



UNIVERSIDADE da MADEIRA

Centro de Competência — Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

**Relatório de Estágio apresentado à Universidade da Madeira tendo em vista a
obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo
do Ensino Básico**

Mary Cilly Manica Faria

Orientadora: Doutora Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira

Funchal e UMa, maio de 2014

*Às crianças do Pré-Escolar 'Parque La Paz',
pois enquanto voluntária despertaram em mim a vocação de Educadora.
Às crianças da Sala Pré 2, da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira,
que reafirmaram essa descoberta e por serem protagonistas das experiências relatadas
nestas páginas. A todas elas muito obrigada pela inspiração!*

Agradecimentos

Mudar de país não foi uma decisão tomada de ânimo leve. Deixar a cidade que me viu nascer foi das decisões mais difíceis que já tomei. Viver na Ilha da Madeira implicava deixar amigos, começar de novo, aprender uma nova língua e conhecer outra cultura. Chegar onde estou requereu muito estudo – para poder concorrer aos Exames Nacionais e tentar chegar ao nível daqueles que sempre aqui viveram. Entrar na Universidade da Madeira sempre foi um sonho! Tentei e tentei novamente, sempre com um sorriso e com a ajuda da minha família e da Professora Marta Oliveira, a quem aproveito para agradecer pela confiança e apoio.

Durante todo este tempo lutei, cresci, aprendi, sonhei, acreditei, chorei, ri, ‘caí’ e levantei-me, com a certeza de que conseguiria alcançar o que sempre sonhei, porque simplesmente aquilo que não nos derruba torna-nos mais fortes.

Gostaria de agradecer a Deus e aos meus pais que desde o dia em que nasci procuraram uma solução perguntando-se *Como?* E nunca *Porquê?* A eles que lutaram por mim e confiaram em Deus. A eles que souberam aceitar o destino e acreditar que assim era como devia ser. A eles que me aceitam e amam...Obrigada!

Ao meu irmão Mickel, o meu companheiro nas brincadeiras, o meu orgulho. Ele que sempre esteve ali mesmo na austera distância soube dizer a palavra certa no momento exato.

A toda a minha família, em especial aos meus adorados avós: Bernardete, Abel Olavo, Olivia e Manuel. Obrigada pelos mimos e por compreenderem que quando tive pouco tempo para os visitar, era por um bom motivo. A eles que com um olhar fizeram-me ver que tudo estaria bem.

Agradeço aos amigos que encontrei deste lado do Atlântico: Mariana amiga incondicional, obrigada pela motivação, companheirismo, dedicação, palavras de alento, auxílio e cooperação; Filipe pelos teus sábios conselhos e apoio; Cristina e Betty pela partilha de saberes e experiência. Mas também ao Jorge; Ana; Erik; Jenny; Rodrigo; Mari; Dayana e José pela vossa amizade. Obrigada a todos vós pelo incentivo e por fazerem-me sorrir.

Este percurso que agora chega ao fim não seria possível sem a *mui nobre* Universidade da Madeira que durante cinco anos revelou-se a minha segunda casa; a todos os meus Professores, em especial a minha Orientadora Científica Professora Doutora Gorete Pereira pela dedicação, disponibilidade, apoio, palavras e conhecimentos transmitidos.

Obrigada também a todos os meus colegas, que direta ou indiretamente contribuíram e apoiaram durante este percurso. Sobretudo às colegas/amigas que me acompanham há cinco anos: Andreia e Yenny. Obrigada pelo apoio, companheirismo e amizade. Um especial agradecimento a minha parceira e amiga Sara por partilhar comigo os bons e maus momentos desta longa caminhada. Obrigada por tudo!

As minhas últimas palavras de reconhecimento são dirigidas à Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira; à Diretora Maria José Silva; à Educadora Cooperante Juliana Farinha por ter-me acolhido na sua sala; à Assistente Operacional de Pré-Escolar Manuela Neves pelo seu auxílio; à Educadora Especializada em Educação Especial Agustinha Seferino pelos dados fornecidos; à Técnica Profissional de Educação Especial Rita Silva pelo seu apoio; às Educadoras Andreia Cardoso, Sónia Silva, Rita Fonseca, Orlanda Correia, Carmo Abreu e toda a comunidade educativa que sempre ali estiveram para me ajudar.

Não posso esquecer as maravilhosas vinte e seis crianças que me receberam de sorrisos rasgados e de braços abertos. Elas que durante oito semanas se tornaram os ‘meus’ meninos. Obrigada por cada olhar doce, abraço e carinho.

Obrigada a todos, a vossa contribuição foi fundamental para a concretização deste Relatório de Estágio.

Resumo

O presente Relatório de Estágio foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Relatório da Prática Pedagógica, do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade da Madeira.

Neste trabalho apresentou-se a intervenção pedagógica desenvolvida na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira, numa sala de Educação Pré-Escolar, com crianças com idades compreendidas entre os 4 e 5 anos.

Primeiro expôs-se a contextualização teórica que fundamentou a prática, procurando revelar os pressupostos teóricos mais importantes para a ação, tais como a identidade do Educador e principais teorias de Piaget e Vygotsky.

Os Modelos Pedagógicos *High/Scope*, Movimento da Escola Moderna e as estratégias: aprendizagem cooperativa e diferenciação pedagógica também foram elementos indispensáveis para a ação.

Recorrendo à observação participante, à análise documental do Projeto Curricular de Grupo e a diálogos com as crianças e a Educadora Cooperante, descobriu-se que o grupo apresentava problemas de comunicação oral. Com a investigação-ação ambicionou-se descobrir meios e atividades que pudessem auxiliar as crianças a comunicar oralmente. Para isto, foi necessário colocar em prática diversas atividades a fim de descobrir quais seriam as mais eficazes, tendo em vista colmatar as dificuldades sentidas. Consequentemente estimulou-se o diálogo, recorreu-se à Expressão Dramática, motivação, reforço positivo, histórias e recontos. Com isto constatou-se que a motivação, reforço positivo, histórias, recontos, diálogos em pequeno e grande grupo, levaram efetivamente as crianças comunicar oralmente de forma voluntária e mais espontânea.

Por último, apresentou-se o desenvolvimento do Estágio, onde foi exposta a intervenção com o grupo e comunidade educativa, assim como os instrumentos de avaliação adotados para a verificação da aquisição das aprendizagens.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Prática Pedagógica; Comunicação; Investigação-ação; Desenvolvimento.

Abstract

Regarding the course unit of Educational Practice, of the second year of the Masters in Preschool Education and Teaching, of 1st Cycle of Basic Education, at the Universidade da Madeira, this Internship Report refers to the pedagogical intervention developed at the EB1/PE Ladeira, in a Preschool Education classroom, with children aged between 4 and 5 years.

First, the theoretical contextualization that justifies the practice was exposed, looking to reveal the theoretical foundations for the action, as the identity of the educator and main theories of Piaget and Vygotsky.

The High/Scope and Modern School Movement pedagogical models and the strategies: cooperative learning and pedagogical differentiation were essential to the action.

Using the participant observation, the Curricular Project Group Document and dialogues with children and the Cooperating Educator, it was discovered that the group had communication problems. We aspired to discover up means and activities that could help and improve the children's communication skills. This needed various strategies in order to discover which activities would be effective. The dialogue was stimulated, Dramatic Expression was also used, motivation, positive reinforcement, stories and retellings. With this, it was found that the motivation, positive reinforcement, stories, retellings, dialogues in small and large groups, led children to a more effective, voluntary and spontaneous communication.

Finally, it was presented the stages of the Internship, the intervention with the group and educational community, and evaluation instruments adopted to check the learning.

Key words: Pre-school Education; Pedagogic Practice; Communication; Action-investigation; Development.

Resumen

El presente Informe de Pasantía fue realizado en el ámbito de la Unidad Curricular de Informe de la Práctica Pedagógica, del 2.º año de la Maestría en Educación Preescolar y Educación Básica de la Universidad de Madeira.

En este trabajo se presentó la intervención pedagógica desarrollada en la Escuela Básica con Preescolar de la Ladeira, en la sala de Preescolar, con niños con edades comprendidas entre los 4 y 5 años.

Primero se expuso la contextualización teórica que fundamentó la práctica, buscando revelar las suposiciones teóricas más importantes para la acción, tales como identidad del Educador y principales teorías de Piaget y Vygotsky.

Los Modelos Pedagógicos *High/Scope*, Movimiento de la Escuela Moderna y las estrategias: aprendizaje cooperativo y diferenciación pedagógica también fueron elementos indispensables para la acción.

A través de la observación participativa, el análisis documental del Proyecto Curricular del Grupo y diálogos con los niños y la Educadora, se descubrió que el grupo presentaba problemas de comunicación oral. Con la investigación-acción se pretendió descubrir medios y actividades que pudieran auxiliar a los niños a comunicarse oralmente. Para esto, fue necesario poner en práctica varias estrategias con el fin de descubrir cuales serían las más eficaces, con la idea de colmar las dificultades observadas. Posteriormente se estimuló el diálogo, recurriendo a la Expresión Dramática, motivación, refuerzo positivo, historias y recuentos. Con esto se constató que la motivación, refuerzo positivo, historias, recuentos, diálogos en pequeño y grande grupo, llevaron a los niños a comunicarse oralmente de forma voluntaria y más espontánea.

Por último, se presentó el desarrollo de la práctica pedagógica, donde fue expuesto la intervención con el grupo de niños y la comunidad educativa, así como los instrumentos de evaluación adoptados para verificar la adquisición de los aprendizajes.

Palabras-clave: Educación Preescolar; Práctica Pedagógica; Comunicación; Investigación-acción; Desarrollo.

Índice

Agradecimentos.....	III
Resumo	V
Abstract.....	VII
Resumen	IX
Índice	XI
Lista de Tabelas.....	XV
Lista de Quadros	XVII
Lista de Figuras	XIX
Lista de Gráficos	XXI
Lista de Siglas	XXIII
Introdução	1
Capítulo 1. Contextualização Teórica.....	3
1.1 Identidade do Educador	3
1.1.1 Perfil Específico do Educador	3
1.1.2 O Educador Reflexivo	5
1.2 Continuidade Educativa da EPE ao 1.º CEB	7
1.3 Pressupostos Teóricos da Aprendizagem	10
Capítulo 2. Percurso Metodológico.....	17
2.1 Investigação-ação	17
2.1.1 Instrumentos de Recolha de Dados.....	19
2.1.1.1 Observação Participante	19
2.1.1.2 Análise Documental	20
2.1.1.3 Notas de Campo e Artefactos	21
2.1.2 Levantamento e Justificação da Problemática.....	23
2.1.3 Questão-Problema.....	27

Capítulo 3. Fundamentação Inerente à Prática	29
3.1 Modelos Pedagógicos que Sustentaram a Intervenção Pedagógica	29
3.2 Estratégias de Intervenção	35
3.2.1 A aprendizagem Cooperativa	35
3.2.2 A Diferenciação Pedagógica para uma Educação de Qualidade	39
Capítulo 4. Estágio Pedagógico	43
4.1 Contextualização do Estágio	43
4.1.1 O Meio e a Instituição	43
4.1.2 Caracterização da Sala	49
4.1.2.1 Equipa Pedagógica	49
4.1.2.2 Organização do Espaço e Recursos Materiais	49
4.1.2.3 Organização do Tempo/Rotinas.....	58
4.1.3 Caracterização do Grupo de Crianças.....	60
4.1.3.1 Interesses e Necessidades do Grupo.....	61
4.1.3.2 Necessidades Educativas Especiais.....	65
4.1.4 Visão Geral sobre as Famílias	71
4.2 Desenvolvimento da Prática Pedagógica	73
4.2.1 A Planificação como Fundamento do Trabalho Pedagógico	73
4.2.2 Intervenção Educativa com o Grupo – Atividades Orientadas	76
4.2.2.1 Semana 2 – A Alimentação	76
4.2.2.2 Semana 3 – O Pão-por-Deus.....	79
4.2.2.3 Semana 4 – A Água.....	81
4.2.2.4 Semana 5 – As Figuras Geométricas.....	83
4.2.2.5 Semana 6 – A Lenda de São Martinho.....	85
4.2.2.6 Semana 7 – A Família	87
4.2.2.7 Semana 8 – O Corpo Humano e a Venezuela.....	88
4.2.3 Intervenção com a Comunidade Educativa em Contexto Pré-Escolar	90

4.2.4 Intervenção com as Famílias	92
4.2.5 Cooperação com a Colega em Estágio	94
4.3 A Avaliação das Aprendizagens	96
4.3.1 Grelha de Avaliação das Competências	97
4.3.2 Sistema de Acompanhamento das Crianças	100
4.4 Respostas à Questão-Problema	105
4.5 Limitações	107
Conclusão	109
Referências Bibliográficas	113
Referências Normativas	123
Conteúdos do CD-ROM	125

Lista de Tabelas

Tabela 1. Calendarização dos instrumentos de avaliação 97

Lista de Quadros

Quadro 1. Comparação entre as áreas de conteúdo e as áreas de aprendizagem	8
Quadro 2. Interesses e necessidades do grupo na Área Pessoal e Social.....	61
Quadro 3. Interesses e necessidades do grupo na Área de Expressão e Comunicação	62
Quadro 4. Interesses e necessidades do grupo na Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	63
Quadro 5. Interesses e necessidades do grupo na Área da Matemática.....	63
Quadro 6. Interesses e necessidades do grupo na Área do Conhecimento do Mundo	64
Quadro 7. Algumas das características gerais do Espectro do Autismo	67
Quadro 8. Áreas de aprendizagem da Sala TEACCH	70
Quadro 9. Níveis de bem-estar emocional	101
Quadro 10. Níveis de implicação.....	102

Lista de Figuras

Figura 1. Fatores que contribuem para o desenvolvimento da comunicação.....	25
Figura 2. Quadro do Tempo	34
Figura 3. Quadro de Presenças	34
Figura 4. Ilha da Madeira e freguesias do Concelho do Funchal	43
Figura 5. Localização da EB1/PE da Ladeira.....	43
Figura 6. EB1/PE da Ladeira.....	44
Figura 7. Jovens e idosos em 2011 no Concelho do Funchal.....	45
Figura 8. Nível de escolaridade em 2011 no Concelho do Funchal	46
Figura 9. Planta da Sala Pré 2.....	50
Figura 10. Limitação do número de crianças na Área dos Jogos	51
Figura 11. Sala Pré 2.....	51
Figura 12. Área da Leitura	52
Figura 13. Área do Tapete.....	53
Figura 14. Área da Casinha de Bonecas.....	54
Figura 15. Área dos Jogos	55
Figura 16. Área dos Jogos de Mesa	55
Figura 17. Área da Garagem	56
Figura 18. Área dos Trabalhos	57
Figura 19. Área da Plasticina.....	57
Figura 20. Área do Computador	58
Figura 21. Rotina diária da Sala Pré 2	60
Figura 22. Primeira página da planificação, correspondente à segunda semana de intervenção	75
Figura 23. O Tadeu coloca uma das imagens na pirâmide alimentar	77
Figura 24. Ficha dos alimentos.....	77
Figura 25. A Andreia cheira um maracujá	78
Figura 26. O Telmo e a Maria Celeste provam as frutas de olhos vendados	78
Figura 27. O grupo ouve a história ‘Pão-por-Deus’	79
Figura 28. A Liliana explora os fantoches no reconto	79
Figura 29. A Maria C. e a Maria I. identificam e escolhem as suas personagens	80
Figura 30. A Etelvina regista as unidades na tabela do Jogo Dado de Castanhas.....	80
Figura 31. Ficha dos frutos do Pão-por-Deus.....	80

Figura 32. Pintam moldes para a decoração da porta	80
Figura 33. O Armando explica o Ciclo da Água	81
Figura 34. Desenho do Ciclo da Água	81
Figura 35. Resultado final da decoração da porta da sala	82
Figura 36. A Maria Inês ‘escova os dentes’ no Jogo <i>Saco Surpresa</i>	82
Figura 37. Atitudes certas e erradas a ter com a água expostas na sala	83
Figura 38. Algumas crianças recriam a história	83
Figura 39. O António realiza o jogo de encaixe das figuras geométricas	84
Figura 40. Ficha para colorir as Figuras Geométricas	84
Figura 41. O Lucas faz rodar a seta do tabuleiro	85
Figura 42. As crianças colocam-se sobre as figuras na <i>Carpete Geométrica</i>	85
Figura 43. Desenho da Lenda de São Martinho	86
Figura 44. Bilhete de entrada ao ‘teatro’	86
Figura 45. Sessão de teatro sobre a Lenda de São Martinho	86
Figura 46. A Carina realiza o pictograma	87
Figura 47. O José e o Fernando exploram o livro da sala sobre a Lenda.....	88
Figura 48. História ‘Família’	88
Figura 49. Sessão de teatro sobre a Família	88
Figura 50. O grupo dançando a música ‘Eu mexo um dedo’	89
Figura 51. O Lucas pinta a bandeira	90
Figura 52. Preparação da massa das <i>arepas</i>	90
Figura 53. O Armando prova a <i>arepa</i>	90
Figura 54. Observam o vídeo de despedida	90
Figura 55. Sessão de teatro ‘Os Três Porquinhos’	91
Figura 56. As árvores genealógicas expostas na sala	94
Figura 57. Sombras chinesas da Lenda de São Martinho	95
Figura 58. As Crianças manipulam as sombras chinesas e fazem o reconto	95

Lista de Gráficos

Gráfico 1. Género das crianças da Sala Pré 2.....	60
Gráfico 2. Percentagem da faixa etária das crianças.....	61
Gráfico 3. Faixa etária dos Encarregados de Educação	71
Gráfico 4. Nível de escolaridade dos pais/Encarregados de Educação.....	72
Gráfico 5. Situação profissional dos Encarregados de Educação.....	72
Gráfico 6. Número de pessoas do agregado familiar	73
Gráfico 7. Níveis de bem-estar na segunda e oitava semana de intervenção	104
Gráfico 8. Níveis de implicação na segunda e oitava semana de intervenção	104

Lista de Siglas

Siglas	Significado
ATL	Atividades de Tempos Livres
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CMF	Câmara Municipal do Funchal
DRE	Direção Regional de Educação
EB1	Escola Básica do 1.º Ciclo
EB1/PE	Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar
EPE	Educação Pré-Escolar
ME/DEB	Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica
MEM	Movimento da Escola Moderna
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PEA	Perturbações do Espectro Autista
PEE	Projeto Educativo de Escola
RAM	Região Autónoma da Madeira
RTP	Radio e Televisão de Portugal
SAC	Sistema de Acompanhamento das Crianças
SRE	Secretaria Regional da Educação
TEACCH	<i>Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children</i>
UMa	Universidade da Madeira
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

O presente Relatório de Estágio visa a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), pela Universidade da Madeira (UMa).

O Estágio é encarado como um momento que leva os estagiários a vivenciar a realidade da prática docente e a colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos durante todo o percurso académico. Este é um momento específico de crescimento e construção da identidade do docente, da sua dimensão profissional que possibilita também a aquisição de competências fundamentais para o seu futuro profissional.

Esta prática pedagógica é igualmente uma etapa que leva o estagiário a refletir sobre a sua escolha profissional, as suas competências e a confrontá-las com as aprendizagens.

Neste Relatório apresenta-se de forma detalhada a intervenção pedagógica desenvolvida na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) da Ladeira, na valência de EPE da instituição supracitada, com crianças com idades compreendidas entre os 4 e 5 anos.

O presente trabalho foi redigido tendo em conta o novo acordo ortográfico e segue algumas das normas da *American Psychological Association* (2010; Bento, 2011). Por questões éticas, os nomes próprios das crianças são fictícios e as fotos apresentadas têm a autorização dos pais.

O Relatório encontra-se dividido em três capítulos. O primeiro diz respeito à contextualização teórica, onde se fala brevemente sobre o perfil do Educador; a importância da reflexão para o Educador; a continuidade educativa e alguns pressupostos teóricos que fundamentaram a prática.

O segundo capítulo refere-se ao percurso metodológico, onde se explana: os instrumentos de recolha de dados; o levantamento e justificação da problemática.

No terceiro capítulo aborda-se o papel fundamental dos Modelos Pedagógicos que sustentaram as intervenções, bem como as estratégias adotadas, nomeadamente a aprendizagem cooperativa e diferenciação pedagógica.

Por último, no quarto capítulo, desenvolve-se detalhadamente o Estágio pedagógico. Para isso, num primeiro momento debruçei-me na contextualização do Estágio, descrevendo e caracterizando o meio, a instituição, a sala de atividades e o grupo onde executei a prática, a fim de dar a conhecer a realidade onde as crianças se encontram inseridas. Aprofundei a importância da planificação para o trabalho pedagógico, assim

como o desenvolvimento da prática: a intervenção com o grupo, com a comunidade em contexto Pré-Escolar, com as famílias, assim como com a colega de Estágio. Aborda-se igualmente os instrumentos de avaliação utilizados; a resposta à questão-problema, assim como as limitações sentidas.

Por fim, expõem-se uma conclusão reflexiva sobre a prática pedagógica e as referências bibliográficas utilizadas para fundamentar as intervenções.

Capítulo 1. Contextualização Teórica

1.1 Identidade do Educador

1.1.1 Perfil Específico do Educador

O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, apresenta o perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB.

Relativamente ao perfil do Educador de Infância, consagrado no anexo n.º 1, afirma-se, na secção II do referido Decreto-Lei, que cabe ao Educador de Infância conceber e desenvolver “... o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (p. 5572).

De igual forma, salienta que, no que diz respeito à organização do ambiente educativo, é da responsabilidade do Educador organizar os espaços e os materiais, disponibilizar e utilizar materiais estimulantes, mobilizar e gerir recursos educativos, garantindo condições de segurança e o bem-estar das crianças.

Para além disso, o Educador de Infância deve olhar para cada criança, para os pequenos grupos e para o grande grupo, com um olhar atento às necessidades e interesses das crianças, para que assim as suas planificações sejam significativas e flexíveis. A este nível o Educador “Planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo” (p. 5573).

No que concerne à avaliação, revela igualmente que o Educador deve ter uma visão “... formativa ... [sobre] a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (p. 5573).

Por outro lado, sobre a relação e a ação educativa, o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, anexo n.º 1, secção II, salienta que o Educador deve criar uma relação harmoniosa levando a que a criança se sinta confortável, segura, e pronta para impulsionar a sua autonomia e para fomentar a sua participação ativa no processo educativo.

O referido anexo, do supramencionado Decreto-Lei, estabelece que o Educador de Infância deve promover a cooperação entre as crianças para que estas se sintam integradas;

deve envolver as famílias e o resto da comunidade no processo de aprendizagem das crianças; apoiar as relações afetivas e sociais entre elas e promover a curiosidade pelo que as rodeia, entre outros.

Relativamente à Integração do Currículo, refere que o Educador “... mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, anexo n.º 1, secção III, p. 5573).

Ainda no mesmo âmbito o Educador deve proporcionar momentos de interação e de comunicação, tendo em vista explorar materiais de leitura e de escrita e fomentar atividades diversificadas para desenvolver as diferentes áreas de expressão, entre outros.

Por outro lado, na Área do Conhecimento do Mundo, o Educador de Infância deve criar situações onde as crianças possam explorar o sentido de quantidade, observar e descrever detalhadamente diferentes materiais, pessoas, situações e fenómenos naturais; fomentar momentos que estimulem o desejo das crianças em querer saber mais; desenvolver o sentido de tempo e de espaço; “Despertar o interesse pelas tradições da comunidade, organizando actividades adequadas para o efeito”, etc. (p. 5574).

Com base no anteriormente referido e considerando as minhas experiências: o Educador deve conceber o desenvolvimento do currículo através da planificação, avaliação e organização do ambiente educativo, isto tendo em consideração as necessidades e interesses das crianças. Cabe também ao Educador disponibilizar e utilizar diferentes materiais, tal como as novas tecnologias, criar uma rotina flexível e promover experiências significativas, a fim de criar um ambiente seguro para as crianças.

Este profissional deve também observar cada criança e o grupo em geral, a fim de reconhecer as competências que as mesmas possuem e quais as necessidades e interesses que apresentam, isto com o objetivo de criar uma planificação flexível e significativa.

Por outro lado, o Educador deve ser reflexivo, deve avaliar a sua prática para reconhecer se esta é adequada para o grupo e adaptá-la a realidade envolvente.

Durante as minhas intervenções foi do meu interesse fomentar a autonomia, cooperação, participação e envolver as crianças, assim como as suas famílias, de modo que estas participassem e colaborassem na construção das aprendizagens dos seus educandos.

Este processo de aprendizagem foi também alvo de várias reflexões. Durante todo o Estágio analisei a minha prática e se esta seria ou não adequada para o grupo de crianças. Este processo de reflexão foi muito importante pois permitiu-me avaliar a prática.

1.1.2 O Educador Reflexivo

Para Alarcão (1996) o ato de refletir fundamenta-se “... na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça” (p. 175). Neste sentido, o profissional de educação deve refletir sobre o papel que desempenha na comunidade, sobre a sua prática, procurando novas aprendizagens, a sua ação, o contexto educativo em que se encontra, os pontos fortes e no que diz respeito às decisões tomadas (Roldão, 1998).

O processo de reflexão é “... promotora do conhecimento profissional, porque radica numa *‘atitude de questionamento permanente – de si mesmo e das suas práticas – em que a reflexão vai surgindo como instrumento de auto-avaliação reguladora do desempenho’...*” (Alarcão & Roldão, 2010, p. 30). Por outras palavras, o ato de refletir faz com que o profissional de educação desenvolvendo um pensamento de constante questionamento sobre a sua ação e sobre si próprio, crie novos conhecimentos.

Neste processo, o Educador de Infância pode refletir individualmente ou em comunhão com o resto da comunidade educativa. Certamente, a reflexão coletiva e partilhada levará a uma possível mudança, sempre que, esta tenha por base o diálogo, reflexão e a avaliação permanente e construtiva (Alarcão & Tavares, 2003). Para isto, é fundamental que a escola ofereça oportunidades e crie condições de flexibilidade individual e em cooperação com os outros (Alarcão, 2010).

No meu entender, a reflexão é uma parte integrante da prática pedagógica, pois é com ela que o Educador analisa o seu papel, como deve atuar e em que medida as suas ações podem influenciar os outros.

Refletir faz com que o Educador exija mais de si mesmo; crie consciência das dificuldades da docência, motivando-o a agir; mas também, fomenta a análise da ação; aumenta o autoconhecimento; desenvolve a autonomia; cria segurança e concede o desejo de executar outras estratégias, tal como afirmam Alarcão e Roldão (2010).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), reafirmam que o Educador de Infância deve refletir “... sobre a melhor forma de organizar o tempo e os recursos humanos, no sentido de uma ação articulada e concentrada que responda às necessidades das crianças e dos pais” (Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica [ME/DEB], 1997, p. 42).

Refletir sobre a prática exige ao Educador “... uma capacidade de individualizar”, por outras palavras, de atender às necessidades de cada criança e mesmo do grupo, tendo em conta as suas dificuldades e capacidades de compreensão (Schön, 1995, p. 82).

Além disso, o Educador deve possuir um espírito aberto, ou seja, desejo de ouvir a opinião dos outros; admitir os seus erros e aceitar a existência de outras possibilidades e/ou estratégias; deve ainda, ser sincero e responsável, isto é, ser consciente e aceitar que as suas alternativas podem produzir resultados menos positivos, tal como declara Nunes (2000).

O Educador deverá refletir antes, durante e após a ação, para verificar e avaliar se as atividades programadas tiveram os efeitos que desejava, nomeadamente na aprendizagem das crianças. Neste sentido, refletir antes da ação pressupõe um planeamento, durante implica uma reconstrução da ação e no fim da ação prevê a análise do que aconteceu na prática. Estes momentos levam a uma reformulação da ação pedagógica, pois, com a reflexão o Educador analisa a sua prática e encontra respostas para adequá-la ao grupo de crianças.

Segundo Schön (1995), a reflexão na ação pode ocorrer em vários momentos “... combinados numa habilidosa prática de ensino”. Neste sentido, afirma que numa primeira fase o docente fica surpreendido com aquilo que a criança executa; de seguida faz uma reflexão sobre essa ação analisando o que a criança disse/fez, na terceira fase, o adulto “... reformula o problema suscitado pela situação” (p. 83) e por último, realiza uma experiência com o intuito de verificar a sua hipótese.

Quando o Educador reflete na ação não pode limitar-se a executar estratégias aprendidas, deve estruturar e confrontar-se com novas técnicas, teorias e problemas, construindo o seu próprio conhecimento profissional. Além disso, quando o docente realiza uma reflexão “... *na e sobre* a acção converte-se num investigador ...”, tal como afirma Gómez (1995, p. 106).

Para Schön (1995), “... refletir *sobre* a reflexão-na-acção ...” (p. 83) requer o uso de palavras. Tome-se como exemplo: depois de executar a sua prática o Educador analisa as suas observações e o que aconteceu. Este autor revela ainda, que o docente pode também refletir para a ação considerando a análise que fez sobre a sua prática e os seus saberes.

Em suma, os profissionais de educação “... *práticos reflexivos* desempenham importantes papéis na definição das orientações das reformas educativas e na produção de conhecimento sobre o ensino, graças a um trabalho de reflexão *na e sobre* a sua própria experiência” (Nóvoa, 1993, p. 9).

Durante as minhas intervenções enquanto estagiária, refleti, todas as semanas, individualmente, mas também em parceria com a Educadora Cooperante, sobre a minha ação na sala, sobre as atividades programadas e se estas tinham alcançado os objetivos propostos, sobre os meus medos, motivações, iniciativas, desejos, pensamentos, situações imprevistas e momentos específicos. Estas reflexões foram extremamente úteis nas minhas intervenções, bem como aquando da elaboração do presente Relatório, pois fizeram-me analisar, de forma crítica e coerente a minha prática. Salienta-se que todas as Reflexões encontram-se no CD-ROM, elemento integrante deste Relatório na pasta Apêndice A.

Em suma, a reflexão é um ponto de extrema relevância, pois potencia o sentido de consciência nos profissionais de educação, uma vez que, com este ato, são analisadas e ponderadas as intervenções pedagógicas, metodologias e ações.

1.2 Continuidade Educativa da EPE ao 1.º CEB

No meu entender a EPE é o início de um processo educativo que se desenvolve ao longo da vida, conseqüentemente não acaba quando as crianças fazem a transição para o 1.º CEB.

A maioria das crianças da sala onde executei o meu Estágio fará a transição para o 1.º CEB no próximo período escolar, conseqüentemente encarei a continuidade educativa como um conceito importante a ser desenvolvido neste Relatório.

Na ótica de Cruz (2008), "... falar de continuidade, é falar de seqüências ordenadas no sentido de uma progressão, com elos de união que tornam os processos globais e não compartimentados" (p. 74). Neste sentido, a continuidade educativa é a forma como se organizam os saberes no decorrer dos diversos níveis, tendo em conta as capacidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças em cada nível educativo (Serra, 2004). Assim, para que se garanta uma continuidade educativa é fundamental que esta seja vista como um processo global que se desenvolve por etapas, cujo enfoque principal é a formação do indivíduo (Carvalho, 2010).

Segundo as OCPEP (1997) a continuidade educativa é um processo delimitado por dois momentos, sendo estes o início da EPE e a transição para o 1.º CEB. No futuro, seja eu Educadora ou Professora executarei um papel ativo assegurando uma passagem positiva das crianças para a escolaridade obrigatória.

Em Portugal a Lei-Quadro para a EPE, a Lei de Bases do Sistema Educativo, as OCEPE e o Programa do 1.º ano do 1.º CEB, defendem uma continuidade educativa. Isto é

visível uma vez que o estabelecimento das áreas de conteúdo, presentes nas OCEPE, permitem dar seguimento ao programa do 1.º CEB, “... nos blocos temáticos que constituem o programa” (Serra, 2004, p. 80).

A autora supracitada refere ainda que tanto as OCEPE como o Programa do 1.º ano do 1.º CEB, privilegiam um ensino individualizado, para poder apoiar todas as crianças e construir saberes de forma articulada, a fim de possibilitar a existência de uma continuidade educativa.

