

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação Básica

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

Relatório Final: Viagem pela Pluralidade do Universo do Ensino

Daniela Filipa Bernardo Dias

Coimbra

2012

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação Básica

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

Relatório Final: Viagem pela pluralidade do universo do ensino

Daniela Filipa Bernardo Dias

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Vera do Vale e do
Professor Philippe Loff

Maio de 2012

“Sê plural como o universo!”
Fernando Pessoa

Agradecimentos

Agradeço aos meus pais, por me guiarem ao longo do tempo, conduzindo-me pela linha da vida, sem me deixar descarrilar, e permitindo-me chegar até aqui;

À restante família e amigos, que me ajudaram, encorajaram e incentivaram a reunir forças para terminar mais esta etapa da minha vida;

Aos professores, colegas e educadores/professores cooperantes, que fizeram parte de toda a minha vida académica – desde o jardim de infância até ao ensino superior –, e que me acolheram, colaboraram e contribuíram para a construção do meu saber e conhecimento da profissão;

Por fim, agradeço a todos os grupos de crianças com quem tive a oportunidade de trabalhar e conviver. À generosidade e carinho com que me acolheram, permitindo perceber a beleza e os desafios desta profissão.

Relatório Final: Viagem pela pluralidade do universo do ensino.

Resumo: Considerando que é hoje, segundo Santana (2000), consensual que todos os alunos são diferentes, ou seja, que têm relações diferentes com o saber, interesses diversos, estratégias e ritmos próprios de aprendizagem, foi no decorrer do 2.º ciclo de formação, que nos aproximámos, no terreno, desta realidade.

Como tal, o presente relatório surge no âmbito das Unidades Curriculares *Prática Educativa I e II*, do 1º e 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, e pretende refletir sobre o percurso realizado nas mesmas.

Procura-se ao longo do mesmo, caracterizar os contextos de intervenção em que estive envolvida, as características de cada grupo, as práticas pedagógicas adotadas e as experiências-chave vividas em cada contexto. Procede-se ainda a uma análise crítica de cada percurso educativo, na tentativa de compreendê-lo e fundamentar as decisões tomadas, explicitando o que poderia ser melhorado.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, Ensino do 1º CEB, experiências-chave, práticas pedagógicas, aprendizagens significativas.

Abstract: Considering that today is, according to Santana (2000), consensual that every student is different, in other words, each one of them relates differently with knowledge, diverse interests, strategies and different paces of learning, it was in the course of the Master's Degree that we approached, in the field, this reality.

As such, this report arises in the framework of the Course of Curricular Educational Practice I and II, of the 1st and 2nd years of the Master's Degree in Pre-School and Primary School Education, and aims to reflect the path accomplished in them.

Seeking along that course, to characterize the intervention contexts that I was involved in, the characteristics of each group, the pedagogical practices adopted and the key-experiences lived in each context. Proceeding still in a critical analysis of each educational path, in the attempt to comprehend it and to substantiate the decisions taken, clarifying what could be improved.

Keywords: Pre-School Education, Primary School Education, Key-Experiences, Pedagogical Practices, Significant Learning.

Índice Geral

Agradecimentos.....	I
Resumo.....	III
Abstract.....	IV
Índice de Abreviaturas.....	VII
Índice de Quadros.....	VII
Introdução	1
Parte I – Prática Educativa em contexto Pré-Escolar.....	5
Capítulo 1 – A Educação Pré-Escolar.....	7
1.1. A Criança ao longo dos tempos.....	8
1.2. O Educador de Infância.....	11
Capítulo 2 – Caracterização do contexto de intervenção.....	13
2.1. O Meio Local.....	14
2.2. A Instituição Cooperante.....	14
2.3. O grupo.....	20
Capítulo 3 – O processo educativo de 12 semanas.....	23
3.1. Fundamentação das minhas práticas.....	24
3.2. Prática Educativa I.....	25
Capítulo 4 – Considerações Finais.....	40
Parte II – Prática Educativa em contexto de Ensino do 1.º CEB.....	45
Capítulo 1 – O Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	47
1.1. Transição do jardim de infância para o 1.º CEB.....	48
1.2. A Escola e o Professor.....	51
Capítulo 2 – Caracterização do contexto de intervenção.....	54
2.1. O Meio Envolvente e o Agrupamento de Escolas.....	55
2.2. A Escola Cooperante.....	58
2.3. A Turma.....	65
Capítulo 3 – Planificação e condução do processo educativo.....	69
3.1. Fundamentação das minhas práticas.....	70

3.2. Pratica Educativa II.....	72
Capítulo 4 – Considerações Finais.....	84
Conclusão.....	89
Bibliografia.....	95
Anexos.....	101
Anexo I – Planificação para prática do manuseamento da tesoura.	
Anexo II – Planificação sobre Santos Populares.	
Anexo III – Planificação sobre Segurança Rodoviária.	
Anexo IV – Planificação para realização de operações com botões.	

Índice de Abreviaturas

AEC – Atividades extracurriculares
CEB – Ciclo de Ensino Básico
EPE – Educação Pré-Escolar
JI – Jardim de Infância
NEE – Necessidades Educativas Especiais
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PAA – Plano Anual de Atividades
PCT – Projeto Curricular de Turma
SASE – Serviço de Ação Social Escolar

Índice de Quadros

Quadro 1 – Horário das rotinas diárias	16
Quadro 2 – Distribuição Semanal dos tempos letivos.....	63
Quadro 3 – Momentos de Avaliação.....	63

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi concretizado no âmbito da Prática Educativa I e II, unidades curriculares integradas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Este documento pretende apresentar o trabalho realizado durante a prática pedagógica realizada nos dois contextos de intervenção – jardim de infância (JI) e 1º ano do ensino do 1º CEB. A prática educativa em contexto de JI decorreu de dia 28 de Março de 2011 ao dia 24 de Junho de 2011, em Coimbra, com um grupo de crianças entre os 3 e os 6 anos, e a prática em contexto de 1º CEB ocorreu de 10 de Outubro de 2011 ao dia 18 de Janeiro de 2012, também em Coimbra, com um grupo de 1º ano, de idades compreendidas entre os 5 e 7 anos.

No decorrer deste relatório, procura-se explicitar, analisar e refletir os períodos de prática educativa, decorrentes do Mestrado acima referido, constituindo-se uma descrição e análise crítica do processo educativo, partindo do contexto de intervenção e alguns quadros teóricos sobre a Criança, a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.ºCEB.

Segundo a Declaração de Salamanca, assinada por Portugal em 1994, é reconhecido a cada criança

“características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias.” (cit in Niza, 2000)

Desta forma, cabe ao educador e professor observar o grupo de crianças com quem vai trabalhar, compreender a sua dinâmica e procurar o melhor caminho para desenvolver as capacidades de cada uma delas.

Com este relatório procura-se, ainda, desenvolver a nossa capacidade de reflexão, conseguirmos rever o processo educativo que estruturamos, compreender as decisões tomadas, os aspetos positivos e negativos, e

concluir o que podia ser melhorado, o que pode ser aprendido e transportado para o futuro.

“Estou certo de que quem estiver consciente tanto das suas capacidades como dos seus limites, será muito mais respeitador das ricas potencialidades das crianças.” (Tonucci, 1986, p.178)

Assim, este relatório está dividido em duas partes, uma correspondente à prática educativa em contexto Pré-Escolar e outra ao contexto do Ensino do 1.º CEB, que por sua vez se dividem em quatro capítulos cada. O primeiro capítulo serve de enquadramento teórico ao contexto educativo a que se refere, mencionando conceitos como a visão da criança no mundo e o papel do educador (na primeira parte), a importância da transição entre o JI e o Ensino do 1.º CEB e a perspetiva da escola e do professor de hoje (na segunda parte). No capítulo 2, procede-se à caracterização dos contextos de intervenção, fazendo referência ao meio envolvente, à instituição cooperante e ao grupo de crianças. O capítulo 3 centra-se no processo educativo e nas opções pedagógicas tomadas, e por último, o quarto capítulo refere-se às considerações finais sobre cada uma das práticas educativas.

Este relatório é constituído ainda por uma conclusão geral, a bibliografia consultada na construção do mesmo e um conjunto de anexos, considerados necessários para o complemento deste.

**PARTE I – PRÁTICA EDUCATIVA EM CONTEXTO
PRÉ-ESCOLAR**

Capítulo 1. A Educação Pré-Escolar

“A educação pré-escolar constitui a primeira etapa da educação básica, destinando-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico.” (decreto-lei nº 147/97, de 11 de Junho)

Desde de 1997, ano em que o decreto-lei anteriormente referido foi aprovado, que a Educação Pré-Escolar em Portugal ganhou grande relevância na nossa sociedade. Oferecendo uma educação básica de qualidade para todas as crianças, procura prepará-las desde cedo para uma vida democrática, onde participem e partilhem os seus saberes e experiências. Assim, é o desejo de cada educador munir as crianças com as ferramentas adequadas para, num futuro, se tornarem cidadãos participativos e conscientes do seu papel na sociedade.

Contudo, nem sempre a criança foi encarada como um futuro cidadão ativo, durante séculos foi encarada como um ser quase invisível e sem qualquer importância, não existindo necessidade nem benefício numa Educação Pré-Escolar.

O presente capítulo centra-se nesta personagem da nossa profissão: a criança. O mesmo pretende refletir a evolução do papel da criança desde a sociedade do passado até à sociedade atual, como se relaciona essa evolução com a crescente necessidade de existir uma Educação Pré-Escolar e o como a evolução do conceito de infância necessita de práticas educativas com mais qualidade por parte dos educadores, de forma a responder a todas as necessidades das crianças de hoje.

Penso que é de extrema importância abordar estes temas, pois enquanto educadores devemos perceber a história da criança e da Educação Pré-Escolar para podermos compreender os sentimentos depositados na primeira infância e permitindo-nos encarar a criança como um sujeito de

direitos e responsabilidades, que não é propriedade da sua família, nem de mais ninguém (ME, 2000).

1.1. A Criança ao longo dos tempos

O conceito de criança é hoje sinónimo de pessoa humana detentora de direitos, valor, respeito, cuidados, amor, entre muitos outros. Porém, nem sempre a criança foi vista sob este olhar e durante muitos séculos foi, praticamente, invisível.

O historiador francês Philippe Ariès foi um dos mais entusiastas e reconhecidos autores a estudar a história da criança, baseando-se em fontes históricas como quadros e documentos escritos.

Durante muito tempo o cuidado e a educação das crianças mais pequenas ficavam a cargo das mães e outras mulheres da comunidade, até ao período do desmame. As crianças que, por serem órfãs ou abandonadas, se encontravam em situações precárias ficavam ao cuidado do mesmo grupo de mulheres ou eram entregues aos familiares mais próximos. Em casos extremos eram depositadas na “roda dos enjeitados”, presentes nas paredes das igrejas – as crianças eram colocadas numa caixa cilíndrica que rodava sobre si, dando para o interior da igreja onde a criança era acolhida mantendo e, assim, a identidade dos pais protegida.

Segundo Ariès, só após o século XVII as crianças começaram a ser diferenciadas dos adultos, pois até essa data eram considerados apenas como seres mais pequenos, mais fracos e menos inteligentes (Papalia, 2001). No período da Idade Média as condições sanitárias eram mínimas e degradantes, criando as circunstâncias adequadas para altas taxas de mortalidade infantil e a uma consequente falta de apego para com as crianças, que podiam morrer a qualquer momento.

Nesta época, eram encaradas como adultos em miniatura que, ao tornarem-se independentes das mães, eram inseridas na sociedade, vestindo-se, comportando-se e interagindo como adultos. A partir deste momento, a socialização da criança e a transmissão de valores e conhecimentos deixava de ser responsabilidade dos pais e transferia-se para o seu grupo social (Ariès, 1978).

No final deste período histórico, devido às transformações sociais ocorridas, principalmente no que concerne às reformas religiosas, procedeu-se a uma renovação do conceito de infância e no olhar sobre a criança (Ariès, 1978). Cresce no seio familiar uma afetividade pelas mesmas e um novo olhar sobre as suas necessidades.

Até à Revolução Industrial, inclusive, deparou-se com um cenário onde muitas crianças eram vítimas de pobreza, abandono e maus-tratos, sendo necessário desenvolver um atendimento e cuidado mais formal das crianças. Surgem, assim, instituições com o intuito de acolher estas crianças desfavorecidas ou os filhos dos operários.

Esta perspetiva histórica de Ariès tem sido muito bem aceite, contudo, “análises mais recentes pintam-nos um quadro diferente” (Papalia, 2001, p.15). Novas descobertas do psicólogo David Elkin (1986) e de Lida A. Pollock (1983) (cit in Papalia, 2001) dão conta de uma nova perspetiva sobre a criança, bem diferente da anterior. Segundo Papalia, David Elkin descobriu provas de “reconhecimento da natureza especial das crianças na Bíblia e nas obras da Antiguidade Grega e Romana.” (Papalia, 2001, p.15)

Já a segunda investigação, mencionada anteriormente, conclui que as crianças são vistas e tratadas de forma diferente dos adultos desde o século XVII, tendo como fundamento o estudo de várias “autobiografias,

diários e outras fontes mais próximas das experiências quotidianas das vidas das famílias, do que as usadas por Ariès.” (Papalia, 2001, p.15)

Estes diários retratavam crianças amadas, desejadas e estimadas pelos seus pais, que os encaravam “como brincalhões e que necessitavam de orientação, cuidados e proteção.” (Papalia, 2001, p.15)

Todavia, e apesar dos autores, anteriormente mencionados, discordarem da história da criança até certo período histórico, a partir do século XVIII entram em acordo e pode afirmar-se que cresce nesta época um movimento de pensadores que procura respostas para como se desenvolvem e como se deve educar as crianças.

Com a evolução do conceito de infância e da definição de criança, sente-se no século XVIII e XIX a necessidade de estudar e perceber os comportamentos da criança, surgindo diversas tendências importantes que preparam “o caminho para o estudo científico do desenvolvimento da criança.” (Papalia, 2001, p. 16)

Como tal, o conhecimento cada vez mais aprofundado do desenvolvimento da criança permitiu perceber que quanto mais cedo se inicia um processo de estímulo e incentivo para a participação no mundo, melhores resultados se pode esperar na aquisição de competências em cada criança. Psicólogos e pedagogos fizeram desta necessidade tema de estudo e surgiram diversos movimentos pedagógicos, assentes em pressupostos das diferentes teorias do desenvolvimento. Psicologia e pedagogia unem-se e defendem diferentes modos de promover aprendizagens significativas nas crianças, de acordo com diferentes estádios de desenvolvimento.

Surge um grande interesse e motivação na idade pré-escolar, devido às suas implicações e particularidades, e aparece a Educação Pré-Escolar.

1.2. O Educador de Infância

Explicitado o conceito de infância e a visão sob a criança atual, é relevante mencionar a crescente preocupação em formar profissionais capazes de dar resposta às necessidades das crianças em idade pré-escolar.

Atualmente, o educador perdeu o papel, que lhe era atribuído pelo senso comum, de ama, isto é, alguém que apenas toma conta de crianças. Este tem agora um conjunto de deveres e preocupações que os leva a conceber atividades e oportunidades de aprendizagens significativas, colocando o desenvolvimento da criança em primeiro lugar. O historial de cada grupo de crianças deve constituir a base das aprendizagens, onde se utiliza o lúdico para desenvolver novos conceitos e competências sem que a criança tenha consciência disso. Deve-se, ainda, não perder de vista o trabalho da comunidade e a sua importância na construção do processo educativo.

Como forma de auxiliar esta nova etapa na profissão, foram criadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), constituindo um ponto de apoio para as práticas educativas de cada profissional e

“um instrumento útil para os educadores refletirem sobre a prática e encontrarem as respostas educativas mais adequadas para as crianças com quem trabalham.” (OCEPE, 1997, p.13)

Nestas orientações estão presentes um conjunto de princípios orientadores pelos quais o educador pode (e deve) guiar-se para criar ambientes educativos ricos, motivantes e desafiadores para o seu grupo de trabalho, estimulando um desenvolvimento equilibrado da criança.

Segundo as OCEPE, para que o educador consiga desenvolver uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico necessita passar por diferentes etapas que se interligam e sucedem, aprofundando o seu conhecimento sobre a profissão, sendo elas a observação, o planeamento, a ação, a avaliação, a comunicação e a articulação.

Todo o educador deve conseguir estar perante um grupo de crianças e observar os seus comportamentos de forma a conseguir identificar as suas capacidades, interesses, dificuldades, procurar conhecer o seu contexto familiar e o meio onde vive. Através do conhecimento do grupo e das crianças, individualmente, será capaz de promover uma diferenciação pedagógica, onde adapta a sua postura de forma a desenvolver em cada criança as competências que necessitam. Estas observações devem cruzar-se com os produtos do grupo e construir assim uma forma de registo que permite uma análise periódica da evolução das crianças (OCEPE, 1997).

Desta forma, a observação pode entender-se como a base do planeamento e da avaliação. Através dos registos, o educador pode inferir a evolução das crianças e o efeito do processo educativo adotado com as mesmas, refletindo e adequando sempre que necessário as suas intenções e escolhas para que as aprendizagens não percam o significado para o grupo. Contudo, é preciso acautelar o planeamento para não desenvolver situações de aprendizagem demasiado fáceis ou demasiado difíceis, que possam remeter a criança para um estado de desmotivação, desencorajamento e diminuição da autoestima. É preciso encontrar um equilíbrio entre os dois graus de dificuldade, criando níveis de realização satisfatórios (OCEPE,1997).

Depois de planear, o educador deve ser flexível na sua ação, de modo a atingir os objetivos a que se propõe, mas nunca esquecendo as

motivações das crianças e utilizar os imprevistos como ponto de partida para novas aprendizagens.

Por fim, devem existir momentos de comunicação entre colegas de educação e entra a equipa educativa, colegas da instituição, crianças e os pares, família e comunidade. Esta comunicação vai também facilitar o processo de transição para a escolaridade obrigatória, pois toda a comunidade deve ser envolvida como facilitadores desta transição, promovendo uma continuidade educativa.

Capítulo 2. Caracterização do Contexto de Intervenção

“O primeiro interesse que deve nortear a pedagogia não é modificar, mas descobrir, naquele sobre o qual a educação se exerce, as suas aptidões e tendências, a sua capacidade de apreensão de valores, e a forma de vida e de pensamento que lhe estão destinadas pelo seu tipo psicológico.”
(Santos, D., s.d.)

Segundo as OCEPE, uma das orientações globais dadas ao educador é desenvolver a capacidade de observar o grupo e cada criança, compreender as suas características - conhecer os seus gostos, interesses, as suas capacidades, as suas famílias e o meio que os envolve – e refletir sobre o que observa, criando um processo educativo apropriado às necessidades do seu grupo (OCEPE, 1997).

Observar e, por consequência, caracterizar o contexto de intervenção parte da construção de elementos que tornem possível a análise dos seus dados, tornando possível a compreensão do processo educativo desenvolvido, bem como os seus efeitos no grupo. Desta forma, a observação torna-se

“a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (OCEPE, 1997, p.25)

O presente capítulo caracteriza o meio envolvente, a instituição cooperante e o grupo de crianças que fizeram parte do contexto de intervenção em EPE, caracterização esta que serviu de base para a nossa prática educativa e a partir do qual desenvolvemos o processo educativo considerado mais apropriado.

