

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

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

Relatório Final

Uma partilha de aprendizagens.

Tânia Sofia Redondo Neves

Coimbra

2013

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

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

Relatório Final

Uma partilha de aprendizagens

Tânia Sofia Redondo Neves

**Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Vera
Maria Silvério Do Vale e do Professor Mestre Philippe Bernard Loff**

Junho de 2013

Agradecimentos

Para a elaboração deste trabalho tive o apoio de distintas pessoas que, de alguma forma, fizeram parte deste meu percurso formativo.

À Professora Doutora Vera Maria Silvério Do Vale e ao Professor Mestre Philippe Bernard Loff pela orientação e encorajamento, constante, no decorrer da elaboração deste relatório.

À educadora cooperante e aos diferentes profissionais do jardim-de-infância, no qual, desenvolvi um dos meus estágios supervisionados, pelo apoio e interajuda que sempre disponibilizaram durante a prática realizada.

À professora cooperante pelo auxílio e reflexões constantes acerca das minhas intervenções e à disponibilização para entrega das diferentes informações importantes para este percurso.

Às minhas amigas, tanto as que conheci durante a minha formação como as que já conhecia, por fazerem parte da minha vida e me acompanharem ao longo de todas as etapas.

Agradeço ainda à minha família, em especial aos meus pais, pelo apoio, pela coragem e por sempre terem acreditado em mim, pois sem eles não teria sido possível chegar até aqui.

A todos, muito Obrigada.

Uma partilha de aprendizagens

Resumo: Ao longo de todo o meu percurso formativo tive a oportunidade de adquirir os mais diversos saberes teóricos. A partir de duas áreas curriculares, Prática Educativa I e II, pude aplicar esses conhecimentos e melhorar as minhas práticas, estando sempre em constante aprendizagem, pois cada contexto tem uma identidade própria e, por conseguinte, uma dinâmica única.

O presente relatório tem como principal objetivo descrever, refletir e investigar acerca de diversas realidades existentes, nos contextos educativos de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Assim sendo, numa primeira parte, descreverei o contexto educativo, no qual desenvolvi os meus dois estágios supervisionados, com o intuito de contextualizar todas as dinâmicas existentes e as opções tomadas, e descreverei e analisarei a experiência educativa que pude vivenciar.

Numa segunda parte, poder-se-ão verificar algumas das reflexões tidas acerca das experiências enriquecedoras que acompanharam o meu percurso formativo. Neste sentido, duas das experiências-chave evidenciarão a prática tida em Educação Pré-Escolar. A primeira reflete a importância do espaço, como um elemento fundamental no processo de educação. A segunda retrata as diversas competências que as crianças possuem, isto é, estas usufruem de distintas formas de linguagem para demonstrarem o que pensam e o que sentem. A terceira experiência-chave incide num tópico que é transversal a qualquer grupo de trabalho, o trabalho em equipa, pois torna todas as experiências mais ricas. Ainda nesta segunda parte, demonstrarei duas das experiências-chave tidas na realidade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que destacam duas práticas que têm um papel muito ativo nas escolas portuguesas, o uso de fichas de trabalho e do manual escolar e a avaliação dos discentes. E por último, é desenvolvida uma pequena investigação, cuja tipologia utilizada

foi um estudo de caso. Este foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa II.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico; Espaço Educativo; Linguagens da criança; Trabalho em equipa; Recursos didáticos; Avaliação das aprendizagens; Comportamento versus desenvolvimento cognitivo.

Abstract: Throughout my academic record I had the opportunity to acquire the most diverse theoretical knowledge. From the two curriculum areas, Educational Practice I and II. I was able to apply this knowledge and improve my practice, being always in constant learning since each context has its own identity and, therefore, a unique dynamic.

The main aim of this report is to describe, reflect and investigate about several existing realities in educational contexts of Pre-Scholar Education and Primary School of Basic Education.

Firstly, I will describe the educational context in which I developed my two supervised internships, in order to contextualize all the existing dynamics and the choices made. Moreover, I will explain and analyze the educational experience that I lived.

On a second part, some of the reflections about the enriching experiences that accompanied me along my educational journey might be verified. In this context, two of the key experiences will emphasize the practice taken in Preschool Education. The first reflects the importance of the space as an essential element in the education process. The second depicts the various skills that the children have, that is, they enjoy of different forms of language to demonstrate what they think and what they feel. The third key experience focuses a topic that is transversal to any workgroup, the team work, as it enriches the experiences. Also in this second part, I will demonstrate two of the key experiences from Primary School of Basic Education, which highlights two practices that have a very active role in the Portuguese schools, the use of

worksheets and textbook and students` evaluation. Finally, a short research is developed following the case study typology. This was developed in the framework of Educational Practice II.

Key-Words: Preschool Education; Primary School of Basic Education; Education Area; Languages of the child; Teamwork; Teaching resources; Assessment of learning; Behaviour versus cognitive development.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – OBSERVAR, CONHECER E VIVENCIAR.....	7
Capítulo I.....	9
1. Caracterização do Ambiente Educativo no Pré-Escolar.....	9
1.1. Caracterização da Instituição	9
1.1.1. Projeto Educativo e Projetos Paralelos	14
1.2. Caracterização do Grupo e da Equipa Educativa	17
1.2.1. Projetos de Grupo	21
1.3. Caracterização das práticas da educadora	211
1.4. Dinâmicas relacionais	26
Capítulo II.....	299
2. A concretização da aventura em Educação Pré-Escolar.....	299
2.1. Fase I – Conhecer e observar para avançar	299
2.2. Fase II – Passo a passo a aprender	322
2.3. Fase III - Refletir para melhorar	388
Capítulo III	41
3. Caracterização do Ambiente Educativo no 1.º Ciclo do Ensino Básico	41
3.1. Caracterização do Agrupamento de Escolas.....	41
3.2. Caracterização da Escola.....	433
3.3. Caracterização da Turma.....	477
3.4. Caracterização das práticas da professora.....	499
3.5. Dinâmicas relacionais	533
Capítulo IV	555

