

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

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

Relatório Final

O Percurso de uma Aprendiziz

Catarina Gabriela Servo Caetano

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

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

Relatório Final

O Percurso de uma Aprendiziz

Catarina Gabriela Servo Caetano

Trabalho realizado sob a orientação da Doutora Vera do Vale
e do Mestre Philippe Loff.

Junho de 2013

Agradecimentos

Chegada a esta etapa, não posso deixar de agradecer a todos os que fizeram parte desta minha longa caminhada que agora chega ao fim. Todos eles contribuíram, de alguma maneira, para o meu crescimento e conquistas.

Aos orientadores e professores, Doutora Vera do Vale e Mestre Philippe Loff pelo saber científico, tempo disponibilizado, pela paciência, pela partilha e por contribuírem para o meu crescimento, tanto a nível pessoal como profissional.

A todos os professores da Licenciatura e de Mestrado, em especial, à Doutora Ana Coelho e ao Mestre Virgílio Rato.

À educadora Joana e à professora Célia, por me terem deixado intervir nas suas salas dando-me toda a liberdade para trabalhar com as crianças e, ainda, pelo apoio incondicional. À educadora Joana e Raquel pela partilha de ideias e saberes, que certamente guardarei comigo para sempre.

Às crianças com quem tive a oportunidade de trabalhar, aprender e de crescer.

Gostaria ainda de agradecer aos meus Pais, Irmã, Fatita, Avó Palmira, Tios e Primos todo o apoio, carinho e compreensão que me dispensaram ao longo destes anos.

Ao meu pequeno Príncipe Francisco pela inspiração e pelo amor que nos une.

A todos os meus amigos, que sempre estiveram presentes e me incentivaram nos momentos mais difíceis desta caminhada.

A todos os colegas de Licenciatura e Mestrado, em especial, à Sónia, Joana, Ana Lúcia e Susana pelas palavras de conforto, pelo carinho e amizade que demonstraram e por nunca me terem deixado desistir.

A ti, que recorri sempre, mesmo não estando presente estarás para sempre no meu pensamento.

A todos e todas o meu muito Obrigado!

O Percurso de uma Aprendiziz

Resumo

O presente relatório narra o percurso formativo, por mim realizado, no decurso dos estágios efetuados em Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Um dos objetivos deste trabalho é reunir e dar a conhecer todas as informações do espaço de Intervenção/Ação, das observações efetuadas e recolhidas durante o estágio. Pretende-se apresentar uma estrutura de análise reflexiva.

Com a realização deste trabalho, pretende-se afirmar que todos podemos ser autores e atores dos nossos projetos, conferindo-nos autonomia, valoração, assim como, simultaneamente, mudança e inovação.

Outro dos objetivos é investigar um tema que nos ajudará na nossa prática profissional futura.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Estágio, Observação, Investigação, Prática.

Abstract

The present report relates the formative journey performed by me during the course of internships made in Preschool Education and 1st. Cycle of Basic Education Teaching, as part of the Masters in Preschool Education and 1st. Cycle of Basic Education Teaching.

One of the goals of this study is to gather and publicize all the information from space Intervention / Action of the observations made and collected during the internship. It is intended to present a structure for reflective analysis.

With the present work, we intend to assert that we can all be authors and actors of our projects, giving us autonomy, valuation and, simultaneously, change and innovation.

Another objective is to investigate a topic that will help us in our future professional practice.

Keywords: Pre School Education; 1st Cycle of Basic Education Teaching, Internship, Observation, Investigation, Practice.

Índice

INTRODUÇÃO	1
PARTE I - “PERCURSOS DE UMA APRENDIZ”	7
PRIMEIRO PERCURSO	9
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	9
Capítulo I.....	11
Contextualização.....	11
1.1. Caracterização da Instituição.....	13
1.2. Caracterização do Grupo.....	16
1.3. Organização do Ambiente Educativo.....	18
1.3.1. Organização do Espaço e Materiais	19
1.3.2. Organização do Tempo.....	23
1.4. As Interações	26
Capítulo II.....	29
Itinerário Formativo	29
2.1. Fases do Estágio	31
2.1.1. Fase I - Observação em Contexto Educativo.....	31
2.1.2. Fase II - Entrada Progressiva na Atuação Prática	34
2.1.3. Fase III - Desenvolvimento das Práticas Pedagógicas	36
SEGUNDO PERCURSO	39
1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	39
Capítulo I.....	41
Contextualização.....	41
1.1. Caracterização da Escola.....	43
1.2. Caracterização da Turma.....	44

1.3.	Ambiente Educativo	45
1.3.1.	Organização do Espaço e Materiais	46
1.3.2.	Organização do Tempo	48
1.4.	As Interações	50
1.5.	Práticas da Professora Cooperante.....	51
Capítulo II		55
Itinerário Formativo		55
2.1.	Fases do Estágio	57
2.1.1.	Da Observação à Prática	57
2.1.2.	Planificar	59
PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE.....		63
1.	“Abordagem de Reggio Emilia”	65
1.1.	História.....	65
1.2.	“Projetar” em Reggio Emilia.....	68
2.	O Programa “Anos Incríveis”.....	71
3.	Planificar na Prática Educativa	77
4.	Aprendizagem da Leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	80
4.1.	Estratégias da Aprendizagem da Leitura Implementadas pela Estagiária.....	82
5.	Ensino da Escrita no 4.º ano	85
5.1.	Propostas de Aprendizagem da Escrita Implementadas pela Estagiária.....	88
6.	Investigação: Análise do Manual de Estudo do Meio, Trampolim 4	91
6.1.	Justificação da Investigação.....	91
6.2.	Manual Escolar e a Diversidade Cultural	96
6.3.	Diversidade Cultural e o Papel das Imagens nos Manuais	98
6.4.	Diversidade Cultural nas imagens do Manual de Estudo do Meio: Trampolim4	99
6.4.1.	Nota Introdutória	99

6.4.2. Análise das imagens do manual de Estudo do Meio, Trampolim 4	100
6.5. Conclusão Final	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
APÊNDICES	121
ANEXOS	143

Índice de Abreviaturas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

ESEC – Escola Superior de Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PAA – Planos Anuais de Atividades

Índice de Figuras

Imagem 1 - Área da Conversa e Jogos de Tapete, Mesas de Trabalho e Mini-Atelier	20
Imagem 2 - Área Jogos de Mesa, Leitura e Computador	20
Imagem 3 - Área da Farmácia e da “Casinha”	21
Imagem 4 - Disposição dos alunos pela sala de aula.....	48
Imagem 5 - Horário Letivo 2012/2013	49
Imagem 6 – Local onde se coloca em prática a estratégia do <i>Time-Out</i> na sala dos 5 anos.....	76
Imagem 7 - Local onde se coloca em prática a estratégia do <i>Time-Out</i> na sala dos 3 anos.....	76

Índice de Quadros

Quadro 1	15
Quadro 2	22
Quadro 3	24
Quadro 4	102
Quadro 5	103
Quadro 6	104
Quadro 7	105

Introdução

O presente Relatório Final surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa I e II, incluída no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Coimbra. A prática profissional é um elemento importante do curso, sendo imprescindível narrar o percurso e as aprendizagens realizadas no mesmo.

O estágio foi realizado em duas valências, Educação Pré-Escolar com duração de 220:00h e Ensino 1.º Ciclo do Ensino Básico com duração de 225:00h. O primeiro estágio teve início no dia 11 de abril de 2012 e terminou no dia 29 de junho do mesmo ano, tendo a colaboração de uma colega de estágio, da educadora cooperante e a supervisão da docente Vera do Vale. O segundo estágio teve início no dia 15 de novembro de 2012 e findou no dia 16 de janeiro de 2013, com a colaboração da professora cooperante e a supervisão do docente Philippe Loff.

Em termos de estrutura, o relatório é constituído por duas partes. A primeira parte inclui dois percursos, Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nesta primeira parte, são caracterizadas as instituições, os grupos de crianças e as práticas da educadora e professora cooperante.

A segunda parte, contém as experiências-chave onde são explanados os aspetos mais importantes de todo o processo formativo realizado. Em último, são apresentadas as considerações finais sobre todo o processo de aprendizagem realizado até ao momento.

Relativamente ao título “O Percurso de uma Aprendiz”, é importante salientar e realizar novas aprendizagens e experiencias, para

que estas se tornem modelos de inspiração. São estes percursos e desafios que me instruem como futura profissional e que são uma constante aprendizagem.

Em suma, considero que independentemente das circunstâncias, todas as experiências profissionais são cumulativas, ou seja, são estas que constroem e estruturam um bom profissional.

Parte I - “Percursos de uma Aprendiziz”

- Primeiro Percurso -

Educação Pré-Escolar

Capítulo I
Contextualização

1.1. Caracterização da Instituição

O jardim-de-infância onde decorreu a prática educativa pertence a uma rede privada da Universidade de Coimbra. Situa-se na freguesia de Santo António dos Olivais, tendo-se instalado de raiz numa moradia antiga, vindo a sofrer posteriormente algumas adaptações de modo a que, o seu funcionamento como jardim-de-infância fosse possível.

A finalidade da instituição é proporcionar às crianças da comunidade um espaço educativo e de apoio social.

A instituição¹ encontrava-se organizada por salas consoante a idade do grupo, num total de 70 crianças (24 crianças no grupo dos 3 anos, 17 crianças no grupo dos 4 anos e 29 crianças no grupo dos 5 anos, sendo que, este último estava dividido por 2 salas).

O espaço interior encontrava-se dividido em cave, rés-do-chão, primeiro e segundo andar. Na cave existia o dormitório/ginásio, uma arrecadação e uma casa de banho para as crianças. No rés-do-chão, uma sala de atividades, um compartimento com cabides, a secretaria, a cozinha, um salão com dupla função (local de acolhimento e refeitório), uma casa de banho para adultos e outra para crianças. No primeiro andar, existiam duas salas, uma casa de banho para adultos e outra para crianças, a sala do coordenador e o atelier. No segundo andar existia uma sala, uma casa de banho para adultos e outra para crianças e uma arrecadação.

¹ As estagiárias realizaram um guião/entrevista ao responsável pedagógico para obter uma caracterização geral do contexto.

O espaço exterior da instituição incluía uma área considerável, toda ela vedada por grades, de forma a proporcionar uma maior segurança às crianças. Encontrava-se disposto de modo a proporcionar uma diversidade de atividades, com espaços amplos onde estão fixas algumas estruturas/equipamentos de recreios.

“O espaço exterior potencia assim, verdadeiros momentos de recreação e aprendizagem, pois, as crianças usufruem de oportunidades para o explorar e utilizar em função de gostos pessoais e para estabelecer interações alargadas com crianças de outros grupos e de diferentes idades” (Gonçalves, 2011, p.4).

É fundamental que ao longo do seu desenvolvimento, as crianças usufruam do contato ao ar livre, pois é nele, que estas se assumem como construtores imaginativos (Homann & Weikart, 1997).

A equipa educativa era constituída por cinco educadores, sete funcionárias no apoio educativo, duas cozinheiras, uma funcionária de limpeza, uma funcionária administrativa e uma técnica superiora. Todos estes membros estabeleciam uma relação agradável e acolhedora, proporcionando um ambiente favorável ao desenvolvimento de todas as crianças e adultos, uma vez que, é num ambiente acolhedor que se criam relações de afeto, amizade, respeito e confiança. É de salientar que, “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e respeito mútuo” (Hohmann & Weikart, 1997, p.130).

A instituição segue o modelo curricular “Abordagem de Reggio Emilia”. Antes da adoção deste modelo, a equipa trabalhava segundo um currículo emergente, em pedagogia de participação. Com este modelo, a instituição procurava prestar uma atenção acrescida ao nível da

valorização da criança, como co-construtora do seu conhecimento e aprendizagem. A criança tem a liberdade de fazer as suas próprias escolhas ao nível da aprendizagem, ou seja, nenhuma tarefa é imposta pela educadora.

Segundo a “Abordagem Reggio Emilia”, a equipa educativa segue diversos princípios orientadores, tal como se apresenta no Quadro 1.

Quadro 1

Princípios Orientadores da “Abordagem Reggio Emilia”.

Princípios Orientadores	
Currículo Emergente	Construído nos interesses das crianças.
Pedagogia-em-Participação	Criação espaços, momentos pedagógicos para suportar as aprendizagens.
Desenvolvimento Representativo	Apresentação de conceitos, hipóteses (múltiplas formas de representação).
Trabalho em Equipa	Colaboração com os pares (criança/criança, criança/adulto, adulto/adulto).
Educadores como Investigadores	Educador provoca, constrói, estimula o pensamento.
Portfólio	Documentação (ferramenta importante no processo de aprendizagem).

O Projeto Educativo, ano letivo 2011/2012, pelo qual se regiam todas as salas, denominava-se “Os Bolsos da Marta”. Cada grupo tinha os

seus projetos particulares, sendo que, o projeto em análise seguia diversos objetivos, tais como, encorajar as crianças a dialogar, criticar, comparar, negociar, colocar hipóteses, resolver problemas. Estes objetivos eram postos em prática com o apoio da comunidade educativa (educadores, auxiliares e pais). Procurava também integrar as artes como ferramentas importantes no desenvolvimento cognitivo, linguístico e social da criança.

Existia ainda o projeto “Experimentar e Descobrir o Mediterrâneo”, que resultava de uma parceria que a instituição tinha com a Universidade de Coimbra. O objetivo principal, consistia em promover explorações elementares, estimulantes e construtivas, sobre a diversidade e os processos que ocorriam no ambiente natural. Pretendia-se que as crianças convivessem e conhecessem as diversidades de espécies que existiam na Bacia do Mediterrâneo.

1.2. Caracterização do Grupo

A minha prática educativa foi desenvolvida com um grupo de crianças de 5 anos de idade. Este grupo era constituído por 18 crianças (10 do sexo masculino e 8 do sexo feminino), sendo que, algumas eram oriundas do Brasil, Cabo-Verde e Moçambique.

Na sala dos 5 anos existia uma criança com necessidades educativas especiais, que era acompanhada por uma educadora de ensino especial e vários técnicos especializados (médicos, terapeutas da fala e psicólogas) que se articulavam com o Hospital Pediátrico de Coimbra e o Agrupamento de Escolas Martim de Freitas.

Nesse sentido, pode afirmar-se que foi promovida a integração e participação desta criança em todas as atividades. Seguiu-se o princípio da integração de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em classes regulares, que defende o direito a uma vida equivalente à das outras crianças (Gonçalves, 2011, p.7).

No geral, o grupo era sociável, participativo e colaborador. No entanto, algumas crianças revelavam dificuldades em resolver problemas com o grupo de pares, nomeadamente, partilhar brinquedos e materiais, recorrendo aos adultos para solucionar estas situações. Neste sentido, “quando uma criança vem a correr fazer queixas uma da outra, (...) a melhor reacção será a de guiar a criança de volta à outra parte envolvida, esperar que ambas as crianças falem sobre o que aconteceu e que representem algumas ideias sobre como resolver o problema” (Hohmann & Weikart, 1997, p.90).

O grupo era assíduo e pontual, tendo uma relação aberta e verdadeira com a educadora. Ao nível do interesse relativamente às atividades, as crianças distribuíam-se pelos projetos conforme a sua motivação. Os temas dos projetos desenvolvidos eram sugeridos pelas crianças, existindo necessidade da educadora estar atenta e tirar proveito do que ia observando. Nenhuma criança era obrigada a fazer uma atividade ou participar num projeto se não quisesse.

“Na educação pré-escolar o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de relação entre adultos e crianças e entre crianças que constitui a base do processo educativo” (Silva,1997, p.34). É fulcral proporcionar momentos diferentes de interação entre crianças/crianças e adultos para que todos se inseriram no grupo,

independentemente do sexo, faixa etária, cultura, origem e características físicas, favorecendo a aprendizagem e a convivência democrática.

De acordo com as informações dadas pela educadora, existiam crianças de diferentes níveis socioeconómicos, provenientes de diferentes contextos familiares, o que beneficiava a partilha de experiências, valorizando e permitindo o enriquecimento do mesmo.

A avaliação das crianças era realizada na sala, concebida através de Portfólios, em que as mesmas escolhiam os trabalhos mais importantes e explicavam-nos à educadora. Esta ia-lhes colocando algumas questões sobre o conteúdo descrito e paralelamente tomava notas no trabalho acerca das justificações da criança.

1.3. Organização do Ambiente Educativo

A organização do espaço educativo deve facilitar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, proporcionar ao grupo um ambiente atraente, promover relações agradáveis, estimular descobertas e atividades a fim de motivar e despertar o interesse nas crianças. Deste modo, pode dizer-se que todos os aspetos mencionados faziam parte dos objetivos principais das educadoras estagiárias.

O ambiente educativo deve ser flexível, adaptado às necessidades e interesses das crianças. A criança é considerada um ser individual nos contextos em que está inserida. O ambiente é visto como algo que educa a criança (Lino, 2007).

A partilha de experiências ocorre no contexto educativo, pelo que, as estagiárias promoveram o respeito pelas vivências e características individuais e saberes adquiridos de cada criança.

Tendo como objetivo aumentar a autonomia das crianças, as estagiárias adotaram o que pode ser mencionado como “planear com o grupo”. Este conceito, traduz-se no incentivo e encorajamento das crianças a pensarem por si próprias, expressarem as suas opiniões e saberes, de modo a criar oportunidades para a construção de novos conhecimentos, novas aprendizagens e novas experiências.

1.3.1. Organização do Espaço e Materiais

O jardim-de-infância é um espaço de aprendizagens que permite à criança descobrir e explorar tudo o que a rodeia. É na sala de atividades que a criança descobre momentos importantes e atrativos de aprendizagem. “As crianças devem sentir que toda a escola, incluindo o espaço, materiais e projectos, valoriza e mantém sua interação e comunicação” (Edwards, Gandini, & Forman, 1999, p.147). O espaço contribui para uma melhor socialização das crianças e partilha de saberes, conhecimentos e valores culturais.

A sala estava organizada de modo a que todas as crianças desenvolvessem os seus interesses e necessidades, seguindo uma orientação da Abordagem de Reggio Emilia.

A sala dos 5 anos apresentava boa iluminação, usufruindo de janelas amplas, o que permitia às crianças o visionamento do exterior.

Encontrava-se dividida em três compartimentos, da qual faziam parte a área da conversa e jogos de tapete, mesas de trabalho e mini-atelier (Figura 1), área jogo de mesa, leitura e computador (Figura 2) e área da farmácia e da “casinha” (Figura 3). Todas as áreas de interesse mencionadas encontram-se apresentadas no Quadro 2.



Imagem 1 - Área da Conversa e Jogos de Tapete, Mesas de Trabalho e Mini-Atelier



Imagem 2 - Área Jogos de Mesa, Leitura e Computador



Imagem 3 - Área da Farmácia e da “Casinha”

Quadro 2

Áreas de Interesse Existentes na Sala dos 5 anos.