2.1. O Meio Local

A Instituição cooperante pertence ao Agrupamento de Escolas Inês de Castro, no concelho de Coimbra e abrange duas freguesias, São Martinho e Santa Clara. Neste agrupamento estão incluídas uma Escola Básica do 2.º e 3.º ciclo (escola sede), três Jardins de Infância e seis Escolas do 1.º ciclo.

O jardim de infância está inserido na Freguesia de São Martinho do Bispo, numa aldeia localizada na margem esquerda do rio Mondego. Este está inserido num espaço geográfico, maioritariamente, rural, contudo são manifestos os espaços sociais, não só pela constituição numerosa dos agregados familiares sem condições de habitabilidade, como também pelas situações de disfuncionalidade e até de pobreza.

2.2. A Instituição Cooperante

O jardim de infância é uma instituição da rede pública, construído de raiz e inaugurada em Outubro de 2001. Assim, é um espaço recente, detentor de equipamentos em bom estado, adaptados à faixa etária a que se destinam, bem como às atividades a desenvolver.

O espaço foi adaptado de uma vivenda familiar tendo 1 *hall* na entrada principal, 1 gabinete, 2 salas de atividades com capacidade para 25 crianças cada, 1 sala polivalente/refeitório, 1 vestiário, 1 casa de banho de crianças, 1 casa de banho de adultos, 1 cozinha/copa, 2 arrecadações e um pátio exterior que rodeia todo o edifício da instituição.

O espaço exterior está bem equipado, tem boas condições, é espaçoso e possibilita o acesso direto, tanto às salas de atividades como ao salão polivalente. Este abrange um espaço relvado, um telheiro, canteiros para jardinagem e uma estrutura fixa em madeira, composta por um escorrega e um conjunto de cordas.

No espaço interior, todos os recursos materiais cumprem os requisitos expressos na legislação, quer quanto à sua qualidade/funcionalidade quer quanto à sua qualidade estética. O material didático é adequado e diversificado, encontrando-se variados jogos, puzzles, peças de encaixe, livros entre outros. Mas apesar da sua durabilidade tem sido necessário a sua renovação e atualização face ao desgaste e às novas propostas. Esta instituição está ainda bem equipada no que respeita às novas tecnologias, existindo 3 Televisores, 1 D.V.D, rádio com leitor de C.D, 3 Computadores, assim como jogos para os mesmos, e 1 impressora multifunções.

Quanto aos recursos humanos, a instituição é composta por 50 crianças, 2 educadoras de infância, 1 professor de educação física, 1 professor de educação musical, 3 auxiliares de ação educativa, 1 assistente de ação educativa, pais e avós e comunidade educativa. Sendo que é salientada toda a disponibilidade, o empenhamento e a colaboração dos Pais e Avós nas atividade e outras iniciativas do JI.

A instituição tem um horário de funcionamento entre as 8h15 e as 18h15, sendo que a componente letiva ocupa apenas cinco horas deste horário e

a componente de apoio à família ocupa o restante tempo, como se pode perceber pelo quadro que se segue.

Quadro 1 – Horário das rotinas diárias.

	Horas	Rotinas
Manhã	8h15 às 9h00	Acolhimento
	9h00 às 10h30	Componente letiva
	10h30 às 10h45	Leite escolar
	10h45 às 12h30	Componente letiva
	12h30 às 14h00	Almoço
Tarde	14h00 às 15h30	Componente letiva
	15h30 às 18h15	Atividades lúdicas (CAF's)

Para além destas componentes, eram ainda facultadas as áreas extracurriculares – Expressão físico/motora (5^a feira de manhã), lecionada por um professor do agrupamento, e Música (2^a feira de tarde), opcional e paga pelos pais.

a) Metodologia

No decorrer do estágio e através de observações feitas da prática educativa, pude inferir que a Educadora cooperante não utilizava uma metodologia específica na sua pedagogia. Era através de um conjunto de diferentes métodos e técnicas de aprendizagem que se orientava para

atingir os seus objetivos, tendo um plano coletivo de intenções adequadas às características do seu grupo de crianças.

Como refere no PCT,

“ao longo do ano utilizarei diferentes metodologias e técnicas dependendo das situações, tendo sempre por objetivo o desenvolvimento global da criança e do grupo. Porque com estratégias e metodologias diferenciadas as crianças sentir-se-ão valorizadas e tornar-se-ão capazes de irem construindo e adquirindo os seus conhecimentos e aprendizagem. Terei sempre em consideração com o meu grupo determinados princípios nomeadamente: os seus interesses, a sua individualidade, as suas capacidades criativas, o interesse do grupo, o ritmo e o desenvolvimento de cada criança.” (PCT, 2010)

A educadora cooperante previa momentos de atividade em grande grupo, de acordo com as idades, assim como trabalhos em subgrupos ou individuais, pretendendo “uma melhor aquisição e desenvolvimento das aprendizagens e para um trabalho mais específico e individualizado.” (PCT, 2010)

b) Organização do ambiente educativo

A organização do ambiente educativo é um dos principais fatores a ter em consideração em qualquer JI. Além de ser um local onde se realizam os mais variados momentos de aprendizagem é o local onde as crianças iniciam o seu processo de socialização mais alargado.

Segundo o PCT, a sala estava equipada e organizada de forma a desenvolver e favorecer a autonomia e independência, a responsabilização e a partilha no grupo, constituindo um espaço flexível que se compõe conforme a evolução do grupo.

As opções da educadora assentavam na dinâmica do grupo, nas suas intenções educativas e nas finalidades educativas das matérias.

“A organização da sala permite um trabalho integrador que se pretende para as aprendizagens na Educação Pré-escolar. Os espaços criados e a disposição dos materiais didáticos facilitam a gestão diversificada do currículo, permitindo às crianças e em determinados momentos uma certa autonomia na realização das tarefas”. (PCT, 2010)

Contudo existiam espaços permanentes na sala de atividades que eram entendidos como desafiadores e adequados às crianças em idade pré-escolar. Sendo estes: a área do jogo simbólico (casinha das bonecas), área da expressão plástica (desenho, recorte, colagem, modelagem, pintura), área da biblioteca, área de experimentação e matemática (jogos de mesa), área das construções e garagem e a área da comunicação, planeamento, avaliação, discussão (tapete). Cada uma destas áreas estava identificada através de um registo escrito e foi estipulado pelo grupo o número de elementos que podem estar em cada uma delas ao mesmo tempo.

Existiam, ainda, espaços de afixação dos trabalhos produzidos em grande grupo – dois placares no exterior da sala, onde eram colocados produtos dos alunos e recados aos pais e três placares no interior da sala, dois para exposição de trabalhos e um para a tabela de aniversários. Nos placares do interior da sala, estavam, ainda, afixadas as regras da sala, a tabela das presenças, a tabela do tempo e a tabela dos dias da semana.

No que concerne à organização do tempo, esta tem também uma componente flexível, mas criando momentos que se repetem com uma certa periodicidade, dando origem a uma rotina educativa que faz com que as crianças se sintam seguras e partes integrantes. No período da manhã, as atividades letivas decorriam após um momento prévio de conversa em grande grupo, onde se verificava a marcação de presenças, contavam-se novidades e criava-se um diálogo sobre as atividades que decorreriam ao longo do dia. Este período era, ainda, reservado para atividades mais orientadas pela Educadora, sendo o momento da hora do

conto, seguindo-se atividades de escolha livre. No período da tarde desenvolviam-se atividades orientadas de acordo com o planeado e com os trabalhos de projeto em curso.

Esta organização temporal procurava ainda integrar as atividades preconizadas no projeto curricular e as inerentes à natural sequência do ano (efemérides), assim como as provenientes dos interesses espontâneos e /ou manifestados pelas crianças.

Quanto à organização da equipa, todo o trabalho a realizar, na instituição, era feito em conjunto pelas duas educadoras, que nas horas de estabelecimento se reuniam para decidir e organizar a dinâmica do jardim de infância, existindo uma articulação entre todos os elementos referentes ao mesmo - desde o pessoal docente, ao não docente, passando pela equipa da Componente de Apoio à Família. Exemplo deste trabalho é a elaboração do Plano Anual de Atividades (PAA) e o desenvolvimento de diversas atividades em conjunto pelas duas salas.

c) Pais / encarregados de educação

O grupo de crianças desta sala pertence a um estrato social de classe média e os seus pais apresentam atividades profissionais variáveis. Na sua maioria, ambos os pais se encontram empregados e os encarregados de educação são, geralmente, as mães.

A maioria das crianças provem de famílias estruturadas (19), existindo apenas 2 crianças a viver em famílias monoparentais. Os agregados familiares variam entre os 3 e os 4 elementos, existindo apenas três famílias que divergem destes valores.

No que concerne às habilitações literárias dos pais, estas são também variáveis e são as mães que evidenciam percursos escolares mais elevados (dados retirados do PCT).

2.3.O Grupo

Durante as 12 semanas de prática educativa convivemos com um grupo constituído por 23 crianças, de idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Das 23 crianças, seis eram do género feminino e 17 do género masculino, contudo duas das crianças do sexo feminino nunca estiveram presentes durante o período de estágio.

Este era um grupo bastante heterogéneo e multicultural, contendo crianças bastante diferentes, quer na idade, quer do meio onde estavam inseridas, existindo, ainda, quatro alunos de nacionalidade estrangeira. Das 21 crianças, doze entraram pela primeira vez neste JI e nove iriam ingressar no Ensino do 1.º CEB no ano letivo que se seguiu.

A maioria dos alunos residia nas imediações do JI e a deslocação para o mesmo fazia-se quase sempre de carro pelos pais ou outros familiares diretos, como os avós que os trazem e vêm buscar. Como tal, a frequência era assídua mas em alguns casos nem sempre pontual. Apenas uma das crianças mais novas faltava durante períodos de tempo mais alargados devido à profissão dos pais (feirantes) que os obrigava a deslocar-se por todo o país.

É de ressaltar que as crianças que frequentam o JI pela primeira vez fizeram uma progressiva integração na instituição e no grupo, mostrando sinais positivos de socialização com os colegas e com a comunidade educativa. Duas destas crianças, uma de 4 anos e outra de 3 anos, de nacionalidade estrangeira, mostraram grande dificuldade em comunicar

com os colegas e com os adultos ao início. Porém, ao conviver diariamente com a nossa língua materna construíram conhecimentos sobre a mesma e tornaram-se confiantes para a reproduzir perante todos os colegas e adultos.

O grupo de crianças que passaria para o 1.º CEB, no próximo ano, era bastante cúmplice e cooperante entre si, tentando ajudar-se sempre que consideravam necessário. No entanto, quatro destas crianças revelavam pouco interesse. Não revelavam grande preocupação com o resultado final dos seus trabalhos, mostravam-se pouco participativas nos momentos de grande grupo e necessitavam de motivação constante, por parte da educadora ou dos colegas, para terminarem as tarefas propostas, pois desistem com facilidade.

Quanto à autonomia, o grupo de crianças mais velhas manifestava maior independência na realização das suas tarefas propostas na sala de atividades, assim como nas atividades de higiene pessoal. Já o grupo de 3 e 4 anos apresentava total dependência do adulto para as suas atividades de vida diária, sendo que as crianças que frequentavam o jardim pela primeira vez apresentavam, nas palavras da educadora, grande imaturidade em todas as áreas curriculares, sendo a socialização a maior preocupação dela.

Segundo Piaget, as crianças do grupo, encontravam-se no estágio pré-operatório que abrange a faixa etária compreendida entre os 2 e os 6 anos e, de modo geral, eram alunos muito conversadores, gostavam de ver, ouvir e contar histórias, de cantar, de ouvir lengalengas, poemas e relatar factos vividos em situações fora do contexto escolar. Em suma, evidenciavam claramente o gosto por atividades de linguagem. (PCT, 2010)

Uma das maiores dificuldades reveladas pelo grupo, sobretudo os elementos mais novos, era o respeito pelas regras da sala de atividades e do JI. Muitas das crianças pareciam não ter interiorizado as regras e outros mostravam um desinteresse total nas mesmas. Contudo, as crianças mais velhas demonstravam maior preocupação em cumpri-las e em chamar os colegas mais novos à atenção, para que as cumprissem também. Este era um trabalho que exigirá continuidade e grande atenção. De acordo com o PCT, existiam ainda duas crianças do grupo que apresentavam dificuldades ao nível de expressão oral, atraso do desenvolvimento da linguagem associado a perturbação da articulação verbal oral fonético-fonológica, que se traduzia por uma dicção e construção frásica deficiente (substituem ou omitem fonemas simples). Quanto ao grafismo existiam crianças de 5 anos que representavam a figura humana ainda pouco rica em pormenores, sendo que alguns ainda garatujavam, e quase todos revelavam grande preferência por atividades de expressão plástica. No que diz respeito à motricidade fina, os alunos já pegavam bem no lápis e no pincel, existindo crianças que apresentavam, ainda, dificuldades no uso correto da tesoura.

Do ponto de vista psicomotor eram alunos muito ativos, dinâmicos e com muita energia, demonstrando grande interesse por atividades que implicassem movimento, tais como correr, saltar e pular.

As crianças do grupo eram alegres, espontâneas, comunicativas e carinhosas, relacionando-se bem entre si e com os adultos. No entanto, alguns elementos do grupo em situações de conflito ou quando queriam fazer prevalecer a sua vontade, agiam com alguma agressividade com os seus pares, enquanto outras crianças revelavam alguma dificuldade na resolução de conflitos, solicitando com frequência a ajuda do adulto.

Uma das grandes capacidades demonstradas pelo grupo foi o espírito de entreajuda, alguns dos seus elementos manifestavam grande gosto em ajudar os que tinham maiores dificuldades ou que eram mais lentos na concretização das tarefas. Normalmente cooperavam em grupo, revelando preferência por pequenos grupos nas suas brincadeiras livres.

No que concerne às atividades preferidas, o grupo mostrou grande propensão para as atividades de escolha livre, brincar ao ar livre e jogos. Contudo, não menosprezava as atividades orientadas e mostravam-se cooperantes na realização dos trabalhos, com o adulto e com os seus pares, e aderiam com prazer às experiências de aprendizagem proposta.

De acordo com o PCT, no início do ano letivo a educadora realizou uma avaliação diagnóstica ao grupo de crianças, que revelou os seus interesses e necessidades. Através desta, foi possível perceber que as crianças demonstravam prazer em participar em jogos de grupo, atividades de carácter motor e de jogo simbólico; interesse pelo livro e atividades ligadas à literacia; a maioria do grupo (5 anos) já fez a abordagem à escrita. Além das dificuldades já referidas, este diagnóstico inicial revelou ainda que o grupo realizava brincadeiras pouco organizadas; alguns elementos do mesmo requeriam grande atenção individualizada do adulto; existiam alguns elementos cujo tempo de permanência e persistência numa atividade é muito reduzida; e o grupo era muito conversador.

Capítulo 3. O processo educativo de 12 semanas

Considerando o que já foi referido no ponto 1.2., onde se menciona o papel do educador e os seus princípios orientadores, podemos aferir que a nossa prática educativa se baseou nos mesmos pressupostos.

Esta teve a duração de 12 semanas, que se dividiram em três fases distintas, a fase de observação, a fase de integração gradual nas rotinas do grupo e a fase de desenvolvimento de atividades pedagógicas.

O presente capítulo pretende apresentar o percurso realizado durante estas fases, revelando a fundamentação inicial das práticas educativas que procurava desenvolver, assim como uma descrição e análise crítica das escolhas para o processo educativo, na procura de uma melhor compreensão das opções tomadas.

3.1. Fundamentação da Prática Educativa I

A Educação Pré-Escolar procura criar as condições necessárias para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado das mesmas (OCEPE, 1997). Enquanto educadores cabe-nos “estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais” (OCEPE, 1997, p.18), baseando-nos numa interligação entre o desenvolvimento e a aprendizagem.

Piaget defende que o conhecimento é construído pelo sujeito em interação com o mundo físico e social, sendo que este constrói a sua inteligência e o conhecimento através de um processo sucessivo de equilíbrazões onde as invariantes funcionais do desenvolvimento – os mecanismos de assimilação e acomodação – têm um papel vital. (Formosinho, 1996, p.63)

Ainda, segundo a abordagem sistémica e ecológica de Brofenbrenner, o “desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o individuo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive.” (OCEPE, 1997, p.31)

Tendo isto em conta, procurei, na minha prática educativa, criar um clima de apoio, onde as crianças e os adultos partilhassem o controlo do processo educativo. Este pretendeu oferecer um equilíbrio entre a liberdade para explorar o ambiente educativo e os limites necessários para que se sentissem em segurança na sala de atividades (Hohmann, 1995).

A criança deve tornar-se o centro do processo educativo e não um mero recetor de informação (Formosinho, 1996), onde os seus conhecimentos, interesses e a sua cultura desempenham o ponto de partida para a aprendizagens com sentido para si e para o grupo em que está inserido.

“Respeitar e valorizar as características individuais da criança, a sua diferença, constitui a base de novas aprendizagens.” (OCEPE, 1997, p.19)

Julgo essencial criar oportunidades para experienciar com a realidade e criar momentos de atividades auto-iniciadas e apoiadas (Formosinho, 1996) para que os conhecimentos prévios das crianças sejam questionados, moldados e renovados, conduzindo a novas questões e novas aprendizagens significativas, tanto para a criança como para o grupo de trabalho, assim como para mim, enquanto adulto, assumindo o papel de educador e também o de aluno.

3.2. Prática Educativa I

Neste ponto do presente relatório realizarei a descrição das experiências-chave da prática educativa I, assim como uma reflexão fundamentada das opções educativas tomadas, na tentativa de perceber as práticas mais adequadas ao contexto e ao grupo de crianças. Esta descrição e análise crítica serão feitas num único texto, onde abordarei as

três fases intervenção e os pontos que considero mais pertinentes de referir.

Esta etapa teve início a 28 de Março e terminou a 24 de Junho, tendo sido dividida em três fases distintas, a primeira fase – observação-, a segunda fase - integração gradual nas rotinas do grupo - e a terceira fase - desenvolvimento de atividades pedagógicas.

A primeira fase constituiu-se num período de três semanas e pretendia uma observação cuidada e detalhada do contexto de intervenção, a organização do ambiente educativo – criança, grupo, espaço, tempo, meio institucional, relação com os pais e parceiros educativos – e a prática da educadora cooperante. Desta forma, foi-nos possível conhecer o grupo de crianças, as suas necessidades e interesses, e desenvolver práticas adequadas às mesmas, tentando proporcionar aprendizagens com significado. Esta foi a premissa para a segunda fase da intervenção, onde deveríamos desempenhar tarefas pontuais, seleccionadas em colaboração com a educadora cooperante, e dinamizar algumas atividades pedagógicas pontuais, propostas por nós, estagiárias. Por fim, na terceira e última fase, procedemos à planificação das atividades por unidades curriculares e de acordo com o plano de trabalho da educadora cooperante, seguindo-se a implementação das mesmas, a avaliação reflexiva do trabalho realizado e a consequente renovação da prática, se necessário. Falta ressaltar que todo este processo foi partilhado com uma colega e em conjunto tentámos alcançar, o melhor possível, os objetivos a que nos íamos propondo.

Este percurso antecedeu-se por um período de curiosidade, ansiedade e algum nervosismo em torno do contexto de intervenção. As expectativas sobre a instituição, a comunidade educativa, o grupo de crianças que iríamos encontrar, as metodologias com que iríamos contactar, a

comunidade envolvente e a receção que teríamos foram algumas das razões que contribuíram para esses sentimentos. Contudo, assim que chegámos à instituição cooperante todas estas incertezas foram dissipadas e tornou-se claro que estávamos perante uma comunidade educativa cooperativa e disponível para cooperar connosco em tudo o que lhes fosse possível. Rapidamente nos foi apresentada a instituição, todos os elementos da comunidade educativa e as crianças que a constituem.