4.	A concretização da aventura no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	555
PARTE II - REFLETIR PARA AVANÇAR		633
Capítulo V		655
5.	Evidências/Reflexões	655
5.1.	A importância do espaço.....	655
5.2.	As 100 formas de linguagem.....	744
5.3.	O trabalho em equipa como uma mais-valia.....	833
5.4.	O valor das fichas de trabalho e do manual escolar, no 1.º CEB 90	
5.5.	A vivência da avaliação	977
Capítulo VI.....		105
6.	Paradoxo entre os problemas de comportamento e o desenvolvimento cognitivo de uma criança – Estudo de Caso.....	1055
6.1.	Introdução	1055
6.2.	Justificação da escolha	1055
6.3.	Quadro teórico – conceptual.....	1077
6.4.	Objetivos Gerais.....	11414
6.5.	Objetivos Específicos	11414
6.6.	Quadro Metodológico	11515
6.7.	Apresentação e análise de resultados	1155
6.7.1.	Dados identificativos e percurso escolar	1155
6.7.2.	Análise dos comportamentos tidos diariamente em sala de aula (vide registos diários no apêndice 8).....	1166
6.7.3.	Conclusões retiradas a partir de grelhas de observação (vide apêndice 9).....	1188
6.7.4.	Comentário aos questionários realizados à professora, à psicóloga e à própria criança (vide apêndices 10 e 11)	1255
6.8.	Conclusão.....	1277

CONSIDERAÇÕES FINAIS	13131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	1377
APÊNDICES	1455

Abreviaturas

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa.

COMPETE – Programa Proveniente de Fundos Comunitários.

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias.

SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças.

ME – Ministério da Educação.

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico.

POC – Programa Ocupacional.

CTL – Clube dos Tempos Livres.

AEC's – Atividades de Enriquecimento Curricular.

PHDA – Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção.

INTRODUÇÃO

No âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e Prática Educativa II tive a oportunidade de desenvolver dois estágios supervisionados, um em Educação Pré-Escolar e o outro no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim sendo, na origem destas práticas surge o presente Relatório Final, que tem como principal objetivo descrever o percurso formativo, desenvolvendo a minha atitude crítica e reflexiva em relação ao mesmo.

O presente trabalho encontra-se dividido em duas partes. Uma vez que, foram desenvolvidos estágios nos dois ciclos de ensino, houve a necessidade de subdividir a primeira parte. Neste sentido, inicialmente descreverei alguns aspetos essenciais acerca do contexto, no qual desenvolvi a minha prática na instituição referente à Educação Pré-Escolar, tanto ao nível físico como organizacional, pois é importante conhecer o meio, para compreender e enquadrar as vivências que mencionarei em outros capítulos. De seguida, relatarei e analisarei o conjunto de experiências de estágio. Posteriormente, desenvolverei a descrição e reflexão acerca do contexto e do processo de estágio relativamente ao Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A segunda parte contemplará uma análise crítico-reflexiva de algumas das experiências-chave que estiveram presentes durante o meu processo formativo. Deste modo, refletirei acerca da importância do espaço, pois o mesmo tem um papel fundamental, uma vez que, a criança necessita desde muito cedo, sentir que pertence a um lugar, que existe um espaço que a caracteriza. Também o desenvolvimento das capacidades de reconhecimento, de distinção e de atribuição de nomes aos diferentes locais, ajudá-la-ão na construção da sua identidade pessoal. A sua organização permitirá ainda desenvolver um equilíbrio no quotidiano da criança.

Apesar de muitos dos adultos considerarem as crianças como frágeis e incapazes, esta não é de todo uma realidade, visto que, as mesmas são detentoras de enormes capacidades de comunicação. Mesmo não tendo adquirido competências de escrita, utilizam as mais diversas formas para transmitir as suas opiniões, através da linguagem oral, do desenho, dos movimentos corporais, entre outras formas. Neste sentido, considero relevante analisar e refletir acerca das capacidades das crianças, uma vez que, foram as principais personagens do meu percurso em Educação Pré-Escolar.

Como tópico transversal a estes dois níveis de ensino, e de acordo com toda a minha formação, achei essencial analisar a importância que o trabalho em equipa teve durante todo este processo. Esta componente tem em todos os contextos um valor muito grande, pois permite o enriquecimento de todas as práticas.

Uma outra experiência-chave consiste em refletir acerca do valor das fichas de trabalho e do manual escolar, no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estes instrumentos foram frequentemente utilizados durante a minha prática educativa. Neste sentido, pretendo destacar alguns aspetos positivos e negativos acerca da sua aplicação.

Uma vez que, nunca intervim junto de uma turma do primeiro ano de escolaridade, foi para mim uma novidade a forma como os alunos vivenciam os momentos de avaliação. Deste modo, resolvi retratar este processo que está bastante presente no quotidiano das escolas.

Por último, apresento um estudo de caso que consiste num paradoxo entre os problemas de comportamento e o desenvolvimento cognitivo de uma criança. Esta componente investigativa teve diversas etapas, primeiramente justifico a minha escolha, de seguida contextualizarei ao

nível conceptual e posteriormente analisarei e refletirei acerca das informações que fui recolhendo durante toda a investigação.

PARTE I – OBSERVAR, CONHECER E VIVENCIAR

Capítulo I

1. Caracterização do Ambiente Educativo no Pré-Escolar

1.1. Caracterização da Instituição

O jardim-de-infância, no qual tive a oportunidade de estagiar, situa-se na freguesia de Santo António dos Olivais. Esta é a maior freguesia da região do Centro e uma das maiores de Portugal. Tem 19,13 quilómetros quadrados de área e possui cerca de 65 000 habitantes, sendo a mais povoada do concelho e distrito de Coimbra. Outra característica desta freguesia é que esta se situa entre a cidade e o campo, o que possibilita a interligação entre as povoações rurais e urbanas. Existem nesta diversas instituições sociais e culturais, entre elas, instituições bancárias, centros comerciais e outros estabelecimentos de serviço público.¹

O principal objetivo, aquando da fundação da instituição, consistia em dar resposta à comunidade, principalmente à Universitária, como um espaço educativo e de apoio social.

Atualmente, as entradas para o jardim-de-infância ainda seguem este critério, isto é, dão primazia aos filhos de estudantes universitários, funcionários e antigos funcionários/estudantes, e apenas, se restarem vagas, é que se possibilita a entrada da restante comunidade.

A instituição encaixa-se num quadro legal que foi criado como um organismo público para responder a uma determinada necessidade, neste caso, a prestação de serviços de apoio à infância.