<i>Área</i>	<i>Material</i>	<i>Atividade</i>
Conversa e jogos de tapete	Tapete, almofadas	Conversas em grupo Tarefas Rotineiras Preenchimento de tabelas Jogos de tapete
Mesas de trabalho	Mesas quadradas, cadeiras	Trabalhos de motricidade fina Pinturas Jogos didáticos
Leitura	Mesas, cadeiras, livros	Leitura
Computador	Mesa, cadeiras, computador	Explorar e jogar jogos educativos
“Casinha”	Mobiliário miniatura (fogão, lava-louça, armário, cadeiras e cama) Acessórios (tachos, copos, pratos, talheres)	Brincar ao “faz de conta”
Farmácia	Banca, cadeiras, caixas de medicamentos, telefone, computador	
Jogos de mesa	Mesa, cadeiras	Realizar jogos de construção
Mini-atelier	Cavalete, tintas, pincéis	Desenhos

Para além do material referido, encontravam-se na sala armários de arrecadação de material (lápiz, folhas brancas, canetas, borrachas, pincéis) que estavam acessíveis às crianças. O espaço da instituição “pelo importante papel educacional que desempenha, é considerado o 3º educador” (Lino, 2007, p.107), pois está organizado para criar um ambiente agradável e familiar a todas as crianças, equipa educativa e pais.

1.3.2. Organização do Tempo

Tal como a organização do espaço educativo, a organização do tempo também é fundamental no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

O horário de funcionamento do jardim-de-infância é das 08:00h às 18:30h. No entanto, as atividades curriculares com as educadoras decorrem das 09:30h até às 15:55h.

A organização do dia obedece a diferentes momentos que permitem, tempos e interações em grande grupo, em pequeno grupo e individualmente. Neste sentido, a rotina diária é fundamental para criar hábitos e horários, consciência do tempo para que as crianças possam prever a rotina. Tudo isto vai ao encontro das necessidades e interesses das crianças, podendo ser ajustado, uma vez que, a rotina é flexível.

“o tempo educativo tem, em geral, uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (Silva, 1997, p.40).

Ao longo do dia são desenvolvidas com as crianças diversas rotinas que se encontram apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3

Rotinas Diárias Realizadas pelas Crianças.

Horário	Atividades
08:00h/09:30h	Acolhimento no salão
08:30h/ 09:00h	Pequeno-almoço (quando solicitado)
09:30h/10:00h	Acolhimento na sala
10:00h/11:50h	Atividades curriculares
11:50h/12:00h	Higiene
12:00h/12:30h	Almoço
12:30h/12:40h	Higiene
12:40h/14:30h	Sesta (para o grupo dos 3/4 anos, sendo opcional para o grupo dos 5 anos). Tempo livre (grupo dos 5 anos).
14:30h/15:55h	Atividades curriculares
15:55h/16:00h	Higiene
16:00h/16:30h	Lanche
16:30h/18:30h	Atividades livres

No jardim-de-infância em análise, as crianças eram recebidas a partir das 08:00h no salão, convivendo e interagindo entre si e com adultos, onde existiam diversos materiais para brincarem. Permaneciam neste salão até às 09:30h. Depois disto, as funcionárias de apoio educativo levavam cada grupo para a sua respetiva sala. Na sala, em conjunto com a educadora, era feita a concentração do grupo num tapete

e cada criança tinha o poder de escolher as atividades que pretendia realizar. Neste caso, as crianças podiam escolher novos projetos, continuar trabalhos já começados ou simplesmente realizar atividades que não estivessem integradas nos trabalhos dos projetos.

“Dentro de cada sala e de cada centro educativo as crianças partilham com os adultos a responsabilidade por algumas tarefas do quotidiano do jardim-de-infância. Desempenham tarefas como: pôr a mesa no refeitório, tratar das plantas e dos animais ...”
(Lino, 2007, p.109).

Antes do almoço, a educadora solicitava a duas ou a três crianças que colocassem a mesa no refeitório, tarefa que tinha como objetivo criar responsabilidade e ajudar nas tarefas domésticas. Depois disto, as crianças voltavam à sala e às 11:50h procediam à higiene para irem almoçar. Este tinha a duração de 30 minutos. Finalizada a refeição, as crianças voltavam a realizar a higiene mais pormenorizada (lavagem dos dentes e das mãos).

No grupo dos 5 anos, depois de realizada a higiene, as crianças podiam ir para o dormitório, para a sala, ou para o espaço exterior brincar, se as condições climáticas fossem favoráveis.

Posteriormente, às 14:30h as crianças retomavam às salas e começavam a fazer as atividades curriculares. Às 15:55h existia novamente a higiene para que se realizasse o lanche. A partir das 16:30h começavam as atividades livres, onde enquadravam também as atividades extracurriculares.

Na sala, durante a manhã, as crianças entravam, sentavam-se no tapete, era colocada a presença no quadro, havia o momento da canção

dos bons dias, a conversa com a educadora sobre as vivências, saberes e observações diretas das crianças.

Às crianças eram proporcionadas várias oportunidades para fazerem escolhas, estas tinham a liberdade de trabalhar sozinhas, em pequeno, grande grupo, com os adultos ou sem eles, no atelier, nas diversas áreas da sala e no espaço exterior. Ao longo do dia, cada criança tinha a oportunidade de interagir em diversos espaços do jardim-de-infância.

Além das atividades diárias, acima descritas, as crianças podiam participar em atividades semanais extracurriculares (Inglês, Judo, Natação e Expressão Dramática), que decorriam em horário não lectivo.

1.4. As Interações

A ação pedagógica baseia-se no respeito, afetividade, responsabilidade, cooperação e diálogo, promovendo interações positivas no grupo, tendo em conta o interesse e as dificuldades das crianças, mostrando disponibilidade para ajudar a ultrapassar, os seus problemas. É importante a educadora optar por uma postura de escuta e apoio, conversando com as crianças sobre as suas aprendizagens, de forma a favorecer uma relação de confiança entre adulto/criança. As regras de convivência foram construídas com crianças e respondem a uma necessidade sentida no seio do grupo.

No que concerne, à interação da família da criança com o jardim-de-infância, pode dizer-se que se tratava de uma interação ativa, uma vez

que, os pais acompanhavam diariamente as crianças, eram fornecidas informações relativas ao desempenho, alterações comportamentais, estados de saúde, projetos e atividades a desenvolver. A equipa educativa dispunha de um horário de atendimento semanal com a duração de 01:00h para trocar informações com pais.

A equipa educativa reunia-se com os pais no início do ano letivo para apresentar a instituição, traçar objetivos, definir estratégias, horários e atividades. No final do ano letivo, a equipa educativa reunia-se novamente com os pais para dar *feedback* sobre as crianças e sobre o decurso do ano.

Para além destes contatos, existe uma interação permanente entre a equipa educativa e os encarregados de educação. Esta interação passa pelo envolvimento ativo dos pais em diversas atividades realizadas na instituição ou fora dela, sendo de salientar, as vendas de garagem para angariação de fundo, divulgação de projetos, entre outras iniciativas.

Faço ao exposto, as crianças participavam na planificação das atividades, as suas famílias estabeleciam a ligação entre casa e escola ajudando os filhos na pesquisa e procura de material para os projetos que decorriam na sala. Sempre que o tema estivesse relacionado com a área profissional dos pais, era-lhes solicitada a colaboração, muitas vezes através de uma visita à instituição.

“A colaboração dos pais, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações entre crianças e adultos ” (Silva, 1997, p.45).

Uma das atividades desenvolvidas pela instituição foi o Concurso de Fotografia, que teve como objetivo, o envolvimento da comunidade e das famílias. Este concurso foi organizado pela Comissão de Pais da instituição, onde todos poderiam participar, sendo que, seria apenas necessário apresentar uma fotografia da Alta de Coimbra, de acordo com os critérios exigidos.

Capítulo II

Itinerário Formativo

2.1. Fases do Estágio

2.1.1. Fase I - Observação em Contexto Educativo

Esta fase teve a duração de 3 semanas, consistiu na observação e organização do ambiente educativo (criança, grupo, espaço, meio institucional, relação com os pais e comunidade) e a prática da educadora cooperante.

No decorrer do estágio observei tanto as crianças como o papel que a educadora cooperante mantinha dentro da sala.

O principal objetivo enquanto estagiária foi a criação de laços com as crianças e a equipa educativa, para mais facilmente me integrar no contexto.

A minha observação consistiu essencialmente em observar rotinas diárias, práticas da educadora perante os comportamentos das crianças e atividades desenvolvidas.

O educador tem um papel essencial no apoio dado às crianças tanto a nível de linguagem como de execução dos projetos (Lino, 2007).

As crianças são incentivadas a investigar e a fazer as suas próprias descobertas. A educadora vai questionando para que a criança pense sobre determinado assunto, podendo deste modo, apoiá-la na investigação. É fundamental a observação das crianças pelos educadores para que estas recebam o apoio necessário no processo de aprendizagem (Lino, 2007).

Neste seguimento, “a observação, componente inseparável de toda a atividade de conhecimento, é um processo básico da ciência” (Parente, 2002 p.166). Deverá ser crucial desde o início do estágio, para uma recolha de dados, traduzida em descrições, análises e caracterizações, que deverão ser fundamentais para que o estagiário possa delimitar a sua ação (Estrela, 1994).

Inicialmente, a grande preocupação foi perceber as rotinas já implementadas pela educadora cooperante existindo assim, alguma despreocupação em compreender as competências desenvolvidas pelas crianças. Apesar disso, os registos que fui fazendo no decorrer destas 3 semanas, deram-me a possibilidade de perceber a sequência das rotinas de grupo, as canções que acompanhavam as mesmas e o nível global de algumas capacidades que o grupo já desenvolvera.

Quando iniciei uma observação mais pormenorizada, senti dificuldades em direcionar a minha atenção aos aspetos mais importantes, ou seja, entender a criança como ser individual e não coletivo (grupo).

O observador deve ter conhecimento das suas limitações, que muitas vezes derivam das conceções que desenvolveu a partir de teoria estudada, a perceção que teve da criança em causa, as expectativas enquanto observador e o tempo de observação (Parente, 2002).

A observação tem como principal objetivo admirar, antever e utilizar de forma adequada tudo aquilo que se aprendeu. Nestas 3 semanas, observei a interação criança-criança, adulto-criança e adulto-adulto e o modelo curricular pelo qual a educadora se orientava. Como já foi referido, o modelo curricular patente era a “Abordagem de Reggio

Emilia”, em que a criança era valorizada como co-construtora do seu conhecimento e aprendizagens.

A observação das atitudes das crianças foi crucial para uma compreensão do dia-a-dia mais aprofundada. Deste modo, o recurso a um bloco de notas permitia o registo imediato das evidências que se desenrolavam ao longo do dia, as atividades realizadas e aspetos relevantes relacionados com as mesmas. Acompanhando o bloco, esteve igualmente uma máquina fotográfica que proporcionou o registo dos mesmos aspetos que mencionei.

Perante comportamentos inadequados das crianças, verifiquei que a educadora utilizava diversas estratégias (elogio, encorajamento, atenção treino, incentivos) no entanto, a técnica que mais me fascinou foi o *Time-Out*. Em conversa com a educadora, percebi que todas as estratégias utilizadas pertenciam ao programa de competências socioemocionais “Anos incríveis”. Após ter verificado estas estratégias em funcionamento e ter percebido a sua eficácia, não só na aprendizagem mas também na resolução de problemas foi fácil a escolha de uma das experiências-chave, o programa “Anos Incríveis”.

Findada esta etapa, é notório que a observação deve preceder à planificação, pois permite que o educador pense concretamente, com base nos seus registos, que competências, que atividades, que estratégias, que recursos pretende desenvolver e utilizar nas suas intervenções.

2.1.2. Fase II - Entrada Progressiva na Atuação Prática

A fase II teve a duração de 6 semanas, consistiu no desempenho de tarefas pontuais em colaboração com a educadora cooperante.

“Planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe sobre o seu grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição para que a educação Pré-Escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (Ministério da Educação, 1997, p.26).

A planificação não é um ato isolado, pois como verifiquei ao longo do estágio, esta relaciona-se com outras ferramentas, como por exemplo a observação. Nesta linha de ideias, há uma intersecção de dados, informações, conhecimentos, reflexões, avaliações e observações. Assim, “a observação/avaliação, a planificação é uma competência inerente ao profissional de educação” (Dias, 2009, p.29), que a deve ter como um documento flexível e aberto a sugestões.

Um plano bem elaborado leva a uma tomada de consciência sobre o que se está a planificar. Torna simples a sua ação revendo-se nas suas decisões com confiança e com a abertura a alterações da mesma, mediante o decorrer das atividades propostas ou sugestões que possam advir do diálogo com as crianças ou outros educadores. “Não basta ter a aula planeada na cabeça. Ela deve ser registada no papel” (Pais & Monteiro, 1996, p.37) para que possa ser analisada por outras pessoas.

A elaboração das planificações, durante o estágio, procurou conter elementos essenciais: definição das áreas de conteúdo, descrição

dos objetivos, duração, enumeração dos recursos materiais necessários, desenvolvimento da atividade e a sua avaliação. Estas, foram realizadas pelas estagiárias desde o início da segunda fase (cf. Apêndice 1), não só pelo facto de aprendermos, mas também, para corresponder às atividades propostas pelas crianças.

Tanto para mim como para a minha colega, era importante traçar um plano, pois dava-nos uma maior confiança e segurança aquando o desenrolar da prática. Neste sentido, na minha primeira planificação, o meu nervosismo foi diminuindo, à medida que a tarefa foi bem-sucedida.

Não se pretende que o estagiário siga com precisão todo o plano traçado, pois o mesmo reconhece e está preparado para possíveis alterações mediante comportamentos e interesses das crianças que poderão tornar um plano muito mais rico se não for concretizado exatamente como o previsto. É importante que se trate as questões feitas pelas crianças “e que não devem ficar sem resposta, e ainda tratar de assuntos, não previstos, para uma determinada aula” (Pais & Monteiro, 1996, p.38).

Neste nível de ensino seria mais confortável o cumprimento de um plano traçado como um caminho seguro, nem sempre atendendo aos interesses das crianças. Porém, esta opção poderia fazer com que a criança se sentisse ignorada, desmotivada, porque se estariam a ignorar as suas propostas (Pais & Monteiro, 1996).

Em suma, “o planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador de

aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (Silva, 1997, p.26).

2.1.3. Fase III - Desenvolvimento das Práticas Pedagógicas

Esta fase durou 3 semanas e consistiu na planificação de atividades curriculares de acordo com o plano de trabalho da educadora (atuação, avaliação reflexiva e renovação da atuação com os dados da avaliação da atuação anterior).

“Consideramos como uma aventura, os trabalhos de projecto que se desenvolvem nas escolas para a infância de *Reggio Emilia* podem durar dias, uma semana ou prolongar-se ao longo do ano escolar, dependendo das idades e dos interesses reais das crianças” (Lino, 2007, p.112).

Na terceira fase, em conjunto com a minha colega, e com a colaboração das crianças, elaborámos um projeto para a sala, denominado “A Esquadra de Polícias”. Este projeto consistiu na modificação da área da Farmácia numa Esquadra de Polícias.

O projeto tem intenções individuais ou coletivas, está ligado à previsão de algo que se pretende realizar e corresponde assim, a um esboço de uma visão do futuro que se pretende alcançar (Silva, 1997).

“Um projecto permite a contribuição individual de cada criança e também permite que elas interajam visando objectivos comuns. Permite não apenas que as crianças busquem objectivos claramente definidos, mas que também discutam e decidam sobre suas próprias submetas, regras e incentivos” (Forman, 1999, p.178).

O projeto que desenvolvemos nesta etapa surgiu no âmbito da modificação de uma área da sala. Decorreu não só dentro da sala, mas também noutros espaços da instituição, nomeadamente, no espaço exterior, o quintal. Considerando que a organização do ambiente educativo é a expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo (Silva, 1997), procurámos dar corpo a um projeto que não fosse da educadora, mas das crianças em particular. Pretendemos, dar voz às crianças, escutando o que tinham para nos comunicar em relação à modificação da área e deste modo executámos o projeto.

Posto isto, antes da execução do projeto, tanto eu como a minha colega estagiária, colocámos algumas questões às crianças com o objetivo de saber o que gostariam de alterar naquela área, pelo que obtivemos várias respostas, e em grupo elaboramos uma sequência de tarefas, de modo, a que todos pudessem participar.

Aquando a realização do projeto, as crianças iam liderando o trabalho que se ia desenvolvendo. Tanto eu como a minha colega, tínhamos um papel ativo, estabelecendo relações e documentando o que as crianças iam elaborando e transmitindo. Assim, tornou-se importante a constante documentação que se fazia, pois daí chegava-se ao consenso de como ficaria a área e os materiais necessários para a sua elaboração.

As crianças foram muito perspicazes e muito colaborativas, tanto na execução como no material que foram trazendo ao longo do projeto.

A planificação ia sendo feita à medida que o projeto ia crescendo (cf. Apêndice 3 e Apêndice 4).

Com o elaborar do projeto fui-me enriquecendo e integrando mais com a Abordagem em *Reggio Emilia*, uma vez que, verifiquei o quanto é importante ouvir a opinião das crianças, para que elas se envolvam na tarefa e sintam prazer em executá-la.

- Segundo Percurso -

1.º Ciclo do Ensino Básico

Capítulo I

Contextualização

1.1. Caracterização da Escola

A Escola Básica do 1.º ciclo, onde decorreu o estágio, pertence ao Ensino Público do Ministério da Educação, Agrupamento de Escolas de Mira, Concelho de Mira. Este agrupamento é constituído por oito escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), uma Escola Básica e uma Secundária e seis Jardins de Infância.

Rege-se por um Projeto Curricular e um Projeto Educativo a partir dos quais se delineiam os Planos Anuais de Atividades (PAA) de cada estabelecimento de ensino. Aquando da realização do estágio, não foi possível ter contato direto com os documentos referentes ao Projeto Curricular e Educativo, uma vez que, estes documentos se encontravam em elaboração. Assim, não foi possível, por parte da estagiária, retirar as informações que necessitava, sendo estas fornecidas pela professora cooperante.

Na EB1 de Lagoa, local onde foi realizado o estágio, existem instalações sanitárias para rapazes, raparigas, professores e crianças portadoras de deficiência motora, duas despensas, um pátio coberto, um refeitório/polivalente e um campo de jogos.

A escola tem também duas salas de aula, com computador e acesso à *internet*, uma delas com um quadro interativo. Uma é frequentada pela turma E (14 alunos do 2.º e 3.º anos) e a outra pela turma F (15 alunos do 1.º e 4.º anos).

Nesta escola, existem duas auxiliares de educação, dois professores, um em cada turma, havendo ainda a colaboração de uma professora de educação especial, uma professora de apoio socioeducativo e duas professoras coadjuvantes na área da Matemática e Expressões.

Os alunos podem usufruir também de algumas atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente, Inglês, Música e Atividade Física Desportiva.

1.2. Caracterização da Turma

A turma F, no início do ano letivo 2012/2013, era composta por 14 alunos (oito do 1.º ano e seis do 4.º ano), sendo que, no primeiro período recebeu um aluno vindo de outra escola do agrupamento, para o 1.º ano, ficando com 15 alunos. Quer no grupo do 1.º ano, constituído por sete raparigas e dois rapazes, quer no do 4.º ano, composto por duas raparigas e quatro rapazes, não existia nenhuma retenção, tendo todas estas crianças frequentado o Ensino Pré-Escolar.