Neste primeiro encontro senti que as crianças ficaram curiosas com a nossa presença, não nos estranharam, pois a instituição tem por hábito acolher estagiárias, mas não foram muito interativas. Preferiram passar, também elas, por um período de observação sobre nós e só depois de alguns dias iniciaram o seu processo de aproximação e interação connosco. Tentei respeitar o espaço das crianças e aos poucos, em momentos apropriados, tentei estabelecer interações individualizadas, através de um contacto físico positivo e da estimulação proporcionada (ser afetuosa, comunicar, encorajar a resolver problemas). Pois, segundo o psicanalista Erikson (1950, cit in Post &Hohmann, 2007), para as crianças aprenderem e crescerem precisam de estabelecer relações mútuas afirmativas com os seus cuidadores, neste caso os educadores.

Durante este processo de integração social no grupo de crianças, algumas observavam-nos de longe, outras questionavam-nos diretamente e outros ainda tinham muita vergonha de nós. Por vezes consegui ser bem-sucedida nesta minha abordagem cuidada, outras vezes não o consegui no imediato, como prova o episódio seguinte:

[conversa criada numa mesa na sala de atividades] “T.S. sabes o meu nome?”- digo eu. “Não!”- responde. Pergunto então se quer saber qual é e responde que não. Assim, questiono porque não quer saber, “Tu não és

minha amiga!”, responde. Recebendo esta resposta, pergunto se ele quer ser meu amigo, responde novamente que não.

Adopto um semblante triste e opto por perguntar às restantes crianças da mesa se eles queriam ser meus amigos, ao que todos respondem “Sim!”. Quando já estava para me levantar e ir embora da mesa, o T.S. volta-se para mim e diz: “Está bem, pronto! Eu sou teu amigo!” (Notas de campo, 31 de Março de 2011)

Foi para mim bastante importante criar um ambiente de confiança e estabelecer laços com as crianças deste grupo, pois de acordo com Hohmann, “a auto-confiança das crianças e as amizades florescem num contexto em que os adultos interagem com elas de forma apoiante ao longo do dia” (Hohmann, 2011, p.62), e devido aos estudos realizados, por John Bowlby (1969) e Mary Ainsworth e seus colegas (1978), sobre a importância das ligações emocionais e o processo pelo qual uma criança se liga emocionalmente à mãe, pai ou outra pessoa significativa. Estes estudos mostram que esta ligação pode afetar diretamente a personalidade da criança, incluindo as suas capacidades de empatia, simpatia e de resolução de problemas (Hohmann, 2011). Desta forma, revela-se muito importante, no período inicial de contacto com o grupo de crianças que vamos trabalhar, desenvolver uma relação de apoio, confiança e afeto, de modo a conseguir criar um ambiente de respeito e cooperação como facilitador das atuações práticas futuras.

Esta ligação permitiu-me aperceber-me e observar alguns comportamentos peculiares de algumas crianças. Durante todo o tempo de intervenção, existiram duas situações que considero de remarque. A primeira foi que durante um determinado intervalo de tempo, uma das crianças do grupo, de 4 anos, adotou o papel de robô e cada vez que falávamos com ele, ele respondia na língua dos robôs. Respeitámos a sua nova identidade e quando tentámos responder na sua nova língua, ficou

muito espantado com tal comportamento e entusiasmado por tentarmos interagir com ele, não na sua identidade real, mas na identidade que adotara por uns dias. A segunda revela que os desenhos podem de facto dizer-nos muito sobre a vida das crianças. Um menino de 4 anos, sempre que fazia o registo da história, de uma atividade ou de um passeio, registava a mãe e ele em grande plano, no meio da folha, e os registos pedidos eram feitos em tamanho pequeno nas margens. Em todos os desenhos queria mostrar que a figura materna era demasiado importante na sua vida para que ficasse fora desta sua forma de expressão.

Ultrapassada a barreira de ligação adulto-criança, iniciei um processo de observação mais cuidado e real do contexto educativo, tentando perceber as características do meio envolvente, das crianças e do grupo, assim como os seus interesses e necessidades.

De qualquer contexto de intervenção, as características visíveis e palpáveis são as mais facilmente observadas, como por exemplo a organização do espaço e dos recursos materiais, a organização do grupo e as relações estabelecidas entre as crianças e adultos e entre o grupo de crianças em si.

Quanto à organização do espaço, esta deve ser cuidada e ponderada pois vai exprimir as intenções educativas e a dinâmica do grupo. Os espaços num JI podem ser diversos, mas os recursos materiais existentes e a sua disposição podem condicionar, *em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender* (OCEPE, 1997). Assim, foi possível perceber que a instituição estava bem equipada, tanto no que concerne aos espaços comuns como em cada sala de atividades, encontrando-se jogos diversificados e adequados às crianças, como por exemplo peças de encaixe, peças para realizar enfiamentos, puzzles, livros, computador na sala de atividades, entre outros.

No entanto, os materiais presentes na sala polivalente estavam dispostos de forma pouco prática e autónoma. Expostos em prateleiras, muitos dos jogos encontravam-se em locais muito altos, aos quais as crianças não chegavam e tendiam a subir às cadeiras para conseguir alcançá-los, a depender do adulto para conseguir o jogo pretendido, ou depois de, em último recurso, procurar os colegas mais altos para ajudar, acabavam por desistir dos jogos novos e iam buscar aqueles com os quais jogavam sempre, presentes nas prateleiras mais baixas. Contudo, as crianças eram muito responsáveis no manuseamento dos materiais, utilizando-os nas suas brincadeiras de forma apropriada e criativa, procurando nunca os estragar, e arrumando todos os recursos materiais usados em cada brincadeira.

Ora, tal como os jogos, também os cabides onde colocavam os seus pertences estavam muito altos. Algumas das crianças de 3 e 4 anos tinham que recorrer à ajuda do adulto para retirar a água das mochilas, o casaco ou o chapéu para ir para o recreio.

Esta organização espacial, pouco promotora da autonomia das crianças, acaba por refletir crianças dependentes do adulto não só em questões simples como idas ao cabide ou conseguir alcançar jogos e materiais, mas também na vida em grupo.

As crianças, apesar de respeitadoras dos materiais do JI, mostravam, como já foi referido, ainda grandes dificuldades em respeitar as regras da sala de atividades.

“A aprendizagem da vida democrática implica que o educador proporcione condições para a formação do grupo, criando situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro.” (OCEPE, 1997, p.36)

As regras da sala são uma das bases dessa vida democrática dentro da sala. Como tal, a participação das crianças na elaboração das regras é essencial para que as percebam, compreendam e, mais importante, que as cumpram. Quando as regras são explicitadas, escolhidas e decididas pelas crianças, permite uma maior compreensão das mesmas e da razão para a sua existência, pois são significativas para o grupo e o não cumprimento das mesmas leva a repercussões.

“Estas normas e outras regras indispensáveis à vida em comum adquirem maior força e sentido se todo o grupo participar na sua elaboração, bem como na distribuição de tarefas necessárias à vida colectiva.” (OCEPE, 1997, p.36)

Neste grupo, as regras estavam pouco interiorizadas e revelavam-se pouco significativas para as crianças de 3 e 4 anos. Já o grupo de 5 anos mostravam sinais claros de perceber as regras e vontade em querer cumpri-las, estando sempre atentos aos colegas mais novos e chamando-os à atenção sempre que consideravam necessário.

Este foi dos pontos mais difíceis de contornar, mas com algum esforço e insistência, o grupo de crianças mais novas começou a perceber melhor a importância das regras. Para isso foi preciso alguma atenção nos comportamentos do grupo durante as últimas fases de intervenção, tentando, sempre que possível e em momentos de conflito, mostrar a importância das regras e como o cumprimento das mesmas podia evitar muitas zangas entre colegas.

“ (...) em qualquer contexto estimulante, as crianças mais novas encontram problemas de teor físico (“Esta peça não encaixa!”) e conflitos sociais (“Ele tirou-me o meu camião!”). Os adultos que apoiam a aprendizagem activa das crianças encorajam-nas a enfrentar problemas à dimensão das crianças, em vez de desistirem frustradas ou de se voltarem para os adultos para lhes resolver as situações.” (Hohmann, 2011, p. 330)

Porém, nem sempre é possível encontrar adultos capazes de proceder a este encorajamento, desenvolvendo competências para que as crianças resolvam autonomamente os seus conflitos. Por vezes, falta à comunidade educativa apoiar tentativas de negociação e resolução de conflitos (OCEPE, 1997), procurando, no seu lugar, resolver o conflito pela criança.

No JI as crianças mais novas dependiam demasiado do adulto quando se tratavam de conflitos e sempre que existia um, corriam a contar à educadora ou às auxiliares de educação, procurando assim que resolvesse a situação por elas.

[Durante a hora do conto] P.T. diz à educadora, “Ele bateu-me!”, “Ele bateu-me primeiro!”, responde a outra criança. P.T. “E tu depois também me batestes...” Ao que a outra criança responde, “E foi bem feito para ti!” A hora do conto foi interrompida, para que uma criança se queixe de outra e depois de todos os comentários retorna-se à leitura do livro como se nada se tivesse passado. (Notas de campo, 6 de Maio de 2011)

Por outro lado, algumas das crianças do grupo de 5 anos já demonstravam alguma autonomia na resolução de conflitos quando sentiam ter magoado um amigo.

[Depois do leite, na mesa de atividades] J.M. para o colega, “Não é isso, tolo!” (passam uns segundos em silêncio) J.M. novamente para o colega, “Desculpa chamar-te tolo, mas não tem nada de mal, pois não?” (Notas de campo, 7 de Maio de 2011)

Na tentativa de resolver estes conflitos pelas crianças, o adulto nem sempre ouvia atentamente as duas partes da história e ao intrometer-se sem conhecimento de causa, acabava por recorrer a castigos pouco significativos, injustos e que não contribuem para o desenvolvimento apropriado de comportamentos ajustados ao contexto educativo.

Como exemplo desta prática, considero importante referir a resposta de algumas crianças quando questionadas, no âmbito de implementação do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), sobre o que gostavam menos no JI. A grande maioria das crianças respondeu,

“Não gosto de ficar a pensar na vida!” (“Pensar na vida” era a expressão utilizada quando as crianças eram colocadas à parte do grupo, depois de um conflito ou de um comportamento desajustado.)

Ao implementar estes *time-out* sem explicação ou sem que a criança perceba o comportamento perturbador, não alcançamos o desenvolvimento de comportamentos opostos, ou seja, corretos, antes pelo contrário. Pode provocar desmotivação e desinteresse em desenvolver hábitos corretos e ajustados à sala de aula e JI, e pode conduzir à continuação ou agravamento dos comportamentos desajustados e/ou mesmo revolta.

“ (...) não basta de forma alguma limitarmo-nos a eliminar o comportamento perturbador. Cumpre-nos salientar uma vez mais que nos interessa substituir o comportamento perturbador por um comportamento aceitável e positivo, o qual se deve manter ao longo do tempo e em situações diferentes.” (Lopes & Rutherford, 2001)

Assim, cabe ao educador promover a autonomia na resolução de conflitos, criando situações de diálogo, troca de ideias, confronto de opiniões e posições diferentes, para que a criança consiga aceitar e respeitar o outro (OCEPE, 1997). Sempre que surge um comportamento desajustado deve procurar-se promover tentativas de negociação e resolução dos problemas, demonstrando sempre qual o comportamento errado e qual o correto.

A falta de autonomia do grupo não se prendia apenas à resolução de conflitos. Também na vida na sala de atividades, as crianças dependiam muito do adulto e da sua aprovação.

Sempre que as crianças queriam ir à casa de banho, precisavam de pedir ao adulto e, se necessário, interrompiam a atividade a decorrer para obter uma resposta. Quando queriam ir para uma das áreas da sala, também precisavam desta aprovação, questionando o adulto se podiam ir para a área de interesse, mesmo que lá estivesse o número de crianças estipulado pelo grupo.

Como forma de promover esta autonomia e espírito democrático deveria desenvolver-se atividades mais cooperativas, em grupo. No JI existiam momentos de trabalho de grupo, que na realidade se refletiam em momentos de trabalho individual mas com as crianças dispostas em grupos nas mesas de trabalho. Não existindo trocas de conhecimentos, ideias, opiniões ou dúvidas.

“Nos tempos em pequeno grupo, grande grupo, recreio e transição, as crianças trabalham com pessoas e materiais, fazem escolhas, tomam decisões e falam sobre aquilo que estão a fazer. Em resumo, são aprendizes activos.” (Hohmann, 2011, p. 368)

Para alguns autores, estas interações entre as crianças são designadas de interações simétricas. Segundo Santana (2003), estas são caracterizadas por uma cooperação ativa, entre pares, que considera a resposta ou ponto de vista do outro e busca nessa confrontação cognitiva, uma superação das diferenças e contradições para chegar a uma resposta comum.

Este era um grupo bastante heterogéneo e multicultural, onde se observavam crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, inclusive com culturas diferentes. Vários foram os momentos em que se observava a entreaajuda e a troca de conhecimentos entre colegas.

Por exemplo,

Enquanto as crianças de 3 e 4 anos coloriam a imagem de um coelho a comer uma cenoura, o J.P. (4 anos) questiona o que é que estava na parte superior na cenoura. O F.A. (4 anos) apressa-se a responder-lhe que aquilo é a rama da cenoura e é a parte que fica de fora na terra. (Notas de campo, 8 de Abril de 2011)

Por estas razões, acredito que as atividades a realizar na sala de atividades deveriam ser iguais para todo o grupo. Considero que a subdivisão do grupo de crianças não é facilitadora do desenvolvimento e das aprendizagens. Durante a segunda fase de intervenção, existiram atividades que surgiram de momentos de interesse de algumas crianças mais velhas e apenas esse grupo realizou a atividade. O grupo de crianças mais novas realizou as atividades das rotinas diárias habituais.

Ainda relativamente ao grupo, percebi desde o primeiro dia que a instituição estava envolvida por um ambiente um pouco barulhento.

Segundo a teoria da interação social defendida por Vigotsky, o indivíduo não nasce pronto nem é cópia do ambiente externo, contudo na evolução intelectual do ser humano há uma interação constante e ininterrupta entre os processos internos e as influências do mundo social e, assim sendo, a interação social torna-se também uma necessidade no processo de aprendizagem (Santos, s.d). Desta forma, somos capazes de perceber que o ambiente que rodeia a criança vai influenciá-la, assim como aos seus comportamentos e atitudes. Tendo em conta que a comunidade educativa falava num tom mais alto que o habitual, é natural que as próprias crianças adotem o mesmo tom quando falam no dia-a-dia na instituição.

Apesar desta característica, a comunidade educativa, incluindo pessoal docente e não docente, mantinham uma relação muito próxima, de grande cumplicidade, apoio e afeto com o grupo de crianças.

Nas semanas de observação foi-nos, ainda, dado a conhecer a situação de uma criança que estava sinalizada com Necessidades Educativas Especiais (NEE), mas que ainda não lhe tinha sido diagnosticado nada. Descreveram o seu comportamento como irrequieto, desatento, pouco interessado e desestabilizador, e ficou claro que esta era a imagem que todos tinham da criança, na instituição.

Segundo as OCEPE (1997), devemos respeitar a diferença, incluindo as crianças que se distanciam dos padrões ditos normais, procurando dar resposta a todas as crianças e adotando “a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais.” (OCEPE, 1997, p.19)

Todavia, a criança, em causa, pouco beneficiava de uma diferenciação pedagógica, passando grande parte do tempo afastada do seu grupo de pares e das práticas pedagógicas, passando grande parte do tempo com as auxiliares de educação, para não destabilizar o restante grupo. Esta criança, mesmo sendo “diferente” tem direito a vivenciar de uma “escola inclusiva”, onde privilegia de condições estimulantes adaptadas às suas necessidades educativas, tendo a oportunidade de beneficiar das mesmas oportunidades educativas que as restantes crianças (OCEPE, 1997).

A minha atuação perante esta criança foi, na minha opinião, a minha grande falha. Mesmo tendo a perceção do que referi anteriormente, não fui capaz de a incluir no nosso processo educativo, existindo momentos de tentativa, mas que rapidamente eram interrompidos para que a criança saísse da sala para não importunar. Vivi uma grande sensação de dever não cumprido neste aspeto.

Passando agora, mais concretamente à segunda e terceira fase, passo a falar do período de planificação, das dificuldades encontradas e referindo alguns exemplos de atividades planeadas para o grupo de crianças.

Durante a fase de observação fui percebendo que as rotinas diárias eram pouco diversificadas e um pouco repetitivas. As crianças já sabiam o que era para fazer, quando e como. Quando passámos à planificação de atividades pontuais, não pensamos que este fosse um impedimento a ter em conta, mas esta característica acabou por se mostrar mais prejudicial do que ponderámos.

No decorrer deste trabalho fomos deparando-nos com as dificuldades que uma rotina diária tão fixa e pouco variada podem provocar.

“Nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual.” (OCEPE, 1997, p.40)

Ou assim deveria de ser. Porém, em algumas das atividades propostas por nós, as crianças sentiam-se inseguras com as mesmas, fora do habitual, e chegavam a questionar o porquê da atividade nova.

Durante as planificações tentamos criar planificações orientadas mas flexíveis o suficiente para existir espaço ao imprevisto e interesses das crianças. Contudo, eles mostravam-se pouco motivados e atentos nas atividades, mostrando grande insegurança na partilha de conhecimentos em grande grupo.

Procurámos ir ao encontro dos interesses e conhecimentos das crianças, todavia, e segundo Coll (2004), a atenção das crianças a uma explicação ou processo de realização de uma tarefa é determinada inicialmente pela curiosidade que a mesma desperta e, sobretudo, pela perceção da sua relevância. Se a tarefa é aborrecida ou não se percebe a sua utilidade, as crianças procuram automaticamente formas de se livrar dela.

Penso que esta foi a nossa maior fragilidade nas atividades que não foram bem-sucedidas. Algumas atividades foram pensadas para uma hora do dia e tiveram de ser realizadas noutra, acabando por encontrar alturas do dia mais cansativas e aí o cansaço foi o motivo de falta de atenção e dispersão. Contudo, nas outras a motivação pouco elaborada e direcionada para o grupo de crianças foi a grande falha das planificações. As crianças estavam habituadas a atividades livres e não dirigidas pela educadora e deveríamos ter optado por atividades mais ativas ao início e, gradualmente, passara a atividades mais direcionadas para a partilha de opiniões e ideias, e quem sabe planificar em grande grupo.

No entanto, e como é óbvio, também existiram planificações que foram implementadas e muito bem-sucedidas. A primeira atividade pontual foi desenvolvida de acordo com a dificuldade observada, em muitas crianças, no manuseamento correto da tesoura (planificação presente em anexo – anexo I).

A terceira fase foi bastante curta e teve de ser bem planeada de acordo com o PAA e com todos os planos já estabelecidos para a festa de final de ano. Foram três semanas complicadas de planejar e, na tentativa de criar um percurso de continuidade durante as mesmas, não realizando atividades pontuais sem articulação, pensámos que poderia ser benéfico criar um pequeno projeto sobre o tema da festa final, os Santos Populares.