¹ Dados retirados do *site* oficial da Junta de freguesia de Santo António dos Olivais, <http://www.jfsao.pt/>, a 14 de Julho de 2012

Esta unidade orgânica para além de apoiar a vertente relacionada com a Educação Pré-Escolar, também apoia a primeira infância, existindo uma creche. Porém, esta não se encontra situada perto do jardim-de-infância.

Apesar de o edifício apresentar um aspeto antigo, quando entramos neste, podemos confrontar-nos com o meio muito atrativo e envolvente, pois as paredes de toda a instituição estão preenchidas pelos diversos trabalhos que as crianças desenvolvem durante o ano.

As instalações do interior da instituição foram muito bem aproveitadas e organizadas, pela equipa educativa, tendo sempre em consideração as necessidades dos grupos.

O espaço interior é constituído por uma cozinha, dois espaços com duas finalidades (um salão ou refeitório e um dormitório ou ginásio), quatro salas de atividades, um bengaleiro, um gabinete da diretoria, oito casas de banho (das quais, três são de adultos), uma receção e um *atelier*.

As salas dispõem de bastantes materiais diversificados, que permitem desenvolver com as crianças diversas experiências. Também a organização dos espaços das salas se encontra muito bem definida e as zonas de circulação têm boas dimensões, o que permite uma visão agradável a quem as visita. Estes espaços não são estanques, podendo ser alterados sempre que necessário.

O espaço exterior é bastante extenso o que permite, que esta área ofereça às crianças, diversas experiências. Neste sentido, existem diversos materiais didáticos, cujo tamanho está adequado às faixas etárias existentes. Esta diversidade de espaços possibilita desenvolver nas crianças não só a sua capacidade motora, mas também, a sua capacidade imaginativa.

Em todo o edifício está bem visível o cuidado que é tido em conta com a segurança das crianças, existindo cancelas, fitas de sinalização, entradas supervisionadas, entre outros procedimentos.

No ano letivo de 2011-2012 frequentavam o jardim-de-infância 70 crianças. Este número de vagas, significativo, deve-se às boas dimensões que os espaços apresentam e ao número de profissionais que a instituição disponibiliza para a realização das diferentes funções. As crianças estavam subdivididas por quatro grupos, tendo estes o nome de animais como sua identificação (sala das tartarugas, sala dos peixes, sala dos caracóis e sala dos leões).

Relativamente ao nível socioeconómico das crianças que frequentavam a instituição este era muito diversificado, devido às características especiais da instituição.

Quanto às nacionalidades presentes na instituição existia uma grande diversidade. Podíamos encontrar um número significativo de crianças brasileiras, uma australiana, uma checa, e algumas crianças filhas de pais oriundos dos PALOPS (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), Timor e Ucrânia.

No que diz respeito à frequência de crianças com necessidades educativas especiais, existiam duas, estas tinham um acompanhamento de uma educadora de ensino especial, bem como, o apoio de vários técnicos especializados (médicos, terapeutas da fala, psicólogas, entre outros) sempre em articulação com o hospital pediátrico e o agrupamento.

Relativamente aos profissionais da instituição, existiam cinco educadores, dos quais quatro estavam a trabalhar com os grupos de crianças e um quinto elemento exercia funções de diretor pedagógico. Existiam também sete funcionárias diretamente no apoio educativo, duas

cozinheiras, uma funcionária para limpeza, uma funcionária administrativa e uma técnica superior.

Quanto à organização do tempo no jardim-de-infância, este abria às 8 horas e até às 9:30mn as crianças estavam no salão. Visto que, a essa hora já estavam presentes mais crianças dirigiam-se para as suas salas. Aquando da entrada na sala, de modo a aguardar pela chegada de mais crianças, tinham-se conversas em grande grupo, onde as crianças contavam as suas novidades, mostravam os objetos que traziam de casa, marcavam as presenças e planeavam o seu dia. Às 10 horas dava-se início às atividades planeadas para esse momento, que podiam estas ser livres, brincando as crianças pelos diferentes cantinhos da sala, ou então orientadas por um adulto, para desenvolverem os seus projetos. Por volta das 11:45mn, estando a sala já devidamente organizada, as crianças iam almoçar. Na preparação dos espaços das refeições as crianças eram também envolvidas, ajudando a preparar o mesmo. A alimentação era diariamente supervisionada por um nutricionista para que as crianças tivessem uma dieta saudável e diversificada. Após o almoço, algumas crianças iam descansar um pouco (Tartarugas, Peixes e alguns caracóis e leões) até às 14:30mn. No período da tarde, até chegar a hora do lanche, às 15:30mn, as crianças brincavam um pouco, ou falavam sobre algum tema importante com a educadora ou a auxiliar. No fim do lanche, normalmente as crianças iam brincar para o quintal até à chegada dos seus pais. O dia terminava pelas 18:30mn.

Relativamente à forma de como o tempo na instituição estava organizado, e tendo em conta o que tenho vindo a aprender e a desenvolver com a minha formação, pude concluir que este se encontrava bem estruturado. Cheguei a esta conclusão uma vez que pude perceber que a divisão feita entre o tempo para as atividades livres e para as

atividades com carácter mais educativo, ou mesmo educativo, estavam equilibradas. Desta forma, proporciona às crianças o desenvolvimento das suas capacidades aos mais vários níveis, sem as sobrecarregar.

O Jardim-de-infância tinha a colaboração de um professor especialista de música que disponibilizava a atividade de expressão musical uma vez por semana a todas as crianças do Jardim. Cada educador era também responsável por dinamizar um momento específico (segundo calendarização) de expressão motora (que compreendia expressão corporal, criativa, jogos de cooperação/equipa, percursos gímnicos, entre outros).

No ano letivo 2011/2012, eram disponibilizadas para as crianças, as seguintes atividades extracurriculares: judo, inglês, expressão dramática e a natação. Algumas destas eram realizadas no espaço do jardim-de-infância (inglês e expressão dramática), enquanto, as outras eram tidas em espaço próprios no exterior (judo e natação), porém sempre conduzidas por profissionais que não trabalhava diariamente no jardim-de-infância.