No grupo do 4.º ano existia um aluno abrangido pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, Artigo nº6 nas alíneas a) apoio pedagógico personalizado, b) adequações curriculares individuais e d) adequações no processo de avaliação, sendo apoiado pela equipa de educação especial, duas vezes por semana.

Em relação ao horário escolar, que tinha início às 09:00 h e término às 17:30h, havia um intervalo para almoço entre as 12:30h e as 13:45h. As atividades curriculares decorriam entre as 9:00h e as 15:15h, exceto às quintas-feiras dia em que se prolongavam até às 17:30h, dado que existiam Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) intercaladas.

Relativamente aos alunos da turma, tratava-se de dois grupos homogéneos, uma vez que, o nível de aprendizagem era equivalente, salvo o aluno com necessidades educativas especiais.

A maioria destes alunos residia perto da escola e provinha de um nível socioeconómico médio. Alguns apresentavam boas capacidades a nível escolar, sendo uma turma com comportamento razoável e bom desempenho.

Todos os trabalhos desenvolvidos nas aulas estavam arquivados nos dossiers de cada aluno ou caderno diário. Eram apresentados aos pais no final de cada período pela professora e sempre que o encarregado de educação se deslocava à escola a fim de se informar sobre o desempenho escolar do seu educando.

No que diz respeito aos trabalhos de casa, por opção da professora e, com a autorização dos encarregados de educação, os alunos do 4.º ano recebiam, todas as sextas feiras, via *e-mail*, as tarefas de casa que tinham de entregar na sexta feira seguinte. Estas tarefas, reportavam-se sempre aos conteúdos trabalhados na semana e de modo diferenciado de aluno para aluno, consoante as dificuldades demonstradas por cada um. Os alunos do 1.º ano levavam diariamente uma pequena tarefa de aplicação sobre o trabalho realizado na sala de aula com a professora.

1.3. Ambiente Educativo

Faz parte do ambiente educativo todas as condições que contribuem para melhorar as funções educativas do professor, (os níveis de interação dos diferentes intervenientes no grupo, gestão dos recursos humanos e materiais). A articulação entre estes três aspetos deve corresponder às características do grupo e às necessidades de cada aluno. Um ambiente de aprendizagem produtivo é “caracterizado por um clima geral onde os alunos se sentem a si próprios e aos seus colegas de forma positiva, onde as suas necessidades individuais são satisfeitas de forma a

que eles persistam nas tarefas escolares e trabalhem cooperativamente com o professor e onde os alunos possuem as competências interpessoais e grupais indispensáveis para cumprir as exigências da vida na sala de aula” (Arends, 1995, p.129).

Na sala de aula do 1.º e 4.º ano, o ambiente de aprendizagem é positivo. Foram utilizados todos os recursos ao dispor para tornar o ensino-aprendizagem o mais atrativo possível. A professora cooperante modificou a disposição da sala diversas vezes, no sentido de que os pares e/ou grupos funcionassem da melhor maneira possível. Verificou-se um clima de abertura entre professores e alunos a fim de que estes últimos se sentissem à vontade para exporem as suas dúvidas e ultrapassar dificuldades. Os alunos com menos facilidade de aprendizagem foram constantemente apoiados por outros colegas ou professores.

1.3.1. Organização do Espaço e Materiais

A sala de aula é o lugar onde os alunos e professores permanecem a maior parte do dia. É neste espaço que interagem entre si e com diferentes materiais escolares, sendo importante a forma de como está organizado e equipado. “O espaço pedagógico deve ser um território organizado para a aprendizagem”, um lugar de “bem-estar, alegria e prazer. Procura-se que o espaço seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural” (Oliveira-Formosinho, 2011, p.11).

Dotada de boa iluminação, equipada com computador e *internet*, quadro interativo, quadro branco, placar de cortiça para expor trabalhos importantes e armários para arrecadação de material. Encontrava-se

organizada por áreas facilmente identificáveis, com onze mesas e quinze cadeiras, local de trabalho dos alunos onde existia ainda, a mesa e cadeira da professora.

A nível de material didático e, no respeitante às áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio, a escola possuía pouco material e o existente encontrava-se desajustado às necessidades dos docentes e discentes. No que diz respeito, às atividades extracurriculares, a escola tinha materiais diversificados para a concretização das mesmas.

A sala sofreu algumas modificações ao longo do período, que passaram pela alteração da disposição dos alunos, sendo apresentado um exemplo na Figura 4. Esta estratégia adotada pela professora tinha o objetivo de colmatar a falta de atenção dos alunos. Do que observei durante o estágio, no decurso do 1.º Período, o aluno com necessidades educativas especiais encontrava-se sempre na primeira fila, visto que apresentava um baixo nível de concentração. A restante turma estava dividida, alunos do 1.º ano juntos à janela e os alunos do 4.º ano junto à parede, tornando-se mais fácil o desenvolvimento das atividades propostas pela professora.

A disposição da sala de aula deve ser devidamente planeada pelo professor. Foi importante perceber como o espaço estava organizado, uma vez que, as planificações e estratégias que utilizava, tinham em conta a dimensão da sala e se esta tinha ou não de sofrer alterações consoante a atividade proposta. “Mudar a sala de acordo com as atividades a realizar é um bom ponto de partida, de motivação inicial” (Sanches, 2001, p.76).

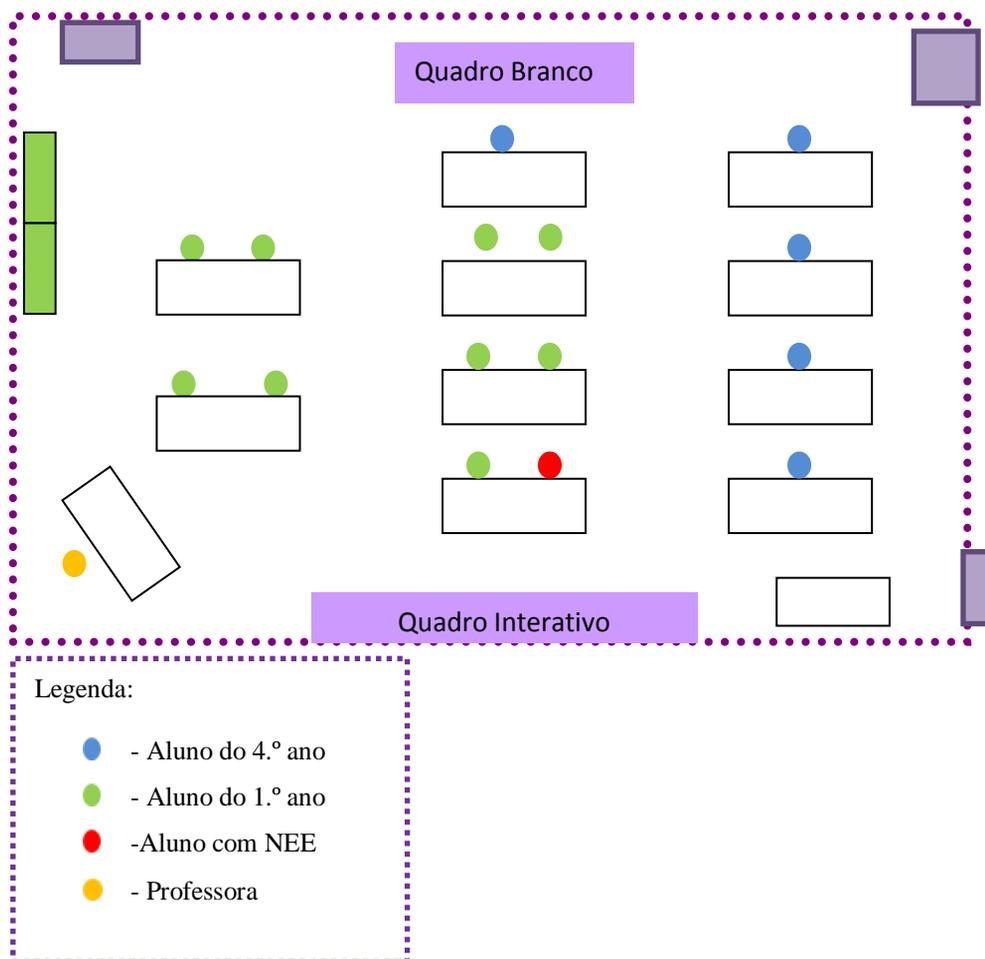


Imagem 4 - Disposição dos alunos pela sala de aula

1.3.2. Organização do Tempo

A organização do tempo educativo passa por vários ritmos e diferentes atividades (atividades individuais e em grupo), tempos com a professora titular, professores de atividades extracurriculares e auxiliares.

O tempo educativo designa-se como sendo o tempo que o aluno passa na escola. Considerado um fator a ter em conta e não menos importante que os outros, a organização do tempo ajuda o aluno no seu desenvolvimento, quando pensado em seu benefício. Proporciona ao

aluno mais segurança e confiança, permite-lhe antecipar os acontecimentos, consolidar e entender o seguimento dos mesmos.

Na sala, existia uma rotina diária, estruturada, coerente, organizada de acordo com o horário letivo 2012/2013, como se pode visualizar na Figura 5. As rotinas e as regras de funcionamento eram do conhecimento de todos intervenientes educativos. Do tempo letivo faziam parte 26 horas semanais de atividades curriculares disciplinares e não disciplinares e 7 horas e trinta minutos de atividades de Enriquecimento Curricular. As disciplinas de Português e Matemática aparecem sempre no 1.º período do dia, por este ser aquele, durante o qual as crianças mostravam níveis superiores de atenção e concentração.

HORAS		2ª .FEIRAS	3ª .FEIRAS	4ª .FEIRAS	5ª .FEIRAS	6ª .FEIRAS
09:00	09:45	MAT	LP	MAT	LP	LP
09:45	10:30	MAT	LP	MAT	LP	LP
10:30	11:00	Intervalo				
11:00	11:45	MAT	MAT	LP	MAT	MAT
11:45	12:30	LP	MAT	LP	MAT	Mat/EM
12:30	13:45	ALMOÇO				
13:45	14:30	LP	EM	LP/EM	ING/MUS	EM
14:30	15:15	EM	EM	EM	AE	EM
15:15	15:30					
15:30	16:15	AE	AFD/MUS	MUS/ING	EXP	ING/AFD
16:15	16:30					
16:30	17:15	AFD	AFD/MUS	MUS/ING	EXP	ING/AFD
17:15	17:30					

Imagem 5 - Horário Letivo 2012/2013

“No ensino, o tempo pode ser visto como um recurso crítico que, em combinação com outros recursos, produz aprendizagem aos alunos” (Arends, 1995, p.79). Para organizar as atividades, a professora guiava-se pelo horário semanal da turma, podendo realizar alterações sempre que fosse necessário.

1.4. As Interações

A educação, que tem como principal objetivo o desenvolvimento completo do aluno, favorece a sua presença como característica principal. Essa presença não é apenas física, mas também afetiva, capaz de promover, fortalecer e enriquecer a relação professor- aluno, tornando-a mais significativa (Costa, 1997).

No decorrer do estágio, desenvolveram-se algumas atitudes centralizadas na comunicação afetiva, respeito mútuo, confiança, amizade e interajuda. Cada aluno foi tratado de maneira individualizada, respeitando os seus valores, atitudes e limitações, criando-se assim, um clima propício à aprendizagem, desenvolvimento afetivo, emocional e social. Como estagiária, tentei criar ambientes calmos e estimulantes com o objetivo de promover não só a aprendizagem mas também a afetividade.

A turma permitiu-me realizar diversas atividades, a nível individual e em grupo, devido às suas capacidades e empenho. Embora se tratasse de dois níveis de ensino diferentes, consegui desenvolver algumas atividades comuns.

Relativamente à relação que se estabelece entre a escola e encarregados de educação, cada turma elegeu um representante e um suplente na primeira reunião do ano letivo decorrente. A estes elementos, competia estabelecer a ligação entre o professor titular de turma e restantes encarregados de educação, no respeitante aos assuntos de âmbito geral da turma.

Quanto aos aspetos individuais de cada aluno, todos os encarregados de educação podiam contactar com o respetivo professor, no horário calendarizado no início do ano letivo ou em outro acordado entre as partes. A todos os encarregados de educação era dada a informação dos progressos/retrocessos dos seus educandos mensalmente (aquando das avaliações mensais), trimestralmente (aquando da avaliação final do período) e sempre que uma das partes considera-se pertinente. O contato entre encarregados de educação e professores titulares de turma geralmente fazia-se através da caderneta escolar.

1.5. Práticas da Professora Cooperante

A professora titular de turma não utilizava nenhuma metodologia específica, adotava várias estratégias, orientações e métodos, retiradas do trabalho direto com os alunos e das pesquisas realizadas ao longo da sua prática profissional.

No grupo do 1.º ano, a professora preferiu seguir o manual adotado, uma vez que, a turma era composta por dois anos de escolaridade, não lhe permitindo adotar outra estratégia com segurança. Deste modo, na Língua Portuguesa, ensinou os grafemas a partir das famílias, sendo a primeira a das vogais, tendo sido cada vogal ensinada individualmente. A segunda família a ser apresentada, foi a do porco. A ideia de apresentar as famílias através de animais surgiu a partir do interesse dos alunos, apesar da escolha dos animais ser da responsabilidade da professora, tendo como objetivo, enriquecer o léxico das crianças.

A estratégia, utilizada pela professora, justifica-se pelo facto da Língua Portuguesa ser uma língua alfabética, em que cada grafema pode ter vários grafemas e vice-versa. Se a criança não conhecer esse facto, não souber que uma palavra é composta de letras e que a cada uma corresponde um som, dificilmente poderá realizar uma leitura independente. Na aprendizagem da leitura e da escrita, esteve sempre presente a manipulação silábica para que a criança compreendesse que, aprendendo uma palavra, podia criar outras simplesmente através da manipulação das sílabas.

Relativamente à área da Matemática, também foi seguido o manual adotado, bem como, a programação elaborada em grupo, no início do ano letivo. Nesta área, os conteúdos foram abordados, recorrendo à manipulação e a concretização. À medida que foram sendo estudados os números, foi-se trabalhando o comportamento de uns em relação aos outros, estabelecendo padrões que mais tarde, poderão ajudar no desenvolvimento do cálculo mental.

Na área de Estudo do Meio, as crianças partiam dos conhecimentos que já possuíam relativamente ao meio envolvente, família, amigos, e desenvolviam-nos através da troca das suas experiências e de outras, sugeridas pela professora. A existência de um quadro interativo revelava-se de fulcral importância nesta área, porque permitia mostrar aos alunos realidades das quais não tinham conhecimento e compará-las com as suas.

No que concerne ao 4.º ano de escolaridade, as estratégias de ensino utilizadas baseavam-se na descoberta de novos conceitos a partir dos já adquiridos. Por exemplo, sendo detentores de saberes que lhes

permitted identifying the subject and predicate of a sentence, a task was proposed with the objective of discovering how they identified the direct complement of the same sentences. Through the observation of sentences and the analysis of the behavior of each group of words, the children had to conclude that, to identify the direct complement, it was enough to question “o quê” (what) about the verb. The same type of strategies were applied in different areas, although there was room for the exposure of knowledge on the part of the teacher.

The disposition of students in the classroom accompanied all the strategies adopted by the teacher, making part of the same. At the beginning of the school year, the children of the 1.º year were organized in groups, with the work being done in a collaborative mode. From the 2.º period, they began to be organized in pairs, intending that each one worked individually to observe the individual evolution of the students.

As for the 4.º year, the initial disposition, in the 1.º period, was in U-shape. This disposition is useful, once it provides discussion and independent work in the classroom. The fact that students sit behind the teacher makes this disposition not the best method for presentations or demonstrations. Despite this, in situations at the beginning of basic education, this strategy is useful when the teacher reads to the students (Arends, 1995). However, from the 2.º period, it passed to be in a line, with one student per desk. Whenever the task proposed required it, the students formed pairs or larger groups. However, in daily life, the disposition is the one referred to in the end, as it has proved to be the most productive for them.

Capítulo II

Itinerário Formativo

2.1. Fases do Estágio

2.1.1. Da Observação à Prática

“O observador é como um navegador que constantemente procura a sua situação em relação à rota que deve seguir. Navega em cada momento, reconhecendo os pontos de referência ou marcos e situando uns em relação aos outros, tendo em conta as mudanças de perspectiva que sucedem à medida que se desloca. Entretanto, é para si próprio imprescindível situar-se em relação ao conjunto daquilo que vê”(Postic & De Kelete 1992, p.11).

Assim, como o navegador refere sempre o destino da sua rota, também o observador deve identificar a sua localização em relação aos diferentes momentos da sua observação analisando-a como um todo.

Deste modo, o período de observação ocorreu do dia 15 a 24 de outubro de 2012, numa sala com 15 alunos, nove de 1.º ano e seis do 4.º ano. Para o professor iniciante, é difícil conceber a existência de dois grupos com níveis de aprendizagem tão distintos a fazerem parte da mesma turma. A observação foi o pilar importante no estágio. Com esta técnica, foi possível à estagiária, distinguir cada criança, conhecer as suas capacidades e limitações nas diferentes áreas curriculares. Assim, “em todos os sistemas de formação de professores, mesmo nos mais tradicionais, a observação tem sido uma estratégia privilegiada na medida em que lhe se atribui um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação” (Estrela, 1994, p.56).

Num primeiro momento, a observação, serviu para conhecer a

turma e cada aluno de forma individual, conhecer o espaço da sala e as rotinas da mesma. Em segundo lugar, a observação permitiu perceber como a professora atuava, agia em determinadas situações, as estratégias que utilizava e os seus resultados. Pode afirmar-se, que a observação é uma ferramenta fundamental na prática de um professor, pois permite, visualizar as dificuldades de cada aluno para, no futuro, intervir individualmente. Deste modo, pode afirmar-se que “a observação de uma situação de aula constitui o primeiro e o principal meio de conhecimento do estagiário” (Estrela, 1994, p.69).

Nesta primeira etapa, o papel da estagiária foi auxiliar a professora cooperante nas atividades letivas. A intervenção propriamente dita começou na primeira semana. Durante a observação, começou a ser claro que, uma aluna do 1.º ano não acompanhava os colegas. Tendo previamente discutido com a professora sobre a pertinência da estratégia, foi elaborado um livro (cf. Apêndice 4) com letras, números e ditongos, já trabalhados na turma. Em conjunto com a professora, tentou-se que a aluna, associando a palavra à imagem, conseguisse transpor as dificuldades diagnosticadas. Esta aluna teve apoio individualizado da estagiária durante duas semanas, para que alcançasse em termos de desenvolvimento e aprendizagem, o resto do grupo. Como se pode verificar, as duas primeiras semanas não foram apenas de observação, uma vez que, realizei pequenas intervenções com o consentimento da professora cooperante. Segundo Estrela (1994), “o observador intervém no trabalho que o aluno está a realizar, ajudando-o ocasionalmente ou limitando-se a pedir-lhe alguns esclarecimentos acerca do que ele está a fazer ” (p.35).

Finalizada esta primeira etapa, é pertinente afirmar que a observação deve preceder à planificação, permite que o estagiário pense, com base nos seus registos, competências, atividades, estratégias, recursos que pretende desenvolver e utilizá-las nas suas intervenções. Por outro lado, a observação não deve ser entendida como um período de pré intervenção, deve estar presente ao longo da mesma, de modo a que, o estagiário esteja atento às dificuldades demonstradas pelos alunos.

2.1.2. Planificar

A segunda fase do estágio decorreu entre os dias 29 de outubro de 2012 a 16 de janeiro de 2013, tendo como objetivo, o desenvolvimento de práticas de intervenção e de reflexão, conjuntamente com a professora cooperante e com o professor supervisor.

Estas intervenções, com a duração de três dias por semana, necessitaram de uma planificação diária, realizada com base no PAA e as Metas de Aprendizagem. Estas planificações continham elementos essenciais para a aprendizagem (definição das áreas curriculares, conteúdos, metas a atingir, metodologia utilizada, recursos materiais, avaliação e observações), tal como, se pode verificar (cf. Apêndice 5).

As planificações eram elaboradas com a ajuda da professora cooperante que orientava as mesmas relativamente aos conteúdos a abordar na semana seguinte. Tinham por base o horário da turma onde estavam descritos os momentos para cada área, sendo possível modificá-los, caso existisse necessidade. Assim sendo, “nas salas de aula do 1.º ciclo do Ensino Básico, onde o único professor é responsável por todas as

disciplinas, as decisões de planificação sobre o que deve ser ensinado, o tempo que se deve dedicar a cada tópico e o treino que se deve proporcionar revestem-se de um significado e de uma complexidade suplementares” (Arends, 1995, p.44). Dado que, a turma era constituída por dois grupos diferentes, traçou-se uma estratégia em conjunto com a professora, decidindo-se que cada uma ficava com um ano de escolaridade, existindo troca de ideias todas as semanas. Para mim, tornou-se mais fácil este método, pois poderia assim elaborar diferentes atividades e concentrar-me só num grupo cada semana.

Neste estágio, a planificação das atividades foram cruciais para o desenvolvimento de cada momento do dia, sendo mais confortável para a estagiária ter uma antevisão do que iria acontecer durante o mesmo. A existência de um plano traçado proporciona uma maior confiança e segurança aquando do desenrolar da prática. Segundo Arends (1995) “os planos diários esquematizam o conteúdo a ser ensinado, as técnicas motivacionais a serem exploradas, os passos e actividades específicas preconizados para os alunos, os materiais necessários e os processos de avaliação” (p.59).

Ao planificar, o professor deve ter em conta o destinatário, o que pretende transmitir e as suas próprias capacidades. Da junção destes três fatores deve resultar um conjunto de materiais e estratégias que proporcionem ao aluno as melhores condições de aprendizagem possíveis. Para tal, deve o professor conhecer muito bem os seus alunos, dominar os conteúdos que pretende lecionar e fazer uso das suas capacidades enquanto docente e pessoa a fim de que, na sala, a aula seja um verdadeiro momento de aprendizagem. Deste modo, “os formatos dos planos de aula podem variar, mas em geral um bom plano inclui a

exposição clara dos objectivos, a sequência das actividades de aprendizagem do estudante” (*id., ibid.*).

Ao longo desta etapa, senti dúvidas e incertezas relativamente à minha intervenção junto do grupo. Em termos de estágio curricular, era a única estagiária presente na escola, não tendo deste modo o *feedback* de nenhuma colega a estagiar comigo. A professora cooperante foi assim uma ajuda fundamental no percurso deste estágio, esteve sempre disponível para esclarecer as minhas dúvidas, dando-me sempre conselhos/indicações para a resolução das mesmas.

Parte II – Experiencias-chave

1. “Abordagem de Reggio Emilia”

Ao longo dos meses de estágio visualizei que a equipa educativa do jardim-de-infância se orientava segundo o modelo pedagógico “Abordagem de Reggio Emilia”. Modelo que desde logo despertou, algum interesse da minha parte, devido à forma como era implementado na prática. Aquando da elaboração do projeto “A Esquadra de Polícias” que realizei conjuntamente com a minha colega suscitou-me o interesse em aprofundar esta abordagem socio-construtivista, uma vez que era um modelo novo, que nunca tinha visualizado na prática e, parecendo do que observei ser, um modelo desafiador e inovador ao nível da Educação Pré-Escolar.

Face ao exposto, achei pertinente apresentar um resumo de quando e como surgiu esta abordagem pedagógica.

1.1. História

As escolas de *Reggio Emilia*, são um marco importante na organização da sociedade civil italiana, sendo criadas pelos pais dos alunos, após a Segunda Guerra Mundial ter destruído uma parte da cidade. Era necessário que tanto os homens como as mulheres reconstruissem a cidade, sendo fundamental um espaço adequado aos seus filhos (Edwards, Gandini, & Forman, 1999).

As escolas foram inicialmente criadas em locais improvisados, onde os progenitores pensavam que deveriam também ser eles a participar na educação dos filhos. Estas escolas comunitárias, criadas

logo após a Segunda Guerra Mundial, só foram municipalizadas em 1963.

O sistema educacional do município de *Reggio Emilia* para crianças pequenas (3 meses aos 6 anos), sempre foi caracterizado como sendo uma comunidade de pesquisa e de intenso trabalho de formação de professores. A sua estrutura organizacional tem um grande relacionamento com a comunidade e com a intensa participação dos pais (Edwards, Gandini, & Forman, 1999).

Perante esta referência educacional em desenvolvimento, o jornalista italiano Loris Malaguzzi, resolveu ir até *Reggio Emilia* para registar essa experiência, apaixonou-se pelo sistema educacional da cidade, tornando-se assim um “guerreiro” deste movimento (*id., ib.*).

A grande proposta de *Reggio Emilia* consiste em desenvolver “as cem linguagens da criança”. Os educadores deste modelo, não querem que o seu trabalho prevaleça e seja visto como algo perfeito e seguro, mas como um ambiente com muito estímulo, profissionalismo, felicidade e divertimento.

A proposta pedagógica dos jardins-de-infância de *Reggio Emilia* consiste em criar constantemente uma rede de comunicação e paz. Os diálogos desenvolvidos entre criança/criança, criança/adulto e entre adulto/adulto são essenciais e diferem grandiosamente dos espaços em que todos falam mas ninguém os ouve. Os professores compreendem que as crianças quando falam é para dizer algo, para comunicar, como necessidade básica de qualquer ser humano, e desenvolvem o que chamam de Pedagogia de Escuta, ou seja, as falas são registadas e

tornam-se parte da documentação dos projetos, relatórios e diários (Edwards, et al., 1999).

Como a preocupação fundamental é a uniformidade entre educação e cultura, as crianças na escola têm contato estreito com diversas formas de cultura (teatro, cinema, concertos, exposições).

No modelo *Reggio Emilia* a criança tem um papel ativo na construção do seu conhecimento do mundo, ela é capaz de construir autonomamente significados através da experiência diária da vida quotidiana (Lino, 2007).

Diferencialmente de muitos modelos que conheço, as crianças em *Reggio Emilia* são as protagonistas nos projetos desenvolvidos, não são “atores”, mas sim autores dos trabalhos que desenvolvem. A criança é vista como competente, forte, rica que produz, não apenas usuária da cultura. Esta postura comprova a ideia de educação de infância e não educação pela infância, não sendo o adulto que faz para a criança, o educador é o elemento mediador dos desejos e das necessidades das crianças (Edwards, et al., 1999).

O ambiente, espaço físico são planeados com o intuito de facilitar o diálogo e comunicação entre os vários ambientes. As plantas das escolas não têm um projeto único, mas obedecem a ideias de ventilação e valorização de um espaço central (*a piazza*), onde todos se encontram e consideram a cozinha como local que simboliza a cultura italiana. Esta cultura evita a planta horizontal e elimina os corredores porque dão a impressão de hierarquização, valorizam a planta que permita com um único olhar visualizar toda a escola (*id.*, *ibid.*).

No trabalho dos professores de *Reggio Emilia*, destaca-se a observação, pois a postura de observar valoriza a atenção, curiosidade, desafia na criança o desejo de conhecer o mundo que a rodeia, educa esteticamente, e envolve-a em muitos outros aspetos.

O papel do adulto, como professor e atelierista, no processo de construção e levantamento de hipóteses de pensar sobre algo é criar possibilidades de concretizar as fantasias infantis. Os educadores encorajam as crianças a realizar experiências que parecem inalcançáveis. Estes utilizam essas fantasias, encorajando-os a discutir as possibilidades de realização de novas experiências. O educador aproveita as explicações e as falas das crianças como objeto de estudo do potencial infantil, para cultivar, promover o processo criativo, apontar a importância do respeito às ideias do outro e entender como as crianças criam verdadeiras teorias a partir das suas observações e manifestam as suas ideias (Edwards, et al., 1999).

1.2. “Projetar” em *Reggio Emilia*

O projeto “A Esquadra de Polícias”, desenvolvido pelas estagiárias teve a duração de três semanas e surgiu no âmbito de uma sessão de prevenção rodoviária no jardim-de-infância.

Os trabalhos de projeto são vistos como uma aventura, estudos de conceitos, interesses, surgem no seio do grupo, podendo durar dias, semanas ou prolongar-se ao longo do ano letivo, dependendo do interesse que o grupo vai demonstrando (Lino, 1997).

No projeto “A Esquadra de Polícias”, as crianças já tinham manifestado o seu interesse em modificar algumas áreas da sala, deste modo, chegamos facilmente ao acordo das áreas a modificar e o que alterar.

As áreas modificadas foram a Farmácia e a “Casinha”, para que existisse um espaço amplo, espaçoso onde pudéssemos colocar todo material elaborado. Para a alteração das áreas existiu um diálogo com as crianças e a realização de uma documentação (cf. Apêndice 6) onde as estagiárias foram anotando as informações fornecidas pelas crianças sobre o que pretendiam ter na esquadra.

Ao longo da realização do projeto, foram feitas novas documentações (cf. Apêndice 7) que permitiam às estagiárias perceber quais os materiais que pretendiam desenvolver.

No projeto é usual o grupo repartir-se em pequenos grupos e cada grupo desenvolver um pequeno tema do mesmo. Assim, no projeto “A Esquadra de Polícias”, o grupo foi dividido em pequenos grupos, cada um com uma tarefa específica (construção do carro, sinais de trânsito e prisão). Para a concretização destas tarefas, as crianças com a ajuda dos encarregados de educação trouxeram material de desperdício (caixas, caixotes de papel e garrações).

A realização do projeto foi efetuada no exterior e interior da sala, consoante as condições climatéricas e tarefa a realizar. Para a criança é fundamental a interação com o meio exterior (quintal), uma vez que, este proporciona elementos ricos para o seu desenvolvimento.

Apesar da divisão do grande grupo em pequenos grupos de trabalho (temas), algumas tarefas do projeto que foram realizadas em

grande grupo, nomeadamente, a arrumação da sala (contextualização da esquadra, regras relativamente à localização dos materiais, arrumação e utilização da mesma).

A documentação e a máquina fotográfica foram ferramentas utilizadas pelas estagiárias, mostrando serem úteis, para a recolha e obtenção de informação. Tal como, no modelo base de implementação deste projeto o registo de diferentes formas do que a criança realiza, constitui o que é considerado material de documentação pedagógica. Esta documentação é a base para análise e interpretação das experiências e ações que a criança elabora, sendo que, é a partir desta que se elabora toda a projeção educacional (Lino,1997).

2. O Programa “Anos Incríveis”

No decorrer da minha prática pedagógica fui-me deparando com algumas atitudes em relação ao comportamento que a educadora adotava com o grupo de crianças. Desde cedo, estas práticas suscitaram-me algum interesse na maneira como a educadora agia perante determinados comportamentos negativos que as crianças tinham, não só perante os seus colegas como também perante os adultos que as rodeavam. Num diálogo com a educadora conclui que eram estratégias do programa “Anos incríveis”.

Este programa existe nos EUA há mais de três décadas e está agora a ser implementado em Portugal, tendo sido feito o primeiro estudo pela professora da unidade de Prática Educativa deste Mestrado (Vale, 2012) para ajudar pais e educadores a prevenir comportamentos problemáticos nas crianças, desde uma simples birra à manifestação de atitudes agressivas.

Ao longo do programa os educadores desenvolvem algumas competências: brincar, elogiar, recompensar, dar ordens claras, estabelecer limites, ignorar alguns comportamentos, utilizar consequências para os comportamentos, até à promoção de estratégias de resolução de problemas. Pretende-se com este programa, fortalecer as relações educador-criança, encorajar a cooperação, estreitar a relação escola-família, incentivar estilos parentais positivos, encorajar a imposição de limites, definição de regras claras; e promover o uso de estratégias disciplinares não violentas (Azevedo & Homem, 2010).

Sabe-se que em idade Pré-Escolar, as birras, o “não”, o ser irrequieto, são normais no desenvolvimento da criança. Quando

persistem, interferem na vida da família, na aprendizagem, nas relações sociais é necessária uma atenção redobrada por parte dos pais, educadoras, médicos de família e pediatras. Alguns pais e profissionais acreditam que as crianças são pequeninas e quando entrarem na escola “logo se vê”. Muitos pais têm medo que os filhos fiquem rotulados por estes terem um comportamento “menos apropriado” e muitas vezes, sentem-se invadidos pela culpa, isolados, sem suporte social e não conseguem pedir ajuda externa. Não são precisas culpas, rótulos, apenas agir atempadamente, dando aos pais a oportunidade de se poderem sentir mais confiantes e competentes no seu papel (Stratton, 2011).

Assim, é importante que os currículos que estão destinados à educação pré-escolar tenham em conta o desenvolvimento das competências sociais e, emocionais, e que os educadores compreendam a sua importância e criem um ambiente potenciador desse desenvolvimento.

O desenvolvimento das competências sociais é essencial para as crianças porque na infância estas estão mais permeáveis a tais aprendizagens e os educadores podem prevenir certos problemas e fomentar um crescimento social saudável das crianças (Vale, 2003).

Assim, existem várias estratégias para gerir os comportamentos, tais como, as recompensas, elogios, limites, *Time-Out* e negociação. De todas as estratégias, a que mais me suscitou interesse foi o *Time-Out*, uma vez que, foi a estratégia que visualizei mais minuciosamente.

O *Time-Out* só deve ser utilizado em situações limite como violência ou linguagem inapropriada. O *Time-Out* é utilizado com a função de retirar a criança da situação e extinguir o comportamento

indesejável, sendo que existem diversos passos para a utilização do *Time-Out* (Vale, 2012).

As regras para a sala, nomeadamente, regras do uso do *Time-Out*, devem ser criadas em conjunto com as crianças no início do ano letivo, sendo necessário decidir-se quais os comportamentos que requerem *Time-Out*.

Este tipo de estratégia deve ser implementada apenas nos comportamentos agressivos ou linguagem inapropriada, quer para o educador quer para os colegas.

É necessário explicar a importância do *Time-Out* às crianças e treinar com elas a sua utilização, pois as crianças devem ser ensinadas a ignorar a criança que está no *Time-Out*. É importante também que se dê a conhecer aos pais as estratégias de comportamento que se vão utilizar na sala, nomeadamente, o uso desta estratégia.

É essencial a existência de um local para o *Time-Out*, um lugar onde não haja motivos para a criança se distrair (brinquedos, livros). A criança que está em *Time-Out* não deve ser alvo de nenhuma atenção, devendo haver, no entanto, um adulto sempre a supervisionar.

A duração do *Time-Out* não pode ultrapassar os 5 minutos com crianças até aos 5 anos, ou seja, com 3 anos a duração de 3 minutos, 4 anos a duração de 4 minutos e 5 anos a duração de 5 minutos. O objetivo não é permanecer aí muito tempo, a criança deve ficar por um período mais curto possível e depois dar-se a oportunidade de ela voltar ao que estava a fazer.

Inicialmente, a educadora avisa a criança, se esta não responder ao aviso, então deve dizer-lhe calmamente que o comportamento que teve não é aceitável e por isso escolheu ir para *Time-Out*, sendo importante que esta perceba porque vai para o *Time-Out* e que foi uma escolha sua.

O tempo deve ser cronometrado pelo educador, para que este não se esqueça do tempo que a criança deve cumprir.

Se o *Time-Out* foi utilizado pelo incumprimento de uma ordem, assim que a criança termine, deverá ser dada de novo a mesma ordem à criança. No entanto, se o *Time-Out* for utilizado por causa de um comportamento violento, assim que a criança termine o mesmo e tenha um comportamento positivo, o educador deve reforça-la positivamente. Se por algum motivo a criança sair do *Time-Out* deve voltar-se a levá-la calmamente e avisando-a da perda de alguns privilégios.

O educador deve estar ciente que nas primeiras utilizações do *Time-Out*, o comportamento da criança pode agravar-se (Vale, 2012).

Na instituição onde realizei o estágio, existem locais específicos para colocar em prática a técnica, tal como, se pode verificar nas Figuras 6 e 7. Durante o estágio presenciei algumas aplicações do *Time-Out*, realizadas pela educadora cooperante. Neste seguimento, observei que a técnica era aplicada em casos em que se verificava por parte da criança agressão (bater, morder) e quando estas diziam palavrões. É de salientar, que esta técnica só era utilizada em “situações limite”, situações em que a educadora não poderia ignorar estes comportamentos.

Aquando da realização da técnica, constatei que a criança acalmava durante alguns minutos, diminuindo os comportamentos e atitudes inadequadas. O abandono do *Time-Out* é feito depois de a criança ser supervisionada e questionada pela educadora se está mais calma ou se está pronta para voltar às atividades.

A técnica em análise, era realizada dentro da sala, num local apropriado, não isolado, de fácil acesso para a educadora e crianças.

Esta técnica é uma ferramenta útil na prática dos educadores, funciona sempre que existe uma boa interação entre educadora e criança. É essencial a existência de um diálogo prévio sobre a técnica e os comportamentos que as crianças deverão ter dentro da sala e quais os que devem ser considerados inadequados para o recurso ao *Time-Out*. Esta técnica permite uma maior aproximação da educadora à criança, estabelecendo uma relação entre ambas, podendo ser considerada um compromisso mútuo, pois ambas estarão envolvidas. É notório que é uma estratégia que envolve grande custo/sacrifício para a criança, do que me fui apercebendo pois a criança realiza-a com algum esforço.



Imagem 6 – Local onde se coloca em prática a estratégia do *Time-Out* na sala dos 5 anos



Imagem 7 - Local onde se coloca em prática a estratégia do *Time-Out* na sala dos 3 anos

3. Planificar na Prática Educativa

A minha prática educativa foi realizada em contextos escolares distintos, Ensino Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. Nestes contextos, deparei-me com a utilização de um instrumento essencial, a planificação. Este instrumento, permite ao educador/professor organizar conhecimentos, ideias, fazer previsão do processo a seguir, sequenciar atividades, tudo isto, com o propósito de alcançar os objetivos a atingir (Zabalza, 1994). Deste modo, é pertinente dizer que este instrumento “envolve a distribuição do tempo, a escolha de métodos de ensino adequados, a criação de interesse nos alunos e a construção de um ambiente de aprendizagem produtivo” (Arents, 2008, p.92).

O instrumento supramencionado, permite criar alguma segurança, no educador/professor quando este inicia a sua prática. Não é um instrumento estático, pode ser modificado, alterado ou não ser realizado.

No estágio contatei com a planificação, tive a oportunidade de elaborá-la, colocando-a em prática em contextos distintos, sendo que, a mesma diverge do Ensino Pré-Escolar para o 1.º CEB. Este processo verifica-se mais facilitado no Ensino Pré-Escolar uma vez que, no 1.º CEB existe um programa e um horário a cumprir.

No Ensino Pré-Escolar, tendo como base o modelo adotado pela instituição, a planificação era elaborada, consoante os interesses e motivações das crianças, não havendo uma planificação prévia. Esta planificação era realizada posteriormente a uma documentação construída pela educadora com as crianças, sobre a atividade a desenvolver. “No trabalho quotidiano que se desenvolve nas escolas, os

professores, as crianças e os pais produzem a documentação que informa e dá forma às planificações curriculares que se desenvolvem no início e ao longo do ano escolar” (Lino, 2007, p.111). Neste nível de ensino, efetuei as minhas primeiras planificações, com alguma autonomia, sempre com a supervisão da educadora cooperante. Tive a possibilidade de elaborar a minha própria planificação, não me sendo facultado nenhum modelo de planificação a seguir. O facto de não existir um modelo mostrou ser um aspeto positivo, dando-me a possibilidade de crescer a nível profissional e pessoal. A minha maior dificuldade consistiu em seguir os interesses das crianças, alcançar as motivações que as mesmas manifestavam.

No Ensino do 1.º CEB, o único responsável pela planificação é o professor que decide o que deve ser ensinado, organiza todas as disciplinas e decide o tempo despendido para cada tópico das mesmas. A planificação “inclui uma apresentação clara dos objetivos e uma sequência de actividades de aprendizagem para a aula (...)” (Arends, 2008, p.59).

A planificação neste nível de ensino, seguia os tópicos que a professora cooperante fornecia, tendo em conta o PAA. Todas as semanas, eram fornecidos novos tópicos à estagiária, para esta, abordar em cada disciplina. No entanto, tive a oportunidade, em algumas situações, nomeadamente, Língua Portuguesa, deixar que fossem os alunos a escolher temas sobre atividades extracurriculares que tinham fora da escola, aspeto que promovia a autonomia da professora e criatividade dos alunos.

Dada a experiência nos diversos contextos de ensino, considero que poderia existir uma articulação, continuidade das planificações do Ensino Pré-Escolar para o Ensino do 1.º CEB. Na minha opinião, é fundamental que as crianças/alunos tenham um papel ativo no seu processo de aprendizagem, contribuindo nas planificações com a sua opinião, sendo que, tudo isto leva a uma partilha, passagem de informação que permite a integração na escolaridade obrigatória. Apesar destas vantagens, a continuidade das planificações não é possível em todas as situações, como acontece no 1.º CEB, pois a professora segue o PAA imposto pelo Agrupamento. Assim, em algumas disciplinas no Ensino do 1.º CEB podemos solicitar ao aluno a sua intervenção nas planificações, pedindo-lhe que realize pesquisas sobre temas, trabalhos em grupos, apresente o tema, sendo que, os temas estão subjacentes no PAA.

Apesar de todas as limitações da articulação da planificação do Pré-Escolar para o 1.º CEB, julgo que seria uma vantagem existir a planificação no 1.º CEB, segundo a motivação e os interesses dos alunos, pois dar-lhes-ia uma maior confiança, autonomia proporcionando uma melhor aprendizagem.

De um modo geral, a planificação mostrou ser, um instrumento que diminuiu a minha ansiedade face à realização das tarefas, proporcionando-me a certeza do trabalho que iria desenvolver com as crianças/alunos. A planificação serviu, sobretudo, para ter a noção de como ajustar a mesma a diferentes níveis de ensino, fazer um balanço de como as atividades/aulas decorreram, quais as dificuldades sentidas na realização das mesmas e alterações para futuras planificações.

4. Aprendizagem da Leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A definição de leitura é uma tarefa difícil, dada a sua complexidade. Para a compreender é essencial identificar, num texto escrito, o seu conteúdo e perceber o que este pretende transmitir (Mata, 2008).

“Ler é compreender o que está escrito. A leitura é acima de tudo um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidades e de conhecimentos. É uma competência linguística que tem por base o registo gráfico de uma mensagem verbal, o que significa que tudo o que pode ser dito pode ser escrito e tudo o que for escrito pode ser dito” (Sim-Sim, 2009, p.9).

No decorrer do 1.º ciclo, o professor é confrontado com diversos métodos, metodologias ou estratégias de ensino/aprendizagem no que respeita à leitura. “Aprender a ler não pode ser desligado da leitura em si mesma, mas é necessário não esquecer que sem estratégias específicas de aprendizagem se corre o risco de tropeçarmos no caminho” (Sim-Sim, 2006, p.74).

A entrada na escola é sentida para a maioria das crianças como um passo mágico que lhes vai permitir “lerem sozinhas” (Sim-Sim, 2009). Para o professor, é importante conhecer o aluno na sua vertente afetiva, sociocultural e intelectual (competências de linguagem). A linguagem caracteriza cada aluno, é fundamental na sua formação, pois a riqueza do seu vocabulário e sua compreensão permite-lhe uma interpretação real das palavras que lê, levando-o a descobrir o que são as letras e palavras. Nesta perspetiva, é mostrada uma pedagogia da leitura

mais natural e compreensiva daquilo que a criança está a tentar construir quando lê.

Viana e Teixeira (2002, p.93) referem que “teoricamente, as diferentes metodologias para o ensino da leitura deveriam constituir a operacionalização das conceções sobre o ato de ler, e ter como suporte os diferentes modelos de leitura”. Cada professor deve criar um método para ensinar a ler, introduzindo diferentes metodologias e estratégias, pois cada criança tem uma vida psicológica assinalada por determinadas experiências. O meio onde vive desempenha um papel fundamental na motivação da sua aprendizagem (Mialaret, 1997).

Vários processos e métodos permitem a aprendizagem da leitura. No entanto, existem duas abordagens clássicas muito usuais na abordagem desta competência da Língua Portuguesa. A primeira, denominada pelo processo sintético, consiste em efetuar sínteses sucessivas a partir de elementos mais simples (letras e sons) até às combinações mais complexas. A segunda, denominada pelo processo analítico ou global, consiste em partir de um todo conhecido (uma frase, um texto, uma história) para chegar, por análises sucessivas à descoberta dos elementos simples. Estas duas abordagens são dois grandes processos que permitem a aprendizagem inicial da leitura (Marcelino, 2008).

Na atualidade, no ensino da leitura, não é utilizado um método específico, mas sim um misto dos dois métodos, seguindo uma sequência analítico-sintética ou sintético-analítica. O método misto é assim uma mistura do processo global e do sintético que visa melhorar a aplicação dos mesmos.

4.1. Estratégias da Aprendizagem da Leitura Implementadas pela Estagiária

No decorrer da minha prática pedagógica, confrontei-me com a iniciação à aprendizagem da leitura, em alunos do 1.º ano. A professora cooperante preferiu seguir o manual adotado, uma vez que, a turma era composta por dois anos de escolaridade, facto que não lhe permitia adotar outra estratégia com segurança. Deste modo, utilizei, na minha prática, o método sintético no que diz respeito à iniciação à leitura. Este método consiste no ensino que parte da letra para chegar ao texto, passando pelas sílabas, palavras isoladas e frases. Assim, sendo difícil a gestão de ensino de dois anos de escolaridade numa sala, optei por seguir este método, uma vez que, proporcionava uma maior confiança na execução das atividades propostas pela professora cooperante.

Quando iniciei a minha prática educativa, os alunos já tinham aprendido as vogais e a primeira letra que lhes ensinei foi a consoante P. O método selecionado para o ensino das letras foi através de histórias, ou seja, cada letra tinha uma história. Achei esta estratégia pertinente, pois ao ler a história estava a ensinar como a letra era desenhada (cf. Anexo 1).

O procedimento utilizado consistia primeiramente, numa apresentação de uma história no quadro interativo, onde lia a mesma, referenciava a letra e ensinava como esta se fazia. Seguidamente, era realizada uma ficha para avaliação dos conhecimentos adquiridos onde constava o desenhar da letra, a ligação da consoante à vogal. Os alunos eram avaliados fazendo a ligação da imagem com a palavra e a ligação da palavra impressa à manuscrita (cf Apêndice 8).

Depois de adquiridas algumas letras, por parte dos alunos, nomeadamente, as consoantes (p, t, l, d, m) e todas as vogais, construí um jogo denominado “A Caixa Mágica”. Consistia numa caixa onde constavam as sílabas das letras e imagens (cf. Apêndice 9), tendo como objetivo, avaliar se os alunos, através da decifração das sílabas, conseguiam formar palavras e lê-las e através das imagens conseguiam escrever as mesmas.

De um modo geral, os procedimentos adotados foram bem-sucedidos, as crianças foram recetivas, colaborativas, o que permitiu perceber o nível de desenvolvimento das mesmas, sendo de realçar, que uma aluna não conseguia acompanhar este processo, manifestando dificuldades na associação grafema-fonema. A professora cooperante foi acompanhando a aluna com outro tipo de estratégias e materiais (imagens associadas a palavras e palavras relacionadas com a família e rotina diária da aluna), de modo a que, esta ultrapassasse as suas dificuldades e adquirisse os conhecimentos pretendidos.

Tal como era de esperar, tendo em conta os níveis de aprendizagem do grupo, as tarefas foram realizadas com sucesso e os alunos, no geral, conseguiram iniciar a leitura sem grandes dificuldades.

O meu maior receio, relativamente à implementação das estratégias supramencionadas, prendeu-se com o facto de não conseguir cumprir a tarefa de ensinar a ler. Para além disso, sentia-me com alguma insegurança, nervosismo de não ser o suficientemente clara e entendida pelos alunos.

Não consigo avaliar, pela falta de experiência profissional, se foi o método de ensino mais vantajoso, mas percebi o quanto os alunos estavam implicados e entusiasmados aquando da aprendizagem de uma nova letra. Posso afirmar que consegui atingir os objetivos pretendidos

no decorrer do estágio. Como referi anteriormente, existem vários métodos, mas foi com este método (sintético), que consegui determinar e assegurar que todos os alunos estavam ao mesmo ritmo de aprendizagem. De referir que, apesar de utilizar este método, os alunos também utilizavam palavras que reconheciam globalmente, tais como, os nomes de colegas e familiares, os dias da semana, os meses e outras palavras que, individualmente, cada um deles conhecia e empregava quando entendia.

5. Ensino da Escrita no 4.º ano

A escrita desempenha um papel fundamental nos processos de aquisição, estruturação e expressão do conhecimento. Designa-se como sendo uma ferramenta de aprendizagem que pressupõe sucesso escolar, pois é com o suporte escrito que os alunos são avaliados. O uso correto da escrita é crucial para um bom desempenho em todas as áreas disciplinares. Por esta razão, é imprescindível que a escrita seja aperfeiçoada e desenvolvida nas mesmas.

A aprendizagem da leitura e da escrita é um dos maiores desafios que se pode apresentar aos alunos. Estes desde cedo são estimulados ao uso da linguagem escrita e encontram-se aptos para aprenderem a ler e a escrever. Com estas aprendizagens, complementam as suas necessidades, “vão desenvolvendo capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e escrita” (Mata, 2008, p.14).

Quando se fala no desenvolvimento da escrita e da leitura considera-se que cabe à escola ensinar, mas tanto o processo de leitura como o processo de escrita inicia-se muito antes da escolaridade, cabe, portanto, aos pais com responsabilidade social, incentivar o seu filho neste processo.

A escrita é ensinada e não adquirida naturalmente, todos têm de aprender o mecanismo da escrita, a sua aprendizagem não ocorre passivamente, pressupondo memorização.

Os alunos têm de aprender a segmentar as palavras na escrita e na oralidade. As pausas que se fazem na oralidade não se fazem na escrita, não existe nenhuma relação direta entre os sinais de pontuação da escrita e da oralidade.

A escrita ocorre da esquerda para a direita e de cima para baixo. Nem todos os alunos aprendem ao mesmo tempo nem da mesma forma as questões relacionadas com este conceito. A forma como descobrem a escrita pode ser determinante para, posteriormente serem bons escritores.

O processo, mediante o qual se pode produzir um texto escrito com recurso a um código escrito, implica muito mais que manusear o lápis, fazer o som, grafema. Quem escreve tem de dominar as propriedades formais e instrumentais de um texto, conhecer as regras do uso do código e saber adequar o texto ao contexto.

Atualmente, nas escolas, o ensino da escrita não se pode centrar no ensino do desenho das letras, mas sim na reflexão sobre a estruturação do texto.

O ato de escrever implica três grandes processos: planificação, textualização e revisão (Barbeiro & Pereira, 2007).

A planificação é a definição dos objetivos que se pretende desenvolver, plano que guia o que se quer transmitir. Não é possível comentar um texto sem antes fazer-se uma pequena planificação com todos os pontos essenciais, por exemplo, a planificação de um livro é o seu índice (*id.*, *ibid.*).

A textualização é o desenvolvimento dos tópicos da planificação, implica colocar os tópicos em ordem e saber utilizar as regras linguísticas (*id.*, *ibid.*).

A revisão processa-se através da leitura, avaliação e eventual correção ou modificação do que foi escrito. Um bom leitor/escritor é aquele que, depois de elaborar um texto, revê-o de forma a torná-lo coeso.

No nosso cérebro, intervém um mecanismo de controlo que regula a planificação, a textualização e a revisão. Para escrevermos, recorreremos à memória a longo prazo.

A planificação e a revisão são os processos mais complexos do ato de escrita, porque para se planificar e rever necessita-se do domínio absoluto do código. A revisão é complexa porque temos de dominar todas as regras da linguagem escrita (*id.*, *ibid.*).

A estrutura da escrita é muito diferente da oralidade. A linguagem escrita, ao contrário da oralidade, é calculada, antecipada e polida (uso de vocabulário sofisticado), e tem fatores que interferem na sua aprendizagem. O ato de escrever significa relacionar o processo verbal com o processo gráfico, envolve dois mecanismos: a escrita e a expressão. A expressão tem uma relação íntima com a audição. Os alunos têm de ter presente o significado da palavra para fazer a relação som-grafema, ou seja, para o aluno o significado da palavra é ainda a própria palavra escrita.

A aprendizagem e o domínio do código, processo pelo qual o aluno aprende a adquirir o traçado das letras, faz a relação segmento signo sonoro e segmento signo gráfico. O domínio do vocabulário visual existe quando o aluno, para além da relação som-letra, tem de conhecer visualmente determinadas palavras. Abrange um conjunto amplo de vocabulário e sabe fazer a perceção do significado do texto, da frase e da palavra.

O sistema de escrita é arbitrário e convencional. Decide-se que um novo objeto passa a ter um determinado nome porque a sociedade o impõe. A ligação entre o som e a escrita é sempre arbitrária. Nos alunos, as regras de ortografia têm de ser sempre lembradas, pois não podem escrever como falam. Deste modo, “ se, na sala de aula, estes aspectos

não forem consciencializados e teorizados, os alunos dificilmente poderão levar a bom termo a tarefa pedida. É que um processo só se torna automático desde que conscientemente apreendido e aprendido” (Figueiredo, 1994, p.165).

5.1. Propostas de Aprendizagem da Escrita Implementadas pela Estagiária

No decorrer do estágio, tive a oportunidade de apresentar e implementar algumas propostas de aprendizagem da escrita na sala de aula, sendo de salientar, o Mapeamento de um Texto, a Escrita Criativa e em Powerpoint e o Texto Informativo sobre Animais. Todas estas propostas foram realizadas em sala de aula e em casa com a colaboração da professora e dos encarregados de educação. Os pais tiveram um papel importante na implementação, uma vez que, por exemplo, na Escrita do Powerpoint ajudaram na sua elaboração e construção.

O Mapeamento de um Texto traduziu-se na planificação individual de um texto onde estavam presentes a Introdução (onde e quando se passa, quem participa e suas características), Desenvolvimento (problemas que surgem) e Conclusão (resolução de conflitos e desfecho); posteriormente, os alunos construíram o texto e apresentaram o mesmo à turma (cf. Anexo 2).

A Escrita Criativa foi realizada individualmente, consistindo no fornecimento de um tema pela estagiária aos alunos (Inverno) e material (fotocópias de chuva de ideias). Os alunos escreviam palavras relacionadas com o tema, informações acerca do mesmo, realizavam um texto informativo, expressando a sua opinião, tendo em conta as

informações recolhidas anteriormente e para finalizar a tarefa, construíam um acróstico com o tema proposto (cf. Anexo 3).

A Escrita em Powerpoint foi uma tarefa proposta pelos alunos, em que estes escolhiam uma atividade extracurricular realizada fora da escola. Esta tarefa foi realizada em casa com o apoio dos pais, onde fizeram uma breve descrição sobre a sua atividade e mencionaram aspetos que consideravam mais importantes. No final, apresentaram a atividade em sala de aula, perante a turma. A professora ia colocando questões sobre o tema e verificava o interesse da turma relativamente ao mesmo (cf. Anexo 4).

A última atividade sugerida aos alunos pela estagiária foi a Escrita de um Texto Informativo sobre Animais. Os alunos escolheram e fizeram uma pesquisa sobre um determinado animal. Depois da pesquisa, elaboraram um texto onde apresentaram uma caracterização do animal escolhido. A segunda parte desta atividade consistiu na apresentação do texto onde eram referidos alguns aspetos sobre a escolha do animal e sua caracterização.

De um modo geral, todas as atividades apresentadas suscitaram interesse, empenho e colaboração por parte dos alunos. Permitiram o contato direto com diversas formas de escrita através da realização de textos criativos com o objetivo de promover a mesma. Ao elaborarem os diferentes textos, os alunos usaram a criatividade, ultrapassaram as barreiras da escrita, uma vez que, esta quando imposta (textos facultados) torna-se cansativa e, conseqüentemente promove um desinteresse pela mesma.

A necessidade por parte da estagiária de implementação de diversas formas de escrita prende-se, essencialmente, com o facto de esta aprendizagem ser um processo complexo em que é necessário o recurso a

diversas estratégias para manter a motivação, atenção, interesse e promoção da aprendizagem.

Todas as tarefas propostas tiveram o apoio e supervisão da professora cooperante na elaboração das atividades. A sua presença foi essencial, uma vez que, na sala, existia um aluno com NEE que exigia o desenvolvimento de um trabalho diferenciado ao nível da aprendizagem. Todos os alunos, à exceção do supramencionado, realizaram as atividades com sucesso, adquiriram conhecimentos, aumentaram o campo lexical, sendo atingido o objetivo da tarefa, ou seja, a promoção da escrita.

No meu entender, a prática realizada apesar de muito enriquecedora em termos profissionais, mostrou-se relativamente curta para adquirir autonomia e conhecimentos mais vastos. Apesar disso, foram adquiridos conhecimentos essenciais para o manuseamento de diferentes tipos de escrita. Todas as atividades realizadas mostraram que é possível escrever de maneiras diferentes para atingir a aprendizagem e que é necessário existir um empenho de ambas as partes para reproduzir textos.

Como futura professora considero que esta experiência de ensino deverá ser mais alargada para que se possam atingir os objetivos de domínio a nível da escrita.

“A capacidade de produzir textos escritos constitui hoje uma exigência generalizada da vida em sociedade. Longe de ter caminhado no sentido de pedir apenas a alguns a tarefa de produção textual, a sociedade contemporânea reforça cada vez mais a necessidade de os seus membros demonstrarem capacidades de escrita, segundo um leque alargado de géneros” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.7).

6. Investigação: Análise do Manual de Estudo do Meio, Trampolim 4

6.1. Justificação da Investigação

No âmbito da unidade curricular de Prática Educativa II, foi proposto uma investigação ao longo do estágio, ficando a cargo de cada discente o tema que pretendia desenvolver.

O presente trabalho pretende relatar a relação entre o manual escolar do Estudo do Meio e a Diversidade Cultural, no contexto educativo. O manual será analisado à luz das imagens existentes e para averiguar se todas as crianças se sentem espelhadas no mesmo. As imagens serão analisadas com o objetivo de perceber se refletem a diversidade cultural existente nas escolas, ou seja, se o mesmo permite que todas e cada criança se reveja nas suas ilustrações.

O conceito de interculturalidade/diversidade cultural tem um forte relacionamento com o de educação. Termos como a educação intercultural e multicultural estão centrados em “currículos práticos e objetivos educativos, em fomentar atitudes e valores bem como no desenvolvimento de competências individuais” (Morgado & Pires, 2010, p.58).

A interculturalidade passa por um desafio lançado pela globalização e as suas implicações étnicas e culturais. Esta visa assim, não apenas a formação mas também a integração dos grupos no todo social. Baseia-se no conhecimento do outro como meio ou instrumento

de combate ao racismo, xenofobia, exclusão social, e ainda meio de promoção da tolerância, combatendo o desconhecimento do outro.

A diversidade cultural é vista, muitas vezes, como uma ameaça para a identidade da nação, como geradora de problemas e não de enriquecimento. Pode ser entendida como um fator de desenvolvimento e abertura de novas e diversas possibilidades. Urge compreender que uma sociedade é tão mais rica quanto maior for a variedade de identidades que a formam.

Desde que o Homem é Homem que se registaram migrações, encontro de culturas, junção de povos, aprendizagens e enriquecimento de culturas com os padrões de outra. Quando isso acontece a paz instala-se e as sociedades, nesse respeito cultural, crescem e progridem. Quando uma sociedade não aceita o outro, nasce discórdia, conflito social, instabilidade e a guerra. É nesse contexto, que se desenvolve a educação para os valores, a igualdade de oportunidades, a paz, a tolerância para a educação intercultural e multicultural. Se a educação consiste em desenvolver capacidades humanas fundamentais, então ela deve promover e incentivar, nas suas linhas orientadoras, o diálogo intercultural.

“Se a existência de quadros legais que promovam a integração dos imigrantes em Portugal é fundamental, é igualmente necessário implantar uma educação intercultural susceptível de desenvolver nos portugueses a capacidade de aceitarem e valorizarem as diferenças e contribuir para criar uma sociedade onde todos participem e dialoguem e uma concepção cosmopolita da nação ”
(Ramos, 2003, p.263).

A educação é a força do futuro, dado que esse é o meio mais eficaz que a sociedade tem para fazer frente, face às provas que daí advêm. Pretende-se formar crianças mais sábias, com melhores conhecimentos, eticamente bem formadas, responsáveis e críticas, dado que, se todos tiverem estas aptidões e qualidades, apesar dos problemas mundiais não se resolverem de imediato, os meios e a vontade para os resolver estarão presentes.

“À Escola competirá a organização de um ambiente cultural que permita a maturação de cada indivíduo no respeito pelos aspectos éticos, cívicos e técnicos, harmoniosamente interligados, humanizando o ensino de modo a que se faça evoluir o processo cognitivo e relacional, que possibilite o desenvolvimento de atitudes responsáveis nos jovens, que lhes permitam assumir a responsabilidade pelos seus actos e a capacidade de tomar decisões perante si próprios, perante o grupo e a sociedade em que vivem, aprendendo a participar com autenticidade na construção do bem comum” (Sá, 2001, p.13).

Muitos autores defendem que a educação tem um papel duplo. Primeiramente, reproduz determinados aspetos da sociedade atual e, em segundo lugar, prepara a transformação da sociedade através dos alunos. A modificação que se apresenta nas sociedades contemporâneas não pode ser ignorada, pelo que é fundamental uma reorganização e reconhecimento do outro como igual. Perante esta diversidade e diferença é possível constatar que práticas direcionadas para a homogeneidade e uniformidade não têm sentido, tornando-se assim fulcral contrariar a mentalidade de cada indivíduo sobre esta temática.

Prestar atenção à diversidade obriga a tomar decisões que favorecem a adaptação do ensino à heterogeneidade dos alunos em todos

os níveis que intervêm na configuração das práticas educativas escolares. Assim, é preciso tomar decisões desde a “ordenação e a organização dos ensinamentos até ao desenvolvimento de actividades de aprendizagem na sala de aula, pelos níveis intermediários de planeamento e decisão” (Coll, 2003, p.7).

Face a este conceito, pode constatar-se que a escola tem um papel primordial na formação dos seus educandos sobretudo em atender à heterogeneidade dos alunos com os quais se depara. Uma escola aberta à diversidade deve procurar dar respostas concretas a todos os alunos que a compõem adaptando-se às crianças e promovendo um espírito aberto baseado numa reflexão crítica como forma de descobrir novos caminhos que melhorem a qualidade do ensino, procurando soluções mais adequadas a situações recentes.

Neste sentido, Sousa (2000) evidencia que:

“A escola não pode, por isso, salientar as vozes que lhe pareçam dissonantes do discurso culturalmente padronizado, uma vez que não opera no vazio. Não vale a pena pretender unificá-la de maneira abstracta e formal, quando ela se realiza num mundo profundamente diverso. É por isso que penso que os que ensinam terão de ter consciência de que os que aprendem são, tal como eles próprios, seres sociais portadores de um mundo muito especial de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos lá fora e que importa contemplar” (p.3).

Apesar de a escola ser vista como uma instituição padronizada, com os mesmos sentidos e objetivos, esta tem como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados

pela sociedade e conceder aos educandos instrumentos para intervir na sociedade.

Sabendo que a tarefa da escola consiste na promoção da aprendizagem dos alunos e a criação de condições básicas para uma aprendizagem apropriada para todos, esta deve antes de mais ser aberta e valorizar todos os alunos como seres dotados dos mesmos direitos e respeitar no processo de ensino/aprendizagem a diversidade de ritmos, oferecendo estratégias e propostas educativas para todos, independentemente da origem social, idade e experiências de vida.

Entender a diversidade é “dialogar com outros tempos, outras gerações e com múltiplos espaços em que nos humanizamos: a família, a escola, etc. Reflectir sobre a escola e a diversidade, significa reconhecer diferenças, respeitá-las, aceitá-las e coloca-las no centro do processo educativo” (Gil, 2008, p.2).

A educação para a Diversidade Cultural deve ser implementada desde cedo na vida das crianças, pois é importante que estas comecem a aceitar as outras pessoas com as suas diferenças.

Por vezes a aceitação das diferenças não é fácil, muitas vezes assusta-nos, desafia-nos, faz-nos olhar para a nossa própria história, leva-nos a pensar nas nossas ações, opções e valores. Aceitar as diferenças implica romper preconceitos, superar velhas opiniões formadas sem reflexão, sem o menor contato com a realidade do outro.

Na realização da minha prática educativa, constatei que é fundamental convencer as crianças a executar práticas a nível da

Diversidade Cultural. Assim, ao folhear o manual de Estudo do Meio verifiquei que as imagens não consciencializam para a temática.

O manual de Estudo do Meio foi escolhido para esta investigação uma vez que se trata de uma disciplina que oferece potencialidades muito vastas que podem ser aproveitadas no sentido de promover o desenvolvimento de uma aprendizagem ativa das crianças no âmbito da educação para a cidadania.

O manual escolar é visto como um contributo na transmissão de conhecimentos, assumindo um papel importante na aprendizagem de conteúdos e métodos, assim como, de hábitos de trabalho e de vida. É utilizado para consolidar e avaliar aquisições de conhecimentos dos alunos, através de exercícios e aplicações, relacionando-os entre si.

Em anexo (cf. Anexo 5) inseriu-se a reprodução da capa do manual.

6.2. Manual Escolar e a Diversidade Cultural

O manual escolar, apesar do aparecimento das novas tecnologias, continua a ser um material didático muito requisitado pelos professores. No dizer de Gérard e Roegiers (1998), “numa época em que se assiste a uma verdadeira explosão de suportes de ensino, informatizados, audiovisuais ou outros, o manual escolar continua a ser, de longe, o suporte de aprendizagem mais difundido e, sem dúvida, o mais eficaz” (p.15).

Os manuais têm e terão por muito tempo um estatuto de simbolismo da escola. Este foi definido por Gérard e Rogiers (1998), como um “instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia” (p.19).

Segundo Morgado (2004) “o manual escolar resume quatro características diferentes e importantes e que lhe conferem uma atitude própria: é um produto de consumo, um suporte de conhecimentos escolares, veículo transmissor de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura e, por último, um instrumento pedagógico” (p.37).

O manual escolar é o principal recurso didático utilizado em contexto de sala de aula, é usado como impulsionador na abordagem de conteúdos, estratégias e metodologias. Muitos professores centralizam o processo de ensino/aprendizagem na análise dos manuais escolares, tornando-os como uma fonte fiável de conhecimentos. Sabendo que os manuais escolares têm evoluído nos últimos anos, relativamente à qualidade dos textos, das ilustrações e das atividades propostas, será que atingiram os mínimos desejáveis no que concerne à Diversidade Cultural a nível das imagens?

Para que esta temática fosse desenvolvida, seria necessário que o manual escolar tivesse imagens suficientes, pertinentes e rigorosas, que promovessem atitudes e valores, sentimentos e atuassem ao nível das competências individuais de todos os alunos.

A aquisição de conhecimentos na área da Diversidade Cultural revela-se fulcral para que os alunos cresçam informados e atentos ao

meio que os rodeia e desenvolvam autonomia e espírito crítico nas suas decisões.

6.3. Diversidade Cultural e o Papel das Imagens nos Manuais

É importante que, quando a criança ingressa no sistema educativo, seja motivada para uma Educação para Diversidade Cultural através da descoberta de novas realidades culturais. Como sabemos a sala de aula é um espaço onde existe heterogeneidade de alunos, logo o debate sobre diversidade de hábitos e costumes torna-se incontornável.

A própria sociedade é cada vez mais heterogénea, particularmente do ponto de vista social devido, em grande parte, à influência das migrações das populações que trazem consigo os seus costumes, língua e aparência, numa palavra, a globalização.

A escola não é uma exceção. Neste sentido, torna-se necessária a introdução de algumas mudanças nos manuais escolares. Na realidade, embora os critérios de apreciação de manuais escolares façam referência à diversidade cultural, esses mesmos critérios não estão a ser contemplados de forma satisfatória.

Uma estratégia adotada por muitos autores é a inclusão de imagens nos manuais escolares para ajudar na divulgação da Diversidade Cultural. Sendo as imagens um instrumento muito importante no meio educativo, é inevitável o poder que tem sobre a sociedade. Assim, as mesmas são utilizadas em diversos contextos do processo de ensino/aprendizagem.

O folhear de um manual é feito todos os dias por crianças, as imagens têm uma importância especial tanto a nível da quantidade, como pelo número de vezes que são vistas (Martelo,1999).

6.4. Diversidade Cultural nas imagens do Manual de Estudo do Meio, Trampolim 4

6.4.1. Nota Introdutória

A sociedade portuguesa, à semelhança das sociedades desenvolvidas, caracteriza-se por uma crescente diversidade, deixando de existir uma visão uniformizada e linear da população. A origem da educação para a diversidade cultural está relacionada, em Portugal, com o facto de termos recebido, grandes diversidades de povos de outros países, com diferentes costumes, tradições, religiões, crenças, línguas e culturas (Lages, 2006).

A escola é um lugar onde se desenvolve a ação educativa, onde se realiza, de maneira prática, a educação para cidadãos. Dizer que uma escola é para todos, significa que temos de ter em conta a diversidade cultural que existe na mesma, e ter em atenção as diferentes línguas, costumes e diferentes etnias.

Assim, como forma de investigação, o manual escolhido para mostrar a diversidade cultural foi o de Estudo do Meio, devido à riqueza de imagens que tem e dos seus temas, que podem contribuir para o desenvolvimento da educação intercultural. No entanto, todas as outras disciplinas poderiam contribuir para o aprofundamento desta temática.

Esta análise das ilustrações vai contribuir para identificar o género sexual, a raça/etnia, pessoas com deficiência e aspetos físicos.

6.4.2. Análise das Imagens do Manual de Estudo do Meio, Trampolim 4

A análise feita ao manual vai ser seguidamente apresentada:

- Apresentação dos objetivos;
- Investigação do manual;
- Conclusão final.

Objetivos do estudo:

- Investigar se no manual de Estudo do Meio Trampolim 4 existem:

Discriminação nas imagens do manual:

- Avaliar em que medida a Diversidade Cultural é contemplada no manual;
- Prevenir para a importância de um estudo mais pormenorizado das imagens dos manuais;
- Identificar o género sexual, etnias e deficiências.

Exploração do Manual:

É importante que o manual possua uma boa imagem, pois as crianças identificam e assimilam melhor a matéria. Numa primeira análise no manual em investigação pode constatar-se que a fotografia é a ilustração predominante, como se pode visualizar no Quadro 4. Nesta primeira abordagem, constatou-se que existiam 254 imagens, sendo 126 fotografias, 56 imagens de mapas e 72 desenhos.

Quadro 4

Total de ilustrações do manual.

Tipos de Ilustrações	Exemplo	Total de Ilustrações
<u>Fotografias:</u>		
<ul style="list-style-type: none"> • Com pessoas 	 <p data-bbox="616 778 715 813">(p. 124)</p>	20
<ul style="list-style-type: none"> • Sem pessoas 	 <p data-bbox="629 1132 708 1167">(p.25)</p>	106
<u>Mapas</u>	 <p data-bbox="625 1424 711 1459">(p. 11)</p>	56
<u>Desenhos:</u>		
<ul style="list-style-type: none"> • Com pessoas 	 <p data-bbox="625 1749 711 1784">(p. 23)</p>	23

-
- Sem pessoas



49

(página 21)

A Diversidade Cultural é procurada nas ilustrações através de imagens de pessoas, no entanto, o manual em análise não apresenta ilustrações suficientes para essa finalidade.

Deste modo, procedeu-se à análise de imagens que apresentavam só pessoas, pois é sobre estas que incide o estudo. Assim, no Quadro 5 apresenta-se a contagem das imagens com pessoas e sem pessoas.

Quadro 5

Total de ilustrações com e sem pessoas.

Total de Ilustrações	
Ilustrações com pessoas	43
Ilustrações sem pessoas	211

No quadro anterior verifica-se que a maior parte das imagens apresentam-se sem pessoas, o que tornou a investigação difícil, pois para esta análise as imagens com pessoas eram fundamentais.

Mesmo com a escassez de imagens com pessoas tentou-se verificar se as ilustrações eram um bom exemplo de Diversidade

Cultural. Procedeu-se assim a uma análise mais aprofundada de todas as ilustrações. Estas foram categorizadas e contabilizadas segundo os seguintes parâmetros: género sexual, raça/etnia, pessoas com deficiência e aspeto físico das pessoas. Assim, no Quadro 6 verifica-se essa análise.

Quadro 6

Total de ilustrações por categorias.

Categorias	Total
<u>Género Sexual:</u>	
• Sexo masculino	30
• Sexo feminino	23
<u>Raça/Etnia</u>	1
<u>Pessoas com deficiência</u>	Não encontrado
<u>Aspeto Físico:</u>	
• Crianças/ Adultos com óculos	Não encontrado
• Crianças/Adultos gordos	Não encontrado

No quadro anterior, pode confirmar-se que não foram encontradas ilustrações a fazer referência a pessoas com deficiência e a aspetos físicos (com óculos e gordos). É notório que a maioria das imagens apresenta mais o género masculino do que o feminino e existe uma única imagem a evidenciar a raça/etnia.

As ilustrações são fundamentais para a transmissão de uma mensagem, são importantes para quem as observa. Dada esta observação, é importante que as imagens focalizem a diversidade cultural. Ao longo do estudo, verificou-se pormenorizadamente se as ilustrações salientavam esta temática. Deste modo, procedeu-se à elaboração do Quadro 7, onde se apresentam determinadas categorias e a mensagem que estas nos transmitem.

Quadro 7

Mensagem associada à imagem.

Categorias	Características	Exemplos
Género Sexual	- Igualdade na representação - Estereótipos homem-mulher: - Diferenciação profissional	Existe uma maior representação do sexo masculino. pp. 74, 75, 80
Raça/Etnia	- Igualdade ou não na representação	Capa, não existe igualdade
Deficiência	- Alguém com deficiência	Não encontrado
Aspeto físico	- Pessoas com óculos e gordas	Não encontrado

Algumas conclusões:

O manual de Estudo do Meio Trampolim 4 tem como finalidade expor o programa do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, aborda os seguintes blocos temáticos. À descoberta ...

- 1- De si mesmo;
- 2- Dos Outros e das Instituições;
- 3- Do Ambiente Natural;
- 4- Das Inter-relações entre Espaços;
- 5- Dos Materiais e objetos;
- 6- Das Inter-relações entre a Natureza e a Sociedade.

A análise deste manual não teve como finalidade verificar se os blocos estavam de acordo com o que foi referido em cima. Fazendo uma pequena avaliação dos blocos pode-se concluir que existem poucas imagens com pessoas para que as crianças possam refletir sobre a importância da Diversidade Cultural.

Após a análise do manual, mais especificamente das imagens, foi notório que não existem vestígios de pessoas com deficiência, com óculos ou gordas. Quanto ao género sexual, existem mais pessoas do sexo masculino do que do sexo feminino. Em relação à raça/etnia, só foi visível uma imagem na capa, o que pode ser entendido como discriminação.

Por todos os aspetos mencionados, entende-se que os responsáveis pela construção de manuais escolares deveriam estar mais atentos a aspetos como a heterogeneidade e a promoção do respeito pela diferença, aparências incontornáveis na sociedade em que vivemos.

6.5. Conclusão Final

Após a análise pormenorizada ao manual, pode constatar-se que os autores do livro ainda têm de mudar alguns conceitos em relação às imagens que introduzem no mesmo. É fundamental que estas apelem mais ao desenvolvimento de atividades promotoras da diversidade cultural, promovendo conceitos como o respeito pela diferença nas imagens que colocam. É importante para qualquer criança sentir-se espelhada no manual e, através dele, poder mostrar a sua realidade aos demais.

Apesar desta investigação se ter restringido a um só manual, existiu uma observação muito pormenorizada das imagens que continha. Assim sendo, a presença de pessoas ao longo do manual era minoritária, o que dificultou a investigação. Contudo, houve um estudo minucioso das ilustrações com pessoas e verificou-se que a maioria das imagens representava mais o sexo masculino que o feminino, não existindo ilustrações a fazer referência a pessoas com deficiência e a aspetos físicos.

Deste modo, posso afirmar que os autores do livro devem ter especial atenção às imagens que colocam e redefinir alguns parâmetros importantes para que todas as crianças se sintam confortáveis quando folheiam o seu manual.

Durante o estágio verifiquei que as imagens eram pouco analisadas pelos alunos, estes não lhes davam a devida importância. Deste modo, é pertinente salientar que deverá existir uma preocupação

acrescida e uma reflexão ponderada por parte dos professores aquando da adoção do manual para qualquer disciplina.

A educação não pode ser vista só como um método de ensino para aprender novos conteúdos, mas também como um método de valorização para a formação pessoal e para se aprender a viver em comunidade. A escola tem o dever de promover a autoestima, confiança, relações sem preconceitos e discriminações, criando oportunidades para que as crianças das minorias consigam desenvolver-se com conhecimentos suficientes, atitudes e competências necessárias à aquisição de estudos, empregos e cargos superiores.

O ensino para a diversidade implica necessariamente a preparação dos docentes neste tipo de conteúdos, mas implica também uma tomada de consciência face aos preconceitos, aos estereótipos, às injustiças sociais, à discriminação e ao racismo.

A prática de uma educação intercultural que promova a igualdade de oportunidades implica portanto, um empenho significativo por parte do professor. É indispensável “ter-se presente que, a informação superficial, sem reflexão e referência nas práticas, só por si, tem limitações. Pode levar à construção de imagens estereotipadas acerca de elementos de outras culturas, ao reforço de perspectivas etnocêntricas e patológicas acerca dessas culturas e reforçar a relação entre diferenças culturais e discriminação” (Cardoso, 1996, p.38).

Como futura professora considero que é importante analisar todos os manuais pormenorizadamente, pois cada vez mais encontramos alunos com algumas diferenças e oriundos de vários países e temos de dar a possibilidade de todos se sentirem espelhados nos seus manuais.

Considerações Finais

Cada profissional de educação assume, observa e experiencia a sua profissão tendo em conta a sua identidade oferecendo o seu cunho pessoal.

No decorrer deste percurso foram várias as experiências vivenciadas, que contribuíram para o crescimento e desenvolvimento das práticas educativas.

A realização de todo este processo foi sem dúvida uma mais-valia tanto a nível profissional como pessoal. O estágio foi de grande importância, mas não posso deixar de mencionar que toda a componente teórica foi fundamental no âmbito da prática profissional.

Os dois estágios foram essenciais no crescimento profissional, pois cada planificação, cada contato com os grupos, cada pensamento transmitido fez com que todo o processo fosse grandioso e satisfatório.

Considero que os dois estágios fizeram-me ultrapassar algumas barreiras que encontrei pelo caminho. No primeiro estágio tive o privilégio de contactar com um modelo de aprendizagem novo, o que me deixou fascinada e empenhada para o concretizar da melhor maneira. O segundo estágio deu-me a hipótese de estagiar sozinha na sala, o que foi uma mais-valia para o meu desempenho, o facto de planear sozinha e de organizar as aulas deu-me mais responsabilidade e possibilidade de ultrapassar cada obstáculo que se impunha na minha direção.

As aprendizagens foram únicas e exclusivamente feitas com os grupos de crianças, tornou-se numa aprendizagem mútua entre nós.

Este percurso foi duro e com muitos sacrifícios, muitas vezes pensei em desistir, mas hoje, olhando para trás, lembro de como foi

bom não ter desistido e que todas as lágrimas que derramei foram em prol da minha profissionalização.

Referências Bibliográficas

- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Editora McGraw-Hill. Lisboa.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Editora McGraw-Hill. Espanha.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Cardoso, N. (1996). *Referências no percurso do multiculturalismo: do assimilacionismo ao pluralismo*. In *Invocação*, 9 1/2, 7-20.
- Castro, M.; Costa, M. & Gomes, F. (2012). *Trampolim: Estudo do Meio 4.º Ano*. Porto Editora. Porto.
- Coll, C. (2003). *Atenção a diversidade e qualidade de ensino*. Revista do Centro de Educação Cadernos de Educação Especial. **22**: 1-8
- Costa, A. (1997). *Da Pedagogia da presença; da solidão ao encontro*. Modus Faciendi. Belo Horizonte.
- Dias, I. (2009). *Promoção de competências em educação*. Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados. Leiria.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança. A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Artmed. Porto Alegre.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Práticas de Observação de Classes – Uma estratégia de Formação de Professores*. Centro Nacional de investigação científica. Lisboa.
- Figueiredo, O. (1994). *Escrever: Da teoria à prática*. In F.I. Fonseca (org.) et al. *Pedagogia da escrita. Perspectivas*. (pp: 157-171). Porto Editora. Porto.

- Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora. Porto.
- Gérard, F & Queirós, P. (1998). *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. Colecção Ciências da Educação. Porto Editora. Porto.
- Gonçalves, V. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Relatório de Estágio não publicado, Instituto Politécnico de Bragança.
- Homann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a criança* (5ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Lages, M. (2006). *Os imigrantes e a população portuguesa imagens recíprocas*. Alto comissariado para a imigração e minorias étnicas (ACIME).Lisboa.
- Lino, D. (2007). *O Projecto de Reggio Emilia: Uma Apresentação*. In J. Oliveira-Formosinho, Modelos Curriculares de Educação de Infância (pp.93-121). Porto Editora. Porto.
- Marcelino, C. (2008). *Métodos de iniciação à Leitura – Concepções e práticas de professores*. Tese de Mestrado. Universidade do Minho. Braga.
- Martelo, M. (1999). *A Escola e a Construção da Identidade das Raparigas: o exemplo dos manuais escolares*. Colecção Mudar Atitudes, n.º13, CIDM. Lisboa.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação.

- Mialaret, G. (1987). *A Aprendizagem da Leitura*. Editorial Estampa. Lisboa.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. ME. Lisboa.
- Morgado, J. (2004). *Manuais Escolares – Contributo para uma análise*. Porto Editora. Porto.
- Pais, A. & Monteiro, M. (1996). *Avaliação – Uma prática diária*. Editorial Presença. Lisboa.
- Parente, C. (2002). *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*. In J. Formosinho A Supervisão na formação de professores – da sala à escola, p.166- 216 Porto Editora. Porto.
- Postic, M. & De Ketele, J. (1992). *Observar las situaciones educativas*. Editorial La Muralla. Madrid.
- Ramos, M. (2003). *Acção Social na Área do Emprego e da Formação Profissional*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Sá, L. (2001). *Pedagogia Diferenciada – Uma forma de aprender a aprender*. Cadernos do CRIAP, nº19. Asa Editores. Porto.
- Sá, L. (2001). *Pedagogia Diferenciada – Uma forma de aprender a aprender*. Cadernos do CRIAP, nº19. Asa Editores. Porto.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*. Porto Editora. Porto.
- Silva, I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Núcleo de Educação Pré-Escolar. Lisboa.

- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Editorial do Ministério da Educação. Lisboa.
- Sim-Sim, I. (coord.) (2006). *Ler e ensinar a ler*. Edições Asa. Porto.
- Stratton, C. (2011). *Os Anos Incríveis: Guia de Resolução de Problemas para Pais de Crianças dos 2 aos 8 Anos de Idade*. 2ª edição, Psiquilibrios Edições. Braga.
- Vale, V. (2003). *Fios e desafios da inteligência sócio-emocional: percepção dos educadores de infância sobre as suas estratégias de gestão de comportamentos das crianças*. Tese de Mestrado em Psicologia da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra. 165pp.
- Vale, V. (2011). *Tecer Para Não Ter de Remendar: o desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra. 330pp.
- Viana, F. & Teixeira, M. (2002). *Aprender a Ler- da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto Editora. Porto.
- Zabalza, A. M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições Asa. Porto.

Legislação:

Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de janeiro, Diário da República, n.º4 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Webgrafia:

Azevedo, A. & Homem, T. (2010). *O Programa Anos Incríveis*. (disponível em <http://sociedadepediatrica.blogspot.pt/2010/07/o-programa-anos-incriveis.html> e acedido a 25 de setembro de 2012).

Morgado, M. (2010). *Literatura Infantil e Interculturalidade: “Preparar os leitores para a Vida”*. in Revista Educareducere, nº 22, ano XIV, Junho 2010. (disponível em <http://www.ipcb.pt/index.php/publicacoes-ipcb/educareducere>, e acedido em 12 de abril de 2013).

Gil, T, (2008), *Reflectir a educação, a diversidade e a inclusão, [em linha]*. (disponível em http://avagarrett.net/index.php?option=com_content&task=view e acedido em 12 de abril de 2013).

Apêndices

Apêndice 1

Planificação EPE

Quarta

A corrida de caracóis

Objetivos da atividade: - Controlar a energia;

- Gerir a impaciência;

- Tomar consciência de determinadas capacidades do corpo

Duração: 40 minutos

Preparação: Dependendo do lugar (exterior ou interior) desenhar duas linhas, uma para indicar a partida a outra a chegada. Desenhar algumas linhas perpendiculares de maneira a forma corredores. Posicionar as crianças na linha de partida.

Desenvolvimento: Explicar às crianças que se transformaram em caracóis. Quando os caracóis organizam uma corrida, o vencedor é o último a chegar à meta!

Os passos têm de ser lentos: andar afastando as pernas, colocar um pé à frente do outro, andar levantando os joelhos, andar aos ziguezagues.

Apêndice 2 Planificação Esquadra - EPE

Jardim de Infância

Dia: 8 de Junho

Sala: Caracóis **Idade:** 5 anos

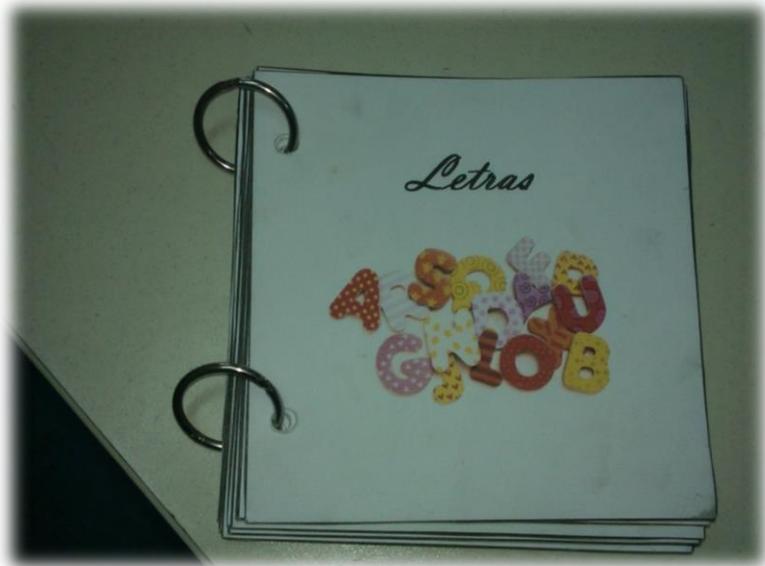
Áreas de conteúdo	Objetivos	Duração	Material	Desenvolvimento	Avaliação
-Formação Pessoal e social -Expressão e Comunicação • Expressão	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir espírito crítico; • Interiorizar regras; • Ser capaz de cooperar, interagir e aguardar pela sua vez; <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a imaginação e a criatividade; • Desenvolver a 	<ul style="list-style-type: none"> • 60 minutos 	<ul style="list-style-type: none"> • Caixas de cartão • Tintas • Pinceis • Canetas • Tesoura • Cola 	Numa conversa com a educadora o grupo de crianças, propôs mudar a farmácia por uma esquadra de polícias. Assim, aproveitando esta ideia perguntámos ao grupo o que queriam ter na esquadra. Entre muitos elementos mostraram-se interessados por ter um carro de polícia e	Observação direta da participação e empenho das crianças na atividade. Registo fotográfico.

<p>Plástica</p> <p>• Domínio da Matemática</p> <p>-Conhecimento do Mundo</p>	<p>motricidade fina;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorar novos materiais e técnicas; • Adquirir noções de geometria; • Adquirir uma identidade ecológica (reciclagem); • Interagir com o mundo que os rodeia. 			<p>sinais.</p> <p>As crianças decidiram que o carro de polícia e os sinais iriam ser feitos com caixas de cartão.</p> <p>Um grupo de crianças irá construir o carro e um outro grupo irá fazer sinais de trânsito.</p>	
--	---	--	--	--	--

Apêndice 3 Fotografias da Esquadra



Apêndice 4 Reprodução de um Livro



Apêndice 5 Planificação 1.º Ciclo

Escola: Sala: 1º e 4ºano Nº de crianças: 15

Professora cooperante: Supervisor: Philippe Loff

Estagiária: Catarina Caetano

Data

1ºano

Área Curricular	Conteúdos	Metas	Metodologia	Recursos	Avaliação	Observações
Português	Conhecer a consoante v maiúscula: imprensa e manuscrita; Construção de	<ul style="list-style-type: none"> Suprimir, acrescentar ou trocar sons (fonemas) numa das sílabas da palavra. Elaborar e escrever	Primeiramente os alunos irão fazer as famílias das letras que já conhecem no caderno. Seguidamente, far-se-á palavras para os alunos identificarem o som da letra. Posteriormente, os alunos irão fazer os exercícios da página 76 e 77.	- Quadro interativo	Observação direta: <ul style="list-style-type: none"> Análise do discurso oral das crianças; 	Um dos alunos faz trabalho diferenciado por não estar a acompanhar os trabalhos dos outros alunos.

	frases.	uma frase simples respeitando as regras de correspondência: fonema-grafema.			Perceção do envolvimento o das crianças.	
--	---------	--	--	--	---	--

Apêndice 6 **Documentações**

Esquadra da polícia

8 de junho de 2012

Contextualização: Após uma sessão sobre segurança que as crianças tiveram com agentes da polícia, foi-lhes perguntado o que pretendiam modificar, as crianças responderam o cantinho da farmácia. Todas elas ficaram entusiasmadas com a ideia de mudar o cantinho e em conjunto decidiram que queriam construir uma esquadra de polícia.

Aproveitando a ideia das crianças, as nossas últimas semanas de estágio foram ajudar na construção da esquadra. Tudo o que foi construído para esquadra foi dito antes pelas crianças. Antes de partimos para a construção houve uma breve conversa sobre o que queriam ter na esquadra, ao que obtivemos as seguintes propostas: carro da polícia, algemas, bloco e caneta, fato de polícia, sinais de trânsito, prisão e chaves.

No seguimento da conversa aproveitamos para perguntar com que material iríamos construir a nossa esquadra, o material definido foi cartão e material que fosse possível reutilizar.

C – Como vamos fazer os sinais de trânsito?

“Com cartão e luzes.” (M.F.)

A - Como vamos fazer o carro?

“Carro de cartão e andamos de pé e depois fingimos que tem motor.”
(M.M)

“Fazes buracos e depois pomos lá os pés e depois fingimos que está a andar a sério.” (M.H.)

“Podemos fazer na rua.” (C.E)

“Podemos fazer como a M. disse para andar de pé.” (M.V.N.)

“Em cima fazer uns buraquinhos e colocar umas garrafas para fazer de sirene.” (I.)

Avaliação

Todas as crianças mostraram interesse e empenho nas propostas que deram para a elaboração da esquadra da polícia.

Esta atividade concretizou-se da melhor forma e conseguimos ver todas as crianças implicadas e motivadas. Os objetivos pedidos foram cumpridos. Tentamos que todas as crianças dessem o seu contributo para a esquadra, o que foi alcançado, pois todas elas foram dando ideias e iam dizendo o que gostavam de ter na esquadra da sala.

Apêndice 7 Documentações da Esquadra

“Construção do carro”

11 de junho de 2012

Contextualização: A construção do carro foi uma das etapas da realização da esquadra. As crianças foram moldando o carro de acordo com a sua imaginação. Quando terminaram a primeira etapa do carro, numa conversa com todas as crianças, surgiram mais detalhes do carro. Assim, partimos das respostas das crianças para construirmos o que faltava no carro. As crianças foram os principais intervenientes neste carro, nós estagiárias, só ajudamos na questão de colar e cortar.

A -O que falta fazer no nosso carro?

“A mala.” (M.F.)

“Falta o motor. Aquela coisa com as letras e a marca.” (M.J.)

“Se não tiver as letras já não é um carro a sério.” (R.)

“Faltam as luzes.” (M.J.)

“As luzes vermelhas e azuis em cima do carro e uma antena.” (M.F.)

“Pois, podíamos fazer uma antena.” (M.J.)

“Tem de ter volante, mas ele tem de girar. Falta ainda aquela coisa ao lado do volante que vai para a frente e para trás. As nossas rodas não giram!” (M.J.)

Avaliação: Foi notória a envolvimento e a motivação com que as crianças faziam o carro. Esta atividade demonstrou o interesse e a

satisfação que as crianças tinham em prol do carro, muitas foram as ideias que foram surgindo e mesmo quando estava finalizado ainda faltava sempre qualquer coisa. Os objetivos foram cumpridos e existiu uma grande interajuda entre as crianças.

**“Conclusão da esquadra”
29 de Junho de 2012**

Contextualização: Esta atividade veio em consonância com o projeto da esquadra que andamos a construir. Para finalizar o nosso projeto falamos com as crianças sobre a conclusão da esquadra, queríamos saber o que faltava. Algumas crianças sugeriram outros objetos que queriam fazer. Deste modo, perguntámos às crianças como queriam o espaço da esquadra e como o queriam arrumar, as crianças, prontamente sugeriram ideias e começaram a arrumar o espaço, foram tomando consciência do espaço que a esquadra ocupava à medida que iam arrumando e decorando.

A - Como vamos arrumar o local para ficar uma esquadra?

“Casa para morar os polícias.” (M.V.N)

“Fazer um bocado para a casinha e outra para a polícia” (B.)

“Onde está o fogão coloca a mesa e aí é a cozinha. O outro canto para a polícia é onde está a farmácia.” (M.V.N)

“Tirar as cadeiras e depois dormem lá.” (M.H.)

“A farmácia ser a recepção.” (M.V.N)

A - O que fazem os polícias?

“Atendem, têm telefone.” (R.)

C- “Quantos meninos podem brincar?”

“Um cozinheiro, outro da tropa, outro chefe e o que é preso. O da recepção é o chefe.” (M.V.N)

A - O que falta na esquadra?

“Caderno para as multas.” (R.)

“Caderno, caneta e o computador.” (M.V.N)

Avaliação: Durante a arrumação do espaço notava-se as crianças interessadas e motivadas, nessa parte fomos conversando com as crianças acerca do que iríamos fazer com os materiais que se encontravam no cantinho futuro da esquadra, as crianças resolveram logo a questão, e em conjunto, deram as suas ideias para tirar os materiais que já não necessitavam de ali estar. No decorrer da atividade, todas as crianças iam colocando os materiais que construíram no canto que pretendiam e fundamentavam porque queriam ali o objeto. Foi notória a participação de todas as crianças e a interajuda que houve entre o grupo. Alcançamos os nossos objetivos conseguindo dar resposta ao que as crianças perguntavam. A motivação e o empenho foi tanto, que as crianças pediram para fazer mais objetos, nomeadamente sinais de trânsito, para a esquadra.

Apêndice 8
Ficha de Língua Portuguesa

Ficha de Língua Portuguesa

Nome: _____

Data: _____

1 – Escreve e pinta - Lê e escreve

p
p

pé _____

pai _____

pipa _____

popó _____

puma _____

p p p p
pa pe pi po pu

p _____

pa _____

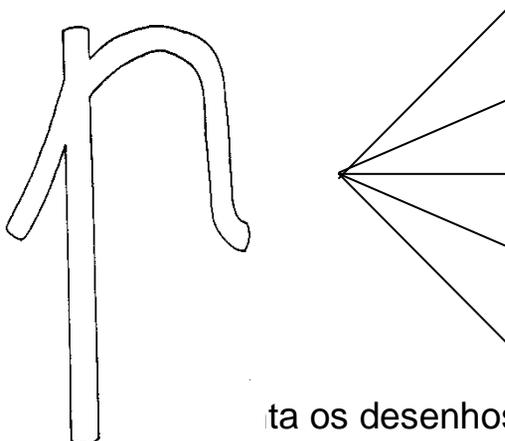
pe _____

pi _____

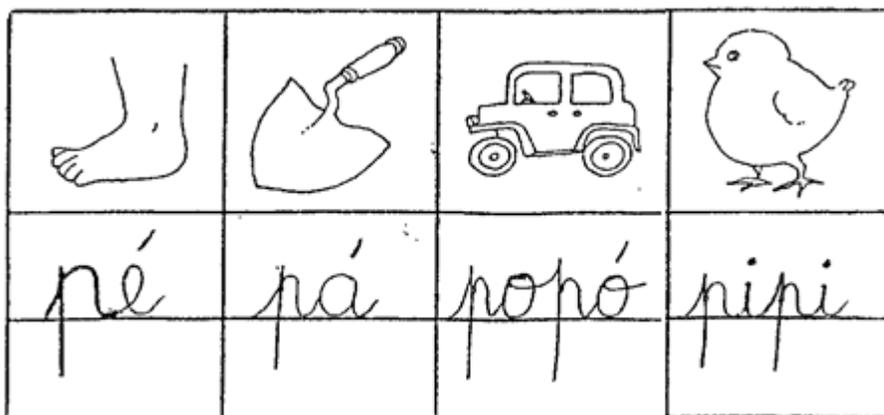
po _____

pu _____

2- Completa com **a, e, i, o, u.**



ta os desenhos.



Completa o quadro e lê-o.

	a	e	i	o	u	ai	au	eu	ei	iu	oi	ão	õe
p	<i>pa</i>												

4- Une as palavras impressas às manuscritas, como no exemplo.

<p>pai •</p> <p>pá •</p> <p>pia •</p> <p>pau •</p>	<p>• <i>pau</i></p> <p>• <i>pá</i></p> <p>• <i>pai</i></p> <p>• <i>ria</i></p>
--	--



Bom Trabalho!

Apêndice 9 Caixa Mágica



Anexos

Anexo 1

História do P

pepe e os pintainhos

Pepe seguia na estrada em direcção a casa.

A seu lado, muito contentes, iam dois pintainhos a cantarolar:

- Pi, pi, pi! Vamos para aqui!

- Pi, pi, pi! Vamos para ali!

Divertido, Pepe olhava para eles. Mas, a certa altura, sem querer, bateu com a pá no pé dum pipi.

- Pi...pi..pi! Pi...pi! Dói-me aqui! – choramingou o pintainho.

Cheio de medo, o outro pipi deu um pulo para o popó do pai e do Pepe.

- Desculpem! Foi sem querer. Não tenham medo! – afirmou o Pepe.

- Mas dói! – queixou-se o pintainho ferido.

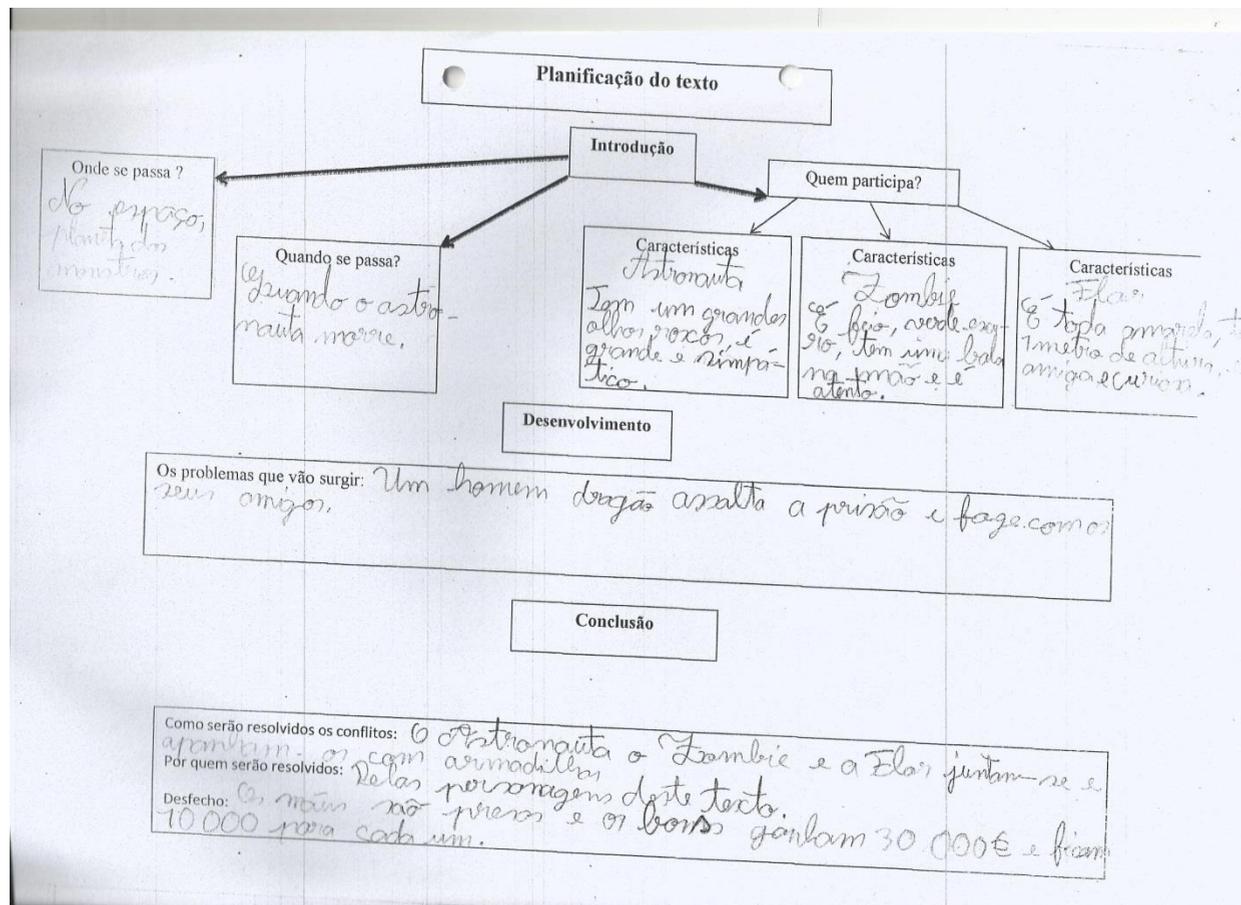
- Pronto! Eu levo-vos ao colo, está bem? – disse Pepe.

- Está bem. Mas também queremos que nos ensines a fazer o “p” de pá, de pipi, de pé, de popó... - pediram os pintainhos.

- Eu vou ensinar-vos. É assim: dai um saltinho da minha mão para o popó. Agora deixai-vos cair direitinhos para o chão. Lá no cimo, fazei um banquinho com uma perna redondinha.

- Que bom! Já sabemos escrever pá, pé, pi, pó, pu! – afirmaram os pintainhos que foram a correr para casa.

Mapeamento de um texto



A aventura no planeta dos monstros

Era uma vez um astronauta que morreu no espaço. Ele era grande, simpático e tinha os olhos rocosos.

Tinha morrido quando a nave espacial onde ele viajava ligou contra um cometa.

Então acordou e exclamou:

- Estou morto e vivo ao mesmo tempo!

Então, o astronauta dirigiu-se à janela para ver se estava longe ou perto do planeta Terra. Depois disse:

- Estou tão longe!

O astronauta olhou para o lado e viu um planeta azul e gigante.

Logo, avançou a nave e ligou os motores, os propulsores e avançou para o planeta a alta velocidade.

Quando estava a chegar ao chão do planeta viu uma casa muito esquisita, tão esquisita que ele nem imaginava que existisse.

Depois, desceu da nave e estava lá um zombi que lhe disse:

- Olá. Bem-vindo ao Planeta dos monstros.

- Olá. Quem és tu? - perguntou o astronauta.

- Sou um zombi e chamo-me Zombie. E tu?

- Eu sou um humano que morreu no espaço.

Assim que acordei morto, avantei a nave espacial e agora estou aqui. Sou um astronauta.

- Bem comigo - disse o Zombie - vamos para a minha casa.

E lá foram e de lá a conversa até ao carro rodado do zombie.

Quando chegaram à porta de casa Zombie o astronauta perguntou:

- Onde é a tua casa?

- É este prédio. - respondeu o Zombie

- Este prédio todo é a tua casa! Oh! Si!

seus amigos. O homem cabra e o homem água.
Então, os dois entraram no café, o Tommie
alvo o guarda carregou no botão vermelho e
o seu carro transformou-se num carro da
polícia com um rodar que indicava onde é que
os carros estavam.
Então o Tommie veio na sua onde eles
estavam e viu-os no carro à frente.
Depois o Tommie começou a disparar tiros e
diz:
- Eles estão tão perto.
E depois experimentou disparar um míssil
e com o gancho agarrou o carro deles e levou-
os em direção à prisão.
Mas o que eles não se lembraram era que
eles podiam fugir.
O Homem água queimou o cabo e o
homem cabra fingiu que era o cabo.
Depois chegaram à esquadra, já o homem
cabra tinha ido para o carro e o homem água
ligou os motores e fugiu.
Tommie disse:
- Eu já sabia que eles já escaparam. Foi por
isso que preparei armadilhas.
- Quando o carro deles passar pelo armadilha,
os starrings deixam-no cair. - disse a Flor.
- Há e depois vamos lá brincar! - acrescen-
tou o astronauta.
Depois foram brincar e leram-nos para
a prisão dos membros.
A seguir, prenderam-nos na prisão e
fizeram uma festa.
No fim da festa, ganharam 70.000 € 10.000
para cada um.
O Tommie gastou-o para comprar a moto
com propulsores que ele queria. A Flor gastou -

Anexo 3

Escrita Criativa

Chuva de ideias

Nome: Era dos Santos Claro Data: 5 / 12 / 2012



cachecóis
kispas
meias
botas
galochas
chapéu de chuva
casacos

neve
frio
Natal
chuva
gorro
boneco de neve
skis
camisolas quentes

Inverno

Chuva de ideias

Nome: Ena dos Santos Clara Data: 5 / 12 / 2012

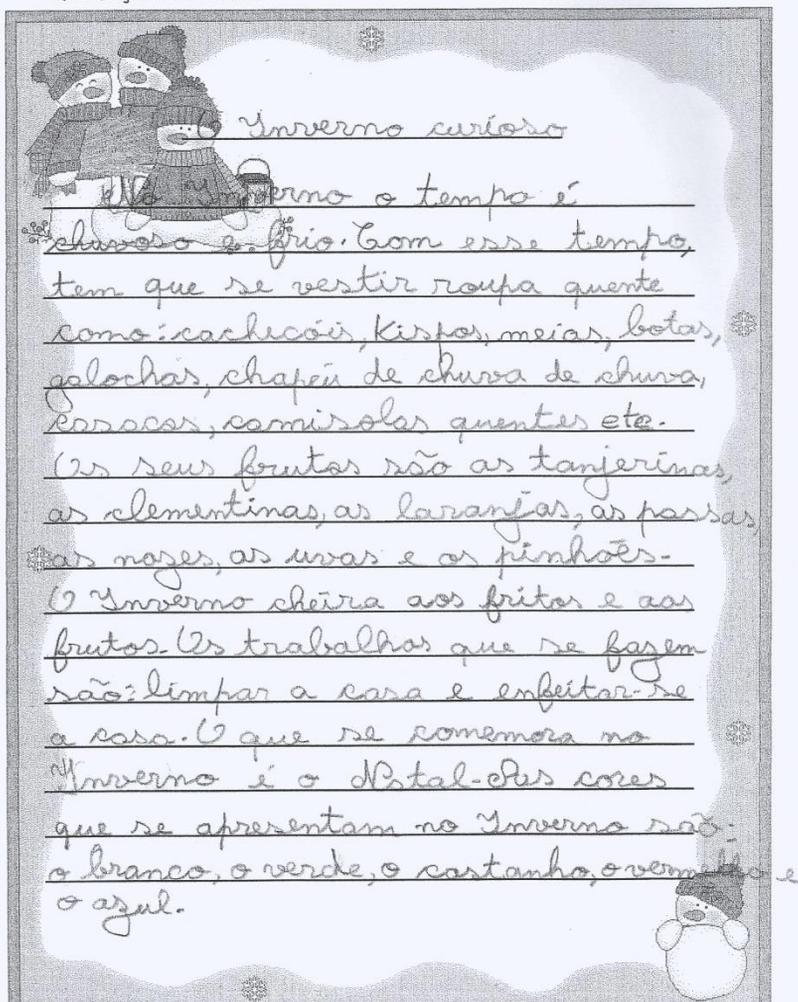
Inverno

O que é?	É uma estação do ano fria.
Como é o tempo?	O tempo é chuvoso e frio.
Que roupa vestimos?	Cachecóis, kistpos, meias, botas, galochas, chapéu de chuva, casacos e g
Quais os seus frutos?	Sangerinas, clementinas, laranjas, ^{rúdas} passas, nozes, uvas e pinhões.
A que cheira?	Cheira aos fritos e aos frutos.
Que trabalhos se fazem?	Limpa-se a casa e mafeita - se a casa.
O que se comemora?	Comemora-se o Natal.
Que cores apresenta?	Branco, verde, castanho, - vermelho, azuis
Outras informações.	

Escrita Criativa

Nome: Enza dos Santos Claro Data: 5 / 12 / 2012

Escreve um texto informativo sobre o Inverno a partir da informação recolhida.



Inverno curioso

No inverno o tempo é
chuvoso e frio. Com esse tempo,
tem que se vestir roupa quente
como: cachecóis, kistpos, meias, botas,
golechas, chapéu de chuva de chuva,
botas, comissolas quentes etc.

Os seus frutos são as tangerinas,
as clementinas, as laranjas, as passas,
as nozes, as uvas e os pinhões.

O Inverno cheira aos frutos e aos
frutos. Os trabalhos que se fazem
são: limpar a casa e enfeitá-la
a casa. O que se comemora no
Inverno é o Natal. As cores
que se apresentam no Inverno são:
o branco, o verde, o castanho, o vermelho e
o azul.

Escrita Criativa

Nome: Gracia dos Santos Claro Data: 5/12/2012



Iremos estar juntos no Natal?

Na véspera de Natal come-se com a família.

Vêm ~~ni~~ as prendas de Natal.

Enfeita-se a casa para o Natal.

Ri-se e canta-se com a família ao pé da fogueira e

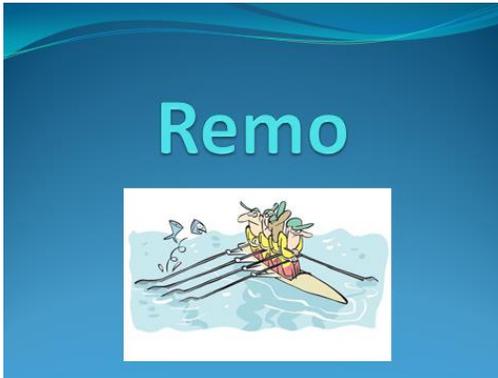
Na cozinha ^{comem-se os} ~~comem-se os~~ chocolates.

O meu primo e o meu pai brincam comigo e
dizerem que não têm prendas para mim.



Anexo 4

Powerpoint



- O remo é um desporto aquático organizado a partir de meados do século XIX. Faz parte do programa oficial dos Jogos Olímpicos e Jogos Paraolímpicos. É um desporto de velocidade, praticado em barcos estreitos, nos quais os atletas se sentam sobre bancos móveis, de costas voltadas para a meta, usando os braços, tronco e pernas para mover o barco o mais depressa possível, em geral em rios, lagoas ou pistas construídas especialmente para a prática da modalidade, mas por vezes também no mar. Pode ser praticado em diferentes categorias, desde barcos para uma pessoa, duas, quatro ou oito. Cada remador pode conduzir o barco utilizando um ou dois remos dependendo do tipo de barco. Alguns barcos ainda podem ter incluída a presença de um timoneiro responsável por dar o ritmo da remada aos atletas e acertar o rumo.

- Os **barcos oficiais** são constituídos por 1, 2, 4, ou 8 remadores.
- 1X - Skiff
- 2X - Double Scull
- 4X - Quadri Scull
- 2- - Shell de 2 sem timoneiro
- 4- - Shell de 4 sem timoneiro
- 2+ - Shell de 2 com timoneiro
- 4+ - Shell de 4 com timoneiro
- 8+ - Shell de 8 com timoneiro



- Trata-se de um desporto que exige força muscular e resistência. Assim, os remadores são, normalmente, muito fortes e bem musculados.
- Os melhores atletas são altos e com membros longos, porque assim conseguem mais facilmente ir buscar uma remada mais longa fazendo o barco mover-se mais depressa. É raro encontrarmos, por exemplo nas finais olímpicas, remadores com menos de 1,90 m de altura, havendo mesmo muitos com mais de 2,00 m.



Os escalões são os seguintes:

- Benjamin: até 10 anos
- Infantil: até 13 anos
- Juvenil: 14 a 15 anos
- Júnior: 16 a 18 anos
- Sub 23: atletas até 22 anos
- Sénior: classe aberta
- Master: acima de 27 anos
- Peso Leve: até 72,5 kg sendo que a média geral de um barco não pode ultrapassar 70 kg



Pedro Fraga e Nuno Mendes

são os campeões nacionais de remo. Foram os primeiros atletas Portugueses a conseguirem o 5.º lugar em double scull nos Jogos Olímpicos de Londres. É o melhor resultado de sempre do remo Português.



- O **Clube Náutico da Praia de Mira** nasceu a 1 de maio de 1992.



No **hangar** à beira da barrinha, guardam-se os barcos, os ergómetros e os aparelhos de musculação.



6 dias por semana há treinos para os diversos escalões, orientados pelo treinador **Rui Coimbra**.

- A equipa participa nas provas da Federação Portuguesa de Remo e já conquistou várias taças e muitas medalhas. Atualmente um dos atletas mais bem classificados no escalão Júnior a nível nacional é Daniel Calvão, do Clube Náutico da Praia de Mira!!!



A última prova realizada foi no dia 17 de novembro, no rio Mondego, em Coimbra. Participaram mais de 100 atletas, 9 do Clube Náutico da Praia de Mira que ganharam 4 medalhas.



A próxima prova realizar-se-á no dia 8 de dezembro, a partir das 9 horas, na Barrinha da Praia de Mira.



Vem fazer parte desta equipa!

Rodrigo

Anexo 5

Manual Estudo do Meio