Criámos um momento de diálogo e planeamento com as crianças, tentando perceber o que já sabiam sobre o assunto, o que queriam saber e como poderiam encontrar as respostas necessárias. As crianças mostraram-se pouco recetivas ao tema e, como já referi anteriormente, não mobilizamos os meios mais apropriados para motivar as crianças para o tema. Algumas crianças trouxeram pesquisas sobre o mesmo, mas

o que realmente prendeu a atenção do grupo foram os manjericos. Desta forma, alteramos um pouco os planos e realizámos na hora uma pesquisa na internet sobre os mesmos e desencadeou-se todo o projeto a partir daí. A partir deste, procurou-se desenvolver aprendizagens significativas sobre o assunto, ou seja, tentou-se que uma nova informação se relacionasse de maneira significativa com os conhecimentos e interesses que a criança possuía, produzindo desta forma uma transformação no conteúdo assimilado.

Desenvolvendo planificações flexíveis o suficiente, que procurem sempre ir ao encontro dos interesses, conhecimentos e motivações dos alunos, podemos renegociar o plano inicial, reconstruí-lo e criar um novo plano, onde se criem aprendizagens com significado para o grupo.

Segundo Perrenoud (1995), a construção do sentido passa por um verdadeiro trabalho mental, que ninguém pode fazer no lugar da criança, porque o sentido se liga à sua própria visão da realidade, à sua própria definição do que é coerente, útil, divertido, justo, aborrecido, suportável, necessário ou arbitrário.

A partir deste trabalho, construímos manjericos em papel, o grupo criou a rima para colocar em cada manjerico e ainda se procedeu a divisões silábicas com palavras dos Santos Populares (planificação em anexo – anexo II).

Para finalizar, falta mencionar o importante trabalho cooperativo que se viveu durante todo o contexto de intervenção no que concerne aos dois grupos de estagiárias presentes nesta instituição. Tal como as educadoras cooperantes, também nós procurámos planificar atividades em conjunto sempre que possível, focando-nos no PAA. Realizamos atividades relacionadas com a separação do lixo, como se faz o pão, com a Páscoa, com o Dia do Ambiente, com o Dia Mundial da Criança e atividades

facilitadoras da transição para o 1.º ciclo. Durante a atividade de separação do lixo, desenharam-se e registaram-se os diferentes ecopontos e que lixos iam para cada um, e no final da atividade surgiu a oportunidade, não planeada, de concretizar as aprendizagens realizadas com uma “visita” aos ecopontos perto do JI. As crianças puderam dar significado aos conteúdos que tinham acabado de abordar.

Por fim, gostaria de deixar a opinião de uma das crianças da instituição, quando questionada, no âmbito da implementação do SAC, sobre o que gostava de ter ou fazer de diferente no JI,

S. - “Nada, tenho aqui tanta coisa!” [4 anos]
(Notas de campo, 27 de Maio de 2011)

Capítulo 4. Considerações Finais

Todo este percurso de prática educativa pressupõe o ganho de novas aprendizagens, contacto com novas realidades e aplicação de conceitos apreendidos na nossa escola de formação, assim como a perda de pressupostos e opiniões formadas com base no senso comum e que no terreno perdem todo o valor e sentido. Ao longo do estágio tornei-me numa observadora ativa, procurando perceber as dinâmicas do grupo e como desenvolver as condições apropriadas para o seu crescimento físico e intelectual.

Através das experiências-chave, referidas no capítulo anterior, pude vivenciar diversas situações, refletir sobre elas, interiorizar as lições a tirar e transpor para o meu futuro, enquanto profissional, as aprendizagens e novos pressupostos que devo adotar e evitar.

Para começar percebi que é essencial adotar um ambiente educativo que queremos ver refletido no grupo de crianças que nos rodeia. Um ambiente calmo, sereno, onde impere o respeito e a cooperação entre a criança e os pares, a criança e o adulto e entre adultos, desenvolve comportamentos idênticos por parte de toda a comunidade educativa. Ao vivenciar um clima calmo e de apoio, as crianças vão interagir neste ambiente, adotá-lo e fortalecer atitudes que continuem a promovê-lo, desenvolvendo-se cidadãos respeitadores e com valores.

Aqui vão conviver com os seus pares, aprender regras e valores, tendo por isto de estar enquadrados num ambiente propício a que todas estas capacidades se desenvolvam da melhor forma.

Assim, é necessário que as crianças percebam o conceito de vida democrática, participando na sua construção, criando as regras de convivência na sala de atividades e dando-lhes significado e responsabilização no incumprimento das mesmas.

Tal como em todas as sociedades existem regras a cumprir para que tudo funcione de forma pacífica e ordenada, existindo espaço para o respeito do espaço de todos e da liberdade individual de cada um. No jardim de infância deve ser igual. O grupo deve entender quais as regras necessárias ao bom convívio na instituição, o porquê dessas regras e como punir quem não as cumpre, pois o incumprimento das mesmas pode provocar conflitos graves e desnecessários.

Contudo, os conflitos têm que acontecer, até para que as crianças aprendam desde novas a lidar com diferentes opiniões e pontos de vista, e aprendam a lidar com o sentimento de frustração e de poder estar enganado ou não saber algo. Perante estes cenários acredito que cabe ao educador proporcionar o apoio imprescindível para que cada criança consiga resolver os seus problemas sozinho, sem recorrer constantemente

ao adulto, e que de futuro desenvolva as competências essenciais para a resolução de conflitos sem sequer necessitar do apoio do adulto.

A capacidade de ouvir as crianças e criar oportunidades de aprendizagem a partir do que pensam e das suas dúvidas é uma das ideias que mais apreendi neste tempo. Este ideal tão utópico, para alguns, possibilita-nos desenvolver uma prática sem igual e que, com algum esforço, leva a um crescimento pessoal enorme. Com a prática de uma diferenciação pedagógica, onde todos contribuem, são ouvidos e valorizadas, podemos ir ao encontro da formação de crianças autónomas, independentes e afetuosas, que procuram saber sempre mais, testam as suas capacidades sem duvidar que são capazes e possibilita-lhes ousar nas suas decisões e nos objetivos a que se propõem na vida futura. Passo assim, a acreditar que o mais importante é o processo de uma aprendizagem e não os produtos que dela obtemos.

O jardim de infância é um local de interação social e promotor do desenvolvimento saudável de cada criança, onde se aprende a brincar e se brinca com conteúdos e temas importantes na busca de saber. Não se deve, portanto, “escolarizar” este ciclo com atividades maçadoras, presas às mesas de trabalho, repetitivas e sem significado, como fichas de grafismos (tão populares nos nossos dias), que podem desenvolver sentimentos de desinteresse e desmotivação. Desta forma, devemos perseguir estratégias que fomentem a vontade de aprender, ou seja, que cada criança aprenda a aprender.

Como futura educadora procurarei transportar comigo todas as experiências vividas, boas ou más, enquanto estagiária e tentar desenvolver práticas educativas de maior qualidade. Todas as aprendizagens devem ser encaradas como válidas e oportunas, revelando-

nos as posturas que queremos adotar e as que queremos evitar no nosso futuro profissional.

Ao terminar este último ciclo de formação para ser educadora e professora do 1.º ciclo considero que é muito importante conhecer o maior número de possibilidades educativas para que nos possamos reinventar todos os dias, como profissionais, e desenvolvendo a capacidade de ouvir e adaptar a cada grupo de trabalho que tenhamos perante nós. As crianças têm que passar por um processo educativo que lhes faça sentido, onde participam e são valorizadas, não podendo ser meros expectadores da sua educação.

**PARTE II – PRÁTICA EDUCATIVA EM CONTEXTO
DE ENSINO DO 1.º CEB**

Capítulo 1. O Ensino do 1.º CEB

“A Lei de Bases do Sistema Educativo determina o carácter universal, obrigatório e gratuito do ensino básico, assinalando, no seu artigo 7.º, que lhe cumpre «assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses».” (Departamento da Educação Básica, 2004, p. 11)

O ensino básico é a etapa de escolaridade obrigatória, organizada em nove anos e constitui-se como a etapa onde se concretiza

“o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade.” (Departamento da Educação Básica, 2004, p.11)

Este ensino básico obrigatório, reconhecendo a existência de diferentes etapas psicopedagógicas e correspondendo a diferentes estádios de desenvolvimento, dividiu-se em três ciclos distintos – 1.º, 2.º e 3.º Ciclos – detentores de objetivos gerais comuns, mas com diferentes sequências de adequação dos conteúdos, de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos de cada ciclo.

Na conjuntura deste relatório, debruçamo-nos no 1.º ciclo do ensino básico, ciclo onde se realizou a segunda etapa da prática educativa. Este ciclo, composto por quatro anos, acolhe crianças entre os 6 anos e os 10 anos, e caracteriza-se por desenvolver e sistematizar aprendizagens, entendidas como a base funcional de todas as aprendizagens futuras, num determinado momento histórico e da sua sociedade (ME, 2010).

“Os programas propostos para o 1.º Ciclo implicam que o desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades abrangidas, constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem **activas, significativas, diversificadas, integradas e**

socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno.” (Departamento da Educação Básica, 2004, p.23)

Neste ciclo, procura-se desenvolver as bases fundamentais para a compreensão do mundo, a inserção na sociedade e o acesso à comunidade do saber. Para tal, pretende consolidar e formalizar as aprendizagens das literacias, visando o domínio e o uso dos vários códigos linguísticos, e estruturar as bases do conhecimento científico, tecnológico e cultural (ME, 2010).

Sendo um ensino de monodocência, cabe ao professor encontrar uma organização e gestão curricular integrada, onde os conhecimentos das disciplinas não se separam, mas inter-relacionam-se, mobilizando um fio condutor das aprendizagens, conduzindo ao cumprimento dos objetivos gerais e, por consequência, ao currículo proposto.

O presente capítulo centra-se nas questões subjacentes a este ciclo e, tendo em conta o processo de continuidade pretendido entre ciclos desde o JI, refere a importância da transição do JI para o 1.º CEB e contém uma pequena referência à escola e ao papel do professor de uma perspetiva transmissiva e de uma construtivista.

1.1. Transição do Jardim de Infância para o 1.º Ciclo

O momento de transição das crianças do JI para o 1.º CEB, representa para as mesmas a primeira grande mudança na sua vida social e pessoal, ou seja, do mundo que a rodeia, e constitui um novo envolvimento educativo, diferente do anterior.

Vasconcelos (2007), através de estudos de investigação a nível nacional e internacional, destaca a importância das transições na vida da criança e

do jovem, referindo que estas podem causar perturbações emocionais ou sociais, assim como uma descontinuidade na aprendizagem.

“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)

Durante este processo, a criança é exposta a um novo ambiente educativo e a um novo meio social, que lhe exige uma grande capacidade de adaptação às novas exigências encontradas (OCEPE, 1997). Como tal, é muito importante o papel do educador e do professor, que num trabalho cooperativo, devem unir esforços e criar todos os momentos e aprendizagens facilitadoras da transição, incluindo sempre os pais em todo o processo.

Ao transitar para o 1.º CEB, cada criança deve estar, também, dotada de algumas competências essenciais que lhe conferem a capacidade de criar as condições favoráveis a uma melhor integração. Destas competências básicas, pode indicar-se a capacidade de aprender a aprender; a capacidade de a criança se inserir num grupo de pares e cooperar com eles no desenvolvimento de tarefas comuns, ou seja, capacidade de fazer amigos e de serem aceites no grupo de colegas; a capacidade de autocontrolo, quando a criança precisa capacidade de domínio pessoal, de concentração e de fazer face à frustração quer em interações sociais, quer na gestão das atividades em sala de aula; a capacidade de resiliência, ou seja, a capacidade de fazer face à frustração, à privação, à mudança, de forma dinâmica e positiva, mostrando uma atitude de grande disciplina interior e exterior; e, por fim, deve ter desenvolvido graus satisfatórios de autoestima e autoconfiança, desta forma pode interagir no seu novo meio

social, sem medos, vergonhas ou pensamentos que pode errar (Vasconcelos, 2007).

Além de procurar desenvolver estas capacidades durante a educação pré-escolar, o educador e professor do 1.º ciclo devem procurar uma articulação entre os dois ciclos, promovendo a realização de projetos comuns e visitas periódicas à escola “nova”, possibilitando um contacto pontual e gradual com o novo espaço e com os novos colegas. Os docentes dos dois ciclos de ensino devem procurar ainda desenvolver uma continuidade do processo educativo, trocando informações sobre o processo educativo e sobre as crianças, valorizando as aprendizagens das mesmas e evitando repetições e retrocessos que as desmotivem e desinteressem (OCEPE, 1997).

Desde o JI que este processo pode ser trabalhado e desmistificado às crianças, partindo de conversas sobre a escola nova, sobre o que já sabem e o que querem saber, das suas experiências.

“ A criança precisa de nós, adultos e educadores, para poder tomar consciência dessas experiências, nomeá-las, organizá-las e integrá-las nos seus conhecimentos anteriores; ou para nos contar as suas descobertas ou a forma como resolveu os problemas; e encontrar, em nós, estímulo para continuar a descobrir.” (Vasconcelos, 2007, p.46)

Esse estímulo permanece na criança e desenvolve nela a capacidade de interagir com o meio social, atual e novo, conseguindo transitar para o 1.º ciclo sem problemas, sem surpresas ou medos e continuar o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento sem atribulações ou interrupções.

1.2. A Escola e o Professor

A tarefa de educar as crianças é demasiado importante e complexa para ser entregue aos progenitores ou às estruturas informais do passado. Atualmente, a sociedade precisa de escolas capazes e eficazes, detentoras de professores especializados e aptos a ensinar e socializar as crianças, auxiliando-as a aprender competências e atitudes essenciais. (Arends, 1995)

“O ensino sempre foi uma actividade complexa, sendo-o ainda mais à medida que as escolas foram assumindo uma responsabilidade social crescente.” (Arends, 1995, p.2)

Durante grande parte do século XIX o processo de escolarização baseava-se em objetivos simples, procurando desenvolver as competências básicas de leitura, escrita e aritmética, e o papel do professor era muito mais simples do que em épocas posteriores, sendo recrutados dentro da comunidade local.

Não se exigia que os jovens frequentassem a escola e a responsabilidade pela socialização das crianças e o processo de transição da família para o mundo do trabalho cabia às instituições sociais, ou seja, à família, igreja e organizações profissionais. (Arends, 1995)

No século XX os objetivos do processo educativo iniciam um claro processo de expansão e o passa-se a exigir que o professor possua características diferentes. Os objetivos da educação ultrapassam a exigência das competências básicas, anteriormente mencionadas, e a escola passa a ser o local de socialização e transição entre a família e a vida laboral.

Com o alargamento dos objetivos educativos, aumentam também as expectativas sobre o papel do professor e criam-se escolas especializadas para a formação dos mesmos, garantindo o ensino dos conteúdos

específicos para os ciclos que irão ensinar, assim como “algo sobre pedagogia” (Arends, 1995, p.3). Nesta época, os professores deveriam concluir dois anos de ensino superior e mais tarde, quase todos, dispunham de Licenciatura.

Durante estes períodos o ensino era, maioritariamente, transmissivo, ou seja, o professor era detentor de todo o saber, transmitindo aos alunos os conhecimentos, enquanto verdades inquestionáveis. Nesta perspetiva, os alunos não possuíam saberes, conhecimentos ou interesses, e nada do que pertencia ao seu mundo fora da escola tinha espaço dentro da instituição. Todas as interações eram unilaterais, isto é, o professor explica a matéria e competia aos alunos ouvir, recordar e repetir as vezes necessárias até se tornar a sua verdade. Os alunos eram considerados como iguais, sem características e interesses próprios e frequentavam a escola para receber os conhecimentos do professor (Tonucci, 1997).

A partir do século XXI, a sociedade exige que as crianças e jovens frequentem a escola, continuando a educação fiel a um conjunto de objetivos e as aprendizagens escolares um dos pontos mais importantes. No entanto, as escolas continuaram, fisicamente, na mesma, isto é, permanecem integradas nas comunidades e os professores continuam a ensinar em salas retangulares.

Contudo, as ideias contemporâneas de reforma educacional constituíram o potencial para despotelar novas e radicais perspetivas sobre o conceito de aprendizagem e as estratégias para as promover. De todas estas perspetivas, a que mais se destacou foi a perspetiva construtivista do conhecimento.

O ensino do século XXI procura basear-se nesta perspetiva onde o ensino deixa de ser entendido como o relato ou transmissão de saberes aos

alunos e passa a proporcionar “experiências relevantes e oportunidades de diálogo, de modo a que a construção de significados” vá emergindo.

Segundo Arends (1995), o construtivismo ao invés de considerar o conhecimento como dados adquiridos, estabelecidos e a ser transmitidos, defende o conhecimento como algo pessoal, onde o significado é construído por cada indivíduo de acordo com as suas experiências.

A escola construtivista acredita na diferença e serve-se dela, ou seja, se as crianças têm saberes e cada uma tem saberes diferentes, se todas partilharem os seus conhecimentos, todas vão ficar a saber mais, tendo em conta as experiências de cada uma.

“A escola educa para a progressiva aproximação à verdade, ou melhor, para a passagem do conhecimento subjectivo ao conhecer intersubjectivo.” (Tonucci, 1986, p.174)

Com o surgimento desta perspetiva, surge também uma diferenciação e responsabilização do professor, exigindo agora uma maior preparação durante a formação de professores, que deve incluir componentes pedagógicas (Arends, 1997). O professor construtivista deixa a lição transmissiva e desenvolve lições que chegam como resposta a uma pergunta formulada pela turma. Este “já não é um improvisador” (Tonucci, 1986, p.174), passando de um transmissor de conhecimentos para um profissional, que colhe os interesses e motivações das crianças, propõe conteúdos relacionados com os mesmos, evidencia os conhecimentos presentes, garantindo o direito à palavra a todos e à sua contribuição, “sabe evidenciar as constâncias e os conflitos, sabe estimular ao confronto e ao aprofundamento, sabe orientar a pesquisa de documentos, sabe como fazer durar o trabalho” (Tonucci, 1986, p.174), em suma, sabe adaptar as suas intenções e intervenções ao desenvolvimento real da turma, tendo em conta as experiências dela.

Assim, a escola é hoje um local de aprendizagens significativas, onde há espaço para as experiências individuais de cada aluno, e onde o professor desempenha o papel de moderador, que valorizando o saber de todos, procurar criar oportunidades de partilha e confronto de ideias, na tentativa de desenvolver novas aprendizagens.

Capítulo 2. Caracterização do Contexto de Intervenção

Assim, como se refere a importância de observar na EPE, considero que, também, no 1.º CEB., esta deve ser a primeira etapa da intervenção profissional do professor. Observar permite conhecer as capacidades, interesses e dificuldades de cada aluno, conhecer o seu contexto familiar e o meio em que vive, relacionar as vivências realizadas pelos alunos, fora ou dentro da escola, conduzindo a aprendizagens significativas e a uma, consequente, melhor adequação das práticas.

Como tal, o capítulo que se segue apresenta a caracterização do contexto de intervenção no Ensino do 1.º CEB, revelando os aspetos mais relevantes do agrupamento de escolas a que pertence, a escola cooperante e a turma de crianças com quem trabalhamos.

Esta caracterização serviu como apoio para o desenvolvimento do processo educativo e da escolha das práticas que considerámos mais adequadas. Todas as informações presentes neste capítulo foram retiradas no Projeto Curricular do Agrupamento, do Projeto Educativo e do Projeto Curricular de Turma (PCT) – documentos facultados pela professora cooperante.