As práticas da instituição são inspiradas na abordagem Reggio Emilia, que segundo o Diretor pedagógico, surgiu da necessidade de atribuir uma identidade à maneira de trabalhar dos intervenientes educativos desta. A equipa já trabalhava com o Currículo emergente, em pedagogia de participação, com desenvolvimento representativo, em equipa, com os educadores como investigadores, refletindo e atribuindo bastante importância à documentação.

Nesse sentido, a equipa procura ter uma atenção acrescida ao nível da valorização da criança como co construtora do seu conhecimento e aprendizagens, é ela que modela todo o seu processo educativo. As educadoras, a partir das suas observações, retiram quais os interesses e

motivações das crianças e através de indutores introduzem momentos desafiantes para as mesmas. Estas têm um papel de mediadoras entre os interesses das crianças e a descoberta de respostas.

As suas experiências são inspiradas na teoria de Vygotsky, adotando pedagogias ativas centradas na criança. As metodologias utilizadas centram-se na pedagogia de projeto.

O principal objetivo da instituição é estimular o desenvolvimento da imaginação, possibilitando que as crianças caminhem por outros tempos e espaços, conduzindo-as do conhecido ao desconhecido e permitindo a descoberta de novas realidades e de novos mundos.²

1.1.1. Projeto Educativo e Projetos Paralelos

O projeto educativo é o documento essencial que revela a identidade deste estabelecimento, assim como, a sua autonomia ao nível da gestão do currículo, sendo este um guia da sua ação educativa. Neste documento estão presentes as ambições, abordagens e os caminhos de reflexão, a partir de linhas orientadoras para executar.

Segundo a educadora cooperante, o projeto da instituição surge essencialmente, a partir de observações feitas no ano anterior, em interpretações dos inquéritos realizados às famílias, nas observações realizadas no início do ano e nas características dos grupos. Os objetivos gerais da Educação Pré-Escolar, previstos pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar estão sempre presentes no momento da escolha. Para que exista uma maior diversidade, os intervenientes educativos da instituição, tentam que os temas sejam abrangentes, tentando assim dar respostas, quase individuais.

Neste sentido, o tema do Projeto Educativo do jardim-de-infância para o ano letivo 2011/2012 intitulava-se “Os bolsos da Marta”, tinha como ponto de partida o livro “Os bolsos da Marta” do autor Quentin Blake.

Neste projeto existia uma mascote, a Marta, que se encontrava à entrada do edifício e servia como indutor para estimular as crianças na procura.

Este tema abrangente permitia uma grande diversidade para a escolha dos temas a tratar nos projetos pedagógicos de sala, orientados pela educadora que acompanhava cada grupo. O facto de surgirem os mais diversos objetos dos bolsos da Marta conduzia as crianças para um mundo mágico e da descoberta. Ao aparecerem estes diferentes estímulos, as crianças mostravam-se sempre muito empenhadas e motivadas na descoberta de informações acerca dos mesmos, questionando os seus colegas, adultos da instituição e os seus familiares, de modo a encontrarem as respostas às suas dúvidas, contribuindo assim para uma maior e melhor aprendizagem.

Os objetivos do projeto consistiam em: promover atitudes e valores de respeito pelo outro para a vida em sociedade; valorizar a criança como co construtora do seu conhecimento e aprendizagens; encorajar as crianças a dialogar, criticar, comparar, negociar, colocar hipóteses e resolver problemas através do trabalho em equipa; integrar as artes como ferramentas de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social; proporcionar momentos de efetiva colaboração, incluindo a família no processo educativo.²

As vivências no jardim-de-infância também foram enriquecidas com alguns projetos no âmbito das ciências, realizados com diversas

² Projeto Educativo de Instituição, 2011

parcerias, desde o Programa Ciência Viva do Ministério da Ciência e Tecnologia, Sociedade Portuguesa de Física, Sociedade Portuguesa de Matemática, Centro de Ecologia Funcional do Departamento de Botânica da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, Departamento de Matemática da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra.

Existiam também parcerias estabelecidas com a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação com a implementação do projeto Anos Incríveis na vertente da Formação Parental e com a Escola Superior de Educação de Coimbra na Formação Complementar de Educadores de Infância.³

O projeto paralelo “Experimentar e descobrir o Mediterrâneo”, coordenado pela Professora Doutora Anabela Marisa Azul, do Centro de Ecologia Funcional do Departamento de Ciências da Vida da Universidade de Coimbra, pretendia que as crianças convivessem com a diversidade que existe na Bacia do Mediterrâneo e apreendessem noções elementares sobre alguns processos que ocorrem nos ecossistemas terrestres e a influência das pessoas na natureza, a partir de explorações elementares, estimulantes e criativas.³

No âmbito do programa COMPETE (Programa Proveniente de Fundos Comunitários) e em parceria com o Centro Ciência Viva de Estremoz existia o projeto “Montado – fazer diversidade aos serviços de ecossistema”. É dentro deste que se encontrava o plano relacionado com a exploração do Mediterrâneo – “as crianças podem associar a vegetação

³ Informações retiradas do *site* http://www.uc.pt/sasuc/ServicosApoioEstudantes/Apoio_a_Infancia/, a 11 de Abril de 2012

e descobrir um dos primeiros ecossistemas moldados pelo homem, o montado” (Azul, 2012⁴).

1.2. Caracterização do Grupo e da Equipa Educativa

O presente estágio foi realizado com um grupo de crianças dos 3 anos, acompanhado pela educadora cooperante e as auxiliares. O grupo era constituído por 24 crianças, dezasseis do sexo masculino e oito do sexo feminino. Todas as crianças eram de nacionalidade portuguesa, porém, estavam bem presentes as raízes dos pais de forma muito significativa, tendo alguns dupla nacionalidade: um casal australiano, dois casais cabo-verdianos, um casal guineense. Existiam ainda crianças que tinham pai brasileiro e avós húngaros e indianos.

Relativamente ao nível socioeconómico das crianças, e segundo a informação dada pelo diretor pedagógico da instituição, este inseria-se na classe média-alta.

Transitaram da creche, que pertence a esta organização, 12 crianças, sendo que das restantes 12, somente 3 não haviam frequentado creche. As crianças encontravam-se bem adaptadas às dinâmicas da instituição, tendo sido referido pela educadora que o seu período de adaptação foi considerado normal. No entanto, existiam duas crianças que evidenciavam não estar à vontade com o meio, tendo momentos em que apresentavam níveis de bem-estar emocional e implicação muito baixos.