Para Serra (2004) nas áreas de conteúdo estabelecidas nas OCEPE e nos conteúdos do Programa do 1.º CEB verifica-se também a existência da continuidade educativa, na medida em que é possível encontrar compatibilidades entre estes dois níveis de ensino, embora possuindo designações diferentes, contêm uma correspondência em termos de conteúdo que poderá facilitar a articulação e conseqüentemente a continuidade entre os dois níveis de ensino, “... salvaguardando, contudo, as características intrínsecas às idades das crianças abrangidas por cada nível educativo” (p. 84), tal como se verifica no Quadro 1:

OCPEP: áreas de conteúdo		Programa para o 1.º CEB: áreas de aprendizagens/blocos
Formação Pessoal e Social	←→	Desenvolvimento Pessoal e Social
Conhecimento do Mundo	←→	Estudo do Meio
Expressão e Comunicação		
↓		
Expressão Motora	←→	Expressão e Educação Físico-Motora
Expressão Musical		Expressão e Educação Musical
Expressão Dramática		Expressão e Educação Dramática
Expressão Plástica		Expressão e Educação Plástica
↓		↓
Linguagem Escrita		Comunicação Escrita
Linguagem Oral		Comunicação Oral
Matemática		Matemática

Quadro 1. Comparação entre as áreas de conteúdo e as áreas de aprendizagem

Fonte: Serra (2004, p. 84) [Adaptado]

Quando as crianças do Pré-Escolar fazem a transição para o 1.º CEB, passam por um período de adaptação, porquanto estas abandonam o espaço; rotinas; adultos e colegas da sala que lhes eram habituais, conseqüentemente surgem sentimentos de medo e ansiedade que devem ser geridos e apoiados pelos Educadores, Professores e Encarregados de Educação, de modo a criar segurança e por conseguinte uma ótima adaptação a esta nova etapa da criança.

Cabe ao Educador de Infância apaziguar os sentimentos de insegurança, inquietação e assegurar o bem-estar do grupo, fomentando a continuidade educativa. Neste processo é fundamental que o docente considere as necessidades individuais das crianças para poder responder adequadamente e possua ainda uma relação harmoniosa de cooperação e comunicação com os Encarregados de Educação, de modo a garantir uma transição ajustada às características do grupo, tal como afirma o ME (1997).

Tal como já foi referido este é um processo que deve ser acompanhado tanto pelo Educador de Infância, Professores do 1.º Ciclo, como pelos Encarregados de Educação. Assim, certamente deve existir diálogo constante e troca de informações entre todos os intervenientes. Entre docentes a comunicação é extremamente relevante, visto que possibilita "... valorizar as aprendizagens das crianças e dar continuidade ao processo, evitando repetições e retrocessos que as desmotivam e desinteressam" (p. 92). Para além do diálogo entre docentes, devem existir momentos de partilha e cooperação, ambos os docentes podem estabelecer visitas às escolas ou salas do 1.º CEB, para que assim os futuros alunos possam conhecer estes espaços, familiarizarem-se e desconstruírem as suas ideias antecipadas.

Em suma, é crucial afirmar que a existência de uma continuidade educativa é fundamental, visto que prevê uma organização escolar segura e estável que favorece o processo educativo das crianças, na medida em que diminui os impactos dos processos de transição entre o EPE e o 1.º CEB (Serra, 2004; Carvalho, 2010).

Durante o Estágio tive em consideração que a maioria das crianças da Sala Pré 2 fariam a transição para o 1.º CEB, por isto tentei, durante as minhas intervenções, apaziguar algumas das maiores dificuldades do grupo, tal como a comunicação oral, dificuldade na separação dos pais e as lacunas na identificação das cores primárias, de modo a que pudessem fazer uma transição adequada para o Ensino Básico.

Por tudo o que foi referido, e considerando que para algumas crianças a continuidade da EPE para 1.º CEB pode ser uma transição decisiva e que carrega um processo de adaptação complexa por parte das crianças, como futura Educadora levarei as crianças do

Pré-Escolar a usufruírem de uma panóplia de aprendizagens, interações e sensações, garantindo a continuidade do seu desenvolvimento e criando uma articulação das aprendizagens. Daí que, no futuro espero poder construir em cooperação com os Professores do 1.º CEB uma ‘ponte’ que possibilite uma transição harmoniosa, uma vez que “... assegurar que cada transição seja bem-sucedida é fundamental e significativo para o bem-estar social e emocional da criança, mas, simultaneamente, importante para o seu desempenho cognitivo” (Vasconcelos, 2007, p. 44).

1.3 Pressupostos Teóricos da Aprendizagem

A psicologia é fundamental para compreender o desenvolvimento das crianças, a fim de criar uma prática significativa. Neste ponto serão abordados alguns dos pressupostos teóricos de Piaget e Vygotsky.

Nomeadamente Jean Piaget nasceu no ano 1896 na Suíça e morreu em 1980, em Genebra, com 85 anos de idade (Piaget, 1977a; Piaget & Inhelder, 1997).

Para Sprinthall e Sprinthall (1993) Piaget desde sempre revelou ser uma criança curiosa, estudiosa e inteligente. De tal modo que, aos 10 anos de idade, publicou o seu primeiro artigo científico. Posteriormente, trabalhou num museu e tornou-se especialista em Zoologia. Aos 21 anos de idade finalizou o doutoramento em Ciências Naturais.

Por outro lado referem que para além desta área, Piaget interessava-se pela Religião, Sociologia e Filosofia. Assim, formou-se nesta última. Durante esta formação interessou-se pela forma como o conhecimento é adquirido. Através deste questionamento, Piaget chega, finalmente, à Psicologia.

Para iniciar este estudo, Piaget sai da Suíça e percorre a Europa, onde inicia as suas investigações. Segundo os autores anteriormente citados, Piaget pretendia “... compreender como as crianças de diversas idades construíam o conhecimento do mundo à sua volta” (p. 99). Piaget decidiu também observar e registar o desenvolvimento dos seus filhos, a fim de conhecer como acontecia o desenvolvimento mental destes.

Ao longo da sua vida escreveu vários livros sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças. Neste sentido, Sprinthall e Sprinthall (1993) revelam que Piaget acreditava que a criança “... nasce biologicamente equilibrada para dar uma variedade de respostas motoras, as quais fornecem depois o quadro de referências para os processos de pensamento que se seguem” (p. 99).

Piaget, Freud e Erikson defendem que o desenvolvimento das crianças e os seus processos de pensamento acontecem numa série de estádios, “... como degraus subindo de um nível para o nível seguinte, com paragens em cada patamar, em vez de ser gradual e contínuo, como uma rampa” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 21). Para Piaget cada estádio é formado a partir do anterior, em cada um destes a criança enfrenta diferentes situações e desenvolve várias capacidades. Por outro lado, estes estádios e a sua sequência são igualitários para todas as crianças, independentemente da sua cultura, assim estes assumem-se como universais (Oliveira-Formosinho, 2013).

Segundo Lourenço (1994), os estádios são “... instrumentos de classificação das formas de conhecer, pensar e raciocinar sobre a realidade física e social” (p. 109). Os mesmos não são automáticos, ocorrem na interação da criança com o ambiente onde está inserida. Do mesmo modo, Piaget salienta que o conhecimento é construído pelo próprio indivíduo em constante interação com o mundo, considerando que não é possível separar as experiências sensoriais do raciocínio.

Para Piaget existem quatro estádios, nomeadamente: o sensório motor (do nascimento aos 2 anos de idade); o pré-operatório (dos 2 aos 7 anos de idade); as operações concretas (dos 7 aos 12 anos de idade) e as operações formais (dos 12 anos até à idade adulta) (Piaget, 1973).

No estádio sensório motor a criança pouco a pouco, desenvolve a capacidade de constituir atividades consoante o seu ambiente, através de experiências sensoriais e motoras. Por outro lado, no estádio pré-operatório surge a função simbólica. Neste sentido, a linguagem e o jogo simbólico são relevantes (Piaget, 1977b).

Além disso, no estádio das operações concretas as crianças pensam de forma concreta e são capazes de resolver os problemas e classificar. Por último, a partir dos 12 anos de idade até a idade adulta, no estádio das operações formais, as pessoas são capazes de pensar de forma abstrata, assim, neste último nível predomina “... a lógica das proposições, a capacidade de raciocinar sobre dados, sobre hipóteses, e já não sobre objectos pousados na mesa ou imediatamente representados” (p. 70).

Para Piaget cada um destes estádios eram qualitativamente distintos e neles as crianças desenvolviam variadas maneiras de responder ao meio onde se enquadravam. Ainda, considerava que “O crescimento cognitivo em todos os estádios de desenvolvimento ocorrem através de três princípios inter-relacionados: *organização*, *adaptação* e *equilíbrio*” (Papalia, et al., 2001, p. 31).

De seguida, abordarei mais ao pormenor o estágio pré-operatório, visto que, as crianças onde executei a prática encontram-se nesse estágio.

Assim sendo, para Helen, Bee, Sandra e Mitchell (1986, citados por Mendonça, 1994) a criança do estágio pré-operatório:

... pode agora representar as coisas interiormente, mas a sua atenção é ainda centrada sobre os aspectos exteriores dos objectos ou das pessoas tal como a medida, a forma, a cor ou as indumentárias. Ela utiliza ainda estes aspectos para classificar objectos (p. 27).

Segundo Piaget, as crianças que se encontram neste estágio, conseguem compreender a causa e efeito, perguntando insistentemente o ‘porquê?’ das coisas; as crianças por volta dos 4 anos de idade são capazes de classificar os objetos segundo a sua cor e forma e ganham sentido do número, neste sentido, por volta dos 3 anos de idade as crianças compreendem que se tinham um objeto e conseguem ter mais um, ficam com mais objetos dos que tinham anteriormente (Mendonça, 1994).

Outra das características fundamentais, é que neste estágio, as crianças não precisam de sinais sensoriais, isto é, não necessitam da presença física do objeto ou imagem para recordar, procurar ou transmitir o seu desejo. Sobre isto, Papalia, et al. (2001), dá o exemplo de uma criança de 4 anos de idade que sem sinais sensoriais demonstra desejo em comer um gelado: esta não necessitou de visualizar o objeto, um gelado, um frigorífico ou alguma coisa que a fizesse lembrar deste desejo, simplesmente lembrou o seu sabor e frescura, transmitindo o seu desejo.

Os autores citados, ainda salientam que Piaget procurou também compreender como acontece o processamento da informação, isto é, tentou explicar como acontece o desenvolvimento cognitivo entre a observação e análise dos sistemas mentais, que se encontram estritamente relacionados com a forma como se percebe e lida com a informação. Para compreender como se recebe, recorda e utiliza as informações percebidas utilizou símbolos e imagens mentais. Em suma, procurou descobrir como recebemos a informação, como somos capazes de recordá-la e utilizá-la.

Para Mendonça (1994), o desenvolvimento social das crianças no estágio pré-operatório caracteriza-se pelo apego das crianças aos seus pais e a relação com as outras crianças vai-se também desenvolvendo, assim, surgem as primeiras amizades.

Papalia, et al. (2001, p. 313), também revelam algumas das limitações no pensamento que Piaget encontrou neste estágio, mais precisamente: a “... concentração ...” das crianças

num único aspeto, isto é, as crianças concentram-se numa única coisa; “... irreversibilidade ...”, por outras palavras, a criança não compreende que uma mesma ação pode ser realizada em vários sentidos; não compreende as transformações e centra-se nos estados; ausência do pensamento dedutivo e indutivo; egocentrismo; atribuição de vida a objetos inanimados e por último, dificuldade em diferenciar a aparência e a realidade. Salienta-se que vários autores opõem-se a algumas das limitações referidas por Piaget.

Outro autor a salientar é Lev Vygotsky. Este teórico nasceu em 1896 na Bielorrússia, morreu em 1934 com apenas 37 anos de idade, tendo sido considerado “... *o Mozart da psicologia do desenvolvimento, ou o príncipe da psicologia*” (Fontes & Freixo, 2004, p. 14).

Segundo Moll (2002), a educação primária de Vygotsky foi dada em casa por um tutor, que só recebia crianças consideradas talentosas.

Este autor afirma também que desde cedo, Vygotsky demonstrou as suas capacidades: com apenas 15 anos de idade era chamado de pequeno professor e com 21 anos finalizou o ensino superior pela Universidade de Moscovo e pela Universidade do Povo de Shanyavsky. Após isto, trabalhou como professor durante vários anos.

Vygotsky foi influenciado pela teoria de Marx. Também se interessou pela Psicologia, desenvolvendo várias atividades científicas e culturais. “Ainda ... [frequentou] a faculdade de medicina de Moscovo, onde completou o terceiro ano, porque queria possuir conhecimentos neurofisiológicos que lhe permitissem estudar os distúrbios neurológicos do pensamento e da linguagem” (p. 14), tal como afirmam Fontes e Freixo (2004).

Papalia et al. (2001) referem que este psicólogo russo interessou-se no desenvolvimento cognitivo quando auxiliava crianças surdas, invisuais e com atraso mental.

Fontes e Freixo (2004) ainda referem que até os últimos momentos de vida, já muito doente de tuberculose, escreveu o último capítulo de um dos seus livros e deixou vários trabalhos e ideias que posteriormente foram desenvolvidas pelos seus colegas mais próximos

Na ótica destas autoras Vygotsky conhecia alguns dos trabalhos de Piaget, mas seguiu um caminho diferente, criticando-o por não valorizar o suficiente a influência do meio social sobre as aprendizagens das crianças.

Por outro lado, revelam que na teoria de aprendizagem de Vygotsky é evidente a influência da Psicologia, Sociologia, do “... materialismo dialético e do marxismo ...”

(p. 15). Afirmam ainda, que a sua obra demorou em ser divulgada devido ao então isolamento da União Soviética.

Neste sentido, salientam que foi só em 1962, com a obra “... *Pensamento e Linguagem* ...” (p. 14) que as ideias de Vygotsky começaram a ser conhecidas na Europa, assim como nos Estados Unidos.

Atualmente as teorias deste autor são referência em várias investigações. “Os seus seguidores exploram as dimensões relacionadas com a construção social do conhecimento segundo a qual pensamento, linguagem e cultura caminham de mãos dadas” (p. 15).

Para Vygotsky existe uma diferença considerável entre a aprendizagem e o desenvolvimento. A primeira é um “... processo social complexo, culturalmente organizado, especificamente humano, universal ...” (p. 15) e fundamental para o desenvolvimento e acontece quando a criança está em contínua interação com os colegas e/ou com o Educador/Professor. Neste sentido, o desenvolvimento acontece após a aprendizagem.

Foi o primeiro a considerar o conhecimento como um processo social, intercedido de um contexto social e histórico (Pires, 2002, citado por Fontes & Freixo, 2004).

Para as autoras supracitadas, tanto Piaget como Vygotsky salientam a importância da interação da criança com o meio ambiente. Porém, tal como já foi referenciado, existem algumas diferenças: Piaget considerou unicamente a parte psicossocial da criança, em contrapartida, Vygotsky outorga mais valor ao contexto sociocultural. Para ele, a criança e o ambiente são interdependentes, isto é, estão em constante interação.

Para Vygotsky, o desenvolvimento do conhecimento e a aquisição das aprendizagens são processos sociais que acontecem em interação com o ambiente. Com base neste pensamento, outorgou às escolas um papel ainda mais relevante. A escola era um contexto social e as salas organizações sociais (Moll, 2002).

Este autor opõe-se aos estádios de desenvolvimento criados por Piaget e desenvolve uma nova visão de desenvolvimento, para ele “... a interação do indivíduo com o contexto sociocultural promove a aprendizagem e esta é que conduz ao desenvolvimento” (Pires, 2002, citado por Fontes & Freixo, 2004, p. 17).

Ao contrário de outros autores, Vygotsky estudou as funções em desenvolvimento, isto é: o nível de desenvolvimento potencial. Com base nisto, criou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é a “... distância entre o nível de desenvolvimento real de uma criança ... e o nível mais elevado de desenvolvimento potencial determinado

pela resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou trabalhando com pares mais capazes” (p. 18).

A Zona de Desenvolvimento Real da criança diz respeito ao que ela consegue fazer sozinha, enquanto a ZDP encontra-se relacionada com as funções que estão em maturação, é aquilo que consegue fazer com ajuda, tal como referem Fontes e Freixo (2004).

Neste sentido, as mesmas revelam que “Aquilo que no momento é realizado pelo aluno, com assistência de outra pessoa mais sabedora (professor ou colega mais capaz), será realizado no futuro, pelo aluno, sem necessidade de assistência” (p. 18). Deste modo, Vygotsky considerava que para criar a ZDP é necessária a instrução e que, na escola, os docentes solicitem ao aluno/criança que execute tarefas que à partida não podem realizar sozinho/a, visto que a ZDP desenvolve-se pela interação entre os Professores/Educadores e os alunos/crianças ou entre o aprendiz e o par mais capaz.

Na ótica de Cubero e Luque (2007), a ZDP tenta desvendar “... como uma pessoa pode interiorizar os conteúdos e as ferramentas psicológicas de sua cultura” (p. 99).

Os mesmos autores revelam que a ZDP não é propriedade das pessoas, ela depende do desenvolvimento da criança e a forma de ensino que a envolvem o seu desenvolvimento; ainda, salientam que é dinâmica onde cada momento ajuda a desenvolver os passos seguintes.

Torna-se importante referir que para estes autores, Vygotsky considerava que não existia uma única ZDP, mas sim várias, que se vão desenvolvendo à medida que a criança desenvolve diferentes tarefas; não todas as atividades desenvolvem a ZDP, e nem todas as tarefas causam os mesmos efeitos em todas as crianças.

Segundo Moll (2002) na ZDP existem quatro estádios. No primeiro estádio o desempenho é assistido por indivíduos mais capazes. Para este autor, a criança antes de ser autónomo depende do professor ou colegas mais capazes. Por outro lado, no segundo o desempenho é auto assistido, a criança realiza uma tarefa sem assistência externa, mas isto não quer dizer que o desempenho seja automático. No terceiro estádio o desempenho é desenvolvido automaticamente, ou seja, a criança já não necessita da assistência do adulto, isto porque a tarefa já foi interiorizada. No último estádio, deixa de acontecer a automatização do desempenho.

Vygotsky também procurou conhecer como se realiza o desenvolvimento de processos mentais elevados que são mediados pela linguagem e o meio. Para ele, a aprendizagem promovia o desenvolvimento, que ocorriam unicamente quando a criança interagia em cooperação com os outros (Fontes & Freixo, 2004).

As obras e teorias de Vygotsky ajudaram na criação de novas metodologias e funcionam como referência, como por exemplo na aplicação da aprendizagem cooperativa. Segundo as autoras citadas a sua teoria “... permite a compreensão e a exploração de aspectos relacionados com a construção social do conhecimento e o desenvolvimento social e pessoal ...” (p. 23) das crianças.

Capítulo 2. Percurso Metodológico

2.1 Investigação-ação

Uma investigação científica pode ser do tipo qualitativa, quantitativa ou mista. Durante o desenvolvimento da prática decidi dar ênfase ao caráter qualitativo, pois considero que esta se adapta melhor aos objetivos propostos, já que, o que pretendo é compreender “... as percepções individuais do mundo” (Bell, 2002, p. 20), ou seja, entender “... e encontrar significado através de narrativas verbais e de observações em vez de através de números” (Bento, 2013, p. 13). Assim, não ambiciono analisar estatisticamente os resultados mas sim, compreender melhor o fenómeno.

A problemática pode ser alvo de reflexão o que poderá levar a encontrar as “... relações significativas entre diversos factos, permitindo uma interpretação contextualizada do investigador” (Mucchielli, 1968, Gonçalves, 2008, p. 94).

Para além disso, o Estágio acontece num contexto natural, pelo que, não foi realizado controlo/manipulação do contexto (sala) ou dos intervenientes (crianças), assim, a prática realizada assume-se como qualitativa (Bento, 2013).

Methodos em grego significa etimologicamente ‘caminho’. Para Vicente (2004), o grupo de procedimentos que um cientista tem em consideração para alcançar os seus objetivos e conhecimentos, isto é, para provar ou rejeitar as hipóteses dos fenómenos que não foram comprovados, chama-se método.

Tendo em conta que “... a abordagem adoptada e os métodos de recolha de informação seleccionados dependerão da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretenda obter” (Bell, 2002, p. 20), durante a prática será utilizado como método a Investigação-ação porque o objetivo das intervenções pedagógicas realizadas visava a melhoria da prática pedagógica, entender e modificar a ação e também encontrar resposta à questão-problema, isto, de forma ativa e num contexto educativo, neste caso na Sala Pré 2 da EB1/PE da Ladeira. A outra razão da escolha deste método é porque desta forma é possível buscar uma solução acessível aos problemas socioeducativos.

A palavra Investigação-ação leva-nos à denominação de uma estratégia metodológica que usualmente é utilizada pelo docente que assume o papel de investigador, tal como afirma Sousa (2009).

É de salientar que este método procura questionar a realidade social e não criar conhecimentos, o mesmo será dizer que a Investigação-ação o que pretende é melhorar ou modificar uma realidade social.

Nesta linha de pensamento, o mesmo autor reafirma que este método tem como base a observação de realidades, comportamentos e atitudes, num contexto educativo imediato.

Segundo Hodgkinson (s.d, citado por Sousa, 2009) as características deste método são:

Remediar problemas diagnosticados em situações específicas..., formação em serviço dos professores, levando-os a procurar novas metodologias e técnicas..., proporcionar uma alternativa que una os professores e alunos num mesmo projecto..., levar o professor a ser o investigador da ciência pedagógica que baseia a sua profissão... [e] promover a constante reformulação e inovação (p. 98).

Tal como foi referido anteriormente, a Investigação-ação é habitualmente utilizada por professores que pretendem melhorar as suas práticas, estes assumem-se como investigadores autónomos, questionando, procuram encontrar respostas perante as suas dúvidas. Como resultado, os investigadores/Professores/Educadores encontram como resposta as melhores estratégias para melhorar a sua prática (Quintas & Castaño, 1998, citados por Fernandes, 2006).

Na Investigação-ação é possível verificar que existe um processo de reflexão. Este começa com as observações do meio social, posteriormente aparece a reflexão como instrumento importante para a procura de soluções. Sobre isto, Afonso (2005) afirma que “... a reflexão abre novas opções para a ação, e a ação permite reexaminar a reflexão que a orientou” (p. 75). Ou seja, a reflexão permite ter um visão sobre a ação e esta, por sua vez, permite-nos reavaliar as nossas reflexões iniciais.

Em suma, podemos assumir que a Investigação-ação é uma importante ferramenta de apoio à prática, ajudando os docentes a melhorarem as suas ações pedagógicas; a encontrar resposta para as suas inquietações e a descobrirem as melhores soluções/estratégias para adequar a sua prática ao grupo.

A investigação qualitativa utiliza as técnicas de observação; entrevista aberta e recurso a vários tipos de documentos para fundamentar as perspetivas do investigador. Assim, no Estágio utilizei a observação participante, a análise documental e as notas de campo e outros artefactos, que auxiliaram a compreensão da problemática.

2.1.1 Instrumentos de Recolha de Dados

2.1.1.1 Observação Participante

Na ótica de Queiroz, Valle, Souza e Vieira (2007) observar envolve muito mais do que ver, ouvir e olhar, é necessário treinar a atenção para ter a capacidade de saber escolher as informações mais relevantes através dos sentidos. Para estes autores observar é um instrumento útil para o investigador que pretende compreender o comportamento dos indivíduos e o meio envolvente.

Deste modo, assume-se como meio para compreender a realidade de forma clara e precisa. Contudo, de notar que em educação esta técnica não pode ser utilizada para observar um indivíduo solitário, mas sim, as crianças em interação com o meio envolvente (Oliveira-Formosinho, 2007), só assim o investigador poderá “... avaliar os comportamentos, atitudes, interesses e níveis de desempenho dos alunos e também do professor” (Afonso & Agostinho, 2008, p. 44).

Esta estratégia é considerada por Vicente (2004) como uma técnica não documental, uma vez que, a informação é detetada através da observação e o investigador para isto passa a ser parte integrante do grupo.

Para além disso, esta técnica permite o estudo direto dos fenómenos que se pretendem analisar, dado que, os comportamentos dos indivíduos só podem ser estudados de forma mais precisa através da observação (Queiroz et al. 2007). Para isto acontecer, torna-se fundamental que este - o investigador - seja aceite pelos indivíduos em estudo (Bell, 2002).

Em suma, a observação participante de um grupo possibilita aos investigadores que sejam parte integrante do mesmo, recolher dados relevantes e fundamentais compreender a problemática que pretende conhecer.

Aquando do ato de observar, tive em atenção a sala, as crianças e a equipa pedagógica. Com o primeiro, pretendia observar a organização do espaço, a oferta de materiais, as condições, a estrutura e oferta educativa, assim como a interação das crianças e da equipa com o meio. Ao observar as crianças tive o cuidado de ver os comportamentos do grupo, a execução ou não das atividades, o nível de atenção, as necessidades e interesses. No que diz respeito à equipa pedagógica, verifiquei os trabalhos realizados com o grupo, conteúdos abordados e a sua adequação às necessidades e interesses das crianças, utilização dos materiais e espaços, estratégias, relação Educador-criança, gestão do tempo, entre outros.

É de referir que, no fim do dia, após cada intervenção realizava as horas de seminário com a Educadora Cooperante, nesse momento eram compiladas todas as informações recolhidas durante o dia, através da observação, as interpretações e notas de campo, isto com o intuito de conhecer a realidade da prática e se esta realmente alcançava os objetivos pretendidos. Para além destes momentos, durante a prática outros foram aproveitados para dialogar com a equipa pedagógica, nomeadamente: durante as horas de recreio, atividades livres, refeição, higiene e quando as crianças executavam as tarefas e não precisavam do auxílio do adulto.

Estas observações foram muito importantes, uma vez que, ajudaram a completar os instrumentos de avaliação e a programar as próximas intervenções para que estas fossem adequadas (Post & Hohmann, 2011).

Por tudo isto, considero que, durante as intervenções pedagógicas com a Sala Pré 2, esta técnica foi benéfica, pois consegui integrar-me no grupo, conhecer as suas características, maiores necessidades e dificuldades. Esta estratégia ajudou, ainda a conhecer as estratégias utilizadas pela equipa pedagógica da sala, de tal modo que, as minhas intenções fossem adequadas. Deste modo, com a observação participante passei a integrar o grupo e a vivenciar com ele todos os momentos de aprendizagem, uma vez que o investigador que utiliza a observação participante entrega-se totalmente ao contexto em estudo, passando a ser parte do grupo e das suas vivências.

2.1.1.2 Análise Documental

Após a observação e a recolha de dados, é importante que o Educador verifique as informações recolhidas através da análise documental, isto, com o intuito de analisar de forma qualitativa as informações.

Segundo Vicente (2004), esta técnica é a “... análise de documentos em que os fenómenos sociais deixam sempre marcas” (p. 267). Esta estratégia envolve a procura de documentos relevantes para a investigação, assim como a leitura e interpretação dos mesmos.

Ao mesmo tempo, permite complementar os dados recolhidos a partir de outros instrumentos, com os que “... podemos evidenciar afirmações e declarações do investigador” (Rodrigues, 2008, p. 3), ou seja, é mais um registro de informação.

De tal modo que, para ter uma melhor perceção das lacunas e necessidades do grupo, foi necessário utilizar a análise documental como ferramenta de análise de dados. Com

esta técnica analisei as fichas de identificação individuais das crianças, o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Projeto Curricular de Grupo (PCG) e analisei a visão de alguns autores sobre o objeto em estudo.

Neste momento, torna-se fundamental referir que o PEE é um documento realizado por toda a comunidade educativa que ilustra a organização escolar, identidade da Escola, objetivos, metas desejadas e quais as estratégias para alcançar esses mesmos objetivos.

Por outro lado, para a Secretaria Regional da Educação (SRE) e a Direção Regional de Educação (DRE), no Ofício Circular n.º 5.0.0 – 548/07, o PCG é um “... documento que define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares para a educação pré-escolar, e do Projeto Curricular de Estabelecimento/Escola, visando adequá-lo ao contexto de cada grupo” (p. 1).

Através da análise do PEE fiquei a conhecer a instituição, meio, características da escola, entre outros. Por outro lado, com o PCG consegui conhecer a oferta, metodologias, caracterização do grupo, as suas famílias, entre outros, e detetar com mais facilidade a maior dificuldade do grupo: a comunicação oral. Ainda, em conversa com a Educadora Cooperante, fiquei a conhecer que a questão-problema e que não obstante ter sido um aspeto trabalhado desde o período escolar anterior, o grupo parecia não ter evoluído muito nesta área (J. F, comunicação pessoal, outubro 14, 2013).

2.1.1.3 Notas de Campo e Artefactos

As notas de campo para Bogdan e Biklen (1994) são as descrições do que o investigador ouve e observa. Ainda, contribuem para perceber melhor o desenvolvimento e “... identificar padrões significativos do desenvolvimento” (Parente, 2002, p. 180). Por isso, as anotações/reflexões realizadas durante o Estágio foram fundamentais para analisar a prática, reconhecer a problemática e os interesses e necessidades do grupo.

Durante a prática, foram realizadas várias notas de campo, antes e durante a intervenção pedagógica, sem que estas comprometessem a ação e a interação com o grupo. Estas foram fundamentais para posterior construção das reflexões, constantes na pasta Apêndice A, subpasta Outras Notas de Campo do CD-ROM. Por outro lado, após cada dia de intervenção, foram também realizadas outras anotações, já supramencionadas neste Relatório.

Estas notas dizem respeito aos momentos mais relevantes do dia, acontecimentos inesperados e especiais, dificuldades, pontos fortes e fracos, estratégias, descrição dos

comportamentos do grupo, avaliação geral das crianças nas atividades executadas, dúvidas importantes, reconstrução dos diálogos com as crianças e/ou Educadora Cooperante, pontos importantes a serem abordados, ideias para as próximas intervenções, discutidas sempre em conjunto com a Educadora Cooperante para que esta estivesse sempre informada de cada uma das ações que iria realizar na prática.

É de referir que estes apontamentos foram de suma importância para a construção desde Relatório, pois serviram de guia e de registo detalhado dos acontecimentos ocorridos durante a prática.

Por outro lado, utilizei também alguns artefactos. Para Graue e Walsh (2003, p. 152), os artefactos são “... mais do que bocados de papel”, neste item podem ser considerados os trabalhos realizados pelas crianças.

Posto isto, nos artefactos foram considerados os registos fotográficos como forma de registar a intervenção com as crianças e o grau de desenvolvimento das atividades realizadas.

Deste modo, os registos fotográficos são uma prova da prática docente, já que estes “... dão-nos fortes dados descritivos ... para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 183), ainda, permitem ilustrar os acontecimentos. Por isso, estes registos são considerados, neste Relatório, como uma mais-valia, visto que, enriquecem a prática, demonstrando visualmente as crianças em plena ação.

De notar que antes de iniciar o registo fotográfico, todos os pais e Encarregados de Educação assinaram um documento de autorização relativo à filmagem e/ou fotografia das crianças durante o Estágio, informando também que as referidas imagens seriam utilizadas unicamente para fins pedagógicos neste Relatório.

Nos primeiros dias, as crianças ficaram agitadas pela presença da máquina fotográfica, porém, após explicar a sua função e importância para o Relatório, estas habituaram-se e deixaram de parecer inquietas pela sua presença, mostrando-se indiferentes.

As fotografias foram quase sempre tiradas pela Assistente Operacional de Pré-Escolar da sala, tendo a própria se voluntariado, aspeto que veio a facilitar a prática pedagógica, pois não precisava de estar atenta ao registo fotográfico, pois sabia que este elemento da equipa me auxiliaria.

2.1.2 Levantamento e Justificação da Problemática

Um problema de investigação é um assunto que um investigador deseja conhecer, este problema pode ser, uma situação “... que uma pessoa encontra como não satisfatório ou não ajustado, uma dificuldade de qualquer espécie ...”; um conjunto de problemas que necessitam de ser alterados ou alguma coisa que não está a funcionar como devia (Bento, 2011, p. 20).

Por outro lado, para o autor supracitado, a amostra é um conjunto da população que é escolhida para fazer parte de uma investigação, neste caso, foram especificamente, as 26 crianças da Sala Pré 2 da EB1/PE da Ladeira.