2.1. O Meio Envolverte e o Agrupamento de Escolas

O Agrupamento de Escolas da Carapinheira situa-se entre Coimbra e Figueira da Foz, fazendo parte integrante do distrito de Coimbra e do concelho de Montemor-o-Velho. A sua área de influência abrange três freguesias - Carapinheira, Meãs do Campo e Tentúgal, duas localidades pertencentes à freguesia de Montemor-o-Velho (Torre e Casal do Raposo) e ainda uma localidade pertencente à freguesia de Arazede (Meco).

O Concelho de Montemor-o-Velho e, por consequência, as freguesias da área de abrangência do Agrupamento, apresentam ainda alguns traços de ruralidade, reflexo da sua estrutura demográfica. Contudo, as transformações sociais económicas e culturais têm vindo a ocorrer, nas últimas décadas, a um ritmo bastante rápido, e assim esta característica tem vindo a atenuar-se progressivamente. Montemor-o-Velho, há poucas décadas atrás, era Terra de agricultores, no entanto, hoje encontra-se virada para os sectores secundário e terciário. A agricultura continua a desempenhar um papel de relevo na economia da região, já não como atividade principal para a maioria dos habitantes, mas como complementar de outras.

A indústria está, também, em desenvolvimento, existindo fábricas de transformação de alumínio, de carroçarias, de transformação de mármore e madeiras, de têxteis, de confeções e calçado, de cerâmica, de indústria alimentar e doçaria regional. Existem, ainda, empresas de construção civil, serviços de instalação de telecomunicações, oficinas de reparação e venda de automóveis e tratores. O comércio assegura as necessidades essenciais da região: supermercados; minimercados; padarias; pastelarias; restaurantes; armazéns de materiais de construção e

de lanifícios; lojas de eletrodomésticos; armazéns de venda direta ao público – calçado, pronto-a-vestir e campismo; feiras semanais de revenda.

A escola cooperante pertence, assim, ao Agrupamento de Escolas da Carapinheira, sediado na EB 2,3 Dr. José Santos Bessa, que foi constituído no ano letivo de 2003/2004 e datado de 13 de Junho de 2003, tendo sido definido o território educativo de influência do Agrupamento e a sua constituição. Este põe, ainda, à disposição dos seus alunos um leque diversificado de atividades extra curriculares, permitindo a ocupação "saudável" dos tempos livres.

Quanto aos estabelecimentos do 1.º CEB, podemos referir que foram alvo de obras de remodelação recentemente, encontrando-se assim em bom estado de conservação e equipados com material didático-pedagógico adequado à faixa etária dos alunos que os frequentam. Os mesmos possuem ainda equipamento informático e ligação à internet. Todos eles funcionam em regime normal, iniciando as atividades às 9h e terminando às 15h30, disponibilizando um intervalo de uma hora e meia para o almoço.

Todas as escolas do 1.º CEB oferecem Atividades de Enriquecimento Curricular, as quais funcionam entre as 15h30 e as 17h30. Estas asseguram a Escola a tempo inteiro, sendo que, por inexistência de espaços próprios, as mesmas se realizam nas salas de aula. Com estas atividades, pretende-se complementar o currículo de cada aluno, desenvolvendo capacidades e competências geradoras de saberes diversos e enriquecedores de cada indivíduo.

Os Encarregados de Educação podem ser recebidos mensalmente pelo professor titular de turma do seu educando (1.º CEB) ou quinzenalmente pelo diretor de turma (2.º e 3.º ciclos), no dia e hora para isso fixados e

divulgados, a fim de prestarem e receberem informações relevantes para a vida escolar. Caso não seja possível deslocar-se à Escola no dia e hora fixados, o Encarregado de Educação pode solicitar, em tempo útil e através da caderneta do aluno, que o atendimento tenha lugar, exceccionalmente, noutra dia e hora, de acordo com a disponibilidade do professor titular de turma.

Os Encarregados de Educação encontram-se organizados em Associação de Pais e Encarregados de Educação (APEE), que está representada por dois dos seus elementos no Conselho Pedagógico e seis no Conselho Geral Transitório. Esta Associação visa a defesa e a promoção dos interesses dos seus associados em tudo quanto respeita à educação e ensino dos seus filhos e educandos.

No sentido de reforçar a participação dos Encarregados de Educação, a escola promove as designadas atividades de coordenação pedagógica, quinzenalmente, que reúnem todos os docentes do Conselho de Turma, representante dos Encarregados de Educação e dos alunos para que, com regularidade, se faça o acompanhamento do desempenho escolar dos alunos da turma.

O Agrupamento possui Serviços Especializados de Apoio Educativo, tais como os Serviços de Psicologia e Orientação e os S.A.S.E., com o intuito de promover a existência de condições que assegurem a plena integração escolar dos alunos, conjugando as suas atividades com as Estruturas de Orientação Educativa. E dispõe ainda de um grupo de Educação Especial, que colabora na promoção de respostas pedagógicas diversificadas que se ajustem às necessidades educativas de cada criança e aluno com NEE.

A escola não vive isolada do meio em que se insere, tem toda a vantagem em estabelecer laços e parcerias. Como tal, mantém parceria com

diversas instituições e estabelecimentos do meio envolvente, continuando assim a promover contactos e a procurar colaboração e apoios junto de organismos com afinidade.

2.2. A Escola Cooperante

A Escola cooperante é frequentada por 95 alunos e localiza-se na freguesia de Carapinheira, concelho de Montemor-o-Velho. É um edifício do tipo Plano Centenário, encontrando-se em bom estado de conservação, que é constituído apenas por um bloco único, com esquerda e direita e dois pisos. Tem cinco salas de aula, três no rés-do-chão e duas no primeiro andar. No rés-do-chão, funciona ainda uma biblioteca, que está integrada na Rede de Bibliotecas Escolares, e encontram-se espaços destinados a arrecadação e a casas de banho. Em redor do edifício, há um grande pátio arborizado, parcialmente pavimentado com um espaço com areia, devidamente murado e com rede de ambos os lados.

Este estabelecimento de ensino não tem refeitório. Desta forma, as crianças são transportadas para o Centro Social e Paroquial de Carapinheira para assim poderem almoçar¹. Este transporte é realizado através de carrinhas facultadas pelo mesmo.

Para além disto, este estabelecimento também não dispõe de Componente de Apoio à Família (CAF), dado que, habitualmente, os alunos chegam à escola, trazidos pelos pais/encarregados de educação, a partir das 8h:30min (horário de abertura) e, estes vêm buscá-los após o término das Atividades Extracurriculares (AEC)² – o que ocorre pelas 17h30min. Até

¹ É de notar que nem todas as crianças se deslocam até ao Centro Paroquial para almoçar, visto algumas terem a possibilidade de almoçar em casa.

² Existem três crianças que não frequentam as AEC. Desta forma, após o término das aulas (15h30min), estas vão para casa.

às 18h00min (hora de encerramento do edifício), ainda se encontram, na escola, as auxiliares, a fim de efetuarem o respetivo serviço de limpeza.

A equipa que está diariamente no estabelecimento de ensino, assegurando o funcionamento da Escola, das 8h30m às 18h00m, é constituída por dez pessoas – Professoras titulares (5), Docente de Educação Especial (1), Docentes de Apoio Educativo (2), Auxiliar de Ação Educativa (2) e Tarefeira (1) - e desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Todas as Professoras Titulares de Turma desempenham funções educativas, lecionando também uma das AEC - Apoio ao Estudo, duas vezes por semana (2x45 minutos), exceto a nossa professora cooperante, visto exercer funções de Coordenação de Departamento. A tarefeira colabora com o corpo docente, desempenhando funções de acompanhamento dos alunos, fora da sala de aula e, zelando pela manutenção e higiene de espaços e materiais.

Para além desta equipa diária, a escola conta ainda com a colaboração semanal de quatro dinamizadores das AEC – ensino do inglês, atividade física e desportiva, ensino da música e animação.

a) Metodologia Adotada pela Professora Cooperante

No período de Prática Educativa, foi possível observar o trabalho realizado pela professora cooperante junto da turma e criou-se a oportunidade de perceber que esta tem como linha de orientação educativa as aprendizagens dos alunos, os seus sucessos e as suas formações pessoais e sociais, adotando também, por vezes, uma postura mais diretiva e transmissiva.

Segundo o PCT, nunca esquecendo que todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua ainda curta existência, a professora não pretende que todos percorram os mesmos caminhos para atingir as competências ou o domínio dos conceitos, mas sim que todos se tornem observadores ativos com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender.

Assim, para que a aprendizagem tenha sucesso, foi posta em prática uma metodologia ativa que permita aos alunos questionarem-se permanentemente; seja aberta e flexível; promova uma escola democrática e inclusiva; favoreça a aprendizagem individual e cooperante; efetive, sistematicamente, a consolidação de conhecimentos; incentive o debate; promova o diálogo democrático, aberto e franco, quer com os alunos, quer com os encarregados de educação (PCT, 2011).

Juntamente com a metodologia adotada são, também, implementadas estratégias globais que estão de acordo com o novo modelo de organização curricular. Devem, então, ter em conta a transversalidade de saberes e competências, estando associados a todo o programa curricular. Como tal, e em função das competências a serem desenvolvidas, as estratégias a privilegiar para a turma são explicitadas pela professora no PCT.

Além destas estratégias, a professora refere a importância de privilegiar a Diferenciação Pedagógica, pois os alunos com dificuldades de aprendizagem constituem uma preocupação constante.

Sempre que se constate ou se suspeite a existência de problemas do foro psicológico, os alunos serão encaminhados para o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) do Agrupamento, onde serão observados por técnicos, que lhes fazem o acompanhamento adequado. A família é também

chamada a colaborar, alertando-os para a necessidade de estarem atentos e de procurarem dar o apoio de que eles carecem (PCT, 2011).

“Para os alunos com possíveis Necessidades Educativas Especiais, que possam ter limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais ou estruturais de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social, serão activados os apoios especializados, tal como estabelece o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro.” (PCT, 2011)

b) Organização do Ambiente Educativo

A organização do ambiente educativo é tao importante na EPE como no Ensino do 1.º CEB, pois a sua organização funciona como facilitadora e colaboradora do desenvolvimento e de aprendizagens ou então como fator desmotivante e promotor da dependência.

Na escola cooperante, ao contrário do contexto de intervenção anterior, encontramos um ambiente mais formal e direccionado para o quadro e a professora.

Relativamente à organização do espaço, na sala de aula encontram-se dezanove mesas individuais, cada uma ocupada por um aluno, cuja disposição é alterada conforme a conveniência do momento.

Estas disposições procuram incutir um ambiente mais formal da escola, como já referi, deixando para trás a informalidade do Jardim-de-Infância. Com esta medida, pretende promover-se hábitos de trabalho individual, maior responsabilidade nas tarefas e incrementar maiores níveis de atenção/concentração.

É ainda possível verificar a existência de um “Cantinho da Informática”. Esta área está equipada com um computador sem ligação à internet,

sendo o *software* educativo apenas aquele que a professora adquiriu de uma forma pessoal e que leva para a escola para utilização com os alunos.

As paredes da sala destinam-se à afixação de trabalhos/materiais das várias áreas. Os espaços de afixação dos mesmos são específicos e pré-definidos. Por cima do quadro de ardósia, são afixados os materiais de Língua Portuguesa. Do lado direito do mesmo, encontram-se as regras da sala de aula, os materiais de Matemática e Estudo do Meio e na parede oposta ao quadro, encontram-se as grelhas de registo. Estas opções devem-se a questões de espaço físico e ainda à visualização mais adequada e constante destes materiais. Lateralmente, são expostos trabalhos, individuais e de grupo, de Expressão Plástica.

Por cima do quadro, existe ainda uma tela de projeção para utilização dos recursos audiovisuais, nomeadamente do vídeo projetor que se encontra presente na sala de aula.

Quanto ao tempo, é importante ter em conta um equilíbrio na organização dos tempos e atividades e na integração das rotinas na gestão diária do mesmo. A realização de algumas atividades, sempre no mesmo momento do dia, facilita a criação de hábitos e a aquisição de conceitos relativos ao tempo.

Assim, antes de entrar na sala de aula, os alunos colocam os casacos nos cabides e dirigem-se à sua mesa. Já no seu lugar, colocam os TPC em cima da sua mesa, para que sejam recolhidos pelo Chefe de Turma e colocados na secretária da professora.

Chegada à hora do almoço, todos se deslocam para a carrinha do Centro Social. No final das atividades letivas, os alunos são convidados a deixar a sua mesa limpa e a contribuir para a limpeza da sala de aula.

Segundo o PCT (2011) “A distribuição dos tempos letivos é conforme com o Despacho n.º 19575/2006, de 25 de Setembro:

Quadro 2 – Distribuição Semanal dos tempos letivos

Distribuição semanal dos tempos letivos	
Língua Portuguesa	8 horas (1 hora diária leitura)
Matemática	7 horas
Estudo do Meio	5 horas (metade ensino experimental das Ciências)
Expressões e restantes áreas curriculares	5 horas

Quadro 3 – Momentos de Avaliação

Momentos de Avaliação		
1º Momento 19 a 21 de dezembro	2º Momento 26 a 28 de março	3º Momento 19 a 21 de junho
Entrega do Registo da Aval. Sumativa aos Enc. Educação	Entrega do Registo da Aval. Sumativa aos Enc. Educação	Entrega do Registo da Aval. Sumativa aos Enc. Educação

No concerne ainda à organização do tempo, a turma tem, além da distribuição semanal dos tempos letivos, um conjunto de atividades que realiza diariamente, durante toda a semana de trabalho – rotinas diárias. Estas incluem a receção aos alunos com canção alusiva, recolha e correção dos trabalhos para casa (TPC); registo de sumários e espaço de diálogo sobre os acontecimentos presentes; espaço de diálogo sobre o saber-estar, saber ser (Formação Cívica); área de expressões – sempre que se justifiquem e relacionadas com o tema em estudo; momentos de

orientação ao estudo (Estudo Acompanhado), com apoio personalizado; organização e operacionalidade do dossiê do aluno; audição de música ambiente ou como auxiliar de momentos de aprendizagem (aquisição de fonemas); visualização de filmes relacionados com temas de Estudo do meio, sempre que se justifique e como auxiliares de momentos de concretização e consolidação de aprendizagens; e despedida com canção alusiva.

Relativamente à organização da equipa educativa, pode salientar-se a demonstração do espírito de partilha de ideias e materiais, contribuindo para o enriquecimento pessoal e profissional dos docentes e, consequentemente, dos seus alunos. Desta forma, ao nível do corpo docente, procuramos fomentar a articulação vertical e o trabalho em equipa para melhor direcionarmos e desenvolvermos a nossa ação, tendo sempre em mente, conseguir a mais elevada performance no desempenho e sucesso educativo dos alunos.

Todo o grupo docente, a um nível mais alargado, participa nas reuniões do Departamento, do qual fazem parte os docentes do Agrupamento, onde são transmitidas todas as informações relativas à Direção e ao Conselho Pedagógico e planeadas todas as ações.

c) Pais e Relação com a Família

É do conhecimento de todos nós a importância da comunidade educativa para a concretização de um bom processo educativo. O envolvimento familiar na vida escolar dos educandos tem um papel fundamental para o sucesso escolar e é essencial que a escola seja um espaço aberto, onde a família se sinta parte integrante e participante em todo o processo educativo.

O apelo à colaboração dos pais/encarregados de educação na Escola foi efetuado na reunião de início do ano letivo, sendo convidados a ter um papel ativo, quer através da e na Associação de Pais, quer apresentando sugestões/propostas a integrar no PCT, indo à Escola/sala de aula, participando nas atividades.

A participação dos pais/encarregados de educação, não obstante o estipulado no Regulamento Interno do Agrupamento, deverá também acontecer na avaliação dos seus educandos, no início do ano letivo, tomando conhecimento dos critérios de avaliação. E ao longo do ano, no planeamento, na realização e na avaliação dos Planos de Recuperação/Acompanhamento/Desenvolvimento, propondo, sempre que entendam necessário, alterações às medidas propostas, constantes nos mesmos; tomando conhecimento dos resultados da avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.

De acordo com o PCT, durante o ano letivo privilegia-se o contacto entre a escola e a família através de reuniões, no início, no final de cada período letivo e sempre que seja necessário; atendimento mensal aos encarregados de educação; conversas informais com os mesmos sobre os educandos e o seu quotidiano na escola; e outros contactos pontuais, como telefonemas ou troca de correspondência na Caderneta do Aluno.

2.3. A Turma

A prática educativa foi realizada com uma turma do 1.º ano, constituída por 19 alunos, sendo que 8 são do sexo feminino e 11 do sexo masculino. A maioria dos alunos iniciou o ano letivo com 5 anos, tendo feito os 6 anos até ao fim do ano civil. O grupo tem ainda um aluno que já completou os 7 anos de idade.

A professora titular de turma realizou, no início do ano letivo, um diagnóstico individual dos alunos. Através do diagnóstico efetuado, relativamente aos alunos e ao contexto escolar, puderam-se detetar algumas dificuldades que foram tidas em conta na preparação do ano letivo deste grupo.

Segundo o PCT, o grupo apresenta dificuldades de atenção/concentração, não demonstrando hábitos de trabalho, organização na realização dos mesmos e autonomia. Desta forma, são pouco interesse pelo estudo, revelando interesses divergentes à escola. Algumas crianças revelam dificuldades ao nível do domínio do vocabulário fundamental, da compreensão e interpretação de ideias, assim como da expressão oral. Todas estas dificuldades se agravam, no período letivo, devido a uma marcante falta de regras, que os conduzem a comportamentos e atitudes desajustados do meio escolar.

Por fim, existe ainda uma ausência de material escolar e de determinados pré-requisitos, dificuldades que não estão diretamente relacionadas com as crianças mas que condicionam o seu trabalho escolar.

Porém, existem quatro crianças que revelam características específicas, evidenciando possíveis problemas de aprendizagem. Para cada uma destas crianças, foi realizada uma avaliação diagnóstica individualizada e específica, onde são apontados os comportamentos revelados, para perceber se ocorre evolução nos mesmos de futuro.

Contudo, e acrescentando a todas as características anteriormente mencionadas, este grupo de crianças é ainda muito alegre, comunicativo, carinhoso e falador. Gostam de partilhar experiências da vida familiar e exterior à escola aos adultos da instituição e têm uma grande paixão por todos os assuntos relacionados com a vida no campo, quer no sector da agricultura, quer pelas tradições da terra.

Mostram grande interesse por atividades menos diretivas e transmissivas, onde contactem com novas realidades e possam participar ativamente, com a sua opinião ou ajuda. Revelam uma grande curiosidade por termos, expressões ou conteúdos desconhecidos, encontrando sempre uma experiência pessoal para comparar com o que se fala durante as aulas.

Existem três crianças na sala que demonstram grande falta de regras, conduzindo a um desinteresse pelas tarefas propostas e, por consequência, à destabilização do restante grupo. Um deles revela mesmo atitudes desajustadas na sala de aula, chegando a ser impertinente e mal-educado para com os adultos, no confronto com os mesmos. Os restantes acatam bem as chamadas de atenção e mostram-se cumpridores das regras.

Por outro lado, existem quatro alunos no ponto oposto a estes comportamentos. São muito atentos e interessados, procurando acabar todas as tarefas propostas rápida e corretamente. Contudo, é necessário ter em atenção estas crianças e procurar perceber se não desmotivam com alguma falta de diferenciação pedagógica. Ao terem que esperar pelos colegas que acabam sempre mais tarde, podem começar a perder o interesse e a motivação, pois as atividades deixam de ser estimulantes o suficiente para eles. Este é um ponto a ter em atenção durante o desenvolvimento da nossa Prática Educativa.