Uma das crianças revelava alguns momentos de ansiedade, pois era a primeira vez que frequentava o jardim-de-infância, e estava longe da família, e também por não falar fluentemente a nossa língua, pois como

⁴ Informações retiradas do *site*
http://www.uc.pt/sasuc/ServicosApoioEstudantes/Apoio_a_Infancia/, a 11 de Abril de 2012

os pais são australianos, dialogavam com esta em inglês. Outro dos motivos que se considerava ser um grande entrave na sua adaptação era o facto de esta criança faltar muitas vezes ao jardim-de-infância ao longo do ano. Esta menina, quando ia ao jardim-de-infância, mostrava-se muito agitada emocionalmente, apresentando períodos de choro muito frequentes. A postura que a educadora apresenta para com esta era de tranquilidade, tentando sempre transmitir calma. No entanto, a atitude da criança mantinha-se, uma vez que, a resposta dada ao seu comportamento, por parte de alguns intervenientes educativos, era intermitente.

Outra das crianças, apresentava-se, ao longo do dia, um pouco distante do resto do grupo, pois, pelo que pude constatar, ela ainda não possuía o vocabulário considerado normal para a sua faixa etária, ainda falava muito a partir de alguns vocábulos isolados não conseguindo expressar-se a partir de frases simples. Segundo a educadora, no início do ano, os pais ainda comunicavam em casa com a criança através do dialeto crioulo. Neste sentido, no decorrer das minhas práticas tentei sempre estimular a criança dirigindo, na maior parte das vezes o meu discurso para ela e provocando alguma interação, sendo este processo um pouco difícil. A educadora sempre que tinha possibilidade também trabalhava com esta criança, individualmente, tentando ajudá-la a enriquecer o seu vocabulário.

Quanto ao desenvolvimento global do grupo, no que diz respeito à socialização, verificava-se que existia uma grande cumplicidade e entajuda nas diferentes tarefas realizadas. Já relativamente ao espaço físico, a postura tida pelas crianças era muito positiva, pois, a partir dos seus comportamentos, conseguia verificar-se que estavam bastante à vontade com os espaços. O nível de linguagem que estas apresentam era

bastante desenvolvido, demonstrando-o a partir de conversas entre pares, em pequeno grupo e em grande grupo.

Existiam algumas crianças que apresentavam menos facilidade em expressar-se linguisticamente, nomeadamente na articulação de alguns fonemas, porém, o grupo apresentava grande motivação e entusiasmo na apreensão de novos vocábulos, enquanto ouviam histórias e canções.

No que diz respeito à coordenação motora, o grupo no geral apresentava uma boa coordenação e um bom domínio do corpo, no entanto ainda existiam duas crianças que apresentavam alguma dificuldade nessa coordenação. Quanto à autonomia para os momentos de higiene pessoal (lavar os dentes, despir, vestir, calçar) e de alimentação, alguns elementos do grupo ainda apresentavam dificuldades, requerendo por vezes ajuda.

Relativamente à capacidade de concentração e de compreensão, existiam elementos do grupo que evidenciavam altos níveis de implicação e por consequência altos níveis de concentração e compreensão, porém existiam aqueles que eram o oposto, que facilmente se desmotivavam numa atividade e não a compreendiam.

Sendo a sala um local onde se encontram diferentes personalidades existe sempre a possibilidade de encontrar alguns conflitos. Um gesto, um comentário, um olhar são suficientes para por à prova as relações e a capacidade de conviver. Neste grupo, esses momentos ocorriam algumas vezes, o que em momentos de grande grupo, dificultava a concentração e o envolvimento, por inteiro, dos restantes colegas.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) defendem assim que,

A vida em grupo implica o confronto de opiniões e a solução de conflitos que permite uma primeira tomada de consciência de perspectivas e valores diferentes, que suscitarão a necessidade de debate e negociação, de modo a fomentar atitudes de tolerância, compreensão do outro, respeito pela diferença (Ministério da Educação, 1997, p. 54).

Deste modo, é importante que as crianças ganhem essa consciência e que, adquiram competências para conseguir autonomamente resolver os conflitos, aprendendo a aceitar as diferentes opiniões e a saber expor ordenadamente as suas. Ao ocorrerem algumas situações de conflito no grupo, tentei sempre que houvesse uma conversa entre pares para compreenderem melhor os pontos de vista de ambos e solucionarem as divergências existentes.

Também Hohmann e Weikart (2011, p,89) reforçam a ideia afirmando que,

Quando as crianças praticam a resolução dos conflitos desde idades precoces, pela altura em que atingem a idade adulta têm muitas das competências interpessoais de que necessitam, o hábito de as pôr em prática, e a necessária confiança em si para os resolver, confiança essa ganha através de muitos anos de experiência e apoio (Hohmann & Weikart, 2011, p.89).

As crianças apresentavam grande interesse pelas brincadeiras nos diferentes cantinhos do jogo simbólico, assim como, pelas brincadeiras no exterior. Globalmente, estas apresentavam-se muito motivadas, implicadas, curiosas, enérgicas e participativas nas diversas atividades apresentadas.

1.2.1. Projetos de Grupo

No que diz respeito à origem dos projetos de sala estes surgem principalmente dos interesses, motivações, necessidades das crianças, ou mesmo das famílias.

Visto que, o tema do projeto educativo da instituição era muito abrangente permitia, facilmente, interligá-lo aos diferentes projetos desenvolvidos em sala pelas crianças. Assim sendo, podiam realizar-se inúmeras atividades, de diferentes categorias, que permitiam desenvolver com as crianças experiências enriquecedoras que contribuía para a aquisição de competências e para o seu desenvolvimento global e harmonioso.

Os projetos que estavam presentes aquando da minha entrada neste percurso eram: o sobreiro e a bolota; as sementes; a reciclagem; e a Austrália. No entanto, e visto que o fim do ano se aproximava, os projetos já estavam a ficar um pouco esgotados e houve a necessidade de renovar as descobertas. Partindo dos interesses das crianças em descobrir sobre as plantas que existem no bosque, foram introduzidos novos projetos, como por exemplo “Vamos descobrir as raízes e os troncos (caules)” e “As folhas do sobreiro e do carvalho são diferentes”.

