu/countries/membercountries/romania/index_pt.htm](http://europa.eu/about-eu/countries/membercountries/romania/index_pt.htm)

Legislação

Circular n.º: 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril. *Avaliação na
Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Perfil Específico de
Desempenho Profissional do Educador de Infância*. Ministério da
Educação. Lisboa

Despacho-Conjunto n.º 258/97 de 21 de agosto. *Define os critérios a
utilizar pelos estabelecimentos de educação pré-escolar, quanto à
escolha das instalações e do equipamento didáctico*. Ministério da
Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social. Lisboa

ANEXOS

Anexo 1

Ficha número 1 do “Sistema de Acompanhamento das Crianças”

Jardim de Infância: Grupo: N.º total de Crianças: N.º de adultos: Semana de: Observador:				
n.º	Nome da Criança	Níveis de Bem-Estar Emocional	Níveis de Implicação	Comentários
1		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
2		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
3		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
4		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
5		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
6		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
7		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
8		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	

9		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
10		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
11		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
12		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
13		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
14		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
15		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
16		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
17		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
18		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
19		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
20		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
21		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
22		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
23		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	

24		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
25		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	

Anexo 2

Ficha número 2 do “Sistema de Acompanhamento das Crianças”

ANÁLISE DO GRUPO	
O QUE ME AGRADA	O QUE ME PREOCUPA
<p>O que está a correr bem?</p> <p>Que aspectos positivos se devem realçar como evidências de bons níveis de bem-estar e implicação no grupo.</p> <p>•</p> <p>•</p>	<p>O que é preocupante?</p> <p>Que aspectos me inquietam e impressionam relativamente às evidências de neutro ou fracos níveis de bem-estar e implicação no grupo.</p> <p>•</p> <p>•</p>

ANÁLISE DO CONTEXTO

FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA <u>ALTOS</u> NÍVEIS DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO	FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA <u>BAIXOS</u> NÍVEIS DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO
<p>1. Ambiente estimulante (estruturas bem equipadas, variedade de materiais e experiências, etc):</p>	<p>1. Ambiente empobrecido (infraestruturas limitadas, material desgastado e inadequado, oferta diminuída de experiências, etc):</p>
<p>2. Atmosfera positiva e bom clima de grupo (atmosfera agradável, interações positivas, sentido de pertença, etc):</p>	<p>2. Atmosfera inibidora e fraco clima de grupo (interacções frias, demasiado ruído ou silêncios constrangedores, crianças e adultos da sala mantêm contactos fugazes e impessoais, etc):</p>
<p>3. Espaço para iniciativa (é favorecida a escolha das crianças relativamente a actividades, assuntos, negociações, regras, etc):</p>	<p>3. Falta de oportunidade para iniciativa (actividades predominantemente impostas e conduzidas pelos adultos, pouca flexibilidade na estruturação dos dias, na negociação e na tomada de decisões, fraca responsabilização da criança, etc)</p>
<p>4. Organização eficiente (plano do dia acessível e voltado para as crianças, gestão de tempo sem momentos " vazios/mortos", orientação e acompanhamento adequados, gestão do grupo apropriada, etc...)</p>	<p>4. Organização insuficiente (o plano do dia não é voltado para as crianças, o tempo é mal gerido e explorado, especialmente nas rotinas de transição, a orientação não é usada de modo optimizado, a gestão do grupo é desajustada, etc)</p>

<p>5. Estilo do adulto adequado (atenção aos sentimentos e necessidades das crianças, intervenção estimulante e promotora da iniciativa da criança, 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>Factores inerentes à criança (dia de aniversário, nascimento de um irmão, celebração familiar, etc)</p>	<p>Factores inerentes à criança (doença, crise familiar, etc)</p>
<p>Circunstâncias excepcionais (poucas crianças na sala, dia de actividade excepcional, etc)</p>	<p>Circunstâncias excepcionais (presença de novo adulto na sala, falta de adulto de referência, etc)</p>

OPINIÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O JI

O que lhes agrada	O que lhes desagradava
<ul style="list-style-type: none">••••	<ul style="list-style-type: none">•••
Interesses ou desejos <ul style="list-style-type: none">•••	

INFORMAÇÕES GERAIS	
Características/recursos da comunidade e famílias	Projecto do Agrupamento/Instituição
•	•
•	•
•	•
•	•

Anexo 3

Ficha número 3 do “Sistema de Acompanhamento das Crianças”

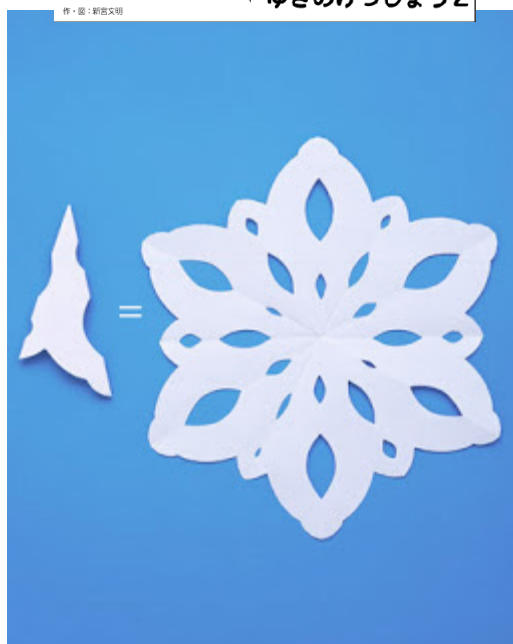
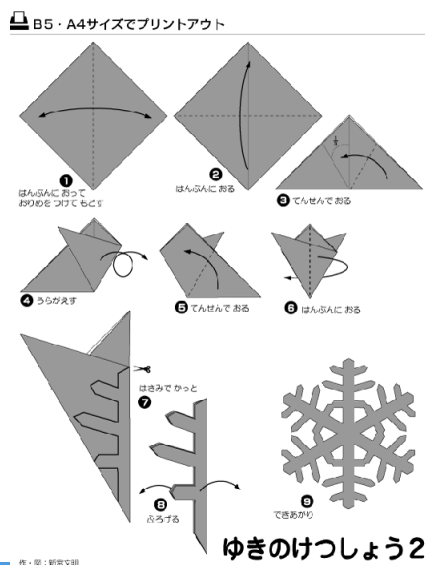
Acções para o período		
Grupo:		
Prioridades³: <input type="checkbox"/> Oferta Educativa <input type="checkbox"/> Clima de Grupo <input type="checkbox"/> Espaço para Iniciativa <input type="checkbox"/> Organização <input type="checkbox"/> Estilo do Adulto <input type="checkbox"/> Outros aspectos		
OBJECTIVOS	•	
(Considerando a análise da ficha 2G, que fins gostaria de alcançar?)		
Âmbito	Intenções/necessidades de mudança	Iniciativas/Acções concretas a desenvolver
OFERTA EDUCATIVA		
CLIMA DE		

³ Assinalar os campos de intervenção prioritária com a atribuição por ordem crescente de números de 1 a 5.

GRUPO			
ESPAÇO PARA INICIATIVA			
ORGANIZAÇÃO			
ESTILO DO ADULTO			
OBSERVAÇÕES			

Anexo 4

Dobragens para os flocos de neve⁴



⁴ Imagens retiradas de: <http://ateliedasoliveiras.blogspot.pt/2011/12/flocos-de-neve-de-papel.html>

APÊNDICES

Apêndice 1

Algumas fichas para o portefólio

O Livro “Mil e Uma Noites”

No dia 10 de Maio, eu decidi, com a ajuda das estagiárias, fazer um livro sobre a história “Mil e Uma Noites”.

A Raquel e a Susana prepararam a história e eu fiz as ilustrações dos momentos que mais gostei.

No final, ainda fui capaz de escrever o meu nome. Agora posso levar o livro para casa e lê-lo sempre que quiser!



9 e 10 de Maio de 2012
Bernardo

Jogo das Especiarias

Tivemos curiosidade em saber o que comem os árabes.