Na vida social exibem sinais de estar bem integrados no grupo, brincando todos juntos no recreio, demonstrando a tendência natural destas idades de se juntar por géneros. As meninas expressam o seu carinho de forma mais afetuosa, enquanto os rapazes manifestam os seus afetos pelo contacto físico mais agressivo.

Por vezes, ainda revelam sinais de dependência na resolução de conflitos mais graves e muitas das crianças tendem a mentir sobre o que fizeram ou não aos colegas em frente ao adulto.

Uma das crianças no sexo masculino vem de um seio familiar problemático, onde existe violência doméstica, e sempre que é confrontado ou que nos aproximamos dele de forma mais brusca, tem a tendência automática de proteger a cara. Tem uma baixa autoestima, tendendo a dizer que não sabe fazer a atividade pretendida e chorando sempre que se depara com algum momento de conflito ou frustração. Tal como este menino, existe também na turma uma menina, com uma família destruturada, que apresenta os mesmos sinais de baixa autoestima e confiança nas suas capacidades.

Na busca de organização e para que os diferentes momentos do dia decorram num clima de tranquilidade e bem-estar, é necessário, tanto para os alunos, como para os adultos, a existência de regras de organização do grupo. Semanalmente, e de forma rotativa, há sempre um aluno responsável por diversas atividades, tais como distribuição dos TPC, dos materiais, dos cadernos diários (capas de argolas) e dos manuais. A esse aluno é dado o nome de “Chefe de Turma”. É certo que, com o passar do tempo e com a crescente autonomia, serão adicionadas outras tarefas, como por exemplo, a marcação do tempo ou das várias grelhas de observação/avaliação (comportamento, TPC, material, ...), afixadas nos placards da sala de aula.

É igualmente importante que todos os alunos participem, percebam e contribuam para a implementação desta organização.

Quanto aos Pais e Encarregados de educação, a turma pertence a um grupo da classe média, onde os pais apresentam atividades profissionais variáveis e, na sua maioria, ambos os pais se encontram empregados. Os

Encarregados de Educação são, na generalidade, as mães, provindo todos de famílias estruturadas, existindo apenas uma criança a viver numa família monoparental. Os agregados familiares variam entre os 3 e os 4 elementos.

No que concerne às habilitações literárias dos pais, estas são também variáveis. Quase todos os pais concluíram apenas o ensino secundário e só dois pais têm formação superior. Através dos dados obtidos no PCT, pode ainda concluir-se que os pais dos alunos se encontram, maioritariamente, entre os 31 e os 40 anos.

Capítulo 3. Planificação e Condução do Processo Educativo

O enquadramento teórico, apresentado no capítulo 1, prepara-nos para a etapa seguinte do nosso ciclo de formação, a prática educativa no ensino do 1.º CEB. Percebendo a importância da transição entre ciclos e construindo uma visão do ensino e do professor atual, tentei preparar-me para esta minha primeira experiência no 1.º ciclo e desenvolver alguma confiança para o papel que iria desempenhar.

Este capítulo começa por revelar as minhas intenções pedagógicas para a turma do 1.º ano com quem trabalhei, as experiências-chave vividas e ainda uma análise sobre as fases da intervenção educativa – fase de observação, fase de atuações repartidas e fase de intervenção durante o dia inteiro. A prática durou 13 semanas e partilhei o mesmo com mais duas colegas, que muito me apoiaram e ajudaram durante todo o processo.

Ao contrário do estágio em EPE, este foi mais flexível, permitiu apenas uma semana de observação e, posteriormente, procedeu-se ao início das intervenções das estagiárias. Foi imposto apenas que começássemos por

repartir as atuações ao longo do dia, pelo grupo, numa primeira fase, e só depois passássemos a intervir durante todo o dia sozinhas.

3.1. Fundamentação das minhas práticas

“O conhecimento não é recebido passivamente, quer pelos sentidos, quer pela comunicação, mas é activamente construído pelo sujeito cognoscente (p.83)” (Von Glasersfeld *cit* in Rosário, 1997).

Esta citação transmite a ideia central do modelo ensino/aprendizagem sócio-construtivista. Através deste modelo, o aluno tem a oportunidade de viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças constroem os conhecimentos que as ajuda a dar sentido ao mundo.

Segundo Vygotsky (1999), na evolução intelectual do ser humano, há uma interação constante e ininterrupta entre os processos internos e as influências do mundo social e, assim sendo, a interação social torna-se também uma necessidade no processo de aprendizagem. Essa interação deve ser concretizada em sala de aula através do estímulo fornecido aos alunos para que troquem ideias e opiniões (Santos, s.d). Ora, esta interação também é realizada em sala de aula através do estímulo dado aos alunos para que troquem ideias e opiniões, tendo a oportunidade de ouvir o próximo, refletir e retificar a sua opinião promovendo a solidariedade, o respeito e a cooperação, e não a intolerância e a competitividade (Niza, 2007).

Relativamente à minha prática educativa, ambicionava criar as condições favoráveis para aprendizagens de acordo com o modelo sócio-construtivista, tornando o aluno num elemento ativo do processo educativo, considerando sempre os seus conhecimentos prévios, os seus interesses e necessidades.

Através deste ambiente educativo, procurava desenvolver níveis gradualmente mais elevados de consciência do mundo e da capacidade de cada criança de agir sobre ele. Desejava, assim, desenvolver na turma “um processo interior de construção de progressivas representações do mundo para melhor o dominarem e nele poderem intervir.” (Santana, 2003, p.9)

Contudo, durante o período de observação, percebi que a professora cooperante utilizava maioritariamente um modelo de ensino transmissivo. Embora não concorde com essa metodologia, a turma era de 1.º ano e ainda não se tinham apropriado das competências necessárias para uma metodologia mais autónoma e diferenciada.

Não querendo, nem podendo, alterar drasticamente a interação existente com o grupo, iniciei um processo gradual de curiosidade dos conhecimentos prévios das crianças e tentava relacioná-los com os conteúdos pretendidos. Procurei, como refere Bruner, “falar do «saber como» mais do que simplesmente do «saber que», ou seja, da aquisição de competências, e não da simples memorização de conteúdos.” (cit in Santana, 2003)

Durante o processo educativo, e na tentativa de promover e incutir um espírito crítico, democrático e mais autónomo, procurei negociar com as minhas colegas maior tempo de trabalho em grupo na turma, proporcionando momentos de troca de ideias e opiniões entre as crianças, incentivando à definição de estratégias para atingir os objetivos, à realização e controlo (auto-direcção e autorregulação do processo) dos mesmos, criando condições para alcançar um novo nível de confiança nas suas possibilidades (Santos, s.d.).

Ao longo de todo este processo, tentei nunca esquecer que,

“As competências não se ensinam. Só podem ser criadas condições que estimulem a sua construção.” (Perrenoud cit in Santana, 2003)

Por fim, procurei quebrar com o ensino unilateral, onde apenas o professor fala para os alunos, e procurei criar um ambiente de apoio onde todos podiam e deviam contribuir para o processo de aprendizagem, se oportuno, proporcionando uma troca de saberes, que nos poderia conduzir a novas planificações.

3.2. Prática Educativa II

Este ponto do relatório, tal como na primeira parte do mesmo, consiste numa descrição das experiências-chave do processo educativo e numa reflexão das decisões e posturas adotadas ao longo do mesmo. Opto por relatar as três fases de estágio num único texto, onde descrevo as situações que considero pertinentes e onde reflito sobre alguns temas relacionados com elas.

A prática educativa II decorreu durante 13 semanas, iniciando-se a 10 de outubro de 2011 e terminando a 18 de janeiro de 2012, e foi realizada numa turma do 1.º ano. As semanas de intervenção foram divididas em três fases, a primeira caracterizando-se pelo período de observação; a segunda consistiu no início da nossa prática, ou seja, cada estagiária ficou responsável por uma área curricular por dia; e a terceira parte abrangeu intervenções de dias inteiros, sendo que cada estagiária ficava responsável por um dia da semana.

Esta foi a minha primeira experiência num contexto do Ensino do 1.º CEB e, como tal, transpôs em mim uma grande ansiedade, insegurança, desconforto e até algum medo.

O ciclo de ensino em questão foi uma realidade presente durante os ciclos de formação, quer na elaboração de trabalhos, quer no relato de experiências de colegas, no entanto, nunca foi a minha realidade e não me sentia confiante para enfrentá-lo, estando assolada mais de dúvidas do que de certezas.

Contudo, as minhas colegas de grupo já tinham estagiado neste ciclo e contei com o seu apoio e experiência para tirar dúvidas, colocar questões de organização e funcionamento e tentar acalmar as minhas ansiedades quanto ao trabalho futuro. E foi, basicamente, nestas áreas que fiz mais aprendizagens na fase de observação.

Durante esta fase tentei observar e absorver tudo o que se passava à minha volta e procurei o apoio constante das minhas colegas e, posteriormente, da professora cooperante.

Desde o primeiro dia ficou explícito que a professora estava disponível para nos ajudar e para cooperar em tudo o que fosse pertinente e necessário tanto para a nossa formação, como para uma melhor qualidade na intervenção. A fase de observação permitiu contactar com o grupo, com as dinâmicas da sala de aula e com a organização do ambiente educativo.

“Um dos aspectos da liderança do professor é a atribuição e gestão de recursos escassos para criar ambientes de aprendizagem produtivos.”
(Arends, 1997, p.79)

Ao entrar na sala de aula, encontrei a turma distribuída por carteiras, cada aluno numa, todos viradas para o quadro, sendo que a professora tinha a sua mesa no fundo da sala e não à frente, junto ao quadro de ardósia, como é habitual. As paredes tinham apenas os trabalhos realizados nas atividades extracurriculares e os cartões que representavam as letras já adquiridas até à data.

Desta forma, pude inferir que estas crianças, no contexto educativo, estão mais habituadas a estabelecer interações assimétricas, ou seja, relações que ocorrem entre indivíduos de níveis diferentes quanto à sua competência e/ou ao seu estatuto social, bem como ao papel assumido durante a tarefa (Santana, 2003). Este tipo de interação tem como objetivo o de fazer aprender, guiar os caminhos da aprendizagem, ao longo da qual o adulto vai regulando a sua atuação e da criança, de forma a tornar eficaz a tarefa da ajuda. Esta interação é aquilo a que o autor Bruner (1983) chama de criação de “andaimes”, ideia central da sua teoria.

Porém, após a fase de observação foi possível perceber que as crianças estavam demasiado presas a um processo de aprendizagem por transmissão direta da professora, onde tinham apenas de ouvir, recordar e reproduzir os conteúdos falados nas aulas. Não existiam momentos de trocas horizontais entre crianças, ou seja, não existia partilha de opiniões, conhecimentos ou outras trocas úteis.

Após estas observações pensei desenvolver atividades mais cooperativas, durante a prática educativa, onde mostrássemos às crianças que também podiam aprender uns com os outros e que deixassem para trás um ensino tão tradicional.

No entanto, antes de poder cumprir este objetivo a que me propus, precisei de aprender a ultrapassar uma das maiores dificuldades que senti durante o estágio, a condução do grupo, ou seja, estar perante o grupo e lecionar os conteúdos previstos, mantendo a ordem e o respeito. Estava bastante habituada ao registo de educação pré-escolar e a adaptação a este novo ambiente educativo constituiu uma barreira.

Tendo, como características pessoais, uma personalidade mais calma e serena, foi complicado meter ordem no grupo de crianças que falavam

muito entre si e acabavam por criar barulho de fundo na sala de aula. A primeira semana foi de adaptação e experimentação de métodos para combater esta minha insegurança perante o grupo e tentando criar estratégias para ganhar o respeito e confiança do mesmo.

“Há muitos anos que os professores sabem que aquilo que fazem tem influência no comportamento dos seus alunos. De facto, ensinar é, por definição, uma tentativa de influenciar o comportamento e a aprendizagem dos alunos.” (Arends, 1997, p. 117)

Assim, percebi que a minha insegurança estava a influenciar a turma, que começava a adotar uma postura de quem podia fazer o que queria. Tive de optar por uma atitude um pouco mais rígida, onde existia espaço para trocas uteis de informação, mas onde também se tinha de cumprir as regras da sala de aula e de respeitar o meu papel de professora, assim como respeitava o seu papel de alunos.

Procurei controlar os momentos de trabalho e os momentos de conversa em grande grupo, para que não exagerassem na confiança, mas que também não fosse necessário gritar ou distribuir castigos que perdessem o significado. Aos poucos, fui percebendo o que as crianças mais gostavam e menos gostavam de realizar na sala de aula e fui criando pontos de compromisso entre nós. Se se portassem de acordo com as regras estabelecidas e realizassem as tarefas propostas, eram recompensados com atividades mais práticas e enriquecedoras, ligadas às expressões. Se por contrário, estivessem muito agitados e desatentos eram levados a cumprir tarefas mais ligadas à leitura e escrita de frases.

Ainda na tentativa de combater as minhas inseguranças, procurei preparar-me quanto aos conteúdos presentes nas planificações da professora cooperante, assim como dos objetivos propostos para o 1.º ano, do 1.º CEB, tentando interligar as duas componentes e

desenvolver planificações o mais adequado possível, de forma a atingir os fins pretendidos.

Com o passar do tempo, ganhei mais confiança e segurança nos períodos de exposição à turma e o grupo sentiu isso. Aos poucos foi-se criando uma relação de confiança, respeito e carinho que nos permitia brincar, ouvir-nos mutuamente e criar momentos de trabalho calmos e sem conversas paralelas. As regras da sala foram lembradas inúmeras vezes e passaram a ser cumpridas com maior frequência, e mesmo que por vezes se distraíssem um pouco quanto às mesmas, tudo se recomponha com um olhar ou uma pequena chamada de atenção.

Ultrapassada esta barreira inicial, e de grande remarque para mim, passámos à implementação de maiores momentos de trabalho de grupo e de atividades de cooperação. De acordo com Coll (2004), neste tipo de organização o resultado que cada membro do grupo persegue é igualmente benéfico para os demais alunos com quem está a interagir. Os objetivos que os participantes tentam alcançar estão estreitamente vinculados entre si, ou seja, os objetivos são comuns a todos os membros do grupo promovendo deste modo, não a competitividade, mas sim a cooperação e a solidariedade.

Ainda segundo Hohmann (2009) as atividades de grupo incluem todos os ingredientes para uma aprendizagem ativa (materiais, manipulação, linguagem expressa pelas crianças, apoio do adulto, flexibilidade e abertura aos indícios das crianças, aos seus interesses, iniciativas e ideias).

Como tal, considerámos que seria muito importante iniciar a turma em atividades deste teor. Contudo, as primeiras vezes em que se desenvolveu o trabalho de grupo não fomos muito bem sucedidas. As crianças mostravam-se inseguras em partilhar as suas opiniões e dependentes do

apoio do adulto para contribuir na tarefa, por vezes riam-se se o colega dava uma opinião mais disparatada e foi necessário muito trabalho para que conseguíssemos algum sucesso destes momentos. Os grupos optavam por falar entre si de outros temas, no lugar de partilhar ideias com os colegas sobre a tarefa proposta, criando-se momentos de maior confusão dentro da sala. A dispersão e falta de concentração demonstrada pelas crianças podem também estar relacionadas com o número de membros de cada grupo, que era composto por cerca de seis crianças. De acordo com o autor Santos (s.d.) as trocas de opiniões dos alunos em sala de aula devem ser breves e em pequenos grupos para se evitar a dispersão e a desorganização.

No entanto, depois de algumas tentativas, os alunos começaram a perceber a dinâmica do trabalho de grupo e começaram a conseguir realizá-lo com menor apoio do adulto. É importante referir que o professor também tem um papel muito importante para que o trabalho de grupo seja possível. Segundo Coll (2004), é necessário compreender que o trabalho cooperativo entre alunos se baseia na delegação da autoridade por parte do professor e na entrega aos alunos do controle e responsabilidade sobre o processo de ensino e aprendizagem, é por isso importante que o professor seja capaz de deixar os alunos tentarem resolver as situações sozinhos, não interferindo demasiado no trabalho deles. Deve-se permitir a autonomia, o erro e estar apenas como apoio e moderador das aprendizagens.

[ao falar sobre os diferentes sons do R, surge a palavra Rússia]
Professora, “Ainda se lembram do que é a Rússia?”. “É um planeta!”, diz o D. Ao que o restante grupo responde, “Não, é um país!” (Notas de campo, 10 de janeiro de 2012).

Na implementação deste novo método de trabalho, para o grupo, durante a segunda fase, o sucesso que obtivemos deveu-se também ao reforço positivo que íamos transmitindo aos alunos. Nos momentos de trabalho em grande grupo, tentámos reforçar positivamente o trabalho desenvolvido pelos alunos, elogiando o seu esforço e empenho perante as atividades desenvolvidas, destacando também o bom comportamento. Esta atitude revelou-se bastante favorável, pois foi observado, por parte das crianças, um aumento de interesse e produtividade nos seus afazeres. Apesar de termos procedido desta forma ingénua e intuitivamente, na realidade, esta conduta desenvolveu o autoconceito positivo nos alunos. O autoconceito e a autoestima referem-se à representação da avaliação afetiva que a pessoa tem das suas características num determinado momento e, sabe-se que os alunos com a autoestima elevada e autoconceito positivo obtêm melhores resultados (Coll, 2004).

Todos estes conceitos referidos contribuíram para que fosse possível levar até ao fim a nossa proposta pedagógica para o grupo, correndo melhor de umas vezes e pior em outras, mas as crianças começaram a ser capazes e a ter a iniciativa de partilhar ideias e opiniões.

Superada esta condicionante, e ainda tentando ir ao encontro de uma metodologia menos tradicional, começamos a pensar alterar a disposição das mesas na sala de aula. Para que a interação entre o grupo fosse facilitada optámos por experimentar uma distribuição das mesas em U, onde todos se conseguiam ver e interagir e onde o professor também conseguia estar integrado no trabalho em grande grupo.

“Embora a colocação das carteiras, mesas e alunos pareça influenciar certos tipos de atitudes e de comportamentos, ainda nenhum estudo demonstrou uma relação entre a disposição das carteiras e do mobiliário e o rendimento dos alunos.” (Arends, 1997, p.88)

Na realidade, com esta disposição a turma tornou-se mais conversadora e notámos que as crianças que antes mostravam maiores dificuldades, passaram a terminar os trabalhos mais depressa, não por desenvolvimento das suas competências, mas por terem percebido que conseguiam copiar pelo colega do lado. Muitas crianças acabavam por cometer os mesmos erros, nos mesmos exercícios, que os seus colegas do lado.

Tivemos que proceder a uma nova alteração da disposição da sala, e a pedido da professora cooperante, voltámos à disposição inicial.

“O tempo e o espaço são dois recursos sobre os quais os professores têm um controlo considerável.” (Arends, 1997, p.89)

Se na organização do espaço tentámos alternativas sem grande sucesso, também na gestão do tempo encontramos algumas dificuldades, no entanto, com algum trabalho conseguimos colmatá-las.

A dificuldade que encontrámos neste campo foi a ausência de capacidade para conseguir conciliar as atividades mais práticas que queríamos implementar sobre os conteúdos programados, nas planificações, com a utilização, quase, obrigatória dos manuais escolhidos pela escola.

“O grande desafio que se nos coloca atualmente é o de deixarmos de estar tão preocupados em ensinar e o de criarmos, pelo contrário, condições efetivas para que os alunos aprendam.” (Santana, 2000, p.30)

Esta constante interligação entre os manuais e as planificações, desenvolvidas por nós, criava a necessidade de uma grande agilidade e destreza para cumprir os objetivos propostos.