A atitude da educadora era de mediadora e indutora, pois é importante ajudar as crianças na organização das suas descobertas, mas também, induzi-las a temas pertinentes para as descobertas anteriores.

1.3. Caracterização das práticas da educadora

As práticas da educadora cooperante passavam por diferentes etapas interligadas que se iam sucedendo e aprofundando, segundo as diretrizes

retratadas nas OCEPE. Estas etapas relacionam-se em momentos de observação, planificação, ação, avaliação e comunicação.

Visto que, os projetos presentes na sala partiam dos interesses, motivações, necessidades das crianças, era importante que a educadora estivesse sempre atenta a todas as informações transmitidas pelas mesmas, verbalmente e não-verbalmente. Esta era sem dúvida uma atitude tida pela educadora, pois a sua observação contínua e minuciosa permitia-lhe compreender melhor as crianças e adequar as suas práticas às necessidades e interesses de cada elemento do grupo. Esta observação possibilitava-lhe posteriormente desenvolver um planeamento e uma avaliação mais direcionada e enriquecedora.

Anteriormente, cada educadora planificava segundo os critérios que considerava importante, no entanto, após diálogos sobre as suas planificações, conseguiram estipular um modelo de planificação na instituição, que correspondia ao que consideraram pertinente.

Para a elaboração desta existia um momento de planificação em equipa, que ocorria todas as sextas-feiras. No contexto da abordagem Reggio Emilia, o trabalho em equipa é um aspeto fundamental. O facto de a planificação ser construída em equipa, permite uma maior cooperação e relação, possibilitando assim, o aumento de conhecimentos, pois a partilha é maior, alargando horizontes. Por outro lado, facilita o processo do trabalho em equipa, para a própria transversalidade dos grupos, ou seja, conhecimentos que algumas crianças de uma sala já possuem podem ser transmitidos a outras crianças de outras salas, podendo essa ajuda ser feita ao nível de descobertas, mas também ao nível de experiências e de materiais.

Segundo a educadora cooperante as planificações, são propostas pensadas e organizadas, não quer dizer que se realizem fielmente, ou

mesmo no tempo que prevemos, por vezes nem se concretizam. Estas são bastante flexíveis e permeáveis aos interesses e motivações do grupo, quase que se verifica um ajuste diário, ainda que seja uma planificação semanal. Como estratégia, existia neste esquema de planificação um espaço para as propostas das crianças e também um para a reflexão da sua prática, que em semanas seguintes podiam ser tidas como pontos de partida.

Nas suas planificações a educadora tinha o cuidado de interligar diferentes áreas de conteúdo, referias nas OCEPE, numa só atividade mas também entre diferentes atividades.

Relativamente às estratégias educativas utilizadas pela educadora destaco a sua atitude calma e serena para resolver situações de conflito, tentando sempre que a resolução fosse feita a partir de um diálogo entre pares, assim como, demonstrar uma coerência através do seu comportamento assumindo um papel de mediadora, transmitindo às crianças regras claras e bem definidas.

Existiam outras estratégias implementadas por esta, como por exemplo, o programa de incentivos, as boas notícias, a técnica da tartaruga, o reforço social, o sistema de créditos, e o *time-out* (que só era utilizado em situações mais graves, no caso do comportamento desajustado contribuir para magoar fisicamente alguém). Segundo Hohmann e Weikart (2011, p. 90), os adultos devem fazer “parar comportamentos perigosos do ponto de vista físico, lembrando às crianças os limites de uma forma factual e evitando julgamentos” estes referem também que é importante que as crianças resolvam os seus conflitos a partir de diálogos entre pares.

Apesar de não ser usada tantas vezes, existia outra estratégia utilizada pela educadora que era a gestão de contingências que, segundo

Lopes (1993, p.73-74), consiste em reforçar os comportamentos “agradáveis” (comportamentos de alta probabilidade) que estão contingentes a comportamentos que são menos agradáveis (comportamentos de baixa probabilidade). Um exemplo da aplicação desta estratégia ocorreu durante a hora de almoço, quando a educadora, pediu às crianças que comessem os brócolos (o prato principal era o que tinha brócolos). Quem o fizesse teria direito a um doce da caixinha da sala.

É de realçar, também, a postura que a educadora tinha perante as crianças, uma atitude positiva que possibilitava uma relação positiva e forte que existia entre educadora-crianças.

As metodologias adotadas pela educadora centravam-se na abordagem de projetos. Existiam, no grupo, diversos projetos distribuídos por pequenos grupos de crianças, consoante os seus interesses e motivações (as crianças é que tinham a iniciativa para escolherem qual o projeto com que queriam colaborar). Também podia acontecer que surgisse no grupo o interesse por algum tema, tendo este pouco tempo de duração, tinha o nome de episódio.

A partir da minha observação e de conversas informais com a educadora fui percebendo quais os métodos que esta utilizava para avaliar. No portfólio, elaborado ao longo de todo o ano, constavam os trabalhos realizados pelas crianças, estas evidências podiam ser selecionadas pelas crianças ou pela educadora, caso esta considerasse pertinente esse trabalho para descrever o percurso da criança. Juntamente com os trabalhos existia uma folha intitulada por evidências, na qual a educadora referia o contexto em que surgiu a atividade, as documentações das crianças (diálogos), as interpretações da educadora e uma reflexão da educadora. Também constavam neste documento os

registos fotográficos das crianças. Os pais tinham um papel ativo na construção deste portfólio, designadamente na construção da história dos seus filhos que aparecia no início do mesmo. Este portfólio permitia à educadora ter uma visão mais abrangente de cada criança e de toda a sua evolução ao longo de um ano, mas também, lhe permitia fazer uma análise das suas práticas e melhorá-las ao longo dos tempos. No futuro servirá também como uma fonte de recordação pois a memória nem sempre está presente. O portfólio, no fim do ano, era dado aos pais para que estes contemplassem as evoluções dos seus educandos.

Outro método eram os registos, podendo estes ser feitos a partir da documentação (que contemplava contextualização do momento, diálogos e/ou registos e interpretação do ponto de vista do educador) e do registo fotográfico. Outros dos instrumentos utilizados pela educadora eram o DQP (Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias) e o SAC (Sistema de Acompanhamento das Crianças)⁵, que a acompanhavam durante todo o ano. Por último e não menos importante a educadora referiu a importância do refletir constantemente, pois isso permite conhecer melhor as fragilidades e as qualidades do grupo, bem como, as fragilidades do seu trabalho, adequando as suas práticas constantemente.

A comunicação era um dos aspetos que a educadora cooperante considerava muito importante no decorrer da sua prática. Esta era feita com o objetivo de divulgar os trabalhos à comunidade, mas também, com o intuito de saber, através de conversas informais com os encarregados de educação, informações pertinentes sobre as crianças. Deste modo,

⁵ No decorrer desta prática tive também a oportunidade de utilizar as fichas do SAC. Este instrumento é muito enriquecedor para o educador, uma vez que, fornece ao mesmo informações, ao nível da implicação e do bem-estar emocional, tanto relativas ao grupo mas também a cada criança, que lhe possibilitarão não só identificar as forças, mas também, as fragilidades, podendo posteriormente alterar as suas ações de acordo a análise das expressões, palavras e gestos das crianças (vide apêndice 5).

podem projetar-se novos caminhos (novos projetos, planificações). A educadora, para além de acompanhar as crianças nas suas descobertas, desempenhava funções de provocar e gerar novos conhecimentos. Esta comunicação era feita também com as suas colegas e a restante equipa da instituição.

1.4.Dinâmicas relacionais

Todas as inter-relações estabelecidas entre todos os intervenientes no processo educativo da criança têm um papel fundamental no trabalho a ser desenvolvido ao longo do ano.

A relação que existia em toda esta instituição era muito positiva, podíamos nos aperceber que o trabalho em equipa era uma premissa essencial neste contexto. Esta relação não acontecia simplesmente entre a criança e o adulto, acontecia também entre as educadoras e entre as auxiliares e entre as educadoras com as auxiliares, contribuindo todas para um processo educativo mais rico.

Quanto à relação existente entre a educadora e as auxiliares era muito positiva. De modo a permitir que ambas trabalhem em sintonia, a educadora tentava sempre dialogar com estas e explicar-lhe as suas práticas, para que pudessem envolver-se mais ativamente nas atividades.

Relativamente à relação estabelecida com os pais, era fomentada essencialmente a partir de diálogos informais, onde ambas as partes partilhavam informações sobre a criança e refletiam sobre práticas a implementar. Os pais mostravam-se sempre muito atenciosos, participando ativamente em todas as atividades que os envolviam, contribuindo com materiais e propondo atividades e/ou visitas. Para além destes diálogos informais, educadora e pais ainda estipularam outros

meios de comunicação, tais como, a comunicação por correio eletrónico e os registos no caderno de recados.

Post e Hohmann (2011, p.327) referem que as parcerias entre pais e educadores “caracterizam-se pela confiança e respeito mútuos e incluem um constante dar-e-receber em conversas sobre o crescimento e o desenvolvimento das crianças em que todos os envolvidos têm um interesse comum e promissor”.

Também as OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p.22-23) defendem que a Educação Pré-Escolar é vista como um complemento à ação educativa da família, neste sentido, esta deve assegurar uma “articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias, no sentido de encontrar, num determinado contexto social, as respostas mais adequadas para as crianças e famílias”.

Felizmente, na realidade da instituição em que fui acolhida, os pais mostravam-se sempre muito interessados e motivados com o percurso das crianças, pois, até mesmo comigo, estes tiveram conversas para saber sobre as atividades que estavam a ser desenvolvidas. Mesmo sem a orientação de nenhum adulto da sala, várias vezes assisti a contemplação por parte dos pais de trabalhos/documentações elaborados/as pelas crianças. Para além deste interesse evidenciado pelos pais, acerca das atividades realizadas pelos seus filhos, estes também permitiram o enriquecimento do meu percurso, mostrando-se sempre disponíveis a participar no trabalho desenvolvido.

Capítulo II

2. A concretização da aventura em Educação Pré-Escolar

Com a concretização deste estágio tive a oportunidade de desenvolver competências tanto ao nível profissional como ao nível pessoal.

Os principais objetivos que pretendia desenvolver consistiam em observar, aplicar e relacionar os conhecimentos que fui adquirindo ao longo da minha formação. Bem como, analisar, refletir e problematizar as práticas desenvolvidas pela educadora e por todos os intervenientes, que de algum modo estão envolvidos na ação educativa, da instituição. Esta análise e reflexão constante permitiram-me assim, compreender e participar nas diferentes características das dimensões organizacionais da instituição.

O meu estágio foi subdividido em três fases, não sendo estas isoladas, pois no decorrer das semanas senti que fui evoluindo e desenvolvendo diversas competências, que também estariam presentes noutras fases. Assim sendo, de seguida farei uma breve descrição deste processo.

2.1.Fase I – Conhecer e observar para avançar

A primeira fase do estágio teve a duração de três semanas, de 11 a 27 de Abril de 2012. Esta consistiu em observar atentamente o contexto educativo, partindo de momentos de observação participante passiva⁶

⁶ Segundo Margaret Mead, o observador participante passivo, entra no jogo, observa, mas não toca em nada. Esforça-se por estudar os costumes dos seres humanos aos quais se mistura até nos mais íntimos pormenores sem interferir neles. (citado por Damas & Ketele, 1985).

para conhecer a organização do ambiente educativo, bem como, as práticas da educadora cooperante.

Visto que, nesta fase não tive o papel tão ativo, tive a oportunidade de recolher diversas informações sobre o contexto educativo em que estava inserida, ajudando-me assim a compreender melhor todas as dinâmicas presentes na instituição. A observação feita proporcionou-me também ficar a conhecer melhor o grupo, bem como, cada criança individualmente, as suas capacidades, interesses e dificuldades, possibilitando-me realizar futuramente intervenções mais ponderadas e assertivas.

Como referem as OCEPE, “a observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p.25).