As estagiárias Raquel e Susana trouxeram-nos algumas das especiarias que eles utilizam. Nós pudemos cheirá-las e mexer-lhes. Depois decidimos que as especiarias não podiam ficar “à solta” e pedimos para as guardar numa caixa. A Raquel e a Susana trouxeram-nos uma caixa, que nós pintámos como quisemos. Ficou toda colorida!

Agora já conhecemos o alho, gengibre, os cominhos, o açafão, o funcho e o anis.

Comentários da criança:

“Eu gostei daquele alho.”

“Esta coisa pica (anis).”

“O funcho é escuro.”

“O que mais gostei foi o gengibre e o que menos gostei foi o açafão.”

Bruna

23 e 24 de Maio de 2012

Vamos provar!

Quisemos provar algumas das frutas que os árabes costumam comer!

Assim, a Raquel e a Susana seleccionaram quatro: a manga, o abacate, a azeitona e o pinhão.

Saboreámos as frutas todas ao natural, à excepção do abacate, que também provámos com açúcar. De algumas gostámos, mas outras não nos agradaram muito!

Comentários da criança:

“Eu não gosto. Já provei na minha casa.” (abacate)

“A manga é docinha.”

“Não gosto de pinhões.”

Carolina

25/05/2012

As nossas Almofadas

Como andamos a trabalhar a cultura árabe, queremos fazer tudo como eles. Descobrimos que eles não se sentam em cadeiras como nós, sentam-se em almofadas no chão! Por isso, quisemos fazer umas almofadas para nos podermos sentar no chão também! A Raquel e a Susana deram-nos a almofada e nós pintámos como quisemos. Estão giras, não estão?



21 e 22 de Junho de 2012

Apêndice 2

Ficha número 1 do “Sistema de Acompanhamento das Crianças” preenchida

Jardim de Infância: Passo a Passo				
Grupo: 3/4 anos Crianças: 23			N.º total de	
N.º de adultos: 2 a 18 de Maio			Semana de: 7 a 11 de Maio e de 14 a 18 de Maio	
Observador: Ana Raquel Marques				
n.º	Nome da Criança	Níveis de Bem-Estar Emocional	Níveis de Implicação	Comentários
1	Sofia	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Brinca sozinha e está um bocado indiferente ao que passa ao seu redor
2	Guilherme	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Bastante empenhado no recorte e sorridente
3	Martim P.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Distraído e completamente indiferente à atividade
4	Juliana	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Mostra-se contente, divertida e está muito empenhada a ver um livro
5	Joana	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	No jogo das cadeiras dança divertida
6	Martim M.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Estava doente e, conseqüentemente, muito em baixo e pouco empenhado
7	Bernardo D.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	A escrever o nome, empenha-se e mostra-se muito satisfeito por estar a demonstrar autonomia

8	Carolina M.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Depois de pintar, pede para voltar a repetir
9	Bernardo A.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Não está nada empenhado e destabiliza os colegas
10	Carolina D.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	É o dia de anos dela e está muito contente a distribuir bolo pelos colegas
11	Francisco	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Expressão neutra, começa a desenhar e a meio farta-se
12	Mafalda	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Está fascinada a observar os movimentos de um macaco
13	João F.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Não pára de chorar, não brinca nem fala com ninguém
14	Laura A.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Mostra-se radiante com a visita do pai ao Jardim-de-Infância
15	Daniel	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Desempenha as suas funções de chefe do dia com muita satisfação e empenho
16	João M.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Está empenhado mas, ainda assim, com uma expressão neutra
17	Laura B.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	A almoçar, está distraída e aborrecida
18	Lourenço	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Está aborrecido e não quer realizar a actividade
19	Catarina	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Está muito em baixo e distraída
20	Inês	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Está desatenta e desinteressada
21	Patrícia	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Muito satisfeita, conta uma história aos colegas
22	Maria	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Está satisfeita a falar com uma colega

		5 ?	4 5 ?	mas desinteressada na actividade
23	Bruna	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Escreve o nome à pressa

Apêndice 3

Ficha número 2 do “Sistema de Acompanhamento das Crianças” preenchida

ANÁLISE DO GRUPO	
O QUE ME AGRADA	O QUE ME PREOCUPA
<p>O que está a correr bem?</p> <p>Que aspectos positivos se devem realçar como evidências de bons níveis de bem-estar e implicação no grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • As crianças são carinhosas e muito receptivas a pessoas “estranhas” ou atividades diferentes das que estão habituadas. • A educadora é muito criativa e tem em conta os interesses das crianças, planeando as suas atividades em função disso. 	<p>O que é preocupante?</p> <p>Que aspectos me inquietam e impressionam relativamente às evidências de neutro ou fracos níveis de bem-estar e implicação no grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A estabilidade emocional de uma das crianças preocupa-me bastante, pois muitas vezes não sei como lidar com ela e acaba por prejudicar o bom funcionamento das atividades. • Algumas atitudes da auxiliar para com as crianças preocupam-me, dado que muitas vezes são um pouco agressivas e incorretas, segundo o meu ponto de vista.

<ul style="list-style-type: none">• As crianças estão sempre predispostas a todos os tipos de atividades, ainda que tenham preferência por alguns mas, no geral, gostam de experimentar coisas diferentes.• As crianças estão muito desenvolvidas, o que se deve, penso eu, à insistência da educadora em melhorar o seu desenvolvimento, tanto físico, como emocional, social e cognitivo.	<ul style="list-style-type: none">• O único espaço exterior que tem baloiços, só é utilizado ocasionalmente.• O grupo é constituído por crianças de 3 e 4 anos, o que por vezes dificulta as nossas tarefas, pois temos de ter em conta as capacidades de uns e de outros, sendo estas claramente distintas. No entanto, tal “obstáculo” também se torna um desafio e favorece a minha formação enquanto educadora de infância.
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ANÁLISE DO CONTEXTO	
FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA ALTOS NÍVEIS DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO	FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA BAIXOS NÍVEIS DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO
<p>1. Ambiente estimulante (estruturas bem equipadas, variedade de materiais e experiências, etc):</p> <p>A sala das crianças é toda remodelada, os equipamentos e os materiais são todos novos.</p>	<p>1. Ambiente empobrecido (infraestruturas limitadas, material desgastado e inadequado, oferta diminuta de experiências, etc):</p> <p>O espaço exterior que é mais utilizado pelas crianças só tem um escorrega e alguns materiais de plástico.</p>
<p>2. Atmosfera positiva e bom clima de grupo (atmosfera agradável, interações positivas, sentido de pertença, etc):</p> <p>O ambiente é bastante acolhedor, as crianças interagem umas com as outras e têm o sentido de partilha bem presente. Além disso, são muito simpáticas e carinhosas, o que torna toda a atividade educativa mais harmoniosa e agradável.</p>	<p>2. Atmosfera inibidora e fraco clima de grupo (interacções frias, demasiado ruído ou silêncios constrangedores, crianças e adultos da sala mantêm contactos fugazes e impessoais, etc):</p> <p>Algumas crianças são muito barulhentas e desrespeitadoras das regras da sala.</p>
<p>3. Espaço para iniciativa (é favorecida a escolha das crianças relativamente a actividades, assuntos, negociações, regras, etc):</p> <p>Com a educadora, esta é uma vertente muito valorizada na sala. As crianças estão completamente à vontade para intervir, dar ideias, sugestões e expressarem os seus</p>	<p>3. Falta de oportunidade para iniciativa (actividades predominantemente impostas e conduzidas pelos adultos, pouca flexibilidade na estruturação dos dias, na negociação e na tomada de decisões, fraca responsabilização da criança, etc)</p> <p>Com a auxiliar, as atividades realizadas são mais impostas do que as que são realizadas com a educadora. As crianças não estão tão implicadas e</p>

interesses, que são sempre tidos em conta.

sentem-se um pouco mais retraídas em dar sugestões.

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...)

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)

A organização é muito eficiente, a gestão do decorrer do dia e do grupo muito bem gerida e a orientação e acompanhamento das crianças é valorizada e, praticamente sempre, bem-sucedida.

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

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

A educadora, na minha opinião, tem em conta os sentimentos e necessidades das crianças, dá-lhes a oportunidade de tomarem a iniciativa, é carinhosa com elas e valoriza o seu desenvolvimento, não só cognitivo, mas também emocional e social.

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

Circunstâncias excepcionais
(poucas crianças na sala, dia de actividade excepcional, etc)

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

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

OPINIÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O JI

O que lhes agrada	O que lhes desagrada
<ul style="list-style-type: none"> • “Brincar com os amigos” – Mafalda, Guilherme, Lourenço, João M., João F., Bernardo A., Inês, Francisco • “Brincar às mães” – Juliana, Laura A. • “Brincar com os jogos” – Mafalda, Carolina M. • “Fazer desenhos” – Inês, Laura A. • “Contar histórias” – Bruna • “Ter o meu namorado comigo” – Sofia • “Ouvir histórias na rádio” – Bernardo A. <p>Interesses ou desejos</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Pintar” – Juliana, Bruna • “Brincar com plasticina” – Mafalda, Bruna • “Não dormir” – Guilherme • “Brincar nos cantinhos” – Lourenço 	<ul style="list-style-type: none"> • “Dançar” – Juliana • “Dormir” - Guilherme • “Comer ovo” – João M. • “Bater aos amigos” – Bernardo A. • “Estar de castigo” – Inês • “Brincar no tapete” – Carolina M., Laura A. • “Brincar com o Francisco” – Bernardo D. • “Que o Francisco me bata” - Sofia

- “Fazer mais coisas com o meu namorado” – Sofia
- “Comer massa” – João M.
- “Fazer fantoches” – João F.
- “Que o Francisco não estivesse sempre ao pé do Lourenço” – Bernardo D.
- “Dar presentes aos amigos” – Bernardo A.
- “Lavar os dentes” – Inês
- “Brincar com os meus carimbos” – Carolina M.
- “Brincar com massa de farinha” – Bruna, Laura A.
- “Fazer mais bolos” – Laura A.

INFORMAÇÕES GERAIS

INFORMAÇÕES GERAIS	
Características/recursos da comunidade e famílias	Projecto do Agrupamento/Instituição
<ul style="list-style-type: none"> • A maioria dos encarregados de educação são bastante interessados e preocupados com as suas crianças. • O Jardim-de-Infância é um pouco isolado e não tem espaços recreativos nas suas redondezas onde as crianças se possam deslocar frequentemente. 	<ul style="list-style-type: none"> • O Projeto que está a ser desenvolvido chama-se “Caminhando pelo Deserto” e tem o objetivo de dar a conhecer às crianças mais sobre os países árabes, os seus costumes, a sua cultura e tradição.

Apêndice 4

Ficha número 3 do “Sistema de Acompanhamento das Crianças” preenchida

Ações para o período de 20 a 29 de Junho		Grupo: 3 e 4 anos
Prioridades: <input type="checkbox"/> Oferta Educativa <input type="checkbox"/> Clima de Grupo <input type="checkbox"/> Espaço para Iniciativa <input checked="" type="checkbox"/> Organização <input type="checkbox"/> Estilo do Adulto <input type="checkbox"/> Outros aspectos		
OBJECTIVOS (Considerando a análise da ficha 2G, que fins gostaria de alcançar?)	<ul style="list-style-type: none"> • Manter e melhorar alguns aspectos menos positivos em relação ao clima de grupo • Permitir que as crianças tenham espaço para iniciativa em toda e qualquer circunstância • Gerir e modificar alguns aspectos negativos relativos à organização dos cantinhos 	Iniciativas/Ações concretas a desenvolver
	Intenções/necessidades de mudança	
OFERTA EDUCATIVA		

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

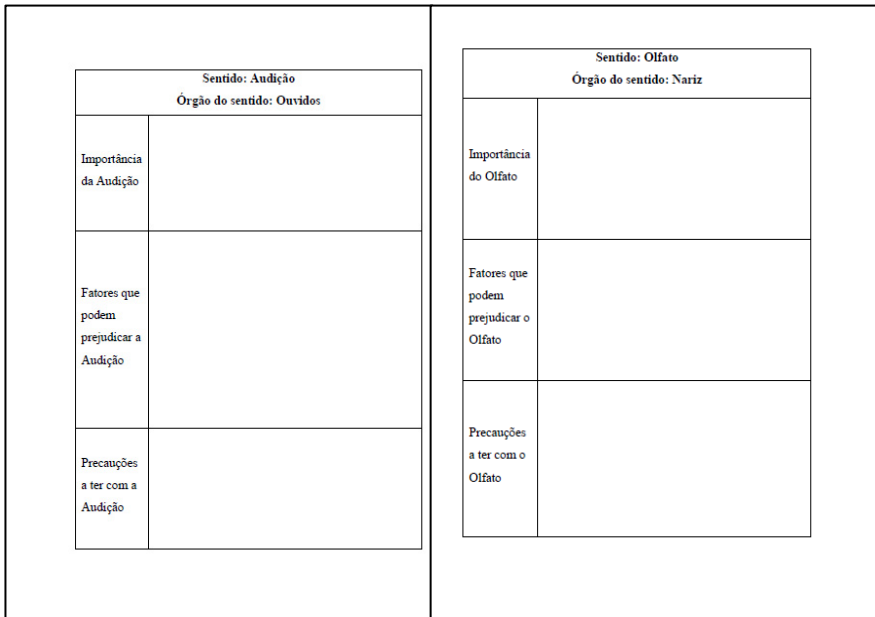
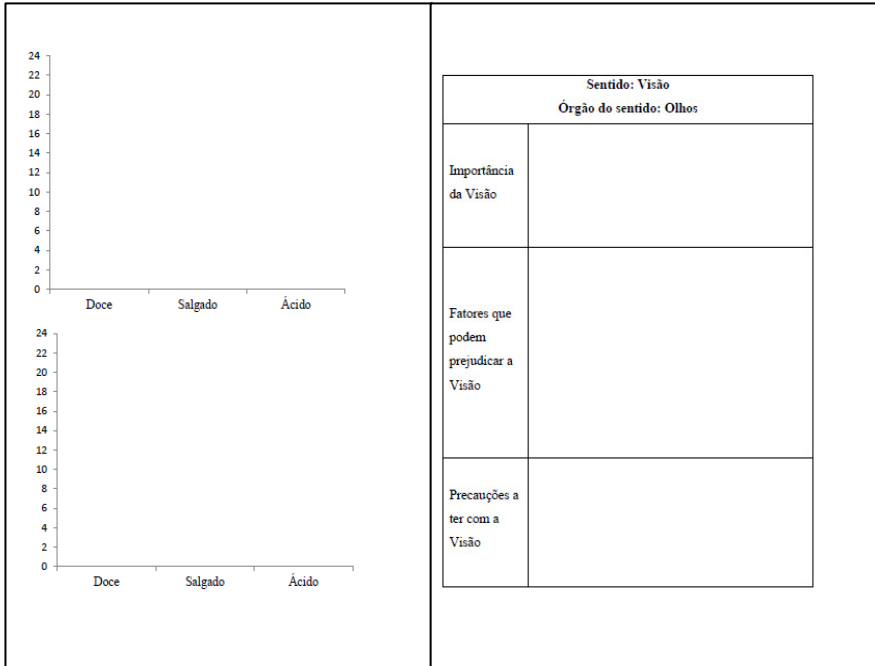
CLIMA DE GRUPO	Existem algumas crianças que, muitas vezes, perturbam o bom funcionamento das actividades.	Manter o bom clima de grupo e incentivar as crianças perturbadoras a seguir o exemplo de bom comportamento das outras.
ESPAÇO PARA INICIATIVA	As crianças precisam de ter mais espaço para a iniciativa na presença da auxiliar.	Incentivar a auxiliar a deixar as crianças darem as suas sugestões e opiniões e tentar que as tenha em conta.
ORGANIZAÇÃO	Nos cantinhos, não existem limites em relação ao número de crianças que podem frequentar esse cantinho simultaneamente.	Quando estamos a gerir o grupo, estabelecer esses limites que estão em falta.
ESTILO DO ADULTO		
OBSERVAÇÕES		

Apêndice 5

Livro “O Dia dos Sentidos”

<h1 style="font-family: cursive;">Dia dos Sentidos</h1> <p style="text-align: left; margin-top: 100px;">Nome: _____</p> <p style="text-align: left; margin-top: 10px;">Data: _____</p>	<p><i>Atividade Cheira e Prova</i></p> <p>O que cheiraste?</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th style="width: 30%;">Ingredientes</th> <th style="width: 35%;">Nº de alunos que descobriram o ingrediente</th> <th style="width: 35%;">Nº de alunos que não descobriram o ingrediente</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </tbody> </table> <p>O cheiro era...</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th style="width: 30%;">Ingredientes</th> <th style="width: 20%;">Agradável</th> <th style="width: 20%;">Desagradável</th> <th style="width: 30%;">Não sei</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </tbody> </table>	Ingredientes	Nº de alunos que descobriram o ingrediente	Nº de alunos que não descobriram o ingrediente							Ingredientes	Agradável	Desagradável	Não sei								
Ingredientes	Nº de alunos que descobriram o ingrediente	Nº de alunos que não descobriram o ingrediente																				
Ingredientes	Agradável	Desagradável	Não sei																			

<p>O que provaste?</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th style="width: 30%;">Ingredientes</th> <th style="width: 35%;">Nº de alunos que descobriram o ingrediente</th> <th style="width: 35%;">Nº de alunos que não descobriram o ingrediente</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </tbody> </table> <p>O sabor era...</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th style="width: 30%;">Ingredientes</th> <th style="width: 20%;">Doce</th> <th style="width: 20%;">Salgado</th> <th style="width: 30%;">Ácido</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </tbody> </table>	Ingredientes	Nº de alunos que descobriram o ingrediente	Nº de alunos que não descobriram o ingrediente							Ingredientes	Doce	Salgado	Ácido									<p>The figure consists of two identical bar chart templates. Each chart has a vertical axis (y-axis) ranging from 0 to 24 in increments of 2. The horizontal axis (x-axis) has three categories: 'Agradável', 'Desagradável', and 'Não sei'. The bars are currently empty, intended for students to plot the data from the tables on the left.</p>
Ingredientes	Nº de alunos que descobriram o ingrediente	Nº de alunos que não descobriram o ingrediente																				
Ingredientes	Doce	Salgado	Ácido																			



Sentido: Tato Órgão do sentido: Pele		Sentido: Paladar Órgão do sentido: Língua	
Importância do Tato		Importância do Paladar	
Fatores que podem prejudicar o Tato		Fatores que podem prejudicar o Paladar	
Precauções a ter com o Tato		Precauções a ter com o Paladar	

Faz o desenho do que mais gostaste neste dia.

Apêndice 6

Cartão para atividade respeitante ao sentido do “olfato”

O que cheiraste?

R: _____

O cheiro era...

Agradável	<input type="checkbox"/>
Desagradável	<input type="checkbox"/>
Não sei	<input type="checkbox"/>

O que cheiraste?

R: _____

O cheiro era...

Agradável	<input type="checkbox"/>
Desagradável	<input type="checkbox"/>
Não sei	<input type="checkbox"/>

Apêndice 7

Cartão para atividade respeitante ao sentido do “paladar”

O que provaste?

R: _____

O sabor era...

Doce	<input type="checkbox"/>
Amargo	<input type="checkbox"/>
Salgado	<input type="checkbox"/>
Ácido	<input type="checkbox"/>

O que provaste?

R: _____

O sabor era...

Doce	<input type="checkbox"/>
Amargo	<input type="checkbox"/>
Salgado	<input type="checkbox"/>
Ácido	<input type="checkbox"/>

Apêndice 8

Registos de observação

Domínio afetivo

Tabela 3 - Comportamentos e atitudes do domínio afetivo das crianças

1 – VÁRIAS CATEGORIAS DE ÂMBITO GENÉRICO			
1.1. DOMÍNIO AFETIVO	SIM	NÃO	ÀS VEZES
1.1.1. Mostra instabilidade		△ ○	
1.1.2. Mostra insegurança			△ ○
1.1.3. É agressivo		△ ○	
1.1.4. É turbulento		△ ○	
1.1.5. É apático		○	△
1.1.6. É distraído		○	△
1.1.7. É excessivamente dependente		△ ○	
1.1.8. É impaciente			△ ○
1.1.9. É colaborante com os colegas			△ ○
1.1.10. É hiperativo		△ ○	
1.1.11. É falador		△ ○	

1.1.12. É inibido			△ ○
1.1.13. É indiferente ao que acontece na sala		△ ○	
1. 1.14. Faz queixa dos colegas		△ ○	
1.1.15. Destrói os materiais		△ ○	
1.1.16. É tristonho		△ ○	
1.1.17. É brincalhão		○	△

△ - Comportamentos e atitudes da “Prințesă”

○ - Comportamentos e atitudes do “Prinț”

Motivação – Trabalho escolar

Tabela 4 - Motivação das crianças em trabalho escolar

2 - CATEGORIAS DE ÂMBITO MAIS ESPECÍFICO			
2.1. MOTIVAÇÃO – TRABALHO ESCOLAR	SIM	NÃO	ÀS VEZES
2.1.1. Participa em todas as atividades	△		○
2.1.2. Só participa quando é solicitado	△○		
2.1.3. Gosta de trabalhar em grupo	△○		
2.1.4. Tem preferência pelo trabalho			























individual	△		○
2.1.5. É elemento ativo no trabalho de grupo	△○		
2.1.6. É criativo	○		△
2.1.7. Aceita as ideias dos outros	○		△
2.1.8. Respeita os diferentes ritmos dos colegas	○		△
2.1.9. Revela preferência pelas matérias programáticas		○	△
2.1.10. Prefere matérias ligadas ao quotidiano			△○
2.1.11. Reage bem a uma situação nova	○		△
2.1.12. Manifesta gosto pela pesquisa	△○		
2.1.13. Cuida dos materiais do grupo como dos seus	△○		
2.1.14. Ajuda os colegas com dificuldades	△○		
2.1.15. Trabalha com todos os colegas	△○		
2.1.16. Emprresta materiais seus	△○		
2.1.17. Tem dificuldades de relacionamento	○	△	











△ - Comportamentos e atitudes da “Prințesă”


○ - Comportamentos e atitudes do “Prinț”


Domínio cognitivo

Tabela 5 - Comportamentos e atitudes das crianças no domínio cognitivo

3 - CATEGORIAS DE ÂMBITO MAIS ESPECÍFICO			
3.1. DOMÍNIO COGNITIVO	SIM	NÃO	ÀS VEZES
3.1.1 Tem dificuldade de compreensão			
3.1.2. Revela dificuldades na aquisição de conhecimentos:		 	
3.1.2.1. Na Matemática		 	
3.1.2.2. Na Língua Portuguesa		 	
3.1.2.3. No Estudo do Meio		 	
3.1.2.4. Nas Expressões		 	
3.1.3. Tem dificuldades de atenção		 	
3.1.4. Revela dificuldades de raciocínio		 	
3.1.5. Tem dificuldades na resolução de situações problemáticas		 	
3.1.6. Aplica os conhecimentos a situações novas	 		
3.1.7. Relaciona os saberes académicos com os do quotidiano	 		
3.1.8. Distingue tarefas			





semelhantes	 		
3.1.9. Cria tarefas novas a partir das tarefas propostas	 		
3.1.10. É criativo/a nas respostas	 		
3.1.11. Inventa soluções em situações difíceis	 		
3.1.12. Pergunta frequentemente, porque não percebe			

 - Comportamentos e atitudes da “Princesa”

 - Comportamentos e atitudes do “Prinç”