No que diz respeito às questões éticas, Tuckman (2000), revela que os participantes têm direito a que os seus dados pessoais não constem na investigação. Neste sentido, nesta investigação e neste Relatório utilizarei o anonimato. Neste sentido, os nomes das crianças apresentados ao longo do Relatório e nos apêndices são todos fictícios, isto é, não correspondem à realidade, a fim de resguardar a identidade dos participantes. Por outro lado, optou-se por colocar as iniciais dos nomes próprios das Educadoras, Assistente Operacional de Educação Pré-Escolar e da Técnica Profissional de Educação Especial, para resguardar a identidade dos intervenientes.

Tendo em conta as observações realizadas sobre as crianças, verifiquei que estas têm dificuldades em descrever acontecimentos, revelam embaraço em comunicar verbalmente sobre assuntos escolhidos pelos adultos da sala, porém, sentem-se mais à vontade em comunicar oralmente sobre temas da sua escolha, mas participam pouco nos diálogos em grande grupo e não contribuem voluntariamente nas conversas. Para confirmar estas interpretações, analisei o PCG, as notas de campo e dialoguei com a Educadora Cooperante, assim corroborei, que tal como já foi referido, a maior dificuldade do grupo é a comunicação oral.

Decidi que este seria a problemática, pois reconheço que a maioria destas crianças fará a transição para o 1.º CEB e é fundamental abordar esta dificuldade e tentar descobrir qual a melhor estratégia para levar as crianças a desenvolverem a comunicação oral. Para além disso, e sabendo que a comunicação ajuda as crianças a adquirir maior controlo sobre o seu meio ambiente (Nunes, 2001), e que é através dela e da interação com os outros que a criança adquire a linguagem do meio em que se encontra (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008), decidi que esta seria a problemática, embora também tenha ajudado as crianças a colmatar

outras dificuldades, tal como a separação dos pais e o reconhecimento das cores. Estas necessidades foram trabalhadas e reforçadas durante todas as semanas de intervenção.

Antes de mais, os termos “... comunicação, linguagem e fala são usualmente entendidos como conceitos sinónimos” (Andrade, 2008, p. 13). Contudo, são diferentes. Tal como refere Bernstein (2002, citado por Andrade, 2008), estes conceitos revelam aspetos de desenvolvimento humano diferentes e por isso, não podem ser vistos como equivalentes.

Neste sentido, para diferenciá-los, Martí (1999, citado por Andrade, 2008) indica que a comunicação é “... um conjunto mais amplo de fenómenos, entre os quais se incluem todas as actuações em que uma pessoa consegue incidir sobre o enorme meio físico e social, através de outra ou de outras pessoas: os interlocutores”, já a linguagem, o mesmo autor refere que, esta é “... uma actividade humana organizada como um sistema de sinais de estrutura complexa, que têm a propriedade de representar ou substituir a realidade e servem para comunicar um número praticamente ilimitado de significados” (p. 14). Por outras palavras, comunicar é uma ferramenta de interação social, enquanto, linguagem é um conjunto de códigos que são utilizados para transmitir as ideias e saberes.

Para Franco, Reis e Gil (2003) a comunicação “... é um processo complexo de troca de informação usado para influenciar o comportamento dos outros”. Assim, assume-se como sendo um processo ativo que se desenvolve em meios sociais e que precisa de várias áreas de desenvolvimento, sendo estas “... competências cognitivas, motoras, sensoriais e sociais” (p. 15).

Na ótica de Sim-Sim et al. (2008), a comunicação é fundamental para o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem.

As mesmas autoras referem que comunicar é um ato ativo, inato e instintivo que requer, no mínimo, duas pessoas que pretendam partilhar as suas ideias, desejos, necessidades, entre outros. Neste sentido, afirmam que este é um processo congénito, “... a criança necessita, desde o momento do nascimento, de se envolver em interações sociais e de estar exposta à comunicação verbal” (p. 31).

Existem um conjunto de fatores que ajudam no processo de comunicação, tal como se verifica na seguinte imagem (Figura 1).

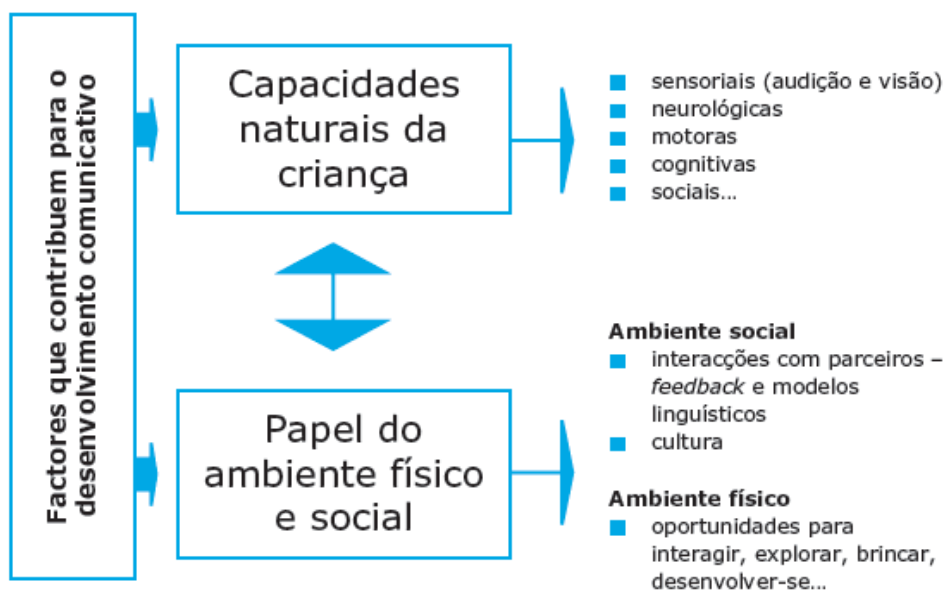


Figura 1. Fatores que contribuem para o desenvolvimento da comunicação

Fonte: Sim-Sim et al. (2008, p. 33)

Como vimos, para comunicar é necessário que a criança possua capacidades sensoriais, motoras, neurológicas, cognitivas, sociais, entre outras e que o meio social ofereça condições tanto físicas como sociais.

Nunes (2001) diz que:

O comportamento motor usado pode ser tão subtil como uma piscadela de olho ou uma expressão facial, ou ser tão explícito como a palavra falada. Os ‘*skills*’ cognitivos envolvidos na comunicação incluem a memória de curto e de longo termo e a capacidade para estabelecer associações entre o símbolo e o seu representante. Quanto às capacidades sensoriais (audição, visão, tacto, ...) estas permitem que a criança perceba as tentativas de comunicação do outro, mostram-lhe a existência de outras pessoas com quem comunicar e que qualquer evento pode servir de tópico para conversar, para além de facilitar a compreensão das relações entre o símbolo e o seu referente (pp. 80-81).

Ainda, é fundamental que o Educador estabeleça momentos e espaços para conversar; dê atenção à criança quando esta fala; demonstre interesse sobre o que a criança diz; responda sempre quando a criança lhe faz uma pergunta; utilize estratégias diversificadas, aproveite os interesses das crianças para criar situações e assuntos para comunicar; alargue o vocabulário das crianças; leia para as crianças todos os dias; entre outros (Sim-Sim et al., 2008).

No que concerne à Sala Pré 2, considero que o caso mais grave é o de uma criança (Gonçalo) que pouco ou nada fala e que habitualmente utiliza gestos ou sons para comunicar. Sobre isto, Telmo, Santos, Fernandes e Madeira, (1990) referem que, “Há crianças que têm modos próprios ou usam meios alternativos para comunicar e há colegas que as entendem melhor do que outros. Eles podem ajudar o grupo a comunicar com elas” (p. 121).

Considero que é por isto que esta criança usualmente brinca unicamente com o primo (Lucas), também desta sala e que o protege, ou com outra criança (Armando). Estas duas crianças percebem o que o Gonçalo quer comunicar e entendem o que quer dizer com os seus gestos e sons. Durante as intervenções observei que o Lucas escolhe a área pelo Gonçalo e solicita aos adultos ou outras crianças que amarrem os sapatos ao primo, assim, parece compreender as dificuldades do Gonçalo e por isto faz estas tarefas por ele.

O Educador deve ter atenção a estes acontecimentos, bem como o grupo onde a criança com dificuldades na linguagem se insere. Tal como refere os autores supracitados, “Muitas vezes, o grupo pode criar-lhe dificuldades, ... [colocando a criança] numa situação de bode expiatório ou insolando-a mesmo sem intenção”, assim, esta criança deve estar inserida “... junto de outras crianças com quem tenha maiores afinidades ou que, naturalmente, lhe dêem mais atenção” (p. 121), como acontece com o Gonçalo.

Outras situações mais relevantes ocorreram com o Gonçalo devido às suas dificuldades em comunicar. Por duas vezes, esta criança solicitou para ir à casa de banho, ao chegar não conseguiu desabotoar as calças, e em vez de voltar à sala e informar aos adultos de que precisava de ajuda, urinou na roupa.

Para além do Gonçalo, existiam nove crianças que revelavam grandes dificuldades em participar e intervir nos diálogos, eram pouco participativas e por vezes recusaram-se a intervir nas atividades; duas crianças de 5 anos de idade utilizavam linguagem infantil; oito eram participativas, porém não respeitavam as regras básicas de comunicação, tal como esperar a sua vez para intervir respeitando a vez do outro. As restantes seis crianças não suscitavam preocupações, pois conseguiam intervir voluntariamente respeitando as regras básicas de comunicação.

2.1.3 Questão-Problema

Para Bento (2011), habitualmente, “... um problema de investigação é colocado como uma questão ...”, que funciona como centro da investigação (p. 20). A questão-problema que teve por base as intervenções realizadas foi: **Que estratégias podem atenuar as dificuldades de comunicação oral das crianças da Sala Pré 2?**

Tal como a problemática indica, procurava conhecer quais as estratégias mais adequadas para ajudar às crianças da Sala Pré 2 com o intuito de reduzir as suas dificuldades de comunicação oral.

Para isso, durante todas as semanas de intervenções pedagógicas procurei trabalhar e ajudar as crianças a desenvolver e melhorar esta necessidade, executando diferentes estratégias que levassem o grupo a comunicar oralmente. Deste modo, contei histórias, levei as crianças a contar histórias apelando ao imaginário, criei vários momentos de comunicação, dialogámos em pequeno e grande grupo, contei histórias com auxílio de fantoches de vara e imagens. Aproveitando o facto de que as crianças gostavam de manusear os fantoches, sempre que estas demonstravam este interesse, possibilitei com que fizessem recontos utilizando os mesmos materiais, executámos duas pequenas peças de teatro, onde as crianças eram os ‘atores’, numa deviam fazer um reconto sobre a Lenda de São Martinho e noutra improvisar um diálogo espontâneo sobre a família.

Salienta-se que, para todas estas atividades, foram realizados registos escritos (notas de campo e grelhas de competências) e fotográficos que me ajudaram a reconhecer a participação das crianças e a melhoria (ou não) do desenvolvimento da comunicação oral.

As estratégias para motivar as crianças à participar voluntariamente nas atividades foram as de apelar de forma dinâmica à cooperação das crianças em todas as atividades. Ainda, como forma de levar a criança a comunicar verbalmente, foram testadas outras táticas, por exemplo, quando perguntei ao Gonçalo: *De que cor é a banana?* Este olhou para a sua caixa de cores de pau e assinalou com o dedo indicador a cor amarela. Feito isto insisti: *Qual é essa cor?* Por fim a criança respondeu: *Amarelo*. Outro exemplo foi quando a mesma criança chegou perto de mim e esticou a perna em sinal de que precisava de que o sapato fosse amarrado. Perante isto perguntei: *O que se passa Gonçalo?* Este, sem responder, aproximou mais a perna e mexeu-a, eu fingi que não estava a perceber, ele pronunciou: *Sapato*, eu continuei: *O sapato? O que tem o sapato?* Ele respondeu: *Amarrar*, eu respondi: *Ah! Precisas que te amarre o sapato!*

Por outro lado, quando alguma criança intervinha voluntariamente, utilizava o reforço positivo, salientando e engrandecendo a importância do seu contributo e fazendo-a ver que a sua participação era valorizada.

Salienta-se que a resposta a esta questão-problema será dada posteriormente no desenvolvimento deste Relatório.

Capítulo 3. Fundamentação Inerente à Prática

3.1 Modelos Pedagógicos que Sustentaram a Intervenção Pedagógica

As Educadoras da Sala Pré 2, segundo EB1/PE da Ladeira (2013/2014a), utilizam uma metodologia ativa, uma vez que, esta opção permite “... uma aprendizagem pela experiência e pela descoberta, tornando a criança agente do seu próprio desenvolvimento e o educador mediador da sua aprendizagem” (p. 14).

Este tipo de aprendizagem é significativa e ajuda as crianças a adquirirem competências fundamentais para o seu desenvolvimento, sendo estas: a criatividade, a autonomia, o autoconhecimento, a segurança em si próprio, a capacidade crítica e analítica e a de tomada de decisões.

Em conformidade com o mesmo Projeto as ações metodológicas da Sala levarão as crianças a adquirirem competências não só a nível cognitivo como também de interação social. Deste modo, pretende-se “... que cada criança demonstre os seus interesses, motivações e curiosidades, possibilitando-lhes depois que passe à descoberta e à experimentação daquilo que realmente é do seu agrado” (p. 14).

A pedagogia das Educadoras é virada para a ação. Na ótica de Tompkins (1996) “Um dos objetivos fundamentais do curriculum High/Scope é encaminhar as crianças para a prática da aprendizagem activa” (p. 6). Assim, a metodologia utilizada pelas Educadoras enquadra-se nos princípios do Modelo *High-Scope*, visto que, esta é uma pedagogia centrada na criança, na participação e na interação. Utilizam ainda, algumas das Experiências-chave do mesmo Modelo como base nas suas metodologias.

No que diz respeito aos espaços, na Sala Pré 2 estes estão organizados por áreas segundo o Modelo *High/Scope*.

Este Modelo “... começou a ser trabalhado, em 1960, por David Weikart, presidente da referida Fundação” e “... foi desenvolvido pela High/Scope Educational Research Foundation, em Ypsilanti, no Estado Americano do Michigan” (Gonçalves, 2008, p. 37).

Nos dizeres de Oliveira-Formosinho (2013), este currículo é um investimento gradual de conhecimento da EPE, através da ação e da reflexão sobre a ação ao nível da criança, ao nível do investigador, ao nível, enfim, de todos, na construção da ação educativa.

Nos anos 70, 80 e 90 expandiu-se assinalado “... por uma abordagem à aprendizagem de uma forma activa destinada à pré-escolaridade” (Serra, 2004, p. 56). Mas antes teve de passar por várias evoluções e fases.

Segundo Oliveira-Formosinho (2013), “... em 1962, [nasce] o *Ypsilanti Perry Pre-School Project*” (p. 72) que anos depois passou a ser designado como Modelo Curricular *High/Scope*. Este Projeto era inicialmente direcionado para as crianças desfavorecidas economicamente e pretendia dar solução aos problemas de insucesso destas crianças. Porém, mais tarde, Weikart e os seus colaboradores consideraram que este grupo não possuía problemas escolares e decidiram procurar soluções para as crianças que sim demonstravam insucesso (Hohmann & Weikart, 2011).

Este Modelo Curricular defende que a aprendizagem deve ocorrer através da ação e não através da repetição, o objetivo é apoiar o desenvolvimento das crianças a fim de criar aprendizagens para o futuro.

As fases evolutivas foram, nomeadamente: educação compensatória; tarefas piagetianas/tarefas de aceleração à construção e por último, a criança motor da aprendizagem no diálogo (Oliveira-Formosinho, 1998; Oliveira-Formosinho, 2013).

O Modelo *High/Scope* fundamenta-se nas teorias de desenvolvimento de Piaget, que parte do princípio de que a criança aprende pela ação, ou seja atuando.

Neste sentido, cabe ao Educador motivar para dita ação, “... partindo do princípio de que a experiência promove o desenvolvimento cognitivo” das crianças (Serra, 2004, p. 57).

Para a autora anteriormente referida, este Modelo tem como foco central a aprendizagem através da ação. A interação entre o adulto e a criança também tem um papel importante, uma vez que esta influencia a aprendizagem através da ação. Nesta interação são relevantes as estratégias utilizadas pelo Educador para motivar; para a interação e resolução de problemas.

O espaço não deixa de ser relevante, pois é ali onde se desenvolvem as atividades e este pode afetar também os comportamentos dos adultos e das crianças. Sobre isto, Hohmann e Weikart (2011) afirmam que este Modelo “... coloca uma grande ênfase no **planeamento da estrutura** da pré-escola ... e na selecção dos **materiais apropriados**” (p. 7), de modo a organizar os espaços em áreas de interesse específicas de forma a apoiar o constante e comum interesse das crianças.

As rotinas diárias também são importantes pois estas apoiam as crianças e incrementam o seu sentimento de autonomia e segurança, pois conseguem prever as atividades. Nestas rotinas, devem existir momentos de planeamento, de grande e de pequenos grupos.

Por último, a avaliação “... implica um espectro de tarefas que vão desde a observação atenta das crianças ao registro dessas mesmas observações” (Serra, 2004, p. 58).

O Modelo *High/Scope* caracteriza-se também pela organização do espaço em áreas. Durante as minhas intervenções tive a oportunidade de explorar as ditas áreas e de realizar várias atividades nesses espaços. Tome-se como exemplo uma sessão de teatro que teve lugar a Área da Casinha de Bonecas e onde as crianças eram os atores em cena.

No que diz respeito às experiências-chave, torna-se fundamental compreender e distinguir o significado destas palavras. Para Hohmann e Weikart (2011) a palavra ‘experiências’ refere-se ao facto de que estas são ativas, participativas, habitualmente iniciadas pela própria criança e acontecem repetitivamente em vários momentos. Por outro lado, a palavra ‘chave’ significa que as experiências-chave são fundamentais para o desenvolvimento das crianças.

Para Lino (1998), “Enquanto se diverte, brinca, interage com pessoas e materiais, a criança realiza experiências que lhe permitem construir um conhecimento do mundo que a cerca” (p. 195).

As experiências-chave são “... uma outra fonte curricular ... são, antes de mais, propostas de atividades educacional que se fazem à criança e que a criança autonomamente vai gerir” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 77). Além disso, na ótica de Post e Hohmann (2011), estas experiências-chave demonstram aquilo que as crianças ativamente conseguem fazer nas suas descobertas livres.

Visto de outra forma, as experiências-chave conduzem as crianças “... a *fazer-de-conta*, ..., a brincar com a linguagem, a construir relações ..., a expressar criatividade através do movimento, da canção, da classificação ..., do encaixe e da separação de objectos ou, mesmo, da antecipação de acontecimentos” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 5).

Ainda, ajudam aos Educadores a entenderem os conhecimentos das crianças, funcionando como indicador dos interesses, necessidades, habilidades das crianças. De tal modo que, é através destas e da observação das crianças em ação que o Educador consegue planificar as atividades e apoiar cada criança.

Segundo Oliveira-Formosinho (2013), cabe ao Educador:

... gerar oportunidades que permitam à criança iniciar experiências e o de fazer propostas de atividades para que a criança faça experiências de aprendizagem. O adulto faz essas propostas, cria essas oportunidades no contexto de um ambiente educacional estimulante em que se empenhou previamente (p. 75).

Por fim, as experiências-chave ajudam os Educadores a entender o crescimento e desenvolvimento de cada criança e a encontrarem as melhores estratégias a fim de apoiar o desenvolvimento de cada uma (Post & Hohmann, 2011).

As experiências-chave estão relacionadas entre si e dividem-se em nove categorias, mais precisamente: desenvolvimento social; representação; linguagem; classificação; seriação; número; espaço; tempo e movimento e desenvolvimento físico (Lino, 1998; Oliveira-Formosinho, 2013). Dentro destes domínios existe um conjunto de comportamentos que iniciam desde o nível mais básico até o mais complexo.

Enquanto a criança explora ganha sentido de si próprio; cria relações sociais; implica-se em representações criativas; reconhece como o movimento ajuda a atingir o que pretende; produz sistemas de comunicação e linguagem; explora objetos; constrói o conceito de quantidade, número, tempo e espaço (Post & Hohmann, 2011).

Durante as minhas intervenções coloquei em prática algumas das categorias das experiências-chave, mais precisamente a de representação levando as crianças a imitar ações, representar no ‘faz de conta’, desenhar e pintar. Na linguagem coloquei em prática os comportamentos de “... divertir-se com a linguagem, fazendo ... histórias e ouvindo ... histórias” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 103).

No que se refere à categoria de classificação, as crianças observaram e descreveram as semelhanças e diferenças. No grupo de seriação, as crianças compararam segundo o comprimento e textura. No domínio do espaço realizaram representações com o corpo. Na categoria do movimento e desenvolvimento físico, o grupo seguiu “... instruções referentes a movimentos” (pp. 103-104).

Outros comportamentos e categorias das experiências-chave, nomeadamente o tempo e o desenvolvimento social, surgiram naturalmente nas crianças, aquando das atividades livres.

Por outro lado, na Sala Pré 2 são utilizadas outras opções metodológicas. Tal como refere a EB1/PE da Ladeira (2013/2014a), nesta sala são valorizadas “... as reflexões em grupo acerca do que foi realizado, de situações e comportamentos”. Em conjunto, o grupo também discute o que pensam e o que gostariam de fazer, “... aspetos estes que têm como alicerce alguns dos princípios do Movimento da Escola Moderna [MEM]” (p. 15).

Quanto ao MEM, foi fundado por Sérgio Niza e Rosalina Gomes de Almeida.

Para Serralha (2009), este Modelo “... é um colectivo de profissionais de educação que convergem na rejeição da pedagogia tradicional, unidos pelo compromisso de transformação continuada das suas práticas pedagógicas” (p. 5).

Este é um dos Modelos mais utilizados em Portugal e foi fundado em 1966 e tem por base os ideais de Freinet, Bruner e Vygotsky (ME/DEB, 2000).

O MEM é composto pela junção de outras práticas, sendo estas: os ideais de António Sérgio sobre a Educação Cívica; “... a integração educativa, a prática de integração de crianças deficientes visuais do Centro Hellen Keller e do Curso de Aperfeiçoamento Profissional ...” (Serra, 2004, p. 53; Gonçalves, 2008).

Embora o MEM exista noutros países europeus, para Niza (1998), em Portugal este Modelo distingue-se devido ao facto de que aqui os professores utilizarem e executarem reflexões. Isto “... ocorreu por se ter instituído como movimento de autoformação cooperada de docentes ... cujas práticas educativas constituem ensaios estratégicos e metodológicos sustentados por uma reflexão teórica permanente” (p. 140). Mas, existem outras diferenças, sendo estas, “... a constituição de grupos heterogéneos, quer no que diz respeito às idades das crianças, quer à sua proveniência sociocultural” (Serra, 2004, p. 54).

No MEM, o espaço é dividido em áreas básicas à volta da área central, as mesmas são conhecidas por oficinas ou *ateliers*. Estas segundo Niza (2013) desenrolam-se:

... num espaço para biblioteca e documentação; numa oficina de escrita e reprodução; num espaço de laboratório de ciências e experiências; num espaço de carpintaria e construções; num outro de atividades plásticas e outras expressões artísticas; e ainda num espaço de brinquedos, jogos e ‘faz-de-conta’ (p. 150).

Para este autor, nos espaços educativos do MEM, “... numa das paredes, de preferência ... à altura [da criança,] ... poderão encontrar todo o conjunto de mapas de registo ...” (p. 151). Tal como o Mapa Mensal de Presenças que ajuda à criança a adquirir conhecimento do tempo. Na Sala Pré 2, existia um Mapa de Presenças e um Quadro do Tempo (Figura 2).

Segundo o mesmo autor, o Mapa de Presenças funciona para que as crianças registem com “... um sinal convencional a sua presença ...” (p. 153). Refere ainda, que neste, o nome da criança deve corresponder com a coluna do dia, mês e semana. Porém, tal como se verifica na Figura 3, o Quadro de Presenças da Sala Pré 2 não indica o dia ou o mês, mas sim existe um cruzamento entre o nome da criança e o dia da semana.

Por outro lado, no Quadro do Tempo, é indicado o dia, mês, ano, dia da semana, estação do ano e estado do tempo (sol, nuvens, chuva ou vento).



Figura 2. Quadro do Tempo



Figura 3. Quadro de Presenças

No que diz respeito ao tempo, Serra (2004) afirma que este é dividido em diferentes momentos: “... acolhimento, actividades e projectos, refeição da manhã, comunicações, almoço, actividades de recreio, tempo para actividades colectivas e avaliação” (p. 55). Ainda, neste Modelo existem horas de visitas de estudo e actividades com a comunidade. Por outro lado, no MEM a avaliação pode ser realizada diariamente, semanalmente ou periodicamente.

Por último, esta autora caracteriza os Educadores que utilizam este Modelo, como sendo impulsionadores da participação, da cooperação e grandes ouvintes.

Ao longo da minha prática pedagógica também tive em consideração alguns dos pressupostos orientadores dos Modelos Curriculares MEM.

Neste sentido, durante a minha ação pedagógica coloquei em prática duas linhas orientadoras nomeadamente a aprendizagem cooperativa e da diferenciação pedagógica. Ambas as metodologias serão desenvolvidas mais a frente neste Relatório.

Por outro lado, auxiliei as crianças na utilização do Quadro de Presença e do Quadro do Tempo. Sempre que uma criança chegava à sala, lembrava que esta devia marcar presença no Quadro de Presença, e, quando se justificava, visto que algumas sentiam dificuldades em diferenciar os dias da semana, apoiava-as na realização desta tarefa. Relativamente ao Quadro do Tempo, perguntava às crianças em que dia nos

encontrávamos, correspondente dia da semana e estado do tempo, fazendo o registo das respostas no referido Quadro.

Salienta-se que, embora as Educadoras utilizem alguns princípios dos Modelos referidos anteriormente, no PCG as mesmas afirmam que, não utilizam uma metodologia única, mas sim alguns elementos de cada Modelo.

Deste modo, guiam-se pelas metodologias específicas, mas procurando igualmente, de forma flexível responder às necessidades e motivações particulares das crianças. Por isso, procuram em cada metodologia elementos que as ajudem a responder aos interesses e necessidades das crianças. Neste sentido, assumem que a metodologia utilizada é flexível e adequada às crianças.

Tendo em vista o referido, as Educadoras desta Sala pesquisam, investigam, reformulam, analisam, refletem e autoavaliam o seu trabalho (EB1/PE da Ladeira, 2013/2014a), com o intuito de encontrar as melhores estratégias a utilizar com as crianças.

3.2 Estratégias de Intervenção

3.2.1 A aprendizagem Cooperativa

Para Johnson e Johnson (1999, citados por Fontes & Freixo, 2004), cooperar é trabalhar em conjunto com os outros, a fim de conseguir um objetivo comum. A aprendizagem cooperativa funciona em pequenos grupos, onde cada elemento da equipa tem um papel importante, ‘lutando’ para obter o mesmo resultado.

Na ótica de Abrami et. al (1996, citados por Lopes & Silva, 2008) a aprendizagem cooperativa:

... é mais do que um simples trabalho de grupo. Quando as crianças trabalham em grupo de maneira tradicional é possível que interajam, enquanto que em grupo cooperativo as actividades propostas são concebidas de modo a que a participação de cada um seja necessária para realizar a tarefa pedida (p. 6).

Segundo Fontes e Freixo (2004), o conceito de ZDP fundamenta a aprendizagem cooperativa. Neste sentido, nos dizeres destes autores a aprendizagem cooperativa é vista:

... como uma prática pedagógica capaz de desenvolver, nos alunos, a ... ZDP.... Ou seja, a colaboração com outra pessoa (o par mais capaz), que pode ser o professor ou um colega de grupo mais competente, na ZDP, conduz ao desenvolvimento cognitivo, no sentido em que o professor ou o colega se torna o objecto para o qual tende o desenvolvimento (p. 26).

Segundo as mesmas autoras, um dos objetivos da aprendizagem cooperativa é possibilitar que todos os elementos do grupo sejam capazes de reconhecer os seus direitos e deveres. Além disso, ajuda a obter competências cognitivas e sociais; ajuda a desenvolver o esforço para a obtenção do resultado pretendido; produz relações positivas; entre outros.

Aquando das atividades cooperativas, cabe ao Educador conhecer as características inibidoras e favoráveis das crianças, isto com o objetivo de adequar as atividades ao grupo de crianças. Entre as características inibidoras Lopes e Silva (2008) salientam: o egocentrismo, falta de concentração, falta de competências sociais, linguísticas, de leitura, entre outros. Nas características benéficas referem: falta de inibições, desejo em querer saber mais, necessidades de socialização, falta de pensamentos premeditados sobre a escola, etc.

Por outro lado, existem outros fatores que podem influenciar as atividades cooperativas. As atitudes do Educador e a divisão do grupo podem fazer com que o grupo fique inibido. Já as atividades que obrigatoriamente devam ser realizadas por mais do que uma criança; a partilha dos materiais e a organização do espaço (móveis) e materiais são alguns dos fatores que podem facilitar as atividades cooperativas.

Do mesmo modo, estes autores referem que as estratégias utilizadas para as atividades cooperativas no Pré-Escolar não podem ser comparativas com as que podem ser realizadas com as crianças mais crescidas. Assim, cabe aos Educadores reconhecer quais as características favoráveis e inibidoras do grupo a fim de proporcionar atividades cooperativas.

Segundo os mesmos autores, para existir cooperação é necessário: a interdependência positiva; a responsabilidade individual e de grupo; a interação estimuladora preferencialmente face a face; as competências sociais e o processo de avaliação do grupo. Estes tópicos assumem-se como elementos fundamentais para a aprendizagem cooperativa.

O primeiro acontece quando “... todos os participantes trabalham juntos para terminar, por exemplo, um mural ...”; quando partilham os materiais e as tarefas; quando todos os elementos do grupo recebem a mesmo reconhecimento; quando cada elemento do grupo executa um papel ou quando “As crianças devem superar uma força externa ao grupo a fim de poderem terminar a tarefa” (pp. 15-16). Neste sentido, é importante que cada elemento do grupo tenha plena consciência de que o seu sucesso ou fracasso é o sucesso ou fracasso de todos (Fontes & Freixo, 2004).

Por outro lado, a responsabilidade individual e de grupo implica que o Educador fomente atividades atrativas e interessantes para as crianças, nestas cada elemento do grupo deve ter uma responsabilidade e deve colaborar com o grupo (Abrami et. al, 1996, citados por Lopes & Silva, 2008).

A interação estimuladora preferencialmente face a face diz respeito a dois pontos importantes, sendo o primeiro a disposição física, isto é, organizar o espaço (sala) para que os pequenos grupos possam trabalhar a curta distância, face a face. O segundo é a interação resultante dessa disposição, este torna-se fundamental para a interação do grupo, para isto, deve existir um meio harmonioso, um “... ambiente psicológico de disponibilidade e apoio mútuo, partilhando os recursos existentes, ajudando-se, apoiando-se, incentivando-se, felicitando-se pelo empenho em apreender e festejando os sucessos” juntos (p. 18).

O penúltimo elemento da aprendizagem cooperativa é a competência social, para os autores citados este ponto refere-se às “... competências de colaboração, aptidões para permanecer em grupo, competências de comunicação e competências pós-sociais. Todas as denominações fazem referência às competências de interação” (p. 18).

Por último, o processo de avaliação do grupo, este é o último passo da aprendizagem cooperativa e “... deve ocorrer de forma periódica e sistemática ...” (Fontes & Freixo, 2004, p. 34), permitindo às crianças avaliar os seus comportamentos, verificando se estes foram positivos ou negativos e estabelecer os que deve melhorar e manter (Lopes & Silva, 2008).

Na aprendizagem cooperativa a criança “... é o ator principal das suas aprendizagens e ... [o Educador(a)] um facilitador(a) das suas descobertas sobre o mundo e os seus segredos” (p. 31). Tal como foi referido, o Professor/Educador também tem um papel importante, este segundo Johnson e Johnson (1999, citados por Fontes & Freixo, 2004) deve estabelecer os objetivos; preparar o espaço e materiais necessários; formar os grupos; explicar o trabalho a ser desenvolvido, dando todas as informações necessárias; observar o trabalho dos grupos enquanto executam a tarefa; estar atento; intervir sempre que necessário; entre outros.