Os alunos mostraram desde cedo um grande interesse por atividades onde participavam e realizavam aprendizagens pela experiência. Procuramos, então, incluir mais atividades desta índole nas nossas planificações, sem esquecer as fichas dos manuais escolares. Este trabalho demasiado

escolarizado e repetitivo levou a que alguns dos alunos experienciassem sentimentos de desmotivação e desinteresse. Assim, optámos por pedir que as fichas passassem a ir para trabalho para casa.

Relativamente aos mesmos, durante as três fases de intervenção, foi possível perceber que alguns pais não estavam muito dispostos em ajudar os seus filhos a realizar os trabalhos, acabando por realizá-los por eles. Durante estes períodos vários foram os recados que a professora cooperante enviou aos pais pedindo para que não o fizessem e explicando que estavam apenas a prejudicar os seus filhos. Porém, pouco se alterou até à data em que terminou o estágio.

A postura dos pais perante o trabalho a realizar fora da escola, refletia-se no desenvolvimento de cada aluno, nos conhecimentos e no interesse que mostravam para e na escola. Muitos alunos eram interessados, procuravam terminar as tarefas propostas rápido e bem, perseguindo sempre novos conhecimentos e aprendizagens. Contudo, continuava a vivenciar-se um clima de homogeneização do grupo, prevalecendo o “princípio de que todos podem aprender as mesmas coisas, ao mesmo tempo, a partir do acto de ensinar tudo a todos, «como se fossem um só».” (Santana, 2003, p.6)

Desta forma, comecei a observar comportamentos de maior desinteresse por parte dos alunos que apresentavam maior facilidade em realizar as tarefas propostas e no consequente atraso na realização das mesmas, pois tinham que esperar que os colegas terminassem para prosseguir com o seu trabalho.

[Partindo de uma imagem relacionada com a noite, presente no manual de língua portuguesa] Inicia-se um diálogo, com o intuito de perceber a turma conseguia caracterizar a noite naquela imagem, ao que algumas crianças responderam: “Porque tem um tesouro”, “Porque tem estrelas” e “A lua”. A professora disse “Pois, as estrelas não se veem agora de dia.

Quer dizer...uma vê-se...” (após um curto momento de silêncio) A. diz, “O sol é uma estrela!” (Notas de campo, 23 de novembro de 2011)

Compreendendo que existem alunos na sala de aula em diferentes momentos de desenvolvimento, deveria proceder-se a uma diferenciação pedagógica para os mesmos. Romper com a pedagogia magistral e organizar um trabalho que integre diferentes princípios didáticos, colocando cada aluno perante a situação mais favorável ao seu desenvolvimento contínuo (Perrenoud, 1997).

Uma menina orgulhosa de ter terminado o seu trabalho, diz, “Eu era preguiçosa, mas agora já sou mais rápida.” (Notas de campo, 22 de novembro de 2011)

Enquanto algumas crianças estavam já bastante adiantadas no seu processo evolutivo, existiam outros que ainda mostravam dificuldades na noção do tempo e das rotinas do dia, chegando a existir alunos que à hora do intervalo questionavam se já era “a hora da carrinha” (referindo-se à carrinha que os transportava para o centro social, para almoçar).

A segunda fase de intervenção foi o momento em que contatei mais de perto com a turma e percebi que esta era muito heterogénea quanto aos alunos que a compoñham e quanto às vivências que as rodeavam. Como já referi no capítulo anterior, duas crianças mostravam comportamentos de pouca autoestima e não valorizavam as suas capacidades. Senti uma grande dificuldade em combater as características destas crianças, mas com esforço, reforço positivo e ao valorizar, individualmente, os esforços e vitórias que atingiam foram criando imagens mais positivas do seu trabalho e desenvolvendo uma maior e uma saudável autoestima.

Por outro lado, encontrei alunos com comportamentos desajustados. Um dos alunos insistia em adotar uma postura de desafio, colocando em causa toda e qualquer decisão ou ordem das professoras (estagiárias e

cooperante). Este aluno acabou por se tornar inconveniente e mal-educado, vendo-se a professora cooperante na obrigação de falar com os pais dele. Outro caso muito complicado presente na turma, era um aluno muito desatento, agitado, desconcentrado e desmotivado do trabalho escolar. Todos os assuntos que lhe interessavam realmente estavam ligados com a agricultura e o trabalho no campo. Os pais deste aluno mostravam um grande interesse na vida escolar do filho e procuraram, em conjunto com a professora, encontrar estratégias e métodos de motivar e ajudar a criança na escola. A professora considerava que o seu comportamento se justificava, de um modo geral, com alguma falta de regras, contudo os pais consideraram que fosse mais do que isso e o aluno passou a ser acompanhado por uma psicóloga.

“Na literatura especializada, a designação “Distúrbios Exteriorizados de Comportamento” (DEC), aplica-se normalmente a um conjunto de problemas ligados à impulsividade, desafio, perturbação, desatenção, hiperactividade e a diversos comportamentos antissociais.” (Lopes & Rutherford, 2001, p.38)

Contudo, e apesar da referência anterior, a psicóloga, em conjunto com as observações e opiniões da professora cooperante, realizou um relatório onde expunha o diagnóstico realizado à criança. Neste, era apontado como causa de tais comportamentos um atraso no desenvolvimento e era aconselhado o desenvolvimento de atividades características da educação pré-escolar, como forma de estimular o interesse da criança.

No decorrer da minha intervenção, criei particular empatia por esta criança, pois era visível que por mais que tentasse cumprir o que prometia - portar-se bem, tentar ter um verde no comportamento, entre outros exemplos – o comportamento desajustado era algo que o suplantava e ao qual não conseguia fugir, mostrando no entanto uma enorme inteligência e capacidade de resolução de problemas. Muitas das

vezes, não estava com atenção ao seu trabalho para poder corrigir ou ajudar os seus colegas. Tentei desenvolver um trabalho individualizado com ele, na tentativa de o chamar a atenção para o trabalho e para a sua importância. Sempre que as atividades lhe agradavam, transparecia toda a sua alegria e felicidade, revelando gestos e posturas muito expansivas.

Na terceira e última fase, depois das férias de natal, a turma revelou sinais claros de desmotivação e desinteresse na vida escolar. O trabalho dos manuais escolares tornou-se demasiado rotineiro e, sempre que era necessário fazer fichas ou nos momentos de leitura, criavam-se momentos de grande agitação e conversa.

Aqui a diferenciação pedagógica tornou-se cada vez mais numa preocupação. As crianças que acabavam os seus trabalhos com maior rapidez iniciavam conversas com os colegas do lado, destabilizando o restante grupo e atrasando-o ainda mais. Contudo, foi um pressuposto que não consegui por em prática. Devido às fichas de avaliação trimestrais e os objetivos a cumprir para cada período, a professora cooperante considerava que todos deviam cumprir a mesma calendarização e as mesmas aprendizagens ao mesmo tempo.

Por fim, gostaria de ressaltar algumas atividades proporcionadas durante as fases de prática educativa. Ao longo das 12 semanas de intervenção foi possível adaptar as planificações da professora e procurar desenvolver oportunidades de aprendizagem, utilizando diferentes dispositivos didáticos que motivassem as crianças.

Com o intuito de lecionar as regras de circulação rodoviária, criámos um percurso, com passeadeiras, semáforos e alguns obstáculos, onde os alunos teriam de respeitar as regras de passar a estrada e circular na rua, tendo em conta os conteúdos aprendidos anteriormente. Esta atividade foi muito bem aceite pelo grupo, que se mostrou receptivo ao conceito e

procurou estar com atenção, mesmo passando por uma fase de grande entusiasmo ao início (planificação da atividade em anexo – anexo III). Por outro lado, considerámos que seria mais significativo para as crianças realizar operações de subtração e adição, recorrendo a materiais desenvolvidos por nós, estagiárias, e que permitissem o manuseamento dos mesmos e a troca de soluções e informações entre todos. Numa destas ocasiões, realizou-se operações com botões (em cartolina, com diferentes números de buracos, realizados por nós), onde procuravam, em grupo, realizar operações tentando obter o resultado proposto, primeiro pela professora e depois pelo grupo (planificação em anexo – anexo IV). Ambas as atividades decorreram sem dificuldades de maior, sendo que na atividade de grupo foi necessário um grande apoio por parte dos adultos. Para concluir, falta mencionar que participamos na festa de natal, onde a turma cantou uma canção de natal, escolhida pelo grupo, e criou uma coreografia para a mesma. Além disso, as crianças realizaram ainda um postal de natal, enfeites para a sala, uma árvore de natal feita com caixas de ovos e um presépio feito com bolachas.

Este foi um período de grandes novidades para mim e de onde procurei retirar todas as aprendizagens possíveis para a minha prática futura enquanto professora do 1.º CEB.

Capítulo 4. Considerações Finais

Terminada mais uma prática educativa, muitos foram os saberes que retirei dela e que procurarei carregar para o meu futuro. Hoje, ao refletir na minha prestação, alteraria algumas das opções tomadas, assim como agiria de forma diferente em certas situações.

Provavelmente tentava que aos poucos a turma com que trabalhei deixasse o ensino diretivo e passasse a reger-se por um ensino partilhado, onde as crianças são os atores principais do seu ensino, criando oportunidades de aquisição de conhecimentos e realização de aprendizagens através das suas dúvidas.

Nos dias de hoje, ainda está muito presente o espírito da escola transmissiva e seria necessário mudar algumas das tarefas tradicionais feitas na escola (cumprimento sincronizado de tarefas idênticas, o fechamento das tarefas, a estandardização das tarefas, a relativa facilidade das tarefas, entre outras) que limitam bastante a margem de manobra dos alunos relativamente às suas aprendizagens.

Foi com tristeza que me apercebi que estas características levam, muitas vezes, as crianças que não se adaptam, a necessitarem de recorrer a estratégias de defesa perante o insucesso escolar: resignar-se ao sistema, fazer tudo o que lhe mandam e como lhe mandam, descobrir formas de realizar as tarefas o mais depressa possível ou demorar muito tempo a realizar uma tarefa, considerar-se incompetente e tomar a posição de que não percebe nada do que lhe é proposto ou então põe em causa e critica tudo o que é proposto fazer, questiona a utilidade de tudo o que tem de aprender.

Cada vez se dá mais valor aos saberes apreendidos e à quantidade de matéria adquirida ao longo do ano letivo, mas o interesse dos alunos, as experiências que os levam a querer saber mais, ou mesmo assuntos que surgem espontaneamente, em contexto escolar, são bastante negligenciados e pouco aproveitados para cativar a atenção dos alunos e motivá-los a querer saber sempre mais e nunca se resignar ao que lhes é transmitido como verdade incontestável.

Além da perspectiva das metodologias desenvolvidas nas escolas, ficou claro que enquanto professores de 1ºCEB é necessário adotar uma postura mais séria, rígida e um pouco mais distante. No entanto, esta postura deve servir apenas para que o grupo de crianças se aperceba que têm de cumprir as regras da sala e que estão num registo de ensino diferente do JI. Entendida esta diferença e que se espera outros comportamentos neste ciclo, podemos e devemos manter uma relação próxima, calorosa e de amizade com os alunos, onde existe espaço para brincar e partilhar sentimentos e emoções, sem que isto signifique faltas de respeito ou falta de educação tanto da parte dos alunos como do/a professor/a.

Gritar, falar mais alto, humilhar ou ameaçar não são as estratégias mais adequadas a utilizar com os alunos. Eles devem perceber que têm o nosso respeito e que têm de nos respeitar do mesmo modo. Devemos valer-nos de reforços positivos e negativos, criando momentos de negociação onde se estabelece as punições para quando não se cumpre as regras ou os deveres, assim como as recompensas, como um direito, para quando tudo é cumprido dentro do combinado.

Durante este processo, foi-nos ainda facultada a oportunidade de experienciar uma outra tarefa dos professores, a avaliação. A professora cooperante proporcionou-nos um momento de aprendizagem ao permitir-nos corrigir as fichas de avaliação dos alunos. Através desta vivência, consegui perceber as complexidades desta etapa educativa e de como avaliar um aluno pode ser difícil. É de ressaltar também que permitiram-nos assistir a uma reunião com os pais. Esta foi talvez a experiência mais significativa para mim. De todos os estágios de intervenção que tive, este foi o único que me proporcionou a chance de observar um contexto de interação entre professores e pais, permitindo-me compreender a postura

a adotar nesta situação e como conseguir lidar com as mais variadas posturas adotadas pelos pais.

Para que possa melhorar enquanto futura profissional, não me posso ver nunca como detentora de todo o conhecimento. Tenho de construir o meu saber todos os dias, para que me torne mais segura e ciente do meu trabalho, e que consiga construir mais e melhores formas de proporcionar aprendizagens significativas nos meus alunos. É necessário estar consciente da impossibilidade de um professor ser detetor de todas as respostas e permitir que os seus alunos partilhem os seus conhecimentos e que, também eles, vivam o papel de professores e nos ensinem.

O professor, enquanto indivíduo, tem de ter consciência das suas limitações e não deve deixar de se modernizar e reinventar para que consiga obter sempre os melhores resultados dos seus alunos. Perante os diferentes grupos com quem for convivendo, deve sempre valer-se de uma reflexão constante sobre o seu trabalho, como suporte para uma maior qualidade da sua prestação pedagógica.

CONCLUSÃO

“Repensar o ensino face à congruência com o seu objetivo último de promoção do saber cultural e de desenvolvimento da inteligência nos alunos, é uma tarefa que se impõe a qualquer profissional de educação.”
(Santana, 2003, p.5)

Deve ser parte integrante do papel de um educador/professor estar atento às necessidades, interesses, crenças e até algumas expectativas (currículo oculto) das crianças para alterar o currículo “real” – conteúdos dos programas oficiais que realmente são adquiridos -, na tentativa de obter as melhores aprendizagens por parte destes. Os educadores/professores nunca devem perder de vista as suas metas, mas têm de ser flexíveis o suficiente para ir moldando o caminho a percorrer com as crianças, procurando que a sua maioria tenha sucesso nas aprendizagens realizadas.

Enquanto futuros professores e/ou educadores devemos ter estes conceitos e as suas conceções nas nossas mentes, para que sejamos capazes de refletir sobre o nosso trabalho e perceber se estamos a desenvolver práticas educativas de qualidade, sem estarmos presos a pressupostos ou formas convencionais de trabalhar.

Aliando o currículo “real” com o currículo oculto (expectativas criadas pelos alunos quanto ao que esperam aprender) e currículo experienciado, a uma boa dose de criatividade devemos ambicionar sempre o melhor das nossas crianças, enquanto seres autónomos, sociais, interessados e curiosos a tudo o que os rodeia. Cabe-nos a nós manter esse interesse escolar, não o escolarizando em excesso.

E, mais importante, devemos ouvir sempre as crianças, valorizando o seu papel na sociedade.

“«Entre os milhões de palavras que se escrevem anualmente sobre a educação, há um ponto de vista que nunca aparece em parte alguma, é o da criança (ou jovem), o cliente da escola. É difícil encontrar outra esfera de atividade social em que as opiniões do consumidor sejam tão pertinazmente ignoradas».” (Blishen, 1969, cit in Niza, 2000, p.39)

A prática nestes dois contextos de intervenção possibilitou-me entender melhor a dinâmica da teoria sócio-construtivista, permitindo-me refletir sobre o trabalho desenvolvido e dando-me a oportunidade de pensar sobre o que resultou melhor em determinadas ocasiões ou tarefa, como gerir melhor os tempos na sala de atividades ou sala de aula, e como lidar com as reações, interesses e necessidades das crianças, ao longo do tempo, recorrendo sempre a ideias e teorias de autores reconhecidos na área da psicologia e educação.

Embora exista um desfasamento entre as práticas escolares de ensino e o avanço da Psicologia e Sociologia da Educação, penso que o percurso de formação que os professores terão de realizar pode colmatar essa distância, “não tanto em termos de aprender a dizer ou de aprender a fazer, mas de aprender a ser, numa atitude de permanente atenção e questionamento face ao processo de construção do que as crianças empreendem e ao seu próprio papel nesse processo.” (Santana, 2003, p.7)

Como forma de conclusão deste meu trabalho, deixo as palavras de John Dewey, de há quase 75 anos, pois apesar de antigas carregam em si um peso e uma sabedoria ímpar no que concerne ao trabalho a desenvolver com as crianças enquanto futuros profissionais da educação.

“Nós podemos e, realmente, fornecemos «ideias» já feitas aos milhares; geralmente, não nos damos ao trabalho de ver que aquele que aprende envolve-se em situações com sentido em que as suas próprias actividades geram, suportam e mantêm ideias, isto é, os significados e as conexões percebidas. Isto não quer dizer que o professor se deva manter à distância

e seja um mero espectador; a alternativa ao fornecer assuntos já preparados e dar atenção à precisão com que eles são reproduzidos não é a passividade mas a participação, a partilha durante uma actividade. Em tal actividade partilhada o professor é aprendiz, e o aprendiz é, sem o saber, um professor – e, acima de tudo, quanto menos consciência houver, de cada parte, tanto do dar como do receber instrução, melhor.” (Dewey cit in Arends, 1997, p.117)

BIBLIOGRAFIA

- Arends, R. (1997). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Ariès, Ph. (1978). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Coll, C. (2004). *Desenvolvimento Psicológico e Educação – Psicologia da Educação Escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Departamento de Educação Básica (1993). *1.º Ciclo do Ensino Básico: Organização Curricular e Programas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Departamento de Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Formosinho, J. *et al.* (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, J. (1986). *A educação infantil em Portugal*. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Hohmann, M., Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. 6.ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, J., Rutherford, R. (2001). *Problemas de Comportamento na Sala de Aula – identificação, avaliação e modificação*. 2.ª edição. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2000). *A Educação Pré-escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Niza, S. (2000). *A Cooperação Educativa na Diferenciação do Trabalho de Aprendizagem*. In *Escola Moderna*, n.º 9, 5.ª série (pp. 39 a 46).
- Oliveira- Formosinho, J. & Kishimoto, T. & Pinazza (2007). *Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.

- Papalia, D., Olds, S., Feldman, R. (2001). O Mundo da Criança. 8.^a edição. Editora McGraw – Hill de Portugal.
- Pelizzari, A. *et al* (2002). A Teoria da Aprendizagem significativa segundo Ausubel. (pp. 37-42). Obtido a 4 de Maio de 2012 de <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>
- Perrenoud, Ph. (1995). Ofício do aluno e o sentido do trabalho escolar. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Ph. (1997). Conceber e desenvolver dispositivos de diferenciação à volta das competências. In *L'éducateur magazine* (Tradução de Luís Vasco, com revisão de Francisco Marcelino para o Movimento da Escola Moderna).
- Pires, J. (2003). Concepções e Modelos de Planificação Pedagógica. In *Escola Moderna*, n.º 17, 5.^a série (pp. 5-22).
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). Educação de Bebés em Infantários. 3.^a Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roldão, M.C. (2006). Trabalho Colaborativo, o que fazemos e o que não fazemos nas escolas? In *Revista Noesis*, n.º 66 (pp.22-23).
- Rosário, P. (1997). Aprendizagem autorregulada: Pensar o Aprender, Querer o Aprender. A Agenda dos anos 90? Minho: Universidade do Minho. Obtido a 5 de Março de 2012 de http://www.guiapsiedu.com/publicacoes/documentos/1997_aprendizagem_ar_pensa_aprender.pdf (pp.405-414).
- Santana, I. (2000). Práticas Pedagógicas diferenciadas. In *Escola Moderna*, n.º 8, 5.^a série (pp.30-33).
- Santana, I. (2003). A Construção Social da Aprendizagem da Escrita. In *Escola Moderna*, n.º 19 (pp. 5-17).
- Santos, D. (s.d.). Educação in *Obras Completas* (1971, 1973, 1977). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Santos, J. (s.d.). O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa. Obtido a 23 de Abril de 2012 de <http://www.famema.br/capacitacao/papelprofessorpromocaoaprendizagem significativa.pdf>.
- Santos, M. (1985). Os aprendizes de Pigmaleão. Lisboa: IED (pp.31-52).
- Solé, I. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In I. Solé, *O construtivismo na sala de aula* (pp. 28-53).
- Tonucci, F. (1986). Contributo para a definição de um modelo educativo: da escola transmissiva à escola construtiva. In *Análise Psicológica*, 1 (V) (pp.169-178).
- Vasconcelos, T. (2007). Transição do Jardim-de-Infância - 1.º Ciclo: Um campo de Possibilidades. *Cadernos da Educação de Infância*, n.º 81 (pp. 44-46).
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa

Legislação:

- decreto-lei nº 147/97, estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar e define o respectivo sistema de organização e financiamento.
- decreto-lei nº 240 de 30 de Agosto, perfil do docente, educadores e professores de ensino básico
- decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro, estabelece os novos cursos de formação de professores, mestrados conjuntos.