Linguagem Verbal

Tabela 6 - Comportamentos e atitudes da menina

4 - CATEGORIAS DE ÂMBITO MAIS ESPECÍFICO			
4.1. LINGUAGEM VERBAL	SIM	NÃO	ÀS VEZES
4.1.1. Domina o sistema fonético			
4.1.2. Confunde sons semelhantes			
4.1.3. Tem dificuldade em identificar alguns sons			
4.1.4. Omite ou troca os grafemas			

4.1.5. Escreve palavras ligadas entre si	△		
4.1.6. Conhece pouco vocabulário			△
4.1.7. Escreve de forma repetitiva		△	
4.1.8. Utiliza vocabulário inadequadamente		△	
4.1.9. Compreende bem uma mensagem escrita	△		
4.1.10. Percebe que a um grafema pode corresponder mais do que fonema e vice-versa	△		
4.1.11. Tem a noção que a mesma ideia se pode exprimir através de expressões diferentes	△		
4.1.12. Escreve como fala	△		
4.1.13. Distingue diferenças e semelhanças entre o código oral e escrito	△		
4.1.14. Diferencia linguagem oral e escrita	△		
4.1.15. Distingue as funções das duas formas de linguagem	△		
4.1.16. Escreve a mesma palavra de forma diferente	△		
4.1.17. Confunde palavras ou sílabas semelhantes		△	

△ - Comportamentos e atitudes da “Prințesă”

Linguagem verbal oral

Tabela 7 - Comportamentos e atitudes da menina

5 - CATEGORIAS DE ÂMBITO MAIS ESPECÍFICO			
5.1. LINGUAGEM VERBAL ORAL	SIM	NÃO	ÀS VEZES
5.1.1. Fala espontaneamente	△		
5.1.2. Revela boa capacidade de comunicação	△		
5.1.3. Fala pouco e de modo ininteligível		△	
5.1.4. Fala de modo diferente na sala de aula ou no recreio	△		
5.1.5. Evita falar durante as brincadeiras ou quando executa tarefas	△		
5.1.6. As conversas são adequadas ao contexto	△		
5.1.7. Quando fala costuma incidir:			
5.1.7.1. No que está a fazer	△		
5.1.7.2. No que os outros fazem			△
5.1.7.3. Sobre alguma coisa que aconteceu			△
5.1.7.4. Em perguntas ligadas a problemas de resolução de tarefas		△	

5.1.7.5. Em perguntas que se prendem com problemas do quotidiano		△	
5.1.7.6. Em temas específicos, por exemplo, (crianças maltratadas, guerra, conservação do meio ambiente...)		△	
5.1.7.7. Em respostas a questões colocadas			△
5.1.7.8. Em matérias programáticas	△		
5.1.7.9. Em assuntos da sua vida familiar		△	
5.1.7.10. Em assuntos do seu meio próximo		△	

△ - Comportamentos e atitudes da “Printesá”

Linguagem verbal escrita

Tabela 8 - Comportamentos e atitudes da menina

6 - CATEGORIAS DE ÂMBITO MAIS ESPECÍFICO			
6.1. LINGUAGEM VERBAL ESCRITA	SIM	NÃO	ÀS VEZES
6.1.1. Escreve com correção ortográfica	△		
6.1.2. Revela competências a nível da estrutura frásica	△		

6.1.3. Identifica os constituintes da frase	△		
6.1.4. Expõe as ideias de forma sequenciada	△		
6.1.5. É criativo na construção de textos			△
6.1.6. Interpreta bem mensagens escritas e icónicas			△
6.1.7. Tem facilidade na circulação de vocabulário			△
6.1.8. Utiliza expressões criativas e pouco repetitivas			△
6.1.9. Percebe a concordância entre grupo nominal e verbal	△		

△ - Comportamentos e atitudes da “Princesã”

Apêndice 9

Mais experiências da “aventura no deserto”

✓ **Jogo das cadeiras e jogo das estátuas:**

As crianças já tinham manifestado a vontade de fazer jogos conosco e portanto, atendendo ao seu pedido, eu e a minha colega de estágio realizámos o jogo das cadeiras e o jogo das estátuas, já conhecidos por elas, mas com uma pequena particularidade: ao som de música árabe.

No jogo das cadeiras, foram constituídos dois grupos, um com onze crianças e outro com doze. Cada grupo dirigiu-se para um conjunto de cadeiras. Enquanto a música estava a tocar, as crianças dançavam à volta das cadeiras e, quando a música parava, estas sentavam-se, ficando uma sem cadeira e automaticamente fora do jogo, a ver os colegas. No final, a criança que ocupasse a última cadeira, era a vencedora.

No jogo das estátuas, as crianças dispersaram-se pelo espaço. Enquanto a música estava a tocar, as crianças dançavam livremente e, quando a música parava, as crianças paravam na posição em que estavam, mantendo-se imóveis até a música recomeçar.

Dado que os jogos foram orientados sempre através de músicas, as crianças prestaram atenção e dançaram-nas com entusiasmo, pedindo sempre para repetir uma e outra vez.

✓ **“O que comem os Árabes?”:**

Eu e a minha colega, para esta atividade, preparámos imagens de alimentos que as crianças já conhecem e sabem ser característicos da cultura árabe. Foi também desenhada, em papel de cenário, uma roda com sete divisões (carne, peixe, especiarias, frutas, legumes, grãos e bebidas) e com o título da atividade desenhado. As crianças que manifestaram interesse em pintar as letras, fizeram-no, tal como o recorte das imagens, que só foi feito pelas crianças que quiseram.

Finalizada esta fase, todos se sentaram no chão dispendo-se em meia-lua à frente da roda e uma de cada vez, foi colar uma das imagens no sítio correto. Elas souberam identificar todos os alimentos, em particular as especiarias e as frutas, facto que nos agradou imenso. Depois de completa, a roda foi afixada no placar destinado às atividades da sala para que os pais, restantes crianças, auxiliares e educadoras do Jardim-de-Infância pudessem admirar o trabalho feito pelos meninos.

✓ **Teatrinhos de Fantoques:**

Como gostaram tanto da história do “Aladino” e da atividade que se seguiu, os meninos e as meninas da sala onde estagiei propuseram fazer fantoches baseados nas personagens da história para que pudessem fazer teatros todos juntos.

Cada criança construiu o seu próprio fantoche com recurso a uma colher de pau e, nesta atividade, a colaboração dos pais foi fundamental, pois ajudaram e levaram uma colher de pau e tecidos para a realização do

vestuário do mesmo. A criança escolheu a personagem que queria fazer, escolheu o tecido que queria utilizar, cortou-o, manuseou a roupa da forma que quis e colou-o à colher, desenhando na mesma os elementos da face e colando lã da cor que escolheu para representar o cabelo. Algumas crianças quiseram também fazer um turbante para o seu fantoche ou um lenço para tapar a boca e o nariz, cortando e colando um bocadinho de tecido à sua escolha.

Finalizados os fantoches, tivemos a ideia conjunta de arranjar um “fantocheiro” para executar os teatros. Eu e a minha colega levámos para eles uma estrutura de madeira e colámos papel de cenário. As crianças desenharam livremente, construindo um cenário bastante original.

No final, o resultado agradou a todas as crianças. Dado que os fantoches e o “fantocheiro” foram feitos por elas, isso deu-lhes bastante confiança e orgulho e, a partir dessa tarde, e até ao fim do estágio, aproveitámos pequenos momentos para todos realizarmos teatros com os fantoches para o resto do grupo ver e aplaudir.

✓ **As nossas Almofadas:**

As crianças, mais uma vez, sugeriram uma ideia fantástica. Manifestaram interesse em fazer as suas próprias almofadas para se sentarem como os árabes, pois estes sentam-se no chão ou em almofadas e não em cadeiras, como nós.

Eu e a minha colega levámos pequenos retângulos de lençol branco dobrados ao meio e cosidos em três dos seus quatro lados. As crianças pintaram a sua almofada com tintas para tecido como bem

entenderam. Algumas optaram por pintar, outras por fazer desenhos. Depois de acabadas e secas, colocámos esponja de enchimento dentro da almofada e cosemos o lado que faltava. No final, o resultado foi excelente, as almofadas ficaram muito giras e, na minha opinião, as crianças fizeram-nas com muita dedicação e ânimo.

✓ **Jogo das Pistas:**

O “Jogo de Pistas”, que se realizou em dois espaços diferentes do Jardim-de-Infância, foi uma ideia conjunta. As crianças disseram-nos querer fazer um jogo parecido com o “Caça ao Tesouro” e eu e a minha colega preparámos aquele a que chamámos “Jogo das Pistas”.

Primeiramente, dirigimo-nos, eu e a minha colega, ao pátio da frente da instituição. Lá escondemos cinco objetos: um turbante, umas calças-balão, um montinho de funcho, algumas florzinhas de anis e alguns pinhões. O grupo foi dividido em quatro equipas. Duas equipas procuraram os objetos, enquanto as outras estavam sentadas a observar e ajudar os colegas. Quando essas duas equipas encontraram um objeto cada uma, as outras duas equipas procuraram e encontraram também um objeto cada uma. Faltando ainda encontrar um, escolhi a criança de cada equipa que se portou melhor e essas quatro crianças procuraram o último objeto. A que conseguiu encontrar ganhou um ponto para a sua equipa e fez com que fosse a vencedora da primeira parte do jogo. Já as tínhamos avisado no início do jogo que iríamos fazer isto e, na minha opinião, por essa razão, todas as crianças se esforçaram imenso para cumprir as regras do jogo.

Na segunda parte do jogo, dirigimo-nos todos para outro local, um espaço de areia existente no Jardim-de-Infância. As equipas mantiveram-se e, neste espaço, orientámos as crianças para que encontrassem dois objetos e sete imagens, relativos a elementos que já tínhamos falado que pudessem encontrar no deserto. Esta parte do jogo realizou-se da mesma forma que a anterior.

No final, as crianças foram para a sala e dividiram os objetos que encontraram, constituindo dois grupos: o dos objetos utilizados pelos árabes e o dos elementos que se podem encontrar num deserto.

✓ **Relaxamento:**

Eu e a minha colega de estágio, nesta atividade, decidimos proporcionar às crianças um momento diferente. Contámos-lhe uma pequena história (“Viagem à Arábia”), à qual eles teriam de prestar atenção, e realizar os movimentos que pedíssemos. Eles adoraram o momento: realizaram movimentos como “caminhar”, “abandar as mãos para criar um pouco de vento”, “fechar os olhos”, “dormir”, “espreguiçar”, “tirar uma mochila das costas”, “desenroscar a rolha de uma garrafa” e “beber água”. As crianças adoraram a experiência e os objetivos iniciais que tínhamos planeado (descontrair e relaxar) foram alcançados.

Apêndice 10

Comentários sobre as especiarias

Sofia:

“O gengibre cheira bem!”

“O que mais gostei foi o gengibre.”

“Não quero alho na mão.”

Catarina:

“O funcho cheira bem.”

“Ah! Cheira tão bem aquilo!” (gengibre)

“O que mais gostei foi o funcho.”

Martim P.:

“O que mais gostei foi o gengibre.”

Martim M.:

“O que mais gostei foi o anis.”

“O funcho cheira bem!”

Bernardo D.:

“O gengibre cheira muito bem!”

“É mole e bom.” (gengibre)

Bernardo A.:

“O que mais gostei foi o açafão.”

Carolina M.:

“O açafão cheira bem!”

“O que mais gostei foi o funcho e o que menos gostei foi o gengibre.”

Carolina D.:

“O funcho cheira um bocadinho bem.”

Laura A.:

“O açafião cheira mal!”

“O que mais gostei foi o anis.”

“O que menos gostei foi o funcho.”

Laura B.:

“O funcho cheira bem.”

“O que mais gostei foi o funcho.”

“O que menos gostei foi o gengibre.”

Daniel:

“O gengibre é fofo!”

“Os que mais gostei foram o açafião e o anis.”

João M.:

“O açafião cheira muito mal!”

“Gostei de todos.”

Francisco:

“O funcho pica.”

“O açafião cheira bem!”

Joana:

“O açafião cheira mal!”

“O que mais gostei foi o gengibre.”

“O que menos gostei foi o funcho.”

Juliana:

“O funcho cheira bem!”

“Gostei de todos!”

“O que mais gostei foi o açafião.”

Bruna:

“O funcho é escuro.”

“O que mais gostei foi o gengibre e o que menos gostei foi o açafião.”

Lourenço:

“O açafião cheira bem!”

“Os que mais gostei foram o açafião e o funcho.”

“Eu gostei de todos!”

Inês:

“O funcho cheira mal!”

“O que menos gostei foi o funcho.”

“Não gostei de nenhum.”

Maria:

“O açafião cheira bem!”

“O que mais gostei foi o açafião.”

Guilherme:

“Eu adorei o açafião.”

“O açafião é picante!”

“Os que mais gostei foram o açafião e o anis.”

Catarina:

“Cheira tão bem o anis.”

“É fofinho.” (cominhos)

Lourenço:

“Cheira a pastilha.” (anis)

Guilherme:

“Eu gostei mais dos cominhos e do anis.”

Carolina:

“Gostei mais do açafão e menos do alho.”

Bernardo

“Gostei mais do açafão e gostei menos do funcho e do gengibre.”

Daniel

“Gostei deste (cominhos) porque é fofo.”

Maria

“Quero este (anis) e este (cominhos).”

Joana

“Gosto mais do anis e não gosto deste (alho).”

Bruna

“Eu gostei daquele alho.”

“Esta coisa pica (anis).”

João Marcelo

“Não gosto de mexer.”

“Gosto mais do amarelo (alho).”

Carolina M.

“Gosto mais de cheirar o alho, mas gosto mais de mexer naquele (cominhos).”

“Aquele (alho) não é fofinho”.

Laura A.

“Cheira tudo mal.”

Martim P.

“Este cheira bem (anis).”

“O funcho cheira mal.”

Inês

“Isto cheira mal (anis).”

“Eu achei o jogo lindo.”

Patrícia

“Gosto das flores (flor de anis).”

“Gostei do jogo.”

Bernardo A.

“Gostei de todas (as especiarias).”

“Estou a ver uma semente (anis).”

Francisco

“Gostei de mexer no alho.”

“O jogo é fixe.”

Apêndice 11

Comentários sobre as frutas

Catarina:

“Isto até não sabe a nada.” (abacate)

“Quero mais. Nós adoramos!” (azeitonas)

Martim P.:

“Eu gosto mesmo disto!” (abacate com açúcar)

Martim M.

“Quero mais! É mesmo bom!” (abacate com açúcar)

“Eu gosto muito, quero mais!” (azeitonas)

Bernardo D.

“Eu já provei e nunca mais gostei.” (abacate)

Bernardo A.

“Não gosto, não sabe a nada!” (abacate)

“É bom. Quero mais!” (abacate com açúcar)

“Eu já fui à casa da minha avó e comi azeitonas pretas e gostei!”

Carolina M.

“Não gosto.” (abacate)

“Também não gosto.” (abacate com açúcar)

Carolina D.

“Eu não gosto. Já provei na minha casa.” (abacate)

Laura A.

“É melhor com açúcar!” (abacate)

“Eu gostei porque já tinha provado.” (azeitonas)

Laura B.

“O abacate sabe mal.”

“Não gosto disto.” (azeitonas)

Daniel

“Sabe mal!” (abacate)

“Assim já gosto!” (abacate com açúcar)

“Eu já comi destas azeitonas muitas vezes mas não era da água.”

João F.

“Não gosto do abacate. Sabe a kiwi.”

“Mesmo com açúcar não gosto.” (abacate)

“Gosto de azeitonas!”

Francisco

“Gosto do abacate. É mole!”

“Gosto muito! Posso comer mais?” (azeitonas)

Joana

“Eu gosto.” (abacate)

“Gosto muito!” (azeitonas)

Lourenço

“Gostei muito do abacate!”

“Ai! Eu gosto!” (azeitonas)

Patrícia

“É bom.” (abacate)

“Gosto! Eu gosto mesmo disto!” (abacate com açúcar)

Inês

“Eu gosto muito do abacate.”

“É melhor com açúcar!” (abacate)

“Posso comer mais uma?” (azeitona)

Maria

“Assim já gosto!” (abacate com açúcar)

“Já tinha provado azeitona!”

Guilherme

“Não sabe a nada!” (abacate)

“Adoro azeitonas!”

“Eu gostava era mesmo de mais uma azeitona!”

Joana

“Gosto mais da azeitona e gosto menos do abacate”

Bruna

“Não gosto de manga, não quero provar.”

“Gosto disto.” (pinhões)

Carolina M.

“Gosto dos pinhões.”

Carolina D.

“A manga é docinha.”

“Não gosto de pinhões.”

Martim P.

“Gosto de manga e de pinhões”

Bernardo A.

“Não gosto de manga e não gosto de pinhões”

“Gostei mais de azeitonas.”

Francisco

“Gostei mais da manga e gostei menos do pinhão.”

Guilherme

“A manga é boa e o pinhão também.”

Mafalda

“A manga é melhor e o pinhão também é bom.”

Catarina

“Gosto de pinhão e de manga.”

Daniel

“Gosto muito de azeitonas.”

Apêndice 12

Adaptação da história “Aladino”

(MÚSICA)

Era meia-noite num imenso deserto da Arábia. No cimo das dunas, estava Jaffar, o maldoso conselheiro do rei, contente por ter finalmente juntado as duas metades do escaravelho. Sempre que isto acontece, sai debaixo da areia uma enorme gruta com a forma da cabeça de um tigre. Agora só lhe faltava encontrar alguém com um coração tão puro que conseguisse entrar na gruta das Maravilhas.

Noutro sítio da Arábia, no meio do mercado, andava Aladino e o seu macaco Abu a fugirem dos vendedores por terem roubado comida para o seu lanche. Quando finalmente se conseguiram esconder e se preparavam para comer, Aladino viu duas crianças com muita fome e não resistiu a dar-lhes o seu lanche. Era um menino com bom coração.

Longe de toda esta confusão, vivia uma linda princesa chamada Jasmin, cujo pai, o sultão, estava sempre a tentar-lhe arranjar um noivo. Contudo, Jasmin não gostava de nenhum dos homens que o pai lhe escolhia. E o seu amigo tigre também não. Cansada de toda esta pressão, a princesa decidiu fugir do palácio. Vestiu roupas de tecido grosso e comprido para não ser reconhecida e partiu à aventura.

Já fora do palácio, foi até ao mercado (sítio onde nunca tinha estado) e, ao ver uns meninos com fome, pegou numa maçã e deu-lhes. O vendedor, muito zangado, disse-lhe que tinha de pagar mas, como ela não sabia que as coisas se pagavam (porque dentro do palácio tinha tudo o que queria sem ter de comprar), disse que não tinha dinheiro. Entretanto, chega Aladino e juntos fugiram dali.

No palácio, estava Jaffar. Tinha acabado de descobrir que a pessoa de coração puro de quem ele precisava para entrar na gruta das Maravilhas era Aladino. Lá o conseguiu convencer e o Aladino entrou na gruta para ir buscar a lâmpada que o Jaffar queria.

Lá dentro viu mil e uma maravilhas e até um tapete mágico.

Mas, de repente, a gruta começou a desfazer-se e, sem querer, quando Aladino esfregou a lâmpada, saiu de lá um génio azul. (e muita atenção a esta parte porque podem haver surpresas)

- És tu o génio da lâmpada?

- O único e autêntico, para te servir.

- Não acredito em ti. Se isso fosse verdade, podias tirar-nos desta caverna.

- Ai sim? Pois já vais ver sua esperteza saloia.

Assim, com um gesto mágico, o génio tirou-os da caverna.

- Então, já acreditas em mim?

- Sim, já.

- Tens 3 desejos para me pedir. Mas só 3.

- Então, o meu primeiro desejo é que me transformes num príncipe.

Quando o desejo se concretizou, o Aladino, agora transformado no príncipe Ali, foi no seu tapete voador até à janela do quarto da princesa Jasmin e pediu-a em casamento. E ela aceitou.

(MÚSICA)

Jaffar ficou muito chateado porque queria ser ele a casar com a princesa e mandou os seus guardas atirarem o príncipe Ali ao mar.

Debaixo de água, o príncipe Ali, que levava consigo a lâmpada, esfregou-a e pediu o seu segundo desejo:

- Génio, tira-me daqui!

O génio ajudou-o e o príncipe apressou-se a ir para o palácio e, quando a Jasmin e o sultão o viram, ficaram muito contentes.

Mas Jaffar continuava a querer ter a lâmpada mágica e, finalmente, conseguiu roubá-la ao príncipe Ali. Apressou-se a esfregá-la e o génio apareceu.

- O que queres Jaffar?

- Sou o teu novo amo e por isso tens de me conceder 3 desejos.

- Muito contra a minha vontade mas pronto. O que desejas senhor?

- Quero ser sultão!

Posto isto, Jaffar passou a ser o novo sultão e o príncipe Ali voltou a ser o Aladino.

A seguir, Jaffar pediu o seu segundo desejo:

- Quero ser o mago mais poderoso do mundo!

E o génio lá lhe concedeu o desejo.

O Aladino tentou roubar a lâmpada ao Jaffar, mas não conseguiu.

Então o Jaffar pediu o seu terceiro e último desejo:

- Desejo que me transformes num génio.

- Tu lá sabes o que fazes. O desejo vai realizar-se.

Jaffar transformou-se num grande génio vermelho e muito contente disse:

- Agora já tenho o poder absoluto!

Mas logo a seguir arrependeu-se porque desapareceu para dentro da lâmpada, da qual nunca mais poderia sair.

Depois de se verem livres do Jaffar, o génio disse ao Aladino:

- Ainda te falta um desejo. Podes voltar a ser o príncipe Ali.

- Não te posso fazer isso. Devo-te a vida e, por isso, o meu último desejo é que sejas livre para sempre.

- Obrigado Aladino. Nunca esquecerei o que fizeste por mim!

- Vou sentir saudades tuas Génio.

Então, virou-se para a princesa e disse-lhe:

- Jasmin, desculpa-me por tudo o que aconteceu. Gostaria tanto de casar contigo.

Ao ouvir estas palavras, o sultão autorizou o casamento, apesar do Aladino já não ser um príncipe.

A partir deste dia, o Aladino e a princesa Jasmin casaram e puderam então ser felizes para sempre.

(MÚSICA)

Apêndice 13

Guião do teatro

Pequena introdução: Era uma vez um reino, muito muito longe! Nesse reino vivia uma princesa chamada Jasmin e um rapaz pobre chamado Aladino. Eles gostavam muito um do outro mas não podiam casar porque o Aladino não era um príncipe.

Mas um dia, o Aladino encontrou uma lâmpada mágica e pediu ao Génio para ser príncipe. O Génio transformou-o em príncipe para ele poder casar com a princesa. Será que ele conseguiu? É o que vamos ver...

(A multidão entra e dirige-se para o canto da sala.)

(O Sultão, a Jasmin e as duas testemunhas entram e deslocam-se para dentro da tenda.)

(Tigre à porta da tenda.)

A Jasmin entra, faz festinhas ao Tigre e diz:

- Já venho tigre, vou ter com o meu pai.

(Jasmin entra dentro da tenda.)

(Aladino entra e dirige-se para a tenda.)

O Aladino diz:

- Namaste. (enquanto junta as mãos e baixa a cabeça)

(Os outros respondem.)

O Aladino diz ao Sultão:

- Venho pedir-lhe a mão da Jasmin em casamento.

O Sultão responde:

- Concedo-te a mão da minha filha.

(O Aladino e a Jasmin dão um abraço.)

(Entra o Génio da Lâmpada)

O Génio diz para o público:

- Sou o Génio da Lâmpada!

Volta-se para o Aladino e diz:

- Ainda tens um desejo para me pedir.

Aladino responde:

- O meu desejo é que sejas livre.

(Génio corre para a multidão e permanece junto deles.)

(A Jasmin, o Aladino e o Sultão saiem da sala.)

(As duas testemunhas correm para fora da tenda e vão ter com a multidão.)

1ª testemunha: O Aladino e a Jasmin vão casar!

2ª testemunha: Vamos festejar!

Uma das pessoas da multidão diz:

- Vamos preparar o casamento!

(A multidão vai buscar as almofadas e põe-nas em duas filas, uma de cada lado da tenda, sentando-se.)

(As testemunhas também pegam em duas almofadas e vão para dentro da tenda.)

(MÚSICA “MUNDO IDEAL” – Banda Sonora do filme “Alladin” da Disney)

(Entra o Aladino e vai para a porta da tenda)

(Entra o Sultão e a Jasmin de braço dado e vão para a entrada da tenda.)

Aladino diz para Jasmin:

- Minha princesa, vou gostar de ti para sempre.

Jasmin responde:

- Eu também vou gostar de ti para sempre, meu príncipe.

Sultão:

- Sejam muito felizes meus filhos!

(A multidão bate palmas)

(MÚSICA “KISS KISS”)

(O Aladino e a Jasmin chegam-se à frente e cumprimentam-se de forma especial (roçam os narizes)

(As convidadas levantam-se e dançam.)

(As restantes personagens juntam-se às bailarinas e fazem uma vénia para o público.)

Apêndice 14

Divulgação



Aprendemos um pouco da gastronomia Árabe...

Decidimos ser cozinheiros...

GHORAIBÉ

1 Kg 1 Kg 2 Kg

1 Kg 1 Kg 2 Kg

MISTURAR

MOER/COZINHA

ESMALAR

E JÁ ESTÁ!

SALA MÁGICA 08 DE 2012

Conhecemos a história do Aladino...

ALADINO E A LAMPADA MÁGICA

Aladdin

Construímos os nossos fantoches...

Construímos os nossos fantoches e todos os personagens

Cada um de nós fez o personagem que mais gostou: Jasmine e Sultão, Genie, Aladino...

Preparamos o chá de uma amiga de Aladino e de uma amiga do Genie e Aladino e a Genie, para que todos possam desfrutar a magia.



Agradecimentos

Chegámos ao fim do nosso estágio...

Esta foi a nossa escola durante três meses e vamos ter muitas saudades.

Queremos agradecer do fundo do coração:

- > Aos pais, pelos materiais que trouxeram e disponibilidade que demonstraram;*
- > À Educadora Guida, pelos conselhos que nos deu e experiências que nos proporcionou;*
- > À Isabel, por sempre se ter mostrado disponível para nos ajudar;*
- > À todas as funcionárias do Jardim-de-Infância, por nos terem recebido de forma tão acolhedora;*

E por fim, mas não menos importante, queremos agradecer aos meninos e meninas da Sala Magin. Porque sem eles, a aprendizagem e a experiência que levamos daqui nunca teria sido possível.

Obrigada a todos e esperamos que tenham gostado da nossa presença aqui.

As estagiárias,

Raquel Marques e Susana Sequeira

Apêndice 15

Cartões e palavras para o jogo “Bingo”

BINGO DOS NOMES				
Nome: _____				
Data: _____				

BINGO MASCULINO/FEMININO				
Nome: _____				
Data: _____				

BINGO SINGULAR/PLURAL				
Nome: _____				
Data: _____				

Bingo – nomes próprios, comuns e coletivos

abelha	matilha	rebanho	cardume	bola	festas	enxame	orquestra
alcateia	manada	Olga	menina	turma	cadeira	escola	frota
Pedro	corridas	rapazinho	Viseu	Rafael	concertos	lápiz	Mondego
Portugal	mãos	Porto	Luisa	varas	papel	lençol	Lisboa
cão	livro	porta	manada	mesa	mulheres	exército	multidão
Coimbra	dragões	espetador	ranchos	violino	Godofredo	Joana	atletas
Diogo	Henrique	Pedro	Beatriz	Guilherme	Maria	Carolina	Bernardo
João	Manuel	Sara	Tomé	Francisca	mares	olival	Raquel
Joana	Inês	Rui	Afonso	Luis	Tiago	António	dentes
quarto	bicicleta	Hélio	Fábio	Hugo	braço	perna	Aveiro
Coimbra	luz	Brasil	tampa	escova	arquipélago	faqueiro	cáfila
Africa	quadrilha	châvenas	Europa	televisão	copo	garfo	vidro
candeeiro	futebol	moedas	pratos	casa	meias	elástico	papel
equipa	azeitona	Fernando	gato	égua	horta	cama	planeta
chocolate	Braga	banana	polícia	revista	maçã	árvore	coelho
trabalho	limão	fogão	céu	Beja	pestana	Faro	Luisa
loja	Tejo	pessoa	Renato	golfinho	gaivota	Susana	Miguel
Mário	Cátia	Isabel	morango	castanha	champô	avião	filme
batata	tubarão	doze	vendedor	um	pirata	cesta	manteiga
filme	cassete	piolho	pulga	advogado	tribunal	França	Suiça

Bingo – género das palavras

cavalo	gato	boi	motoqueiro	trabalhador	sapo
mãe	avó	feminino	menina	leoa	aluno
amargo	bode	rapaz	carneiro	porco	nadadora
primo	irmão	filha	amarelo	atleta	padrinho
cão	galinha	genro	vermelha	dançarino	mulher
chefe	padrasto	espetador	patrão	macaco	vizinha
gelada	velho	idoso	tio	vencedor	castanho
jogador	coelho	bom	ladrão	uma	loiro
ruivo	terceiro	professor	cozinheiro	simpático	morena
esposo	primeira	atriz	décimo	doce	amiga
fino	noivo	médico	maluco	namorado	magra
palhaça	mágico	empregado	herói	apresentador	branco
gordo	teimoso	rabugenta	bonita	bombeira	má
feio	rica	chefe	giro	companheiro	advogado
alegre	querida	generoso	dorminhoca	aventureiro	juíza
afilhado	sobrinha	bisavô	linda	amoroso	chata
curioso	cabeludo	humano	mimada	aborrecido	limpo
escritor	engraçado	peludo	divertida	comilão	leitora
esperto	quinto	inteligente	cheio	completo	raro

Bingo – número das palavras

abelha	matilhas	rebanho	cardumes	bola	festas	enxame	orquestra
châvenas	manada	televisão	menina	turma	cadeira	escola	frota
alunos	corridas	rapazinho	olhos	continente	concertos	lápiz	rio
professor	mãos	barco	navios	varas	bocas	lençol	chapéu
cão	livro	porta	manada	mesa	mulheres	exército	multidão
estudante	dragões	espetador	rancho	violino	grilos	jogador	atletas
músicas	sumo	mochila	sapato	telefones	camisa	buraco	azul
chá	risco	mares	terra	sol	mares	olival	papel
revista	branco	carteiras	moedas	homem	letras	mãe	cesto
flor	pais	avó	plantas	caixote	lixo	camas	cobertor
pé	bolsos	relógios	cabelo	carta	mensagens	comboio	trator
feliz	fogão	alho	peixe	ovos	tomate	noz	linhas
atacador	ladrão	alface	pão	gavetas	óleo	cafés	nariz
dedo	sofá	pastas	balões	linguas	almofada	lanche	jantar
laranjas	verniz	morango	óculo	bancos	chocolate	equipa	rosa
papoila	volantes	palma	ervas	cavalo	amendoim	barbas	fichas
agenda	bochecha	cabeça	coração	joelho	trapalhão	camisola	canal
mala	pastor	alemão	botão	sombrinha	casaco	perfume	sono
açúcar	incêndio	chama	batata	narciso	anjo	ramos	diretor

Apêndice 16

Entrevista para os funcionários dos serviços públicos

1. Como se chama esta instituição?

2. Em que tipo de serviços se insere?

Público

Coletividade

Saúde

Segurança pública

3. Que tipo de serviço presta à comunidade?

4. Qual a sua profissão?

5. O que faz no seu dia-a-dia?

Apêndice 17

Cartazes das regras de higiene