Tal como foi referido, é da responsabilidade do Educador formar os grupos de trabalho cooperativo. Para isto, pode ter em consideração as características das crianças (cor do cabelo ou das roupas), competências ou escolhe-as ao acaso. Lopes e Silva (2008), ainda salientam que podem existir outras estratégias para formar grupos aleatórios, tal como o uso de números, fotografias, e outros. Porém, alguns Educadores podem optar por serem as

crianças a formar os grupos. Quando isto acontece, habitualmente formam-se grupos homogéneos, tal como afirmam Fontes e Freixo (2004).

Para as mesmas autoras, existem cinco tipos de grupos de aprendizagem cooperativa, nomeadamente: grupo de aprendizagem cooperativa formal e informal; grupos cooperativos de base; grupos combinados, assim como, grupos representativos.

Neste sentido, afirmam que o primeiro tipo de grupo permite maior envolvimento e pode manter-se durante uma aula ou ano letivo. Por outro lado, os grupos de aprendizagem cooperativa informal podem manter-se por alguns minutos ou aula. Este tipo de grupo permite que as crianças estejam concentradas.

Os grupos cooperativos de base são heterogéneos e têm grande durabilidade o que facilita com que o grupo se mantenha motivado, a fim de obter resultados positivos. Ainda, segundo as autoras supracitadas, os grupos combinados fomentam a interajuda e são a união de vários grupos, isto com o intuito de trabalharem em conjunto para o mesmo fim.

Por último, revelam que os grupos representativos são os grupos compostos por elementos de outros conjuntos. Estes elementos são escolhidos pelo adulto que é habitualmente o presidente dos grupos ou pelo próprio conjunto. Este tipo de grupo, facilita a discussão sobre os trabalhos de todos os grupos; a solução de problemas e a cooperação de trabalhos conjuntos.

O número de elementos do grupo dependerá da tarefa, faixa etária, oferta de materiais e do espaço. Sobre isto, Johnson e Johnson (1999, citados por Fontes & Freixo, 2004) referem que o número de elementos deve ser entre 2 a 4 participantes, outros autores apontam que os grupos podem chegar aos 6 elementos, enquanto outros mencionam que não deverão ser superiores a 2, pois quanto maior for o grupo, maior é a possibilidade de haver subgrupos.

No que diz respeito ao modo de constituição dos grupos, Fontes e Freixo (2004) indicam que estes devem ser heterogéneos, no que diz respeito as idades, raça, género, etc..

Para as mesmas autoras, o tempo de duração dos grupos depende, os mesmos podem permanecer durante uma tarefa; um tema orientador ou durante todo o ano letivo. O grupo manter-se-á até que alcance bons resultados, e isto pode demorar algum tempo, "... uma vez que os alunos [/crianças] têm de combater hábitos de trabalho individual que por vezes estão bastante enraizados ...” (p. 38).

Durante o Estágio procurei sempre que possível formar grupos nas mesas de trabalho, com o intuito de fomentar e promover a solidariedade, partilha, troca de ideias e entreajuda. Estes grupos eram escolhidos ao acaso, no entanto tinha em consideração os

comportamentos das crianças, isto é, aquelas mais desassossegadas ficavam entre crianças mais calmas e vice-versa, para que as crianças se ajudassem umas as outras e não existissem distrações.

3.2.2 A Diferenciação Pedagógica para uma Educação de Qualidade

A diferenciação pedagógica é um direito da criança (Niza, 2000, citado por Grave-Resendes & Soares, 2002). Nesse sentido, é basilar reconhecer e respeitar o ritmo de cada criança, procurando responder de forma eficaz às suas necessidades.

Todas as crianças são diferentes, aprendem de formas distintas (Tomlinson, 2008) e possuem necessidades, interesses e características próprias que as diferenciam umas das outras (Grave-Resendes & Soares, 2002). Por isso, é essencial que o Educador tenha a capacidade de reconhecer essas diferenças e detetar o nível de desenvolvimento de cada uma, pois só assim a sua prática poderá ser verdadeiramente significativa.

Para Roldão (1999), “... diferenciar, significa definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas” (p. 52). Por isso, na prática docente é fundamental que o Educador adeque o currículo de forma a poder dar resposta às necessidades das crianças.

Sobre a diferenciação pedagógica, o ME/DEB (1997) refere nas OCEPE que:

O conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades. Este conhecimento resulta de uma observação contínua e supõe a necessidade de referências tais como, produtos das crianças e diferentes formas de registo (p. 25).

Para que haja diferenciação, Niza (2004) revela que o Educador deve diferenciar o acompanhamento de cada criança; ter várias estratégias e recursos; dar valor à diversidade dos grupos, etc. Outros autores declaram que é importante que existam ofertas educativas diversificadas e estratégias diferentes, como por exemplo: trabalhos em grande e em pequeno grupo (Byers & Rose, 1996, citados por Morgado, 2004).

Na ótica de Oliveira-Formosinho (2007), “... diferenciar não é individualizar o ensino ...; é assumir a heterogeneidade e a diversidade como riqueza e conseguir a integração da autonomia individual de exercício do poder e influência com o exercício social recíproco e relacional, da participação colectiva” (p. 33).

Em síntese, a diferenciação pedagógica é “... organizar as atividades e as interações, de modo a que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didáticas enriquecedoras, tendo em conta as suas características e necessidades pessoais” (Cadima, 1997, p. 14).

Grave-Resendes e Soares (2002) identificam algumas das diferenças individuais mais relevantes e que devem ser consideradas aquando da prática pedagógica, nomeadamente: as diferenças cognitivas, linguísticas e socioculturais.

As diferenças cognitivas para estas autoras subdividem-se em duas categorias, a primeira diz respeito à inteligência múltipla. Esta traduz-se “... no facto de todos os seres humanos possuírem pelo menos oito modos diferentes de conhecer o mundo” (p. 21), sendo estas: a inteligência verbal (linguagem); lógico matemático; espacial; musical/rítmica; corporal ou cinestésica; interpessoal; intrapessoal e naturalista.

Por outro lado, afirmam que a segunda categoria diz respeito aos diferentes estilos de aprendizagem, isto é, a forma como os indivíduos processam a informação e os seus comportamentos perante situações de aprendizagem. É importante reconhecer os estilos de aprendizagem das crianças, uma vez que, estas informações proporcionam ao Educador a possibilidade de identificar os pontos fortes e fracos das mesmas, a fim de escolher estratégias mais adequadas ao grupo.

Alonso, Gallego e Honey (1997, citados por Grave-Resendes & Soares, 2002) com base nos estilos de Honey e Mumford, apontam os quatro estilos de aprendizagem: ativo; reflexivo; teórico e pragmático.

No que diz respeito às diferenças linguísticas, as mesmas autoras afirmam que o fator linguístico é um assunto que não pode ser descurado, visto ser através dele que as crianças aprendem. Neste sentido, “... o baixo rendimento escolar de muitas crianças cuja língua materna não é a língua da escola, é atribuído a dificuldades cognitivas quando na realidade o que está em causa são questões de natureza pedagógica” (p. 26). Perante isto, sugerem que não se culpabilize a criança pelos seus problemas de aprendizagem e que se procure adequar a prática pedagógica às necessidades da criança.

Por último, as diferenças socioculturais também devem ser tidas em conta. Segundo estas autoras, os grupos provenientes de meios socioeconómicos e culturais distintos habitualmente revelam índices de insucesso escolar. Usualmente, estas crianças sentem-se desvalorizadas, o que se traduz na desmotivação e falta de autoestima. Para atenuar estes prognósticos, cabe ao Educador, criar condições, desenvolvendo estratégias diferenciadas e adequadas a cada criança face às suas necessidades.

Durante o Estágio, tive em consideração a diferenciação pedagógica, adequando a minha prática às necessidades das crianças e proporcionando momentos de inclusão. Neste sentido, procurei discernir as necessidades e interesses do grupo, a fim de proporcionar a cada criança uma resposta educativa eficaz e adequada às suas necessidades. Estes dados foram recolhidos recorrendo à observação participante, leitura do PCG e através dos diálogos com as crianças, bem como com a Educadora Cooperante, a Professora do Ensino Especial e a Técnica Profissional de Educação Especial.

Capítulo 4. Estágio Pedagógico

4.1 Contextualização do Estágio

4.1.1 O Meio e a Instituição

A EB1/PE da Ladeira encontra-se no Concelho do Funchal, na freguesia de Santo António (Figura 4), “... mais especificamente no Caminho da Terra Chã, n.º 17, 9020-124” (EB1/PE da Ladeira, 2011/2015, p. 5) (Figura 5 e Figura 6).

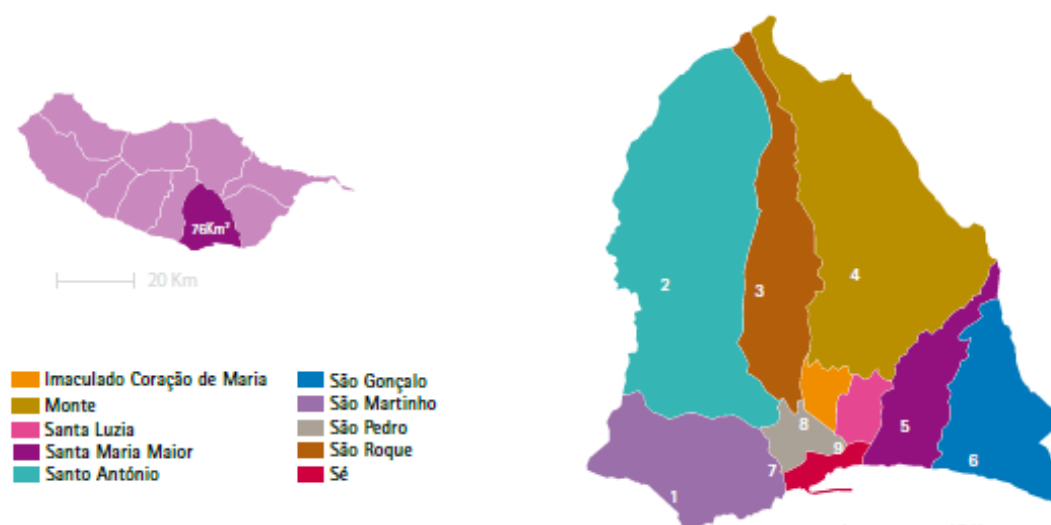


Figura 4. Ilha da Madeira e freguesias do Concelho do Funchal

Fonte: Câmara Municipal do Funchal (CMF) [2007, p. 8] (Adaptado)



Figura 5. Localização da EB1/PE da Ladeira

Fonte: Site da CMF

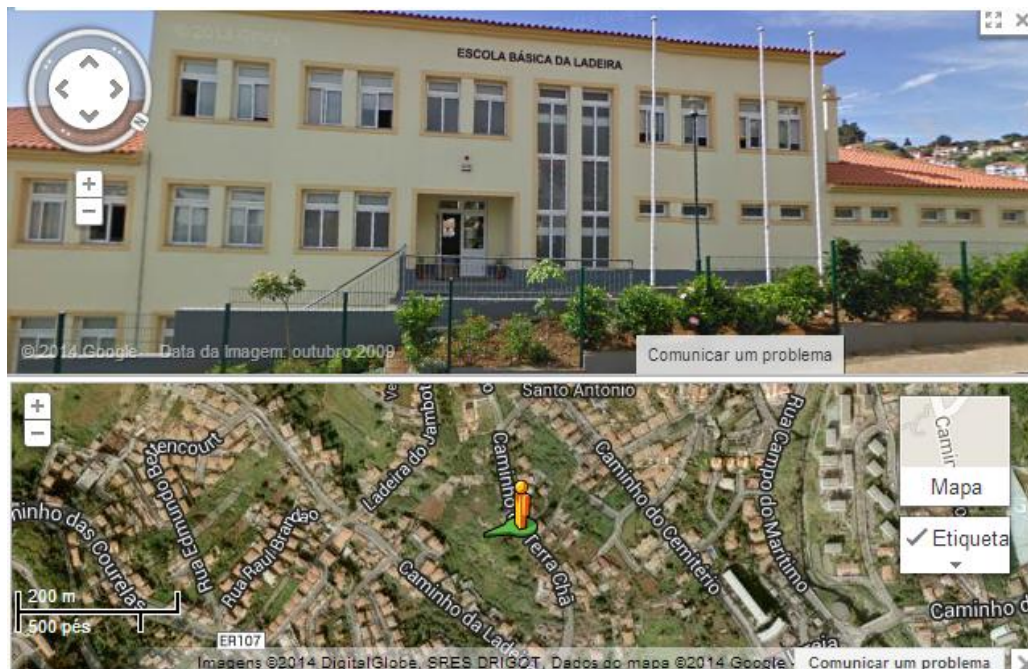


Figura 6. EB1/PE da Ladeira

Fonte: Site Google Maps

Esta freguesia tem um perímetro de 23.946m (CMF, 2007) e uma área aproximada de 2.221 hectares (EB1/PE da Ladeira, 2011/2015). Encontra-se a “Norte/Noroeste do centro da cidade. Faz fronteira com a Freguesia de São Pedro, São Roque e São Martinho,... assim como o Curral das Freiras e Estreito de Câmara de Lobos” (p. 6). Daí que, esta seja considerada uma das freguesias mais extensas da Região Autónoma da Madeira (RAM). Dela fazem parte as paróquias de Santo António, Álamos, Graça, Visitação e Santo Amaro.

A Freguesia de Santo António tem uma população diversificada, no âmbito dos níveis sociais, económicos e culturais. Deste modo, existe “... um meio social económico muito baixo, baixo e médio” (p. 5).

Segundo os últimos Censos 2011 publicados pela CMF (2013) esta freguesia tinha em 2011, 27.383 habitantes residenciais, isto significa que estas pessoas viveram nas suas residências durante 1 ano antes do Censo 2011 ou chegaram durante esse período de análise e pretendem morar ali durante um tempo mínimo de 12 meses.

No que diz respeito à juventude e ao envelhecimento da freguesia de Santo António, os mesmos Censos, revelam que esta freguesia possui uma elevada percentagem de jovens em comparação com a dos idosos. Tal como se verifica na seguinte figura (Figura 7).

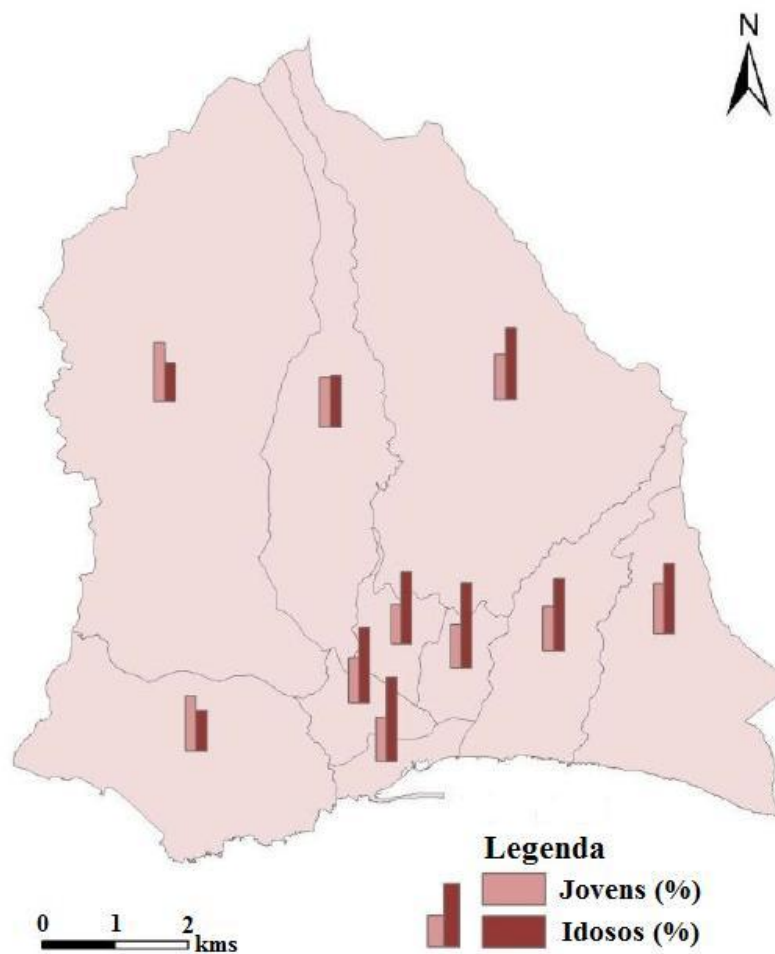


Figura 7. Jovens e idosos em 2011 no Concelho do Funchal

Fonte: CMF (2013) [Adaptado dos Censos 2011]

Segundo a CMF (2007), em 2005 a freguesia de Santo António tinha seis instituições de Pré-Escolar, oito de ensino Pré-Escolar e 1.º CEB, uma de 1.º e 2.º CEB, uma de 2.º e 3.º CEB e Ensino Secundário, uma de Ensino Superior e por fim, uma de Ensino Especial. Os Censos 2011, publicados pela CMF (2013), revelam igualmente o nível de escolaridade da população residente por freguesias do Concelho do Funchal, onde podemos observar que em Santo António a maioria da população tem o 1.º CEB e a minoria o ensino pós-secundário, como se observa na seguinte figura (Figura 8).

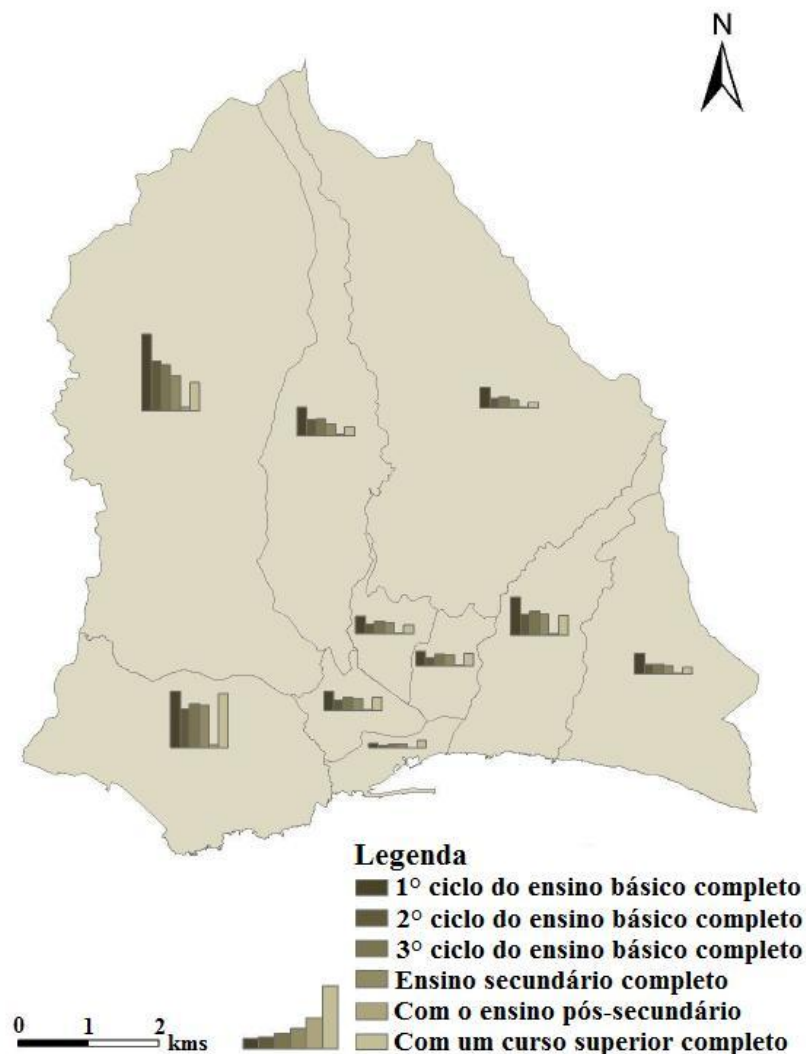


Figura 8. Nível de escolaridade em 2011 no Concelho do Funchal

Fonte: CMF (2013) [Adaptado dos Censos 2011]

No que diz respeito à oferta cultural, lazer e património, a CMF (2007) afirma que Santo António, em 2005, possuía três bibliotecas públicas; um teatro; dois arquivos públicos; duas livrarias; duas salas de espetáculos; um centro cultural; quatro grupos musicais de dança e teatro; três associações culturais e de recreio e sete cinemas. Pode-se salientar que esta freguesia planeia e executa várias atividades culturais e de lazer para a maioria da população, os jovens. Ainda, “Existem vários grupos/clubes: de campismo, escutismo, desportismo (futebol, atletismo, andebol, basquetebol, etc.), musicais ...” (EB1/PE da Ladeira, 2011/2015, p. 10) e a Casa do Povo de Santo António, que possui um grupo de teatro e desenvolve cursos de culinária, de corte e costura, entre outros.

No que se refere aos espaços e infraestruturas de interesse histórico, o PEE salienta que nesta freguesia existe “... arquitectura civil, o mosteiro das Irmãs Clarissas, a Igreja de

Nossa Senhora da Visitação, o Centro Cultural de Santo António, a Igreja de Nossa Senhora da Graça, o antigo Cine-Teatro, a Estação Rádio da Madeira, a RTP” (Radio e Televisão de Portugal) (p. 8), entre outros. Ainda, refere, como pontos históricos a Igreja de Santo António, a de São João Baptista e o Miradouro do Pico dos Barcelos.

O mesmo documento destaca que nos espaços de serviços sociais e públicos existem “Instituições Bancárias, uma Estação de Correios, ..., o edifício da Junta de Freguesia, a Casa do Povo, ..., uma Casa de Saúde Psiquiátrica (Casa de Saúde São João de Deus)”, entre outros (p. 9).

Na área do desporto e setor turístico a CMF (2007) diz que esta freguesia usufruía em 2005 de duas piscinas cobertas; nove espaços para pequenos jogos; um espaço para grandes jogos; um pavilhão; três ginásios e um campo de ténis.

Sobre à saúde e segurança social, os dados encontrados revelam que Santo António em 2005 tinha um hospital/clínica; um centro de saúde; uma farmácia; um centro comunitário; três centros de Atividades de Tempos Livres (ATL); dois centros de convívio; um centro de dia e um de noite; um lar de crianças e jovens; uma residência para idosos e um centro de emprego.

Segundo a EB1/PE da Ladeira (2011/2015), esta instituição encontra-se num espaço residencial, onde existem “... bairros sociais, zonas habitacionais recentes e espaços de comércio e serviços. Também podemos encontrar restaurantes, supermercados, armazéns, oficinas, cabeleireiros, padarias, centros de formação profissional, infantários, pequenas lojas de pronto-a-vestir, etc.” (pp. 5-6).

Esta escola iniciou a sua construção em 2005, foi inaugurada no ano 2007, possuindo vastas zonas exteriores e interiores sendo de grande importância, pois permitiu acolher as crianças de outras escolas, nomeadamente a “EB1/PE da Ladeira (antiga), a EB1/PE do Salão (Álamos), a EB1/PE do Laranjal e a ... [Escola Básica do 1.º Ciclo (EB1)] de Santo António” (Madalena) (p. 10).

O PCG revela que a EB1/PE da Ladeira desde o seu começo funcionou como escola a tempo inteiro. Nesta instituição as crianças usufruem de atividades de complemento curricular, para além das de componente curricular. Sendo estas, para as crianças do Pré-Escolar: a Expressão Musical e Dramática, a Expressão Físico-Motora e o Inglês.

Atualmente as crianças do Pré-Escolar podem usufruir de aulas de Natação no Clube Naval como atividade extraescolar, desde que os Encarregados de Educação paguem estas mesmas aulas. Na Sala Pré 2 só uma criança participa nas aulas de Natação (J. F, comunicação pessoal, janeiro 24, 2014).

Segundo a EB1/PE da Ladeira (2013/2014a), a EB1/PE da Ladeira possui vários níveis de ensino, sendo estes o Pré-Escolar, o 1.º CEB, o Ensino Recorrente, no turno da noite, e a sala TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*).

No que concerne à estrutura física, no piso -2 encontra-se o polivalente, para as atividades de Expressão Físico-Motora, no piso -1 existem três salas de Pré-Escolar. Além disso, no piso 0 está o refeitório e a sala para as atividades de Expressão Musical e Dramática. Salienta-se que neste espaço cada turma/grupo tem lugares (mesas) específicos. Por outro lado, no andar 1 localiza-se o gabinete da Diretora, a sala TEACCH, as salas do 1.º Ciclo, o gabinete para Professores e a sala de reuniões.

Note-se que em cada andar existem casas de banho tanto para crianças como para adultos.

O recreio para as crianças do Pré-Escolar acontece no exterior, onde se encontram jardins, várias estruturas tal como, baloiços, escorregas e sobe e desce. Na parte exterior ainda existe um campo multiuso.

Durante o período de 2011 e 2015, será desenvolvido o Projeto “... ‘REGRAS PARA A CIDADANIA: UMA CONSTRUÇÃO A CAMINHO DO FUTURO!’...” com o intuito de melhorar o nível de aprendizagem das crianças bem como o fazer cumprir as regras estabelecidas (EB1/PE da Ladeira, 2011/2015, p. 11). Segundo este Projeto, a temática surgiu durante uma reunião de Conselho Escolar, isto perante as necessidades e condições sociais das crianças desta escola. Visto que estas demonstram comportamentos inadequados, que se revelam sobretudo dentro da escola, durante as refeições.

Este projeto envolverá todas as crianças da instituição, ou seja, desde as crianças mais novas às mais velhas. Ainda, salienta-se que esta temática é uma preocupação de toda a comunidade educativa e que o pessoal docente e não docente trabalhará em cooperação para alcançar as metas delineadas.

Durante a minha intervenção observei que no refeitório existe uma folha onde os Professores e Educadores deveriam registar o número de crianças/alunos que demonstram comportamentos inadequados na hora das refeições, tais como: desperdício alimentar, brincar com a comida, fazer barulhos inapropriados, entre outros.

No que diz respeito aos recursos humanos, a EB1/PE da Ladeira possui pessoal docente e não docente, alunos, pais/Encarregados de Educação e restantes elementos da comunidade educativa.

O horário de funcionamento da EB1/PE da Ladeira é das 8h às 18h30m, porém, no Pré-Escolar o horário é das 8h15m às 18h30m.

4.1.2 Caracterização da Sala

4.1.2.1 Equipa Pedagógica

A equipa pedagógica da Sala Pré 2 encontra-se constituída por duas Educadoras de Infância, uma Assistente Operacional de Pré-Escolar. Integram igualmente uma Educadora Especializada em Educação Especial, uma Psicóloga e uma Terapeuta da Fala.

Saliente-se que as atividades pedagógicas “... decorrem durante a componente letiva com o apoio da assistente operacional [e] As atividades de enriquecimento curricular decorrem durante o tempo letivo” com apoio das Educadoras da Sala (EB1/PE da Ladeira, 2013/2014a, p. 19).

4.1.2.2 Organização do Espaço e Recursos Materiais

No que diz respeito à organização do ambiente educativo. O PCG afirma que “Para que a criança se sinta segura e motivada, é fundamental que lhe seja proporcionado um ambiente harmonioso, estimulante e agradável” (p. 16). Com isto, é possível envolver todas as crianças e executar as atividades individuais, em grande grupo ou em pares, respeitando o outro e sabendo esperar pela sua vez para intervir.

A organização do espaço, segundo o ME/DEB (1997), revela as intenções educativas e a dinâmica do grupo. Deste modo, é importante que o Educador tenha presente quais as finalidades educativas dos materiais e da organização do espaço.

Neste sentido, é fundamental que a criança esteja inserida num espaço flexível, seguro, estimulante, confortável, adequado à sua faixa etária e apetrechado de materiais lúdicos-didáticos que proporcionem experiências de aprendizagem diversificadas.

A Sala Pré 2 está equipada com mobiliário, material áudio visual, didático e de desgaste. Tal como já foi referido, estes espaços encontram-se divididos por áreas, devidamente identificadas, tendo por base o Modelo Pedagógico *High/Scope* (Figura 9).

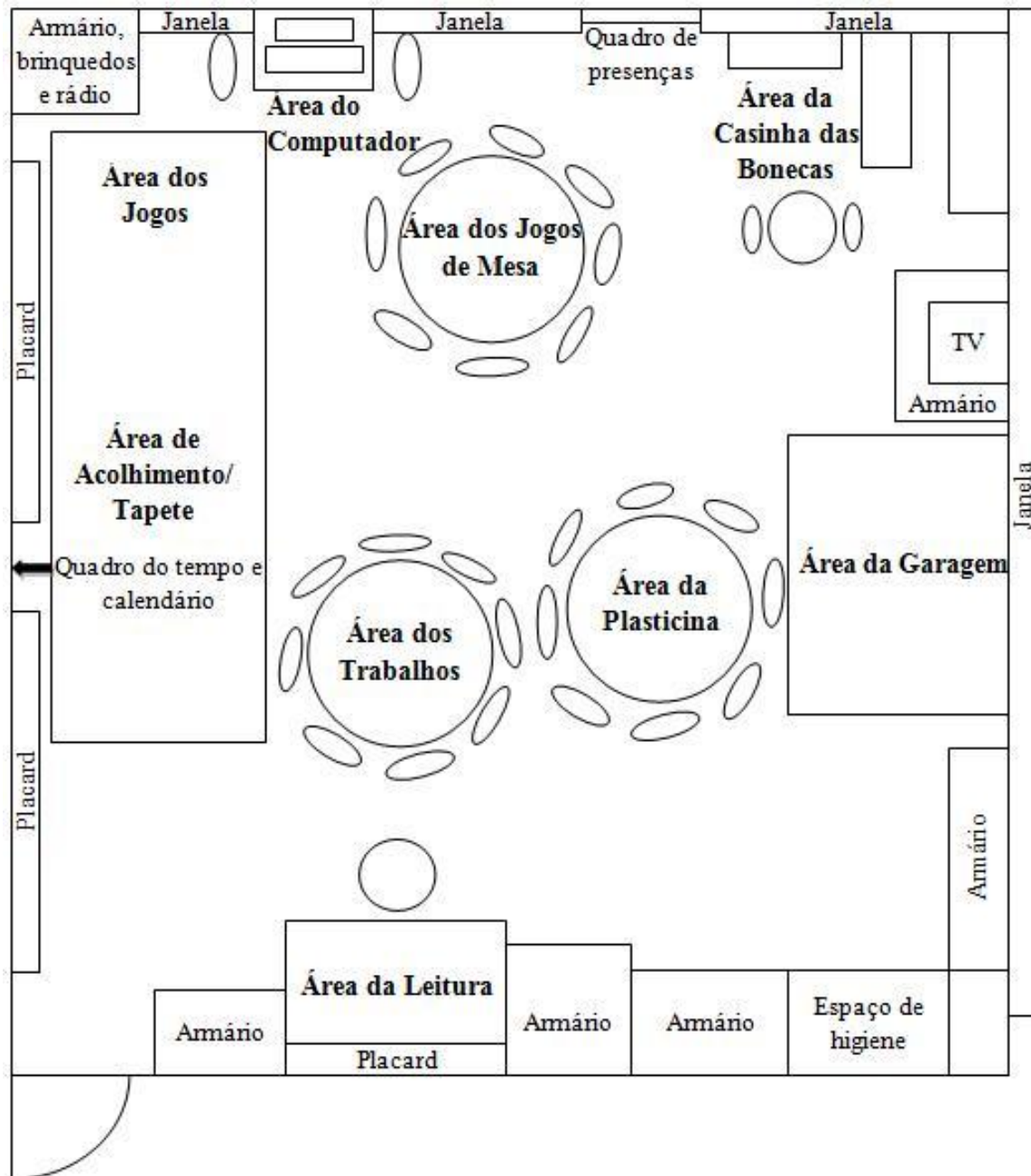


Figura 9. Planta da Sala Pré 2

Nesta sala as áreas possuem uma forma de limitação do número de crianças que podem frequentar cada espaço. Para isto, as crianças procuram a sua foto e a colocam no espaço em branco, tal como se exemplifica na Figura 10.



Figura 10. Limitação do número de crianças na Área dos Jogos

A sala de atividades da Sala Pré 2 é composta por várias áreas de atividades principais, sendo estas: a Área da Leitura, a Área de Acolhimento/Tapete, a Área da Casinha de Bonecas, a Área dos Jogos, a Área dos Jogos de Mesa, a Área da Garagem, a Área dos Trabalhos, a Área da Plasticina e a Área do Computador, como se verifica na Figura 11.



Figura 11. Sala Pré 2

O contato precoce com livros “... facilita a aprendizagem da leitura nos primeiros anos da escolaridade”, é por isto que, “... uma área de livros para crianças, agradável e bem recheada, pode fazer uma verdadeira diferença na vida das crianças” (Post & Hohmann, 2011, pp. 148-149), daí a importância desta área.

Tendo em conta isto, a Área da Leitura privilegia o livro como ferramenta fulcral para o desenvolvimento da maior dificuldade do grupo, a linguagem e a comunicação. Neste espaço, pretende-se ainda trabalhar a concentração, a atenção e a imaginação das crianças.

Este espaço deve estar localizado longe da área dos jogos, para que os barulhos e distrações não interfiram com o manuseamento dos livros (Post & Hohmann, 2011), como acontece na Sala Pré 2.

Esta área é assinalada e limitada a um sofá vermelho a fim de proporcionar conforto e bem-estar à criança. Ao lado deste existe uma prateleira com variados livros, e para criar um ambiente confortável, encontra-se um pufe que serve de mesa e de banco (Figura 12). No que diz respeito aos livros, estes estão ao alcance das crianças e são adequados à faixa etária destas. Deste modo, aqui podemos encontrar: histórias infantis, fábulas, contos tradicionais e livros de vários tópicos (exemplo: livros de culinária).



Figura 12. Área da Leitura

Outra área de grande importância é a Área do Tapete (Figura 13). Uma vez que, é neste espaço que se sucedem os diálogos em grande grupo, algumas atividades diárias, tal como os *bons dias*, contam-se histórias, cantam-se canções e fazem-se jogos. Neste sentido, neste espaço na Sala Pré 2, as crianças comunicam as suas novidades, expõem e compartilham as suas experiências e vivências familiares de forma voluntária e natural e têm a oportunidade de aprender a esperar a sua vez para intervir e ouvir os outros, respeitando as suas opiniões.

Para além disso, nesta área as crianças têm a oportunidade de realizar os jogos de construção, entre as brincadeiras, as crianças, no geral, gostam de fazer jogos com legos e construir casa, estradas, cidades e testar o equilíbrio.



Figura 13. Área do Tapete

Na Área da Casinha de Bonecas “... as crianças podem encontrar e explorar bonecas, objectos relacionados com a cozinha e peças de vestuário” (Post & Hohmann, 2011, p. 158). As mesmas autoras revelam que, neste espaço, as crianças individualmente ou em grupo “... imitam as coisas que vêem os membros da sua família fazer em casa ...” (p. 158), tal como, falar por telefone e arrumar a casa.

Nesta área também têm lugar brincadeiras individuais ou em grupo tal como reconhecem Hohmann e Weikart (2011), nesta área “... podem ter lugar, quer brincadeiras individuais, quer brincadeiras que impliquem cooperação” (p. 187).

Neste espaço, as crianças passam o tempo “... mexendo, enchendo, despejando, agitando, misturando, enrolando, dobrando, abotoando, fechando, escovando, vestindo e despindo roupas” (p. 187). As crianças têm a oportunidade de “... expressarem os seus sentimentos, usarem a linguagem para comunicar sobre os papéis que representam e responderem às necessidades e pedidos umas das outras” (p. 188).

Na Sala Pré 2, esta é a área mais procurada pelo grupo. Encontra-se dividida num quarto e uma cozinha (Figura 14) e está equipada com materiais que as crianças

reconhecem como habitualmente utilizados pelos adultos. Neste sentido, este espaço encontra-se apetrechado com objetos, mais precisamente: um frigorífico, um lava-loiça, uma mesa, duas cadeiras de madeira e à escala das crianças, vários talheres, recipientes de cozinha (panelas e frigideiras) e pratos (rasos e de sopa), bem como vários alimentos, todos de plástico, bonecas, animais de peluche, uma cama de bonecas, um telefone, entre outros.



Figura 14. Área da Casinha de Bonecas

No que diz respeito à Área dos Jogos e tal como se pode observar na Figura 15, esta encontra-se na Área do Tapete, tendo ao lado uma estante e um armário que dispõe de uma panóplia de jogos de construção.

Este espaço dispõe-se para que nele as crianças façam construções, isto com o intuito de desenvolver a motricidade fina, concentração, imaginação e adquirir noções matemáticas e do conhecimento do mundo. Com efeito, para Post e Hohmann (2011), nesta área as crianças “... envolvem-se em encaixar coisas umas nas outras e em desmontá-las em encher e esvaziar e em brincar ao faz de conta” (p. 160).

Na sala Pré 2, esta área possui vários jogos, tais como, puzzles e jogos de encaixe. No que concerne à arrumação, estes jogos estão acomodados em prateleiras, sendo que, três estão ao alcance das crianças, enquanto as outras duas não, pelo que é o adulto aquele que facilita esses jogos.



Figura 15. Área dos Jogos

Nesta sala encontra-se também a Área dos Jogos de Mesa (Figura 16), neste espaço as crianças podem brincar com os jogos de mesa que se encontram na mesma estante dos jogos de construção. Salienta-se que pelo que foi observado, quando as mesas estão disponíveis as crianças distribuem-se pelas mesas e o tapete, isto como forma de evitar alguma confusão e conflitos.



Figura 16. Área dos Jogos de Mesa

Nesta sala a Área da Garagem é maioritariamente procurada pelas crianças do género masculino. Para Hohmann e Weikart (2011) este espaço, permite com que as crianças se desenvolvam as atividades de faz-de-conta.

Na sala Pré 2, este espaço está delimitado por um tapete com motivos ligados a uma cidade e nela podemos encontrar carros de plástico de várias cores e uma garagem ao acesso das crianças (Figura 17).



Figura 17. Área da Garagem

Tal como se pode observar na Figura 18, a Área dos Trabalhos encontra-se constituída por três mesas, 26 cadeiras e uma estante que comporta o material indispensável aos trabalhos, tal como: lápis, borrachas, cores, etc. Neste espaço as crianças executam desenhos livres ou registos gráficos e ainda as atividades de expressão artística (corte, recorte, colagem, rasgagem e pintura).



Figura 18. Área dos Trabalhos

A Área da Plasticina encontra-se perto do ‘lava-mãos’ da sala (Figura 19). Neste espaço, as crianças exploram de forma criativa e livre a cor, forma, desenvolvem a expressão, estética e a imaginação.



Figura 19. Área da Plasticina

Esta sala possui ainda a Área do Computador que pode ser utilizada por duas crianças em simultâneo. Nela encontra-se um computador, um teclado (grande e colorido), uma mesa e duas cadeiras (Figura 20). Segundo Hohmann e Weikart (2011), é fundamental que o computador possua um *software* adequado para as crianças, para que estas desenhem, efetuem “... jogos de adequação, comparação, contagem e memória, elaborem padrões, ‘guiem’ comboios, carros e barcos no ecrã, façam experiências com letras e escrevam as suas próprias histórias” (p. 208).

Esta área encontra-se perto da Área dos Jogos de Mesa e está posicionada estrategicamente num local onde as luzes e as janelas não causam reflexo no monitor.

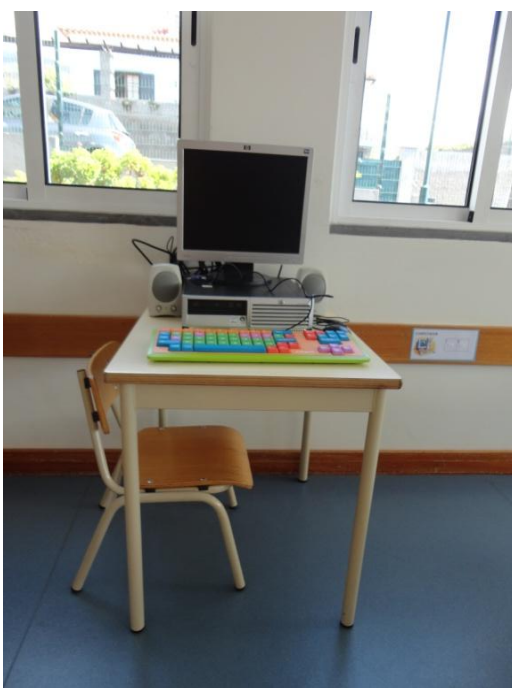


Figura 20. Área do Computador

Mais imagens da Sala Pré 2 podem ser encontradas na pasta Apêndice B no CD-ROM deste Relatório.

4.1.2.3 Organização do Tempo/Rotinas

A organização do tempo deve ser flexível, não obstante, é fundamental a existência de uma rotina diária, nela vários momentos se repetem durante a semana.

É essencial que no início do ano os Educadores estabeleçam uma rotina diária permanente e organizada, e que a mesma seja alterada apenas se se revelar estritamente

necessário, já que, “Quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados em vez de em permanente mudança, é mais provável que os bebés e as crianças se sintam seguros e confiantes” (Post & Hohmann, 2011, p. 195).

Neste sentido, torna-se necessário salientar a importância da rotina diária, pois é através dela que as crianças se sentem mais seguras, porque quando reconhecem a sequência das ações e tarefas sentem-se mais seguras e executam livremente as suas tarefas. Assim sendo, as crianças têm a oportunidade de conhecer e reconhecer o que podem fazer nos vários momentos do dia e prever a sua sucessão. Mas isto não significa que as atividades que abarcam a rotina diária não possam ser de todo alteradas; isto poderá acontecer, sempre que estas alterações se centrem nos interesses das crianças.

Para além disso, a rotina diária ajuda e auxilia aos Educadores na organização do tempo, de modo que, possam facultar experiências enriquecedoras para as crianças.

Torna-se fundamental referir que embora a rotina diária estabeleça um tempo específico para cada atividade, isto não significa que sejam expostos os detalhes daquilo que a criança vai executar durante cada momento do dia. Na verdade, a rotina diária “... está planeada por forma a apoiar a iniciativa da criança” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 224). Deste modo, esta permite à criança ter vários momentos e oportunidades para “... expressar os seus objectivos e intenções; ... levar a cabo essas iniciativas através da consideração das suas opções, da interacção com pessoas e materiais, e da resolução de problemas que surjam ...” (p. 224) e, por último, dá-lhe a possibilidade de tentar repetidas vezes até sentir satisfação com o fruto do seu esforço.

Na Sala Pré 2 é a criança a que escolhe a área onde pretende estar nos momentos das atividades livres. Entre as muitas vantagens de ser dada à criança a opção de poder escolher o espaço e/ou material, Graves (1996) salienta que o facto de ser a criança a planear ajuda-a a desenvolver a linguagem, assim “Ao escolher as actividades e ao identificar os materiais e processos que fazem tenção de usar, as crianças aprendem palavras e frases novas” (p. 116).

O grupo da Sala Pré 2 em conjunto com a equipa pedagógica, refletem sobre o que pensam e desejam fazer, bem como, executam um balanço do que foi realizado. Isto ajuda-as a criar uma organização temporal, levando-as a sentirem-se mais seguras.

A rotina diária da Sala Pré 2 é adaptada às necessidades do grupo e está dividida em dois momentos (manhã e tarde), tal como se verifica na seguinte Figura.

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Manhã	Acolhimento/atividades	Acolhimento/atividades	Acolhimento/atividades	Acolhimento/atividades	Acolhimento/atividades
	“Bons Dias”/ Atividades	“Bons Dias”/ Atividades	“Bons Dias”/ Atividades	“Bons Dias”/ Atividades	“Bons Dias”/ Atividades
	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
	Atividades orientadas	Atividades orientadas	Atividades orientadas	Música (10h às 11h)	Atividades orientadas
	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
	Tarde	Atividades orientadas	Atividades livres Inglês (13h30 às 14h30)	Atividades orientadas	Atividades livres Ed. Física (14h30 às 15h30)
Higiene		Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
Lanche		Lanche	Lanche	Higiene	Lanche
Recreio		Recreio	Recreio	Lanche	Recreio
Higiene		Higiene	Higiene	Atividades livres e higiene	Higiene
Atividades orientadas		Atividades orientadas	Atividades orientadas	Atividades orientadas	Atividades orientadas
Arrumar a Sala		Arrumar a Sala	Arrumar a Sala	Arrumar a Sala	Arrumar a Sala
Encerramento		Encerramento	Encerramento	Encerramento	Encerramento

Figura 21. Rotina diária da Sala Pré 2

4.1.3 Caracterização do Grupo de Crianças

O grupo da Sala Pré 2 é constituído por 26 crianças, todas de nacionalidade portuguesa. Tal como se verifica no Gráfico 1, 54% corresponde ao género masculino (14 meninos) e 46% ao género feminino (12 meninas), com idades compreendidas entre os 4 (6 crianças, 23%) e os 5 anos (20 crianças, 77%), até dia 31 de dezembro de 2013 (Gráfico 2).

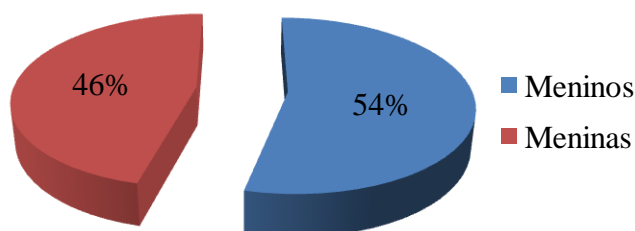


Gráfico 1. Género das crianças da Sala Pré 2

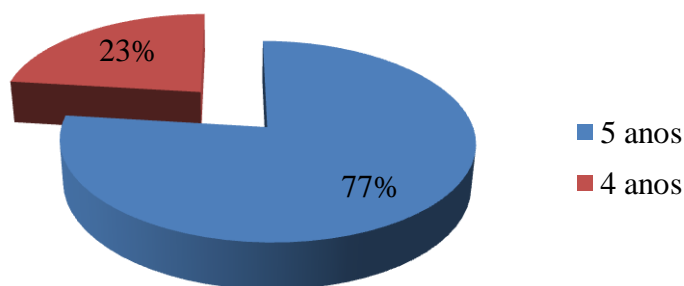


Gráfico 2. Percentagem da faixa etária das crianças

Na Sala Pré 2, 16 crianças pertenciam à outra sala e 3 frequentam por primeira vez a escola estando até à data a cargo dos Encarregados de Educação.

Salienta-se que devido a este facto, através da observação participante, verifiquei que algumas crianças possuíam grandes dificuldades em se despedirem dos pais: ao chegarem à sala, algumas pediam para ficar na janela com o intuito de se despedirem dos pais, outras choravam durante vários minutos e por vezes vomitavam. Estes comportamentos foram recorrentes durante as oito semanas de intervenção.

4.1.3.1 Interesses e Necessidades do Grupo

Tendo em conta as vivências experienciadas com grupo e a análise documental do PCG, apresenta-se no seguinte Quadro os interesses, bem como lacunas mais evidentes do grupo, no que diz respeito à Área Pessoal e Social (Quadro 2).

Área Pessoal e Social	
Interesses	Necessidades
<ul style="list-style-type: none"> • Demonstram bom relacionamento entre as crianças, entre a criança e o adulto; • São autónomas na higiene. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades na partilha e na cooperação com o outro; • Dificuldades no cumprimento das regras da sala, sobretudo no saber esperar pela sua vez, na arrumação e cuidado dos materiais; • Complicações na hora da refeição, especialmente no segundo prato, algumas crianças precisam da ajuda do adulto e de motivação para comer. De notar que algumas apenas recentemente começaram a ingerir alimentos sólidos.

Quadro 2. Interesses e necessidades do grupo na Área Pessoal e Social

Por outro lado, na Área de Expressão e Comunicação as crianças revelam os seguintes interesses e necessidades (Quadro 3):

Área da Expressão e Comunicação	
Interesses	Necessidades
<i>Expressão plástica</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Mostram gosto pela pintura, recorte e colagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades em finalizar as tarefas; • Pouca agilidade com as tesouras; • Pouca organização do trabalho e uso do espaço; • Obstáculo em recriar um acontecimento e em representar a figura humana.
<i>Expressão dramática/teatro</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Demostram entusiasmo pela Expressão Dramática/teatro, porém no momento de executar a atividade ficam inibidos e alguns recusam-se a participar; • Desfrutam das atividades de faz de conta, mas também é uma área onde acontecem alguns conflitos. 	<ul style="list-style-type: none"> • O grupo mostra-se inibido e algumas crianças recusam-se a participar quando solicitados para representar; • Dificuldade no respeito pelo desejo do outro.
<i>Expressão musical</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Gostam de ouvir músicas e canções; • Revelam entusiasmo em cantar em grande grupo e em aprender novas músicas, aprendem rapidamente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Algumas crianças não se sentem à vontade em cantar para o grande grupo; • Dificuldade na reprodução de ritmos e batimentos.
<i>Dança</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • “Gostam de participar em rodas cantadas”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade de coordenação com os seus pares durante as rodas cantadas.
<i>Expressão motora</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Realizam com prazer as atividades associadas à Expressão Físico-Motora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades na motricidade fina. Algumas crianças ainda realizam a garatuja.

Quadro 3. Interesses e necessidades do grupo na Área de Expressão e Comunicação

Fonte: EB1/PE da Ladeira (2013/2014^a, p. 10)

Conforme as intervenções pedagógicas realizadas, apresenta-se no Quadro 4 os interesses e necessidades do grupo no que concerne a Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:

Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	
Interesses	Necessidades
<ul style="list-style-type: none"> • Demonstram satisfação em ouvir histórias, lengalengas e outros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pouca participação nos diálogos em grande grupo; • Dificuldade na exploração e recontro de histórias; • Algumas crianças não verbalizam corretamente algumas palavras e possuem dificuldades na construção frásica; • Ausência de vocabulário diversificado. Algumas crianças falam de forma infantil; • Pouca concentração.

Quadro 4. Interesses e necessidades do grupo na Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Fonte: EB1/PE da Ladeira (2013/2014a)

Tendo por base as observações realizadas, foram aferidos os seguintes interesses e carências na Área da Matemática (Quadro 5):

Área da Matemática	
Interesses	Necessidades
<ul style="list-style-type: none"> • A maioria reconhece e identifica as quatro formas geométricas; • Alguns são capazes de contar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades na noção de forma e quantidade, em conhecer e identificar os números e no raciocínio lógico-matemático.

Quadro 5. Interesses e necessidades do grupo na Área da Matemática

Por último, na Área do Conhecimento do Mundo o grupo revela o seguinte:

Área do Conhecimento do Mundo	
Interesses	Necessidades
<ul style="list-style-type: none">• Mostram gosto em aprender e em descobrir novas aprendizagens;• Gosto pelas épocas festivas.	<ul style="list-style-type: none">• Dificuldades em se situarem no espaço, no tempo (sucessão temporal) e em diferenciarem as cores;• Quando é introduzido um novo tema, por vezes as intervenções não são coerentes nem organizadas.

Quadro 6. Interesses e necessidades do grupo na Área do Conhecimento do Mundo

Tal como já foi referido, para além destas necessidades, durante as minhas intervenções/observações foi possível verificar que algumas das crianças da Sala Pré 2 possuem grandes dificuldades em distinguir as cores primárias. Por isto, durante a minha prática pedagógica, independentemente da temática trabalhada, era também abordado o tema das cores. Tome-se o seguinte exemplo: quando era introduzida uma imagem, solicitava ao grupo que identificasse as cores assinaladas.

Durante a primeira semana de observação as crianças revelaram ter grandes dificuldades em se separarem dos pais. Algumas choravam durante vários minutos, solicitavam ficar na janela para ver os pais irem embora e uma destas chegou a vomitar repetidas vezes. Esta situação chamou-me à atenção. Percebi e considerei que a vertente afetiva deveria ser trabalhada, pois muitas das crianças que revelavam desconforto e sofrimento em breve farão a transição para o 1.º CEB.

Reconhecendo que este assunto deveria ser tido em consideração, durante as intervenções tentei diminuir o impacto que a despedida dos pais causava nas crianças que demonstravam maior desconforto. Deste modo, durante o Estágio procurei dar o meu apoio. Tome-se como exemplo o caso da Maria Inês: quando chegava à sala parecia estar bem, porém quando a mãe começava a despedir-se, agarrava-se com força na progenitora e iniciava o choro. Perante isto, durante as intervenções, dirigia-me à criança e à mãe, procurando a sua atenção falando com ela sobre algum assunto que a fizessem esquecer (por alguns minutos) que a mãe ia embora. Numa segunda-feira, perguntei à criança (enquanto chorava agarrada à mãe): *Então Maria Inês o que fizeste ontem?* Ela respondeu entre lágrimas: *Fui a uma festa de anos!* Eu continuei: *Ah! Sim? E gostaste da festa?* Enquanto agarrava-a pela mão e trazia-a comigo para o outro lado da sala. Ela respondeu:

Sim gostei! Assim, o diálogo continuou durante alguns minutos, até que as lágrimas desapareceram.

Com esta estratégia, quando a criança demonstrava ficar perturbada pela ausência da mãe, acalmava-a e levava-a a esquecer um pouco o que estava a acontecer à sua volta. De salientar que, com isto, sinto que consegui ajudar a criança bem como a sua mãe que frequentemente ficava preocupada pelo comportamento da filha.

De notar que esta estratégia não era idêntica com todas as crianças: algumas apenas precisavam de ficar à janela com alguém por perto que lhes fizesse companhia, enquanto outras choravam no colo até acalmarem.

4.1.3.2 Necessidades Educativas Especiais

O termo Necessidades Educativas Especiais (NEE) surge nos anos 70 “... e representa um marco decisivo na forma de equacionar a criança diferente e os problemas na aprendizagem” (Madureira & Leite, 2003, p. 27).

Para a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* [UNESCO] (1994), “... as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças, o que conduziu ao conceito da escola inclusiva” (p. 6). Neste sentido, a inclusão é considerada o instrumento de sucesso para desenvolver a solidariedade entre as crianças com NEE e o resto das crianças.

Na ótica de Marques (2000, cit. por Ribeiro, 2008), a Escola Inclusiva pretende “... o sucesso de todas as crianças, independentemente dos seus estilos cognitivos, dificuldades de aprendizagem, etnia ou classe social” (p. 64). A este nível, posso afirmar que a EB1/PE da Ladeira é uma Escola Inclusiva.

Atualmente na Sala Pré 2 existem 2 crianças diagnosticadas com NEE e que usufruem do apoio especializado da equipa de Ensino Especial.

Uma das crianças com Perturbações do Espectro Autista (PEA) frequenta a Sala TEACCH, porém, durante todas às terças-feiras, quartas-feiras, quintas-feiras de manhã e sextas-feiras à tarde dirige-se com a Técnica Profissional de Educação Especial à Sala Pré 2. Deste modo, durante as minhas intervenções interagir com esta, todas às terças-feiras de manhã.

Existe ainda, uma outra criança que é acompanhada pela Educadora Especializada, pela Terapeuta da Fala e pela Psicóloga, isto devido às suas dificuldades de concentração e lacunas ao nível da linguagem.

Gostaria de salientar que senti muita satisfação em trabalhar e conhecer a criança com PEA, pois sinto interesse pelo Ensino Especial. Assim, neste Relatório decidi aprofundar mais sobre esta temática e investigar sobre a sala de Ensino Estruturado TEACCH, onde ela e as outras crianças com PEA se desenvolvem.

Para Marques (2000) o Autismo é uma forma de estar, fechado em si próprio, o mesmo será dizer, um estado em que o indivíduo parece estar especialmente imerso em si próprio.

Na ótica de Paasche, Gorriil e Strom (2010), “... as Desordens do Espectro do Autismo são desordens complexas, severas e pervasivas do desenvolvimento que se tornam evidentes antes dos três anos de idade” (p. 57).

Este termo é utilizado para mencionar outras condições com comportamentos análogos, tais como, o Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger, as Perturbações Desintegrativas da Infância, assim como, a Perturbação Pervasiva do Desenvolvimento, entre outros (Farrell, 2008).

Segundo Jordan (2000), “O autismo foi descrito pela primeira vez por Kanner, em 1943” (p. 11). Este psiquiatra usou a palavra de origem grega *autismo*, “... para transmitir a aparente auto-absorção dessas crianças” (Farrell, 2008, p. 87). Durante algum tempo foi utilizado o nome deste psiquiatra para definir esta síndrome, e embora seja pouco utilizado, ainda persiste esta terminologia.

No princípio, Kanner pensava que as crianças portadoras deste espectro tinham o mesmo nível intelectual que as outras crianças. Porém, veio a confirmar que isto não acontecia, já que, as crianças com PEA demonstram ter dificuldades de aprendizagem, associadas também a dificuldades a nível motor, sensorial e de linguagem (Jordan, 2000). Porém, estas crianças também podem ter capacidades de aprendizagem acima da média (Farrell, 2008).

Deste modo, a Desordem do Espectro do Autismo é um problema associado ao sistema nervoso e é caracterizado pelas lacunas de comunicação, interação social e pelos seus comportamentos impulsivos e compulsivos, irregularidade motora e habitualmente pelo défice intelectual, entre outros. Em síntese o Espectro do Autismo resume-se como sendo “... uma desordem neurológica que afecta o modo como o cérebro recebe, processa, usa e/ou transmite informação” (Paasche et al., 2010, p. 57).

No Quadro 7 apresenta-se de forma sucinta algumas características no âmbito da interação social, física, motora e de comunicação mais importantes no Autismo generalizado:

Dificuldades	Características
Comportamentos de interação social	<ul style="list-style-type: none">• Incapacidade de reconhecer expressões faciais, onde se inclui todas as reações não-verbais;• Incapacidade em reconhecer os sinais sociais;• Ausência de resposta quando se lhe chama, aparentemente portadora de Deficiência Auditiva;• Pouco ou nenhum contacto visual, aparentemente portadora de Deficiência Visual;• Desconforto e ausência de calma perante alterações nos horários ou outros fatores que influenciem a sua rotina diária;• Grande preferência pela solidão.
Física e motora	<ul style="list-style-type: none">• Repetição de movimentos e palavras;• Desloca-se na ponta dos pés ou de forma invulgar;• Coordenação motora fina;• Agressividade;• Por vezes crises epiléticas;• Pouca ou nenhuma reação à dor;• Ausência do medo ou não reconhecimento do perigo;• Problemas na hora de dormir.
Comunicação	<ul style="list-style-type: none">• Incapacidade de comunicação não-verbal;• Linguagem escassa ou nenhuma;• Maior emprego da linguagem não-verbal do que verbal;• Ausência de emoções;• Monólogos alongados;• Uso dos grunhidos como forma de comunicar;• Incapacidade em reagir à comunicação verbal;• Dificuldade em distinguir os pronomes pessoais;• Estrutura gramatical infantil.

Quadro 7. Algumas das características gerais do Espectro do Autismo

Fonte: Paasche et al. (2010, pp. 57-66); Hewitt (2006, p. 11)

Para Farrell (2008) as causas desta desordem são desconhecidas. Atualmente se sabe que parecem surgir de componentes genéticos ou ambientais, tal como doenças na idade infantil ou na gestação; intolerância a certos alimentos ou reações alérgicas a vacinas e poluentes. Deste modo, para este autor, “... é a interação entre esses possíveis fatores e os fatores genéticos e biológicos o que parece ser determinante” (p. 90).

Por tudo isto, estas perturbações variam de criança para criança, pelo que, não existe uma única abordagem educativa para este grupo. Quer isto dizer que não podemos considerar o Quadro anterior como sendo condutas padrões deste Espectro mas sim como um conjunto de comportamentos que possivelmente podemos observar nestas crianças.

Deste modo, cabe ao Educador avaliar e acompanhar o nível e tipo de Autismo da criança, ajustando as suas estratégias e ajudando-a a ultrapassar ou minimizar o impacto dos sintomas, isto para alcançar a melhoria das suas condições de vida.

Em Portugal, desde 1996, os alunos com PEA usufruem, nas escolas de ensino regular, das Unidades de Ensino Estruturado e do programa TEACCH. Porém, na RAM este modelo só foi implementado a partir de 2005 (SRE – DRE, 2012).

Segundo a EB1/PE da Ladeira (2013/2014b) “... o Ensino Estruturado é uma das estratégias pedagógicas mais importantes da metodologia TEACCH e consiste basicamente num sistema de organização do espaço, do tempo, dos materiais, e das actividades” (p. 5), a fim de fomentar momentos de aprendizagem e de autonomia para as crianças com PEA, isto com o objetivo de atenuar as principais dificuldades destas crianças.

Na década de 70, o programa TEACCH surgiu no “... estado de Carolina do Norte, Estados Unidos” (Farrell, 2008, pp. 93-94), para apoiar as crianças com PEA e os seus familiares, isto, “... na sequência de um projecto de investigação que se destinava a ensinar aos pais técnicas comportamentais e métodos de educação especial que respondessem às necessidades dos seus filhos com autismo. Foi desenvolvido por Eric Schopler e seus colaboradores” (Pereira, 2008, p. 17).

Para além disso, o programa TEACCH, proporciona informações exatas no que diz respeito aos pontos que devem ser avaliados e como deve ser a intervenção com este tipo de crianças. Este modelo facilita o envolvimento dos pais e da comunidade educativa na Escola. Deste modo, “... trata-se de uma metodologia de trabalho que procura fundamentar as suas estratégias de intervenção nas áreas fortes das crianças com autismo e que se adequa à forma específica que parece caracterizar a sua maneira de pensar e de aprender” (EB1/PE da Ladeira, 2013/2014b, p. 3).

O Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M, de 31 de dezembro, estabelece no Capítulo II, secção V, artigo n.º 37, que os objetivos centrais das Unidades de Ensino Estruturado são:

- a) Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular, junto dos pares da turma a que pertencem;
- b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado, aplicando um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das actividades;
- c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;
- d) Proceder às adequações curriculares necessárias;
- e) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar;
- f) Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, associadas a uma avaliação constante das aquisições, do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e do envolvimento e participação da família (p. 8843).

O Projeto da Sala TEACCH revela que esta sala apoia sete crianças com PEA sendo que uma está integrada no Pré-Escolar (Sala Pré 2) e as restantes em turmas do 1.º CEB. Esta sala funciona com uma equipa pedagógica constituída por um Coordenador; duas Educadoras Especializadas em Educação Especial formadas e especializadas na área do Ensino Especial; três Técnicas Profissionais de Educação Especial; uma Técnica Superior de Educação Especial e de Reabilitação; uma Psicóloga; uma Terapeuta da Fala e uma Terapeuta Ocupacional.

No que diz respeito ao espaço físico, este está bem delimitado, de forma clara, com limites estabelecidos e organizado por áreas de aprendizagem, sendo estas Áreas de Transição; de Reunião; de Aprender; de Trabalhar; de Brincar ou Lazer; de Trabalho de Grupo e de Computador (vide pasta Anexo do CD-ROM). Porém, na sala TEACCH da EB1/PE da Ladeira não existe a Área de Transição.

Segundo o projeto da Sala TEACCH “... a delimitação clara das diferentes áreas ajuda os alunos a entenderem melhor o seu meio e a relação entre os acontecimentos, permitindo-lhes compreender, mais facilmente o que se espera que realizem em cada um dos espaços” (EB1/PE da Ladeira, 2013/2014b, p. 5).

Apresenta-se no seguinte Quadro, as áreas de aprendizagem e as suas características principais:

Áreas de aprendizagem	Características
<i>A área do Aprender</i>	<p>Nesta área a criança trabalha de forma individual. Aqui, pretende-se trabalhar a atenção da criança com PEA “... ao mesmo tempo que [se desenvolvem] novas competências e tarefas”. Para isto, o Professor deve utilizar o reforço, o estímulo visual e atividades que estimulem e envolvam à criança.</p> <p>Para facilitar a aprendizagem da criança, o plano de atividades deve estar de forma visível e organizada à frente e junto dos símbolos que correspondem às tarefas por realizar. A criança segura “... no primeiro símbolo do plano de trabalho e, dos tabuleiros colocados à sua esquerda, retira o correspondente ao símbolo que tem na mão, fixa-o no tabuleiro, ficando dois símbolos iguais lado a lado”. Seguidamente, executa a atividade, pausa-a no tabuleiro e arruma-o no espaço que corresponde à atividade terminada, assim realiza as restantes tarefas até os tabuleiros estarem todos do lado direito.</p>
<i>Área do Trabalhar</i>	<p>Neste espaço a criança com PEA deve realizar individual e autonomamente as atividades que já conhece, isto, “... obedecendo a um plano de trabalho que informa o aluno qual a tarefa que tem de realizar, com base em rotinas funcionais ou sequência de tarefas”.</p>
<i>Área do Trabalho do Grupo</i>	<p>Nesta área desenvolvem-se na sua maioria atividades associadas à expressão plástica, musical, jogos em grande grupo (exemplo: dominó), etc. Aqui, torna-se fundamental que todas as crianças participem com os seus pares. Neste espaço pretende-se, também, que a criança aprenda a esperar pela sua vez para intervir.</p>
<i>Área da Reunião</i>	<p>Nesta área, “... desenvolvem-se atividades que fomentam a comunicação e a interação Social”. Estas mesmas atividades podem ser realizadas em várias vezes ao dia, sempre que as crianças estejam, na sua maioria, na sala. Um exemplo de uma atividade que pode ser realizada nesta área seria aprender uma canção.</p>
<i>Área do Brincar ou Lazer</i>	<p>Aqui “... o aluno pode aprender a relaxar, a brincar, a fazer o jogo simbólico e onde se permite as estereotípias”. Para isto, é fundamental que exista material apropriado (exemplo: tapetes).</p>
<i>Área do Computador</i>	<p>Neste espaço a criança pode trabalhar individualmente, com o seu par ou com ajuda, aqui pretende-se diminuir ou mesmo superar as “... dificuldades de reprodução gráfica, de atenção, de motivação, de coordenação óculo-manual, de generalização de aprendizagens e na utilização de meios aumentativos e/ou alternativos da comunicação”.</p>
<i>Área de Transição</i>	<p>Nesta área encontram-se os horários de cada uma das crianças, que permitem, através de sinais visuais, que as mesmas reconheçam onde (área), quando e o que devem executar durante o dia.</p>

Quadro 8. Áreas de aprendizagem da Sala TEACCH

Fonte: SRE – DRE (2012, pp. 6-7); Pereira (2008, pp. 23-27)

No que diz respeito à organização do tempo, segundo a EB1/PE da Ladeira (2013/2014b), as planificações são organizadas visualmente segundo os horários e planos de trabalho. Isto permite às crianças com PEA desta sala, que reconheçam quais as atividades que serão realizadas durante o dia, levando a que se sintam mais calmas e seguras, uma vez que, tal como foi referido no Quadro 6, estas crianças ficam perturbadas perante alterações de horários ou de rotinas diárias.

Na sala TEACCH da EB1/PE da Ladeira, as crianças usufruem de acompanhamento individualizado de terapia da fala, acompanhamento da psicomotricidade e da Terapeuta Ocupacional.

Durante a intervenção, foi-me possível conhecer que as crianças da sala TEACCH desta escola, uma vez por semana, dirigem-se com a supervisão dos adultos da sala, ao café e supermercado mais próximo. De tal forma, segundo o Projeto desta sala, estas atividades vão ao encontro do PEE, que tem por missão educar para a cidadania; com isto, pretende-se desenvolver o respeito por si, pelo outro, pelo meio envolvente, desenvolver uma atitude cívica e investir no ‘saber ser’ e no ‘saber estar’ (EB1/PE da Ladeira, 2011/2015).

4.1.4 Visão Geral sobre as Famílias

Os dados sobre as famílias permitem ao Educador ter conhecimento sobre o meio familiar das crianças e adaptar a sua prática ao contexto social das mesmas, uma vez que, tendo em conta estes dados, a intervenção pode ser mais significativa para estas.

Tendo por base o PCG, verificou-se que, no que diz respeito à faixa etária dos Encarregados de Educação a maioria têm idades compreendidas entre os 30 e os 49 anos e a minoria entre os 20 e os 29 anos e entre os 50 e mais de 60 anos de idade (Gráfico 3).

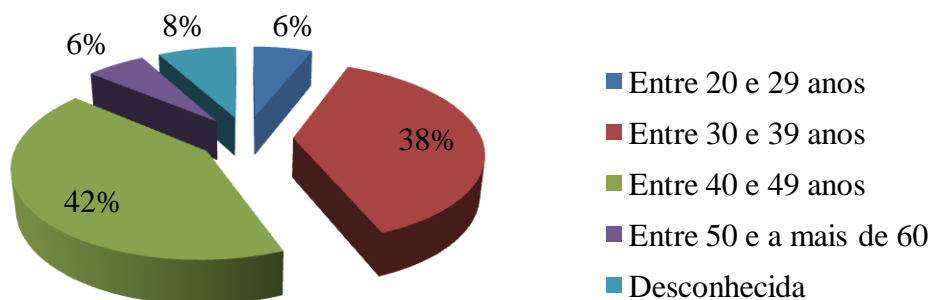


Gráfico 3. Faixa etária dos Encarregados de Educação

Tal como podemos verificar no Gráfico 4, a maioria dos pais/Encarregados de Educação possuem o 5.º e 9.º ano (51%), com 21% temos os pais/Encarregados de Educação com o 4.º ano de escolaridade.

Segundo a EB1/PE da Ladeira (2013/2014a), os Encarregados de Educação possuem um nível de escolaridade “... abaixo da mínima obrigatória e ... apenas 19% dos pais a concluiu, tendo assim entre o 10º e o 12º ano de escolaridade” (pp. 6-7). Com o 4.º ano temos 21% dos pais, sendo que apenas 2% têm formação superior e 7% não referiram o seu nível de escolaridade. Em suma, o nível de escolaridade da maioria dos Encarregados de Educação das crianças da Sala Pré 2 situa-se até ao 9.º ano.

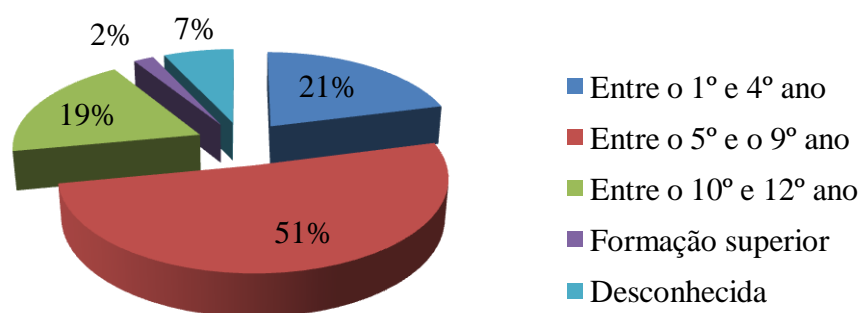


Gráfico 4. Nível de escolaridade dos pais/Encarregados de Educação

No que diz respeito à situação profissional dos Encarregados de Educação (Gráfico 5), a maioria trabalha por conta de outrem, porém, também se verifica uma percentagem elevada de desempregos.

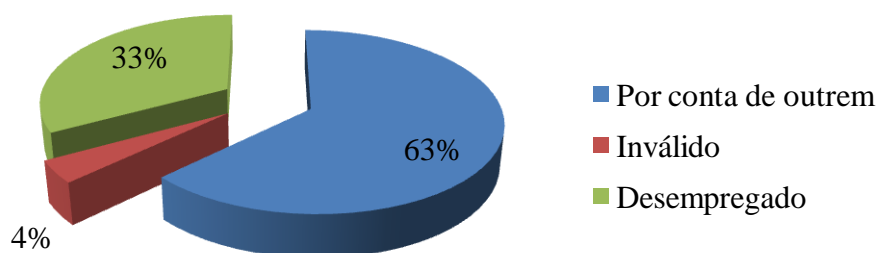


Gráfico 5. Situação profissional dos Encarregados de Educação

Segundo os dados recolhidos no PCG, a maioria das crianças da Sala Pré 2 vive com os pais ou com os pais e irmãos. O que proporciona às crianças uma estabilidade emocional e afetiva promotores de um desenvolvimento harmonioso. Deste modo, tal como se verifica no seguinte gráfico, a maioria das crianças vive num agregado até 3 pessoas e uma minoria com 6 ou mais pessoas.

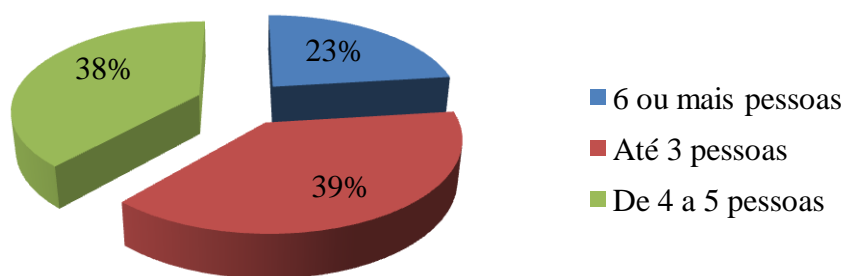


Gráfico 6. Número de pessoas do agregado familiar

4.2 Desenvolvimento da Prática Pedagógica

4.2.1 A Planificação como Fundamento do Trabalho Pedagógico

Planear para Pacheco (1995) é “... uma ajuda, é uma orientação, é um guia de acção, é uma directriz do que [o Professor/Educador] pretende fazer, é uma previsão escrita, é uma previsão mental, é uma forma de pensar a aula” (p. 126). A planificação é um dos elementos mais fundamentais da prática docente, pois este instrumento permite traçar um plano da acção, plano que, tal como, Ribeiro e Ribeiro (1990) indicam, é um guia e uma previsão da acção que será executada na prática.

Por outro lado, a planificação deve ser “... flexível, aberta ao ritmo da participação e aprendizagem dos alunos [/crianças], será mais directa e dependente da motivação e empenho dos alunos [/crianças]” (Pacheco & Flores, 1999, p. 183). Assim, em meu entender, assume-se como um instrumento maleável que pode ser passível de ser alterado de acordo com os interesses, necessidades e situações imprevistas que possam surgir.

Neste sentido, tal como afirma Zabalza (1994), o objetivo principal da planificação é transformar o currículo a fim de ajustá-lo às especificidades do ensino e às características do grupo.

Em síntese, pode-se considerar, que planificar é antever as atividades, tendo em conta os objetivos, estratégias e materiais que serão necessários para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças.

No momento de planear o Professor/Educador deve ter em consideração o comportamento da turma/grupo, isto é, o nível de envolvimento, as necessidades e interesses; bem como as suas próprias inquietações como docente: as atividades que pretende realizar e os instrumentos necessários e disponíveis (Placek, 1984, citado por Januário, 1996).

Planificar é também uma forma de refletir, uma vez que ao fazer um plano o Professor/Educador tem em consideração a sua ação para com os alunos/crianças, as estratégias e métodos que utilizará. No que a mim me diz respeito, aquando do ato de planificar, as observações realizadas na primeira semana sobre o grupo também foram fundamentais para a minha prática, pois forneceu-me dados relevantes sobre o grupo e o contexto envolvente.

Nos dizeres de Yinger (1989, citado por Arends, 1995) existem vários tipos de planificação, nomeadamente: a planificação diária, a planificação semanal, a planificação da unidade, a planificação do período e, por último, a planificação anual.

Perante esta panóplia de opções, durante este Estágio optou-se por realizar a planificação semanal. As planificações realizadas foram sempre flexíveis, por vezes reformuladas, adaptadas segundo o contexto e sempre ao encontro do Plano Anual e Mensal da Sala Pré 2, assim como dos interesses e necessidades do grupo.

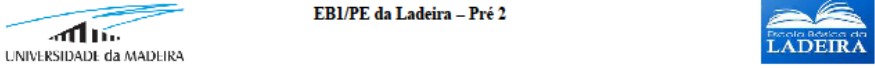
Salienta-se que as temáticas trabalhadas durante as intervenções foram sempre estabelecidas pela Educadora Cooperante, existindo pouca liberdade. Durante a minha prática foi do meu interesse desenvolver atividades que surgissem do interesse e necessidades das crianças porém, tal não me foi permitido. Após vários intentos, através do diálogo consegui com que me fosse disponibilizado um dia para desenvolver atividades sobre o interesse das crianças no que diz respeito ao meu país de origem. Num princípio solicitei que me fosse concedido três dias de intervenção, tal como tinha acontecido com os temas orientadores anteriores, contudo, isto não me foi outorgado ficando unicamente com um dia (último dia de Estágio) para trabalhar com o grupo uma dúvida que tinha surgido logo nos primeiros dias de intervenção.

Embora existisse esta limitação, durante as minhas intervenções pedagógicas e para realizar uma planificação adequada, tive em conta as observações pessoais, dados recolhidos e as características do grupo, ou seja as suas necessidades e interesses.

Este plano possui um cabeçalho onde se indica a Instituição de formação científica: a UMa, a escola da prática pedagógica (EB1/PE da Ladeira), a semana de intervenção, o ano letivo e o objetivo geral da semana.

É igualmente identificado o Educador Orientador Cooperante, a Orientadora Científica da UMa, o nome do aluno e o tema da semana. Posteriormente fundamenta-se a origem do tema.

Por último a planificação é dividida pelos três dias de intervenção, salientando o dia da semana, data e tempo de atividades livres; de seguida as áreas de conteúdo; as competências tendo por base as Metas de Aprendizagem para a EPE (ME/DEB, 2010) e as OCEPE (ME/DEB, 1997); o papel do Educador e o das crianças, assim como os recursos: espaço e materiais e a avaliação que será realizada durante essa semana. Tal como se observa na Figura 22.



EB1/PE da Ladeira – Pré 2

Semana: 14, 15, 16/10/2013 (Semana 2) 2013/2014

Objetivos: Promover o conhecimento dos diferentes alimentos; explorar a importância dos alimentos para uma alimentação saudável; envolver as crianças na decoração da porta da sala.

Educador Orientador Cooperante: Juliana Farinha			Orientadora Científica da UMa: Doutora Gorete Pereira			
Nome da aluna: Mary C. Manica Faria			Tema: Alimentos saudáveis e decoração da porta da sala sobre o Outono			
Fundamentação: O tema (a alimentação) foi sugerido pela Educadora Cooperante, uma vez que nessa semana se comemorava o dia Mundial da Alimentação (dia 16 de outubro).						
Dias da semana	Áreas de conteúdo	Competências	Atividades/ estratégias		Recursos	Avaliação
			Papel do Educador	Papel das crianças		
Segunda-feira 14/10/2013 Atividade orientada: 10h30-12h (1h30)	FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL	- Adquirir hábitos de alimentação saudável; - Saber esperar pela sua vez; - Respeitar os colegas.	- Dialogar com o grupo sobre os alimentos saudáveis; - Introduzir a pirâmide alimentar (explorar); - Questionar ao grupo quais os	- Respondem oralmente; - Observam a pirâmide alimentar; - Respondem quais os	Espaço: - Sala Pré 2. Materiais: - Pirâmide alimentar; - Pirâmide alimentar em cartolina; - Alimentos em	- Observação participante; - Registro escrito e fotográfico; - Diálogos (individuais e em grande grupo); - SAC (Fichas 1g, 2g e 3g); - Grelhas de
	EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO					

Figura 22. Primeira página da planificação, correspondente à segunda semana de intervenção

De notar que todas as planificações são parte integrante do CD-ROM e encontram-se na pasta Apêndice C do presente Relatório.

4.2.2 Intervenção Educativa com o Grupo – Atividades Orientadas

As atividades orientadas são planificadas pelo Educador tendo em conta as características do grupo. Estas atividades procuram promover aprendizagens significativas. O Educador deve ter presente à priori as intenções pedagógicas e a forma de as poder adaptar ao grupo, fazendo uma previsão, preparando e organizando os materiais que considera necessários para a sua execução. Esta planificação deve ter em consideração as áreas e a articulação entre as mesmas (ME/DEB, 1997).

Relembro que os temas orientadores planificados foram sempre ao encontro do Plano Mensal e Anual, dos meses de outubro e de novembro, e impostos pela Educadora Cooperante. Não obstante, após insistentes tentativas, no último dia de intervenção (27 de novembro de 2013), foi-me consentido abordar uma temática diferente que surgiu do interesse revelado das crianças.

Para além de participar nas rotinas diárias e nas atividades livres, desenvolvi, durante as horas de atividade orientadas, várias temáticas. De seguida, serão referenciadas, de forma sucinta, todas as semanas de intervenção.

Importa referir que antes de iniciar formalmente a prática pedagógica, realizei três dias de observação (7, 8 e 9 de outubro de 2013). Durante estes dias foi possível conhecer o grupo, a equipa pedagógica, a organização do espaço, oferta de materiais e estratégias utilizadas com as crianças. Por outro lado, foi possível interagir com o grupo e com a comunidade da EB1/PE da Ladeira.

Após o tempo de observação, iniciei a intervenção pedagógica, mais precisamente no dia 14 de outubro, que decorreu até o dia 27 de novembro de 2013. Saliente-se que durante este período a prática teve lugar todas as segundas-feiras, terças-feiras e quartas-feiras, do mês de outubro e de novembro, entre as 8h15m e as 13h15m. Depois das horas de prática, tinha igualmente lugar as de seminário, momento que era aproveitado para dialogar com a Educadora Cooperante sobre as atividades do dia, as intervenções que teriam lugar nos dias seguintes, bem como dificuldades sentidas, dúvidas, observações, entre outros.

4.2.2.1 Semana 2 – A Alimentação

Nesta semana, tal como já foi referido, participei nas atividades de rotina diária, nas atividades livres e desenvolvi com o grupo, no tempo das atividades orientadas, o tema da alimentação, visto que nessa semana comemorava-se o Dia da Alimentação.

Para introduzir o tema orientador questionei as crianças sobre o pequeno-almoço que tinham tomado nesse dia, alimentos favoritos e alimentos de que não gostavam.



Figura 23. O Tadeu coloca uma das imagens na pirâmide alimentar

Num segundo momento dialoguei com o grupo sobre os alimentos, a sua importância para a nossa saúde, a diferença entre os saudáveis e não saudáveis, isto com o objetivo de levar as crianças a compreenderem a importância de uma boa alimentação.

De seguida, construímos em grupo a pirâmide alimentar da sala e explorámos o seu significado. Esta pirâmide em cartolina ficou exposta na sala. Após isto, as crianças voluntariaram-se para escolher um alimento e colocá-lo na pirâmide, referindo a sua importância e caracterizando-o segundo a sua cor, tamanho e gosto (Figura 23).

Neste dia, a maioria das crianças conseguiu diferenciar os alimentos e classificá-los na pirâmide alimentar, enquanto uma pequena minoria demonstrou algumas dificuldades em distinguir os alimentos e as respetivas cores.

Num terceiro momento, mais precisamente no segundo dia, refletimos sobre o dia anterior e sobre o que tínhamos aprendido. De seguida, apresentei uma ficha onde no meio se encontrava uma linha com várias cores e por cima e por baixo várias frutas, as crianças deviam fazer corresponder com uma linha o alimento à cor e pintá-lo (Figura 24). Antes de organizar as crianças nas mesas de trabalho exploramos os alimentos e as cores que se encontravam na folha. Neste momento as crianças conseguiram identificar as frutas e cor. Feito isto, organizei o grupo nas mesas de trabalho, distribuí as folhas e os lápis de pau e as crianças iniciaram a atividade sob a supervisão dos adultos da sala.

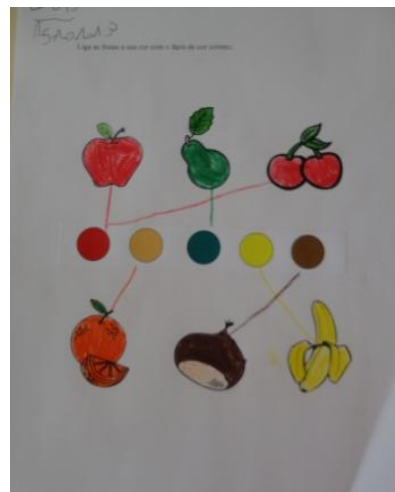


Figura 24. Ficha dos alimentos

Esta atividade foi planificada com o intuito de trabalhar os alimentos e sobretudo as cores, visto que as crianças apresentam grandes dificuldades a este nível. Por outro lado, em diálogo com a Educadora Cooperante, esta afirmou que as fichas eram necessárias para o grupo, como forma de consolidar os conhecimentos adquiridos (J. F, comunicação pessoal, outubro 9, 2013).

Neste mesmo dia, pretendia realizar a atividade de Expressão Plástica a fim de iniciar a decoração da porta da sala sobre o tema do outono, porém tal não foi possível, visto as crianças necessitarem de mais tempo para concluir as atividades em decurso.



Figura 25. A Andreia cheira um maracujá

No último dia e como forma de comemorar o dia da alimentação realizei um jogo com uma *caixa surpresa*, que pôs à prova os sentidos das crianças. As crianças através do cheiro tentaram descobrir o que lá se encontrava: frutas e deram os seus palpites quanto ao tipo: *Cheira a banana!*; *Acho que tem uma laranja!* Depois mostrei as frutas que estavam na caixa (maçãs, peras, bananas, maracujás, figos, kiwis, araçáis e ameixa). Nesse momento as crianças tiveram a oportunidade de tocar nos frutos e sentir o seu cheiro, ainda explorámos a sua forma, tamanho (grande ou pequeno), peso (pesado ou leve) cor, textura (liso ou rugoso), entre outros aspetos (Figura 25).

Na segunda parte da atividade, de olhos vendados, as crianças provaram, tocaram e cheiraram o fruto, para descobrir de qual se tratava (Figura 26) e falamos também do seu gosto (doce ou amargo).

É de salientar que neste jogo a maioria das crianças teve a oportunidade de conhecer novos frutos e revelaram gostar daqueles que já conheciam, mas também dos que passaram a conhecer. Tanto é que na hora do almoço, queriam comer os alimentos que tinham tido a oportunidade de provar durante o jogo e não o fornecido pela escola.



Figura 26. O Telmo e a Maria Celeste provam as frutas de olhos vendados

4.2.2.2 Semana 3 – O Pão-por-Deus

Para a terceira semana de intervenção, dias 21, 22 e 23 de outubro, foram planificadas várias atividades sobre o Pão-por-Deus, tema sugerido pela Educadora Cooperante.

No primeiro dia, para iniciar a temática contei uma história sobre os frutos do outono, recorrendo a fantoches de vara (Figura 27). De seguida e reconhecendo que algumas crianças voluntariaram-se para recriar a história e manusear os fantoches, algumas por trás do biombo tiveram a oportunidade de recontar a história (Figura 28). Enquanto as crianças escolhiam a personagem que queriam manipular, aproveitei de verificar se conseguiam reconhecer as frutas, a sua cor, tamanho e gosto (Figura 29).



Figura 27. O grupo ouve a história ‘Pão-por-Deus’

Embora as crianças tivessem demonstrado entusiasmo em manusear os fantoches, ao tentarem recriar a história ficaram inibidas. Contudo, outras crianças conseguiram criar uma história referindo o fruto, cor, tamanho e gosto.

Visto que o grupo gosta de cantar e conhecer novas músicas, todos tiveram igualmente oportunidade de cantar uma música associada a este tema.



Figura 28. A Liliana explora os fantoches no reconto

No segundo dia, trabalhamos a matemática, visto que as crianças possuem algumas dificuldades em identificar os números, recorrendo a um dado onde as unidades eram representadas por castanhas (Figura 30). Como este jogo não podia ser realizado por todas as crianças ao mesmo tempo, formei dois grupos: enquanto um grupo realizava jogos de mesa sob a supervisão da Educadora Cooperante, o outro jogava comigo ao dado de castanhas.

Neste jogo as crianças deviam lançar o dado, contar o número de castanhas e registar numa tabela o resultado fazendo um círculo. O jogo finalizava quando todas as tabelas estivessem preenchidas.

Salienta-se que as crianças demonstraram emoção em realizar este jogo e solicitaram jogá-lo semanas depois durante as atividades livres.

No terceiro dia, tendo em consideração as dificuldades que o grupo apresentava nas noções de tamanho (grande e pequeno) e cor, recorreu-se as fichas de trabalho para atenuar estas lacunas. Por outro lado, estas fichas foram necessárias visto que a atividade de pintura não podia ser realizada por todas as crianças ao mesmo tempo, assim enquanto umas realizavam a atividade de Expressão Plástica, as restantes realizavam as fichas.

Nesta atividade as crianças pintaram os frutos maiores do Pão-por-Deus (Figura 31). Note-se que nem todas as crianças conseguiram reconhecer os frutos maiores.

Ao mesmo tempo, outras crianças pintaram os moldes feitos em cartolina reciclável. Assim, nesta semana finalmente foi possível executar a atividade que tinha sido planeada para a semana anterior, a da decoração a porta da sala (Figura 32).

Nesta semana também ocorreu a intervenção com a comunidade educativa em contexto Pré-Escolar, intervenção que será desenvolvida mais adiante.



Figura 29. A Maria C. e a Maria I. identificam e escolhem as suas personagens



Figura 30. A Etelvina regista as unidades na tabela do Jogo Dado de Castanhas



Figura 31. Ficha dos frutos do Pão-por-Deus



Figura 32. Pintam moldes para a decoração da porta

4.2.2.3 Semana 4 – A Água

Este tema orientador foi também indicado pela Educadora Cooperante embora tivesse demonstrado de forma insistente que o meu desejo seria desenvolver outras temáticas que fossem ao encontro do interesse do grupo, mesmo que estas não estivessem consagradas no Plano Anual e Mensal da Sala.

Para introduzir o tema, questionei as crianças sobre a proveniência da água, ao que a maioria respondeu que vinha das nuvens. Com isto pretendia também estimular o diálogo em grande grupo levando as crianças a comunicar oralmente.

De seguida, foi apresentado e exploramos em grupo o Ciclo da Água em cartolina. Para confirmar que o grupo tinha compreendido o processo e para levar as crianças a comunicar oralmente, solicitei que algumas crianças voluntariamente explicassem o ciclo (Figura 33). Constatei então que as crianças tinham efetivamente apreendido o processo e que conseguiam explicá-lo corretamente, com as suas próprias palavras.

De seguida organizei o grupo nas mesas de trabalho, distribuí os materiais necessários e pedi que tentassem desenhar o Ciclo da Água (Figura 34), uma vez que este grupo apresenta algumas dificuldades na motricidade fina e algumas crianças ainda realizam garatujas. Para isto, podiam observar o ciclo da água em cartolina que para o momento encontrava-se exposto numa das paredes da sala. Nesta atividade, algumas crianças conseguiram desenhar o processo muito próximo da realidade, enquanto outras meramente rabiscos.



Figura 33. O Armando explica o Ciclo da Água



Figura 34. Desenho do Ciclo da Água

No segundo dia, foi possível construir a decoração da porta da sala com os moldes que as crianças tinham pintado na semana anterior (Figura 35).

Para falar dos benefícios da água introduzi um *saco surpresa* com um conjunto de imagens que representavam algumas das coisas que podemos fazer com a água, tais como: escovar os dentes, lavar as mãos, regar as plantas, entre outros.

Neste jogo uma criança veio à frente, retirou uma imagem do saco sem mostrá-la aos colegas e executou uma mímica que representando a ação, enquanto o resto do grupo tentava adivinhar o gesto (Figura 36). As imagens utilizadas neste jogo ficaram expostas na sala para ilustrar a temática.

No último dia, dialogamos sobre quais os comportamentos corretos e incorretos a ter com a água. Para isto foram apresentadas imagens certas, tal como beber água, e erradas, como deixar a torneira aberta sem necessidade. No fim do dia, estas imagens foram expostas na sala junto a um símbolo certo ou errado (Figura 37). Porém, registou-se um contra tempo, referido na Reflexão correspondente a esta semana, que fez com que não fosse possível expor todas as imagens. Assim, apenas puderam ser colocadas na semana seguinte.

Para reforçar o traço, durante este dia o grupo realizou um desenho livre sobre a temática da água. Foi então possível constatar que muitas crianças foram capazes, sem que lhes fosse solicitado explicitamente, de representar as regras de poupança da água que tínhamos, trabalhadas anteriormente. Este facto é demonstrativo da eficácia da atividade e da tomada de consciência de quais os comportamentos corretos.

Salienta-se que no fim dos três dias, o tema orientador revelou-se motivador e os resultados satisfatórios. Consegui transmitir às crianças valores relevantes sobre a poupança, benefícios e importância da água. Estas demonstraram ter interiorizado estes valores, comunicando o que aprenderam várias semanas depois.



Figura 35. Resultado final da decoração da porta da sala



Figura 36. A Maria Inês ‘escova os dentes’ no Jogo *saco surpresa*



Figura 37. Atitudes certas e erradas a ter com a água expostas na sala

4.2.2.4 Semana 5 – As Figuras Geométricas

Tal como os outros temas orientadores, este também foi determinado pela Educadora Cooperante conforme o Plano Mensal e Anual da sala.

Para este tema e tendo em vista a correta diferenciação das figuras geométricas e, ao mesmo tempo, atenuar as dificuldades de algumas crianças no que concerne às cores, cada figura foi apresentada sempre da mesma cor. Deste modo, o círculo foi sempre apresentado da cor amarela, o triângulo vermelho, o quadrado azul e o retângulo verde.

Numa primeira fase introduzi as quatro figuras geométricas básicas (círculo, triângulo, quadrado e retângulo) através de uma história com fantoches de vara. Posteriormente, as crianças tiveram a oportunidade de manusear os fantoches e de tentar recriar a história por trás do biombo apelando ao imaginário (Figura 38), a fim de atenuar as dificuldades do grupo na comunicação oral. Feito isto, cantámos uma música sobre o tema orientador. No fim dialogámos sobre as figuras, as suas diferenças, fazendo referência à cor.



Figura 38. Algumas crianças recriam a história

No segundo dia, o grupo foi dividido em dois, o primeiro executou, com a minha supervisão, um jogo de encaixe com figuras geométricas em placas de esferovite (Figura 39), onde as crianças deviam fazer corresponder cada figura ao espaço segundo a sua forma, tamanho e cor. Entretanto, o outro grupo pintou uma ficha obedecendo à cor solicitada (Figura 40), com a supervisão da Educadora Cooperante.

De notar que para este dia de intervenção tive a necessidade de utilizar uma ficha de trabalho, uma vez que o jogo de encaixe realizado não podia ser executado por todas as crianças ao mesmo tempo. Note-se que este jogo era rotativo e todas as crianças tiveram a oportunidade de jogar várias vezes.



Figura 39. O António realiza o jogo de encaixe das figuras geométricas



Figura 40. Ficha para colorir as Figuras Geométricas

Numa terceira fase (terceiro dia), também dividi o grupo em dois, alguns pintaram uma ficha onde deviam juntar as linhas para formar cada figura geométrica e depois pintá-las livremente da cor que preferissem. Os restantes executaram o Jogo *Carpete Geométrica* sob a minha orientação. Neste jogo as crianças primeiramente deviam identificar as figuras geométricas e fazendo uso do velcro coloca-las na *carpete* na ordem que preferissem, de seguida deviam rodar a seta do tabuleiro (Figura 41), identificar a figura, tamanho, cor e posicionar-se corretamente sobre a figura na *carpete* (Figura 42).

Novamente, neste dia recorreu-se a uma ficha de trabalho, visto que o Jogo *Carpete Geométrica* não podia ser realizado por todo o grupo ao mesmo tempo. Este jogo também era rotativo e todas as crianças tiveram a oportunidade de executar o jogo e repetir a experiência.



Figura 41. O Lucas faz rodar a seta do tabuleiro



Figura 42. As crianças colocam-se sobre as figuras na *Carpete Geométrica*

4.2.2.5 Semana 6 – A Lenda de São Martinho

No dia 11 de novembro comemora-se o dia de São Martinho, por este motivo a Educadora Cooperante solicitou que durante esta semana (dias 11, 12 e 13), executásse várias atividades sobre esta Lenda.

No primeiro dia, eu e a minha colega de Estágio (intervenção com a colega de estágio) contamos a Lenda de São Martinho recorrendo às sombras chinesas. Esta atividade será desenvolvida com mais detalhe mais a frente neste Relatório.

As crianças tiveram também a oportunidade de explorar as referidas sombras tentando reconstruir a Lenda, bem como puderam realizar desenhos alusivos (Figura 43), para promover a comunicação oral e desenvolver o traço.

No segundo dia, foi planificada uma atividade de Expressão Dramática, visto que o grupo apresenta algum embaraço em realizar jogos de faz-de-conta e tem poucas oportunidades de explorar esta área, tal como afirma a Educadora Cooperante.

Neste sentido, antes de iniciar a atividade organizei a sala afastando as mesas e cadeiras a fim de existir maior espaço.

De seguida, o grupo foi organizado numa fila à porta da sala, a fim de adquirirem o bilhete de entrada para teatro (sala). Este indicava o nome da peça, hora, data, local (sala) e preço (um abraço) (Figura 44). Para isto, assumi o papel de um bilheteiro e com entusiasmo recebi as crianças explicando que a Sala Pré 2 tinha sido transformada num fantástico teatro.

Já na sala, expliquei ao grupo (atores) o que iria acontecer e apresentei os adereços que caracterizariam as personagens da Lenda de São Martinho. Feito isto, o grupo ficou entusiasmado e algumas crianças candidataram-se voluntariamente para as personagens, caracterizaram-se e colocaram-se no ‘palco’. De seguida, os ‘atores’ (crianças) iniciaram a peça. Salienta-se que a grande maioria executou esta atividade, uma vez que, quando um grupo finalizava, outro tomava o seu lugar, executando-a novamente (Figura 45).

No último dia, a planificação teve de ser alterada e as atividades planificadas não foram executadas (pictograma), uma vez que, o Professor de ginástica organizou uma atividade de sensibilização com todas as crianças do Pré-Escolar.



Figura 43. Desenho da Lenda de São Martinho



Figura 44. Bilhete de entrada ao ‘teatro’



Figura 45. Sessão de teatro sobre a Lenda de São Martinho

4.2.2.6 Semana 7 – A Família

A penúltima semana aconteceu nos dias 18, 19 e 20 de novembro. O tema orientador sugerido foi a família. Nesta semana, solicitei a cooperação dos pais e Encarregados de Educação (intervenção com as famílias). Neste sentido, previamente pedi que estes realizassem, em conjunto com a criança, uma árvore genealógica sobre a sua família.



Figura 46. A Carina realiza o pictograma

Antes de iniciarmos este tema orientador (família), finalizámos a temática da semana anterior (Lenda de São Martinho), executando um pictograma (Figura 46), que posteriormente transformou-se no livro da sala sobre a Lenda de São Martinho (Figura 47).

Relativamente à família, explorámos a árvore genealógica das crianças falando sobre as respetivas famílias e a relação de parentesco que existe entre cada membro, de modo a promover o diálogo. Também abordámos os tipos de famílias (grandes, pequenas, monoparentais, etc.), com auxílio a imagens apelativas. As crianças ainda realizaram um desenho livre sobre a sua família. Por outro lado, li, dialogámos e exploramos a história ‘Família’ de Felicia Law e Paula Knight (Figura 48).

Considerando que segundo a Educadora Cooperante o grupo pouco usufrui de atividades de Expressão Dramática, apresentando grandes dificuldades nesta área e em recriar situações, para este dia apresentei às crianças uma panóplia de adereços (bengalas em cartolina, óculos, bigodes, gravata também em cartolina, etc.) e propus que, na Área da Casinha de Bonecas, encenassem uma peça de teatro sobre a família onde elas (crianças) assumiriam o papel de pai, mãe, filha, filho, avó e avô, criando situações espontâneas do quotidiano (Figura 49). Num primeiro momento as crianças demonstraram entusiasmo por realizar a atividade e caracterizarem-se, porém, no momento de ‘atuar’ a maioria das crianças revelou embaraço e pouca à vontade.



Figura 47. O José e o Fernando exploram o livro da sala sobre a Lenda



Figura 48. História ‘Família’



Figura 49. Sessão de teatro sobre a Família

4.2.2.7 Semana 8 – O Corpo Humano e a Venezuela

A última semana de intervenção aconteceu nos dias 25, 26 e 27 de novembro, sendo que nestes dias executamos várias atividades em torno de duas temáticas. Nos primeiros dois dias abordamos o tema orientador do corpo humano e no último dia levei as crianças a conhecer o meu país de origem, a Venezuela.

Note-se que este último tema foi o único que me foi permitido abordar livremente, tendo surgido de forma espontânea perante o interesse do grupo.

Saliente-se ainda que nos primeiros dias de intervenção, imediatamente após a perceção deste interesse, a minha intenção foi a de desenvolver várias atividades em torno deste tema, porém, tal não me foi permitido. Neste sentido, embora tivesse insistido por

diversas vezes, a Educadora passou a temática para segundo plano, anuindo apenas, por fim, que o tema fosse desenvolvido unicamente num dia de prática e no último dia de intervenção.

Nos dois primeiros dias falamos sobre as partes do corpo, a sua importância e função através de uma imagem de um menino e uma menina. Ao dialogar com o grupo sobre isto, notei algum riso ao referir os órgãos genitais. Foi necessário chamar a atenção das crianças para que não continuassem a rir. Observei que o grupo não conhecia o termo correto desta parte do corpo pelo que foi introduzido este novo conceito.

Neste mesmo dia dançámos, cantámos uma música associada ao tema (Figura 50), dialogamos sobre os sentidos e as crianças fizeram uma representação do seu corpo, de forma a trabalhar a necessidade do grupo em representar a figura humana.



Figura 50. O grupo dançando a música ‘Eu mexo um dedo’

No momento do desenho, a maioria das crianças foram capazes de representar o seu corpo, desenhando cada uma das partes de forma correta. Algumas delas tiveram o cuidado de contar os dedos das mãos e desenhá-los corretamente. Outras, porém não conseguiram realizar a tarefa executando rabiscos.

Para o último dia dialoguei com o grupo sobre o interesse que tinha surgido na maioria das crianças em conhecer o meu país, apresentei um mapa-mundo, indiquei quais eram os continentes e a distância que existente entre a Ilha da Madeira e a Venezuela; mostrei a bandeira deste país e um instrumento típico que posteriormente as crianças tiveram a oportunidade de explorar e ouvir.

De seguida, mostrei várias ilustrações e perguntei as crianças como queriam que se chamasse a história, qual seria o nome da personagem principal e o que pensavam que iria acontecer na história. Ouvidas as respostas e sugestões improvisei uma história com fantoches de vara, apresentando várias imagens características deste país.

Neste mesmo dia ouvimos e dançámos uma música tradicional; as crianças pintaram com tintas a bandeira (Figura 51), e preparámos a massa de uma iguaria da Venezuela (Figura 52).

No fim do dia, as crianças tiveram a oportunidade de provar o resultado da massa (*arepas*) que tinham confeccionado (Figura 53). Por último, puderam observar um vídeo de

despedida onde se apresentou várias imagens das intervenções realizadas ao longo do Estágio, atividades, momentos livres e de recreio, entre outros (Figura 54). O referido vídeo pode ser visualizado na pasta Apêndice D do CD-ROM.



Figura 51. O Lucas pinta a bandeira



Figura 52. Preparação da massa das arepas



Figura 53. O Armando prova a arepa



Figura 54. Observam o vídeo de despedida

De notar que existem mais fotografias no CD-ROM apenas a este Relatório, na pasta Apêndice E. Relembro que para mais detalhes sobre cada semana/dia de intervenção, poderão ser encontradas na pasta Apêndice A todas as reflexões e outras notas de campo.

4.2.3 Intervenção com a Comunidade Educativa em Contexto Pré-Escolar

É fundamental que exista cooperação entre os vários intervenientes da ação educativa, para assim beneficiar as aprendizagens e vivências das crianças. Pois, “... a socialização das crianças é hoje feita num mundo em constante transformação. É na família, na escola e na comunidade que ocorrem as primeiras experiências relacionais das crianças com

influência decisiva do seu processo de socialização” (Magalhães, 2007, p. 11). Tudo, para promover uma educação integral.

A intervenção com a comunidade da EB1/PE da Ladeira aconteceu em contexto Pré-Escolar, ou seja com as Educadoras das três salas, com as Assistentes Operacionais de Pré-Escolar e com todas as crianças.



Figura 55. Sessão de teatro ‘Os Três Porquinhos’

A atividade desenvolvida a este nível foi uma peça de teatro sobre a ‘História dos Três Porquinhos’ (Figura 55), onde duas das Educadoras e uma Assistente Operacional eram os Porquinhos, a minha Educadora Cooperante era o Narrador e eu o Lobo.

Tendo em conta que alguns Encarregados de Educação tinham construído as três casas da história, a ideia desta atividade acabou por surgir por parte da Educadora da Sala Pré 1, quando esta desenvolvia algumas atividades relacionadas.

Devo afirmar que não me foi possível preparar previamente pois a intervenção apenas foi programada nesse mesmo dia de manhã. Por esse motivo, na planificação desta semana de prática não se encontra esta intervenção.

Enquanto aguardava o meu momento para entrar em cena, pensei que deveria apenas dar o melhor, esquecer que haviam muitas pessoas e agir. Chegara a minha vez. Sem nenhum guião, improvisei uma música, alguns movimentos e o diálogo, ainda consegui com que as crianças interagissem comigo na peça, tornando-a mais dinâmica. Para isto questionava: *Onde estão os porquinhos? Ajudem-me! Vamos soprar com muita força todos juntos!* Desta forma as crianças participaram indicando onde estavam os ‘porquinhos’ e soprando com muita força.

No fim da peça as crianças ficaram muito felizes por ouvir a história e por ver os adultos no papel das personagens principais da história. Desde esse dia, sempre que alguma criança da Sala Pré 1 ou da Pré 3 me encontrava exclamava: *Lobo mau! Lobo mau!*

No que diz respeito às Educadoras, após terem visto a minha intervenção e o meu à vontade, referiram que gostaram da prestação e que a atividade tinha sido bem-sucedida.

Esta intervenção foi de suma importância, uma vez que foi possível sentir que fazia parte da comunidade educativa e vivenciar a experiência de trabalhar em cooperação com outras Educadoras, interagindo com todas as crianças.

4.2.4 Intervenção com as Famílias

O Educador deve “... assegurar a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias ...” (ME/DEB, 1997, p. 22), isto é, estabelecer uma relação de cooperação entre a escola e as famílias.

Para Hohmann e Weikart (2011), é fundamental cativar as famílias para que estas se sintam aceites e parte integrante do contexto escolar. Para isso, é importante incentivar a sua participação e fazê-las ver que a sua cooperação é valorizada.

A família e a escola formam “... os dois primeiros ambientes sociais que proporcionam à criança estímulos, ambientes e modelos vitais que servirão de referência para as suas condutas, sendo conseqüentemente instituições fundamentais no crescimento da criança” (Diogo, 1998, p. 17).

Considero que a relação pai-Educador e Educador-pai deve ser trabalhada desde o início do período. É fundamental que exista uma relação de confiança, respeito e de cooperação. Pois ambos procuram o melhor para as crianças e por isto devem apoiar-se para encontrar o melhor para estas. Para além disso, penso que se os pais, os Encarregados de Educação e os Educadores tiverem e demonstrarem uma boa relação, as crianças sentir-se-ão mais seguras e desenvolverão aprendizagens de maior qualidade.

O mais importante no Educador é entender que os pais e Encarregados de Educação possuem medos e inseguranças e que para estes não é fácil deixar as suas crianças nas mãos de outros adultos. Por outro lado, os pais e Encarregados de Educação devem entender, confiar na prática do Educador e acompanhar o percurso de aprendizagem da criança apoiando e cooperando neste processo sempre que possível.

Para Vilhena (2002) “A educação pré-escolar assume-se como complementar da acção educativa da família e incentiva os pais a participarem no Projecto Educativo do Estabelecimento” (p. 19). Será necessário que as regras que são cumpridas em casa sejam também cumpridas na sala, e as aprendizagens trabalhadas na sala sejam reforçadas em casa, para que assim, o trabalho da família e do Educador seja cooperante e a criança não sinta que existe uma falta de entendimento ou regras opostas, se isto acontecer a criança ficará confusa.

Em suma, quando a criança sente que existe uma relação harmoniosa entre os seus Educadores e os seus pais, sente-se naturalmente mais segura e confiante (Post & Hohmann, 2011).

Durante as minhas intervenções, procurei receber as crianças e os seus pais/Encarregados de Educação de forma afetuosa e dialogando com estes sobre as vivências da criança, perguntava como tinha corrido o fim-de-semana, se a criança tinha dormido bem, se tinha acordado bem-disposta, entre outros aspetos.

Antes de planificar a intervenção com as famílias, foi necessário dialogar com a Educadora Cooperante sobre a disponibilidade que os pais e Encarregados de Educação haviam demonstrado até ao momento, visto que, ninguém melhor do que ela, para saber se costumam aderir ou não às iniciativas da sala. Isto, porque não pretendia causar constrangimentos, mas sim adaptar a prática à disponibilidade destes. A Educadora Cooperante revelou que a maioria dos pais são muito empenhados.

Tendo por base as observações e o diálogo com a Educadora Cooperante decidi solicitar aos Encarregados de Educação que construíssem, em conjunto com a criança, uma árvore genealógica da sua família, visto que, na semana seguinte seria trabalhado este tema.

Para isto, e com o intuito de dar um prazo alargado na semana anterior à temática da família (semana 6) distribuí a cada um dos Encarregados de Educação uma cartolina e uma folha que explicava brevemente e com uma linguagem simples, quem solicitava a atividade (estagiária da sala), qual o objetivo, o conceito de árvore genealógica e um breve exemplo. Dialoguei ainda com cada um dos pais e Encarregados de Educação e expliquei pessoalmente o que se encontrava na folha.

Salienta-se que quase todos os pais e Encarregados de Educação mostraram-se disponíveis para realizar o trabalho e só alguns demonstraram não ficar muito satisfeitos por ter que fazer a árvore genealógica. Contudo, todos os pais acabaram por cooperar realizando trabalhos muito satisfatórios, trazendo-os e mostrando-os com orgulho dizendo: *Não sei se está bom mas fizemos o melhor que conseguimos; O que acha Professora? Está bom?*

Quando traziam o trabalho, perguntava às crianças de que forma tinham realizado a árvore genealógica e em que medida tinham ajudado os pais. Alguns Encarregados de Educação diziam: *Olhe professora eu fiz a árvore e o Bernardo fez os desenhos e escreveu o seu nome.* Aqueles que se tinham esquecido de trazer a árvore genealógica, no dia combinado demonstraram preocupação e prometeram trazê-la nos dias seguintes, e assim o fizeram.

No fim desta semana, fiquei muito satisfeita por ver os trabalhos que os pais tinham realizado com as crianças e o grau de participação de todos nesta iniciativa.

Os trabalhos ficaram expostos na sala para ilustrar o tema que seria trabalhado (a família) e para demonstrar aos pais que os trabalhos executados foram valorizados (Figura 56).

Salienta-se que, pelas observações que fiz, as crianças sentiam orgulho ao ver as suas árvores expostas e por mostrar aos seus amigos a sua família.

Para além desta intervenção, pretendia que os pais visualizassem o vídeo de despedida que tinha mostrado às crianças no último dia de prática, para que assim ficassem a conhecer toda a intervenção realizada. Porém, em conversa com a Educadora Cooperante, esta considerou que esta iniciativa poderia causar alguns inconvenientes e que não haveria disponibilidade para mostrar o vídeo aos pais. Por isso, solicitou que o mesmo lhe fosse entregue, assegurando que o faria chegar a cada encarregado de educação no fim do período, num CD-ROM que as Educadoras desta sala facultariam aos pais.



Figura 56. As árvores genealógicas expostas na sala

4.2.5 Cooperação com a Colega em Estágio

Em conjunto com a colega de Estágio Sara Monteiro (Sala Pré 1) foi planificada uma peça de teatro com sombras chinesas sobre a Lenda de São Martinho, que seria apresentada às três salas do Pré-Escolar. A ideia desta atividade surgiu das Educadoras Cooperantes.

Para esta atividade as Educadoras das três salas do Pré-Escolar colaboraram connosco fornecendo alguns dos materiais necessários, nomeadamente: o lenço branco, foco de luz e o biombo. Ainda apoiaram-nos dando sugestões e disponibilizando o espaço e alguns momentos do dia para a preparação da peça. Por outro lado, as Assistentes da Ação Educativa auxiliaram-nos na organização da sala onde realizámos a peça.

Primeiramente construímos os fantoches, treinámos, solicitámos o biombo da escola e perguntamos à Educadora da Sala Pré 3 se poderíamos realizar a atividade nesta sala, pois havia mais espaço e menos luminosidade, comparativamente às outras salas.

Para este dia, para além das Educadoras, as Assistentes Operacionais de Pré-Escolar e as crianças das três salas, também foi convidada a nossa Orientadora Científica da UMa a Professora Doutora Gorete Pereira.

Antes de dar início à atividade, aproveitámos que as crianças estavam no lanche da manhã e procedemos à preparação da sala para a apresentação da Lenda, fizemos alguns ensaios, pois, nesta peça para além do diálogo haviam efeitos sonoros, tal como: pássaros (gravação do som); chuva (sacos plásticos); trovoadas (cartolinas); entre outros.

Chegada a hora, as crianças sentaram-se e demos início à peça (Figura 57). Ao finalizar pedimos ao grupo que descrevesse o que tinham visto, quais as personagens, qual o estado do tempo que fazia na lenda (primeiro chuva e depois sol), explicámos a técnica utilizada (sombra chinesa) e convidámos algumas crianças a experimentar voluntariamente as sombras chinesas e recontar a lenda (Figura 58). Após isto, cada grupo voltou à sua sala e aprofundámos o significado da Lenda de São Martinho realizando várias atividades.



Figura 57. Sombras chinesas da Lenda de São Martinho



Figura 58. As Crianças manipulam as sombras chinesas e fazem o reconto

4.3 A Avaliação das Aprendizagens

A avaliação na EPE, na ótica do Despacho n.º 5220/97, de 10 de julho, anexo, secção III, sobre as orientações globais para o Educador, refere que “... a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que vão sucedendo e aprofundando, o que pressupõe:...” observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular (p. 9379).

Deste modo, cabe ao Educador, ao longo da sua prática, avaliar “... numa perspectiva formativa a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens ...” adquiridas por cada criança (Decreto Lei n.º 241/2001, 30 de agosto, anexo n.º 1, secção II, p. 5573).

Neste sentido, o Educador deve estabelecer e seleccionar o que pretende avaliar e quais os instrumentos mais adequados para registar estas observações, sabendo que toda interação e atividade facultará informações relevantes para a avaliação do desenvolvimento do grupo.

Na Sala Pré 2 as Educadoras realizaram a avaliação diagnóstica das crianças. Em diálogo, referiram que estas avaliações ajudam a conhecer qual a melhor estratégia pedagógica a utilizar com o grupo e que fariam outras fichas de diagnóstico, em outras alturas do ano escolar, para conhecer o desenvolvimento do grupo. Para além disso, utilizaram grelhas que avaliam se as crianças conseguem, não conseguem ou conseguem com dificuldade as competências planificadas.

Ao longo da prática construí várias Grelhas de Avaliação de Competências, tendo por base as utilizadas pelas Educadoras da sala, porém com algumas nuances: as competências encontram-se divididas pelas áreas de conteúdo.

Durante as minhas intervenções, utilizei a observação participante, as notas de campo e o registo fotográfico (artefacto), como formas de avaliação. Para além disso, recorri igualmente às Fichas do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) de Portugal e Laevers (2010). De salientar que não foram aplicadas todas as Fichas do SAC, devido ao pouco tempo de Estágio, entre outros aspetos relevantes. Tendo em conta que é permitido aos Educadores e estagiários preencher e adaptar as Fichas SAC de acordo com a sua própria realidade, decidi aplicar unicamente as Fichas 1g (início do Estágio), 2g, 3g e 1g (avaliação final), adequando-as de forma mais pertinente.

Deste modo, as Grelhas de Avaliação das Competências foram preenchidas todas as semanas, após os três dias de intervenção, a observação direta e os registos escritos e fotográficos foram realizados todos os dias durante a intervenção e as Fichas do SAC nas

primeiras semanas de prática e a 1g (avaliação final) no último dia, tal como se verifica na seguinte tabela (Tabela 1).

Instrumento de avaliação	Data de realização
Grelhas de Avaliação das Competências	
Grelha 1 - Semana 2	18/10/2013
Grelha 2 - Semana 3	24/10/2013
Grelha 3 - Semana 4	31/10/2013
Grelha 4 - Semana 5	09/11/2013
Grelha 5 - Semana 6	14/11/2013
Grelha 6 - Semana 7	21/11/2013
Grelha 7 - Semana 8	27/11/2013
Observação participante	Todas as semanas durante cada intervenção
Notas de campo e artefacto	Todas as semanas durante cada intervenção
Fichas do SAC	
1g	14/10/2013
2g	15/10/2013
3g	15/10/2013
1g (Avaliação final)	27/11/2013

Tabela 1. Calendarização dos instrumentos de avaliação

4.3.1 Grelha de Avaliação das Competências

Para Oliveira-Formosinho (2011) as crianças no Pré-Escolar obtêm melhores resultados a nível de aprendizagens e relações sociais. Uma vez que, estas são alvo de aprendizagens significativas, que fazem com que estas desenvolvam um conjunto de competências fundamentais.

Quando o Educador executa a avaliação fá-lo tendo em conta cada área de conteúdo. Como já foi referido, nesta Sala, para além das fichas de diagnóstico, as Educadoras efetuam o registro das competências de cada criança através de uma grelha. Na minha intervenção e como forma de conhecer melhor as dificuldades do grupo, decidi adaptar estas grelhas e construir uma que avaliasse cada criança em cada uma das competências planificadas para cada atividade/semana, tendo como base as Metas de Aprendizagem para

a EPE (ME/DEB, 2010) e as OCEPE (ME/DEB, 1997), as mesmas estão divididas segundo as áreas de aprendizagem, sendo estas, a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação, a Área da Linguagem e Abordagem à Escrita, a Área da Matemática e a Área do Conhecimento do Mundo (Figura 59).

Atividade - Alimentação saudável Data - 14, 15, 16/10/2013

NOME DA CRIANÇA+	Formação pessoal e social					Expressão e comunicação					
	Adquirir hábitos de alimentação saudável	Esperar pela sua vez	Interiorizar a importância em utilizar materiais de desperdício	Cooperar com os pares	Saber ouvir	Possuir controlo motor e de socialização	Manipular corretamente os materiais	Explorar materiais do quotidiano	Reconhecer diferentes texturas	Identificar as cores	Saber fazer silêncio
Andreia Leme	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
António F.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Armando R.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Beatriz N.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Bernardo Faria	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Carina Vieira	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Etelvina G.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Fernando S.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gonçalo P.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gustavo T.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Jéssica Lopes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
José António V.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lara Freitas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Liliana Pereira	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lourenço Dimis	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lucas Tavares	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Maíalda Sousa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mamuel Orta	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Maria Celeste N.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Maria Inês C.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Marta Aguiar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mónica Gouveia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Simão Nunes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tadeu Pestana	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Telmo Abreu	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tobias A. Brito	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Legenda: 0 SIM 0 NAO 0 AS VEZES/COM DIFICULDADE 0 NAO OBSERVADO

* Os nomes apresentados são fictícios como forma de manter o anonimato das crianças.

Figura 59. Primeira página da grelha de competências, correspondente à segunda semana de intervenção

Nestas grelhas, as cores foram sumamente importantes para salientar e classificar de forma clara as capacidades do grupo em geral. Torna-se importante referir que a cor azul foi utilizada para referenciar as crianças que faltavam ao Pré-Escolar; as que se mantiveram ausentes durante as atividades, como no caso da Jéssica e da Andreia, que por vezes eram chamadas pela Professora de Apoio para realizar atividades específicas; as que se encontravam de castigo no *cantinho do silêncio* e por isto não executavam as atividades, ainda o António que apenas realizava as atividades planificadas nos dias em que vinha à Sala Pré 2 (terça-feira), bem como as crianças que devido a outras limitações não foram observadas enquanto realizavam as atividades.

Através do uso e análise das Grelhas de Avaliação das Competências, foi possível aferir que algumas crianças mantiveram ao mesmo nível de desenvolvimento das suas capacidades, enquanto outras pareciam evoluir mas voltavam posteriormente ao ponto inicial.

Assim, de uma forma geral posso considerar que na Área de Formação Pessoal e Social a maioria das crianças demonstraram ser capazes de respeitar a vez do outro; participar nas atividades de grande grupo; partilhar os jogos e materiais e cooperar com os colegas nas atividades. Das competências trabalhadas com o grupo, considero que a maior evolução foi no saber esperar a sua vez para intervir, visto que, algumas crianças apresentavam grandes dificuldades a este nível.

No que diz respeito à Área de Expressão e Comunicação, foi claro o progresso das crianças nalgumas competências, por exemplo: na manipulação correta dos materiais; no cantar das músicas apresentadas; no desenvolvimento da destreza manual e na construção de produções plásticas (desenho e pintura). Contudo, algumas crianças, embora trabalhássemos diretamente e indiretamente todas as semanas as cores, não conseguiram diferenciar ou identificar corretamente as cores; algumas não conseguiam desenhar corretamente a figura humana, ainda, durante as últimas semanas, regrediram na capacidade de saber fazer silêncio e algumas recusaram-se a participar em atividades de expressão dramática, tal como, recriar situações. No que diz respeito à Expressão Dramática, a Educadora Cooperante referiu que este é um ponto fraco no grupo, visto que estes pouco ou nada executam nesta área, daí que estes mostrem pouca à vontade em realizar esta tarefa.

Na Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, durante as intervenções, embora não plenamente, realizaram algum progresso no aperfeiçoamento da linguagem oral; alargaram o seu campo lexical aprendendo novas palavras; evoluíram na participação nos diálogos em grande grupo; desenvolveram capacidades de expressão; algumas desenvolveram também a capacidade de escrever o seu próprio nome. Porém, prevalece a dificuldade do grupo nesta área e algumas crianças continuam com linguagem infantil.

No que concerne à Área da Matemática, considero que o grupo possui grandes capacidades nesta área: compreendem a noção de número, quantidade, tamanho; reconhecem alguns números e reconhecem as quatro figuras geométricas básicas (círculo, quadrado, triângulo e retângulo).

Por último, na Área do Conhecimento do Mundo, foi possível observar algumas evoluções: o grupo da Sala Pré 2 desenvolveu a capacidade de observação; de partilha de

conhecimentos; de reconhecimento das partes do seu corpo; compreende que faz parte de uma família e os integrantes da mesma e ainda mostraram interesse pela descoberta e gosto em querer saber mais.

Na pasta Apêndice F do CD-ROM podem ser observadas todas as Grelhas de Avaliação das Competências executadas em cada semana de intervenção pedagógica.

4.3.2 Sistema de Acompanhamento das Crianças

O SAC foi desenvolvido na Universidade de Aveiro pelos investigadores: Gabriela Portugal, Paula Santos, Aida Figueiredo, Ofélia Libório, Natália Abrantes, Carlos Silva, Sónia Góis e Ana Coelho, tal como afirmam Portugal e Laevers (2010).

O SAC surge com a finalidade de avaliar o desenvolvimento das crianças baseando-se na abordagem experiencial em educação defendida por Laevers. Neste sentido, o SAC “... estrutura-se em torno do princípio de que a avaliação deve ser processual e tornar possível o desenvolvimento de práticas orientadas ...” (Laevers, Vandenbussche, Kog & Depondt, 1997, citados por Portugal & Laevers, 2010, p.10). Para além disso, este sistema de acompanhamento fundamenta-se também no pensamento de Vygotsky.

No SAC o Educador deve ter em consideração a atitude experiencial, ou seja reconhecer as necessidades e interesses, através dos níveis de bem-estar emocional e implicação da criança ao executar uma tarefa. Neste sentido, para os mesmos autores, se se verifica que os níveis são altos, pode-se considerar que o desenvolvimento da criança acontece num ambiente com boas condições para tal. Por outro lado, se os níveis são baixos, isto permite ao Educador detetar as crianças em risco e reconhecer que deve atuar rapidamente junto destas.

Daí que, “Incrementar níveis elevados de implicação e de bem-estar nas crianças configura-se, assim, como finalidade do trabalho em educação de infância, enquanto via para aceder ao máximo Desenvolvimento Pessoal e Social das crianças ...” (p. 14).

Nos dizeres de Laevers et al. (1997, citados por Portugal & Laevers, 2010), o bem-estar emocional é um estado de satisfação “... enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia” (p. 20).

Na ótica destes autores, no bem-estar é fundamental a satisfação das necessidades básicas, nomeadamente: necessidades físicas, tal como comer; necessidades de afeto; de

segurança; de sentir-se aceite por todos; de se sentir capaz de realizar as tarefas e alcançar os objetivos e por último a necessidade de se sentir bem consigo próprio.

Para detetar o bem-estar emocional da criança os mesmos autores evidenciaram seis importantes indicadores, sendo estes: abertura e receptividade; flexibilidade; autoconfiança e autoestima; assertividade; vitalidade; tranquilidade; alegria e ligação consigo próprio. Salienta-se que não é necessário que todos estes indicadores estejam presentes para falar de bem-estar.

Através do seguinte quadro (Quadro 9) apresenta-se os níveis de bem-estar emocional:

Níveis	Algumas das características nas crianças
Nível 1 - Muito Baixo	As crianças neste nível mostram-se tristes; desconfortáveis; choram; gritam; demonstram frustração, medo e raiva; magoam outras crianças; evitam olhar para o adulto, entre outras.
Nível 2 - Baixo	Neste nível as crianças mostram desconforto emocional; não se sente à vontade; estão tensas; possuem autoestima baixa e falta de confiança; mostram prazer nas coisas negativas; etc.
Nível 3 - Médio/Neutro ou flutuante	As crianças parecem estar bem mas apresentam sinais de desconforto; demonstram uma postura indiferente e não se evidenciam sinais claros de tristeza, conforto.
Nível 4 - Alto	No nível 4 as crianças maioritariamente demonstram satisfação e/ou felicidade, mas podem, por vezes apresentar sinais de desconforto.
Nível 5 - Muito Alto	No nível Muito Alto as crianças evidenciam felicidade; alegria; vitalidade; à vontade; tranquilidade; autoconfiança; autoestima; sorriem, entre outros.

Quadro 9. Níveis de bem-estar emocional

Fonte: Portugal e Laevers (2010, pp. 22-23)

A implicação, para Laevers (1994, citado por Portugal & Laevers, 2010), é vista “... como uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (p. 25).

Do mesmo modo os autores referiram também os indicadores da implicação, sendo estes: concentração; energia; complexidade e criatividade; expressão facial e postura; persistência; precisão; tempo de reação; expressão verbal e satisfação.

Os autores supracitados salientam também os níveis de implicação que se verificam através do seguinte quadro (Quadro 10):

Níveis	Algumas das características nas crianças
Nível 1 - Muito Baixo	Neste nível as crianças não se envolvem totalmente nas atividades; “... estão mentalmente ausentes ...”; demonstram passividade; falta de interesse; entre outros.
Nível 2 – Baixo	As crianças que se encontram neste nível: realizam ocasionalmente as atividades; não estão envolvidas inteiramente numa atividade; interrompem as atividades; revelam pouca concentração.
Nível 3 – Médio	Neste nível as crianças são capazes de executar uma tarefa com menos interrupções mas ainda com pouca intensidade.
Nível 4 – Alto	No nível Alto, as crianças são mais ativas e envolvem-se sem interrupções; “A atividade é significativa para a criança, que parece funcionar nos limites das duas capacidades”.
Nível 5 - Muito Alto	As crianças que se enquadram neste nível revelam alto nível de implicação; escolhem a atividade que desejam realizar, iniciam-na e permanecem envolvidas; interesse; motivação; energia; criatividade; etc.

Quadro 10. Níveis de implicação

Fonte: Portugal e Laevers (2010, pp. 28-29)

No fundo, para estes autores pode-se considerar que o bem-estar emocional indica “... o quanto a organização e dinâmica do contexto ajuda as crianças a ‘sentirem-se em casa’, a serem elas mesmas e a terem as suas necessidades satisfeitas” (p. 21). Por outro lado, a implicação é a qualidade do contexto educativo, ou seja o bom desenvolvimento segundo as condições ambientais em que a criança se encontra inserida. Torna-se fundamental referir que estes dois aspetos estão relacionados, pois habitualmente as crianças com níveis baixos de bem-estar emocional apresentam também níveis baixos de implicação, e vice-versa.

Tendo por base tudo isto, nesta intervenção decidi utilizar este instrumento de avaliação, pois permite observar as crianças e repensar, refletir sobre a ação realizada com o grupo e encontrar as melhores estratégias para a intervenção. Todas as Fichas do SAC podem ser observadas na pasta Apêndice G do CD-ROM deste Relatório.

Neste sentido, utilizei algumas das Fichas do SAC, nomeadamente a 1g, 2g, 3g e ainda, senti a necessidade de realizar novamente a 1g para verificar se existiam alterações nos níveis de bem-estar e de implicação.

Segundo Portugal e Laevers (2010), a Ficha 1g deve ser realizada no princípio do ano letivo, mais precisamente nos meses de setembro-outubro, nesta primeira fase da avaliação devemos ter em consideração a criança como elemento do grupo, o grupo em geral e tentar responder às perguntas: como está o bem-estar desta criança? Em que nível posso avaliar a sua implicação?

Neste primeiro momento, o Educador deve atribuir à criança um nível que pode oscilar entre o 1 ao 5 e entre as cores vermelho, laranja ou verde. Ainda podem existir crianças que numa primeira abordagem parecem pertencer a vários níveis, dificultando assim a distinção de um só, estas serão classificadas com o símbolo de interrogação (?).

As crianças que são agrupadas no nível 1 ou 2, ou na cor vermelha terão de ser acompanhadas mais de perto, uma vez que revelam grandes dificuldades. As crianças entre os níveis 3 e ? (interrogado: não é possível distinguir o nível) ou na cor laranja, deverão ser também acompanhadas pois os seus níveis de desenvolvimento estão também em risco. Por outro lado, as crianças nos níveis 4 e 5 ou verde “... parecem usufruir bem da sua permanência no jardim de infância ...” (p. 78) e por isso não levantam preocupações.

Feita esta distinção e verificando as situações de maior preocupação realizei a segunda fase, a análise e reflexão, e conseqüentemente a Ficha 2g.

Para os autores supracitados “A reflexão sobre o contexto (2g) permite aceder a uma perspetiva acerca das forças do contexto e do que deve ser preservado, e acerca dos pontos fracos que necessitam de maior atenção e investimento” (p. 106).

Nesta ficha destaca-se: o que me agrada; o que me preocupa; os aspetos positivos e menos bons do contexto; os aspetos positivos, negativos e desejos e interesses das crianças; características da comunidade e família e do Projeto da Instituição; o balanço geral e por último, as ideias para o PCG.

Para responder a tudo isto os autores citados referem que é fundamental que o Educador tenha em conta a oferta educativa; o clima do grupo; o espaço para iniciativas e para autonomia; organização e estilo do adulto.

De seguida, realizei a última fase: definição de objetivos e de iniciativas, executando a Ficha 3g.

Na Ficha 3g estabelece-se os objetivos que se deseja cumprir com o grupo e uma reflexão sobre aspetos que se considera que devem ser alterados e quais as estratégias para a promoção desta mudança.

Por último, executei novamente a Ficha 1g, na última semana de intervenção, isto com o intuito de verificar se existiam alterações nos níveis de bem-estar e de implicação nas crianças. Isto realmente aconteceu, expressos nos dois seguintes gráficos que demonstram os níveis de bem-estar (Gráfico 7) e de implicação (Gráfico 8) na segunda semana (Ficha 1g) e na última, também Ficha 1g.

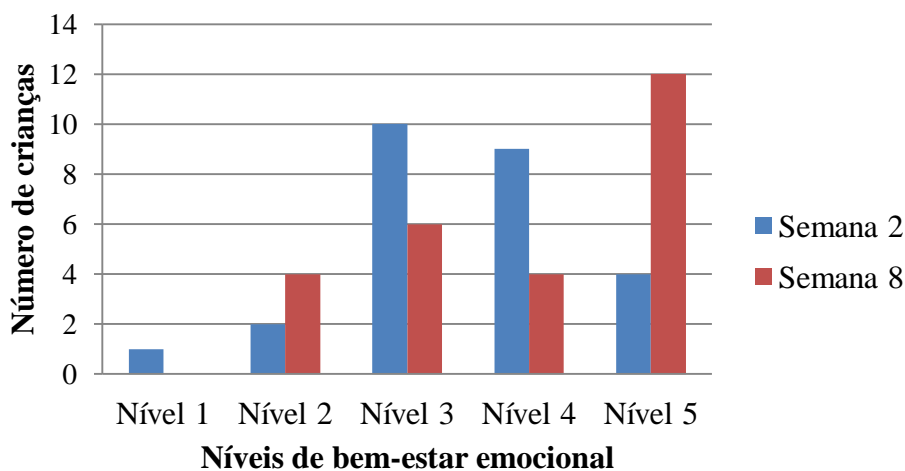


Gráfico 7. Níveis de bem-estar na segunda e oitava semana de intervenção

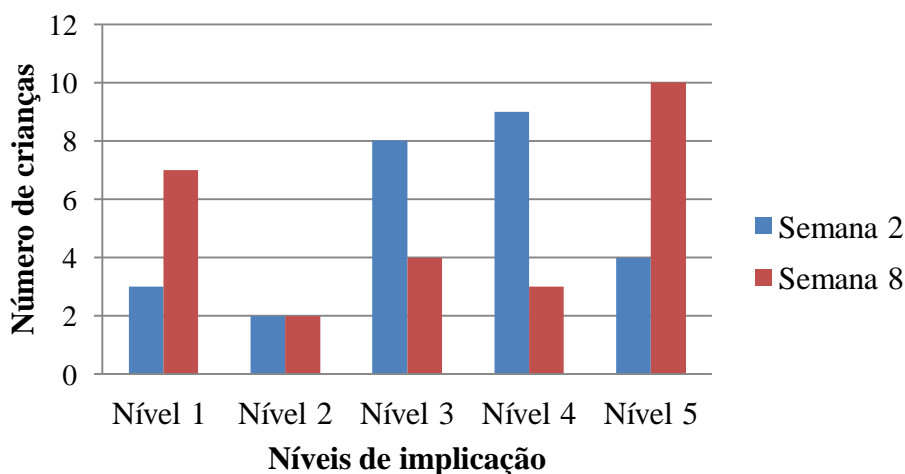


Gráfico 8. Níveis de implicação na segunda e oitava semana de intervenção

Tal como se pode constatar registaram-se algumas alterações nos níveis de bem-estar e implicação presentes nas crianças durante a segunda e oitava semana de Estágio. Através do gráfico podemos verificar que, no que diz respeito aos níveis de bem-estar emocional, na primeira avaliação (2.ª semana) uma criança encontrava-se no nível 1; 2 no nível 2; 10 no nível 3; 9 no nível 4 e 4 no nível 5. Contrariamente a isto, na 8.ª semana: nenhuma criança se encontrada no nível 1; 4 agrupavam-se no nível 2; 6 no nível 3; 4 no nível 4 e 12 no nível 5.

No que diz respeito aos níveis de implicação, na 2.ª semana: 3 crianças encontravam-se no nível 1; 2 no nível 2; 8 no nível 3; 9 no nível 4 e 5 no nível 5. Por outro lado, na última semana de intervenção: 7 crianças encontravam-se no nível 1; ao igual que na 2.ª semana 2 crianças enquadravam-se no nível 2; 4 no nível 3; 3 no nível 4 e 10 no nível 5.

Salienta-se que era do meu interesse pôr em prática as Fichas Individuais do SAC, porém isto não foi possível devido a limitações de tempo.

4.4 Respostas à Questão-Problema

Tendo presente a minha pergunta de partida: **Que estratégias podem atenuar as dificuldades de comunicação oral das crianças da Sala Pré 2?** Utilizei várias técnicas a fim de reconhecer qual a melhor estratégia para ajudar estas crianças.

Para encontrar uma resposta, utilizei várias técnicas a fim de reconhecer qual a melhor estratégia para ajudar estas crianças. Porém, também decidi investigar quais os fatores de risco que podem pôr em causa a comunicação das crianças e quais os indícios que nos podem levar a pensar que uma criança pode vir a ter dificuldades de comunicação.

Neste sentido, para a *American Speech Language Hearing Association* (1993, citado por Costa, 2011):

... estes factores de risco podem ser agrupados em i) factores de risco estacionário – o desenvolvimento da criança está condicionado devido a patologia de etiologia conhecida; ii) factores de risco ambiental – as crianças estão sujeitas a experiências limitadas sem intervenção correctiva e iii) factores de risco biológico – as crianças apresentam uma história sugestiva de perturbação biológica do sistema nervoso central (pp. 21-22).

Assim, como já foi referido, os problemas podem advir de problemas genéticos, fisiológicos e neurológicos (Andrade, 2008). Deste modo, a saúde (doenças), os hábitos, a

família, o contexto social, o nascimento prematuro (como no caso do Gonçalo), entre outros, podem vir a influenciar o desenvolvimento da comunicação nas crianças.

Devido ao curto tempo de intervenção e à falta de conhecimento científico não foi possível aferir se os dados a cima referidos são os que põem em causa a comunicação destas crianças. Outra limitação foi o facto de que em Portugal existem poucas investigações que estudem as dificuldades da comunicação em crianças do Pré-Escolar (Costa, 2011), por isto, este trabalho não possui dados estatísticos sobre possíveis soluções a este problema.

Tal como foi referido, para descobrir qual a melhor forma de ajudar estas crianças executei várias estratégias. Por isto, formulei várias perguntas, nomeadamente: **De que forma conseguirei motivar as crianças a comunicar oralmente?; Em que medida a Expressão Dramática poderá ajudar as crianças a comunicar verbalmente?; Como é que as histórias poderão levar estas crianças a comunicar oralmente?; De que modo a motivação e o reforço positivo levarão as crianças a comunicar verbalmente? Os recontos atenuarão as dificuldades das crianças na comunicação oral?**

No fim das oito semanas de intervenção, descobrir que as melhores estratégias foram a motivação, o reforço positivo, as histórias, os recontos e os diálogos em pequeno e grande grupo. Visto que, foram nestes momentos que verifiquei a existência de uma maior participação e as crianças conseguiam comunicar oralmente com mais entusiasmo e de forma voluntária. Não obstante, em contraponto, as outras estratégias (atividades de Expressão Dramática: teatro e manipulação de fantoches) pareceram não levar as crianças a participar espontaneamente, visto que, embora ao início demonstrassem vontade e interesse em realizar estas atividades, as crianças ficavam inibidas e envergonhadas pelo que deixavam de comunicar e de participar.

Por último, deixamos aqui uma sugestão que pode vir a ajudar estas crianças a trabalhar e desenvolver este aspeto. Primeiramente torna-se fundamental analisar cada caso individualmente e descobrir quais as crianças que levantam maiores preocupações. Feito isto, estas poderiam ser acompanhadas pela Terapia da Fala ou por algum outro especialista desta área.

4.5 Limitações

Durante a prática a limitação mais relevante foi não existir liberdade na escolha dos temas orientadores, os mesmos foram sempre escolhidos pela Educadora Cooperante, existindo pouca abertura para novas ideias. Saliento que durante o Estágio pretendia desenvolver atividades que fossem ao encontro dos interesses e necessidades do grupo, porém tal não foi possível. Na segunda semana algumas crianças demonstraram interesse em conhecer o meu país de origem. Partindo desta inquietação, perguntei às crianças se gostariam de conhecer o meu país, contudo a Educadora Cooperante mostrou-se pouco compreensiva. Desde o levantamento desse interesse até a sétima semana, solicitei e insisti com a Educadora para que me fosse permitido desenvolver esta temática. Apenas na fase final da prática pedagógica, e com algumas reticências, a docente anuiu que o tema orientador fosse desenvolvido no último dia de intervenção.

As intervenções pedagógicas realizadas possuem algumas subjetividades pois as observações, reflexões, apontamentos e avaliações podem ser interpretadas e implementadas de várias formas. Por isto, tomo as palavras de Fino (2008) para afirmar que “... a validade e a riqueza de significado dos resultados obtidos dependem directamente e em grande medida da habilidade, disciplina e perspectiva do observador” (p. 4).

Importa referir que no percurso metodológico e levantamento da questão-problema, o grupo alvo (26 crianças da Sala Pré 2) não é representativo de todos os indivíduos com as mesmas dificuldades. Na ótica de Bell (2002), “A generalizações podem ser um problema, mas ..., o estudo pode ser relatado de forma a permitir aos membros de grupos semelhantes reconhecer dificuldades e, possivelmente, ver formas de solução de problemas semelhantes no seu próprio grupo” (p. 25). Assim, não é possível generalizar as observações e resultados obtidos. Contudo, outros grupos, com as mesmas dificuldades, podem procurar neste trabalho possíveis soluções.

Conclusão

Ao realizar este Relatório de Estágio foi inevitável refletir sobre todo o percurso académico realizado. Inicialmente os meus pensamentos eram sempre direcionados para a EPE, sentindo pouca afinidade com o Ensino do 1.º Ciclo. As primeiras intervenções nesta última valência foram menos agradáveis comparativamente aquelas que realizei no Pré-Escolar. Porém, com passar do tempo comecei também a ganhar gosto pelas crianças ditas mais ‘crescidas’. De tal modo que, atualmente sou capaz de projetar-me no futuro como Professora, facto que não conseguia anteriormente. Contudo, em mim ainda existe o fascínio pelo Ensino Especial. Durante a Licenciatura, sempre que um Professor solicitava algum trabalho cujo tema podia ser escolhido por nós, inconscientemente as primeiras ideias que surgiam eram em torno desta área. Estes foram os trabalhos que mais gostava de realizar.

Sem dúvida cada momento vivido ao longo do Estágio permitiu-me crescer como profissional, refletir e aprender de cada experiência.

O Estágio permitiu-me ter uma perceção real dos meus pontos fortes e fracos. Se por um lado reconheço alguma dificuldade inicial no que concerne ao controlo do grupo, que com o tempo foi trabalhada, por outro a responsabilidade, criatividade, entajuda, sociabilidade, compreensão, sensibilidade para a diferença, trabalho e dinamismo, que constituindo características positivas, a prática pedagógica permitiu-me, aprofundá-las ainda mais.

Torna-se fundamental salientar que o Estágio desenvolvido foi das experiências mais enriquecedoras que já vivi, uma vez que pela primeira vez realizei uma intervenção pedagógica de forma autónoma e individual. O facto de ser eu a tomar as decisões, conceber as ideias, construir os materiais, resolver os problemas e refletir sobre a minha prática, permitiu-me pôr à prova todas as minhas competências e permitiu-me ter uma visão real do desempenho do Educador.

Durante todo este processo de aprendizagem a limitação que mais dificultou a prática foi a de não ter tido a oportunidade de desenvolver outras temáticas para além das que se encontravam programadas no Plano Mensal e Anual, exceção feita à atividade desenvolvida no último dia.

Julgo que o Educador deve ter sempre em consideração o que as crianças desejam conhecer, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades. Aliás, enquanto Educadora procurarei sempre que esta premissa se encontre refletida e seja fundamental na minha

intervenção pedagógica futura. Neste sentido, a minha vontade no que concerne à prática pedagógica era essa, porém tal não me foi consentido.

Se por um lado compreendo e defendo a importância do referido, por outro, como o leitor facilmente compreenderá, um Estagiário não possui autonomia suficiente, comparativamente ao Educador, para impor o que acha mais adequado. Um estagiário sugere, propõe, defendem mas não deve, acima de tudo, destabilizar, nem criar atritos, por discordância metodológicas, que de alguma forma se possam repercutir nas crianças.

O único tema orientador que consegui desenvolver, que não se encontrava nas planificações supracitadas, e que inclusive teve um grande acolhimento por parte das crianças, foi o que surgiu do questionar por parte destas, sobre qual o meu país de origem. Não obstante, apenas na reta final a Educadora Cooperante anuiu que esta temática fosse desenvolvida, mas só e apenas no último dia de estágio. Isto depois de ter consecutivamente insistido e afirmado que a minha intenção era tão só a de satisfazer as necessidades do grupo, logo após o levantamento desta inquietação.

Não obstante, importa referir que apesar das limitações mencionadas ligadas ao desenvolvimento de temáticas não pré-programadas, procurei que as atividades fossem ao encontro das afinidades das crianças. Ou seja, ao longo da prática pedagógica fui-me apercebendo de que estas gostavam principalmente de pintar, participar em jogos, aprender novas canções e ouvir novas músicas e histórias. Nesse sentido, aquando da abordagem de um determinado tema procurava que atividades de Expressão Plástica, Dramática, Musical e as histórias fossem sempre utilizadas, como forma de cativar a atenção das crianças.

Nesta prática desenvolvi atividades com a comunidade educativa envolvente, o que me facultou a possibilidade de vivenciar o trabalho cooperativo realizado nas escolas, criando não só uma maior relação de proximidade, mas também compreender a realidade da profissão e do grupo.

Durante o Estágio também foi necessário adotar opções metodológicas a fim de fomentar o desenvolvimento da prática, criando ambientes, atividades e materiais estimulantes que promovesse as aprendizagens e proporcionassem momentos atrativos para as crianças e que as levasse a vivenciar a cooperação e incentivar a autoestima, autonomia, criatividade e comunicação. Para isto foram sempre valorizadas e respeitadas as características individuais de cada criança.

Ao longo de todo o desenvolvimento das intervenções pedagógicas realizaram-se diversas reflexões que facilitaram a descrição, análise da ação, que tiveram como intuito

verificar os pontos que correram bem e quais os que deviam ser melhorados. Estas notas de campo foram fundamentais para a posterior e elaboração do presente trabalho.

A relação de colaboração criada com a Educadora Cooperante e a Assistente Operacional de Pré-Escolar também foram determinantes para o sucesso da prática. Com as crianças existiu sempre uma relação de afeto, amizade, colaboração, partilha e respeito.

No fim da oitava semana posso considerar que esta experiência foi positiva, pois os objetivos traçados foram alcançados, as planificações foram cumpridas e as aprendizagens foram significativas, tudo sempre tendo em consideração as necessidades e interesses do grupo.

A construção deste Relatório de Estágio foi também uma mais-valia, pois nele consegui sintetizar todas as experiências vividas, com o objetivo de que o leitor ficasse a conhecer tudo o que foi alcançado nesta experiência pedagógica.

Com a prática e construção deste Relatório conclui que é fundamental planificar a intervenção tendo em consideração as nossas reflexões, avaliações e observações, a fim de que estas planificações sejam adequadas as necessidades e interesses do grupo.

Durante este processo de aprendizagem, através da observação participante, reflexão, análise documental, avaliações realizadas e diálogos com a Educadora Cooperante e com as crianças foi possível descobrir a maior dificuldade do grupo e iniciar à procura de soluções que pudesse ajudar as crianças. Neste sentido, a investigação-ação revelou-se também como uma metodologia importante que ajudou na análise, levantamento de dados e procura das melhores estratégias para atenuar as dificuldades do grupo na comunicação oral.

Descobriu-se inicialmente que o grupo apresentava problemas de comunicação oral. Com a investigação-ação ambicionou-se descobrir meios e atividades que pudessem auxiliar as crianças a comunicar oralmente. Para isto, foi necessário colocar em prática diversas atividades a fim de descobrir quais seriam as mais eficazes, tendo em vista colmatar as dificuldades sentidas. Consequentemente estimulou-se o diálogo, recorreu-se à Expressão Dramática, motivação, reforço positivo, histórias e recontos. Com isto constatou-se que a motivação, reforço positivo, histórias, recontos, diálogos em pequeno e grande grupo, levaram efetivamente as crianças a comunicar oralmente de forma voluntária e mais espontânea. Constatar toda esta evolução nas crianças, ver o sucesso nas estratégias aplicadas, do meu ponto de vista foi muito estimulante, embora como é lógico, muito ainda haveria por fazer. De igual modo, esta experiência fez com que colocasse em prática várias estratégias de recolha de dados, sendo estas a observação participante,

análise documental e notas de campo. Neste sentido, aperfeiçoei a atenção e observação de pequenos pormenores.

Tendo por base este trabalho e a investigação literária realizada, pode-se considerar que para a qualidade e sucesso das aprendizagens é necessário que existam profissionais que para além de fortes conhecimentos científicos, sejam igualmente atentos, reflexivos, curiosos, possuam competências e habilidades. Para além disso, é fundamental que estes reflitam sobre a sua prática e tentem evoluir aperfeiçoando a sua ação pedagógica.

O trabalho realizado reafirmou o pensamento de que a prática docente está feita de incertezas e limitações e o Educador/Professor deve ser capaz de encarar estas dificuldades como desafios que levá-lo-á a melhoria da sua pedagogia.

A prática também tem por base a reflexão, o Educador deve ser um ser reflexivo, capaz de olhar para a sua ação e bem-estar das crianças, a fim de analisar se a sua prática é a mais adequada e adaptá-la, caso seja necessário, às necessidades do grupo.

Esta oportunidade reforçou o meu gosto pelo Ensino e o meu interesse pelo Ensino Especial pois um dos gestos mais significantes que guardarei para sempre na minha memória será da criança com PEA que, reconhecendo a sua dificuldade de socialização, cativou o meu coração e ao longo de várias semanas continua a dizer: *Mary!* E a procurar-me com o olhar na Sala Pré 2 onde a conheci.

Acredito que o Educador é um ‘arquiteto de vidas’ que tem a responsabilidade de ser modelo e exemplo de todas as crianças. Sem dúvida a Educação atravessa um período crítico a nível de empregabilidade porém, este facto não me fará desistir do meu sonho.

Por último, posso salientar que a prática pedagógica realizada permitiu completar significativamente os conhecimentos científicos adquiridos ao longo de todo o meu percurso académico. Além disso, através desta experiência, tive a oportunidade de confrontar as minhas crenças, valores e de pôr em prática uma atitude reflexiva sobre a minha ação adquirindo novas competências.

Referências Bibliográficas

- Afonso, M. & Agostinho, S. (2008). *Metodologia de Avaliação no Contexto escolar*. (1.ª ed.). Luanda: Texto Editora, LDA.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação, um guia prático e crítico*. (1.ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2010). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. (2.ª ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2.ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. (pp. 171-188). Porto: Porto Editora, LDA.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. (7.ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Andrade, F. (2008). *Perturbações da linguagem na criança análise e caracterização*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Comissão Editorial Campus Universitário de Santiago.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projeto de investigação*. (2.ª ed.). Lisboa: Edições Gradiva.
- Bento, A. (2011). As etapas do processo de investigação: do título às referências bibliográficas. Funchal: Universidade da Madeira.
- Bento, A. (2013). 10 tópicos (e dicas) sobre investigação. Funchal: Universidade da Madeira.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

- Cadima, A. (1997). A experiência de um círculo de estudos para uma pedagogia diferenciada. In A. Cadima (Org.). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. (pp. 13-21). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carvalho, A. (2010). *Articulação curricular pré-escolar/1.º ciclo do ensino básico: contributos para o sucesso educativo*. Dissertação de Mestrado em Gestão Curricular. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CMF. (2007). *Funchal em mapas e números: conheça melhor o seu concelho*. Funchal: CMF, Departamento de Planeamento Estratégico, Gabinete de Informação Geográfica.
- CMF. (2014, janeiro 8). Funchal [site da CMF]. Retirado em http://www.cm-funchal.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=618&Itemid=219
- CMF. (2014, janeiro 9). CMF [site da CMF]. Retirado de [http://geo.cm-funchal.pt/msw/mapviewers/adfbaan/\(S\(of3z3og4kewve21vk4fkyb5k\)\)/Viewer.aspx?id=4&Intranet=False&userID=](http://geo.cm-funchal.pt/msw/mapviewers/adfbaan/(S(of3z3og4kewve21vk4fkyb5k))/Viewer.aspx?id=4&Intranet=False&userID=)
- CMF. (2013) [2014, janeiro 9]. CMF [site da CMF]. Censos 2011: análise estatística do Município do Funchal segundo os resultados provisórios dos censos 2011 Retirado de http://www.cm-funchal.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=322&Itemid=350
- Costa, R. (2011). *Rastreamento de perturbações de comunicação num agrupamento de escolas*. Dissertação de Mestrado publicada para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Fala e da Audição. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cruz, M. (2008). *A articulação entre a EBI e o jardim-de-infância: práticas docentes*. Dissertação de Mestrado em Análise Social e Administração da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cubero, R. & Luque, A. (2007). Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem. In C. Coll (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. (2.ª ed.). Vol.2. (pp. 94-106). Porto Alegre: ARTMED.

- Diogo, J. (1998). *Parceria escola-família: a caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- EB1/PE da Ladeira. (2011/2015). *Projeto educativo de escola*. Retirado 08/12/13 em <http://escolas.madeira-edu.pt/eb1peladeira/Documentos/ProjetoEducativo/tabid/4605/Default.aspx>
- EB1/PE da Ladeira. (2013/2014a). *Projeto curricular de grupo*. Volume I. Documento não publicado.
- EB1/PE da Ladeira. (2013/2014b). *Projeto da sala TEACCH*. Documento não publicado.
- Farrell, M. (2008). *Dificuldades de comunicação e autismo: guia do professor*. São Paulo: Artmed.
- Fernandes, M. (2006). *Projecto Ser mais educação para a sexualidade online*. Dissertação de Mestrado publicada, Mestrado em Educação Multimédia. Universidade do Porto, Porto. Retirado 11/12/13 em: http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/tese_completa.pdf
- Fino, C. (2008). *A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Franco, M., Reis, M. & Gil, T. (2003). *Comunicação, linguagem e perturbações específicas de linguagem em contexto escolar*. Lisboa: ME.
- Gómez, A. (1995). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação*. (pp. 93-114). (2.ª ed.) Lisboa: Publicações Dom Quixote, LDA.
- Gonçalves, I. (2008). *Avaliação em educação de infância: das concepções às práticas*. Porto: Editorial Novembro.

- Google Maps. (2014, janeiro 11). Google Maps [página de internet]. Retirado de <https://maps.google.pt/maps?hl=pt-PT&tab=w1>
- Graue, M. & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças, teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Graves, M. (1996). O planeamento feito pelas crianças: porque é importante e como começar, In N. Brickman & L. Taylor. *Aprendizagem activa: ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. (pp. 115-119). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hewitt, S. (2006). *Compreender o autismo: estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Colecção educação e diversidade. Porto: Porto editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6.ª ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Jordan, R. (2000). *Educação de crianças e jovens com autismo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lino, D. (1998). A rotina diária nas experiências-chave do modelo *High/scope*. In M. A. Zabalza (Org.). *Qualidade em educação infantil*. (pp. 185-205). Porto Alegre: Artmed.
- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim-de-infância: um guia prático com actividades para os educadores de infância e para os pais*. Lisboa: Areal Editores.
- Lourenço, O. (1994). *Além de Piaget? Sim, mas devagar!....* Coimbra: Livraria Almedina
- Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Magalhães, G. (2007). *Modelo de colaboração, jardim-de-infância/família*. Lisboa: Instituto Piaget Divisão editorial.
- Marques, E. (2000). *Perturbações do espectro do autismo: ensaio de uma intervenção construtivista desenvolvimentista com mães*. Coimbra: Quarteto.
- ME/DEB. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: ME/DEB.
- ME/DEB. (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*, Lisboa: ME/DEB.
- ME/DEB. (2010). *Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar*. Lisboa: ME/DEB.
- Mendonça, M. (1994). *A educadora de infância: traço de união entre a teoria e a prática*. Porto: Edições ASA.
- Moll, L. (2002). *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: ARTMED editora S.A.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: um desafio para os professores*. Barcarena: Editorial Presença.
- Niza, S. (1998). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Formosinho (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância*. (2ª ed.) Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2004). A acção de diferenciação pedagógica na gestão do currículo. In *Escola Moderna*, 21, pp. 64-69.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Fomosinho (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância*. (pp. 141-159). (4.ª ed.) Porto: Porto Editora.
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem activa na criança com multideficiência*. Lisboa: ME, DEB-NOEEE.

- Nunes, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva: portfolios, 'Vês' heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*. Porto: Edições ASA.
- Nóvoa, A. (1993). Nota de apresentação. In K. M. Zeichner (Org.). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. (pp. 9-12). Lisboa: EDUCA – Professores.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). Contextualização do modelo curricular *High/Scope* no âmbito do 'projeto infância'. In M. A. Zabalza (Org.). *Qualidade em educação infantil*. (pp. 141-170). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma Praxis de Participação. In J. Oliveira-Formosinho; T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.). *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro*. (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular *High-Scope* no âmbito do projeto infância. In J. Oliveira-Fomosinho (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância*. (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Paasche, C., Gorriil, L. & Strom, B. (2010). *Crianças com necessidades especiais em contextos de educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J., & Flores, M. (1999). Estratégias. In J. A. Pacheco (Org.). *Componentes do processo do desenvolvimento do currículo*. Braga: Livraria Minho.
- Pacheco, J. (1995). *O pensamento e acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. (8.ª ed.). Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal
- Parente, C. (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A supervisão na formação de professores: da Sala à escola*. Porto: Porto Editora.

- Pereira, F. (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo: normas orientadoras*. ME, Direcção-Geral de inovação e de desenvolvimento curricular e Direcção de serviço da educação especial e do apoio sócio-educativo.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1997). *A psicologia da criança*. (3.ª ed.). Lisboa: Edições ASA.
- Piaget, J. (1973). *Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos*. Petrópolis: Editora Vozes Ltda.
- Piaget, J. (1977a). *O desenvolvimento do pensamento: equilíbrio das estruturas cognitivas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piaget, J. (1977b). *Problemas de psicologia genética*. (4.ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Portugal, G. & Lavers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantário: cuidados e primeiras aprendizagens*. (4.ª ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Queiroz, D., Vall, J., Souza A., & Vieira N. (2007). *Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde*. Rio de Janeiro: UERJ. Retirado 12/12/13 de <http://www.facenf.uerj.br/v15n2/v15n2a19.pdf>.
- Ribeiro, A. & Ribeiro, L. (1990) *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, I. (2008). *Educação inclusiva na escola básica pública portuguesa*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Porto.
- Rodrigues, L. (2008). *A integração escolar dos alunos do ensino profissional nível III nas escolas públicas da RAM*. Tese de Doutoramento. Policopiado. Universidade da Madeira, Funchal.

- Roldão, M. (1998). Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. In *A Revista da ESES*, 9, 79-104.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: ME/DEB.
- Schön, D. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação*. (pp. 77-92). (2.ª ed.) Lisboa: Publicações Dom Quixote, LDA.
- SRE – DRE. (2012). *Normas orientadoras: unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo (PEA)*. Lisboa: SER – DRE.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do movimento da escola moderna. In S. Niza; F. Pereira & F. Serralha (Coord.). *Escola moderna*, 35, 5.ª série. (pp. 5-50). Estúdio Gráfico 21 – Artes Gráficas, Lda.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: ME.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação*. (2.ª ed.). Lisboa: Editora Livros Horizonte.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Telmo, I., Santos, M., Fernandes, M. & Madeira, R. (1990). *A criança diferente: manual de apoio aos educadores de infância e professores do ensino básico*. Lisboa: ME – Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tompkins, M. (1996). Aprendizagem activa: como a incorporar no seu programa. In N. Brickman & L. Taylor. *Aprendizagem activa: ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. (pp. 5-13). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. Espanha: UNESCO.
- Vasconcelos, T. (2007). Transição jardim de infância – 1.º Ciclo: um campo de possibilidades. In *Cadernos de educação de infância*, 81, pp. 44-45.
- Vicente, J. (2004). *Razão e diálogo- filosofia- 11.º ano*. Porto: Porto Editora.
- Vilhena, G. (2002). *Organização da componente de apoio à família*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, Núcleo da Educação Pré-Escolar.
- Zabalza, A. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. (2.ª ed.). Rio Tinto: Edições Asa.

Referências Normativas

Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M, de 31 de dezembro [Estabelece o regime jurídico da educação especial, transição para a vida adulta e reabilitação das pessoas com deficiência ou incapacidade na RAM]

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto [Estabelece o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância – Perfil do educador de infância]

Despacho n.º 5220/97, de 10 de julho [Estabelece as orientações curriculares para a educação pré-escolar]

Ofício Circular n.º 5.0.0 – 548/07 de 8 de novembro [Gestão do currículo na educação pré-escolar]

Conteúdos do CD-ROM

Pastas	Subpasta	Conteúdos
Anexo		Áreas de Aprendizagem da Sala TEACCH da EB1/PE da Ladeira
Apêndice A	Outras Notas de Campo	Reflexões e outras Notas de Campo
Apêndice B		Sala Pré 2 - Imagens
Apêndice C		Planificações
Apêndice D		Vídeo de despedida
Apêndice E		Prática pedagógica - Imagens
Apêndice F		Grelhas de Avaliação das Competências
Apêndice G		Fichas do SAC
Relatório de Estágio (versão eletrónica em formato PDF)		Relatório de Estágio versão PDF