ANEXOS

ANEXO I

Planificação da actividades

Actividade: “A lagartinha muito comilona”**Responsáveis:** Ana Rita Pereira / Daniela Bernardo Dias**Data:** 04/05/2011

Descrição / Estratégias	Área de conteúdo	Objectivos	Recursos		Avaliação e Registos
1. Leitura do livro “A lagartinha muito comilona”; 2. Após a leitura do livro, criar um diálogo onde se fale do fenómeno de transformação da lagarta para borboleta; 3. Em grande grupo, sentados nas mesas de trabalho, distribui-se imagens da história lida para as crianças colorirem; 4. Depois de colorir as imagens, as crianças deverão recortá-las, tentando contorná-las.	Área de Formação Pessoal e Social – cooperação, respeito pelo próximo, respeito pelas regras de comportamento Área de expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; domínio da plástica. Área do Conhecimento do Mundo - metamorfose	- Manipular a tesoura; - Segurar correctamente na tesoura; - Recortar o contorno das imagens; - Compreender a evolução de lagarta até borboleta (processo de transformação – metamorfose)	<u>Materiais:</u> - Livro “A lagartinha muito comilona”; - Tesoura; - Lápis de cor; - Colas; - Folhas A3; - Fotocópias das imagens para colorir.	<u>Humanos:</u> - Estagiárias (2) - Grupo de crianças (23) - Auxiliar	Avaliação: -Observação dos desempenhos -Atitudes das crianças. Registos: - Produtos finais; - Fotografias

5. Recortadas as imagens, estas devem ser coladas numa folha A3 de modo a recriar a sequência da história.					
Observações:					

Registo fotográfico:

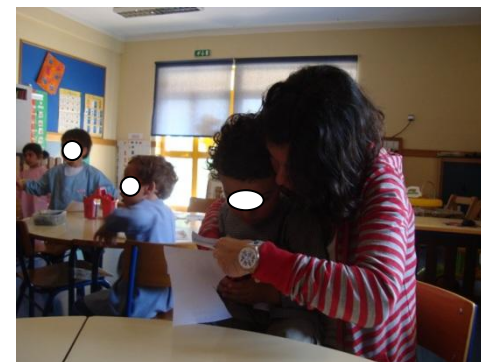


Leitura da história



Colorir as imagens





Recorte das imagens



Colagem das imagens, de acordo com a sequência da história

ANEXO II

Planificação da actividades

Atividade: Manjericos

Responsáveis: Ana Rita Pereira / Daniela Bernardo Dias

Tempo: 1 Dia

Data: 15/06/2011

Tempo/ Duração	Actividades previstas / Procedimentos	Área de conteúdo	Objectivos	Recursos		Avaliação e Registos
9h30 às 10h30 e	1. Com o grupo de crianças e as estagiárias sentadas no tapete é feita a marcação das presenças e do tempo. Dá-se espaço ainda para a partilha de novidades (rotina do grupo) 2. Após esta rotina, pergunta-se às crianças pelas pesquisas pedidas. E cria-se um diálogo para troca de novos conhecimentos. 3. Depois deste diálogo propõe-se a	Área de Formação Pessoal e Social – cooperação, respeito pelo próximo, respeito pelas regras de comportamento Área de expressão e comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à	- Comunicar de forma espontânea e confiante sobre o tema em questão -Mobilizar conhecimentos -Recolher e seleccionar informação sobre tema	<u>Materiais:</u> -Papel crepe verde -Papel de jornal -Rolo de papel -Cola branca -Tintas -Pincéis -Cartolinas	<u>Humanos:</u> - Estagiárias (2) - Grupo de crianças (23) - Auxiliar	Avaliação: -Observação dos desempenhos -Atitudes das crianças. Registos: - Bloco de registos

11h00 às 12h30 14h00 às 15h30	construção de manjericos – pintar um rolo de papel higiénico que servirá de vaso; recortar círculos em cartolina que servirão de base para os vasos e colá-los aos rolos de papel higiénico; recortar círculos iguais de papel crepe verde; dobrar cada círculo em quatro; encher o vaso com bolas de jornal; cobrir totalmente a ultima bola de jornal com o papel crepe, colando os círculos um a um pelo pé, próximos uns dos outros para que o manjerico fique com aspecto redondo. 4. Começa-se por pintar os vasos e enquanto estes secam, dobram os círculos em quatro. 5. Seguidamente colam as bases do vaso e enchem-no com as bolas de jornal, feitas pelas crianças. Posteriormente colam os círculos de papel crepe.	escrita; domínio da plástica; domínio da expressão motora. Área do Conhecimento do Mundo – Tradições	-Reconhecer o manjerico como uma tradição dos santos populares -Experimentar técnicas e materiais diversos. -Identificar a metade			pessoais -Manjericos
---	--	--	--	--	--	------------------------------------

Registo fotográfico:



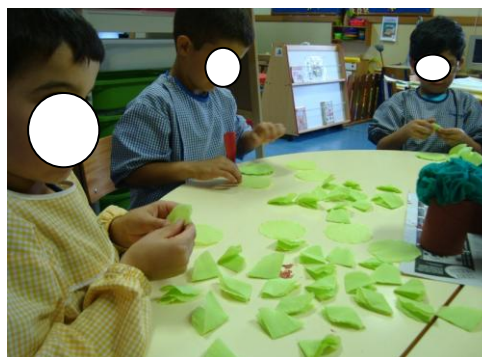
Pintura dos vasos para os manjericos – rolos de papel higiénico



Pintura dos vasos para os manjericos – rolos de papel higiénico



Dobragem dos círculos de papel crepe



Dobragem dos círculos de papel



Colagem dos círculos já dobrados no respectivo

— 11h00 às 12h30	4. Para ajudar nesta tarefa, além de facultar o primeiro verso da quadra, facultamos palavras, escritas em cartolina, relacionadas com o tema (por exemplo: balão, dançar, marchar, ...) e pedimos que arranjem palavras que rimem com estas. 5. Feita a quadra, escreve-se a mesma em pequenos quadrados de cartolina e coloca-se nos manjericos. 6. Através das palavras facultadas na construção da rima, realizamos uma actividade de divisão silábica. 7. Mostramos às crianças os cartões com as palavras. Lê-se uma palavra, primeiro pausadamente e de seguida sílaba a sílaba. Posteriormente pede-se às crianças que procedam à divisão silábica da palavra com o recurso às palmas, juntamente com o adulto. De seguida, pergunta-se às crianças quantas palmas bateram, sabendo assim quantas sílabas tem a palavra. No fim, uma criança	plástica; domínio da expressão motora. Área do Conhecimento do Mundo – Tradições				- Bloco de registos pessoais -Quadra - “Livro das sílabas”
---	--	--	--	--	--	---

_____	cola a palavra analisada na folha correspondente ao seu número de sílabas (previamente são criadas folhas com diferentes títulos – “1 sílaba”, “2 sílabas”, etc.) 8. No final agra-se as folhas criando um género de “Livro das sílabas”. Nota: As actividades propostas serão realizadas em grande grupo.					
Observações: -Escolhemos o livro “A Quinta”, por ser um livro em verso, e como forma de iniciar o trabalho das quadras. - Devido à última planificação ter de sofrido alterações, esta planificação teve que ser realizada no dia 20 de Junho.						

Registo fotográfico:



Leitura do livro “A Quinta”

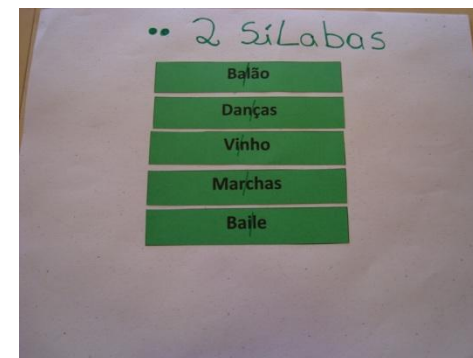
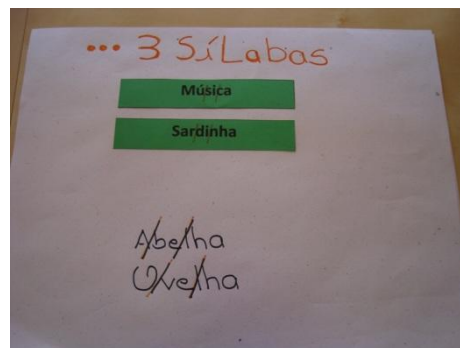
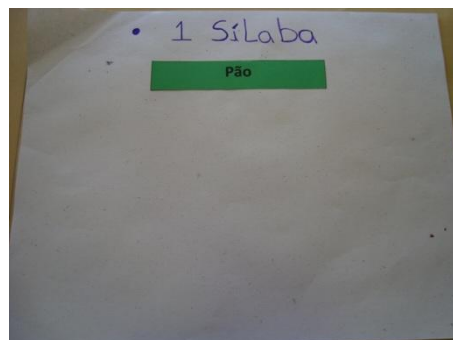


Momento inicial de produção de rimas – visualização de um manjerico com uma quadra



Divisão silábica





Registos da divisão silábica



Quadra criada pelas crianças

ANEXO III

Sessão do dia 3 de Novembro

Recursos

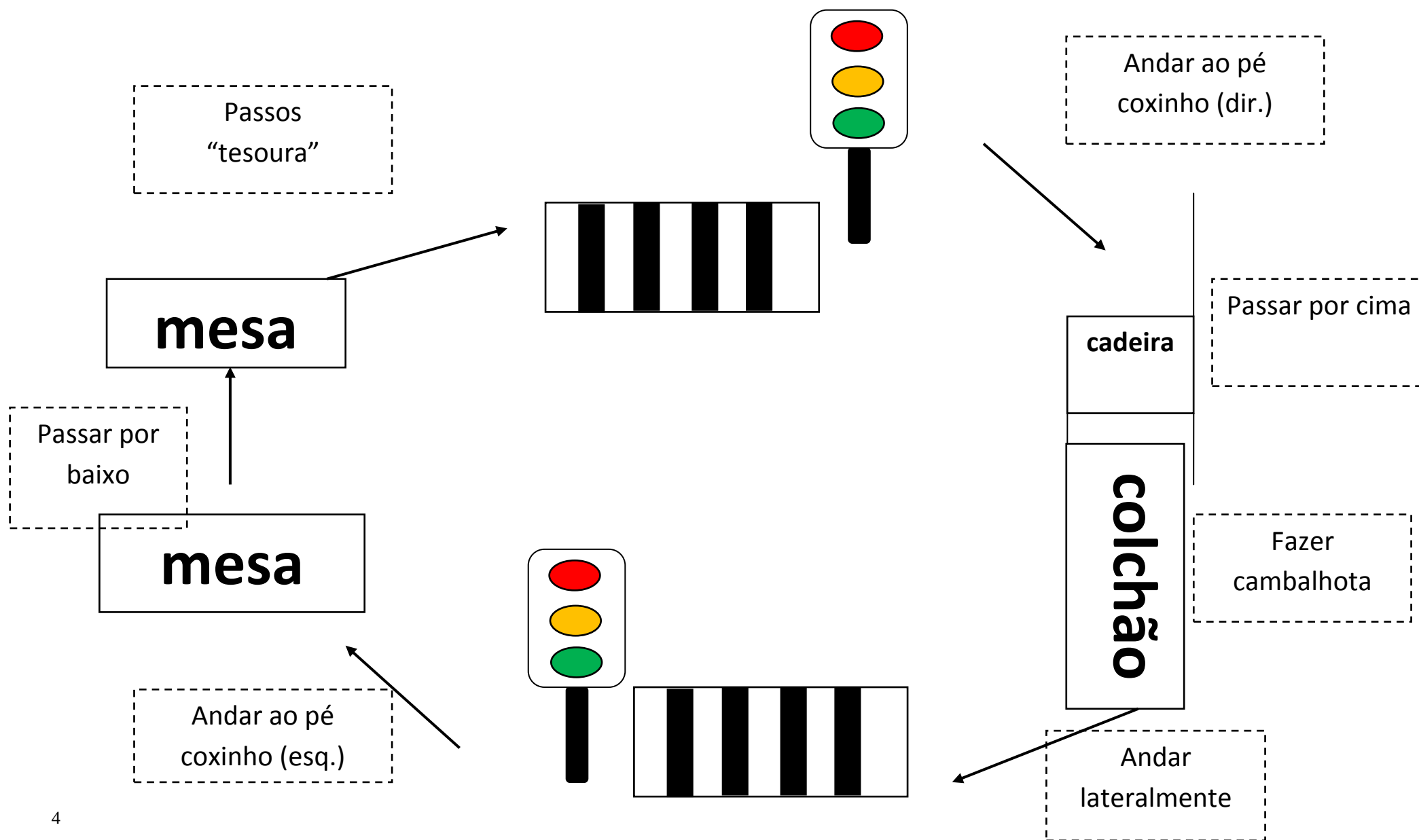
Materiais:

- Alfa Calendário;
- Quadro de ardósia;
- Giz;
- Manual de Matemática;
- Figuras geométricas previamente elaboradas pelas professoras estagiárias;
- Quadro Silábico;
- Imagens associadas à letra “t”;
- Folhas pautadas;
- Mobiliário da sala de aula;
- Colchões;
- “Semáforos” e “passadeiras”, previamente elaborados pelas professoras estagiárias em cartolinas;
- Manual de Estudo do Meio.

Estratégias / Actividades

- Saudação com a canção do “Bom Dia”;
- Actualização do Alfa Calendário;
- Alteração da data no quadro de ardósia;
- Revisões, no quadro, com exercícios concretizáveis dos números (0, 1, 2, 3, 4, 5) e dos sinais (+, -, <, >, =) já adquiridos;
- Realização de uma ficha de trabalho presente no manual (págs. 44 e 45) (**Anexo VIII**);
- Realização de uma actividade prática, referente ao tema das figuras geométricas. Esta actividade consiste na reprodução de imagens, previamente fornecidas pelas professoras estagiárias, com recurso às várias figuras geométricas (**Anexo IX**);
- Leitura colectiva e individual das letras (i, u, o, a, e, p, t) e dos ditongos (iu, ui, oi, ou, ai, au, ão, ei, eu) já adquiridos;
- Ligação da letra “t” às vogais e aos ditongos já adquiridos, recorrendo ao quadro silábico, pertencente à colecção do professor (**Anexo X**);

- Reconhecimento de palavras com a letra “t”, recorrendo à visualização de imagens associadas a essa consoante, as quais serão afixadas no quadro de ardósia (**Anexo XI**);
- Escrita dessas palavras numa folha pautada, previamente fornecida pelas professoras estagiárias;
- Realização de uma actividade prática, relacionada com o tema de estudo do meio que será iniciado posteriormente. Esta consiste na realização de um percurso, por parte das crianças, previamente construído pelas professoras estagiárias. As crianças percorrem o percurso, tendo em atenção, tanto as indicações dadas pelas professoras estagiárias, como os sinais que estão presentes no mesmo. Para realizar o percurso com exactidão, as crianças precisam de saber o significado das cores nos semáforos, para saberem se podem avançar ou não (**Anexo XII**);



ANEXO IV

Sessão do dia 9 de Novembro

Recursos

Materiais:

- Alfa Calendário;
- Quadro de ardósia;
- Giz;
- Avental de construção de frases, previamente concebido pelas professoras estagiárias;
- Folhas pautadas;
- “Botões”, previamente elaborados pelas professoras estagiárias;
- Cartões com os sinais (+, -, =);
- Folhas quadriculadas;
- Manual de Estudo do Meio;
- Imagens com actividades do dia-a-dia.

Estratégias / Actividades

- Saudação com a canção do “Bom Dia”;
- Actualização do Alfa Calendário;
- Alteração da data no quadro de ardósia;
- Leitura colectiva e individual das letras (i, u, o, a, e, p, t) e dos ditongos (iu, ui, oi, ou, ai, au, ão, ei, eu) já adquiridos;
- Realização de uma actividade prática referente à construção de frases a partir de palavras fornecidas. A actividade consiste em ir tirando palavras de bolsos presentes num avental. Nos bolsos estão presentes cartões com palavras já conhecidas, letras maiúsculas para início da frases e letras “e”, “a” e “o” minúsculas para ligar as palavras. Cada criança vai ter com a professora estagiária, que tem o avental posto, tira um cartão e vai colocá-lo no quadro. O aluno que se segue, procede da mesma forma e tenta perceber onde pode colocar o seu cartão para que se construa uma frase com sentido. No fim, regista-se as frases construídas numa folha pautada;
- Revisões, no quadro, com exercícios concretizáveis dos números (0, 1, 2, 3, 4, 5) e dos sinais (+, -, <, >, =) já adquiridos;

- Exercícios de contagem crescente e decrescente dos números já adquiridos, recorrendo ao quadro de ardósia;
- Realização de uma actividade prática, referente aos números naturais e às operações. A actividade realiza-se com botões e cartões com os sinais (+, -, =), previamente concebidos pelas professoras estagiárias e as crianças estão dispostas por grupos, dois de seis crianças e um de sete. Os botões terão um número diferente de buracos, consoante os números que já foram adquiridos. As crianças têm de realizar operações (somar e subtrair) com os botões, tendo em conta o número de buracos que eles têm, e conseguir chegar a um resultado final proposto por nós. As operações serão feitas à vez, primeiro a adição e depois a subtracção, sendo que o grupo que encontrar uma operação correcta ganha um ponto. Todas as contas são mostradas no quadro e, posteriormente, são transpostas para uma folha quadriculada, com o intuito de as crianças terem acesso à escrita matemática;
- Realização de uma ficha de trabalho presente no manual de Estudo do Meio (página 54 e 55);
- Após os alunos terminarem esta ficha, inicia-se uma actividade prática respeitante ao subtema “Descrever a sucessão de actos praticados ao longo do dia”. Esta actividade consiste nisso mesmo. Os alunos terão de formar uma sequência que demonstre o seu dia-a-dia. Para isso, serão distribuídos pelos alunos várias imagens onde estarão representadas várias actividades que poderão ser realizadas ao longo do dia. Cabe aos alunos ordenar essas imagens de forma a representarem uma sequência lógica. Essa sequência será posteriormente afixada na sala de aula, de modo a poder ser consultada sempre que necessário;
- Despedida com a canção do “Adeus”.

Registo fotográfico:





