



Centro de Competência de Ciências Sociais
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
Ano Letivo- 2014/2015

Ana Patrícia de Freitas

**Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre em Mestrado em Educação
Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Orientador: Professor Doutor José Paulo Gomes Brazão

Funchal, junho de 2015

**“ Educação não muda o mundo. Educação muda pessoas.
Pessoas mudam o mundo”**

Paulo Freire

Agradecimentos

Para que a concretização da minha formação e deste meu relatório fosse possível, foi imprescindível o apoio de várias pessoas, que foram grandes pilares ao longo de todos estes anos. A todos vós expresso o maior e mais sincero sentimento de gratidão, pois ficarão para sempre na minha memória as palavras e atitudes de conforto e de força que me foram dirigidas desde sempre para que eu seguisse o meu sonho de criança.

Assim sendo, agradeço:

Primeiramente a Deus, por me ter dado a oportunidade de realizar um grande sonho, por ouvir as minhas preces e me ter dado força nos momentos em que me sentia a fracassar.

Aos meus pais, em especial à minha mãe, por me encorajarem a seguir em frente, me apoiarem e fazerem sacrifícios por mim, para que tudo isto fosse possível.

Às minhas irmãs, as melhores do mundo, Odília e Bernardete, que são desde sempre as minhas fortalezas, que estão do meu lado, lutam comigo e me apoiam incondicionalmente. Apesar da distância, estão muito presentes na minha vida, amo-vos com todo o meu coração.

Aos meus queridos sobrinhos, que fizeram com que o meu sonho se tornasse maior, que nos momentos menos bons me faziam lembrar do meu objetivo e que me permitiram ganhar alguma experiência. Fazem parte de mim!

Aos meus cunhados, que como irmãos, me deram apoio neste longo percurso.

Ao Professor Doutor Paulo Brazão, orientador do estágio do 1º Ciclo do Ensino Básico e do presente relatório, pela orientação fornecida nesta fase e pelos seus conselhos.

À educadora cooperante Delta Cafôfo, por me ter recebido de braços abertos na Sala de Berçário II, por ter partilhado comigo a sua vasta experiência e por me ter dado oportunidade de realizar atividades diferentes das habituais com as “suas” crianças.

À professora cooperante Ana Cristina Neves, pela excelente pessoa que é, por toda a dedicação que disponibilizou, pelo apoio, compreensão e pela partilha dos seus conhecimentos.

VI

A todas as crianças com as quais estagiei, pelas manifestações de carinho, pelos sorrisos, choros, abraços e olhares, e por tudo o que me permitiu crescer enquanto profissional e principalmente enquanto pessoa.

Às minhas grandes amigas, Anabela e Laura, companheiras desta “viagem”, por todos os nossos bons e maus momentos partilhados, pelo apoio mútuo, por todas as nossas experiências, mesmo as mais difíceis. Sem vocês este percurso seria mais penoso e não teria o mesmo sentido.

A todos os meus amigos, e a todas as restantes pessoas que, de uma maneira ou de outra, me deram força para continuar e nunca desistir.

Bem hajam!

Resumo

Neste relatório, estão presentes os pressupostos metodológicos e teóricos que sustentaram toda a minha prática pedagógica desenvolvida no Infantário “O Girassol”, mais precisamente na valência de Creche, e na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Camacha com uma turma de 2º ano. Apresenta duas problemáticas encontradas em contexto de estágio, assim como estratégias que visaram a colmatação das mesmas. Na Creche a problemática relaciona-se com a dificuldade de adaptação de uma criança, e no 1º Ciclo com problemas de comportamento e atenção da turma em geral. Confere ainda metodologias que enriquecem a ação do professor, aperfeiçoando-a de modo a atingir os objetivos da educação. Privilegia a prática reflexiva, diferenciação pedagógica, investigação-ação e a aprendizagem cooperativa. Estas visam sempre colmatar possíveis dificuldades e tornar exequíveis aprendizagens mais significativas para as crianças, tendo sempre em consideração a individualidade de cada uma delas. Este relatório contém também princípios/métodos que o profissional de educação deve ter em conta para se orientar e melhorar a sua *práxis*, e ainda a importância que outros intervenientes podem ter na vida escolar das crianças. Em suma, este relatório representa o culminar de uma etapa muito importante na minha vida, e o início de outra muito desafiante e que espero atingir com sucesso.

Palavras-chave: educação; prática reflexiva; diferenciação pedagógica; investigação-ação; aprendizagem cooperativa; *práxis*.

Abstract

In this report, are present the methodological and theoretical assumptions that supported all my pedagogical practice developed in the Nursery "The Sunflower", more precisely in the valence Nursery, and Primary School in the 1st cycle with Preschool of Camacha with a 2nd class year. It presents two problems encountered in stage of context, as well the strategies aimed clogging them. The problem that I found on the Nursery is related with a difficult child adaptation, and in the 1st cycle with behavior and attention problems of the class in general. Confers methodologies that enrich the teacher's action, perfecting it in order to achieve the aims of education. Focuses on reflective practice, adaptive education, research-action and cooperative learning. These aim to always overcome possible difficulties and make feasible more meaningful learning for children, taking into account the individuality of each. This report also contains principles / methods that the education provider should take into account to guide and improve their practice, and also the importance that other stakeholders may have in the school life of children. In short, this report represents the culmination of a very important stage in my life, and the beginning of another very challenging and I hope successfully achieve.

Keywords: education; reflective practice; pedagogic differentiation; action research; cooperative learning; praxis.

Lista de Siglas

CEB- Ciclo do Ensino Básico

DA- Dificuldade de aprendizagem

DEB- Departamento de Educação Básica

EB1/PE- Escola do 1º Ciclo com Pré-Escolar

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

ME- Ministério da Educação

MEM- Movimento da Escola Moderna

NEE- Necessidades Educativas Especiais

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

SAC- Sistema de Acompanhamento de Crianças

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

Sumário

Agradecimentos.....	V
Resumo.....	VII
Abstract.....	IX
Lista de Siglas.....	XI
Índice.....	XIII
Índice de Apêndices.....	XVII
Índice de Figuras.....	XIX
Índice de Quadros.....	XXI
Índice de Tabelas.....	XXIII
Introdução.....	1
Parte 1 – Enquadramento teórico e legislativo	
Capítulo I – Identidade Profissional docente	
1.1. A Identidade Docente.....	5
1.2. Perfil do educador.....	7
1.3. Perfil do professor.....	8
1.4. O docente reflexivo e investigador.....	9
1.5. Relação professor-aluno.....	11
1.6. A gestão do currículo.....	12
1.7. Síntese do capítulo.....	13
Capítulo II – Documentos de referência	
2.1-Educação Pré-Escolar	
2.1.1. Lei de Bases do Sistema Educativo.....	15
2.1.2. Lei-quadro da Educação Pré-Escolar.....	15
2.1.3. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	16

2.1.4. Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar - Circular N° 17...	18
2.1.5. Avaliação e Desenvolvimento do Currículo em Educação Pré-Escolar	19
2.1.6. Princípios educativos na creche.....	21
2.2- 1º Ciclo	
2.2.1. Programas Curriculares do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	23
2.2.1.1. Programa Curricular de Estudo do Meio.....	23
2.2.1.2. Programa Curricular de Matemática.....	24
2.2.1.3. Programa Curricular de Português.....	25
2.3. Síntese do capítulo.....	26
Capítulo III- A adaptação da Criança.....	29
3.1. Relação Escola-família.....	31
3.2. Colaboração entre pais e educadores.....	34
3.3. Transição do Pré-Escolar para o 1ºciclo do Ensino Básico.....	36
3.4. Entrada para o 1º Ciclo.....	37
3.5. A Participação da Família na vida escolar das crianças.....	38
3.6. Síntese do capítulo.....	39
Capítulo IV- Crianças com problemas de atenção e comportamento.....	41
4.1. Agressividade.....	43
4.2. Problemas emocionais.....	44
4.3. Dificuldades de aprendizagem.....	46
4.4. Síntese do capítulo.....	47
Capítulo V- Enquadramento Metodológico	
5.1. Metodologia da Investigação-ação.....	51
5.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	52
5.3. Método de análise de dados.....	53
5.4. Síntese do capítulo.....	55

Capítulo VI – Pressupostos da intervenção pedagógica

6.1. Aprendizagem Cooperativa.....	57
6.2. Diferenciação Pedagógica.....	58
6.3. A importância da Observação para o Profissional de Educação	60
6.4. O Educador no Desenvolvimento da Planificação.....	61
6.5. Inclusão de crianças com N.E.E.....	63
6.6. As expressões no desenvolvimento da criança.....	66
6.7. Síntese do capítulo.....	67

Parte II - A prática pedagógica

Capítulo I- Intervenção Pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar

1.1. Enquadramento do contexto de estágio	
1.1.1. Caracterização do Meio.....	69
1.1.2. Caracterização da Instituição.....	72
1.1.3. Caracterização da Sala.....	73
1.1.4. Caracterização do grupo.....	78
1.1.4.1. Caracterização Individual das Crianças.....	81
1.2. O estágio pedagógico na Sala do Berçário II	
1.2.1. Questões de Investigação-Ação	
(Como é que os pais podem ser envolvidos no processo de adaptação de uma criança de 1 ano e meio à creche?)	
1.2.1.1. Enquadramento do problema.....	82
1.2.1.2. Estratégias de Intervenção.....	83
1.2.2. Atividades da Área de conhecimento do mundo.....	88
1.2.3. Atividades da Área de Formação Pessoal e Social.....	97
1.2.4. Atividade da Área de Expressão e Comunicação	
1.2.4.1. Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	99
1.2.4.2. Expressão Plástica.....	102
1.2.4.3. Matemática.....	109
1.2.4.4. Expressão Dramática e Motora.....	110
1.2.4.5. Expressão Musical.....	112

1.3. Atividade com a Comunidade Educativa.....	114
1.4. Reflexão crítica acerca da intervenção pedagógica em contexto Pré-escolar.....	117

Capítulo II- Intervenção Pedagógica em contexto de 1º Ciclo

2.1 Enquadramento do contexto de estágio	
2.1.1. Caraterização do Meio.....	121
2.1.2. Caraterização da Instituição.....	123
2.1.3. Caraterização da Sala.....	123
2.1.4. Caracterização da Turma.....	124
2.1.3.1. Caraterização Individual dos alunos.....	126
2.2 O estágio pedagógico na Turma do 2ºB	
2.2.1. Questões de Investigação-Ação	
(Como é que podemos cativar a atenção e motivação de crianças com problemas de comportamento e atenção?)	
2.2.1.1. Enquadramento do problema.....	129
2.2.1.2. Estratégias de intervenção.....	131
2.2.2. Atividades de Matemática.....	135
2.2.3. Atividades de Português.....	143
2.2.4. Atividades de Estudo do Meio.....	147
2.2.5. Atividade com a Comunidade Educativa.....	152
2.3. Reflexão crítica acerca da intervenção pedagógica no 1º Ciclo.....	155
Considerações Finais.....	159
Referências.....	161

Índice de Apêndices

Educação de Infância:

- Apêndice A- Autorização dos pais
- Apêndice B- Entrevista à mãe
- Apêndice C- Planificação semanal 21 a 23 de outubro
- Apêndice D- Planificação semanal 28 a 30 de outubro
- Apêndice E- Planificação semanal 4 a 6 de novembro
- Apêndice F- Planificação semanal 11 a 13 de novembro
- Apêndice G- Planificação semanal 18 a 20 de novembro
- Apêndice H- Reflexão 1ª Semana (Creche)
- Apêndice I- Reflexão 2ª Semana (Creche)
- Apêndice J- Reflexão 3ª Semana (Creche)

1º Ciclo:

- Apêndice 1- Planificação semanal de 31 de março a 3 de abril
- Apêndice 2- Planificação semanal de 22 e 23 de abril
- Apêndice 3- Planificação semanal de 28 a 30 de abril
- Apêndice 4- Planificação semanal de 5 a 7 de maio
- Apêndice 5- Planificação semanal de 12 a 14 de maio
- Apêndice 6- Planificação semanal de 20 de maio
- Apêndice 7- Planificação semanal de 26 e 27 de maio
- Apêndice 8- Reflexão Primeiras duas semanas de estágio
- Apêndice 9- Reflexão 3ª semana de estágio
- Apêndice 10- Reflexão 4ª semana de estágio
- Apêndice 11- Reflexão 5ª semana de estágio
- Apêndice 12- Ficha sobre os meios de transporte
- Apêndice 13- Vídeo do projeto e atividade da Comunidade

Índice de Figuras

Figura 1- Fatores de Problemas Comportamentais.....	45
Figura 2- Infantário “O Girassol”	72
Figura 3- Sala de Berçário II.....	73
Figura 4- Área do descanso da sala do Berçário II.....	74
Figura 5- Área do Tapete da sala do Berçário II.....	75
Figura 6- Área das refeições da sala do Berçário II.....	76
Figura 7- Área da higiene da sala do Berçário II.....	77
Figura 8- Atividade de solicitação dos objetos	79
Figura 9- Atividade de associação de sons a imagens.....	80
Figura 10- Atividades de expressão plástica com a criança.....	84
Figura 11- Atividades com a mãe na sala.....	85
Figura 12- Entrevista diretiva da mãe.....	87
Figura 13- Primeiro contato com tinta.....	89
Figura 14- Pintura do Cartão.....	89
Figura 15- Criança a segurar um pincel.....	91
Figura 16- Criança a passar cola no cartão.....	91
Figura 17- Colagem das folhas secas.....	92
Figura 18- Mobile das folhas de Outono.....	93
Figura 19- Tapete de Texturas.....	95
Figura 20- Arrumação dos materiais utilizados.....	98
Figura 21- História do Patinho Feio.....	100
Figura 22- Exploração do Livro e do Fantoche.....	101
Figura 23- Digipapa.....	103
Figura 24- Impressão do “desenho”.....	103
Figura 25- Pintura e decalque dos pés e das mãos das crianças.....	105

Figura 26- Mobile de anjos de Natal.....	106
Figura 27- Postal de Natal.....	106
Figura 28- Pintura com esponja.....	107
Figura 29- Círculo com forma das mãos das crianças.....	108
Figura 30- Atividade com bolas coloridas.....	109
Figura 31- Atividade com jornais.....	111
Figura 32- Atividade com panos coloridos.....	112
Figura 33- Exploração de sons.....	113
Figura 34- Palestra do Desenvolvimento da Criança e da Linguagem.....	115
Figura 35- EB1/PE da Camacha.....	123
Figura 36- Cesto da Páscoa em Origami.....	136
Figura 37- Frações.....	137
Figura 38- Geoplano.....	138
Figura 39- Figuras no Geoplano (áreas e perímetros).....	138
Figura 40- Expressão Plástica (simetrias).....	139
Figura 41- Resultado final (simetrias).....	140
Figura 42- Completar simetrias.....	140
Figura 43- Medições com objetos e partes do corpo.....	142
Figura 44- Receita (texto informativo).....	144
Figura 45- Prenda para o Dia da Mãe.....	145
Figura 46- Ficha dos Meios de Transporte.....	148
Figura 47- Elaboração do Cartaz sobre os Transportes.....	149
Figura 48- Elaboração do Projeto sobre os Meios de Transporte.....	150
Figura 49- Experiências.....	151

Índice de Quadros

Quadro 1- Exemplo de tabela de Planificação.....	62
Quadro 2- Caracterização Individual das crianças do Berçário II.....	81

Índice de Tabelas

Tabela 1- Rotina da Sala de Berçário II.....	77
Tabela 2- Idades e Nacionalidades das crianças.....	78
Tabela 3- Idades, habilitações literárias e profissões dos pais.....	116
Tabela 4- Caraterização individual da Turma do 2º B.....	126
Tabela 5. Horário Curricular da turma.....	128

Introdução

Este relatório de estágio representa o culminar de todo o processo de formação académica ao longo de cinco anos. Reflete a prática pedagógica desenvolvida no Infantário “O Girassol” na valência de Creche, e no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) numa turma de 2º ano. Esta fase conjectura a inter-relação entre os conhecimentos teóricos ao longo do meu percurso académico e as crenças e valores pessoais. É através desta prática que somos confrontados com a realidade vivenciada pelos vários atores do processo educativo, adultos e crianças.

No estágio comprovamos o conhecimento que adquirimos, assim como as atitudes e habilidades que promovem a execução e desenvolvimento do nosso trabalho. Desta forma, no presente relatório pretendo elucidar reflexivamente a prática desenvolvida nestes dois contextos educativos. É de realçar a importância do envolvimento cooperativo com a educadora e professora cooperantes, como também com os orientadores de estágio, não descurando todos os outros intervenientes educativos. Visto que a prática pedagógica não se deve cingir ao trabalho individualizado, esta troca de experiências e conhecimentos auxiliaram a intervenção *in loco*.

Aquando da realização do estágio, houve uma mistura de sentimentos perante o confronto com esta realidade. Em contexto de Creche, houve medo de estar a trabalhar com crianças tão pequenas (entre os 9 e os 20 meses) e de não conseguir adequar a minha prática às suas particulares necessidades relativamente às atividades. Por outro lado, grande entusiasmo por contactar com seres tão pequeninos e que tanto dependem de nós adultos, onde os sentimentos são mais partilhados. Em relação ao 1º Ciclo, tive receio de não ser bem aceite pela turma e de não conseguir atingir os objetivos propostos. Todavia, tinha grande curiosidade de conhecer no terreno algumas práticas do Movimento da Escola Moderna utilizadas pela professora, e de trabalhar com crianças no 2º ano, visto nunca ter tido oportunidade de estagiar com crianças neste ano.

A prática pedagógica foi desenvolvida segundo um método formativo, nomeadamente a investigação-ação que pretende “estudar, compreender e transformar a prática” (Cadório & Simão, 2013, p. 46). Tem como característica o constante questionamento sobre a ação e a pesquisa de soluções para dar resposta às questões sinalizadas.

Deste modo, as problemáticas que surgiram durante os estágios serviram de orientação à ação desenvolvida. A problemática que surgiu na Creche prende-se com a dificuldade de adaptação à Creche, não só pela criança, mas também pela mãe. Assim, as estratégias passaram por, inicialmente, distrair a criança com atividades que ela gostasse quando a mãe saía da sala, por fazer uma entrevista à mãe de modo a perceber os seus medos/ansiedades e fazê-la refletir sobre os aspetos positivos da estadia da sua filha na Creche. Outra estratégia que adotei foi convidar a mãe a fazer atividades na sala com todas as crianças, e finalmente consciencializar a criança para o presente e ausente.

Em relação ao 1º Ciclo, a problemática encontrada foi a grande falta de atenção e mau comportamento dos alunos. Sendo assim, achei por bem fazer atividades de relaxamento e concentração quando estivessem demasiado agitados, fazer atividades práticas, atividades dinâmicas e cativantes, e também atividades que envolvem as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Todas as estratégias supramencionadas ocorreram por meio de instrumentos metodológicos e tiveram como intuito colmatar/melhorar as lacunas relacionadas com as problemáticas sinalizadas. Embora o tempo de estágio seja curto para poder ver grandes evoluções relativamente às problemáticas, devo referir que no caso do problema de adaptação as mudanças foram notórias, tanto em relação à criança como também à sua mãe. Já na problemática do 1º Ciclo, os resultados não foram os desejados, pois trata-se de um grupo muito difícil e com problemas a vários níveis.

O presente relatório está dividido em duas partes, a primeira contempla teoria que é importante para o profissional de educação e que sustentou a prática. A segunda parte reflete a prática pedagógica, informação acerca do meio, instituição, sala, grupo de crianças, assim como as atividades por mim realizadas. Cada uma destas duas partes está subdividida em capítulos. Então, na primeira parte existem seis capítulos. No primeiro capítulo falo acerca da identidade profissional docente e um pouco da sua história. Já no segundo capítulo congrega documentos de referência tanto para a Educação Pré-escolar como para o 1º ciclo. Os capítulos III e IV ostentam teoria relativamente às problemáticas encontradas no contexto da prática pedagógica, sendo que o terceiro capítulo é acerca da adaptação e o quarto capítulo acerca de problemas de comportamento e atenção. No quinto capítulo encontra-se informação acerca da metodologia de Investigação-ação, assim como as técnicas e instrumentos de recolha de dados e métodos de análise de dados. Por último, o sexto capítulo ostenta os pressupostos que guiaram a minha prática pedagógica do Pré-Escolar e do 1º Ciclo.

Relativamente à parte II, esta encontra-se também dividida em dois capítulos. O primeiro refere-se à prática pedagógica desenvolvida no Pré-Escolar, mais precisamente na valência de Creche, e o segundo capítulo à prática desenvolvida no 1º ciclo.

Em cada um dos capítulos é feito o enquadramento do meio onde está inserida a instituição de ensino, a caracterização dessa instituição, da sala onde ocorreu a prática pedagógica, e do grupo de crianças com o qual trabalhei.

Os dois capítulos supramencionados contêm informações importantes acerca das crianças e de todo o trabalho que foi possível fazer com as mesmas. Explana ainda as atividades realizadas para responder às problemáticas, assim como outras atividades que considero importantes.

No fim de cada capítulo é feita uma síntese e no fim da segunda parte, uma retrospeção analítica acerca de cada estágio e de todo o trabalho realizado com os grupos de crianças, pois como refere Filipe (2004) “os professores devem fazer da prática docente o seu objectivo de reflexão.” (p. 112)

Este relatório termina com as considerações finais de cariz reflexivo acerca desta grande e enriquecedora experiência que foi a prática pedagógica nos dois contextos educativos.

Parte 1 – Enquadramento teórico e legislativo

Capítulo I – Identidade Profissional docente

1.1. A Identidade Docente

Existem diferentes níveis de ensino, e todos os profissionais de educação formados por instituições de ensino superior são considerados docentes, incluindo o educador. Todavia a educação sofreu grandes mudanças de paradigma respetivamente ao seu valor. A educação nem sempre esteve ao alcance de toda a população, e até ao século XVII foi ministrada por religiosos (Mendonça, s/d).

Foi no ano de 1862 com a inauguração da Escola Normal de Lisboa que a formação de docentes teve um grande impulso, pois houve uma grande expansão quer dos profissionais de educação quer das escolas até à 1ª República. Na altura, este Regime “procurou fazer da educação o instrumento político da sua afirmação como regime” (Sarmiento, 1994, p.48).

Já a meados do Século XIX ocorreram as primeiras tentativas de criar movimentos associativos de professores. Desta forma, exigiam ser considerados uma classe profissional.

Nóvoa (1989) afirma que na 2ª metade do século XIX estas reuniões de professores fizeram com que se descobrissem ideias comuns alicerçadas numa “solidariedade colectiva e um espírito de grupo, fundamentais para a afirmação dos professores como profissionais” (Nóvoa, 1989, p.57). Desde então a profissão docente cresceu e começou a seguir novas ideologias, ideologias essas que patenteiam o que se entende por identidade docente nos dias de hoje.

Segundo Nóvoa (1989), entre finais do Século XIX e a 1ª República, a promoção da profissão docente e as melhorias que ocorreram a nível do seu estatuto socioeconómico deveu-se ao aumento do número de Escolas Normais e à associação por parte dos professores.

Durante o Estado Novo, a nossa profissão passou novamente por fases conturbadas. O trabalho do professor foi desvalorizado e posto em causa, impedindo-o de reivindicar e manifestar por causa da política vivida na altura. Ergueram-se novas

perspetivas na valorização e qualidade da formação docente com o fim do Estado Novo (Nóvoa, 1989).

Os verdadeiros contornos quer do papel do docente quer da educação, ocorreram com a mudança de mentalidades, e como não podia deixar de ser, com as mudanças políticas que foram acontecendo ao longo da história da educação.

Como podemos perceber, a construção da identidade docente passa por períodos de desvalorização e ascensão, não é imutável. Sendo assim, é elementar que nós docentes, sejamos capazes de acompanhar as constantes mudanças que vão ocorrendo na nossa sociedade, pois cada vez mais é pedido aos professores que, para além de ser necessário saber o que lecionam, sejam facilitadores da aprendizagem, pedagogos eficazes, ajudem no equilíbrio afetivo e psicológico dos alunos, da integração de crianças com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E) e provenientes de minorias étnicas na sociedade e que tratem de inúmeros temas, como por exemplo a educação sexual, ambiental, cidadania, etc (Rodrigues e Malheiro, 2004).

É exigido ao professor/educador que direcione o saber e oriente o desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Não é o único titular do saber. Seguindo a ideia de Freire (2009), o docente aprende e faz aprender, através de estratégias e métodos reguladores de desenvolvimento, obtenção de saberes, habilidades e aptidões essenciais às crianças.

A formação da identidade docente não pode ser vista apenas como uma construção profissional coletiva que lutou ao longo dos tempos para ser vista como tal, pois subjacente a isto, está a construção da identidade profissional, pessoal e individual. É necessário ter em conta que o profissional de educação, além das capacidades e saberes adquiridos na sua formação, tem também as suas crenças e valores adquiridos através da sua cultura como aprendiz. Para além disto, o contexto educativo em que se encontra, o meio envolvente e a comunidade educativa também influenciam a construção da identidade docente, impedindo que a mesma seja inflexível e limitada. Para Freire (2009), o docente é também aprendiz pois aprende constantemente e orienta as aprendizagens das crianças, adequando-as de acordo com as habilidades a serem conquistadas pelas crianças. Esta ideia é partilhada e reforçada por Alarcão (2010), referindo que o docente está em constante formação, baseando-se em novos conhecimentos e refletindo sobre a sua prática, para que a possa ajustar às necessidades do ambiente educativo.

1.1.Perfil do Educador de Infância

Nas OCEPE (1997) estão definidas diretrizes que fazem do educador de infância um profissional de qualidade. As competências que possui permite-lhe organizar um contexto educativo que proporcione aprendizagens às crianças dos 0 até a idade de ingresso no 1º CEB, assim como o seu desenvolvimento integral.

No decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto é definido o perfil geral de desempenho profissional tanto do educador como do professor de ensino básico e secundário. Embora este decreto vise orientar apenas educadores de infância que trabalhem com crianças em idade pré-escolar, estes profissionais trabalham também com crianças até aos 3 anos de idade e estão habilitados para tal (Decreto Lei nº 240/2001).

Na educação pré-escolar o educador é o responsável pela orientação e prática das atividades pedagógicas. Este deve acompanhar e apoiar sempre a criança, de modo a que a criança sinta confiança naquele adulto que está a cuidar de si em vez dos seus pais. Post e Hohmann (2011) assumem que “A necessidade de criar e manter relações de confiança com os bebés e as crianças de quem cuidam modelam todos os aspetos implicados no papel do educador (...)”(p. 34). Referem também que “O apoio do adulto deverá ser constante desde o momento em que a criança entra para a creche até o momento que se vai embora” (p. 206).

Para além de ser crucial que o educador dê apoio às crianças, é também importante fornecer apoio às famílias pois “Quando crianças e pais percebem que os educadores reconhecem e compreendem os seus sentimentos, sentem uma ajuda preciosa para começar de novo uma certa estabilidade emocional” (Post e Hohmann, 2011, p. 215).

Independentemente das suas experiências passadas e do seu estado emocional, é importante que os educadores não o mostrem de forma alguma às crianças, e se concentrem nas necessidades imediatas das crianças e dos pais (Post e Hohmann, 2011).

1.2. Perfil do professor

“Um bom professor (...) terá de ter sempre uma visão sobre a Educação e o seu papel contributivo para um mundo melhor. Assim, deve criar, perante os seus alunos, as “janelas” para esse mundo (...)” (Cardoso, 2013, p.344). Desta forma pretende-se que os alunos conheçam melhor o mundo, compreendendo-o e integrando-o. Torna-se pois, um ato único que acarreta grandes responsabilidades, tornando o papel do professor insubstituível.

Segundo Cardoso (2013), a sociedade em que vivemos oferece hiperestimulação (televisão, internet, videojogos), e cabe também ao professor mostrar aos alunos quais as janelas mais importantes, as dispensáveis e as assessórias. Contudo, refere também que a hiperestimulação não deve ser desvalorizada pelo professor, pois tem também um papel importante no desenvolvimento dos alunos.

O autor anteriormente referido indica ainda que para além do professor abrir janelas, essas deverão ser abertas com o pressuposto de terem grande utilidade na vida futura do aluno, contudo “A leitura daquilo que serão as necessidades dos alunos, num mundo em constante mudança, não é fácil” (Cardoso, 2013, p.346).

Estanqueiro (2010) assume que “O papel do professor é formar o aluno e prepará-lo para as exigências da vida, não é aumentar o sucesso estatístico, tão desejado pelos governantes” (p.15).

É notório que hoje, os professores desempenham um papel diferente do que os professores de outrora, que se cingiam em lecionar, cumprir o programa e não se preocupavam com o bem-estar psíquico e emocional dos seus alunos. Cada vez mais o professor se vai deparar com informações, problemas e causas sociais, onde “O professor deverá ter, também, o papel de decodificador dos problemas e, se possível, ser um contribuinte para a sua solução” (Cardoso, 2013, p.356). Este mesmo autor afirma ainda com clareza que “Um professor que apenas transmita conhecimentos é um professor fraco” (p.356).

Vivemos numa sociedade cada vez mais tecnológica, onde a componente humanista se vai desvanecendo. Assim sendo, o apuramento do sentido crítico do aluno deve ser trabalhado pelo professor.

Cardoso (2013), é da opinião de que os professores devem, no seu quotidiano, encontrar maneiras de formar os alunos para saber-estar na sociedade, tornando aspetos

como a violência escolar ou o desrespeito pela diferença cada vez menos ocorrentes. Contudo, é de ressaltar que esta mudança de atitudes requer muita persistência, coragem, e como não podia deixar de ser, um envolvimento com os pais e a comunidade educativa pois “Numa sociedade caracterizada por uma mutação constante, uma resposta a tempo aos desafios só pode ser conseguida com a partilha de saberes, técnicas e conhecimentos aos mais diversos níveis” (Cardoso, 2013, p.359).

Na opinião de Estanqueiro (2010) os bons professores devem acreditar na importância da profissão docente, essencial para a formação de uma sociedade melhor, firmada em valores e conhecimentos. Dedicam-se de forma entusiasmada ao ensino e “Apesar das dificuldades, sentem orgulho na sua missão de formar pessoas, despertar vocações e construir futuros” (p.121).

1.3. O docente reflexivo e investigador

Ser professor reflexivo significa ser um profissional que reflecte sobre o que é, e o que realiza, o que sabe e o que ainda procura, encontrando-se em permanente atenção às situações e contextos em que interage (Marques et al, s/d, p.132).

De acordo com Marques et al (s/d), o ser humano tem vontade de tentar compreender tudo o que o rodeia, fazendo com que use a capacidade inata de refletir. Desta maneira de pensar, o ser humano pode desconstruir e voltar a construir ideologias e conceitos. É através da reflexão que faz da sua prática com o objetivo de a melhorar que ao mesmo tempo melhora as suas habilidades práticas e cognitivas, repercutindo-se também em aprendizagens significativas para as crianças.

Alarcão (2010) refere que esta é uma ação que deve ser tomada por todos os profissionais, mas principalmente pelos profissionais de educação.

O professor deve ser investigador da sua prática e um aprendente ao longo da sua vida. Não se pode conceber a atividade dum professor desligada da noção de aprendizagem, não só ligada ao aluno, mas aqui neste trabalho, essencialmente ligada à aprendizagem do professor (Cadório e Simão, 2013, p.36).

Para que o processo de formação de docentes seja bem dinamizado e percebido é necessário compreender as características cognitivas dos adultos antes de se falar em

formação contínua, aprendizagem profissional e desenvolvimento profissional. Só assim se pode proporcionar uma formação eficaz, consciente e adequada. A formação de professores deve ter em conta o grau de competência, motivação e dependência dos mesmos, visto que os indivíduos não aprendem todos da mesma forma.

Refletir individual e coletivamente sobre as suas teorias, práticas e contextos deve ser algo presente no dia-a-dia do professor. A reflexão apresenta-se como a proposta mais adequada para enquadrar e compreender a mudança característica do ensino e das práticas docentes, visto se caracterizarem como algo incerto, mutável e único (Cadório e Simão, 2013).

Alarcão (2010), corrobora da ideia anterior e indica que esta atitude não deve ser um ato isolado de cada profissional, pois a partilha e troca de experiências com outros, faz com que esta seja mais pertinente. Refere ainda que “o professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente (...)” (p.47).

Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) consideram a reflexibilidade “(...) uma necessidade metodológica na investigação conduzida no âmbito de um paradigma qualitativo” (p.24).

Na perspetiva de Cadório e Simão (2013), através da reflexão o professor pode mudar e conseqüentemente o seu desenvolvimento profissional também. Desta forma, o docente precisa de tempo para experimentar e refletir sobre as possíveis vantagens da mudança. Esta é uma prática que deve ocorrer antes, durante e depois da prática, de modo a que se possa avaliar a qualidade da intervenção e pensar em possíveis estratégias para colmatar as lacunas encontradas. Zeichner (1993) partilha a mesma ideia e refere que esta mesma reflexão deve advir tanto antes como depois da ação, sendo importante também que ocorra durante o desenrolar da mesma, conduzindo o educador na procura de novas estratégias para ações futuras.

Segundo Saraiva (2001) citado por Cadório e Simão (2013) “A reflexão implica ação numa espiral de ciclos de planificação, ação, observação, reflexão, re-planificação, de futura ação, de futura observação e de futura reflexão” (p.40).

A reflexão tem de ser vasta e ampla no seu conteúdo, porém, também tem de ser profunda, tem de ir mais longe do que a ação em si. Deve também incluir crenças, as ideias, o conhecimento e os objetivos subjacentes de forma contextualizada. Deve considerar as ações, situando-as no contexto de trabalho, no contexto social, político e cultural. A reflexão profunda pode fazer a diferença entre uma mera reflexão, um mero

procedimento ou estratégia de confrontação e uma reflexão crítica (Cadório e Simão, 2013).

“Podemos afirmar que se as práticas reflexivas dos professores tiverem uma intencionalidade, as suas implicações na construção do conhecimento e identidade profissional serão muito mais eficazes” (Marques et al (s/d),p.131).

1.4. Relação professor-aluno

“A competência, o profissionalismo e a capacidade de entrega que exigimos aos professores fazem recair sobre eles uma pesada responsabilidade. É-lhes exigido muito e as necessidades a satisfazer parecem quase ilimitadas” (Delors et al, 1996, p.133).

Um dos aspetos fulcrais do processo pedagógico é a relação professor-aluno, pois, segundo Fonseca (2014) “ Sem uma atmosfera afectiva, lúdica, e relacional, a interacção e a comunicação não se desenrolam favoravelmente. Não adiantará tentar resolver os problemas de aprendizagem se os problemas de relação não forem superados” (p.420).

Oliveira-Formosinho e Lino (2008) referem que “Entende-se que os estilos de interacção adulto-criança são um mediador da participação entendida como envolvimento nas actividades e projectos (...). (p.69). Estanqueiro (2010) tem uma ideia semelhante e afirma que “Uma relação de afeto, com reforços verbais e não-verbais (...) promove o prazer de aprender” (p.25).

O trabalho do profissional de educação não se cinge apenas à transmissão de saberes ou informações. Este deve apresentá-los de maneira a levar o aluno à reflexão. De facto há várias maneiras de adquirir o conhecimento e as novas tecnologias ajudam nesse aspeto, contudo a figura do professor é indispensável para os alunos. A relação estabelecida entre o professor e o aluno visa o desenvolvimento pleno da personalidade do aluno, respeitando-o e tornando-o mais autónomo. O professor deve essencialmente permutar o gosto pelo estudo e servir como exemplo.

Segundo Delors et al (1996) “(...) é preciso repensar a formação de professores de maneira a cultivar nos futuros professores, precisamente, as qualidades humanas e intelectuais aptas a favorecer uma nova perspectiva de ensino (...)” (p.135).

1.5. A gestão do currículo

Os saberes científicos, a sociedade e o conhecimento e representação do aluno são importantes fatores para a construção e evolução dos currículos (Roldão, 1999).

Visto que os saberes científicos vão evoluindo, estes vão introduzindo no *corpus do currículo* (Roldão, 1999) novas áreas científicas, novos elementos e novas maneiras de encarar o saber. Como exemplo temos as TIC e a interdisciplinaridade do campo científico (Roldão, 1999).

Como não podia deixar de ser, o currículo deve ser adaptado conforme a sociedade onde vai ser implementado, “(...) é a partir das concepções, valores e necessidade sociais, políticas de um dado contexto sociotemporal que se estruturam as respostas da instituição escolar, traduzidas em grande parte do currículo escolar proposto” (Roldão, 1999, p.15).

Relativamente ao aluno, a representação que dele se faz, quer pedagógica quer social, é um fator deveras importante na dinâmica curricular. Outrora havia uma concepção mecanicista (Roldão, 1999), onde o aluno era visto como sujeito passivo na sua aprendizagem. Atualmente, outra concepção existe, o aluno é agente ativo da sua própria aprendizagem.

Visto que existem mudanças constantes na sociedade “(...) implica repensar o currículo- o que se quer fazer aprender- como necessariamente diferenciado, visto que, numa sociedade de educação para todos, a escola se destina a públicos cada vez mais heterogêneos cultural e socialmente” (Roldão, 1999, p.37).

O currículo deve acompanhar a sociedade e ser adaptado aos alunos com os quais se vai trabalhar para que os estes aprendam mais e melhor, não esquecendo o direito que têm de aprenderem o que vão precisar ao longo das suas vidas, dando ferramentas para construírem os seus percursos. Todavia, e como refere Roldão (1999) “Diferenciar e flexibilizar a gestão do currículo não pode confundir-se com (...) a pretexto de diferenciar, se reduza o nível de aprendizagem e de exigência (...)”(p.40).

É importante referir que os problemas, a complexidade e diversidade de situações sociais que existem nas escolas, quando confrontadas com uma rigidez programática, torna a diferenciação curricular e adequação necessárias mais difíceis de se concretizar (Roldão, 1999).

1.7. Síntese do Capítulo

Antes de falarmos da docência e dos seus pressupostos é importante ter noção de que outrora esta não tinha as mesmas concepções que hoje em dia. Esta foi uma profissão que passou por grandes mudanças ao longo dos tempos, acompanhando também as mudanças que iam ocorrendo na sociedade. Passou por momentos de desvalorização e de ascensão, nem sempre foi considerada importante. Como tal, o profissional de educação tem de ser capaz de acompanhar todas as mudanças que possam ocorrer na sociedade, pois está formando pessoas que serão responsáveis pelo futuro. O educador/professor tem também de adequar a sua prática ao meio educativo onde está inserido. O docente não é o único titular do saber e está em constante formação.

Relativamente ao papel do educador, este deverá seguir diretrizes estipuladas pelas OCEPE. O mesmo é responsável por todas as atividades realizadas com as crianças, e está apto a trabalhar com crianças desde os 0 até ao ingresso no 1º ciclo. A organização do ambiente educativo onde estas se desenvolvem é também da responsabilidade do mesmo.

O educador deve proporcionar segurança às crianças para que estas sintam confiança em se desenvolver aquando da ausência dos pais. O seu papel implica também transmitir segurança e apoiar as famílias, criando uma maior estabilidade emocional, quer dos pais, quer das crianças.

O professor tem um papel importantíssimo pois tem o dever de mostrar aos alunos uma variedade de “janelas” para que disfrutem de uma diversidade de experiências. Por outro lado, deve mostrar também quais são as mais importantes, quais são as dispensáveis e as acessórias. Este profissional de educação tem uma grande responsabilidade em preparar os alunos para o mundo, um mundo em constante mudança, fazendo com que o compreendam e o integrem. Note-se que o papel do professor não é melhorar o sucesso estatístico desejado pelos governantes, mas sim ir ao encontro das necessidades dos alunos, descodificar os seus problemas e tentar encontrar soluções para tal. Vivemos numa sociedade cada vez mais tecnológica, onde a componente humanista se vai desvanecendo. Assim sendo, o apuramento do sentido crítico do aluno deve ser trabalhado pelo professor.

A reflexão deve fazer parte da vida de todos os profissionais. No entanto, isto é ainda mais importante para os profissionais de educação, uma vez que não só fazem

aprender, como são também aprendizes. Esta reflexão deve ser feita individualmente, mas também coletivamente, pois para além de serem partilhadas ideias e experiências, é na escola que é construída a sua profissionalidade docente. Cada vez mais se dá importância a uma educação de qualidade, e à reflexão acerca da sua ação, dos objetivos que pretende alcançar, dos objetivos que conseguiu alcançar e do que é preciso melhorar, contribuindo para uma educação de excelência. Essa mesma reflexão não pode descurar o contexto educativo, o grupo de crianças, as crenças e a cultura onde está inserido.

Qualquer profissional de educação não se pode cingir apenas à transmissão de conhecimentos, tem de ter em atenção o lado humanístico, pois as crianças precisam também de sentir apoio por parte daquele adulto. Há que ter em consideração que algumas crianças não têm esse apoio em casa, e visto que estamos a formar cidadãos, cabe ao professor formá-los a todos os níveis. Quando existe uma relação de segurança e confiança entre o professor e o aluno, este tem mais prazer em aprender. As aprendizagens e o desenvolvimento ocorrem mais favoravelmente num ambiente afetivo.

A construção do currículo decorre da sociedade, dos saberes científicos e dos conhecimentos que se tem acerca dos alunos. No entanto, este tem de ser adequado ao grupo com o qual vamos trabalhar, às crenças, aos valores e ao contexto sociotemporal. Felizmente a visão que se tinha dos alunos mudou. Outrora havia uma visão mecanicista, onde o aluno era sujeito passivo da sua aprendizagem. Hoje, o aluno participa nas suas próprias aprendizagens e as suas necessidades são tidas em consideração. Em suma, o currículo deve acompanhar a sociedade, deve ser flexível e diferenciado, pois quando existe uma rigidez programática não se conseguem colmatar lacunas existentes na educação e formação dos alunos. Note-se que quando me refiro a uma flexibilização e diferenciação, não significa que o nível das aprendizagens seja reduzido.

Capítulo II – Documentos de referência

2.1-Educação Pré-Escolar

2.1.1. Lei de Bases do Sistema Educativo

Atualmente a educação pré-escolar é encarada como um pilar importante para que haja uma educação de qualidade. Contudo, até 1997, eram muito poucas as referências que se encontrava na legislação portuguesa acerca desta temática. No entanto, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) já integrava o sistema educativo de Portugal desde 1986.

No ano de 2005 o supramencionado decreto-lei foi reeditado (Lei nº 49/2005, de 30 de agosto) após ter sido feita uma revisão e passou a ser apreendido como o quadro geral da educação em Portugal.

No artigo 5º da LBSE, o principal objetivo da educação pré-escolar é promover o desenvolvimento integral das crianças. Desta forma há uma aquisição e desenvolvimento de novas competências e capacidades por parte das crianças.

2.1.2. Lei-quadro da Educação Pré-Escolar

Foi no ano de 1997 que a educação pré-escolar, apesar de estar incluída na LBSE, teve um quadro legislativo após a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro).

No mesmo definiu-se o ordenamento jurídico que conduz a prática desta valência, permitindo assim que surgissem princípios comuns interligados com as várias modalidades e respostas.

Esta define a educação pré-escolar como sendo:

(...)a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da

criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (ME, 1997, p. 15).

A educação pré-escolar destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de entrada para o 1º ciclo do ensino básico (CEB) e é de carácter facultativo (Lei n.º 5/97, artigo 3º).

De entre os seus objetivos, a Lei-quadro enfatiza uma democratização do processo de aprendizagem, realçando a importância da participação das famílias no processo educativo das suas crianças.

É a partir do artigo 10º do princípio geral acima mencionado que partem os objetivos gerais pedagógicos que se deseja alcançar nesta valência. Na conjuntura destes mesmos objetivos temos o desenvolvimento da criança a nível pessoal e social, igualdade de oportunidades, de aprendizagem e o respeito pelas características de cada criança, de forma a atingir o seu desenvolvimento pleno e consequente integração social. Portanto, é fundamental que os conhecimentos prévios das crianças sejam sempre tidos em conta, fazendo com que a aquisição de novas aprendizagens advenham dos mesmos, tornando-as mais significativas.

Na sua prática o educador deve alargar e fortalecer os conhecimentos das crianças elogiando-as para que estas estejam aptas a compreender e a agir sobre o mundo que as rodeia.

2.1.3. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) são essenciais em todo o processo educativo. As mesmas auxiliam os educadores assistindo-os na sua prática. Servem também de documento regulador para toda a comunidade educativa. Uma vez que são flexíveis e não são prescritivas distanciam-se do currículo. Sendo assim, as atividades desenvolvidas em cada sala de pré-escolar, variam de acordo com o educador e com o grupo de crianças.

Os primeiros anos de vida das crianças é um período fulcral para a deteção de limitações ou dificuldades, caso existam, pois é nesta altura que as capacidades sócio afetivas, cognitivas e motoras se desenvolvem e apuram. Sendo assim, o educador exerce um papel essencial na vida das crianças. Todas as suas atividades devem ser

diferenciadas e estimulantes, não descurando os gostos, preferências, capacidades e limitações de todo o grupo e de cada criança sobre o qual está responsável. Assim, deverá considerar e atender todas as necessidades e interesses de todas as crianças do grupo.

É evidenciado nas OCEPE que a criança é o sujeito de todo o processo, logo deve ser envolvida nas suas aprendizagens e desenvolvimento. Para além disso, é também extremamente importante que a família participe e esteja envolvida no processo de aprendizagem das crianças. Sendo assim, o educador deve adotar estratégias que envolvam quer a família, quer a restante comunidade educativa, no processo educativo das crianças.

O princípio geral da Lei-Quadro considera a educação pré-escolar como: complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação. Esta afirmação que acentua a importância da relação com a família, traduz-se no objectivo: Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade (ME- DEB, 1997, p. 24).

As crianças aprendem também através do meio que as rodeia e da socialização com os adultos e com os seus pares. O educador deve promover novas aprendizagens através dos conhecimentos prévios que as crianças já possuem.

Para que consiga responder a todas estas instâncias, o educador deverá ter em conta variados fatores, como por exemplo: Observar (para recolher informação sobre a criança e o seu meio familiar); Planear (para promover atividades estimulantes e diversificadas, de acordo com as características individuais das crianças e do seu contexto social e familiar); Agir (adaptando as atividades e os objetivos às crianças); Avaliar (de forma a refletir); Comunicar (com todas as pessoas envolvidas na educação das crianças permitindo um melhor conhecimento das mesmas); Articular (promovendo continuidade educativa e facilitando o processo de transição para o 1º ciclo).

É importante que o educador tenha em conta os pressupostos que levaram à criação das OCEPE relacionando-os com a sua ação.

As OCEPE identificam três grandes áreas de conteúdo que devem ser trabalhadas: Área de Formação Pessoal e Social, Área do Conhecimento do Mundo e a Área de Expressão e Comunicação. Na primeira estão implicados a aquisição e desenvolvimento de valores e atitudes imprescindíveis para a vida em sociedade. Em relação à segunda área de conteúdo, esta remete para o conhecimento dos objetos e do

mundo. Na terceira e última área de conteúdo estão integradas a Expressão Motora, Musical, Dramática e Plástica e o domínio da Matemática e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Assenta os pontos essenciais para o desenvolvimento e aprendizagens.

Cabe ao educador estabelecer estratégias de operacionalização das orientações curriculares, adequando-as aos interesses e necessidades do grupo de crianças.

2.1.4. Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar - Circular N° 17

O presente documento, Gestão do Currículo na educação Pré-escolar – Contributos para a sua Operacionalização, provém de uma articulação entre a Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, as Direcções Regionais de Educação e a Inspeção-Geral de Educação. Este patenteia princípios/procedimentos que devemos ter em conta para que, no pré-escolar, as crianças possam usufruir de um ensino de qualidade. Integra também temas relacionados com a organização e articulação entre a Educação Pré-escolar e o 1º ciclo do Ensino Básico e a gestão da componente de apoio à família.

Sendo a educação pré-escolar a primeira fase no processo de educação ao longo da vida, que envolve a família e outros agentes educativos, este documento disponibiliza ferramentas ao educador para que este utilize na sua prática, tornando-a uma prática pedagógica de excelência.

A criança desenvolve-se integralmente no ambiente educativo de jardim-de-infância, sendo o educador o seu impulsionador. Todavia, não podemos descurar a importância de uma continuidade educativa em conjunto com as famílias, onde, a longo prazo, se promove a inserção da criança na sociedade.

Outro aspeto referido na circular é a importância da flexibilidade do educador na sua prática, de modo a atender às características individuais das crianças, promovendo o seu sucesso escolar e colmatando as suas lacunas. Para tal, existem dois projetos, o Projeto Curricular de Escola e o Projeto Curricular de Grupo, que permitem não só ao educador como também à escola adaptar o currículo ao grupo de crianças do qual é responsável.

O documento em questão refere também o quão é importante o educador avaliar a sua própria prática. É através desta que pode então refletir e modificar, caso necessário, a sua atuação de modo a proporcionar respostas educativas mais eficazes, ajustando também o processo educativo, de acordo com a sua intencionalidade educativa.

A Circular 17 assume que a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo de Ensino Básico é indiscutivelmente essencial, pois faz com que haja uma sequencialidade nas aprendizagens e desenvolvimento das crianças, permitindo um melhor percurso escolar. Desta forma, é fundamental o trabalho cooperativo entre o educador e o professor de 1º ciclo, sem situações de subordinação/insubordinação entre estes dois níveis de ensino, visto que tanto um como outro fomentam um bom desenvolvimento das crianças. No final do pré-escolar, esta articulação com o 1º ciclo proporciona uma visão global da evolução do desenvolvimento das crianças, fazendo com que haja, posteriormente, uma melhor intervenção por parte do professor do 1º ciclo, atribuindo a cada etapa a função de aprofundar, ampliar e complementar a anterior.

Em suma, o documento deve servir de alicerce na construção do projeto que o educador irá desenvolver durante o ano letivo, pois confere linhas orientadoras para toda a sua ação.

2.1.5. Avaliação e Desenvolvimento do Currículo em Educação Pré-Escolar

Um dos documentos mais importantes para o educador e do qual deve andar sempre acompanhado é o documento das orientações curriculares. Este apresenta-se como orientador do educador, visto que é através deste que desenvolve o seu currículo.

Segundo Gabriela Portugal (s/d), “as orientações curriculares para a educação pré-escolar definem-se como um quadro de referência comum a todos os educadores.” Desta forma, e para que o seu trabalho seja produtivo, este deve possuir conhecimento das áreas de conteúdo onde pretende incidir a sua prática, fazendo uma seleção de saberes e aprendizagens. Depois de feita essa seleção, o educador faz as suas opções metodológicas. Contudo, o educador deve ter em conta o contexto educativo onde a

escola está inserida, adequando assim a sua intervenção sem nunca perder a sua intencionalidade educativa. Não basta apenas assegurar o bem-estar das crianças, tem de garantir também que os objetivos são alcançados aquando da sua *praxis*, utilizando uma vasta gama de estratégias.

Visto que uma das metas da educação pré-escolar é desenvolver questões pessoais e sociais, tendo em conta princípios, valores, processos e práticas, o educador deverá planear e organizar atividades e experiências diversificadas, de modo a atingir estes objetivos. Este deve proporcionar situações que desafiem a criança a avançar certos patamares de aprendizagem, criando uma estrutura de suporte para esse desenvolvimento. Por outro lado, tem de pensar também nos materiais que irão ser utilizados, assim como os contextos onde essas atividades serão colocadas em prática. Sendo assim, a avaliação contínua onde estão incluídos a observação, documentação e registo, permite ao educador uma visão global de todo o processo educativo. A observação do educador deve ser cuidada e minuciosa, para que possa planificar, organizar e atuar mais eficazmente, permitindo uma continuidade na evolução e aquisição de novas capacidades nas crianças. Todos estes processos estão interligados, criando um círculo que não permite que nenhuma destas etapas seja estanque.

Contudo, no processo de avaliação é necessário ter em conta as características de cada criança, pois cada criança possui determinados conhecimentos próprios, a partir dos quais o educador deve organizar o processo educativo, fazendo com que haja uma articulação dos saberes (transversalidade). Devem ser tidas em conta as motivações e capacidades das crianças para que esta possa ter um desenvolvimento global. Para que se consiga desenvolver determinadas competências nas crianças, é preciso colocar em prática experiências ricas e diversificadas.

O Sistema de Acompanhamento da Criança (SAC) surge como um importante utensílio para ajustar a ação do educador, tentando este dar às crianças as respostas de que necessitam. Logo, este sistema coloca em primeiro lugar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, permitindo ao educador ter um melhor conhecimento sobre as mesmas, e adequando a sua ação de acordo com as necessidades das crianças.

A observação surge como um instrumento metodológico fundamental na caracterização do grupo que dá ao educador indicadores para agir, e agir da maneira mais adequada.

2.1.6. Princípios educativos na creche

Estando a Creche envolvida num misto de educação e cuidados, deve proporcionar às crianças experiências diversificadas que contribuam para o seu desenvolvimento integral. No entanto, o mais importante não são as atividades planeadas, mas sim os tempos livres e rotinas vividas pelas crianças, pois, como é de conhecimento geral, crianças destas idades não se desenvolvem plenamente em ambientes escolarizados. Para as crianças muito pequenas, os ambientes mais estimulantes são aqueles que atendem às suas necessidades específicas e que são acolhedores.

É muito importante que as crianças consigam estabelecer uma relação segura e confiante, envolta num ambiente seguro e adequado para o seu desenvolvimento. As interações com outras crianças e a possibilidade de explorarem livremente o ambiente que as rodeia é essencial para o seu desenvolvimento.

Nesta ótica, Gabriela Portugal estabeleceu um conjunto de dez princípios, com intuito de orientar a prática educativa em creche. No primeiro princípio está assente a necessidade de envolver as crianças em realidades que lhes são familiares. Assim, o adulto deverá envolver-se plenamente tendo como objetivo primordial fazer com que a criança se mantenha nessa interação. Como exemplos temos a muda de fralda, o vestir, calçar, entre outros momentos educativos.

O segundo princípio refere o facto de ser fundamental investir em tempos de qualidade. O adulto deverá estar sempre disponível para a criança, com olhar atento, observador, valorizando o tempo que passa com as crianças.

O terceiro princípio certifica que o educador deve dar importância à forma de comunicação das crianças. Em momentos de interação, o educador deve mostrar também a sua forma de comunicação, fazendo uma articulação entre as suas ações e as suas palavras.

Já o quarto princípio assume que é essencial investir tempo para se poder criar uma pessoa plena. Desta forma, o educador deve transformar todo o tempo que passa com as crianças em momentos para desenvolver de forma integrada o desenvolvimento global de cada criança. As experiências vividas contribuem para que a criança cresça saudavelmente a nível social, físico e emocional.

Relativamente ao quinto princípio, este afirma que as crianças têm de ser encaradas como pessoas com valor, ajudando-as a reconhecer os seus sentimentos. Mais uma vez o educador deve dar apoio, estando disponível e ajudando as crianças a expressarem o que sentem.

O sexto princípio menciona que é importante que o adulto seja verdadeiro em relação aos sentimentos que sente para com a criança. Os sentimentos devem ser interligados com os momentos vividos. Quando necessário, o educador deverá mostrar que existem comportamentos que são errados e não se podem aceitar.

No sétimo princípio está definido que o educador deve modelar os comportamentos, logo deve servir como modelo dos comportamentos que pretende que a criança desenvolva, como o respeito, entreajuda e sinceridade. Quando ocorrem momentos de agressividade, o educador deve modelar gentilmente aquilo que quer ensinar às crianças, encarando o agressor com gentileza e a vítima com compreensão e simpatia.

O oitavo princípio expõe que os problemas devem ser encarados como oportunidades de aprendizagem, conduzindo as crianças a resolverem os seus problemas, para que aprendam a lidar com as suas dificuldades.

No nono princípio está assente que para se construir segurança é preciso ensinar-se confiança. A criança precisa de estar em contato com adultos confiáveis para que possa adquirir a capacidade de confiar. Precisa ter a certeza de que as suas necessidades serão atendidas.

O décimo e último princípio tenta promover a qualidade relativamente ao desenvolvimento de cada faixa etária. É importante ir ao encontro das capacidades das crianças, em vez de as apressar, pois as crianças têm o seu próprio ritmo de desenvolvimento e possuem uma espécie de “relógio” interno que demarca as alturas em que irá gatinhar, sentar, andar... É essencial que se desenvolvam novas competências, contudo o mais importante é o aperfeiçoamento das mesmas.

Em forma de conclusão, a Creche não deve ser encarada apenas como um lugar seguro, mas também como um ambiente onde são valorizadas, atendidas e desenvolvidas as capacidades das crianças. Bebés e crianças mais pequenas devem poder expressar-se, comunicar e interagir com os espaços e os materiais. Se encararmos as crianças como pessoas importantes, o educador assumirá também uma função respeitável.

2.2- 1º Ciclo

2.2.1. Programas Curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Quando foi publicado o Decreto-Lei 139/2012 e o Despacho nº 5306/2012, todos os ciclos de ensino, incluindo o currículo de EB foram alvo de alterações estruturais a nível dos programas tendo por base uma melhor “qualidade do que se ensina e do que se aprende (...) [para] criar uma cultura de rigor e de excelência” (Decreto-lei n.º 139/2012, p. 3476), num ambiente de promoção da autonomia e gestão curricular das escolas. Esta revisão ao currículo teve como pilares a “redução da dispersão curricular (...) [e] o reforço de disciplinas fundamentais” onde a “educação para a cidadania (...) [é] transversal (...) não sendo imposta como uma disciplina isolada” (Ibid., p. 3476).

No que concerne ao 1º CEB os programas que foram sujeitos a alterações foram os de Estudo do Meio, Matemática e Português, sendo que o programa de Estudo do Meio ficou no documento *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*, datado do ano de 2004.

2.2.1.1. Programa Curricular de Estudo do Meio

No Programa de Estudo do Meio existe a interligação de diversas áreas científicas (Geografia, História, Ciências da Natureza...), revestindo-se de carácter transversal para as restantes áreas curriculares “podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas” (Ministério da Educação [ME], 2004, p. 101). Através do meio a criança tem a oportunidade de vivenciar variadas experiências, adquirindo aprendizagens ativas e significativas.

O programa encontra-se assim estruturado em “blocos de conteúdos (...) [cuja] ordem (...) obedece a uma lógica, mas não significa que eles sejam abordados, com essa sequência” (Ibid., pp. 101-102), devendo aos professores adequar estes conteúdos aos interesses e necessidades dos seus alunos. No que respeita às habilidades, o ME (2004) dá especial importância à “capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender [ao] aprofundar o seu conhecimento da Natureza e da Sociedade” (p. 102).

Cabe assim ao professor a tarefa de oferecer aos alunos a oportunidade de adquirir saber científico.

2.2.1.2 Programa Curricular de Matemática

Desde cedo, nos primeiros anos escolares, é necessário inculcar nas crianças o rigor que se encontra subjacente à Matemática, e a relação que essa área tem com o mundo “através do progresso da compreensão matemática e da resolução de problemas” (Ibid., p. 2).

Existem cinco pontos desta área que a tornam coerente:

- *Conhecimento de fatos e procedimentos* – habilidades como compreensão devem ser trabalhadas para ajudar a resolver problemas;
- *Raciocínio matemático* – os alunos devem conseguir analisar informações que lhes serão úteis nos anos escolares vindouros, por meio do pensamento hipotético-dedutivo;
- *Comunicação matemática* – ao potenciar a comunicação na sala de aula, a compreensão dos conteúdos matemáticos será desenvolvida, ajudando os alunos a “expor as suas ideias, a comentar as afirmações dos seus colegas e do professor e a colocar as suas dúvidas”, a “redigir convenientemente as suas respostas, explicando (...) o seu raciocínio e apresentando as suas conclusões de forma clara” (Ibid., p. 5);
- *Resolução de problemas* – esta vertente permite que o aluno adquira e desenvolva capacidades de leitura e interpretação, conhecendo conceitos e suas ligações, que quando utilizados corretamente permitir-lhes-ão adquirir as bases necessárias para que possam assimilar conteúdos de maior complexidade;
- *Compreender a Matemática como um todo coerente* - a Matemática é uma área complexa onde existem relações entre várias áreas (Álgebra, Geometria, entre outras), que devem ser desenvolvidas em conjunto, pois só assim o aluno compreenderá a Matemática como uma disciplina de cariz transversal.

Assim, o programa de Matemática dá importância à aquisição de capacidades e habilidades que possibilitarão que os alunos adquiram uma maior compreensão da área, interligando-a com as restantes áreas curriculares.

2.2.1.3. Programa Curricular de Português

Sendo a língua um elemento que identifica as sociedades, nela encontra-se a importante capacidade de nos relacionarmos com os outros.

De acordo com o programa de Português do Ensino Básico (2009), as principais competências a serem desenvolvidas prendem-se com a “compreensão de discursos, as interacções verbais, a leitura como actividade corrente e crítica, a escrita correcta, multifuncional e tipologicamente diferenciada, a análise linguística com os propósitos metacognitivos, etc” (Ibid., p. 14).

Assim, as aprendizagens a desenvolver ocorrem em duas alturas distintas, sendo a primeira a entrada para este ciclo, onde os alunos desenvolvem a comunicação oral, que se reveste de uma “dupla função: (...) [um] carácter adaptativo ao novo ambiente escolar e à consequente integração dos alunos numa nova comunidade de aprendizagem [e] uma função de capacitação (...) para se exprimirem de modo mais fluente e ajustado às situações”, aprendizagens que se sucedem de forma paralela, sobretudo na interiorização “da consciência fonológica e o ensino explícito e sistemático da decifração”. Já no segundo momento ocorre a “interiorização das principais relações entre os sistemas fonológico e ortográfico” (Ibid., p. 22) que possibilitarão que os alunos adquiram novas capacidades de escrita e de leitura, habilidades fulcrais para a compreensão dos conteúdos programáticos das outras áreas curriculares do 1º CEB.

2.3.Síntese do Capítulo

Até 1997 a educação pré-escolar não era considerada muito importante, contudo a partir dessa data, é considerada um alicerce fundamental para uma educação de qualidade. O seu principal objetivo é proporcionar que se desenvolvam e adquiram novas capacidades, promovendo o desenvolvimento integral das crianças. Assim, esta é uma complementaridade da ação praticada pelas famílias, e é também a primeira etapa da educação. Tem em vista a formação da criança, preparando-a para plena inserção na sociedade. É de realçar que a participação das famílias é muito importante no processo educativo das suas crianças. Note-se que a educação pré-escolar é de caráter facultativo.

As OCEPE (Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar) auxiliam os educadores na sua prática, facultando diretrizes flexíveis. Estas evidenciam que a criança é o sujeito principal do seu processo e deve ser envolvida em todas as suas aprendizagens. Tanto a família como toda a comunidade educativa devem ser parceiros envolvidos no desenvolvimento das crianças, pois muito do seu desenvolvimento provém da socialização e do contacto com o meio envolvente. O educador deve facultar atividades significativas, diversificadas e para tal deve observar (de modo a recolher informações), planear (para promover atividade que vão ao encontro das necessidades e interesses das crianças), agir (adaptando as atividades e os objetivos às crianças), avaliar (refletindo), comunicar (com todas as pessoas envolvidas na educação das crianças) e por último articular (permitindo a continuidade educativa e facilitando a transição para o 1º ciclo). Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar são destacadas três grandes áreas que devem ser trabalhadas pelos educadores. São elas, a Área do Conhecimento do Mundo, a Área de Formação Pessoal e Social, e a Área de Expressão e Comunicação.

A Circular Nº 17 é um documento onde estão patenteados princípios que devemos ter em conta, conduzindo então para uma educação de qualidade. Incorpora ainda temas que evidenciam a importância da articulação da educação pré-escolar com o 1º ciclo e com a família. São ainda demonstrados aspetos importantes para uma ação de excelência por parte do educador, tais como: flexibilidade, reflexão, articulação e trabalho cooperativo.

Gabriela Portugal salienta a importância da avaliação, não do desempenho das crianças, mas da ação do educador. Essa avaliação permite ao educador ajustar as suas

estratégias de acordo com o grupo de crianças, e ainda mais importante, de acordo com as características individuais de cada criança. A observação assume um papel importante a este nível pois permite ao educador um maior conhecimento das suas crianças. De modo a orientar melhor os educadores, Gabriela Portugal estabeleceu estão dez princípios fundamentais para que todas as necessidades das crianças fossem atendidas, permitindo um melhor desenvolvimento integral das crianças.

No que diz respeito ao 1º Ciclo, existem os Programas Curriculares, onde estão descritos todos os objetivos que se pretende que os alunos alcancem, assim como todos os conteúdos programáticos que se devem lecionar. Em 2012 os programas foram alvo de reformulações com intuito de aumentar a qualidade da educação.

O Programa de Estudo do Meio interliga diferentes áreas científicas: a História, a Geografia e as Ciências da Natureza. É evidenciado o carácter transversal com as restantes áreas curriculares e tem como principal objetivo promover aprendizagens significativas e motivadoras.

O Programa Curricular de Matemática salienta a relação desta área com o mundo à nossa volta. Este programa destaca cinco pontos fundamentais para a coesão da mesma: o raciocínio matemático, a resolução de problemas, conhecimento de fatos e procedimentos, comunicação matemática e por último, compreender a matemática como um todo.

Relativamente ao Programa curricular de Português, e sendo a língua o que caracteriza as sociedades, elucida então as principais competências a serem desenvolvidas. Nele são salientadas duas alturas distintas, a primeira onde o aluno desenvolve a comunicação oral, e a segunda onde o aluno desenvolve competências a nível da leitura e da escrita. Estas competências são fundamentais para a compreensão e desenvolvimento de todas as outras áreas.

Capítulo III- A adaptação da criança

Durante toda a sua vida, o ser humano ultrapassa por vários momentos críticos e significativos. Desde o desenvolvimento no útero, o nascimento, o primeiro contato com o mundo exterior, o vínculo com a mãe, os primeiros passos, entre outros, está a entrada na creche.

É na família que a criança desenvolve a personalidade, pois é com ela que vive as primeiras interações sociais e afetivas. Este vínculo é criado primeiro com a mãe e a saída do seu meio natural para uma instituição que lhe é desconhecida gera na criança um grande desconforto.

Estando constantemente em crescimento físico, emocional e psicológico, esta alteração representa para ela um novo mundo, novas pessoas, novos espaços, regras, imensas mudanças na sua rotina e ambiente. Sendo assim, considera-se o período de adaptação um período crítico no desenvolvimento da criança.

Cada vez mais cedo este tipo de mudança é exigido devido à cultura do ocidente e à exigência do trabalho dos pais/encarregados de educação levando a que as dificuldades de adaptação se tornem mais frequentes. O primeiro ano de vida, sendo um período crítico emocional e que leva ao desenvolvimento de confiança nos outros, deveria ser preenchido de amor, carinho e atenção para que as relações sociais e o sentido de confiança progredissem positivamente. Desta forma, torna-se importante o afeto dos pais/encarregados de educação em colaboração com os educadores e restante comunidade educativa.

Sendo este o primeiro afastamento prolongado da família, está associado à inserção num grupo formal. Este grupo tem regras e sistemas de comunicação próprios, por vezes divergindo dos mesmos que a criança está habituada a lidar em casa. Aqui a criança também terá de aprender a dividir espaços, brinquedos e afetos com outras crianças. Sendo assim, e dependendo das diferenças da cada uma das crianças, poderá haver mais ou menos dificuldades e um tempo de adaptação diverso à instituição de ensino.

A entrada na creche/escola simboliza uma ocasião bastante relevante e necessária tanto para a criança como para a família e o educador. Por vezes, esta torna-se difícil pois, implica reorganizações e transformações para todos. A forma como este

processo é vivenciado pelas pessoas envolvidas influencia e é influenciada pelas reações da criança.

A partir do momento em que o bebê é confiado a alguém que não os pais, as interações com estes tornam-se mais limitadas. O bebê perde os seus pontos de referência e daí uma certa desorganização, inquietude, se não mesmo angústia e sofrimento (Portugal, 1995, p.163).

A fase de adaptação deve ser feita gradualmente e progressivamente com cooperação tanto da família como do educador e da comunidade, podendo ser facilitada com visitas à instituição com a criança e algum contato inicial com as novidades.

A criança, no início poderá sentir sentimentos de abandono, chorar, fazer birra, ter comportamentos incorretos com os colegas como forma de protesto, entre outros, visto ter ainda muito presente o vínculo afetivo que tem com a mãe e a família e não a ter presente.

O papel dos intervenientes na educação deverá ser de compreensão, paciência mas, não deverão ceder às exigências da criança. Ao mesmo tempo, deverão criar laços afetivos e demonstrar e garantir o sentimento de segurança e conforto na criança, para que esta entenda que a mudança não é uma coisa má e que se encontra num local de confiança. É de extrema importância que se demonstre a confiança e a cooperação entre escola e família e que se incentive à procura de contacto com o educador e as outras crianças de modo a que a criança passe a solicitar cada vez menos a presença dos pais/encarregados de educação na sala.

É neste momento que a rotina representa um importante aliado na adaptação. O facto dos pais/encarregados de educação saírem sempre à mesma hora e voltarem mais tarde, depois de várias atividades seguidas de um horário, cria na criança um sentimento de segurança e noção do tempo. Esta começará a compreender que depois dos pais/encarregados de educação irem embora, ela terá uma e outra atividade e, no fim do dia eles voltam, perdendo um pouco mais o sentimento de falta e de abandono e começando a gostar de estar junto com o educador e as outras crianças.

Um outro fator que auxiliará este processo será a organização do ambiente educativo. Este deverá sempre refletir algo familiar à criança, podendo sempre inserir brinquedos ou outros objetos pessoais. Este aceite dos elementos significativos à criança fornecerão conforto e um elo de ligação com a família, ajudando também a atenuar momentos em que esta se sinta mais insegura, triste ou com saudades.

Portanto, a adaptação é um bem necessário para o desenvolvimento da criança para o futuro com o contacto com os outros e as várias e futuras mudanças da sua vida. Porém, não deve ser feita bruscamente, pois trata-se da primeira mudança e do primeiro afastamento prolongado do primeiro meio ambiente da criança. Deve ser tido em conta o ritmo de adaptação da criança e as suas preferências, de modo que não se deve apressar o processo e auxiliar, fornecendo segurança, conforto, afetos e disponibilidade para a inserção de objetos pessoais e significativos para ela. A escola, o educador e a família deverão contribuir ambos em cooperação e demonstrar confiança e apoio à criança de forma a que esta sinta que está num lugar seguro e que os pais/encarregados de educação confiam e gostam.

3.1. Relação Escola – Família

A convivência diária entre os educadores e os pais das crianças geram um tipo de relacionamento singular e muito especial, pois ainda que a sociedade tenha mudado e o estabelecimento de ensino seja visto como um meio de ocupar o tempo de trabalho dos pais, no entanto este é um meio de qualidade em que os pais confiam para deixar o seu filho.

A relação entre escola e família não seria tão difícil se não fosse um aspeto essencial a todo o trabalho desenvolvido com as crianças, como é o exemplo da afetividade. A afetividade é um dos fatores mais relevantes no processo de desenvolvimento da criança, pois contribui para a formação da personalidade. A criança naturalmente sente-se atraída pelo adulto, tem desejos de relacionar-se com estes, transmitindo diversas expressões como: gestos corporais e a comunicação não-verbal são dois exemplos de como a expressão corporal é de natureza emocional.

É pela vida afetiva que a criança aprende constantemente a elaborar os seus reflexos em expressões e as expressões em comunicação. Daí a grande importância entre criança e educador, assim como da escola e educador, em que transmitem relações humanas de positivismo e confiança que dá acesso à socialização infantil.

A escola deve consciencializar os pais que a tarefa educativa corresponde a eles e que apenas a escola é o meio onde é prestada a ajuda para conseguir atingir esse

objetivo. Assim como os pais devem conhecer o desenvolvimento da criança na escola e recolher informações para os orientar na sua totalidade, em que estes adquiram uma visão mais nítida sobre a importância desta fase pela qual os filhos estão a passar.

Deste modo deve ser trabalho da escola, estreitar as relações entre os pais e a escola, contribuindo para a ajuda em diversos trabalhos como: trabalhos de oficina, prestando a colaboração em visitas de estudo nas quais é necessário uma vigilância maior, palestras sobre as suas profissões, ou até mesmo sobre o seu dia-a-dia.

É necessário também refletir sobre a atitude dos pais, pois estes devem respeitar ao máximo o trabalho desenvolvido dos educadores, porque uma atitude indiferente e passiva só levariam a uma educação prejudicial para a criança.

Segundo Alarea e Palacios (2000), além deste tipo de relação organizada e estabilizada entre a família e o centro é necessário manter um tipo de relação mais estrita entre pai e o educador do seu filho. Deste modo os contactos com os pais devem ser realizados semanalmente, pelo menos mensalmente, e também devem utilizar-se diariamente momentos de entrega e recolha das crianças, para que os pais e os educadores troquem informações sobre o comportamento, atitude e estado da criança, tanto em casa como no infantário.

É de refletir que a escola deve estar organizada de modo a facilitar aos pais uma ficha diária que contenha registos acerca de informações registadas, ao longo do dia, tanto das refeições, dos períodos de sono, da realização de atividades e atitudes por parte da criança, ou seja, observações em geral.

É notório que se os pais compreenderem este tipo de relações, fica estabelecido que de forma mais estreita e verdadeira, consegue-se efetivamente que a criança seja feliz, assim como cresça num ambiente saudável e de confiança. Nesta sequência de ideias Post e Hohmann (2011) referem que:

Ambos, pais e educadores, ganham mais segurança nos seus esforços mútuos no sentido de facilitarem a transição entre a casa e o infantários (...), por sua vez, a criança, ao sentir o elo de ligação forte entre os pais e o educador, reflete o seu à vontade em relação a uns e outros no seu comportamento (...) (p. 329).

Segundo a OCEPE, a família e a educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da criança, por isso os adultos responsáveis por devem centrar-se na criança para que esta tenha um excelente desenvolvimento (p.43). Deste modo, os pais têm de ter conhecimento sobre o trabalho desenvolvido na sala e

contribuir para o mesmo. Da parte do educador, este deve ser compreensivo, explicando aos pais as aprendizagens e trabalho desenvolvido, envolvendo os pais no seu projeto educativo. Só deste modo é que se obtém um bom equilíbrio e relacionamento entre estes dois intervenientes de educação.

Assim a família e a escola devem estar de forma completa e harmoniosa para chegar a um acordo quanto ao tipo de orientações, normas, atitudes e regras a seguir com as crianças em todas as áreas de desenvolvimento, de modo a que a criança seja orientada da mesma maneira em casa como na escola. É indispensável atingir esta ligação de dois fundadores, que irão facilitar na criança um avanço mais rápido assim como uma crescente assimilação das suas aprendizagens.

Entre a casa e a escola deve haver uma particularidade constante, pois juntar esforços para contribuir para o desenvolvimento da criança é essencial. Há famílias que colaboram facilmente com a escola e apoiam ativamente o seu desenvolvimento, dando todo o apoio e esclarecimentos necessários, no entanto há outros que raramente colaboram, evitando qualquer tipo de esclarecimentos ou de conversar com o educador, levando a escola a supor que estas famílias não se interessam pelo desenvolvimento da criança, o que nem sempre é verdade. Cabe então à escola fazer uma aproximação serena a estes pais, ganhar a sua confiança e ajuda-los a ter um comportamento diferente, mais participativo e nunca criticar o seu comportamento inicial. A escola deve evitar fazer juízos de valor, comentários desagradáveis na presença das crianças, causando insegurança e instabilidade para estas. A escola deve colocar-se ao lado da família, para ajudar e criar um ambiente onde esta se sinta que é aceite, respeitada e valorizada.

Os pais devem ter acesso ao educador para receber conselhos, para exporem as dificuldades encontradas, mas também para darem sugestões e apontarem eventuais erros cometidos. Devem também ser feitas reuniões de pais, bem organizadas para fornecer um momento de compreensão e partilha da ação educativa desenvolvida no estabelecimento, com o objetivo de ajustar melhor a ação dos envolventes na educação das crianças.

Em jeito de conclusão um bom relacionamento entre a escola e a família só tem benefícios tanto para o educador como também contribui muito para o trabalho desenvolvido com as crianças, pois dificuldades sentidas podem resolver-se mais rapidamente e a segurança existente nas decisões tomadas é maior, ou seja, se tivermos um bom ambiente familiar e escolar que comuniquem entre si, podemos enquanto

educadores criar um espaço acolhedor e com confiança para desenvolver aprendizagens com significado.

3.2. Colaboração entre Pais e Educadores

Os primeiros educadores das crianças são os pais, tendo um papel primordial ao longo da sua escolaridade onde são responsáveis pelo seu bem-estar e educação. Contudo os professores/educadores surgem como parceiros que partilham os mesmos objetivos e trabalham para o bem dos alunos/crianças, assumindo também uma responsabilidade. Para que este processo ocorra da melhor forma, tem necessariamente de haver comunicação, apoio educativo em casa, participação na tomada de decisões na escola, etc.

Quando nos referimos à comunicação, referimo-nos a uma colaboração que tem o objetivo de solucionar problemas, melhorar certos aspetos e intensificar as relações entre pais-educadores-criança. “Embora as parcerias educadores-pais levem o seu tempo e esforço até serem estabelecidas, todos beneficiam. Em conjunto, pais e educadores recolhem, trocam e interpretam informação específica sobre as ações. Sentimentos, preferências, interesses e capacidades sempre em mudança da criança” (Post e Hohmann, 2011, p. 329).

O envolvimento dos pais na vida escolar das crianças melhora a qualidade da aprendizagem. É de salientar que este envolvimento aumenta a motivação das crianças e há uma maior compreensão em relação à atuação dos professores/educadores, onde estes sentem uma maior apreciação dos pais, e os mesmos sentem-se mais motivados a participar na vida escolar dos seus filhos.

É de extrema importância que os pais reforcem em casa o trabalho que os professores/educadores fazem na escola e vice-versa, para que a criança tenha estabilidade, contribuindo para a sua auto-confiança e segurança. Outro fator importante é o respeito mútuo entre pais e professores/educadores. O professor/educador tem de compreender que os pais são os primeiros responsáveis pela educação dos filhos, logo devem ser sempre consultados e informados de qualquer decisão implicada na vida dos seus filhos. Por outro lado, os pais devem perceber também que o professor/educador é

um profissional competente, mediador entre a criança e o mundo, a cultura, com dever de ensinar.

Os pais têm um papel crucial na vida das crianças, pois são os seus principais pontos de referência e de bem-estar. É no meio familiar que a criança se sente segura, e são os pais os responsáveis pela proteção das crianças. Contudo, a criança também precisa de um pouco de liberdade para aprender a lidar com o mundo e com as suas frustrações, tem de aprender a lidar com as suas quedas, arranhões, porque isso faz parte do seu desenvolvimento. Bowlby (1973) citado por Portugal (1995) refere que:

Crianças superprotegidas, cujos pais vêem o mundo como perigoso e ameaçador, parecem ter mais propensão para se ressentirem e temerem a situação escolar. As mães de crianças que experienciam ansiedade de separação intensa, evidenciada na recusa da escola, manifestam uma alta incidência de depressão e frequentemente têm uma história de ligações ansiosas e ambivalentes com as próprias mães.

É claro que todas as crianças precisam da proteção dos pais, mas, têm de conseguir limitar essa proteção, de modo a não “sufocar” a criança nem privar a criança das coisas da qual fazem parte da natureza de qualquer criança. Como em tudo, a proteção também precisa de ser mediada.

A partir do momento em que uma criança entra na creche, o educador faz o papel dos pais, durante o tempo em que estes não podem estar com a criança. Sendo assim, cabe ao educador proporcionar todo o bem-estar à criança, segurança, e satisfazer as suas necessidades, quer emocionais, quer sociais, físicas.

Atualmente, as crianças passam muito tempo na creche, logo, o educador assume um papel importantíssimo e crucial no desenvolvimento das crianças que tem a seu cargo. É através das suas interações, das atividades que faz e das experiências que proporciona às crianças que estas vão crescendo, amadurecendo e se desenvolvendo cognitivamente, socialmente e fisicamente. A construção da personalidade das crianças deve-se em parte às experiências que lhe são proporcionadas.

O educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através de atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento de autonomia e auto-confiança sempre que possível (Portugal, 1995, p.174).

Como tal, qualquer educador dá um pouco de si às crianças pelas quais é responsável. O tempo que o educador está com as crianças deve ser um tempo de qualidade que proporcione a estas a base para um desenvolvimento equilibrado e harmonioso, assente na confiança e autonomia.

3.3. Transição do Pré-Escolar para o 1º ciclo do Ensino Básico

“A educação Pré-escolar situa-se na continuidade de um processo educativo que a criança iniciou na família e/ou numa instituição educativa” (OCEPE, 1997, p.87).

A partir da afirmação podemos constatar que a educação Pré-escolar inclui-se num processo educativo, de carácter contínuo que acompanha a criança desde o seu nascimento. Para que haja uma continuidade educativa durante este processo é fundamental que os professores/educadores tenham em atenção os momentos de transição que existem entre os diferentes níveis de ensino.

Esta continuidade entre os dois níveis de ensino, nomeadamente a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo, só poderá ser assegurada por meio dos conteúdos curriculares. É essencial que exista um grande envolvimento do educador e do professor em ambas as etapas referidas. Existem, por isso, estratégias estabelecidas entre três alicerces fundamentais que garantem a continuidade da ação educativa. São eles a escola, a família e a comunidade. Segundo Correia (1981) citado por Cruz (1988) “fechar as portas do jardim de infância aos pais é recusar-lhes o seu desenvolvimento e rejeitar a capacidade de intervenção daquele na educação dos pais e da comunidade” (p.95).

A intervenção das famílias na educação Pré-escolar contribuirá para que a criança adquira uma maior confiança em si mesma, valorizando-se. Aqui, também é importante a relação entre os pais e o educador. Caso esta relação seja harmoniosa os pais poderão conhecer melhor quais as necessidades e interesses da criança e o educador, por sua vez, terá um melhor entendimento da importância da família neste contexto, atribuindo valor aos conhecimentos prévios que as crianças possuem e que adquirem por meio de brincadeiras e rotinas do dia-a-dia, como por exemplo, ver televisão ou conversar.

A nível do Pré-Escolar é fulcral que se tenha em mente as características individuais de cada criança, pois só assim poderemos atender as suas necessidades individuais e interesses. Tendo isto em conta, poderemos introduzir estratégias que tentem desenvolver as capacidades das crianças, contribuindo assim para o seu progressivo desenvolvimento a nível global.

Já no Ensino Básico torna-se essencial que o professor parta das capacidades e conhecimentos que as crianças adquiriram e desenvolveram no Pré-Escolar.

Contudo, existem fatores que acabam por afetar esta continuidade da ação educativa. Esses fatores estão relacionados com a própria organização destes dois níveis de ensino. No Pré-Escolar as crianças têm liberdade de escolha e adquiriam as suas aprendizagens por meio do jogo. Para além disso usufruíam de um maior espaço e tempo livre. No que respeita ao 1º ciclo cabe ao professor e não aos alunos a escolha da atividade e aqui o jogo surge com menos frequência.

Demonstra-se que no Pré-Escolar o desenvolvimento das crianças processa-se por meio de jogos e atividade lúdico-pedagógicas, enquanto no 1º ciclo a aquisição de novos conhecimentos e capacidades ocorre a nível da leitura, da escrita e da matemática.

3.4. Entrada para o 1º.Ciclo

Dentro destas condições que contribuem para que haja uma continuidade harmoniosa na transição do Pré-Escolar para o 1º Ciclo, salientam-se três, são elas as que se encontram ligadas às atitudes, as que incluem algumas aquisições indispensáveis para a aprendizagem formal da matemática, da leitura e da escrita, e ainda as referentes ao comportamento da criança dentro do grupo.

O principal objetivo nesta fase de transição é que os educadores antecipem as experiências de aprendizagem do 1º ciclo, assim como que os professores do 1ºciclo atribuam a devida importância às aprendizagens realizadas no Pré-Escolar. Sendo assim é preciso que os educadores e professores trabalhem em conjunto e que tenham em mente um planeamento a longo prazo.

Para que o processo de transição tenha sucesso é também essencial que os pais estejam interessados na vida e educação dos seus filhos, pois desempenham um papel essencial no referido processo. É ainda necessário que os educadores e professora se apercebam desta importância do envolvimento dos pais na educação.

Assim, para que as crianças possam desenvolver-se de forma gradual a nível global é fundamental que usufruam de um ambiente caloroso, no qual os adultos as façam sentir seguras e valorizadas e onde tenham a oportunidade de experienciar e interagir livremente.

3.5. A Participação da Família na vida escolar das crianças

“A família em Portugal, é vivenciada como um valor central, a quem sempre foi entregue a responsabilidade quase exclusiva da educação das crianças pequenas” (Sarmiento, 2005, p.2).

Desta forma, é muito importante para as crianças que os seus pais/encarregados de educação participem e estejam a par de todo o seu desenvolvimento e atividades escolares.

A criança é o elemento mediano entre a escola e a família. Por esta razão, é extremamente necessário que exista um trabalho cooperativo entre a escola e a família, para que possam permitir à criança crescer e se desenvolver num ambiente securizante. “A família é (...) a primeira das instâncias educativas (...) a escola deve atuar como um parceiro na educação das crianças e dos jovens e deve envolver os pais, incentivar a sua participação e trabalhar colaborativamente com eles” (Miguéns, 2004, pp.9-10).

Só as famílias que participam na vida escolar dos seus filhos é que conseguem acompanhar e ajudar no seu desenvolvimento. Uma criança que tanto as famílias como a escola trabalham em parceria, tem um melhor desenvolvimento, pois há uma continuidade, o que se começa em casa continua na escola e vice-versa. Quando isto não acontece, a criança poderá ter mais dificuldades em se tornar autónoma, responsável e em adquirir determinadas competências, pois não tem um “fio condutor”, fazendo com que fique confusa, sem saber se deve fazer o que ensinam em casa ou na escola. Assim

as crianças sentem-se mais valorizadas e mais motivadas para aprender quando sentem que os pais valorizam e querem participar nas suas atividades escolares.

3.6. Síntese do Capítulo

A adaptação é algo constante na vida do ser humano, desde o seu nascimento. É na família que constrói a sua personalidade, contudo esse vínculo, contudo a sociedade exige que cada vez mais cedo, a criança tenha de se adaptar ao meio escolar, para que os pais possam trabalhar. A criança então por um momento crítico, que implica reorganizações para a criança, pais e educadores.

A fase da adaptação deve ser feita gradualmente sempre com a cooperação da família e da comunidade. A criança poderá sentir um turbilhão de sentimentos e o papel dos intervenientes deve ser de compreensão, paciência e apoio. É crucial que a criança sinta confiança, segurança e conforto. Deste modo, as rotinas representam também um papel importante, pois a criança vai adquirindo noção de tempo e começa a perceber que os pais a deixam mas que vão buscá-la ao fim da tarde. O ambiente educativo também é um forte aliado no processo de adaptação, pois deve transmitir algo familiar à criança.

A afetividade é um dos fatores mais importantes neste processo, pois este promove também a formação da personalidade. Assim sendo, é fulcral que as relações entre pais-educadores-escola-criança sejam positivas, pois só assim se consegue uma continuidade no desenvolvimento da criança, tornando-o progressivo e harmonioso. Esta relação permite também aos pais e aos educadores uma maior e melhor conhecimento dos interesses e necessidades das crianças, permitindo também que os pais tenham maior confiança no trabalho do educador, e ao educador uma maior confiança e motivação no seu trabalho. As crianças, quando integradas neste círculo de confiança e afetividade, estão mais motivadas e seguras no seu desenvolvimento.

A entrada para o 1º ciclo é também uma grande mudança a que a criança está sujeita, havendo necessidade de se adaptar novamente a um novo meio, a diferentes exigências e aprendizagens. Para que esta mudança não seja tão assustadora para a

criança, é essencial haver uma relação e comunicação entre o educador e o professor do 1º ciclo. É então importante que no pré-escolar se antecipem as experiências de aprendizagem do 1º ciclo, e que os professores continuem e valorizem as aprendizagens adquiridas no pré-escolar.

Mais uma vez saliento que a participação das famílias na vida escolar dos seus filhos é extremamente importante, pois só assim conseguem acompanhar e ajudar favoravelmente no seu desenvolvimento.

Capítulo IV- Crianças com problemas de comportamento

A aprendizagem compreende, por consequência, uma relação integrada entre o indivíduo e o seu desenvolvimento, da qual resulta uma plasticidade adaptativa de comportamentos ou de condutas (Fonseca, 2014, p.178).

Nos dias de hoje “O controlo da disciplina é, talvez a tarefa mais difícil que o professor primário tem de executar” (Joyce-Moniz, 2005, p.158).

Comparativamente há uns anos atrás, altura em que fui aluna do 1º CEB, o respeito pelos professores e as regras de conduta por parte dos alunos mudaram muito. Se compararmos o que se vive hoje nas salas de aula com o que se passava nas salas de aula dos nossos pais, a diferença é ainda maior. Esta ideia é partilhada por Estanqueiro (2010), afirmando que “Actualmente, os alunos e alguns pais manifestam comportamentos mais agressivos do que as gerações anteriores. A escola é, neste aspecto, um reflexo da sociedade” (p.63).

De acordo com Edwards (2005), dos 6 aos 12 anos as crianças difíceis têm tendência a resistir às indicações que lhes são dadas, incluindo pelos professores, recusando-se a fazer as coisas necessárias para o alcance do êxito a nível escolar. Consequentemente à falta de sensação de conquista, estas crianças poderão desenvolver complexo de inferioridade.

É deveras importante que o professor tente compreender o porquê de determinados comportamentos que os seus alunos apresentam, pois muitas vezes, esses comportamentos são sinal de problemas que as crianças possam ter ou possam estar a viver.

Tal como refere Nelsen (1996) “Não podemos compreender, verdadeiramente, outra pessoa, até que nos consciencializarmos de que, muitas vezes, aquilo que ela quer dizer é muito diferente do que ela efetivamente diz ou faz” (p.215). Todavia é preciso conhecer o contexto em que determinado comportamento ocorreu, pois se tentarmos interpretar o comportamento de qualquer pessoa, sem conhecer que relações estabelece com as outras, considerando-a um indivíduo isolado, dificilmente vamos conseguir compreender o seu contexto (Ballenato, 2009).

Seguindo esta linha de pensamento, Fonseca (2014) aponta que “As crianças emocional e socialmente desajustadas tendem a obter fracos resultados escolares, na medida em que os distúrbios emocionais desintegram o comportamento e, conseqüentemente, o potencial de aprendizagem” (p.421).

Por outro lado, Edwards (2005) enfatiza que “(...) as razões para determinado comportamento nem sempre se devem a uma causa específica. Muitos factores actuam em conjunto para influenciar o modo como o indivíduo actua” (p.37).

Muitos dos especialistas do desenvolvimento infantil assumem que quando nascemos já trazemos connosco certas tendências comportamentais e que nossa personalidade é manipulada por factores biológicos. Contudo os traços da personalidade são fortalecidos ou enfraquecidos através dos nossos atos. Para além disso, existem outras características biológicas que podem afetar o comportamento, como por exemplo questões emocionais, físicas, de saúde e de desenvolvimento (Edwards, 2005).

Na perspectiva de Nelsen (1996):

As crianças estão, constantemente, a tomar decisões e a formar crenças sobre si próprias, sobre o seu mundo, baseadas nas suas experiências de vida. O seu comportamento é, então, condicionado por estas decisões e por aquilo que acreditam que é necessário fazer para sobreviverem ou para terem sucesso (p.39).

Segundo Estanqueiro (2010), existem quatro factores que conduzem à indisciplina, sendo eles, o ambiente familiar, a organização da escola, as práticas pedagógicas e a origem social dos alunos. Relativamente ao ambiente familiar, a indisciplina ocorre quando existe um ambiente familiar instável. É crucial haver carinho, mas também regras e limites para que seja proporcionado um bom desenvolvimento pessoal e social das crianças. A organização das nossas escolas tem uma oferta formativa restrita, o que não permite que sejam correspondidas as expectativas de todos os alunos. Neste caso, a indisciplina ocorre devido ao mal-estar dos alunos e ao conseqüente desinteresse. No que concerne às práticas pedagógicas, os alunos põem à prova os professores que têm pouca autoridade, que consideram injustos, que têm uma relação fraca ou que acham incompetentes. Finalmente, a maioria dos casos de indisciplina advêm de alunos provenientes de meios mais desfavorecidos e/ou de classes étnicas maioritárias. Porém, é necessário referir que por vezes alunos que não têm estes problemas podem também ser indisciplinados, egoístas e provocadores, devido a estarem habituados a que todos os seus caprichos sejam satisfeitos.

4.1. Agressividade

Infelizmente, um dos grandes problemas de comportamento que se vive nas salas de aula é a agressividade por parte dos alunos. Ensinar as nossas crianças a lidar com a agressividade torna-se, hoje em dia, uma tarefa ainda mais importante do que antes. Vemos que, por todo o mundo, os adultos não estão a conseguir controlar-se a si próprios e os seus impulsos de agressividade, não são capazes de se escutarem uns aos outros, e muito menos de equilibrarem as necessidades dos outros com as suas necessidades, impedindo-os de se empenharem na procura de soluções pacíficas para que os seus conflitos fiquem resolvidos (Brazelton e Sparrow, 2005).

Estes mesmos autores afirmam que direcionar esses impulsos agressivos para ações construtivas e aprender a lidar com esses mesmos sentimentos é um grande desafio, um desafio para toda a vida (Brazelton e Sparrow, 2005). Referem ainda que “Os sentimentos agressivos são um sinal interno que alerta para uma ameaça, real ou imaginária, interna ou externa” (p.17).

Para além de tudo o que o professor tem de ensinar, torna-se importante, nestes casos, tentar gerir esses comportamentos e ajudar os alunos a se autocontrolarem, pois “O desenvolvimento do autocontrolo sobre a ira e os sentimentos de agressividade não é um processo de aprendizagem simples” (Brazelton, e Sparrow, 2005, p.22).

Os ataques à auto-estima e falta de capacidade para lidar com problemas pode conduzir mais tarde à depressão. A sua forma de reagir acentua ainda mais a sua angústia, fazendo com que se sintam mais irritados, sem motivação, desesperados, podendo conseqüentemente desenvolver maus hábitos de sono e alimentares. Contudo, as crianças problemáticas mesmo que não venham a desenvolver este tipo de problemas, tornam-se, habitualmente, em adultos difíceis (Edwards, 2005).

Segundo Nelsen (1996) “Na nossa sociedade, somos ensinados a ter vergonha dos nossos erros” (p.30), sendo que “ (...) uma criança mal comportada é uma criança desencorajada.” (p.57), como tal “ (...) o encorajamento é a forma mais eficaz de mudar o comportamento; uma criança estimulada não precisa de se comportar mal” (p.62).

Todas as crianças precisam de orientação, mas também de apoio, pois “(...) até a mais difícil das crianças pode ser carinhosa, atenciosa e educada (...)” (Edwards, 2005, p.34). Geralmente as crianças difíceis recebem mais mensagens de orientação do que carinhosas, e respostas mais negativas do que positivas. Ora quanto mais isto acontece pior se sentem, agindo de forma ainda mais difícil. Este ciclo pode ser quebrado quando

as apoiamos conscientemente, contruindo uma relação mais carinhosa, pois a disciplina torna-se mais eficaz quando baseada numa relação mais sólida (Edwards, 2005).

Joyce-Moniz (2005) indica que “Para anular uma resposta de consumo inapropriada é necessário associar a situação que induz essa resposta a um estímulo aversivo (...)” (p.123). Sendo assim, a punição consta em aplicar esse estímulo, após a ocorrência de um comportamento que é considerado impróprio, para que a probabilidade desse comportamento ocorrer novamente seja diminuída. Um estímulo aversivo deve estar sempre ligado à resposta que se pretende extinguir e deve ser inevitável (Joyce-Moniz, 2005).

4.2. Problemas Emocionais

É sabido que os problemas emocionais afetam em muito a nossa vida e o nosso bem-estar. Em relação à escola, esses problemas dificultam o comportamento das crianças, a sua aprendizagem e a sua socialização.

Fonseca (2014) alude que “Para melhorar os produtos da aprendizagem, aquilo que, na verdade, conta para a escola, é necessário que se resolva o “caos interno”, onde os desequilíbrios emocionais assumem papel de relevante importância nos processos psicológicos da aprendizagem” (p.421).

Crianças com problemas emocionais:

Evidenciam frequentemente sinais de instabilidade emocional e de dependência, a que não é alheia uma reduzida tolerância à frustração. A sua conduta social, por vezes bizarra, surge com dificuldades de ajustamento à realidade e com inúmeros problemas de comunicação. Inseguras e instáveis afectivamente, podem por vezes manifestar ansiedade, agressividade reaccional, tensão, regressões, oposições, ruminações emocionais, narcisismos, negativismos... (Fonseca, 2014, p.419).

É importante que demonstremos às crianças que elas são importantes para nós, independentemente do que possam fazer. É crucial que percebam que são mais importantes do que todos os bens materiais (Nelsen, 1996).

As crianças que têm problemas emocionais são crianças com uma auto-estima baixa, com poucos objetivos de vida e que apresentam dificuldades a vários níveis. Cabe ao professor conseguir interpretar os maus comportamentos destas para que

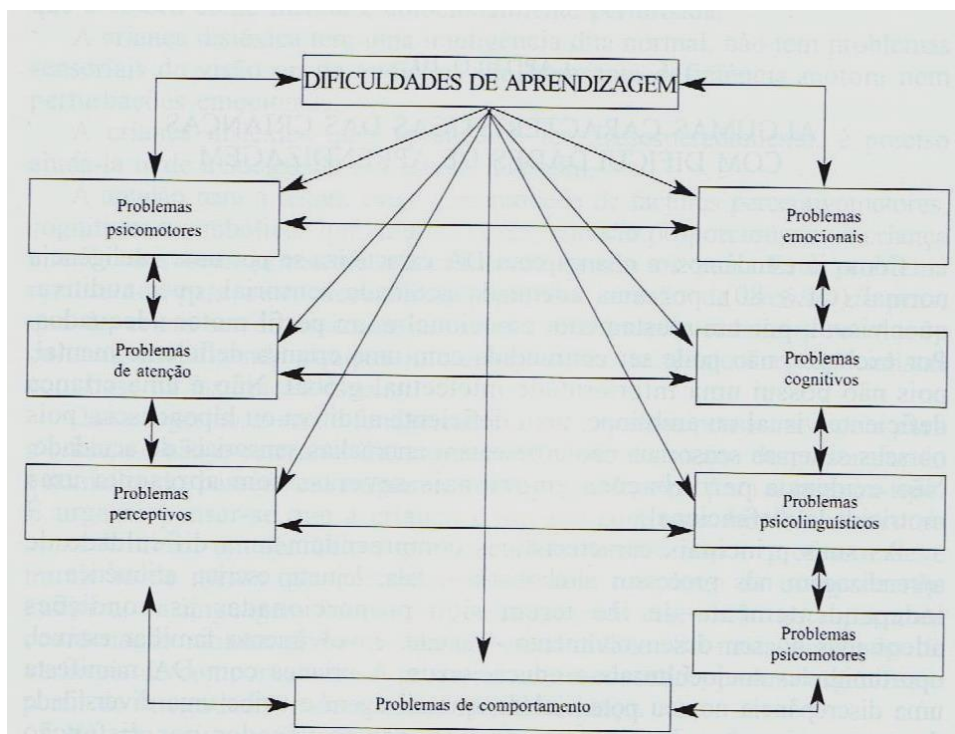
perceba se o fazem apenas por rebeldia ou pelos problemas emocionais que possam estar a passar. Muitas vezes, estas crianças não têm apoio nem reforço dos seus familiares, o que piora a situação. O professor surge então como a pessoa no qual as crianças podem receber apoio, incentivo e carinho.

Segundo Joyce-Moniz (2005):

(...) a eficácia das palavras de elogio ou incentivo está ligada à familiaridade da pessoa com os seus efeitos de recompensa (...). Paralelamente, tais palavras (palavras-doces) podem ser completamente estranhas a quem viveu sempre num ambiente de dureza e, conseqüentemente, sem impacto reforçador. É frequente que o conselheiro note que o reforço verbal é desprovido de significado, se não é acompanhado imediatamente por uma consequência positiva bem concreta. Muitos conselheiros utilizam, pois, reforços materiais (...)
(p.137).

Este mesmo autor indica que uma das competências sociais mais fulcrais para um educador/professor é a capacidade de reforçar outra pessoa positivamente. Gestos, frases, expressões faciais, demonstrando atenção, reconhecimento, aprovação, incentivo, amizade e até mesmo censura, são reforços extremamente poderosos que podem até modificar o nosso comportamento (Joyce-Moniz, 2005).

Figura 1. Fatores de Problemas comportamentais



Fonte: (Fonseca, V. 2014, Dificuldades de Aprendizagem- Abordagem neuropsicopedagógica, p.404)

Como podemos verificar pela imagem, segundo Fonseca (2014) os problemas emocionais estão intimamente relacionados com os problemas de comportamento, de atenção, e de percepção, o que dificulta posteriormente toda a aprendizagem das crianças. Note-se então que esta é uma questão que requer muita atenção e perspicácia na tentativa de encontrar estratégias para colmatar as falhas existentes no psicoemocional dos alunos. Este ciclo tem de ser quebrado, para que estes alunos possam então se tornar, mais tarde, cidadãos de sucesso e não de delinquência.

Este assunto é muito complexo, pois por vezes deparámo-nos com situações familiares extremamente delicadas, onde a criança é vítima de problemas familiares complicados. “(...) o *stress* familiar poderá influenciar claramente a maneira como as crianças se comportam. Se forem frequentes e persistentes, até mesmo as pequenas dificuldades poderão transformar-se em problemas importantes para os adultos e crianças” (Edwards, 2005, p.55).

4.3. Dificuldades de aprendizagem

(...) a aprendizagem é um produto da experiência, que se concretiza numa mudança adquirida de comportamentos, em que estão em jogo condições internas e externas, inerentes ao indivíduo e ao seu envolvimento (...)

(Fonseca, 2014, p.201).

Os problemas de comportamento estão intimamente ligados às dificuldades de aprendizagem. Quando os alunos têm comportamentos inadequados dificultam a sua aprendizagem, a aprendizagem dos seus colegas e conseqüentemente o desempenho do professor.

Nesta perspetiva, Fonseca (2014) menciona que:

A relação causa-efeito dos problemas escolares, com os problemas emocionais, merece ser aprofundada, através de mais estudos dinâmicos, de forma a controlar os factores psicoemocionais que possam prejudicar a realização plena do potencial de aprendizagem, pois só com tais estudos se poderá diminuir a incidência das dificuldades de aprendizagem nas populações em risco (p.191).

É de ressaltar que, dificuldades de aprendizagem nem sempre é sinónimo de problemas de comportamento. Existem muitos outros fatores que podem fazer com as crianças tenham dificuldades, como por exemplo a nível cognitivo.

Fonseca (2014) indica que uma dificuldade de aprendizagem pode ser entendida como uma *disfunção cerebral* ou então como um *problema de comportamento*, pois esta comporta dois problemas, um de comportamento e outro neurobiológico.

Não podemos esquecer que a motivação também é algo fundamental no processo de aprendizagem. Estanqueiro (2010) consigna que a motivação conduz ao sucesso, e este, por sua vez, reforça ainda mais a motivação. Torna-se, portanto, um ciclo, onde um fomenta ainda mais o outro.

A motivação é o que nos faz ter desejo por atingir determinados objetivos, sonhos, metas. Isto torna qualquer processo muito mais rápido e fácil, em vez de ser penoso. “A *noção de motivação* está também intimamente ligada à noção de aprendizagem. A estimulação e a actividade em si não garantem que a aprendizagem se opere. Para aprender é necessário estar-se motivado e interessado” (Fonseca, 2014, p.182).

Tal como refere Estanqueiro (2010) “ A desmotivação dos alunos, fonte de indisciplina e insucesso, é um dos maiores desafios para os professores. Ensinar a quem não quer aprender é como lançar sementes em terreno pedregoso. Não dá frutos” (p.11).

4.4. Síntese do Capítulo

Atualmente, o controlo da disciplina é um dos maiores obstáculos que os professores enfrentam. Principalmente crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos, tendem a resistir às indicações que lhes damos. No entanto, é crucial que o professor tente perceber o porquê de comportamentos desadequados, pois por vezes é a maneira que as crianças têm de lidar com problemas que vivenciam, por vezes problemas graves, assim como o contexto em que este ocorreu. Por outro lado, existem comportamentos desadequados que nem sempre têm uma causa específica, pois, segundo especialistas em desenvolvimento infantil, quando nascemos já trazemos

conosco tendências comportamentais. Note-se que essas tendências podem ser manipuladas de acordo com as pessoas com quem se convive.

A indisciplina pode ser também significado do mal-estar dos alunos devido à organização da escola, pois nem sempre vão ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Para além de distúrbios comportamentais, o professor tem também de lidar muitas vezes com a agressividade dos alunos. É necessário que o professor consiga canalizar esses impulsos agressivos para ações construtivas e ajudar os seus alunos no autocontrolo e a lidar com os problemas que possa vivenciar. Caso isto não aconteça, os problemas vão continuar e possivelmente agravar-se, fazendo com que as “nossas” crianças se tornem adultos difíceis.

O encorajamento é a forma mais eficaz de mudar comportamentos desadequados. Para além da repreensão, estas crianças necessitam de ouvir palavras carinhosas, de motivação, para que as façam sentir vontade em mudar esses comportamentos. É de realçar que os problemas emocionais estão intimamente ligados aos maus comportamentos. Estas crianças normalmente têm baixa auto-estima, poucos objetivos de vida e que apresentam dificuldades a vários níveis. É então importante que lhes demonstremos que elas são importantes para nós, pois muitas vezes não têm reforços positivos em casa. Este ciclo de maus comportamentos, punições, desencorajamento, desmotivação, baixa auto-estima tem de ser quebrado, para que esses alunos se tornem adultos de sucesso e não de delinquência.

Posso dizer que na minha prática pedagógica do 1º ciclo senti realmente que a maioria das crianças que tinham problemas graves de comportamento era devido a problemas emocionais. Por vezes, ao falar com os alunos, relatavam algumas situações críticas a que estavam sujeitas. Considero que este é também um grande desafio para os professores, pois nem sempre sabemos qual a melhor forma de lidar com os problemas que as crianças vivenciam. O controlo das emoções perante o desespero e a dor emocional das crianças, foi para mim, uma das maiores dificuldades que enfrentei no estágio.

Os problemas comportamentos estão também interligados com as dificuldades de aprendizagem, pois esses comportamentos dificultam as aprendizagens dos alunos e o quotidiano da sala. Contudo, nem sempre as dificuldades de aprendizagem estão ligadas aos maus comportamentos, estas podem ocorrer devido a outros fatores.

A motivação é fundamental no processo de aprendizagem, pois faz com que os alunos tenham objetivos, queiram atingir certas metas e alcancem o sucesso. Ao sentir

que estão a obter resultados positivos, motivam-se ainda mais para continuar a obtê-los, originando assim um ciclo favorável ao seu desenvolvimento e às suas aprendizagens. Este é um enorme desafio para os professores, pois quando os alunos não querem mesmo aprender “(...)é como lançar sementes em terreno pedregoso. Não dá frutos” (Estanqueiro, 2011, p.11).

Capítulo V- Enquadramento Metodológico

5.1. Metodologia da Investigação-Ação

O método da Investigação-ação procura responder a questões fundamentais, sendo estas: o quê (o que se trata), como (a metodologia selecionada) e porquê (motivo de proceder assim). A nível da educação, podemos ter dois tipos de investigação, a investigação qualitativa ou a investigação quantitativa. Neste caso, procuramos que a nossa investigação seja uma investigação qualitativa, pois tem em conta a existência de múltiplas realidades, tendo significado para os indivíduos em questão, com o intuito de compreender a problemática, relacionando os fenómenos com o meio envolvente.

De acordo com Bell (2004), citado por Bento (2011):

Os investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles enquanto os investigadores qualitativos estão mais interessados em compreender as perceções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística. (...). Contudo, há momentos em que os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas, e vice-versa.

Podemos caraterizar a investigação qualitativa a partir de cinco características principais: é do ambiente natural que recolhemos os dados, é descritiva, é mais importante o processo do que os resultados obtidos, a forma de analisar os dados tende a ser indutiva e o significado dos dados é muito importante neste tipo de investigação.

O método descritivo é realizado pelo observador através de conversas ou diálogos para aquisição de informação relevante. A realidade educativa, o contexto em que está inserido é também estudado, de modo a que os seus objetivos e tarefas sejam claros e precisos, auxiliando posteriormente na seleção dos instrumentos de recolha de dados. Para a recolha de dados recorre à observação participante e a análise documental. Pode utilizar meios audiovisuais ou um diário para tomar notas importantes.

É muito importante que um investigador qualitativo adapte a sua avaliação de acordo com a sociedade onde as crianças estão inseridas.

5.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para recolher os dados e obter resultados, o investigador tem como auxílio instrumentos que possibilitem essa recolha. Aqui, o investigador também precisa de adequar os seus instrumentos de recolha de dados à investigação que pretende levar a cabo. Como tal, aquando da investigação, o investigador pode modificar instrumentos utilizados por outros investigadores, ou então utilizar outros instrumentos que ache mais adequados para a investigação em questão.

Sendo assim, na minha investigação da Creche, recorri ao diálogo com os adultos da sala para recolher informação e tentar perceber o foco da problemática detetada. Através desta entrevista informal, pretendi recolher dados do percurso da criança antes do início do meu estágio, assim como acontecimentos que possam ser importantes para a problemática.

Outro instrumento foi a observação participante. Na observação participante o investigador envolve-se com a instituição e a resolução da problemática. Todavia, tem de observar de perto toda a dinâmica da sala, mas, ao mesmo tempo, tem de observar de forma objetiva e imparcial. Numa fase inicial o investigador somente observa, mas numa fase posterior e depois de ganhar mais confiança, participa na dinâmica da sala. O investigador deve agir sempre em conformidade com os objetivos que pretende atingir, mantendo a neutralidade para que os resultados não sejam modificados. Outro aspeto importante é a capacidade que o investigador tem de se adaptar às circunstâncias.

Bento, A. (2011) define observação participativa/participante como “Um método para a recolha de dados, através da observação de um grupo ou organização, em que o observador participa como membro” (p. 60).

Associado à observação participante, está o registo fotográfico. Foi também um instrumento de recolha de dados ao qual recorri. O registo fotográfico foi feito em algumas vezes de forma a que as crianças não se apercebessem que estavam a ser fotografadas para que pudesse captar reações mais genuínas, autênticas, e outras vezes, as crianças sabiam que estavam a ser fotografadas. A fotografia complementa a pesquisa do investigador, e complementa a sua observação “*in loco*”.

Por fim, utilizei também a entrevista diretiva com a mãe da criança em questão, para que eu pudesse confirmar ou excluir algumas dúvidas. Com isto também pretendia perceber melhor o porquê de algumas atitudes suas que afetavam a problemática, e de

alguma forma, pretendia que esta percebesse o quão as suas reações podiam afetar a criança, sendo elas desnecessárias.

“A entrevista directiva, caracteriza-se pela existência de um questionário constituído por questões já planeadas, sem ambiguidade, que são colocadas de uma forma directa ao entrevistado. Assim, evita-se a fuga aos temas propostos” (Vicente, 2010, p.32).

Relativamente ao 1º ciclo, utilizei essencialmente a entrevista informal, contudo, desta vez não foi só com a professora cooperante, mas também com todos os alunos. A professora de apoio e a de Educação Especial forneceram-me também dados importantes para a minha investigação. O próprio meio onde a escola está inserida, ajudou também na compreensão do foco da problemática em questão. Mais uma vez, a observação participante esteve presente nesta investigação.

5.3. Método de Análise de Dados

A análise de dados por mim recolhidos foi por meio do método interpretativo e método descritivo.

Segundo Fortin (2006), “Os estudos descritivos visam compreender fenómenos vividos por pessoas, categorizar uma população ou conceptualizar uma situação” (p. 221).

Relativamente à Creche, primeiramente foi necessário interpretar as reações, tanto da mãe como da criança, para tentar perceber qual seria o foco da problemática, e tentar perceber porquê.

Após ter percebido o foco da problemática, passei à aplicação das estratégias de intervenção. Seguindo o método descritivo, irei descrever as reações obtidas, assim como as evoluções conseguidas por meio das estratégias utilizadas. É de salientar que as estratégias irão englobar a criança e a sua mãe, de forma a obter resultados mais positivos. De acordo com a problemática em questão, acho que as estratégias não podem envolver apenas uma delas.

Sendo assim, a primeira estratégia que incrementei foi a distração da criança aquando da separação da mãe. Sempre que a criança chegava à creche, incentivei-a de

imediatamente a brincar com outras crianças, fiz outras atividades com ela, para que não sentisse tanto o momento da separação. Esta estratégia fez com que esses momentos dramáticos passassem a ser mais pacíficos.

A segunda estratégia foi fazer um convite à mãe a vir à sala fazer jogos com todas as outras crianças, de modo a observar a reação da filha com as outras crianças e com os adultos presentes na sala. Assim a mãe sentiu-se mais confiante em deixar a criança num ambiente onde vê que a criança está bem. Foi também uma maneira da criança ver a mãe com outras sem protestar, depois ver a mãe ir embora e se manter calma na sala. Foi então uma maneira de fazer a transição para a terceira estratégia.

Na terceira estratégia, o objetivo principal foi consciencializar a criança para o presente e o ausente. Aqui pretendi que a criança tivesse mesmo presente que a mãe quando a vinha pôr à creche tinha de se ir embora e deixá-la lá. Conversei com a criança e dizia-lhe que a mãe tinha de ir embora, mas que depois a vinha buscar. Pedi para se despedir, e depois para ir brincar com as crianças. No início a criança não queria se despedir da mãe, mas com o passar do tempo, tomou consciência que a mãe ia, mas depois voltava, que nunca a abandonava.

Para finalizar, e para fazer uma retrospeção de tudo, a última estratégia foi fazer uma entrevista à mãe da criança, com perguntas feitas estrategicamente, de modo a que a mãe percebesse quais os seus medos e receios, e também que olhasse para a evolução da sua filha, para as suas novas aquisições desde a sua entrada na creche.

Posso afirmar que todas estas estratégias foram pensadas segundo alguns conhecimentos prévios e pesquisas realizadas aquando da sinalização do problema. Por fim, tiveram também o consentimento da educadora da sala.

No que concerne ao 1º ciclo, a primeira estratégia que implementei foi conversar com os alunos, realizar reuniões de turma onde todas as crianças pudessem expor situações, problemas e possíveis estratégias que pudessem auxiliar na resolução ou atenuação da problemática dos comportamentos desadequados. Esta foi também uma forma das crianças sentirem que eram importantes e que tinham uma palavra a dizer acerca de tudo o que se passava. As reuniões eram então momentos de reflexão, pois “A escola deve preocupar-se não só com os conteúdos programáticos e as classificações, mas também com a formação pessoal e social do aluno” (Estanqueiro, 2010, p.21).

Uma segunda estratégia foi fazer momentos de relaxamento quando as crianças estavam extremamente agitadas. Outra forma de fazer estes momentos foi no início da aula, fazer atividades de concentração, para que depois a aula pudesse decorrer mais

calmamente sem grandes distúrbios. Todavia, o sucesso desta estratégia tinha um período de tempo muito curto. Os problemas de comportamento e atenção que estas crianças tinham eram afincadamente difíceis. Por vezes apenas um aluno conseguia perturbar o bom funcionamento das aulas.

Uma outra estratégia que achei que ia auxiliar nesta problemática foi a atribuição de responsabilidades. Achei que esta era também uma forma das crianças sentirem que tinham um papel importante na sala de aula e que desta forma deveriam modificar alguns comportamentos. As responsabilidades passaram por ajudar colegas com dificuldades em realizar as tarefas propostas (aprendizagem cooperativa), ser responsável pelo bom funcionamento de um grupo de trabalho, ser porta-voz de um grupo, distribuir e recolher material. Esta foi uma estratégia que obteve alguns resultados positivos, contudo haviam dias em que esta não resultava, e que por vezes, ainda piorava a situação.

A última estratégia que incrementei foi fazer com que as atividades e consequentes aprendizagens ocorressem de uma forma mais lúdica, onde as crianças não passassem o dia sentadas a olhar para o quadro. Tentei arranjar atividades dinâmicas, por vezes fora da sala, em que as crianças não sentissem as novas aprendizagens como uma obrigatoriedade mas sim como algo interessante. Como tal, utilizei vídeos para introdução de novos temas, atividades de expressão plástica, atividades práticas, e atividades de experimentação. Para além de tudo isto, os resultados nem sempre foram os esperados, o que por vezes me deixou frustrada, sem saber mais o que fazer para que houvesse uma melhora significativa nos comportamentos destes alunos. No entanto, a professora cooperante considerou que houve algumas melhorias advindas de todo o meu esforço, e que só não houve mais resultados positivos devido às características destas crianças e ao ambiente familiar onde estão inseridas.

5.4. Síntese do Capítulo

A definição do conceito de investigação-ação não constitui uma tarefa simples, uma vez que há várias definições acerca da mesma. A investigação-ação pode ser vista

como uma relevante metodologia na prática de um docente, isto porque permite que haja mudança, tendo como objetivo principal a melhoria da sua ação. Esta metodologia faz assim parte de investigações de caráter qualitativo e torna-se necessário implementar um projeto de intervenção, cujo ponto de partida é a formulação de questões de investigação, questões essas que serão formuladas tendo por base as necessidades existentes num dado contexto, de forma a se conseguir entender e melhorar o ambiente em que estamos inseridos.

Na investigação-ação o diálogo é crucial pois permite que existam momentos de proximidade entre os indivíduos. Escolher as técnicas e instrumentos a serem utilizados não foi simples, pois tornou-se necessário refletir sobre as diferentes escolhas, tentando decidir quais seriam as mais apropriadas para a minha investigação. Entre as técnicas e instrumentos de recolha de dados, foram utilizados na minha investigação: entrevista informal, observação participante, registo fotográfico e entrevista diretiva.

A tarefa de observar não é tão linear como parece, pois demanda que haja alguma distância do investigador em relação ao que observa, ao mesmo tempo que exige que haja alguma proximidade no ambiente em que está inserido.

As entrevistas surgiram durante as conversas que tinha diariamente, mas foram muito mais do que meras conversas, pois tinham uma intenção: a recolha de informação e de comentários do ponto de vista dos entrevistados acerca de si mesmos ou do contexto em que se encontravam inseridos. Com as entrevistas consegui complementar os dados que havia recolhido por meio da observação acerca das questões de investigação.

Assim, dando às crianças a possibilidade de exprimirem as suas ideias, tentei sempre dar significado às suas perceções, de modo a ser capaz de perceber como cada uma delas interpretava o contexto em que se encontrava inserida.

Todas as estratégias que planeei e implementei visavam uma melhoria das problemáticas encontradas. O principal objetivo era, acima de tudo, fazer com que as crianças aprendessem a enfrentar e controlar os seus medos ou frustrações, assumindo-se como principais sujeitos do seu autocontrolo.

Na minha opinião, o foco da problemática da Creche era o medo/insegurança que a mãe tinha em deixar a sua filha ao cuidado de outras pessoas, e em relação ao 1º ciclo é o ambiente social em que os alunos estão inseridos e o facto de não saberem lidar com as frustrações.

Capítulo VI- Pressupostos da Intervenção Pedagógica

6.1. Aprendizagem Cooperativa

“A aprendizagem cooperativa é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto” (Lopes e Silva, 2009, p.4).

É fulcral que os alunos percebam que as aprendizagens são muito mais ricas quando compartilhadas, fazendo da procura do conhecimento uma aventura do qual todos devem sair vencedores. Para tal, a escola possui um papel importante na demonstração disso mesmo.

Arends (1997) indica que este modelo de aprendizagem remonta à Grécia Antiga, e o seu desenvolvimento ocorreu com o trabalho de psicólogos educacionais pedagogos do princípio do século XX.

Para que se consiga fazer este processo cooperativo é necessário que hajam determinados fatores, como por exemplo: responsabilidade individual; interdependência positiva, para que percebam que só terão sucesso se cada um individualmente também tiver, e capacidade de partir dos problemas e trabalhar em grupo (Lopes e Silva, 2009).

O núcleo da aprendizagem cooperativa é a interdependência positiva, e é a partir desta que os alunos trabalham em conjunto, apoiando-se mutuamente, partilhando recursos de modo a maximizar as aprendizagens de todos, celebrando assim o sucesso (Lopes e Silva, 2009). O que se pretende é que os alunos não se vejam como rivais mas sim companheiros, dissipando os seus conflitos construtivamente (Estanqueiro, 2010).

Correia (2008) partilha desta ideia e refere que a cooperação é de carácter inclusivo e que a formação de grupos de trabalho ou pares deve juntar discentes com níveis de rendimento e necessidades diferentes (incluindo alunos com N.E.E.), fazendo com que os conhecimentos de cada um para a resolução de determinada tarefa sejam conciliados. Leitão (2006) corrobora da mesma ideia indicando que esta aprendizagem alcança todo o seu valor e grandeza por ser uma perspetiva de inclusão escolar, baseada na heterogeneidade e no incentivo da interação aluno-aluno. Como tal, é encorajada a

ajuda mútua. Estanqueiro (2010) refere a cooperação como “(...) um factor de motivação para a maioria dos alunos e um instrumento eficaz de combate à indisciplina, à discriminação e à exclusão social” (p.22). Todavia e ao contrário da aprendizagem individual e competitiva, esta forma de aprendizagem é muito mais complexa, pois para além de terem de aprender conteúdos programáticos têm também de estabelecer relações interpessoais e em grupo (Lopes e Silva, 2009).

Segundo Sanches (2005), a competição desvanece e dá lugar à cooperação quando é feito trabalho cooperativo, valorizando assim todo o grupo. Desta forma, a relação aluno-aluno, as aptidões sociais e consequentemente o desempenho escolar são elevados. Para Estanqueiro (2010), para além da cooperação ser sinal de qualidade na educação, é também algo fundamental para toda a vida, pois é através desta que se resolvem dilemas e se realizam objetivos.

Com base em tudo isto, o docente deve promover atividades que envolvam a cooperação dos discentes com o intuito de promover partilha de saberes, assim como a inclusão (ME, 2001).

6.2. Diferenciação pedagógica

Ninguém é igual e ninguém, um principio que nos acompanha desde sempre e que nos caracteriza. Como tal, no contexto educativo, cada criança tem as suas características, têm interesses e necessidades diferentes, assim como ritmos de aprendizagem e desenvolvimento igualmente diferentes. O mesmo ocorre com os professores. Cada um destes profissionais de educação recorrem a estratégias e a materiais diferentes.

Segundo Delors et al (1996) “Os sistemas educativos formais são, muitas vezes, acusados e com razão, de limitar o desenvolvimento pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais” (p.48). Assim sendo, é fundamental refletir sobre como se pode proporcionar um ambiente de ensino/aprendizagem onde todas as crianças, apesar da sua individualidade, aprendam e se desenvolvam.

Podemos encontrar várias definições de Diferenciação Pedagógica, contudo, acabam por se interligar. Esta metodologia dá especial importância ao caráter único e individual das crianças, onde o professor tem de ter a capacidade de adequar os conteúdos curriculares às particularidades dos alunos, capacidades e dificuldades, de forma diversificada. O objetivo principal não é fazer com que os alunos se sintam diferentes uns dos outros, mas sim fazer com que todas as tarefas escolares sejam adequadas a cada um, de modo a que possam colmatar os objetivos propostos no currículo. Perrenoud (2001) objeta que as tarefas devem incitar os alunos, para que sejam enfatizadas aptidões desafiantes e ainda mais significativas.

Estanqueiro (2010), embora apoie a diferenciação pedagógica, revela que esta não é suficiente para colmatar as lacunas que afetam o rendimento escolar, seja a nível cognitivo, emocional, familiar e social. Existem múltiplos fatores que condicionam a aprendizagem, que não dependem da ação dos professores nem das escolas. Segundo este autor, a motivação e o conseqüente sucesso advém em muito da valorização das várias aptidões dos alunos.

O papel determinante em promover a pedagogia diferenciada é do professor, pois é o responsável pela escolha e implementação de estratégias mais motivadoras, onde os alunos são sujeitos ativos na construção do seu próprio conhecimento. Tudo isto irá fazer com que os alunos obtenham uma noção diferente, mais positiva, acerca da aprendizagem, e conseqüentemente, esta tornar-se-á mais fácil.

Por outro lado, é necessário não esquecer a necessidade de que as responsabilidades sejam partilhadas pelos professores da sala e pelos professores de apoio de modo a haver “emergência de uma ajuda integrada” (Perrenoud, 2001 p. 64).

Para além de tudo o que já mencionei, a Diferenciação Pedagógica valoriza também todo o trabalho social que é feito na sala de aula onde ocorre partilha e interajuda entre aluno/professor e entre os próprios alunos, assentes em “novas formas de tutoria” (Gomes, 2011, p. 47), como por exemplo, através de aprendizagens coletivas e cooperativas sem esquecer que os momentos de trabalho direto professor/aluno deve continuar a acontecer.

Quando a gestão do currículo é feita juntamente com os alunos, haverá mais democracia no que concerne ao processo de ensino/aprendizagem, permitindo “(...) a circulação e a utilização da informação e da cultura” (Niza, 1998, p. 8).

Cada aluno deve fazer as aprendizagens essenciais do seu nível de escolaridade, mas tem o direito de ser apoiado como

pessoa diferente e única. Educar é ajudar o aluno a descobrir e desenvolver ao máximo as suas potencialidades, os seus pontos fortes (Estanqueiro, 2010, p.13).

6.3. A importância da Observação para o Profissional de Educação

Observar é algo que nos é natural e ocorre durante toda a nossa vida. No quotidiano presenciamos os diversos acontecimentos natural e espontaneamente. No entanto, essa observação não tem, no fundo, um objetivo específico.

Para Sousa (2009) “A observação pode também ocorrer deliberadamente e sistematicamente, quando as situações exigem que a atenção se concentre em dadas observações específicas” (p.108). No que diz respeito ao campo educacional, a observação vai ao encontro das necessidades, dos problemas, e procura dar respostas às questões que possam surgir, permitindo uma melhor compreensão de todo o processo pedagógico. Como tal permite “(...)efetuar registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes, no seu contexto próprio e sem alterar a sua espontaneidade” (Sousa, 2009, p.109).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) seguem a mesma linha de pensamento e referem que é crucial:

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

Estrela (1994), defende que, antes do profissional de educação iniciar a sua observação, deve perguntar a si mesmo *Observar como; observar o quê e observar para quê?* Esta tomada de consciência é realmente importante, pois só assim é que o professor/educador está habilitado a iniciar o processo de observação do grupo de crianças em questão, averiguando particularmente os seus interesses e necessidades.

As observações feitas pelo professor/educador podem ficar registadas na própria planificação, ou então pode ser contruído um guião de observação, de maneira a que esses dados não se percam. Aquando da minha prática pedagógica, a minha observação

foi sustentada pela observação participante, o que fez com que pudesse ter uma maior noção das necessidades e interesses dos grupos de crianças com as quais tive o privilégio de estagiar, sem descurar o meu papel enquanto observadora.

Estrela (1994) refere que “A observação participada corresponde a uma observação em que o observador poderá participar de algum modo, na actividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, conseqüentemente, sem perder o respectivo estatuto” (p. 36).

Ora, seguindo esta ordem de ideias, e relativamente ao estágio na Valência de Creche, a primeira semana foi dedicada à observação participada, onde, para além de observar, tentei manter um contacto muito próximo das crianças, participando em todos os momentos da rotina da sala e das crianças. Esta primeira etapa foi fundamental para conhecer melhor o grupo e para a compreensão dos seus interesses e necessidades, assim como algumas dificuldades das mesmas.

Respetivamente ao estágio do 1º Ciclo, as duas primeiras semanas foram dedicadas à observação, também ela participada. Assim, foi-me possível encontrar as inúmeras dificuldades do grupo, as suas características, carências, etc. A minha questão de investigação-ação acerca deste grupo, foi seleccionada durante esta fase.

Considera-se então que a observação é processo decretório na prática de qualquer profissional de educação. Através deste processo, o professor/educador pode então refletir, avaliar e reformular o seu trabalho, estratégias e atividades a desenvolver com o grupo de crianças com o qual trabalha, com o propósito de melhorar cada vez mais a sua prática.

6.4. O Educador no Desenvolvimento da Planificação

Durante a intervenção prática nas duas valências, Creche e 1ºCiclo, fiz planificações semanais, de modo a esquematizar as atividades que pretendia realizar, como realizar e quais os objetivos a serem atingidos com as mesmas. Essas planificações continham ainda, para além, de todos os recursos que iria precisar, os papéis que tanto o educador/professor e as crianças/alunos iriam ou deveriam ter (ver quadro 1).

Quadro 1. Exemplo de tabela de planificação

Áreas de conteúdo/competências	Objetivos específicos	Atividades/estratégias		Recursos	Avaliação		
Formação Pessoal e Social: Expressão e Comunicação Dramática: Motora: Plástica: Expressão musical: Domínio da Matemática: Linguagem oral e escrita: Conhecimento do Mundo		Papel do Educador	Papel das Crianças	Humanos: Materiais:			
	Atividade dia:						

Contudo, é de clarificar que, para uma boa planificação, é necessário que o profissional de educação seja flexível e tenha a perceção e a capacidade de a alterar, tendo em conta o rumo das atividades.

A intervenção educativa de qualquer educador/professor, mesmo quando é bem planeada, pode ocorrer de uma forma diferente da que estava prevista, logo, é essencial que tenhamos a aptidão de a alterar e de arranjar novas estratégias momentaneamente, para que, os objetivos ambicionados sejam atingidos e para que as necessidades e interesses das crianças tenham sido colmatados.

Zabalza (2003) alude que planificar não é circunscrever um caminho fechado, mas sim:

(...) prever possíveis cursos de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projecto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais

desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar (p. 47).

A ideia de uma planificação flexível e aberta a alterações, orienta uma índole mais inovadora à realidade educativa, dando relevância ao que é essencial para um melhor desenvolvimento das crianças. Quando uma planificação flexível e adequada é acompanhada pela prática reflexiva, viabiliza um conjunto de ações com o propósito de dar resposta a todo o grupo de crianças e a cada uma delas individualmente. Deve ainda ter em conta os pais das crianças e a comunidade educativa onde se inserem (ME, 1997).

Devo referir que as minhas planificações foram flexíveis, pois nem sempre ocorriam como previa, fiz alterações aquando da realização de algumas atividades, e por vezes houve a necessidade de arranjar estratégias diferentes.

6.5. A inclusão de crianças com N.E.E

Necessidades Educativas Especiais

Existem dois princípios fundamentais para os alunos com necessidades educativas especiais, são eles a inclusão e a integração. Estes são, hoje em dia, tidos como resposta às necessidades dos alunos em geral e surgem como um leque de conceitos com base na nova conceção de Educação Especial. Como primeiro conceito, salienta-se o de necessidades educativas especiais (NEE), termo a que a legislação portuguesa (Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto) dá grande importância. Assim, o termo NEE reflete uma filosofia de integração, permitindo uma igualdade de direitos, sobretudo no que respeita à não discriminação de raça, opinião, religião, características físicas ou intelectuais a todas as crianças que se encontrem em idade escolar.

Quando refere-se ao conceito de NEE, Brennan (1988), citado por Correia (1997) afirma que:

Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem

necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem, especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno (p.48).

Correia (1993, 1997) refere-se ao conceito de NEE enfatizando que este aplica-se a crianças ou adolescentes que tenham problemas de natureza física, sensorial ou emocional, e ainda dificuldades de aprendizagem. Deste modo, o termo NEE abarca alunos que não consigam acompanhar o currículo normal, sendo necessário que haja adaptações curriculares. Assim, é importante salientar que estas crianças possuem, como quaisquer outras, direito a um programa de educação de caráter público, adequado e gratuito, num meio de aprendizagem que dê resposta às suas necessidades.

Existem diferentes tipos de NEE, subdividindo-se em dois grupos:

- Permanentes- exigem que o currículo se adapte às necessidades dos alunos, mantendo essas mesmas adaptações durante todo o seu percurso escolar;
- Temporárias- exigem alterações do currículo escolar a nível parcial, adaptando o mesmo às necessidades e características dos alunos durante um determinado período de tempo.

Alguns tipos de NEE permanentes, que poderão conduzir ao insucesso escolar da criança que nelas se enquadre são:

- Dificuldades de aprendizagem;
- Deficiência mental;
- Perturbações emocionais;
- Problemas de comunicação;
- Problemas motores;
- Deficiência visual;
- Deficiência auditiva;
- Multideficiência;
- Autismo;
- Cegos-surdos;
- Traumatismos cranianos;
- Outros problemas de saúde.

Já no que diz respeito às NEE temporárias, esta prende-se fundamentalmente com problemas a nível da aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, portanto ligados ao desenvolvimento de funções superiores, como:

- Desenvolvimento motor;
- Desenvolvimento perceptivo;
- Desenvolvimento linguístico;
- Desenvolvimento socio emocional.

Avaliação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais

O papel do professor, tanto no ensino regular como na educação especial é fundamental em relação à avaliação dos alunos com NEE. Se observarmos bem, já desde há muitos anos que investigadores mostram esta preocupação, como no caso de Wallace e Larsen (1978), citados por Correia (1997), que afirmam:

Acreditamos firmemente que os professores do ensino regular e os professores de educação especial devem desempenhar um papel importante na avaliação das crianças com problemas de aprendizagem. Concordamos (...) que os professores serão as pessoas mais bem colocadas para avaliar os problemas de aprendizagem das crianças, dado que, entre outras razões, eles estarão na melhor posição para observarem a dimensão total das aptidões e capacidades da criança (p.73).

É necessário que a avaliação tenha em consideração as necessidades do grupo e de cada aluno. Os parâmetros para uma criança dita normal jamais poderão ser os mesmos de uma criança com NEE.

Assim, sendo a avaliação um ponto essencial do processo educativo, uma das capacidades cruciais de um professor relaciona-se, portanto, com a capacidade de avaliar uma criança, a nível comportamental e de realização. Só assim, as crianças poderão ver as suas necessidades e interesses atendidos, desenvolvendo-se de forma integral.

6.6. As expressões no desenvolvimento da criança

As expressões cumprem, desde o nascimento, um papel primitivo na vida do ser humano. A vida em sociedade depende da expressão e comunicação, logo é um fator crucial para esta. Quando uma criança nasce, esta comunica através do choro, das suas reações e movimentos. Numa fase posterior, a expressão oral é adquirida através do contacto informal com esta. Contudo, apesar das crianças adquirirem este tipo de comunicação, continuam a comunicar através de gestos, ações, movimentos, reações, etc. Em idade pré-escolar, as crianças começam a expressar-se também através do desenho, pinturas, etc, onde podemos perceber muito da sua personalidade e estados de espírito. Não é por acaso que quando as crianças estão a passar por maus momentos e frequentam psicólogos, estes percebem melhor o que se passa com elas recorrendo às expressões.

As expressões podem ser desenvolvidas através de uma panóplia de atividades, desenvolvendo assim diferentes capacidades, podendo por vezes, ajudar também na resolução de problemas comportamentais das crianças. Segundo Sousa (2003), a expressão dramática é:

(...) um dos mais valiosos e completos de educação. A amplitude da sua ação, abrangendo quase todos os aspetos importantes do desenvolvimento da criança e a grande diversificação de formas que pode tomar, podendo ser regulada conforme os objetivos, as idades e os meios de que se dispõe, tornam-na por excelência a principal forma de atividade educativa (p.33).

É um fato, que muitas vezes os educadores fazem atividades elementares no que diz respeito às expressões, pois, como é óbvio, atividades que envolvam tintas fazem com que as crianças se sujem e sujem também a sala. Contudo, não nos podemos esquecer que uma criança que anda sempre limpa, sem nenhum arranhão, não é uma criança feliz. Estas devem passar por uma panóplia de atividades de modo a estarem melhor preparadas para enfrentar os desafios da vida.

É de salvaguardar que a área das expressões permite tanto ao grupo de crianças como ao educador, ter uma extensa diversidade de experiências e resultados.

6.7- Síntese do Capítulo

A aprendizagem cooperativa é extremamente positiva para o desenvolvimento das crianças e é importante que estas percebam que essas aprendizagens se tornam mais interessadas quando são compartilhadas. Desta forma a escola representa um papel fundamental na demonstração disso mesmo. Para se conseguir este processo cooperativo é necessário que haja responsabilidade individual e interdependência positiva, de modo a que entendam que o sucesso coletivo provém do sucesso de cada indivíduo e capacidade de trabalhar em grupo. Pretende-se que os alunos se sintam como companheiros e não como rivais, difundindo conseqüentemente os seus conflitos de forma construtiva. Embora a aprendizagem cooperativa seja motivadora e um instrumento de dispersão da indisciplina, é também uma forma de aprendizagem mais complexa.

Todos somos seres únicos, com características individuais, e a Diferenciação Pedagógica tem em atenção isso mesmo. Esta implica que haja uma adequação dos conteúdos programáticos às necessidades, capacidades e dificuldades dos alunos. Note-se que esta não pretende que os alunos se sintam diferentes, mas sim adequar as tarefas escolares a cada aluno, permitindo que os objetivos do currículo sejam atingidos. É de realçar que esta só por si não colmata todas as lacunas da aprendizagem, pois há uma multiplicidade de fatores que a condicionam. O professor detém o papel determinante nesta aprendizagem diferenciada implementando estratégias motivadoras em que os alunos sejam sujeitos ativos na construção do seu próprio saber. A Diferenciação Pedagógica valoriza também o trabalho social na sala de aula e a partilha e interajuda entre professor/aluno.

Para que se possam perceber quais os interesses, dificuldades, capacidades e necessidades dos alunos, a observação é essencial nesse sentido. Esta é essencial na procura de soluções para a resolução de qualquer situação ocorrente no contexto pedagógico. O profissional de educação deve primeiro pensar o que vai observar, como vai observar, e com que intuito o faz. É através desse processo que podemos refletir, avaliar, reformular, e arranjar estratégias que melhorem a nossa prática.

A planificação detém grande importância na prática de qualquer profissional de educação. Nela estão estipuladas as atividades a realizar, como realizar, que materiais vamos necessitar, que objetivos pretendemos atingir e o que vamos avaliar. No entanto,

esta deve ser de caráter flexível, permitindo que haja alterações sempre que necessário, acompanhada da prática reflexiva, com o intuito de dar resposta a cada criança e ao grupo no geral.

Cada vez mais se luta para que sejam integrados alunos com NEE nas salas curriculares. Para tal, é necessário que eles se sintam parte incluída na sala de aula, com igualdade de direitos, onde são respeitadas as suas diferenças físicas ou individuais. É considerada uma necessidade educativa especial quando existe um fator que afeta de tal maneira a aprendizagem que é necessário adaptar as condições de aprendizagem ou recorrer a um currículo modificado ou adaptado ao aluno. Essa necessidade pode ser considerada ligeira, média ou severa, e pode também ser permanente ou apenas ocorrer numa determinada fase da vida da criança. É importante que se tenha a noção que estas crianças têm o mesmo direito à educação que as crianças ditas normais. A avaliação também faz parte, e o professor é a melhor pessoa para fazer pois conhece melhor as conquistas que tanto essas como as outras crianças atingiram.

Não é fácil trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais, ainda mais tendo outros vinte e tal alunos com as suas características, contudo é uma mais valia quer para o aluno com NEE, quer para os outros alunos. É uma aprendizagem social muito rica, onde se aprende a respeitar a diferença, e a valorizar qualquer pequena conquista.

As expressões detêm também um papel fundamental na vida de qualquer ser humano desde o nascimento. A expressão e comunicação possibilitam a vida em sociedade. Antes de adquirirem a linguagem oral, quando bebés, comunicam através das suas expressões, gestos, sons. Numa fase posterior, podem comunicar através de desenhos, pinturas, ações, etc. As expressões podem ser desenvolvidas através de uma diversidade imensa de atividades. Aqui, a imaginação do profissional de educação apresenta grande importância. As atividades de expressões são ricas tanto para as crianças como para o educador, pois faz com que haja uma diversidade de resultados e experiências extensa.

Parte II - A prática pedagógica

Capítulo I- Intervenção Pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar

1.1. Enquadramento do contexto de estágio

1.1.1. Caraterização do Meio

Antes da caraterização do grupo, é importante conhecer o meio onde estas crianças estão inseridas, para que se possa responder mais eficaz e adequadamente às necessidades de todas e de cada uma das crianças, pois estas são influenciadas pela família e pela sociedade à qual pertencem. Como refere Gallart (1999):

O desenvolvimento do indivíduo se dá na interação entre a bagagem biológico-hereditária e a bagagem cultural própria do grupo que acolhe o ser humano, mediado, em primeira instância, pelos seus responsáveis mais próximos e, em uma dimensão mais ampla, pelas instituições, pelos valores e pela organização social da qual esse grupo faz parte. (pp. 141-142)

O Infantário “O Girassol” está localizado na Freguesia de São Martinho, freguesia esta que se encontra na periferia da Cidade do Funchal. Esta faz fronteira com a Freguesia de Câmara de Lobos (a Oeste), com a Freguesia de Santo António (a Norte) e com a Freguesia de São Pedro (a Leste).

Segundo os resultados dos censos de 2011 é a segunda maior Freguesia do Funchal e da Região Autónoma de Madeira (RAM), tendo uma área de 782 hectares. Nesta residem cerca de 26. 482 indivíduos. A instituição educativa está localizada, a nível habitacional, no Bairro Social da Nazaré.

A nível do comércio e da indústria, este caracteriza-se essencialmente pela atividade hoteleira, pois é nesta Freguesia que está instalado grande parte do parque hoteleiro da RAM. Existem também vários estabelecimentos de comércio diversos. Respetivamente à agricultura, existe uma pequena parte da população (geralmente mais idosa) que se dedica à produção de vinho, produtos hortícolas e fruta.

Esta é uma localidade que contempla uma grande variedade de recursos/instituições a vários níveis. Temos então:

Instituições Sedeadas

- CTT;
- Centro de Saúde da Nazaré;
- Regime de Guarnição N°3;
- Farmácia da Nazaré;
- Campo de Futebol dos Barreiros;
- Bancos (Caixa Geral de Depósitos e BANIF);
- Junta de Freguesia de São Martinho;
- ZON Madeira.

Estabelecimentos de Ensino/Educação

- “O Girassol”;
- “Primaveras”;
- “O Carrocel”;
- “O Canto dos Reguilas”;
- Jardim-escola João de Deus;
- Escola 1ºCEB/PE da Nazaré;
- Escola 1ºCEB/PE de São Martinho;
- Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco.

Cultura

- Casa do Povo de São Martinho.

Instituições Religiosas

- Igreja de Nossa Senhora da Nazaré;
- Capela de Nossa Senhora da Nazaré;
- Capela de Nossa Senhora do Pilar;
- Capela das Virtudes.

Desporto

- Associações desportivas e recreativas;
- Estádio dos Barreiros;
- Clube desportivo “O Barreirense”;
- Campos polivalentes do Bairro da Nazaré;
- Grupo desportivo “Alma Lusa”;
- Centro de atletismo da Madeira;
- Centro de Ténis da Madeira;
- Clube Naval do Funchal;
- Clube Amigos do Basquete.

Este infantário conta ainda com o apoio/parceria da Junta de Freguesia de São Martinho, com a Secretaria Regional da Educação, com a Polícia de Segurança Pública, com a Segurança Social/Centro Comunitário de São Martinho e com o Centro de Saúde da Nazaré.

1.1.2. Caraterização da Instituição

O Infantário “O Girassol” (ver figura 2) fica situado na Rua da África do Sul - Nazaré, e foi inaugurado a 26 de setembro de 1985 pelo Presidente do Governo Regional. É um estabelecimento de ensino público que acolhe crianças desde os 4 meses até os 4 anos. É de ressaltar que no ano letivo de 2013/2014, ano em que ocorreu a minha prática neste contexto educativo, a instituição acolhia 91 crianças.

Esta instituição possui dois pisos e contém oito salas divididas em duas valências. No piso 1 encontra-se então as salas de Berçário I, II e III, e ainda uma sala parque. Contém também um espaço exterior reservado às crianças da creche. No mesmo piso está a secretaria do estabelecimento, o gabinete da Diretora, a Copa de Leites (onde são preparados os lanches das crianças), uma sala de convívio do pessoal onde estão os cacifes dos mesmos e onde ocorre as reuniões pedagógicas. Para além disto há ainda as casas de banho dos adultos, arrecadação de produtos alimentícios, arrecadação de material de desgaste, arrecadação de produtos de limpeza e por fim a lavandaria. Entre o piso 1 e 2 tem a cozinha e o refeitório para as crianças do piso 2, uma arrecadação e um salão onde são realizadas atividades diversas, como convívios, sessões, reuniões de pais, ações de formação, etc. No piso 2 existe as Salas de Transição I e II, e duas salas de jardim-de-infância. Para além de tudo isto, existe ainda um pátio para as crianças deste piso, casas de banho para as crianças e mais uma arrecadação para os produtos de limpeza. Nos corredores existem os cabides para as roupas e mochilas das crianças, e ainda placards para que possam ser expostos os trabalhos das mesmas.

Figura 2. Infantário “O Girassol”



1.1.3. Caracterização da Sala

Figura 3. Sala de Berçário II



A sala do Berçário II é muito espaçosa, e iluminada. Tem muitas e grandes janelas, que permitem a entrada de luz natural, tornando o ambiente da sala arejado. Possui ainda uma porta que liga a sala ao exterior, onde existe um pátio reservado e adaptado às crianças de creche. “Riquíssimo em vistas, texturas, sons, cheiros e oportunidades para movimento, o espaço exterior de recreio alarga em muito o repertório das experiências sensório-motoras das crianças” (Post e Hohmann, 2011, p. 161).

Sempre que o tempo assim o permitia, e seguindo as ideias dos autores acima mencionados, todos os dias as crianças eram levadas para o exterior durante o tempo reservado às atividades, pois é um espaço que proporciona inúmeras experiências às mesmas, importantes para o seu desenvolvimento global. “Bebés e crianças precisam todos os dias de brincar no exterior, onde as oportunidades de exploração sensório-motoras são infinitas” (Post e Hohmann, 2011, p. 106). Estes mesmos autores mencionam ainda que as crianças aprendem a medir a sua força física e os seus limites quando têm liberdade e espaço para se movimentarem.

Na sala existe também uma porta que está ligada à sala de Berçário III. Como recursos humanos temos uma educadora do Quadro Escola e duas ajudantes da Ação Sócio- Educativa. A sala está dividida em quatro grandes áreas, a do descanso, do tapete, da higiene e das refeições.

Na área do descanso (ver figura 4), existem 12 berços. Esta é uma área reservada para este mesmo efeito, contudo, algumas das crianças mais velhas gostavam de

esconder objetos debaixo dos berços, rastejarem por baixo dos mesmos, etc. Tal como é referido por Post e Hohmann (2011) “(...) os berços devem ser utilizados como locais confortáveis para dormir e não como parques para manter bebês acordados e interessados em interagir e explorar.” (p.120)

Esta é uma zona que não tem muita luz natural para que as crianças possam descansar sem estarem incomodadas com a claridade, contudo tem luz artificial e tem também mobiles no teto. “A sesta proporciona o sono e o descanso necessários para o crescimento e o desenvolvimento das crianças” (Post e Hohmann, 2011, p. 241).

A sua decoração torna o ambiente calmo e relaxante.

Figura 4. Área do descanso da sala do Berçário II



Relativamente à área do tapete (ver figura 5), esta é a zona mais iluminada da sala pois está colocada junto às janelas. Post e Hohmann (2011) defendem que “É importante que o espaço tenha muitas janelas acessíveis para as crianças poderem espreitar o mundo exterior, que geralmente acham cativante.” (p. 116) É também uma zona ampla e que não possui muitos materiais para que as crianças se possam deslocar livremente pela sala. “ Convém manter o chão tão livre e des congestionado quanto possível (...)”(Post e Hohmann, 2011, p. 104).

Possui dois grandes colchões finos de fácil limpeza e cobertos com um grande lençol, e algumas almofadas, para maior comodidade das crianças. “ Uma vez que os

bebés e as crianças passam muito tempo no ou junto ao chão, é importante estabelecer e manter aí um ambiente caloroso e interessante” (Post e Hohmann, 2011, p. 114).

É nesta área que as crianças passam maior parte do tempo, e é também nesta área que costumam brincar.

Figura 5. Área do Tapete da sala do Berçário II



No que diz respeito à área das refeições (ver figura 6), esta possui uma mesa e quatro cadeiras. As cadeiras estão amarradas à mesa para maior segurança dos bebés, para que se possam agarrar às cadeiras sem que estas caiam. Tem também um carrinho de bebé, para que seja mais cómodo para os adultos da sala darem comer às crianças maiores e mais pesadas. As crianças mais pequenas, geralmente comem sentadas ao colo dos adultos da sala. “Para os bebés, as refeições proporcionam um contacto físico próximo com um adulto atento” (Post e Hohmann, 2011, p. 219).

Devo referir que as atividades de expressão plástica que realizei na sala, ocorreram nesta área, pois é a única mesa existente na sala.

Figura 6. Área das refeições da sala do Berçário II



Finalmente, a área da higiene (ver figura 7), contém uma grande bancada com um colchão lavável para a muda da fralda. Tem também dois cestos, um com as fraldas de cada criança, e outro com as pomadas e cremes de cada bebê da sala. Existe também uma bancada com chuveiro, para o caso de ser necessário lavar alguma criança.

Através das interações pessoais carinhosas envolvidas nos cuidados de higiene corporal, as crianças têm oportunidade de construir relações de confiança com o educador e de ganharem um sentido de segurança no contexto de grupo que é a creche. Para além disso, durante o processo de limpeza, mudança de fralda, vestir e despir, os bebês e as crianças começam a adquirir consciência de como os seus corpos se dobram e se movimentam (Post e Hohmann, 2011, p. 229).

É de ressaltar que embora os pais das crianças levem toalhas, estas raramente são usadas, pois na sala existem toalhas pequenas, e a educadora prefere que se umedeçam essas toalhas com água tépida para limpar as crianças aquando da muda da fralda. Como tal, tem um cesto para colocar todos esses panos sujos.

Figura 7. Área da higiene da sala do Berçário II



Por baixo desta bancada, existe várias prateleiras com brinquedos ao alcance das crianças para que estas sejam autónomas e os vão buscar quando assim o pretenderem.

Relativamente à rotina diária (ver tabela 1), apesar de o tempo estar organizado, esta tem de ser flexível tendo em conta as idades precoces do grupo de crianças em questão.

Tabela 1. Rotina da sala de Berçário II

Horário	Rotina
8:00/11:00	Acolhimento
09:15	Lanche da manhã
09:30	Brincadeira Livre
10:30 - 11:00	Atividade Orientada
11:00 - 11:15	Alimentação Higiene Repouso
14:30 - 15:00	Muda de fraldas Higiene
15:00	Lanche
15:30	Atividades livres
A partir das 15:30	Atividades livres e saída das crianças

Quando um horário e uma rotina diária previsível é proporcionado às crianças no infantário, onde são prestados os cuidados de forma tranquila e coordenada, os bebés e as crianças sentem-se mais confiantes, seguros, e proporciona-se às crianças oportunidades para que efetuem as suas ideias e ações (Post e Hohmann, 2011).

Apesar de haver esta organização dos momentos da vida diária das crianças na creche, o educador tem de ter sempre em consideração o bem-estar e as necessidades das mesmas, pois nestas idades, apresentam necessidades mais individuais, principalmente no que se refere à higiene e repouso.

1.1.4. Caraterização do grupo

O grupo com o qual estagiei em contexto de Educação de Infância, mais precisamente na valência de Creche, era constituído por 10 crianças. Estas crianças tinham idades compreendidas entre os 9 e os 20 meses (ver tabela 2), onde seis eram do sexo feminino e as restantes quatro do sexo masculino. Neste grupo, duas crianças eram irmãos gémeos, uma do género feminino e outra do género masculino. Até à data, o grupo não possui nenhuma criança com NEE.

Tabela 2. Idades e nacionalidade das crianças

Criança	Ano de nascimento	Idade	Nacionalidade
1	2012	10 meses	Portuguesa
2	2012	20 meses	Portuguesa
3	2012	19 meses	Portuguesa
4	2012	11 meses	Portuguesa
5	2012	12 meses	Portuguesa
6	2012	11 meses	Portuguesa
7	2012	18 meses	Portuguesa
8	2012	10 meses	Portuguesa
9	2012	20 meses	Portuguesa
10	2012	9 meses	Portuguesa

No geral eram um grupo muito dinâmico, curioso e afetuoso. Exploravam tudo o que os rodeia, demonstrando preferência por pessoas e objetos. Expressavam facilmente as suas emoções de acordo com as situações vividas, usando também gestos e sons.

A nível da linguagem, poucas eram as crianças que já diziam algumas palavras. Contudo é de salientar que todo o grupo percebia o que lhes dizíamos, respondendo através de gestos ou emoções, de acordo com a situação. As crianças mais velhas já conseguem identificar os objetos que lhes pedimos, mesmo quando têm outros à escolha. Isto foi notório através de uma atividade que realizei (ver apêndice G), onde eu colocava vários objetos em cima da mesa e pedia um deles, por exemplo, o carro, a chucha, etc, (ver figura 8).

Figura 8. Atividade de solicitação de objetos



Com uma outra atividade que realizei (ver apêndice G), percebi que algumas crianças conseguem associar imagens que lhes são familiares a sons (ver figura 9).

Figura 9. Atividade de associação de sons a imagens



A nível motor, todo o grupo tem o desenvolvimento adequado para a sua idade. Já todos gatinham, conseguem se manter sentados durante algum tempo, as crianças mais novas agarram-se às coisas para se manterem de pé, e algumas até já conseguem andar agarradas às coisas. As crianças mais velhas já andam, correm, rastejam, trepam, etc.

Respetivamente à Formação Pessoal e Social, estas crianças são muito sociáveis e já tentam afirmar a sua personalidade. Percebem quando tiveram um comportamento menos correto com outra criança, e expressam o seu estado de espírito através de gestos e atitudes.

1.1.4.1. Caracterização Individual das Crianças

Quadro 1. Caracterização individual das crianças do Berçário II

Crianças da Sala de Berçário II	
Criança A	É uma criança muito atenta, e exploradora, no entanto tem alguma carência afetiva. Por vezes gosta de brincar com as outras crianças, mas a maior parte das vezes prefere brincar sozinha. Procura muitas vezes o adulto para brincar com ela.
Criança B	Muito dinâmico, explorador, curioso e comunicativo expressivamente. Adora brincar com as outras crianças, e interessa-se por coisas novas, atividades diferentes. Não utiliza muito os brinquedos da sala mas faz da própria sala um brinquedo.
Criança C	Criança muito ativa, curiosa, carinhosa, exploradora. Adora atividade de expressão plástica. Apesar de ainda não falar, consegue comunicar expressivamente. Procura muito o adulto para as suas brincadeiras. É extremamente atento a tudo o que o adulto faz. Tem longos períodos de atenção.
Criança D	Criança com algumas dificuldades em andar. Comunica expressivamente, no entanto não é muito dinâmico. Prefere brincar sozinho. É emocionalmente muito dependente do adulto.
Criança E	Criança muito atenta, dinâmica. Apesar de não comunicar oralmente, comunica muito expressivamente e entende perfeitamente as indicações do adulto. Tem uma personalidade forte.
Criança F	É carinhosa e emocionalmente depende muito do adulto. Tem dificuldades em andar e é pouco dinâmica. Pouco exploradora e atenta. Gosta de brincar tanto sozinha como acompanhada.
Criança G	É emocionalmente muito dependente do adulto e nem sempre aceita da melhor maneira o fato das outras crianças irem brincar com ela. No entanto, é preocupada quando vê outras crianças a chorarem. Criança muito atenta e expressiva.
Criança H	É uma criança muito carinhosa, no entanto é muito pouco dinâmica. Prefere brincar com o adulto do que com outras crianças. Comunica muito expressivamente.
Criança I	Criança muito atenta, exploradora e dinâmica. Começa a conseguir comunicar oralmente com o adulto. Gosta muito de brincar com outras crianças e preocupa-se com elas. É muito cuidadosa.
Criança J	É uma criança com uma personalidade muito forte. Procura muito o adulto ao invés de brincar com as outras crianças. Muito expressiva e comunicativa. É muito atenta a tudo à sua volta.

1.2. O estágio pedagógico na Sala do Berçário II

1.2.1. Enquadramento do problema

A problemática encontrada surgiu na sequência do meu estágio, que ocorreu no Infantário “O Girassol”, mais precisamente numa sala de Berçário II, com crianças na faixa etária entre os nove e os vinte meses.

Após ter iniciado o meu estágio, participei desde logo na rotina da sala, interagindo também com todas as crianças. Devo dizer que não senti, de forma alguma, rejeição por parte das crianças. Estas aceitaram bem a minha presença na sala, interagem comigo e por vezes até me procuravam logo nos primeiros dias de estágio. Logo de início deparei-me com uma problemática de uma criança, que, indiretamente afeta todo o restante grupo, causando instabilidade. Esta criança chorava constantemente aquando da separação da mãe, e ao contrário das restantes, o choro era contínuo ao longo do dia, chamando sempre pela mãe. Esta situação despertou a minha atenção, fazendo com que estivesse muito mais atenta a toda a sua dinâmica. Deste modo, verifiquei que a mãe vem sempre muito agarrada à filha, não consegue vê-la chorar, vai abraçando, agarrando, pedindo para ela não chorar e demora muito tempo a entregar a criança à educadora. Ora, a meu ver, o prolongamento do momento da separação transmite muita ansiedade e insegurança à criança, visto que a mãe também fica ansiosa e receosa da reação da criança nesse delicado momento.

Em diálogo com os adultos da sala, foi-me dito que apesar desta criança estar na sala desde o início do ano letivo, continua com estes problemas de adaptação, pois também a sua rotina sofre algumas alterações. Estes referiram que primeiramente a mãe não quis que a criança dormisse na escola e que logo a seguir ao almoço a mãe ia buscar a criança. Depois da criança estar bem adaptada, a mãe decidiu que a partir dali a criança deveria dormir na escola, o que foi um choque para a criança, pois a rotina a que estava já habituada foi novamente alterada. Novamente depois de estar mais ou menos adaptada, esteve uma semana inteira sem ir à escola. Ora, estas alterações constantes, geram uma instabilidade emocional da criança. Como sabemos, as rotinas diárias dão segurança às crianças, pois é assim que elas percebem o seu dia-a-dia. Quando estas são alteradas, as crianças sentem-se perdidas, pois não percebem o que vai acontecer depois,

nem quando é que a mãe vem buscar e se vem buscar, fazendo com que se sintam inseguras e "abandonadas".

É de ressaltar que esta problemática também foi sentida pelos adultos da sala, e acharam bem o fato de ter decidido fazer atividades que tentem colmatar as lacunas que levam ao prolongamento da mesma.

1.2.1.1. Questões de Investigação-Ação

(Como é que os pais podem ser envolvidos no processo de adaptação de uma criança de 1 ano e meio à creche?)

1.2.1.2. Estratégias de Intervenção

Distração da criança aquando da separação com a mãe - promover estratégias de autonomia da separação

Quando a criança chega ao infantário, é importante que o educador dê boas vindas descontraídas e calorosas para que os bebés e crianças sintam que mesmo que os pais não possam estar presentes, estão com pessoas em quem podem confiar, que lhes dão segurança até que os pais venham. O mesmo acontece com as despedidas, de forma a apoiarem a criança neste processo de separação e reencontro (Post e Hohmann, 2011).

O momento da separação da criança e da mãe era de facto um momento em que a criança demonstrava angústia, ansiedade e chorava muito, ficando sempre agarrada à mãe. A mãe, por sua vez, ainda antes de entrar na sala, já estava a pedir à criança para não chorar, que ficava triste, que não queria que ela ficasse assim, etc. Ora, estes comportamentos ainda transmitiam mais ansiedade à criança, pois ela denotava que a sua mãe também não se sentia segura quando a deixava, o que lhe causava ainda mais angústia.

Por volta do ano de idade, observando o comportamento materno, o bebé é capaz de antecipar a saída eminente da mãe e inicia o seu protesto ainda antes de esta se ausentar. Por isso, muitos pais saem às escondidas ou escondem os seus preparativos de saída até ao último momento no sentido de evitarem uma situação problemática causada por protestos da criança. (Portugal, 1995, p. 46)

Para que o momento não fosse tão angustiante, tanto para a mãe como para a criança, achei por bem arranjar formas de distrair a criança nesse momento tão sensível, de forma a tornar o momento da separação como algo natural e mais pacífico. Assim, quando a criança chegava à sala, dirigia-me a ela, pegava-lhe ao colo, fazia-lhe perguntas de como passou a noite, levava-a para o tapete, incentivava a interação com outras crianças, brincava com ela, e, em alguns dias, fazia atividades de expressão plástica com ela logo que chegasse. Através da minha observação e das atividades que ia realizando, pude perceber que esta criança gostava muito de atividades de expressão plástica. Então, inicialmente, quando a criança chegava à sala, fazíamos este tipo de atividades (ver figura 10), pois representava para a mesma uma coisa que gostava. Desta forma, não haveria “espaço” para que o momento da separação seja tão dramático nem tão angustiante, pois segundo Lollis (1990) citado por Portugal, 1995 “Pouca interação entre a mãe e a criança previamente à separação parece associar-se a menos perturbação e mais jogo com outras crianças nos momentos seguintes” (p.167).

Figura 10. Atividades de Expressão Plástica com criança



Atividades com a mãe na sala

Visto que denotei uma grande ansiedade por parte da mãe em relação à permanência da criança na creche, principalmente aquando do momento de separação, procurei então estratégias que pudessem colmatar esses receios. Desta forma, decidi

propor à mãe, para que num determinado dia, fique na sala a faça jogos com todas as crianças, dando atenção a todas e interagindo com todas (ver figura 11). Assim, esta poderá perceber como é que a sua filha se sente na sala, como interage com as outras crianças e com os adultos da sala.

Os períodos de protesto da criança podem ciar sentimentos de incapacidade da parte do educar e sentimentos de culpa e dúvidas acerca da adequabilidade da creche, por parte dos pais. Obviamente é uma situação incomodativa, tornando-se necessário compreender e fazer compreender que a criança, muito provavelmente está a reagir a tensões cognitivas-emocionais e não necessariamente ao educador ou à creche em si (Portugal, 1995, p.163).

Por outro lado, pretendi também que a criança aprendesse a lidar com a sua atitude um pouco egocêntrica, podendo ver a mãe brincar com as outras crianças sem protestar. Quando a atividade estava quase finalizada, consciencializei a criança que a mãe tinha de ir embora trabalhar, e que a criança iria ficar na creche a brincar com os colegas até a mãe voltar.

Figura 11. Atividade com a mãe na sala



Consciencializar a criança para o presente e ausente

Após ter realizado as primeiras estratégias, comecei a notar alguma evolução no comportamento quer da mãe, quer da criança. Dado isto, achei por bem que a criança tinha que ter a consciência de que a mãe tinha de ir embora depois de a ter levado à creche. Nesta estratégia, quando a mãe chegava à sala com a criança, entregava a

criança à educadora e dizíamos à criança que a mãe se ia embora, para ela dizer “tchau”, mandar beijinho, etc. Todavia, tinha de ser frisado várias vezes, que daí a pouco a mãe estaria de volta para a levar para casa. Aqui pretendido que a relação de confiança entre mãe, bebé e educadora fosse fortalecida, de modo a que a criança se sentisse ainda mais segura e confiante no seu desenvolvimento no contexto de creche. Pierrehumbert e Robert- Tissot, (1988) citado por Portugal (1995) referem que:

A única maneira da criança lidar com esta situação de forma positiva reside na criação de uma aliança de confiança entre os 3 elementos do triângulo que são o bebé, a mãe e a educadora. A base de segurança materna é indispensável, permite e separação, a abertura ao mundo exterior (...). É importante estabelecer novas relações e isto só pode ser feito no quadro de uma aliança (...) cada um desempenhando relações e papéis sociais próprios (p.164).

Post e Hohmann, (2011) são da opinião que, para estimular a comunicação e confiança, o educador deve possibilitar que as crianças saibam que os pais vão sair e depois voltam ao infantário. Isto fará com que a vinda e a ida não seja mistério.


Entrevista diretiva à mãe

Esta atividade consistiu em fazer determinadas perguntas à mãe, em relação aos seus medos e ansiedades, de forma que esta pudesse assim fazer uma introspeção, de modo a conseguir ultrapassar esses medos. As perguntas foram previamente elaboradas por mim. Esta entrevista (ver figura 12 e apêndice B), incluiu ainda perguntas acerca do desenvolvimento que a mãe nota na criança após ter entrado na creche, para que esta veja esta valência como algo importante e favorável ao desenvolvimento da criança em questão.

O principal objetivo que pretendi atingir com a entrevista, foi que a mãe refletisse sobre todo o processo de adaptação da criança, assim como as capacidades que a esta já desenvolveu desde a entrada na creche. Assim, foi uma maneira de ajudar a mãe a superar as ansiedades e fazê-la perceber por si só que a creche está a favorecer o desenvolvimento integral da sua e de qualquer criança, e não veja a creche como algo mau, que afasta a criança de si.

O processo de separação e reencontro é também difícil para as famílias, causando ansiedade no início e final do dia. Para tal, é importante que o educador aborde estes momentos de forma calma e otimista (Post e Hohmann, 2011).

Figura 12. Entrevista Diretiva à mãe


 UNIVERSIDADE da MADEIRA

1- Quando da vinda da sua filha para a creche, sentiu alguns medos/ansiedades ou preocupações? Quais?

Sim, senti.

Tive receio do impacto emocional que causaria na minha filha, receio de que a minha filha se sentisse "abandonada", receio de que a minha filha não se adaptasse a um novo meio ou que se sentisse deslocada ou intimidade pelos novos amigos/colegas de sala.

Senti alguma ansiedade em relação à equipe de sala nomeadamente no que diz respeito à confiança parte a parte e boa comunicação entre com o pessoal, e nas suas condições físicas e adequadas à segurança e conforto da criança.

2- Como é que se sente confrontada com a ausência da sua filha, mesmo sabendo que a creche é importante para o desenvolvimento dela?

Faz-me sentir desconforto o facto de encontrar uma boa relação de confiança e de comunicação com a equipe docente e não docente de sala.

Encontrar boas condições de higiene e bons espaços e amplos devidamente direccionados para as actividades lúdicas/pedagógicas deixam-me mais confiante.

Ter confiança na manipulação e higiene ^{equiva} de elaboração dos refeições e alimentos.

3- Que evolução tem verificado na sua filha após ter entrado na creche?

No início, verifiquei um maior apeto da minha filha em relação a mim, notei um pouco de ansiedade nela e receei pelo retrocesso do seu desenvolvimento.

Mas, neste momento, observo uma ^{é pacífica} boa melhoria nela em vários aspectos, tanto a nível cognitivo (que tem vindo a melhorar significativamente), como a nível social, noto uma maior vontade da minha filha no contacto ^{relacionamento} e aproximação com outras crianças.

NOTA: Estas questões serão tratadas de forma sigilosa e anónima para o trabalho em questão e usadas para fins meramente académico.

Atividades realizadas na Creche

As crianças são seres competentes e que têm mais potencialidades e resistências do que a prática na educação em creches e jardins-de-infância e nas próprias famílias calcula. Assim sendo, a educação de infância deve promover essas competências, pois, quando a educação é de qualidade tem consequências positivas no futuro das crianças (Oliveira-Formosinho e Lino, 2008).

Conhecimento do Mundo

Esta área de conteúdo assenta em atitudes muito características das crianças, na curiosidade e desejo de saber sempre mais. Como tal, quando a criança entra no pré-escolar, cabe ao educador promover oportunidades de novas explorações e descobertas (ME, 1997).

Tanto os bebés como as crianças são exploradores por natureza, para terem força e coragem para explorarem o mundo que as envolve, precisam do apoio dos pais e das outras pessoas que cuidam delas (Post e Hohmann, 2011).

A descoberta desperta na criança desejo por atingir novas aprendizagens. Desta forma, é importante que os objetivos façam com que a criança se questione acerca de tudo o que a rodeia, emergindo uma ambição de experimentação.

Devo admitir que antes de iniciar o meu estágio fiquei apavorada pois não sabia que tipo de atividades poderia fazer com crianças de tão tenra idade. Durante os dias de observação participada procurei então perceber as capacidades das crianças e os seus gostos. Como estávamos na altura do outono, procurei fazer atividades com elementos naturais, e que, pela primeira vez, a decoração da sala tivesse a participação das crianças. Ousei então, englobar também atividades de expressão plástica, algo nunca experienciado por estas crianças devido às suas idades. Esta atividade prolongou-se durante três dias (ver apêndice C).

No primeiro dia, as crianças fizeram pintura com os dedos num pedaço de cartão. Este tipo de atividades teve de ser feito com uma criança de cada vez, pois dependem totalmente do adulto. Primeiramente as crianças experienciaram uma nova textura (tinta) (ver figura 13). As reações por parte destas foram variadas. Houve crianças que se mostravam muito curiosas por perceber o que ali estava e outras não. Ao sentirem a tinta nos dedos, paravam e ficavam a olhar e a mexer as mãos, com sinal de admiração, e umas sorriam demonstrando entusiasmo, outras nem por isso, mas nesta atividade nenhuma das crianças mostrou repugna. Todavia “Um aspeto que pude observar na atividade é que algumas crianças mostraram alguma repugna em relação à tinta castanha, e a que mais as cativava era a amarela” (excerto retirado da reflexão da 3ª semana de estágio).

Figura 13. Primeiro contato com tinta



Ao pintarem o cartão com os seus dedos (ver figura 14) por vezes olhavam para mim com certa admiração, talvez por não perceberem como é que os seus dedos poderiam fazer tal coisa. Algumas das crianças faziam a atividade devagar, olhando atentamente para o que estavam a fazer, outras, faziam mais depressa e mais descontroladamente.

Figura 14. Pintura do cartão



É de ressaltar que as atividades com crianças nessa faixa etária têm de ser simples e não podem demorar muito tempo pois o seu tempo de concentração é curto. Outro fator que influencia as atividades é o facto de serem muito imprevisíveis, ora

estão bem, ora estão com birra, ou precisam de cuidados de higiene ou repouso. Assim, neste primeiro dia não consegui terminar esta parte da atividade com todas as crianças.

Posso dizer que as reações das crianças foram melhores do que esperado tanto por mim, como pela educadora cooperante, que inicialmente achava que este tipo de atividades jamais poderia ser conseguido ser feito com estas crianças, contudo permitiu-me que fizesse esta experiência.

O contacto com a tinta despertou-lhes a atenção, e muitas manifestaram alegria e entusiasmo com esta nova sensação. Durante esta atividade apenas uma das dez crianças mostrou desagrado aquando da realização da mesma. Pelo meu entender não foi por não gostar da sensação, mas sim por querer brincar livremente pela sala e não ter de estar concentrado numa atividade específica (excerto retirado da reflexão da 3ª semana de estágio).

Fazendo uma pequena reflexão acerca do que poderia melhorar, seria o tamanho do cartão. Algumas crianças nem pintaram no cartão todo, mas outras estavam tão entusiasmadas que precisavam de mais espaço para pintar.

No segundo dia de atividade, as crianças contactaram novamente com uma outra textura, as folhas secas. As suas reações, como é normal, também foram variadas. Algumas crianças até acharam piada, pois ao tocarem e manipularem as folhas naturais secas também fazia um som diferente. Outras, talvez pelas folhas secas serem um pouco ásperas, não gostaram muito da sensação. Post e Hohmann (2011) chamam à atenção para o facto de “(...) as explorações precoces dos bebés com pessoas ou com materiais exercitam e fortalecem as sinapses (...)” (p. 24).

Esta parte da atividade já se torna mais complexa para estas crianças, pois implica o desenvolvimento da motricidade fina, coisa que nestas idades, principalmente nas crianças mais novas, é algo ainda muito imaturo (ver figura 15).

Assim, as crianças seguravam no pincel com o auxílio do adulto, molhavam o pincel na cola branca e passavam nas folhas ou no cartão.

Figura 15. Criança a segurar um pincel



Apesar das suas tenras idades, devo mencionar que fiquei admirada com o fato de praticamente todas as crianças conseguirem segurar sozinhas no pincel e perceber a sequência da atividade, molhando o pincel na cola e passando de seguida a cola no cartão ou nas folhas (ver figura 16).

Figura 16. Criança a passar cola no cartão



Como podemos constatar na figura anterior, a criança estava tão envolvida na atividade que passava a cola com uma mão, e com a outra segurava no cartão. Apesar desta criança ainda não falar, entendia tudo o que lhe era dito e tudo o que fazíamos, e esta atitude surgiu talvez por ver que eu estava a segurar no cartão, então percebeu que para o cartão ficar no mesmo lugar tinha de o segurar.

Neste atividade, a última coisa a fazer foi a colagem das folhas secas (ver figura 17).

Figura 17. Colagem das folhas secas



O balanço que tanto eu como a educadora cooperante fizemos foi muito positivo, pois fomos surpreendidas pelas crianças. Algo que no início me foi dito que seria impossível, tornou-se então algo que as crianças fizeram e muito melhor do que estávamos à espera. Nesta atividade nenhuma das crianças mostrou recusa, no entanto, duas crianças quando sujavam as mãos na cola ficavam a olhar fixamente para as mãos, mostrando desagrado. Para estes casos e como era de prever, já tinha ao meu lado uma toalha húmida para que a cola não secasse nas mãos das crianças.

No terceiro dia demos continuidade a esta atividade pois no dia anterior nem todas as crianças a fizeram, pois, devido à altura do ano em que nos encontrávamos, algumas estavam doentes, logo o seu bem-estar não permitiu realizar a atividade. Neste dia, cantei para as crianças uma canção muito simples acerca do outono. A canção era mimada, e após repetir algumas vezes, as crianças já imitavam alguns dos gestos, e embora não cantassem, emitiam sons.

Na semana seguinte, antes de colocar as folhas no mobile, mostramos todos os trabalhos às crianças e dizíamos de quem era. Foi gratificante ver a alegria nos rostos daquelas crianças quando percebiam que aquele trabalho que estava a ser mostrado era o seu. Manifestavam-se mesmo quando não era o seu trabalho que estava a mostrar, apontavam, batiam palmas, garalhavam, enfim, uma panóplia de reações que só me deu mais certeza que este era um tipo de atividades que adoravam.

Figura 18. Mobile das folhas de outono



O entusiasmo não foi só da parte das crianças, mas também dos pais, que ao entrarem na sala e ver este mobile, perguntavam logo se tinham sido as crianças a fazer e queriam ver qual era a folha do seu filho. Alguns nem acreditavam que os seus filhos já eram capazes de fazer este tipo de trabalho, e ao verem que a sala estava a começar a ser decorada com trabalhos deles, mudaram um bocadinho a sua perspetiva da Creche. Afinal, é possível realizar atividades variadas com crianças da Creche, esta não serve apenas para cuidar das crianças enquanto os pais não estão presentes.

Todas as reações que obtive por parte das crianças, dos pais, e dos adultos da sala, dera-me mais ânimo e coragem para fazer, com estas crianças, atividades diversificadas e que dessem prazer a estas crianças.

“A conclusão que posso tirar desta semana é que, de facto, a expressão plástica é algo que motiva estas crianças e da qual gostam muito, embora uma ou outra não partilhe tanto este gosto” (excerto retirado da reflexão da 3ª semana de estágio).

Um aspeto que considero importante referir, é o caso de uma criança que sempre que chegava à creche de manhã, como por vezes era a primeira a chegar, não queria ficar e chorava para ir com a mãe. Após estas atividades, chegava à creche, vinha logo ter comigo, e puxava-me para ir para o lugar onde ela sabia que estavam as tintas. Apesar de ainda não falar, as suas atitudes e sons faziam-me perceber que era isso que queria. Quando percebia que não ia fazer este género de atividades, mostrava descontentamento, e mal me via ir para trás da bancada (lugar onde estava todo o material de expressão plástica e ao qual as crianças não tinham acesso), parava o que

estava a fazer e ia logo para o pé da cancela (que separava esta zona da restante sala para segurança das crianças) ver o que estava a fazer.

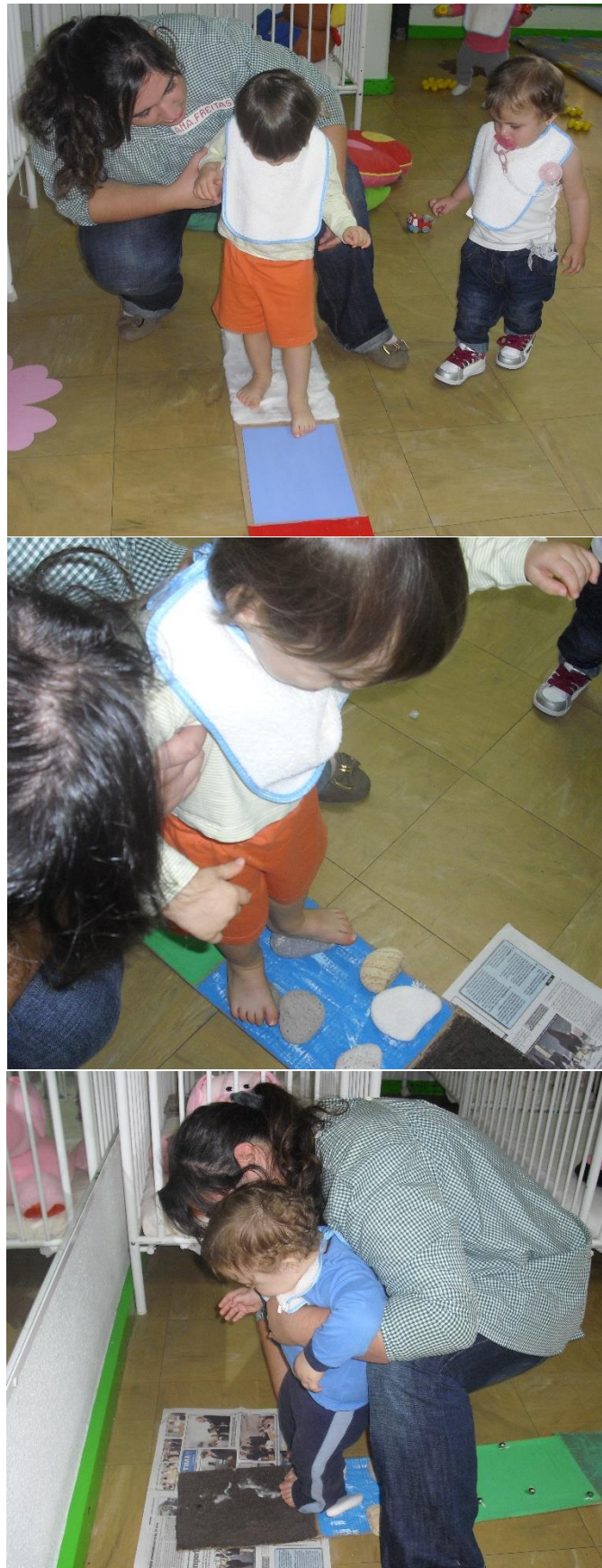
Ainda dentro desta área de conteúdo, uma outra atividade que realizei foi o tapete de texturas (ver apêndice D).

Segundo a perspectiva de Post e Hohmann (2011), “(...) os bebés e crianças até aos 3 anos estão poderosamente auto-motivados para aprenderem com todo o seu corpo e sentidos (...)”(p. 32). No tapete de texturas as crianças puderam experienciar diversas sensações. Tentei colocar também elementos naturais, como pedras e areia. Os restantes elementos eram algodão, saco de plástico, guizos, folha eva, e lixa

Nesta atividade as crianças iniciavam o percurso numa parte do tapete de texturas e terminavam em frente de um espelho que havia na sala.

O percurso tinha de ser feito descalço, uma a uma, e sempre com o auxílio do adulto (ver figura 19). Algumas das crianças mostraram desagrado quando experienciavam essas sensações com os pés. Uma das estratégias que adotei foi que, as crianças que não quisessem fazer desta forma, podiam então experienciar através das mãos. Julgo que estas reações tenham ocorrido devido a não estarem habituadas a explorarem o mundo através dos pés, e sim com as mãos.

Figura 19. Tapete de Texturas



É de notar que uma das crianças embora não tenha querido experimentar o tapete de texturas com os pés, esteve o tempo todo a ver os seus colegas fazerem a atividade, acompanhando o percurso ao lado, mostrando-se muito curiosa e atenta. Garalhava o tempo todo, olhava para mim e apontava para o tapete. Por vezes sorria e sentava-se no chão, talvez para observar mais de perto. No entanto, quando lhe perguntava se queria experimentar dizia que não.

No geral, a atividade correu bem, as crianças demonstravam sentimentos diferentes consoante a textura que sentiam, e o facto de acabarem a atividade olhando para o espelho, tendo consciência de si próprios, brincando com o seu reflexo enriqueceu ainda mais a atividade.

Seguindo a perspetiva de Post e Hohmann (2011), é importante proporcionar às crianças experiências de exploração e jogo, aromáticas, materiais e sonoras, materiais para tocarem, até mesmo levar à boca, incluindo materiais naturais e de desperdício, de forma a apoiar o seu desejo natural de exploração sensorial que crianças desta faixa etária apresentam. Este tipo de experiências proporciona um vasto leque de sensações consoante as texturas e aparências, ao contrário dos brinquedos de plástico.

Um dos meus objetivos com esta atividade era que, para além das texturas, houvesse som, daí ter optado por colocar plástico e guizos. Todavia, ao começar a realizar a atividade com as crianças reparei que os guizos não deviam ter sido colocados neste tapete, pois como era feito através dos pés, o efeito não era o pretendido. Como tal, no fim da atividade, tirei os guizos do tapete, coloquei num saquinho e agitei. Perante um som diferente, as crianças ficavam atentas para tentar perceber de onde vinha o som, e quando percebiam a sua origem, queriam ver o que estava dentro do saco. “ O seu envolvimento activo com adultos atentos e respondentes e com materiais interessantes e desafiantes proporciona-lhes uma base de experiência para interpretarem o mundo” (Post e Hohmann, 2011, p. 24).

Formação Pessoal e Social

“Esta área corresponde a um processo que deverá favorecer, de acordo com as fases de desenvolvimento, a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (ME, 1997, p.51).

A área de Formação Pessoal e Social deve proporcionar momentos que possibilitem às crianças perceberem as relações com os outros, com o mundo, e consigo mesma. O ser humano é um ser social, e desenvolve-se através das diversas interações que faz. Assim sendo, é através das interações sociais, primeiramente com a família e depois com outros contextos, que as crianças percebem e interiorizam o que está certo e o que está errado, o que pode e o que não pode fazer. Desta forma, a educação pré-escolar assume um papel extremamente relevante, pois, através do contacto com outras crianças e adultos, a criança toma consciência de si, mas também dos outros. Percebe que existem outras pessoas para além dela, e que as suas ações acarretam sempre uma consequência, positiva ou não.

No caso da Creche, as atividades nesta área estão implícitas em qualquer outra atividade, e passam muito pelo contacto entre adulto/criança, criança/criança. “As suas interações com adultos em quem confiam dentro e fora de casa proporcionam o “combustível” emocional de que os bebés e as crianças precisam para desvendar os mistérios com que se deparam no seu mundo social e físico” (Post e Hohmann, 2011, p. 12).

É importante ter noção de que, crianças nesta faixa etária ainda estão muito centradas em si, no entanto, notei, por parte das crianças mais velhas, preocupação com as crianças mais novas quando estas choravam, quando outra criança lhe tirava o brinquedo, entre outras situações. Apesar de ainda não falarem, quando as crianças da sala de Berçário II percebiam que tinham magoado outra criança, quando o adulto chamava a atenção para qualquer situação, notava-se que estas percebiam que algo não estava bem. O mesmo ocorria com os elogios, ficavam radiantes, sorriam, por vezes abraçavam-nos, como retribuição.

Em todas as situações, é importante que o adulto comunique com a criança olhando para ela, pois “Os bebés e as crianças mais novas recolhem informação (...) olhando para a cara da mãe, do pai, ou de outra pessoa que cuida delas (...)” (Post e Hohmann, 2011, p. 23).

Uma atividade que fazia sempre com este grupo de crianças, era, no final da brincadeira livre, ou no final de alguma atividade por mim planejada que implicasse utilização de materiais didáticos da sala, solicitar às crianças, especialmente as mais velhas, que ajudassem a arrumar os materiais que foram utilizados nos locais corretos (ver figura 20).

Figura 20. Arrumação dos materiais utilizados



As crianças revelam características de desenvolvimento que lhes permitem participar no processo de arrumação no final do tempo de escolha livre (...) as crianças gostam de encher e esvaziar recipientes e, por isso, voltar a pôr bolas dentro da caixa das bolas (...) é vista como uma atividade tão satisfatória quanto tirá-las” (Post e Hohmann, 2011, p. 267).

Expressão e Comunicação

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Na vida das crianças, *comunicação, linguagem e conhecimento* são três pilares de desenvolvimento simultâneo, com um pendor eminentemente social e interativo. As crianças adquirem a respetiva língua materna ao mesmo tempo que desenvolvem competências comunicativas, através de interações significativas com outros falantes que as escutam e que vão ao encontro do que elas querem expressar. Ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de “andaime”, interpellando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados que a criança produziu e providenciando modelos que ela testa. Esta função do adulto é determinante no processo de desenvolvimento do jovem aprendiz de falante (Sim-Sim *et al*, 2008, p.12).

Como tenho vindo a referir ao longo do meu relatório, as crianças com as quais estagiei ainda não falavam, apenas uma (20 meses) já dizia algumas palavras. Desta maneira, tentei fazer ao máximo com que as crianças conseguissem comunicar oralmente comigo. Mesmo nos momentos de higiene, de alimentação, eu falava com as crianças, dizia o que estava a fazer, brincava com elas, para que assim, para além de estabelecer uma ligação comunicativa, pudesse estabelecer também uma ligação afetiva, pois “Centrar-se na criança envolve também falar sobre aquilo que o educador está a fazer” (Post e Hohmann, 2011, p. 236).

Oliveira-Formosinho e Lino (2008) enfatizam que:

Se queremos contribuir para o desenvolvimento cívico de cidadãos participativos desde os anos de infância, temos de providenciar experiências onde as crianças se sintam participantes, se sintam com poder (...) temos de saber construir um quotidiano dialogante nas instituições de educação de infância, um quotidiano onde a prática de escutar o outro é sustentada, onde escutar as crianças não é um processo selectivo de que nos interessa ouvir...mas um processo aberto, sentido como necessário, desafiante e ético (pp.70 e 71).

Para além do diálogo ser algo constante na minha prática, optei também por contar uma história às crianças (ver apêndice F), pois os livros que a sala continham estavam guardados numa prateleira e, segundo a educadora, não eram utilizados para crianças destas idades pois o seu período de atenção é muito curto. Apesar disto, achei

por bem e pedi autorização à educadora para que, tal como as atividades de expressão plástica, eu pudesse experimentar e ver quais as reações das crianças (ver figura 21).

Figura. 21. História do Patinho Feio



Como as próprias imagens nos mostram, fomos, mais uma vez, surpreendidas pela positiva. Praticamente todas as crianças ficaram sentadas, atentas a ouvir a história. É claro que, com crianças desta idade, temos de arranjar estratégias para que a sua atenção seja captada, para que a atividade seja algo interessantes e não algo desmotivador. Sendo assim, a estratégia que adotei foi utilizar um fantoche, neste caso um pato, para ser “ele” a contar a história e não eu. Para além disso, a voz que contava a

história era diferente, o que também fez com que as crianças tentassem perceber de quem era aquela voz estranha às vozes que conheciam.

Segundo as OCEPE (1997) “(...) o modo como o educador lê para as crianças e utiliza os diferentes constituem exemplos de como e para que serve ler. Na leitura de uma história, o educador pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura (...)” (p.70).

No final da história, algumas crianças, principalmente as mais velhas, mostraram interesse em querer explorar o livro, e como não podia deixar de ser, o fantoche também (ver figura 22). Pelo que entendi, este foi também o primeiro contacto que as crianças tiveram com um livro.

Figura 22. Exploração do livro e do fantoche



Esta foi, para mim, mais uma pequena vitória. Acho que, as crianças são capazes de muito mais do que pensamos, e é por isto que por vezes não lhes é dada a oportunidade de mostrarem as suas capacidades, nem de desenvolver muito mais as capacidades que já têm.

Expressão Plástica

Segundo as OCEPE (1997) “As crianças exploram espontaneamente diversos materiais e instrumentos de expressão plástica, mas há que ter em conta que, se algumas crianças chegam à educação pré-escolar com uma grande experiência na sua utilização, outras não tiveram essa oportunidade” (p.61). Assim sendo, é importante que o educador promova situações educativas que vão ao encontro dessas experiências, envolvendo as crianças em atividades como a pintura, digipapa, colagem, rasgagem, entre outras técnicas utilizadas nesta área.

Para além da pintura, a digipapa foi também uma atividade que realizei (ver apêndice E). Esta é uma atividade que permite às crianças explorarem de várias maneiras, não só com as mãos, como também com a boca, visto ser feita com materiais comestíveis. Para que esta atividade motivasse ainda mais as crianças usei corante alimentar para que a digipapa fosse colorida.

Nesta atividade, coloquei um pouco de digipapa na mesa e mostrei às crianças que com as mãos poderíamos fazer desenhos (ver figura 23).

A pintura com os dedos permite que as crianças explorem a tinta diretamente com as palmas das mãos e com os dedos, sintam o modo como esta se movimenta na superfície de pintura e vejam claramente as suas acções a deixarem marca (Post e Hohmann, 2011, p. 153).

Figura 23. Digipapa



Como já era habitual acontecer, algumas crianças demonstravam admiração. Depois de explorarem a digipapa, usei uma folha branca para fazer a impressão do que as crianças tinham “desenhado” na mesa (ver figura 24).

Figura 24. Impressão do “desenho”



Este foi o primeiro “desenho” que estas crianças fizeram.

Um aspeto que poderá ser melhorado numa próxima vez que esta atividade for concretizada é usar mais corante para contrastar mais com a folha branca.

Depois da digipapa estar seca, passei cola branca por toda a folha para que não se estrague, uma vez que é feito com materiais comestíveis. Todas as crianças participaram, e algumas até mostravam que queriam repetir, ficando sempre ao lado da mesa quando outras crianças estavam a fazer a atividade e levantando os braços quando nenhuma criança estava no meu colo.

Esta era, sem dúvida alguma, uma atividade que repetiria caso o estágio se prolongasse.

Ainda nesta área, realizei outras atividades. Neste caso, foi com impressão das mãos e dos pés das crianças.

Nas últimas duas semanas de estágio, as atividades realizadas foram baseadas na época do Natal. Assim sendo, mais uma vez, pretendi que a decoração da sala tivesse a participação do grupo. Para a decoração da sala foi feito um mobile de anjos. As asas dos anjos foram feitas com o decalque das mãos das crianças e o corpo com o decalque dos pés (ver figura 25). Esta atividade, à semelhança de todas as outras que envolvam tinta, foi feita com uma criança de cada vez.

Figura 25. Pintura e decalque dos pés e mãos das crianças



Nesta atividade apenas uma das crianças mostrou desagrado, mas foi devido ao seu estado emocional naquele dia, pois tentei realizar novamente noutro dia e aí já mostrou recetividade.

Ao pintar as mãos e os pés, as crianças experienciaram também sensações, o frio da tinta, o macio do pincel e cócegas. Foi engraçado ver as reações delas, algumas riam, outras tiravam os pés e as mãos, outras mostravam admiração. Esta é também uma maneira de consciencializar as crianças para as partes do seu corpo. Durante toda a atividade fui falando com as crianças, dizendo o que estava fazendo, nomeando as várias partes do corpo assim como as cores e os materiais utilizados.

Depois da tinta estar seca, fiz, com tinta de relevo, a cara e auréola dos anjos. Por fim, eu e a equipa da sala arranjamos um mobil e colocamos no teto da sala (ver figura 26).

Figura 26. Mobile de anjos de Natal



Em relação à prenda que normalmente as crianças levam para casa nas épocas festivas, foi elaborado um postal (ver figura 27) e um círculo com a forma da mão da criança para os pais pendurarem na árvore de Natal (ver figura 29).

À semelhança da atividade anterior, o postal foi também feito com o decalque dos pés e das mãos das crianças e o procedimento foi o mesmo.

Figura 27. Postal de Natal



Devo referir que, desta vez, houve duas crianças que mostraram desagrado ao realizar a atividade. Post e Hohmann (2011) dizem-nos que “Mesmo os bebés mais novos fazem escolhas simples e tomam decisões ao longo do dia (...)”(p. 28). É errado achar que as crianças não têm maturidade suficiente para pensar e/ou para expressarem adequadamente as suas ideias. É importante dar espaço às crianças para que estas nos mostrem o que precisamos saber acerca delas, e para tal, devemos incentivá-las a isso (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008). Como tal, tive de arranjar outra estratégia para que estas duas crianças fizessem também um postal, mas em vez de ser no contacto direto com a tinta, ser através de uma esponja (ver figura 28).

Figura 28. Pintura com esponja



Neste caso, as crianças cobriam uma cartolina com a pintura através da esponja, depois de seco recortei em forma de estrela e colei no postal.

Com esta estratégia, estas duas crianças mostraram interesse, entusiasmo, sendo elas mesmas a molhar a esponja na tinta por iniciativa própria.

Em relação ao círculo para os pais pendurarem na árvore de Natal, este foi feito também com o decalque da mão. Assim sendo, em vez de tinta passei cola branca nas mãos das crianças e foi feito o decalque no círculo. Logo depois, as crianças deitavam purpurina por cima, e deixámos secar (ver figura 29).

Figura 29. Círculo com forma da mão das crianças



Estas foram as últimas atividades que realizei com as crianças. O único precalce que ocorreu foi a situação das duas crianças recusarem a tinta, contudo acho que consegui contornar a situação para que pudessem realizar a atividade de outra forma, em vez de deixar de lhes proporcionar outra experiência.

Foi, para mim, muito importante ouvir os comentários dos pais acerca de todo este trabalho. Muitos referiram que os filhos mais velhos, aquando da frequência da creche, levavam trabalhos para casa que não tinha a sua participação, apenas a dos adultos. Embora os trabalhos não ficassem perfeitos, o que é normal, notei que os pais ficaram contentes e orgulhosos dos seus filhos.

Matemática

Esta é uma área que, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar deverá estar alicerçada nas experiências e no dia-a-dia da criança. Por este facto, e devido às idades do presente grupo de crianças, as atividades desta área ocorriam de forma informal, durante a rotina e o tempo de brincadeira livre.

Mais uma vez, o falar com as crianças acerca de tudo o que se faz assume um papel importante. No dia-a-dia de uma sala de Educação Pré-Escolar as oportunidades de trabalhar a matemática são muitas. Está presente também nas brincadeiras e cabe ao educador proporcionar essas aprendizagens. Neste caso, falar acerca das cores dos materiais, enumerar os materiais, dizer as quantidades, etc, vai dando à criança noções matemáticas essenciais para a vida futura.

Nesta área, consegui concretizar duas atividades planificadas com as crianças. Foram atividades simples, mas que, com o acompanhamento do adulto, se tornam enriquecidas. Uma das atividades foi com bolas de plástico coloridas (ver figura 30), onde as crianças exploravam livremente o material e depois eu ia pedindo para atirarem, agarrarem, partilharem com as outras crianças, escolherem as bolas de determinada cor (claro que eu tinha de lhes mostrar quais eram), etc.

Figura 30. Atividade com bolas coloridas



Esta atividade foi muito divertida, pois até por baixo dos berços as crianças iam buscar as bolas. Notei grande interesse, e acima de tudo, imenso gosto por parte das crianças em realizarem esta atividade.

Verifiquei uma diferença entre as crianças mais novas e as mais velhas da sala, a manipulação das bolas era diferente. Enquanto as crianças mais velhas já atiravam as bolas, pontapeavam e jogavam umas às outras, as mais pequeninas agarravam com as duas mãos, levavam à boca, abanavam e atiravam descoordenadamente este material. Um facto que achei curioso foi observar que uma das crianças, nomeadamente das mais novas da sala, agarrava duas bolas (uma em cada mão) sempre da mesma cor. As cores que agarrava mais frequentemente eram bolas amarelas ou bolas vermelhas. Aqui pude verificar que, mesmo sendo muito nova, esta criança já fazia seleção e separação (excerto retirado da reflexão da 2ª semana de estágio).

Expressão Dramática e Motora

A Expressão Dramática é uma área que contribui para o desenvolvimento global das crianças, onde adquirem capacidades importantes para a sua formação enquanto ser social. Todavia é difícil de explorar com crianças destas idades.

Visto que, com estas crianças, a expressão dramática não pode ser orientada mas sim livre, promovi atividades onde as crianças pudessem expressar livremente os seus sentimentos, o seu estado de espírito. Intrínseca a estas atividades, está também englobada a Expressão Motora. Sendo assim, realizei duas atividades, uma com jornais (ver figura 31 e apêndice D) e outra com lenços coloridos (ver figura 32). Para que estas atividades fossem mais interessantes, coloquei música.

Em relação à atividade com jornais, um dos objetivos era também promover a motricidade fina e a manipulação do material. Segundo o Ministério da Educação (1997), quando as crianças iniciam a educação pré-escolar já possuem capacidades motoras básicas. Assim, devem ser proporcionadas atividades às crianças onde estas possam desenvolver tanto a motricidade global como a fina, não descurando as diversas

formas de utilizar o corpo. É então, permitido à criança, a tomada de consciência do seu corpo, das suas potencialidades e limitações.

Em relação às reações das crianças, estas foram muito diversificadas. Algumas mostraram-se muito interessadas, até porque ao manipularem os jornais provocava som. Uns rasgaram, outros amachucaram, outros apenas abanavam. Contudo nem todas as crianças participaram na atividade. Duas crianças estavam doentes e não mostraram interesse, até porque o seu estado emocional estava destabilizado e queriam colo o tempo todo.

Figura 31. Atividade com jornais



Respetivamente à atividade com os panos coloridos, as reações foram semelhantes. Um fato curioso é que algumas crianças trocaram os panos que lhes demos, por outros panos que outra criança tinha ou que estavam no tapete. Este fato, deve-se possivelmente, à preferência da cor, ou então por quererem simplesmente

experimentar outras cores a ver se era a mesma coisa. Corriam pela sala a abanar os panos, dançavam, outras crianças ficaram sentadas mas agitavam os panos, queriam levar à boca, deitavam-se sobre eles. Enfim, uma panóplia de reações. Uma das crianças ficou apenas sentada, com o pano na mão, a observar muito bem todos os seus pormenores.

Figura 32. Atividade com panos coloridos



Expressão Musical

Segundo o ME (1997), a área da Expressão Musical contempla também exploração de ritmos, sons, e posteriormente, de sons e ritmos produzidos pelas crianças. Esta área é alicerçada em cinco eixos fundamentais: escutar, tocar, cantar, dançar e criar.

A música esteve sempre presente no quotidiano da sala de creche, desde os momentos de atividade livre, passando pelo momento da refeição, de exterior, etc. Contudo planifiquei duas atividades com canções, uma mimada e outra acerca do outono (já referida anteriormente). Além das canções, a exploração de sons, quer da Natureza quer do quotidiano, foi também algo realizado aquando do meu estágio (ver figura 33). Procurei levar sons diversificados, para poder proporcionar um maior leque de sensações auditivas a estas crianças. Havia sons de animais, de chuva, vento, de transportes terrestres, aéreos, campainhas, entre outros.

Figura 33. Explorações de sons



Como podemos verificar pelas imagens, as crianças escutaram muito atentamente os sons que estavam a ser reproduzidos. As suas reações foram muito variadas, consoante os sons que ouviam. Quando eram sons que conheciam sorriam, balbuciavam, batiam palmas, agitavam as pernas e os braços, etc, e quando era um som desconhecido ficavam muito admirados, por vezes olhavam para um lado e para outro a tentar perceber o que era.

Nenhuma criança mostrou desagrado ou desinteresse, e conseguiram manter-se sentados e atentos durante praticamente todo o tempo de atividade.

Posteriormente, esta atividade foi realizada novamente mas com imagens associadas como já referi anteriormente (ver figura 9).

Atividade com a Comunidade Educativa

A atividade para a Comunidade Educativa foi pensada por mim e pelas minhas duas colegas que estavam a estagiar no mesmo infantário. Em conversa informal, encontrámos uma problemática em comum. Esta prendeu-se com o facto de algumas das “nossas” crianças terem dificuldades na linguagem. Outro facto por nós apurado, foi que alguns pais não falavam normalmente para as crianças, mas sim de forma acriançada. Pensámos então em convidar uma terapeuta da fala ou uma enfermeira especializada em desenvolvimento infantil para dar uma palestra aos pais.

Após ter-mos encontrado uma dificuldade e uma estratégia em comum, discutimos a ideia com a nossa orientadora de estágio. Como tal, esta ajudou-nos a convidar as especialistas, que logo se disponibilizaram para esse efeito. Contudo, tivemos de discutir a nossa ideia com as educadoras cooperantes e conseqüentemente com a diretora da instituição.

Cada uma de nós, alunas estagiárias, colocou um aviso na sala acerca da palestra, e os pais assinavam para confirmar que tomaram conhecimento. Nas outras salas, os pais também tiveram conhecimento da mesma.

A palestra realizou-se no último dia antes das férias do Natal (ver figura 34). Esta tratou também de assuntos ligados a todo o desenvolvimento das crianças desde o nascimento, assim como as competências que devem ter em cada idade e os sinais de alerta para alguma coisa que não esteja bem.

Figura 34. Palestra do Desenvolvimento da Criança e da Linguagem



As nossas expectativas acerca da participação dos pais eram baixas, devido a algumas atitudes e conversas que tinham. Contudo, como a maioria dos pais estavam desempregados (ver tabela 3), ainda tinha esperanças que alguns aparecessem.

No dia houve um misto de sensações da nossa parte, pois por um lado estávamos satisfeitas por termos conseguido concretizar esta atividade, e por outro extremamente desiludidas com o número de pais que apareceram. Posso dizer que, dos pais das crianças da sala onde estagiei, nenhum apareceu. Quase todas as pessoas lá presentes eram educadoras e auxiliares.

Para encerrar esta fase, e agradecer tanto às especialistas convidadas como a todas as pessoas que nos acolheram nesta instituição e nos ajudaram, preparámos um lanche/convívio.

Tive muita pena que os pais não valorizassem o nosso esforço e não se tenham mostrado interessados em querer saber mais acerca do desenvolvimento dos seus filhos,

assim como as estratégias que lhes podem ajudar e/ou os sinais que alertam para algum problema.

Tabela 3. Idades, habilitações literárias e profissões dos pais

Agregado Familiar							
Criança	Nacionalidade (pai/mãe)	N.º irmãos	Idade (pai/mãe)	Habilitações literárias		Profissão	
				Pai	Mãe	Pai	Mãe
1	Portuguesa	0	22 / 18	12º ano	9º ano	Gelateiro	Desempregada
2	Portuguesa	1	44 / 31	12º ano	Licenciatura	Desempregado	Desempregada
3	Portuguesa	2	30 / 22	4º ano	6º ano	Desempregado	Desempregado
4	Portuguesa	2	37/24	4º ano	4º ano	Desempregado	Desempregada
5	Portuguesa	1	31 / 32	9º ano	12ºano	Téc. Frios	Desempregada
6	Portuguesa	2	37 / 24	4ºano	4º ano	Desempregado	Desempregada
7	Portuguesa	0	27 / 26	12º ano	10º ano	Cozinheiro	Desempregada
8	Portuguesa	1	38 / 30	6º ano	12º ano	Camionista	Desempregada
9	Portuguesa	1	41 / 39	Licenciatura	Licenciatura	Professor	Desempregada
10	Portuguesa	0	16 / 16	4º ano	5ºano	Estudante	Estudante

Como podemos verificar pela tabela, são poucos os pais que trabalham e que, com razão, não puderam aparecer. No entanto, de tantos pais desempregados, nenhum apareceu.

Apesar de tudo, acho que, da nossa parte, a atividade foi bem conseguida, demos o nosso melhor.

Reflexão crítica acerca da Intervenção Pedagógica na Creche

Este estágio, para além de ter sido uma experiência muito enriquecedora para a minha formação profissional, foi também muito enriquecedora a nível sentimental, e tal como foi referido por Freire (1996) “o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando coragem” (p.26). São as emoções que nos permitem perceber o estado emocional e psicológico das crianças. Quando estas não existem, ou então existem de modo excessivo, enfrentamos um *espaço mental* onde a razão não opera eficazmente. Nesta ótica, Damásio (2003) afirma que tanto as emoções como os sentimentos não podem ser dissuadidos da razão e dos processos cognitivos.

Note-se que crianças tão pequeninas precisam ainda muito de colo e na perspectiva de Post e Hohmann, (2011) “O colo da educadora, bem como os seus braços e corpo serem também de pontos de repouso confortáveis para bebés e crianças” (p. 108).

Normalmente, e infelizmente, a sociedade tem uma opinião redutiva em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Pré-Escolar, principalmente na Creche e nota-se que “de todos os professores, os educadores de infância são aqueles a quem a sociedade reconhece menos poder e, conseqüentemente, aqueles cujas vozes têm sido menos escutadas” (Vasconcelos, 1997, p.30). Assim sendo, pretendi demonstrar que, mesmo com crianças em tão tenra idade, há muito por onde trabalhar, na expectativa de enfatizar os seus interesses e necessidades, a nível afetivo, de segurança de afirmação e reconhecimento (Portugal e Laevers, 2010). Os dias de observação deram aso a uma série de interrogações, interrogações essas que direcionaram toda a minha prática desenvolvida em prol de aprendizagens significativas e promoção de autonomia. Estimulou-se então a aquisição de competências tendo em conta os desejos, gostos, aspirações e necessidades das crianças através de atividades planeadas, mas sobretudo flexíveis. Os momentos de relação e interação adulto/criança foram de facto muito privilegiados, a par de todas as outras atividades.

É de mencionar que, o fato de inicialmente a educadora cooperante se mostrar reticente em relação às atividades propostas por achar que as crianças não seriam capazes, foi uma alavanca de motivação para desempenhar o meu trabalho. Quis

“quebrar” a ideia que esta ainda tinha de que, nestas idades, só temos de colocar música na sala, de utilizar os brinquedos da sala e de satisfazer as necessidades fisiológicas e emocionais das crianças. Pretendi mostrar que as crianças desta idade têm que ser estimuladas e disfrutar de um leque de experiências interessantes e curiosas, e que, acima de tudo, são capazes de muito mais do que imaginamos. Dar continuidade às minhas ideias, mostrou-se interessante e importante, pois promoveu momentos repletos de significado, quer para as crianças, quer para mim e para a equipa da sala. As atividades desenvolvidas foram vantajosas e significativas para todos os intervenientes na ação pedagógica, onde adultos e crianças desenvolveram competências mutuamente.

Em conformidade com o Projeto Educativo da Escola, privilegiou-se as expressões, principalmente a plástica, que acarreta grande valor pedagógico e sensorial. Torna-se ainda importante salientar que as atividades não foram estanques, muito pelo contrário, foram transversais, sofrendo alterações quando necessário e tirando “partido das situações e oportunidades imprevistas” (Ministério da Educação, 2009, p.27).

Relativamente à problemática encontrada neste contexto educativo, posso afirmar que esta foi superada após serem feitas as estratégias. A criança tornou-se muito mais segura e extrovertida, mais dinâmica, participativa e notavelmente muito mais feliz no contacto com outras crianças e novas experiências. Acredito firmemente que o meu apoio e da equipa pedagógica da sala foi fulcral pois as crianças e os bebés que têm o apoio, respeito e cuidado dos adultos, libertam-se de um stress que não deve existir e centram a sua energia na exploração e compreensão do mundo social e físico. (Post e Hohmann, 2011). A mãe da criança em questão, ao ver que a criança já não sofria tanto com a separação, adquiriu mais confiança no fato de deixar a sua filha na libertou-se também de uma “culpa” que a invadia por deixar a sua filha na Creche.

Esta experiência compartilhada com o grupo de crianças da *Sala de Berçário II* incitou a formação de alicerces a nível profissional e pessoal, através de intensos momentos de experimentação enlaçados num processo de aprendizagem mútua. Mais uma vez se denotou que a visão do educador influencia todo o trabalho feito com as crianças sendo certo que “Children are communicative individuals from the very first moment of life. They are active in their learning encounters, not passive receivers of information” (Malaguzzi, 1998, citado por Kim e Darling, 2009, p.144).

Credencio que, enquanto educadora, usufruí verdadeiramente de intencionalidade educativa pois procurei “planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-

a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só” (Ministério da Educação, 1997, p.26). Podê-lo-ia ter feito melhor, e assim farei, conforme for ganhando experiência. Tenho absoluta noção que “todo o problema implica um certo saber ou não saber, ou seja, antever se terá ou não solução e para isso é preciso experiência” (Murani, 1982, citado por Ministério da Educação, 1997, p.139).

Culmino esta etapa com a certeza de que, a minha passagem pela Sala de Berçário II foi importante não só para mim, mas também para estas crianças, e pude percebê-lo através da ligação que consegui ter com estes seres pequeninos. Embora não conseguissem transmitir em palavras, transmitiam em sentimentos, gestos e carícias as suas emoções.

Capítulo II- Intervenção Pedagógica em contexto de 1º Ciclo

2.1 Enquadramento do contexto de estágio

2.1.1. Caraterização do Meio

A Camacha é uma Freguesia pertencente ao Concelho de Santa Cruz e segundo os censos de 2011 possui cerca de 7 449 habitantes. A atividade principal realizada nesta localidade é a Agricultura. Esta é uma Freguesia muito conhecida pelo seu Folclore, contando então com sete Grupos Folclóricos que animam as festas locais, assim como atividades fora do Concelho. Para além destes grupos, existem outros grupos dedicados à música, teatro e cultura. Esta Freguesia possui muitas quintas, essencialmente reservadas ao Turismo. É uma localidade que contempla uma grande variedade de recursos/instituições a vários níveis e está ainda muito ligada ao artesanato, nomeadamente ao trabalho com vimes. Temos então:

Instituições Sedeadas

- Centro de Saúde da Camacha;
- Junta de Freguesia da Camacha;
- Bancos;
- CTT;
- Biblioteca;
- Farmácia.

Cultura

- Casa do Povo da Camacha;

- Grupo Romarias Antigas do Rochão;
- Grupo Folclórico Juvenil da Camacha;
- Grupo Folclórico Infantil da Camacha;
- Associação Grupo de Romarias e Tradições da Camacha;
- Tuna de Bandolins da Casa do Povo da Camacha;
- Grupo de Folclore do Rochão.

Estabelecimentos de Ensino/Educação

- Escola do 2º e 3º ciclo Doutor Alfredo F. Nóbrega Júnior;
- Escola básica do 1º ciclo com Pré- Escolar da Camacha;
- Escola básica do 1º ciclo com Pré- Escolar do Rochão;
- Externato Santo Condestável;
- Infantário Quintinha dos Janotas.

Instituições religiosas

- Igreja Matriz da Camacha;
- Igreja Paroquial da Camacha;
- Capela de São José;
- Igreja do Rochão.

Desporto

- Centro Desportivo e Cultural Português Londres.

2.1.2. Caraterização da Instituição

Figura 35. EB1/PE da Camacha



A EB1/PE da Camacha fica situada no sítio dos Casais de Além, junto à estrada Engenheiro Abel Vieira. Pertence à Freguesia da Camacha, concelho de Santa Cruz. Esta é a uma escola de meio rural. O seu funcionamento deu-se no ano letivo de 1969-1970 com turmas femininas, masculinas e uma turma mista.

Já no ano letivo 2000-2001, a escola foi sujeita a um redimensionamento de forma a ser implementada a Escola a Tempo Inteiro. Em 2006-2007, a escola foi sujeita novamente a um redimensionamento, equipando-a com mais seis salas: duas de Pré-Escolar, uma sala Polivalente, uma sala de Professores, uma de Estudo e uma sala de Expressão e Educação Musical.

Relativamente à cantina, esta foi também remodelada e foi equipada com equipamentos de cozinha mais modernos. No campo desportivo foi colocado piso sintético.

Para as crianças de Pré-Escolar, foi construído um parque infantil.

2.1.3. Caraterização da Sala

A sala é aula utilizada pela turma do 2ºB é também utilizada pela turma do 3ºA. A turma do 2ºB utiliza a sala de manhã e o 3º A à tarde.

Esta é uma sala ampla e muito iluminada. Proporciona boas condições de trabalho. Nesta temos um quadro preto e um branco. Na sala existem dois armários de

arrumação, sendo então um suporte para as diferentes áreas de trabalho que são desenvolvidas na mesma.

Sanches (2001) refere que a organização da sala influencia o clima de trabalho, sendo este um fator essencial para o desenvolvimento das aprendizagens. Tanto os alunos como os professores precisam de diferentes e renovados ambientes. É então necessário adequar a organização da sala ao trabalho que se pretende fazer na sala, como por exemplo mesas colocadas um “U”, junção de mesas para trabalho de grupo e mesas colocadas de forma tradicional para trabalho individual.

2.1.3. Caracterização da Turma

A turma do 2º ano B da EB1/PE da Camacha é constituída por 23 alunos, sendo oito do sexo masculino e quinze do sexo feminino.

O grupo conta com quatro alunos que estão inseridos no Ensino Especial por estarem diagnosticados com dificuldades no funcionamento intelectual. Um dos alunos usufrui de apoio psicológico no centro de saúde, e outro será proposto para que também tenha. Há ainda uma criança com N.E.E., pois está sinalizada como portadora do Síndrome Fetal Alcoólico. Para esta, o currículo tem de ser adaptado ao 1ºano. Outras seis crianças usufruem de apoio pedagógico. Na turma existe uma criança que tem de Diabetes tipo 1. Outras duas crianças são repetentes.

Seis dos vinte e três alunos revelam maior capacidade de aprendizagem. São capazes de realizar de forma autónoma e correta as suas tarefas. Contudo ainda revelam alguns problemas de ortografia. São trabalhadores, participativos e interessados. Outras quatro crianças têm muitas capacidades, porém são muito distraídas. Uma das crianças, apesar de ter algumas dificuldades na área do Português, mais concretamente a nível ortográfico, interpretação e escrita de textos, é muito trabalhadora e tem desejo de aprender.

Existem 7 crianças que têm muitas dificuldades, necessitam de apoio constante para fazer determinadas tarefas.

A professora da turma tenta trabalhar seguindo alguns aspetos do Movimento da Escola Moderna (MEM), porém, ainda era muito complicado conseguir atingir os

objetivos pretendidos a esse nível. A turma precisava melhorar a capacidade de concentração e o ritmo de trabalho que conseqüentemente se refletiam na qualidade das aprendizagens. Para além disto, os alunos tinham apoio pedagógico acrescido na sala de aula, quase todos os dias da semana, e ainda apoio cooperativo do Ensino Especial.

Quase todos os alunos frequentam as atividades extracurriculares promovidas pela escola (Informática, Expressão Plástica, Biblioteca, Estudo, Inglês, Educação Musical, Educação Física).

A grande maioria destes alunos provêm de famílias dependentes do Rendimento Social de Inserção, de subsídios de cooperação familiar e usufruem do apoio da ação social escolar.

A nível da Saúde, foi detetado um número considerável de alunos que sofrem de problemas de saúde entre os quais: problemas respiratórios, diabetes e alergias alimentares.

Quase todas as crianças utilizam transporte escolar para ir para a escola, são poucas as exceções.

A maioria dos alunos vive no bairro da Nogueira. Algumas destas crianças pouco conhecem, para além do bairro social onde vivem. São poucos os alunos que frequentam atividades extracurriculares. Não têm por hábito sair para passear, para participar em eventos culturais, nem mesmo para visitar familiares fora do bairro. Esta falta de experiências socioculturais reduz muito o conhecimento das crianças, que só conhecem novas realidades, através das atividades promovidas pela escola como: o Escolartes, Jogos Escolares, intercâmbios de teatro, visitas de estudo...

Os encarregados de educação são pouco participativos e interessados. São poucos os que participam nas atividades desenvolvidas pela escola e geralmente só comparecem quando são convocados.

No geral é um grupo muito heterogéneo e que exige muito do professor. Para além das grandes discrepâncias que o grupo apresenta, o número de alunos dificulta ainda mais a ação do professor.

Para além de tudo o que foi supramencionado, têm ocorrido problemas de comportamento de alguns alunos da turma na instituição escolar. Os problemas familiares vividos e que por vezes acabam por desabafar com os adultos da sala, também não ajuda em nada a vida destas crianças.

Referentemente à caracterização individual de cada criança, apresento o seguinte quadro:

Tabela 4. Caraterização individual da Turma

Aluna 1	É uma criança com muitas dificuldades. Muitas vezes realiza os trabalhos copiando pelos colegas, porque tem dificuldades em executar indicações. Tem dificuldades na leitura, na escrita, no cálculo mental.
Aluno 2	Tem muitas dificuldades. Tem dificuldades na leitura, na escrita, no cálculo mental. É pouco participativo. Tem apoio psicológico e terapia da fala.
Aluno 3	É uma criança com muitas dificuldades. Muitas vezes não termina os trabalhos pois têm muitos problemas de motricidade fina e ainda é muito lento. Tem dificuldades na leitura, na escrita, no cálculo mental. Envolve-se muitas vezes em conflitos com os colegas.
Aluna 4	É muito trabalhadora, mas ainda tem muitas lacunas na escrita (organização e ortografia).
Aluno 5	É muito distraído. Ainda tem muitas lacunas na escrita (organização e ortografia). É pouco participativo. Envolve-se por vezes em conflitos com os colegas.
Aluno 6	Apresenta muitas dificuldades. Tem dificuldades na leitura, na escrita, no cálculo mental. É pouco participativo. Tem apoio terapia da fala.
Aluna 7	É muito trabalhadora, mas ainda tem muitas lacunas na escrita (organização e ortografia).
Aluna 8	É uma criança com muitas dificuldades. Não é capaz de realizar as tarefas sem apoio constante dos colegas ou dos professores. Tem dificuldades na leitura, na escrita, no cálculo mental.
Aluna 9	É uma aluna participativa e muito assertiva nas suas intervenções. É autónoma, realiza as suas atividades e colabora com os colegas. Lê fluentemente, mas escreve com pouca correção. Tem um cálculo mental e raciocínio lógico razoáveis.
Aluno 10	É pouco participativo. Colabora frequentemente com os seus colegas e apoia os que tem mais dificuldades. Ainda revela algumas lacunas na escrita (organização de ideias e ortografia). Por vezes, necessita de explicação individual nas tarefas.
Aluno 11	É um rapaz muito participativo. Colabora com os seus colegas e apoia os que tem mais dificuldades. Ainda revela algumas lacunas na escrita (organização de ideias e ortografia). Envolve-se por vezes em

	conflitos com os colegas.
Aluna 12	É uma aluna participativa e muito assertiva nas suas intervenções. É autónoma, realiza as suas atividades e colabora com os colegas. Lê fluentemente, mas escreve com pouca correção. Tem um bom cálculo mental e raciocínio lógico.
Aluna 13	É uma aluna participativa e muito assertiva nas suas intervenções. É autónoma, realiza as suas atividades e colabora com os colegas. Lê fluentemente, e escreve com correção. Tem um bom cálculo mental e raciocínio lógico.
Aluna 14	É uma aluna com muitas capacidades, no entanto, tem falta de ritmo de trabalho o que por vezes a prejudica. Tem demonstrado alguns progressos a esse nível. Ainda tem lacunas na leitura e na escrita. Tem uma caligrafia confusa e por vezes impercetível.
Aluna 15	É uma aluna com muitas dificuldades na área da Português. É muito trabalhadora e empenhada, mas precisa de muito apoio.
Aluna 16	é uma aluna participativa. É pouco autónoma. Tem problemas de articulação de palavras. Lê razoavelmente, mas escreve com pouca correção. Tem um bom cálculo mental e raciocínio lógico.
Aluna 17	Tem algumas dificuldades na leitura, na escrita, no cálculo mental e e na interpretação de enunciados.
Aluna 18	Tem grandes lacunas na escrita necessitando poucas vezes de apoio. Tem uma caligrafia confusa e por vezes impercetível.
Aluno 19	Tem algumas dificuldades na leitura, na escrita, no cálculo mental e e na interpretação de enunciados.
Aluna 20	é muito trabalhadora, mas ainda tem muitas lacunas na escrita (organização e ortografia).
Aluna 21	É uma aluna com muitas capacidades, no entanto, tem falta de ritmo de trabalho o que por vezes a prejudica. Tem demonstrado alguns progressos a esse nível. Ainda tem lacunas na leitura e na escrita.
Aluno 22	É um aluno com imensas dificuldades tanto na matemática, como na Português. É pouco participativo. Envolve-se por vezes em conflitos com os colegas. Tem apoio psicológico.
Aluna 23	É trabalhadora, mas ainda tem muitas lacunas na escrita (organização e ortografia) Envolve-se por vezes em conflitos com os colegas. Tem apoio psicológico.

No presente ano letivo, a nível curricular, a turma teve o seguinte horário:

Tabela 5. Horário Curricular da turma

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8:15h	Conselho: registar plano semanal, plano diário, Cumprir tarefas; (15 m)	Matemática coletiva (1:15h)	Matemática coletiva (1:15h)	Matemática coletiva Números (1: 15h)	Estudo do meio (1:15h)
8:30h-9:30h	Estudo do meio (1:15h)				
9:30h-10h30m	Estudo autónomo Português (1h)	Estudo do meio (1h)	Informática (1h)	Matemática coletiva Problemas (1h)	Português (1h) Trabalho de texto
10:30h-11h	Intervalo				
11h-11:30h	Estudo autónomo Matemática (1h)	Estudo autónomo Matemática (1h)	Ler, mostrar e contar (30m)	Estudo autónomo Português (1h)	Estudo autónomo Português (1h)
11:30h-12h			Expressão musical e dramática (1h)		
12h-12:30h	Português	Português	Educação física (1h)	Português (1: 15h) Gramática	Matemática coletiva (1:15h)
12:30h-13h	Melhoramento de texto	Trabalho de texto			
13h-13:15h	(1:15h)	(1:15h)			

2.2. O estágio pedagógico na Turma do 2ºB

2.2.1. Enquadramento do problema

A problemática por mim sinalizada, ocorreu aquando das duas primeiras semanas de estágio, enquanto fazia observação participada. Enquanto observava o grupo em questão, foi muito notório que o grupo distraía-se muito facilmente e que o interesse nas suas brincadeiras era, para os alunos, mais importante do que os conhecimentos a serem lecionados.

Outra coisa que perturbava muito o grupo, era o comportamento impróprio de alguns alunos da turma. Faziam brincadeiras, atiravam objetos, enfim, uma panóplia de circunstâncias extremamente perturbadoras, tanto para os outros alunos, como para os adultos da sala.

Pude aperceber-me também que estas são crianças com muitos problemas familiares graves, têm famílias desestruturadas, vivem situações que nunca deveriam presenciar, ainda mais com estas idades. Em conversa com a professora cooperante, foram-me dados alguns exemplos de situações críticas que estas crianças vivem (excerto retirado da reflexão das duas primeiras semanas de estágio).

Assim sendo, “As expectativas em relação à forma como lidamos com emoções como a raiva varia de família para família e também de cultura para cultura. Estas diferenças estão adaptadas às condições da comunidade e modelam as respostas emocionais das crianças” (Brazelton e Sparrow, 2005, p.21).

Notei ainda que a única pessoa que esses alunos respeitavam na escola, embora que por momentos, era a professora da sala. As outras professoras, a do apoio pedagógico e a do ensino especial, que vinham dar apoio a alguns alunos da turma, também não eram respeitadas por estas crianças, assim como as funcionárias da escola.

É bem sabido que temos uma predileção especial pelas pessoas que se preocupam com o nosso bem-estar, interesses e projetos, e tendemos a aproximar-nos delas para que nos aconselhem, aprovem ou reforcem as nossas iniciativas. Por vezes preferimos mesmo que nos censurem ou castiguem, mas não nos ignorem (Joyce-Moniz, 2005, p.135).

É claro que a mim, aluna estagiária e “professora nova” naquela turma, o grupo ainda menos respeitava e tentava manipular para que eu fizesse as tarefas por eles.

Desde o início tentei interagir com todo o grupo, impondo-me sempre consoante as suas atitudes para comigo ou para com os outros colegas.

Muitas das vezes, durante as aulas de estágio, tinha de parar a atividade que estava a realizar para impor limites nas crianças, pois “Têm de aprender limites e padrões, a fim de se sentirem seguras e de poderem singrar no mundo de forma responsável” (Edwards, 2005,p.115).

Estes comportamentos dificultaram e muito o meu estágio e as atividades por mim planeadas, pois por vezes não conseguia cumprir o que estava previsto. Ainda assim, achei de extrema importância que os alunos fossem chamados à atenção logo que ocorriam determinados comportamentos, e por vezes, tornavam-se momentos de reflexão acerca de tudo o que havia ocorrido. Seguindo a perspetiva de Joyce-Moniz (2005), qualquer comportamento impróprio deve ser abolido no lugar onde ocorre, contudo o processo de extinção desse mesmo comportamento pode levar muito tempo a ocorrer, pondo à prova a habilidade e capacidade de resistência. Para algumas pessoas estes momentos de diálogo e de reflexão podem ser considerados perda de tempo, mas no meu ponto de vista e segundo Nelsen (1996) “Necessitamos de aprender e de ensinar as crianças a entusiasmar-se com os erros que cometem, enquanto oportunidades de aprendizagem” (p.31).

Posso afirmar, que por vezes, as emoções foram muito difíceis de controlar, pois na continuidade de algumas conversas com os alunos acerca de algum problema, houve relatos de coisas que viviam em casa e que nem imaginávamos. Como tal, era necessário dar apoio, conselhos, conforto, pois jamais conseguiria prosseguir uma aula quando um dos alunos estava debilitado emocionalmente. Os valores não se podem ensinar, mas sim construir nas relações interpessoais e na ação conjunta. É desta forma que a criança aprende a adjudicar valor às atitudes e comportamentos, tanto seus como de outrem, fazendo com que conheça, reconheça e diferencie as maneiras de interagir. A educação de valores ocorre então no decurso social e pessoal, procurando o bem próprio e coletivo (Ministério da Educação, 1997, p.52).

Para tentar melhorar alguns dos comportamentos referidos anteriormente e consequentemente melhorar a motivação e sucesso dos alunos, adotei algumas estratégias durante toda a minha prática pedagógica.

2.2.1.1. Questões de Investigação-Ação

(Como é que podemos cativar a atenção e motivação de crianças com problemas de comportamento e atenção?)

2.2.1.2. Estratégias de intervenção

Momentos de relaxamento

Edwards (2005) indica que praticar a descontração ajuda a baixar o nível de tensão, fazendo com que a perda de controlo em situações de *stress* diminua.

Quando a turma estava demasiado agitada e que já era muito difícil haver controlo do grupo, por vezes parávamos tudo o que estávamos a fazer e fazíamos momentos de relaxamento. Esses momentos eram orientados por mim ou pela professora cooperante.

No geral, a turma ficava mais calma, mas por vezes, os alunos mais perturbadores continuavam a inquietar e a destabilizar os restantes.

Outra forma de fazer estes momentos foi logo no início da aula. Todas as crianças sentavam-se no chão em roda e tinham de passar entre elas uma guizeira sem que esta produzisse algum som. Assim tinham de estar muito concentrados e tinham também de trabalhar todos para um objetivo comum.

Foi de facto muito difícil arranjar formas de controlar e fazer com que se acalmassem e concentrassem, pois até mesmo com novas estratégias adotadas, estes faziam com que os resultados esperados durassem muito pouco tempo.

Reuniões de turma

As reuniões de turma ocorreram por vezes de forma planeada, e outras vezes quando surgia algum problema quer na sala quer nos intervalos. Nessas reuniões eram relatados os acontecimentos, quem estava envolvido, qual o problema e quais as melhores atitudes a ter assim como as estratégias necessárias para que esse problema

não volte a acontecer. Deste modo, eram ouvidas as partes envolvidas e confrontadas. Mesmo os alunos que não tivessem presenciado a situação em questão, davam a sua opinião acerca das atitudes que deveriam ser tomadas.

Reuniões de turma trazem benefícios, tanto para os professores como para os alunos. Os professores podem assim perceber capacidades nos alunos que até aí desconhecia, e geralmente são as próprias crianças que tomam as decisões. Aí o professor não precisa de fazer papel de “polícia” ou “juiz”. Através do enorme envolvimento das crianças nestas reuniões, estas adquirem capacidades de escuta, desenvolvem a memória, a linguagem, o pensamento objetivo e aprendem as consequências dos comportamentos (Nelsen, 1996).

Estanqueiro (2010) aponta que “A negociação com os alunos, realizada com bom senso, não é perda de tempo, nem perda de autoridade. Muitas vezes, é a única forma de ganhar a adesão da turma e prevenir explosões de indisciplina” (p.77).

Estas reuniões não tinham como objetivo punir os alunos, mas sim ouvi-los e tentar perceber o porquê de certas atitudes. “ Uma das razões por que os problemas de indisciplina são eliminados é os estudantes sentirem-se estimulados, quando são ouvidos, quando são levados a sério e os seus pensamentos e ideias são validados” (Nelsen, 1996, p.132). Como tal, afirmo que muitas vezes percebi a enorme necessidade que estas crianças tinham de desabafar, de serem ouvidas e aconselhadas, no fundo, de saber que havia alguém que se preocupava com elas e que lhes queria ajudar a enfrentar os seus problemas.

Assim, dar voz às crianças é, ao mesmo tempo, uma expressão da opção pedagógica em curso, a qual encerra uma imagem de criança competente e com direito à participação, e também uma estratégia de aprimoramento da prática docente, de melhoria da qualidade dos contextos educativos (Cruz, 2008, p.79).

Geralmente, quando as reuniões eram planeadas, não era para resolver conflitos mas sim para distribuir tarefas, fazer um balanço acerca de determinada atividade ou semana, de modo a que os alunos pudessem expor as suas ideias acerca das aulas. Esta foi também uma forma de fazer com que as crianças mais introvertidas começassem a comunicar mais, a interagir mais com os colegas e o professor, melhorando a sua autoconfiança e assertividade. Tal como refere Nelsen (1996) “As reuniões de família e de turma dão às crianças e aos adultos a possibilidade de praticar, em conjunto, muitas competências de comunicação e de resolução de problemas” (p.221).

Atividades lúdico-didáticas

(...) é preciso igualmente renovar e inovar os materiais didáticos e a apresentação dos estímulos. A atenção humana é sensível à intensidade dos estímulos, ao contraste da sua delimitação com outros estímulos simultâneos, ao tamanho, à cor, à posição e à relação espacial, à própria novidade e às manipulações dos estímulos (Fonseca, 2014, p.406).

Visto que esta era uma turma muito irrequieta, tentei arranjar novas formas de lecionar os conteúdos programáticos, mas de uma forma mais estimulante. Muitas das vezes a introdução dos temas era feito através da visualização de vídeos e posterior diálogo.

O objetivo destas atividades era que os alunos aprendessem sem se aperceber, ou seja, sem sentirem aquela obrigatoriedade, mas sim aprendessem de forma divertida. As TIC despertam a atenção das crianças “ao serviço das experiências de aprendizagem educacionalmente relevantes” (Amante, 2007, p.57).

Tentei tornar as aprendizagens mais relevantes fazendo atividades onde as crianças não tivessem de estar sempre sentados, onde elas sentissem que as atividades fossem “brincadeiras” e não imposições. Como exemplo, fizemos uma receita para o dia da mãe, onde estava implicada a área do Português e da Matemática, para abordar o tema das medidas de comprimento os alunos estiveram a medir a sala, o quadro, etc, com diferentes objetos, para abordar a simetria começamos por implicar a expressão plástica, enfim, atividades divertidas onde as aprendizagens se tornam mais significativas. Ao realizar atividades lúdicas, o aluno passa a ser um ator ativo no seu processo de aprendizagem. Pode então usufruir da oportunidade de viver a própria construção do saber. Torna-se mais seguro e conseqüentemente mais crítico, expressando pensamentos e emoções. Ao trocar ideias com os outros colegas tira conclusões sem depender do professor. Estas atividades devem valorizar as relações sociais, onde a competição deve ser saudável, levando à cooperação.

Atribuição de responsabilidades

“As crianças aprendem a ser responsáveis quando desfrutam de oportunidades de aprendizagens num ambiente de gentileza, de firmeza, de dignidade e de respeito” (Nelsen, 1996, p.5). Visto que muitas crianças eram muito pouco cuidadosas e irrequietas, achei que atribuir-lhes responsabilidades ajudaria a que estas se sentissem mais valorizadas, pessoas importantes no contexto escolar. A motivação era também um problema existente na turma, assim sendo, a meu ver, esta era uma forma de as motivar para a escola. Essas responsabilidades passavam por ser porta-voz de um grupo de trabalho, ajudar os colegas quando tinham dificuldades (aprendizagem cooperativa), distribuir material, ser “presidente” nas reuniões de turma, em determinado dia, ser responsável por ajudar a controlar os colegas na sala, entre outras. “As crianças não desenvolvem o sentido de responsabilidade quando os pais e os professores são demasiado rigorosos e controladores, nem quando tais pais e professores são permissivos” (Nelsen, 1996, p.5). Seguindo esta ideia, as responsabilidades foram partilhadas com os alunos, onde as crianças assumiram um papel ativo no quotidiano da sala de aula. O professor era então mediador dessas mesmas responsabilidades.

Nelsen (1996) assume que “Quando fazemos demasiado pelas crianças, retiramos-lhe a oportunidade de se desenvolverem, através da sua própria experiência, a crença de que são pessoas capazes” (p.25). É importante apoiar as crianças no seu desenvolvimento, mas não é fazendo as coisas por elas que as ajudamos, mas sim quando as ajudamos a se prepararem para a vida futura. Segundo Estanqueiro (2010) “A autonomia do aluno não brota de forma espontânea como a água das fontes. É tarefa do professor oferecer instrumentos que permitam ao aluno assumir gradualmente a responsabilidade pela sua aprendizagem” (p.18).

Atividades realizadas na turma

O ensino não deve ser uma divulgação de conhecimentos, mas um treino na criatividade do intelecto, uma prática no resolver de problemas, -problemas de moral, de estética, de ciência, de política, todos os dias o professor se deverá lembrar de

que o aluno não vai à aula receber um conhecimento, mas para resolver um problema, e que pelo enunciado de um problema (não de um princípio, não de uma lei, não de um conhecimento) deverá começar cada lição (...) (Niza, 1998, p.45).

Matemática

(...) parece tornar-se claro que a Matemática é conotada socialmente com algo muito difícil e que é só para uns quantos malucos. Nada mais errado. Não é difícil nos apercebermos que estas ideias vão entrando nas mentes dos alunos, com grande facilidade. É fácil percebermos que quando vamos aprender algo que é considerado difícil, à partida, criamos as nossas próprias resistências (Fernandes, 2000, p.25).

A primeira atividade que realizei com a turma do 2ºB foi na área da matemática. Esta consistiu em introduzir o tema das horas (ver apêndice 1). Para tornar a atividade interessante o tema foi introduzido com um relógio grande construído em cartolina, onde podíamos mover os ponteiros. Expliquei cada parte que constitui o relógio e como funciona. Depois de perceberem mais ou menos como funciona e depois dos alunos explorarem o relógio, pedi a alguns alunos que marcassem no relógio as horas que pedia. Posteriormente distribuí uma ficha onde tinha muitos relógios com horas diferentes, onde os alunos tinham de escrever as horas correspondentes à dos relógios.

Posso dizer que foi difícilíssimo trabalhar com os alunos neste dia, pois para além de ser a minha primeira intervenção, a professora cooperante não pôde estar presente nesse dia por motivos de força maior. A professora substituta que me foi auxiliar, uma vez que não costuma trabalhar com a turma, não obteve qualquer respeito por parte dos alunos. “A indisciplina na sala de aula prejudica o ensino e a aprendizagem. Rouba tempo e energias. É uma das principais causas de mal-estar da profissão docente. Em casos extremos, leva ao esgotamento físico e emocional dos professores” (Estanqueiro, 2010, p.61). Foi um dia extremamente exaustivo, pois tinha de parar constantemente a aula para tentar controlar o grupo.

Tentei sempre controlar a turma, mas estavam constantemente a se distrair, a brincar, a virar-se para trás, etc. A professora de substituição não está habituada com a turma, e a ela ainda respeitavam menos do que a mim. Não consegui cumprir

todas as tarefas que tinha proposto para aquele dia, pois a maior parte do tempo foi gasta a tentar controlar a turma (excerto retirado da reflexão da 3ª semana de estágio).

Ainda nesta área, no dia seguinte os alunos repetiram a ficha dos relógios, uma vez que muitos tinham errado propositadamente. Feita a correção, introduzi outro tema, o Tangran. Esta introdução foi feita através de um vídeo e posteriormente um diálogo acerca das ideias com que os alunos ficaram. Posteriormente, eu e a professora cooperante distribuimos um Tangran por cada aluno, para que pudessem explorar o material e criassem figuras de acordo com a sua imaginação. Os alunos mostraram-se de facto muito entusiasmados, querendo mostrar sempre as figuras que construíam, fazendo até competições a ver quem conseguia construir mais figuras. Contudo “(...) existem aqueles alunos que acabam sempre por arranjar maneira de perturbar os outros colegas, atirando peças, ou estragando as figuras que os seus colegas criaram (excerto retirado da reflexão da 3ª semana de estágio)”.

Através do diálogo feito sobre o Tangran, uma das alunas referiu que o Origami era parecido ao Tangran e que uma vez tinha experimentado. Os outros alunos queriam saber o que era o Origami, então, uma vez que estavam prestes a ir para as férias da Páscoa, levei no outro dia um cesto da Páscoa feito em Origami. Levei também o material necessário fazer com os alunos esse mesmo cesto, para poderem levar os ovinhos de chocolate para casa (ver figura 36).

Figura 36. Cesto da Páscoa em Origami



Nesta atividade os alunos estiveram muito atentos, até porque se não estivessem não conseguiriam seguir todos os passos necessários. Notei grande interesse por parte da turma em geral, e mesmo depois de acabarem o cesto queriam fazer outros e decorá-los.

A introdução das frações foi feita através de um vídeo seguido de um diálogo. Para que as aprendizagens se tornassem mais significativas e concretas, dei um bocado de plasticina a cada um dos alunos, onde tinham de fazer uma bola, espalmar, e com uma régua, “cortar” as plasticina consoante as indicações do professor (ver figura 37).

Figura 37. Frações



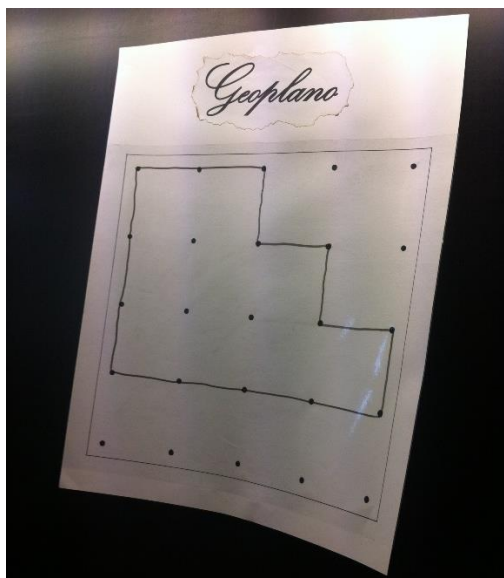
Depois da parte prática, realizaram fichas sobre frações, onde tinham de olhar para a figura e ver quantas partes estavam pintadas, e outra parte tinha as frações e os alunos tinham de pintar as partes correspondentes.

No geral, esta foi também uma atividade positiva, mas é claro que foi preciso parar muitas vezes para chamar a atenção dos alunos que estavam a perturbar a aula.

O Geoplano foi também um conteúdo abordado na turma (ver apêndice 3). Mais uma vez a introdução foi feita através de um vídeo, seguida da exploração livre do mesmo, pois, para além de ser uma forma de motivar as crianças, “Um professor competente utiliza recursos variados, incluindo recursos multimédia, para motivar os alunos e reforçar as suas mensagens” (Estanqueiro, 2010, p.37).

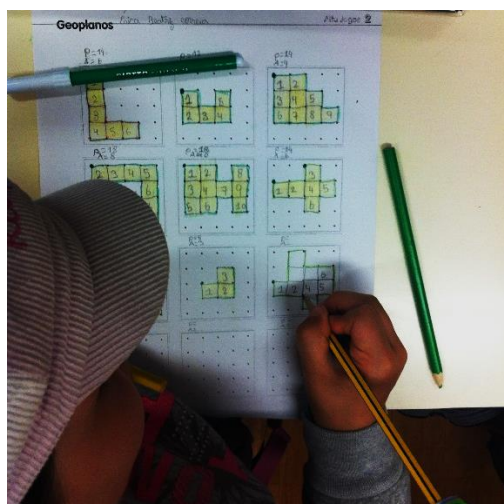
Criei ainda um Geoplano em cartolina e plastificado, para que as crianças pudessem criar figuras e apagar (ver figura 38). Este foi colocado no quadro e cada criança vinha fazer uma figura diferente.

Figura 38. Geoplano



Distribui uma ficha com vários Geoplanos para que as crianças desenhassem as figuras criadas pelos colegas. Esta atividade serviu também para exploração das áreas e dos perímetros (ver figura 39).

Figura 39. Figuras no Geoplano (áreas e perímetros)



Nesta atividade os alunos mostraram-se deveras muito interessados. Desta forma, conseguiram perceber melhor a área e o perímetro, ficando mais motivados para aprender estes conteúdos. Alguns alunos queriam criar sempre figuras novas, e mesmo depois da atividade ter acabado queriam mostrar alguma figura que poderia ter sido construída. O facto de serem eles a criar as figuras, de se levantarem, ir ao quadro e o seu trabalho ser valorizado, acho que foi fundamental para que esta atividade fosse muito positiva.

“As ideias algébricas aparecem logo no 1.º ciclo no trabalho com sequências, ao estabelecerem-se relações entre números e entre números e operações, e ainda no estudo de propriedades geométricas como a simetria” (Ministério da Educação, 2007, p.7).

No dia 6 de maio, abordamos outro conteúdo da área da Matemática, as simetrias (ver apêndice 4). Começamos também este tema através de um vídeo, e logo a seguir de uma “brincadeira”. Para que os alunos percebessem bem esta matéria, e como forma de motivação, fizemos uma atividade de expressão plástica. Esta consistiu em os alunos dobrarem uma folha branca ao meio, e numa parte da folha, afixarem cores de cera à sua escolha. Um a um levava a sua folha à professora, e esta passava um ferro de engomar por cima de modo a derreter as cores de cera. Quando os alunos abriam a folha, tinham um “desenho” abstrato onde um lado da folha estava totalmente igual ao outro (ver figura 40).

Figura 40. Expressão Plástica (Simetrias)



Esta foi uma atividade da qual os alunos adoraram, ficavam perplexos a ver os desenhos criados, e tentavam comparar a alguma coisa (um animal, um objeto). Todos queriam ver como é que as simetrias dos outros colegas iam ficar. O resultado final ficou muito bonito e afixamos num placard do corredor ao lado da sala (ver figura 41).

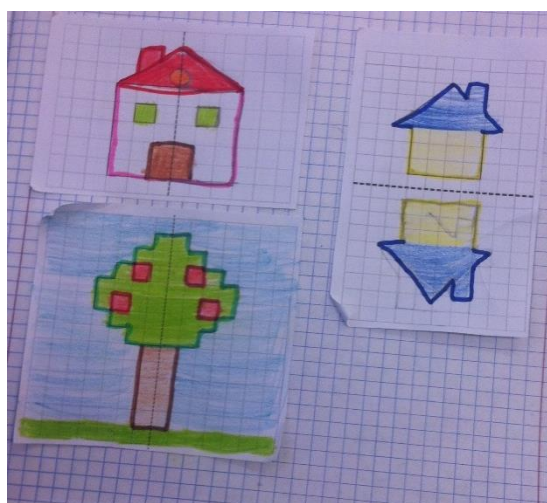
Figura 41. Resultado final (simetrias)



Durante alguns dias, sempre que os alunos passavam no corredor iam ao placard ver o trabalho que fizeram.

Numa fase posterior, os alunos completaram figuras simétricas, para consolidação de conhecimentos (ver figura 42).

Figura 42. Completar simetrias



Esta foi uma atividade dinâmica, muito positiva e enriquecedora para os alunos. O *feedback* foi positivo, perceberam bem esta matéria e queriam repetir a actividade. “Se por um lado a manipulação de material pode permitir a construção de certos

conceitos, por outro lado, pode servir, também, para a representação de modelos abstractos permitindo, assim, uma melhor estruturação desses conceitos” (Ministério da Educação, 2004, p.169).

Relativamente aos problemas encontrados, estes prendem-se sempre a nível do comportamento de alguns alunos. Para conseguir atingir os objetivos das atividades por mim planeadas, requeriu grande esforço, perseverança e imposição da minha parte. Muitas das vezes, quando estava a falar e alguns alunos estavam a brincar ou a falar com outros colegas, calava-me até que estes se dessem de conta de que a aula estava parada devido às suas atitudes. Muitas das vezes, eram os próprios alunos que estavam interessados na aula que chamavam à atenção dos seus colegas.

No dia 20 de maio introduzimos outro conteúdo, as medidas de comprimento (ver apêndice 6). Esta atividade foi iniciada através de um diálogo acerca das medições dos objetos que conhecemos. Posteriormente pedi aos alunos que medissem com objetos ou partes do corpo algumas partes da sala ou alguns objetos que a sala contém (ver figura 43). Notámos então que as medidas davam resultados diferentes, consoante a criança ou consoante o objeto que utilizavam. Desta forma, os alunos chegaram à conclusão que tinha de existir uma forma de medir que fosse sempre igual. Introduzimos então o metro.

Figura 43. Medições com objetos e partes do corpo



Seguiu-se então a explicação do metro e das partes que o constituem. Dividimos depois o decímetro e o centímetro. De seguida, resolveram exercícios do manual e mediram com régua alguns objetos que tinham medido anteriormente com outros objetos ou com partes do corpo.

Optei por proporcionar uma atividade dinâmica pois acho que assim as aprendizagens são mais significativas para as crianças, pois “na aprendizagem da matemática, como em qualquer outra área, as crianças são enormemente dependentes do ambiente e dos materiais à sua disposição” (Ministério da Educação, 2004, p.168). Assumi o papel de orientadora de modo a conduzir as ideias das crianças aos objetivos pretendidos.

No geral as crianças perceberam este novo conteúdo e mostraram-se muito interessadas. A parte mais dinâmica da atividade foi também a que mais gostaram, contudo começaram por ultrapassar alguns limites relativamente ao comportamento.

Apesar de querer tornar as atividades mais interessantes, o comportamento de alguns alunos acaba por dificultar a conquista dos objetivos pretendidos.

Dentro das Medidas, fizemos atividades de experimentação acerca das Medidas de Capacidade, onde levámos vários frascos com diferentes capacidades para comparar, no entanto esta foi muito difícil de concretizar devido ao mau comportamento da turma em geral. A turma estava muito instável, só conseguimos realizar metade do trabalho pretendido para esse dia. Foi um dia extremamente cansativo pois tinha de estar sempre a pedir que se calassem, que estivessem atentos, pararem de pintar desenhos dos cadernos, etc. Tal era o mau comportamento dos alunos que a professora cooperante pediu-lhes que saíssem da sala, brincassem tudo o que tivessem a brincar para então voltar à sala. Voltaram à sala e os comportamentos não se modificaram

Nesta área de conteúdo fiz também atividades de sequências, escrita de números por extenso, resolução de problemas, dos sinais de $>$, $<$ ou $=$, passando também por revisão para ficha de avaliação.

Português

A linguagem é uma característica fundamental do ser humano e distingue-nos de todas as outras espécies. Apesar de complexo, o sistema de comunicação linguístico é deveras fundamental na nossa vida. Assim sendo, é extremamente necessário que se desenvolvam competências no âmbito da literacia, nomeadamente o desenvolvimento da oralidade e da escrita aquando do processo de aprendizagem das crianças. Apesar de isto tudo ser fundamental, o certo é “que somos um país que lê pouco. Recorrentemente nos chegam notícias sobre os diminutos hábitos de leitura dos portugueses e sobre os fracos desempenhos de leitura dos alunos” (Sim-Sim, 2002, p.2).

A aprendizagem da língua resulta da convergência de vários fatores, sendo que estes passam, necessariamente, por motivações, estímulos, e interesses dos alunos no que se refere à leitura e à escrita, pois, de acordo com Sim-Sim (2002) “para ensinar a ler todas as crianças, o que significa que não é o método, mas sim o docente, que marca a diferença no sucesso da aprendizagem da leitura” (p.3). Independentemente do método adotado pelo professor, deve sempre proporcionar momentos significativos às

crianças, que ultrapassem o contexto escolar, envolvendo a família e a comunidade (Ministério da Educação, 2004).

Em consonância com o que foi referido anteriormente, tentei proporcionar atividades de aprendizagem significativas, motivadoras, e interessantes. A minha intervenção incidiu principalmente na mobilização de momentos dinâmicos, cooperativos, de leitura, escrita, revisão de conceitos e diálogo, devidamente confrontados com o ritmo, as necessidades e os interesses dos alunos (Ministério da Educação, 2004). Assim sendo, uma das atividades preferidas das crianças, foi a realização de uma receita (ver apêndice 3), sendo as crianças a seguir a receita (texto informativo). A realização da mesma decorreu no refeitório, onde a turma foi dividida em dois grupos (ver figura 44). Todos os materiais foram levados por mim. Cada aluno era responsável por fazer uma parte da receita.

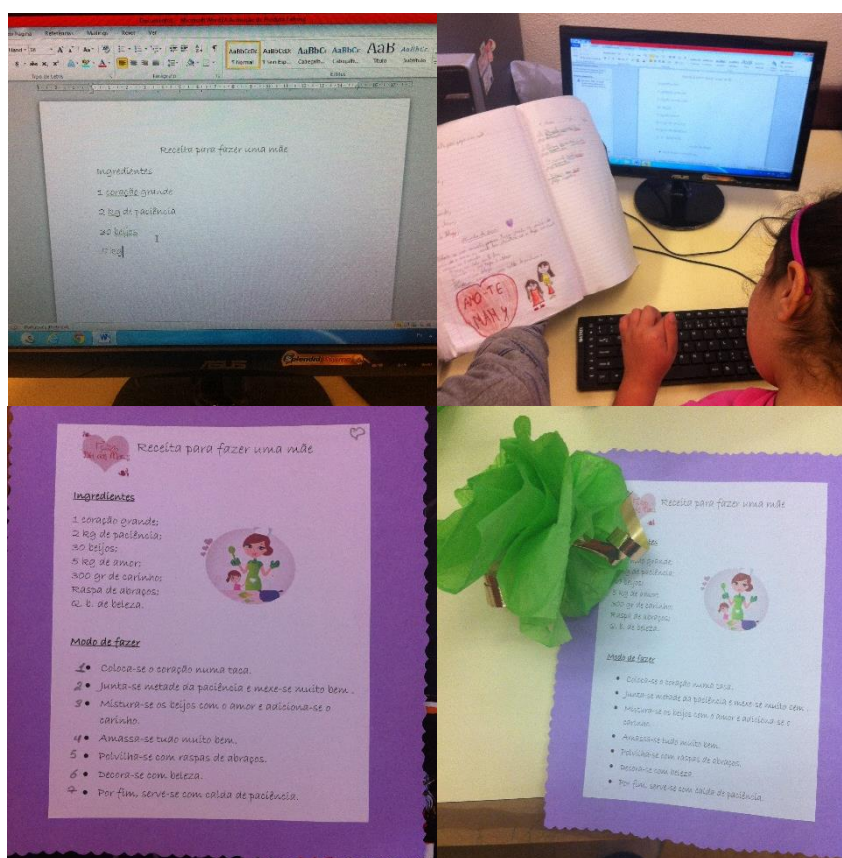
Figura 44. Receita (texto Informativo)



De regresso à sala, os alunos leram o texto “Receita para fazer uma avó”. Posto isto, e visto que estava a decorrer os preparativos para o dia da mãe, em diálogo com os alunos, fizemos a “Receita para fazer uma mãe”. À medida que as ideias foram discutidas em grande grupo eu escrevia no quadro para que os alunos pudessem escrever no caderno. O passo seguinte foi, na aula de TIC, passarem a receita a

computador, procurando imagens para decorar, imprimir e oferecer à mãe (ou tutora) juntamente com uma fatia do Salame de Chocolate, receita que foi feita realizada pelos alunos (ver figura 45). Esta variedade de atividades favoreceu a relação entre a escrita e a oralidade, atendendo a que “a escrita exige a capacidade de selecionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar” (Barbeiro e Pereira, 2007, p.15). Esta atividade está também interligada com as Medidas de Massa e de Capacidade da área da Matemática.

Figura 45. Prenda para o Dia da Mãe



No início estava com um pouco de receio em realizar a atividade da receita devido aos comportamentos, por vezes inadequados dos alunos, mas correu muito melhor do que esperava. Esta foi uma das atividades mais positivas de todo o meu estágio, onde todos os alunos estiveram envolvidos e participaram afincadamente (excerto retirado da reflexão da 5ª semana de estágio).

Uma outra atividade realizada na mesma semana foi um cartaz sobre os nomes, verbos e adjetivo e respetiva designação. Dentro de um saco estavam as peças (nomes

verbos e adjetivos), que uma criança de cada vez tirava, lia a palavra, e tinha de colocar no lugar correto, de acordo com a classe de palavras a que correspondia. Afixámos depois o cartaz completado num placard da sala e tanto o cartaz como as peças foram todas plastificadas por mim, de maneira a que posteriormente servissem de ficheiros para o Estudo Autónomo, atividade enfatizada pelo MEM.

Devido às dificuldades evidenciadas pelos alunos respetivamente à construção frásica, organização de ideias e utilização dos sinais de pontuação, surgiu a necessidade que os momentos de funcionamento da língua fossem enfatizados. Recorremos então à metodologia do melhoramento de texto, pedagogia privilegiada pelo MEM. Entenda-se o melhoramento de texto como uma metodologia de trabalho coletivo, onde é feita a revisão, desenvolvimento e reescrita de redações produzidas pelas crianças. As mesmas eram passadas a computador pela professora e projetadas no quadro branco. O texto era lido e era feita uma apreciação crítica, tecida pelos alunos, inclusive pelo próprio autor do texto. Assim “recolhem-se sugestões de melhoria e desenvolvimento do texto tendo em vista seleccionar os recursos gramaticais de coesão textual e construir a coerência discursiva mais adequada” (Niza, 1998, p.91). O texto era passado a computador à medida que eram dadas as sugestões, mantendo o texto original em cima, de modo a que todos os alunos pudessem verificar todas as alterações a que o texto esteve sujeito. A versão final era copiada pelos alunos e sempre que possível, ilustrada (Niza, 1998, p.91).

Mediante a análise dos textos, os alunos foram percebendo as características fundamentais de um texto, assim como os elementos que lhe estão intrínsecos, como o tempo, o espaço, as personagens. Por vezes o texto tinha início, desenvolvimento e conclusão, porém nem sempre as ideias estavam bem organizadas. A importância de “participar na reescrita do texto, confrontando hipóteses múltiplas, tendo em vista o seu aperfeiçoamento (organização das ideias, supressão de repetições desnecessárias, adequação do vocabulário, adjectivação, formas básicas da ortografia, da acentuação, do discurso directo)” é de facto um poderoso alicerce para o desenvolvimento de competências ao nível da capacidade de argumentação e comunicação, da escrita e da leitura em contextos cooperativos (Ministério da Educação, 2004, p.153).

A leitura de textos mais complexos e resposta às perguntas de interpretação foi também muito trabalhado durante toda a minha prática pedagógica pois segundo o ME (2009) “experimentar variações expressivas da Língua oral (variar a entoação de uma

frase, dizendo-a como quem ri, como quem chora, como quem pede, como quem manda, como quem pergunta) ” (p.140), são pressupostos importantes a desenvolver.

Estudo do Meio

Nesta área pretende-se que os alunos se tornem observadores ativo, com capacidades para investigar, experimentar, descobrir e aprender. Deste modo, os alunos aprofundam os seus conhecimentos acerca da Natureza e da Sociedade. Cabe aos professores proporcionar-lhes técnicas e instrumentos necessários para que possam então construir o seu próprio saber, de forma sistematizada (ME, 2004).

O ensino das ciências é essencial na Educação Básica, desempenhando um papel fulcral no desenvolvimento intelectual, social e pessoal dos alunos. Deste modo, permite-lhes uma melhor compreensão do mundo em que vivem, fomentando atitudes de cooperação, autonomia, respeito pela Natureza, cooperação, e responsabilidade. Assim sendo, pretende-se que sejam desenvolvidas capacidades intelectuais, de procura e uso de informação, questionamento, criação de hipóteses e teste de conceções e experimentação.

Durante a prática pedagógica na EB1/PE da Camacha, foram realizadas diversas atividades nesta área, essencialmente de caráter prático. Uma das atividades mais ambiciosas foi o trabalho de projeto acerca dos transportes.

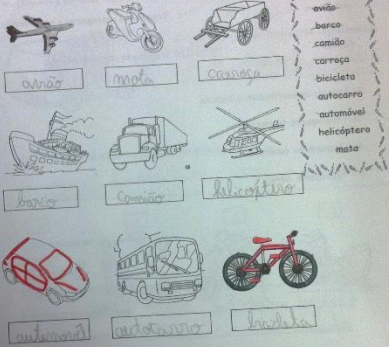
O tema dos transportes, à semelhança de muitas outras atividades, foi através de um vídeo. Para além de linguagem oral, o vídeo ensinava a linguagem gestual de alguns transportes. Posteriormente, passámos à resolução de alguns exercícios do manual.

No dia seguinte, realizaram uma ficha que elaborei (ver apêndice 12), de forma a poder constatar os conhecimentos que as crianças conseguiram reter acerca do tema. Terminada a resolução da ficha, procedemos então à correção e diálogo acerca da mesma (ver figura 46).

Figura 46. Ficha dos Meios de Transporte

Os meios de transporte

1- Observa as gravuras e faz o legenda de cada um dos tipos de transporte.




avião
moto
carro
barco
camião
autocarro
autóvel
autocarro
autóvel
biciçeta

2- Observa o esquema e liga entre si as etiquetas correspondentes.

Comboio → Transporta mercadorias.
Autocarro → Transporte passageiros e mercadorias.
Camião → Transporta passageiros.

3- Assinala de acordo com a legenda.

A - transporte terrestre;
B - transporte aquático;
C - transporte aéreo.




4- Assinala com um X os meios de transporte públicos.

comboio avião automóvel
 táxi moto bicicleta

• Dos tipos de transporte representados, qual é o mais rápido? E o mais lento?
O mais rápido é o avião e o mais lento é a bicicleta

5- Qual é o meio de transporte que utilizas para vires para a escola?
O transporte que utilizo para ir para a escola é o autocarro.

6- Observa o seguinte meio de transporte e responde:



a) Qual é o meio de transporte representado na figura?
O transporte representado é o carro dos bombeiros.

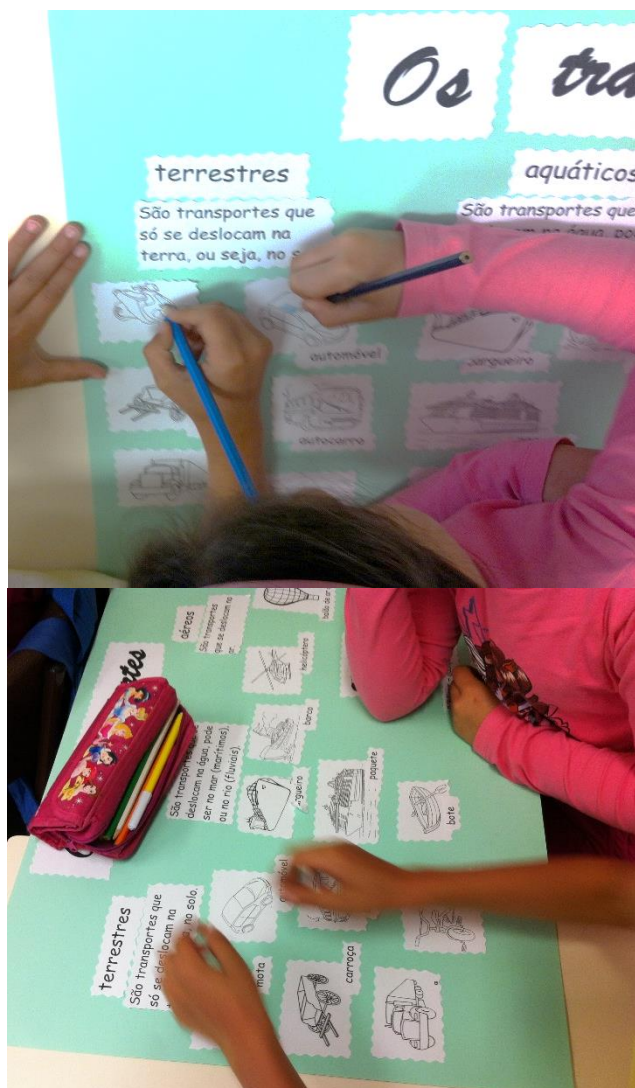
b) Qual é a função do carro de combate a incêndios?
A função deste carro é apagar incêndios.

7- Diz o nome de:

3 transportes terrestres- autocarro, moto, automóvel
3 transportes ~~aquáticos~~ - avião, helicóptero, foguetão
2 transportes aquáticos- barco, submarino

No terceiro dia procedemos então à elaboração de um cartaz (ver figura 47) para colocar no placard da sala. As peças para o cartaz foram previamente elaboradas por mim. Na sala, as crianças tinham de, mediante as peças que tinham, organizar a estrutura do cartaz. Disponham então todas as peças para ver se o cartaz ficava correto e sem estar a sobrar nenhuma peça. Depois desta verificação, os alunos puderam então colar e colorir as peças, dois de cada vez.

Figura 47. Elaboração do cartaz sobre os Transportes



Na semana seguinte, fizemos grupos de quatro alunos para que se fizesse o trabalho cooperativo e de projeto. Desta forma, os alunos elaboraram um projeto para apresentar à turma em powerpoint acerca dos transportes mediante os conhecimentos adquiridos uma vez que estes projetos “ajudam a construção da cidadania pela implicação activa nas soluções e na mudança participada em democracia” (Niza, 1998, p.16).

A estrutura e o conteúdo do powerpoint era responsabilidade dos alunos, eu e a professora cooperante auxiliávamo-los quando tinham alguma dúvida acerca do funcionamento deste programa (ver figura 48). Os grupos foram organizados por mim, para que estes fossem equilibrados.

Figura 48. Elaboração do Projeto sobre os Meios de Transporte



O culminar deste projeto deu-se com a apresentação dos vários projetos na turma, seguindo de avaliação retrospectiva acerca de todo o processo de elaboração do mesmo.

O principal objetivo desta atividade era não “transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2009, p.22). A par deste, pretendi também que as crianças conseguissem trabalhar em grupo e aprendessem a gerir as suas divergências.

Esta foi uma atividade ambiciosa, mas que, apesar dos problemas habituais nesta turma, foi bem conseguida. Os alunos mostraram-se orgulhosos dos seus trabalhos, apesar de todas as divergências ocorridas ao longo do projeto.

Uma outra atividade que realizei na turma, foi fazer experiências acerca de flexibilidade, solubilidade, dureza, transparência e combustibilidade dos materiais (ver apêndice 7).

A sala foi organizada por áreas, e cada uma delas correspondia às experiências que os alunos iriam fazer. A turma foi também dividida em cinco grupos, um para cada área, e depois iam mudando de área, até que todos tivessem tido oportunidade de realizar todas as experiências (ver figura 49).

Figura 49. Experiências



Esta, apesar de ser uma atividade lúdica, dinâmica e interessante, correu muito mal, devido ao comportamento da turma. Não respeitavam as regras de segurança, não seguiam as instruções, começaram na brincadeira, atiraram objetos uns aos outros,

enfim, foram tantos os maus comportamentos que a atividade foi terminada mais cedo por ordem da professora cooperante. Fizemos uma reunião de turma devido ao sucedido e procedemos ao passo seguinte da atividade. Este consistia no diálogo e elaboração de uma tabela para cada experiência. Mediante o que experienciaram, os alunos tinham de escrever nessa tabela quais os materiais transparentes, os opacos, os combustíveis e não combustíveis, os flexíveis e não flexíveis, e assim sucessivamente. No entanto, os maus comportamentos persistiram de tal maneira que a professora cooperante cancelou as experiências previstas acerca das medidas de massa. Nesse dia, nada resultava com aquelas crianças, nem momentos de relaxamento, nem atividades dinâmicas, nem reunião de turma, absolutamente nada.

Senti-me um pouco frustrada pelo facto de tentar tornar as atividades mais interessantes e diferentes, e mesmo assim alguns alunos conseguirem estragar sempre todo o trabalho e empenho dedicado. Na verdade, não sei de que forma poderia tornar estas atividades mais interessantes e motivadoras. Por vezes dou por mim a pensar se na verdade será o ensino tradicional a melhor maneira de controlar os alunos mais difíceis (excerto retirado da reflexão da 3ª semana de estágio).

Apesar das atitudes dos alunos, denotei grande entusiasmo da parte deles. Por vezes penso que os péssimos comportamentos deveram-se ao grau de entusiasmo que eles tinham.

Inicialmente tinha planeado realizar também experiências sobre o ar, mas, devido ao ocorrido com as outras experiências, a professora cooperante quis que esse tema apenas fosse trabalhado no manual, como consequência das atitudes da turma.

Atividade com a Comunidade Educativa

A atividade da comunidade educativa estava integrada num projeto elaborado na cadeira de Expressões. Este projeto foi concretizado em grupo, e tinha como principal objetivo englobar todas as expressões e ser implementado no estágio pedagógico. Como tal, eu e o meu grupo de trabalho decidimos que cada uma de nós realizaria com as suas crianças uma área de expressão.

Para que as crianças se sentissem motivadas, e para que houvesse uma ligação entre todas as turmas envolvidas, resolvemos que, à medida que se fosse concretizando o projeto, os alunos faziam um vídeo de apresentação que depois seria mostrando à turma seguinte e no fim, todas as crianças viam o projeto todo, desde o início.

Este projeto partiu de um texto “No Planeta das línguas”. Uma turma trabalhou e modificou o texto, outra fez uma dramatização da história, a partir da história outra turma fez a música, e a minha turma foi a responsável pela expressão físico-motora, e fez a coreografia para a canção.

A primeira tarefa foi mostrar o vídeo de apresentação da turma que ficou responsável por fazer a música, e depois foi mostrado esses mesmos alunos a cantarem a música. Em diálogo, decidimos o que iam dizer na sua apresentação, escrevi no quadro isso mesmo e depois treinamos a apresentação para depois filmar. Depois desta parte estar concluída, passei a letra da canção no quadro, e cantei com os alunos. Posteriormente, pedi aos alunos que dessem ideias da coreografia que se podia fazer de acordo com a canção. Começaram então a dar ideias e, em conjunto, discutíamos se era estava ou não adequado à letra e ao som da música. Quando a coreografia ficou pronta, os alunos quiseram que a turma do 2ºA também participasse. Falei então com o professor responsável pela turma, e este ficou entusiasmado com a ideia.

Num dos dias do meu estágio, fui então à turma do 2º B ensinar a canção e a coreografia. No penúltimo dia de estágio, as duas turmas foram para o campo da escola, uma vez que era mais espaçoso para tal, treinaram a coreografia juntos, e depois filmei para colocar no projeto e para que todas as outras turmas vissem a parte da expressão físico-motora. É de realçar que até o professor do 2ºA quis participar na coreografia (ver apêndice 13).

Esta foi uma atividade muito motivadora para estes alunos, uma vez que sentiram que o seu contributo era importante para o sucesso do projeto. O fato de conhecerem outras turmas, embora que virtualmente, foi uma alavanca motivadora e interessante para que se dedicassem a esta atividade.

Os problemas ocorridos foram as discussões entre os alunos, as discordâncias a nível das ideias para a coreografia, e um dos maiores problemas foi conseguir manter todos os alunos atentos e concentrados no que estavam a fazer para conseguir ter um bom resultado final.

2.3. Reflexão crítica acerca da intervenção pedagógica no 1º Ciclo

A vida em sociedade requer um conjunto de competências, valores e atitudes que são adquiridas ao longo de todo o percurso educativo, auxiliando na construção da identidade. Ora os docentes acarretam um papel fundamental, de acrescida responsabilidade, pois, muitas vezes, são vistos como “modelos” por parte das crianças. É de ressaltar que os valores não se ensinam, mas constroem-se na relação com os outros, pois é assim que aprendem a dar valor tanto às suas atitudes como às atitudes dos outros, conhecendo e diferenciando modos de interação. Assim, a educação para os valores ocorre num processo social para procura do bem comum e do seu próprio bem (ME, 1997).

É na certeza de que ensinar não significa apenas “transferir conhecimento” e que a “educação não consiste na adoção de umas tantas opiniões, mas antes no treino da atitude crítica, no exercício pessoal de um pensar autêntico” (Rodrigues, 2008, p.65), que foi que se favoreceu a pedagogia cooperativa ao longo do estágio. Procurou-se então promover “a criação de espaços-tempos pedagógicos onde as interações e relações sustentam atividades e projetos que permitem às crianças coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (Oliveira-Formosinho, *et al.*, 2011, p.111). Pretendi então privilegiar aprendizagens diversificadas, socializadoras, significativas e democráticas, onde o respeito pelas diferenças individuais e ao ritmo de aprendizagem de cada criança estivesse sempre presente (Ministério da Educação, 2004).

Tal como refere Fonseca (2014), tanto os programas escolares, como os materiais e os processos de transmissão cultural na escola não têm em consideração os requisitos necessários para que haja motivação, curiosidade, reforço e entusiasmo, de modo a cativar a atenção e consequente aprendizagem das crianças. Assume ainda que há muito trabalho a fazer em relação a este assunto. Como tal, embora adotasse estratégias mais dinâmicas e práticas, o uso do manual esteve mais presente do que eu desejava. Tentei então associá-lo a essas atividades pois “se por um lado a manipulação de material pode permitir a construção de certos conceitos, por outro lado, pode servir, também, para a representação de modelos abstractos permitindo, assim, uma melhor estruturação desses conceitos” (Ministério da Educação, 2004, p.169).

É importante mencionar a gravidade de problemas emocionais que estas crianças demonstraram, repercutindo-se nas suas atitudes e comportamentos. A maioria destas crianças vivem em meios envoltos em graves problemas, por vezes associados à violência, consumo e tráfico de estupefacientes. Isto é algo que afeta em muito o modo de agir destas crianças, refletindo-se na escola e no desempenho escolar. É fulcral que isto seja combatido, e para tal é importante que o docente respeite e tenha muita atenção aos hábitos que estas crianças têm quando chegam à escola. Assim sendo, estas “recolhas” que o professor faz acerca do modo de vida das crianças poderão ser motores de aprendizagem em que se pode “estabelecer uma *intimidade* entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos” (Freire, 2009, p.30).

Tentei sempre ouvir e apoiar as crianças nas suas dificuldades e angústias, com intuito de poder fazer alguma diferença na vida das mesmas, motivando-as e reforçando-as positivamente para que ultrapassem estes grandes obstáculos. “ Sem uma professora simpática, confiante, amiga e conhecedora, a criança não vence o ciclo vicioso entre as DA e o desajustamento emocional, daí a importância das expectativas e do reforço positivo e de outros processos de modificação de comportamento” (Fonseca, 2014, p.421). Tal como os bons líderes, os bons professores não economizam os enaltecimentos. Tanto os castigos como as repreensões podem moderar os comportamentos incorretos, mas são os elogios que promovem a aquisição de uma desejável conduta (Estanqueiro, 2010). No entanto, por vezes, era preciso saber estabelecer limites, ser exigente quando necessário, firme nas minhas convicções, pois “(...) qualquer professor tem de ser exigente, promover uma cultura de rigor e impedir que o vírus da mediocridade se propague à sua volta” (Estanqueiro, 2010, p.15).

Apesar de tudo, é um facto que, apesar dos meus esforços e estratégias, a problemática investigada neste estágio não foi totalmente colmatada. Houve melhorias momentâneas, contudo, a instabilidade emocional destas crianças e os problemas que enfrentavam frequentemente, influenciavam, como é natural, os seus comportamentos. Acredito que, se tivesse mais tempo de estágio, as melhorias poderiam ser maiores visto que estamos em constante aprendizagem, e só assim poderemos (e devemos) melhorar cada vez mais tudo o que fazemos. Peças (2006) afirma que “ o que é preciso é ir melhorando os caminhos progressivamente, com grande capacidade crítica” (p.5). Isto é ainda mais importante na prática docente, pois, de certa forma, estamos, para além da família, a formar novas gerações, o que implica para nós, extrema responsabilidade.

Nesta ótica, Freire (2009) refere que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 39).

Este estágio despertou a necessidade de refletir sobre a diversidade de emoções que enfrentamos diariamente nas escolas. Uma vez que não são alheias ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, requerem especial atenção. Tomar “consciência das emoções, oferece-nos flexibilidade de resposta com base na história específica das interações com o meio ambiente” (Damásio, 2003, p.148).

“É fundamental acreditar naquilo que se faz. Dando o seu melhor ao ensino, o professor dignifica o seu trabalho e influencia positivamente a motivação dos alunos. Desse modo, alimenta a sua própria motivação” (Estanqueiro, 2010, p.32).

Considerações Finais

O estágio pedagógico assume grande importância, pois proporciona uma construção da identidade profissional. É assim que se toma consciência das nossas capacidades enquanto indivíduos responsáveis por promover momentos de aprendizagem. É uma descoberta que tem como principal objetivo fazer com que o aluno estagiário contacte com a realidade, proporcionando uma panóplia de experiências essenciais à nossa formação inicial onde “a prática surge como espaço privilegiado de integração de competências” (Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996, p. 98).

Nesta fase final do relatório, é necessário que seja feita uma retrospeção de todo o percurso que contribuiu para o autoconhecimento profissional. Estas práticas pedagógicas, interligadas com competências éticas, reflexivas, afetivas, sociais, pessoais e investigativas permitiram-me uma melhor compreensão do quotidiano do profissional de educação, num mundo exigente e em transformação constante. A reflexão e a investigação tornam-se essenciais tendo em conta estas mudanças, de maneira que o professor adequa a sua ação de acordo com as constantes alterações. A ação educativa deve então assentar na intensa procura de estratégias que colmatem as necessidades das crianças e vão ao encontro dos seus interesses.

A par de todas as transformações, o conceito do profissional de educação também se modificou. Este deixou de ser visto apenas como transmissor de conhecimentos, assim como o aluno passou a ser agente principal da construção do seu conhecimento, onde são valorizadas as suas capacidades, e atendidas as suas necessidades. Na perspetiva de Carvalho (2011) “o professor actual encara desafios que em nada são semelhantes ao passado, existem uma série de novas competências que os docentes necessitam dominar/utilizar, para conseguir desempenhar com sucesso as suas funções” (p.27). É importante que acima de tudo, se respeite o ritmo de aprendizagem de cada aluno, motivando-o sempre, para que evolua de forma natural, sem constrangimentos, dispensando a atenção necessária para que tal ocorra.

Devo referir que o desenrolar dos dois estágios foram acompanhados de dúvidas, inquietações e interrogações. Tudo isto foi essencial para tentar melhorar cada vez mais a minha intervenção. Procurei sempre atender primeiramente às necessidades afetivas das crianças, pois acho que é a alavanca para toda a aprendizagem, e conseqüentemente aos seus interesses, de modo a estimular novas capacidades. Seguindo a perspetiva de

Estanqueiro (2010) educar é acima de tudo “ ajudar o aluno a descobrir e a desenvolver ao máximo as suas potencialidades, os seus pontos fortes” (p.13).

É de ressaltar que por vezes senti dificuldades em conseguir atender aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, pois eram ritmos muito discrepantes. Como tal, a aprendizagem cooperativa e a entreaajuda foram peças fulcrais para colmatar esta dificuldade. Devo mencionar também que a experiência da educadora e professora cooperantes foi fundamental. Desta forma, os estágios assumiram-se como verdadeiros desafios, onde pude aplicar os conhecimentos metodológicos e teóricos adquiridos ao longo de toda a minha formação, ancorados nos valores, atitudes e crenças que me caracterizam. Quando digo “desafios” é no verdadeiro sentido da palavra, pois ocorreram situações totalmente inesperadas, onde foram colocadas à prova as mais variadas capacidades, de onde retirei ensinamentos importantes. Perrenoud (2000) afiança que “é necessário que a situação desafie o sujeito, que ele tenha necessidade de aceitar esse desafio e que isso esteja dentro dos seus meios” (p. 48).

Desde a fase inicial da minha formação, e a par de todas as experiências vivenciadas, a prática educativa foi, sem dúvida alguma, o auge da minha formação académica. Tal como as crianças, o profissional de educação também sente necessidade de vivenciar experiências diretas, ou seja, experienciar os pressupostos teóricos em contextos reais (Hohmann e Weikart, 2004).

Culmino o presente relatório com as palavras de Michel Perraudeau (2013):

O professor é como o navegador, que sabe que a direção se mantém à custa de manobras delicadas. Avança num mar agitado, bordejando de bombordo a estibordo. O professor trabalha na sala de aula utilizando estratégias diversas e ágeis, com o fim de ajudar o aluno que, pelo seu lado, se apoia em muitos e variados procedimentos (p. 11).

Referências

- Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos em Escola Reflexiva*. 7.º Edição. São Paulo: Cortez Editora.
- Amante, L. (2007). As TIC na escola e no jardim-de-infância: motivos e factores para a sua integração. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 3, 51-64. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PT04.pdf>.
- Amaral, M. J., Moreira, M, A. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva De professores: Estratégias de Supervisão* (pp.89-122). Porto: Porto Editora, Lda.
- Arends, R. (1997). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Ballenato, G. (2009). *Educar sem Gritar*. (Trad.) Maria João Andrade. 3ª Edição. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Barbeiro & Pereira (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bento, A. (2011). *As Etapas do Processo de Investigação: Do Título às Referências Bibliográficas*. Porto: Colecção Ideias em Prática.
- Bento, A. (2013). *10 Tópicos (e Dicas) sobre Investigação*. Funchal: Colecção Ideias em Prática.
- Brazelton, T. & Sparrow, J. (2005). *O Método Brazelton- Compreender a agressividade na criança*. (Trad.) Maria de Fátima Morgado. Lisboa: Editorial Presença.
- Cadório & Simão (2013). *Mudanças nas concepções e práticas dos professores*. Lisboa: Edições Vieira da Silva.
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Clube do Livro SIC
- Carvalho, J. P. (2011). *Sou professor e adoro!* Braga: Edições Psifala.

- Correia, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, M.B. (1988). *A Situação do Professor em Portugal. Análise Social*, vol.XXIV (103-104), pp. 1187-1293.
- Cruz, S. (2008) A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Damásio, A. (2003). *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro*. Publicações Europa-América.
- Decreto-Lei N.º 241/2001 de 30 de agosto – *Perfil específico de desempenho do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Retirado de: https://www.google.pt/?gws_rd=cr&ei=xnKUv7rAoXGswaFyoCACg#q=perfil+de+educador+de+inf%C3%A2ncia.
- Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho (Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário).
- Delors, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Edwards, C. (2005). *Como lidar com crianças difíceis- Um guia para os pais compreenderem e mudarem comportamentos problemáticos*. (Trad.) Miguel Santos. Lisboa: Sinais de Fogo.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação: o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, E. (2000). *Se até a Barbie diz que não gosta de Matemática*. Educação e Matemática. N.º56, p.13-25.

- Filipe, B. (2004). A investigação – acção enquanto possibilidade e prática de mudança. In L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago (Orgs.). *Investigação e Educação. Abordagens conceptuais e práticas* (pp. 107-121). Porto: Porto Editora.
- Fino, C. (s/d). *FAQs, etnografia e observação participante*. Artigo da Universidade da Madeira, Departamento de Ciências da Educação. Retirado de <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/20.pdf>
- Fonseca, V. (2014). *Dificuldades de Aprendizagem- Abordagem neuropsicopedagógica*. 5ª Edição. Lisboa: Âncora editora.
- Fortin, M. (2006). *O Processo de investigação: da concepção à realização*. Editora Lusociência.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Terra e Paz.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia, Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Terra e Paz.
- Gallart, I. S. (1999). As práticas educativas como contextos de desenvolvimento. In C. C. Salvador (Org.). *Psicologia da Educação* (pp. 135-209). Porto Alegre: Artmed.
- Gomes, M. H. (2011). *A pedagogia diferenciada na construção da escola para todos. Conceitos, estratégias e práticas*. Porto: Ecopsy.
- Hohman, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Joyce-Moniz, L. (2005). *A modificação do comportamento - Teoria e prática da psicoterapia e psicopedagogia comportamentais*. Lisboa- Livros horizonte.
- Kim & Darling (2009). *Monet, Malaguzzi, and the constructive conversations of Preschoolers in a Reggio-Inspired Classroom*. Retirado de: <http://www.springerlink.com/content/vp472w342781t647/fulltext.pdf>
- Lei n°5/97, de 10 de Fevereiro. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Portugal.

- Lei nº 49/2005 de 30 de agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo). Retirado de:
http://www.utl.pt/admin/docs/69_lei492005.pdf
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Cacém: Ramos Leitão.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel-Edições Técnicas Lda.
- Marques, M. et al. (s.d.). *O Educador como Prático Reflexivo*. Retirado de:
http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/10000/122/2/Cad_6Educador.pdf
- Mendonça, A. (s.d.). Evolução da Política Educativa em Portugal. In Abreu, I & Roldão, M. C. A. *Evolução da Escolaridade. Obrigatória em Portugal nos Últimos Vinte Anos*. Retirado de:
<http://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/investigacao/evolucaodapoliticaeducativaemPortugal.pdf>
- Miguéns, M. (2004), *Atas do Seminário Educação e Família*, Lisboa.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da educação (2004). *Organização Curricular e Programas - 1.º Ciclo*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2007). Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 - *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*. Direção - Geral de inovação e de desenvolvimento curricular.
- Ministério da educação (2007). *Explorando. Educação em Ciências e Ensino Experimental. Formação de professores*. Ministério da educação.
- Ministério da Educação (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Nelsen, J. (1996) *Disciplina Positiva*. (Trad.) Maria Medeiros. Lisboa: McGraw-HILL.

- Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico*. *Inovação*, 11, pp. 77-98.
- Nóvoa, A. (1989). *Os Professores: Quem são? Donde vêm? Para onde vão?* Lisboa: ISEF – Serviço de Edições.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S (2008) Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Org). *A escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S (2008) A construção social da moralidade: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org). *A escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. (2008) Os papéis das educadoras: As perspectivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Perraud, M. (2013). *As Estratégias de Aprendizagem: como acompanhar os alunos na aquisição de conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Editora Artmed: Porto Alegre.
- Piccinini, C. A. & Rapoport, A. (2001). *O Ingresso e Adaptação de Bebés e Crianças Pequenas à Creche. Alguns Aspectos Críticos*. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v14n1/5209.pdf>.
- Portugal, G. (s.d.). *Avaliação e desenvolvimento do currículo em educação pré-escolar*. Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências da Educação.
- Portugal, M. (1995). *Experienciação da Creche. Um contributo para uma abordagem ecológica da “adaptação” da criança*. Dissertação de Doutoramento I Volume. Universidade de Aveiro.

- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação Pré-escolar Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohman, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. 4ª Edição. (Trad.) Sara Baía. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, L. (2008). *A integração escolar dos alunos do ensino profissional nível III nas escolas públicas da RAM*. Tese de Doutoramento. Policopiado. Funchal: Universidade da Madeira.
- Rodrigues, M. & Malheiro, S. (2004). Marionetas em Liberdade: a identidade pe(r)dida com as novas exigências curriculares. In Adão, Á & Martins, É. (Org.). *Os Professores: Identidades (Re) construídas* (pp. 151-173). 1ª Edição. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto Editora.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, agir, mudar, incluir. Da Investigação-Acção à Educação Inclusiva*. Revista Lusófona de Educação, 5, 127-142. Retirado de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf>.
- Sarmiento, M. J. (1994). *A Vez e a Voz dos Professores*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, T. (2005), *(RE)Pensar a interação Escola-Família*, Revista Portuguesa de Educação, vol.18. Universidade do Minho, Braga.
- Sim-Sim (2002). *Formar leitores: A inversão do círculo. ABZ da leitura. Orientações Teóricas*. Escola Superior de Educação de Lisboa. Retirado de: http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/abz_indices/000736_FLE.pdf

- Sim-Sim, I. et al (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e arte pela educação* (Vol. I). Lisboa: Instituto.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. 2ª Edição. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da Mesa Grande. A Prática Educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vicente, R., (2010). *Colmatando as Dificuldades Específicas da Linguagem do Grupo e com o Grupo de Jardim de Infância*. Dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Zabalza, A. M. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola (Trad.)* Matos Vilar. 7ª Edição. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