Rosa (1992, p.7) acrescenta ainda que ao longo do tempo as nossas capacidades de observação vão-se desenvolvendo o que nos permite uma reflexão mais atenta e pormenorizada do que observamos, evitando assim, “cairmos” na teima de interpretarmos e rotularmos alguns acontecimentos e crianças sem conhecimento de causa. Esta autora menciona ainda que a atenção de um adulto deve-se centrar no “«**como**» a criança faz, diz ou pensa e não se faz bem ou mal, diz ou pensa correta ou incorretamente.”. Neste sentido, esta fase contribuiu para que, ao longo destas três semanas, pudesse desenvolver bastante as minhas capacidades de observação, tornando-me numa observadora mais objetiva. Alguns pormenores que anteriormente me passavam despercebidos, com o passar dos dias foram adquirindo relevância e tornaram-se essenciais para compreender algumas das atitudes das

crianças. Também a minha capacidade para escolher o que registar foi-se desenvolvendo com o passar do tempo.

As informações que fui recolhendo, a partir de observações, foram confrontadas, sempre que possível, com as de outros intervenientes, pois os diferentes pontos de vista possibilitam-nos trocas de experiências e por consequência observações mais assertivas. O trabalho em equipa possibilita o enriquecimento das observações realizadas (*idem, ibidem*, p.222).

A importância de uma boa observação também é salientada em diversos documentos oficiais⁷, que destacam diversas vezes a relevância desta dimensão pedagógica.

As minhas primeiras e pequenas intervenções ocorreram logo no decorrer da primeira fase, sentia-me um pouco hesitante, tinha medo de falhar, de que o primeiro contacto com as crianças não corresse bem e que por consequência isso afetasse a minha relação durante todo este percurso com as mesmas.

Uma das minhas fragilidades consistia em expor-me perante as crianças com a observação de muitos adultos. Nesse sentido, a educadora induziu algumas práticas que me permitiram identificar alguns erros e refletir sobre possíveis formas de os modificar, bem como, criar forças para ultrapassar esta fragilidade. Essas atividades consistiram em apresentar algumas histórias às crianças, mas com a presença de grandes grupos. No decorrer do estágio, penso que esta fraqueza foi sendo

⁷ Circular nº 17/DSDC/DEPEB, de 10/10/2007, *Gestão do currículo na educação Pré-Escolar*
Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância*

DGIDC (2005). *Avaliação na educação pré-escolar - procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação da educação pré-escolar*. Lisboa: autor.

Ministério da Educação (ed.). (1997). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. ME. Lisboa.

Pascal, C. e Bertram, A. (1997). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora

ultrapassada, o que permitiu um maior envolvimento por parte das crianças, durante as minhas intervenções.

Um aspeto, que ocorreu nesta fase, que considero importante referir surge da minha entrada para uma sala, na qual já se encontrava uma aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar. A convivência com esta colega permitiu-me não só observar o seu trabalho mas também refletir acerca do mesmo, pois como o meu percurso se restringiu apenas a um semestre, e no caso do seu mestrado foram dois, esta teve a oportunidade de implementar um projeto. Neste sentido, considero que a experiência de estagiar com uma colega de outro mestrado é uma mais-valia, uma vez que, possibilitou a minha participação no seu projeto.

A avaliação desta fase, a meu ver, correu muito bem pois, se inicialmente tinha receios se iria ou não conseguir, estes foram ultrapassados com o decorrer dos dias. Esta fase permitiu que conhecesse realmente o contexto educativo de toda a instituição e me adaptasse a ele muito bem, criando estratégias para desenvolver nas fases seguintes.

2.2.Fase II – Passo a passo a aprender

A segunda fase do estágio teve a duração de seis semanas, de 2 de Maio a 8 de Junho de 2012. Esta consistia em entrar progressivamente numa atuação prática, desempenhando tarefas pontuais selecionadas em colaboração com a educadora cooperante e a dinamização destas.

Não sendo as fases isoladas, nesta fase a observação também teve um papel significativo em todo o processo. Esta permitiu-me não só aprofundar os conhecimentos, que adquiri anteriormente, acerca da instituição, mas também ficar a conhecer outros aspetos que não se evidenciaram nas três semanas anteriores.

Para organizar e orientar melhor as minhas práticas pontuais, tive a necessidade de planear o meu trabalho, começando a elaborar planificações e refletindo sobre a aplicação destas. Nas reflexões das minhas práticas tive sempre presente a ajuda da educadora, que me fez desenvolver o meu espírito crítico e desenvolver a capacidade de resolução de problemas. Ao longo dos tempos, para além de me sentir mais à vontade e com menos dúvidas, fui reformulando a minha forma de planificar, dando mais ênfase a alguns aspetos e menos a outros.

Nas minhas planificações (Vide apêndice 1) tentei criar momentos de aprendizagem que tivessem em conta as diferentes áreas de conteúdo e a articulação entre estas. As propostas das crianças permitiram que a planificação fosse sempre ajustada, ou seja, se no decorrer de uma atividade, se verificasse que esta era demasiado fácil ou então muito complicada e não permitisse estimular o seu interesse e motivação, então tentava sempre introduzir alguma estratégia para o conseguir.

Segundo as OCEPE (Ministério da Educação, 1997),

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

Como no grupo estavam delineados alguns projetos, e as crianças manifestavam interesse pelos temas, elas próprias orientavam o rumo que queriam dar aos seus projetos, dando propostas do que queriam conhecer e fazer. Neste sentido, todas as atividades por mim desenvolvidas tiveram

sempre em consideração os projetos desenvolvidos em sala, tentando sempre interligá-los.

Uma dúvida que me surgiu, após as primeiras atividades desenvolvidas, residia em decidir a dimensão do grupo com que iria trabalhar. Com o tempo pude compreender que é importante trabalhar com diferentes dimensões, consoante o que pretendemos. Neste sentido, ao longo das minhas práticas fui trabalhando com diferentes dimensões de grupo. O grande grupo permitiu uma troca de experiências mais diversificada, pois existem mais crianças a interagir e a contribuir com opiniões diferentes. Ao trabalhar com o pequeno grupo tive a oportunidade de o fazer de uma forma mais especializada e atenta a cada criança.⁸

Hohmann e Weikart (2011) defendem que,

O tempo de pequenos grupos apoia-se nas capacidades das crianças, introduz-lhes materiais e experiências que elas poderiam de outra forma não manipular nem vivenciar, e proporciona aos adultos, a um ritmo diário, um contexto de observação e aprendizagem sobre cada uma das crianças considerada individualmente” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 375).

Estes referem ainda que “o tempo em grande grupo reúne crianças e adultos por períodos de tempo breves, para trocar informações e fazer atividades enquanto grupo. Esta experiência ajuda a construir o sentido de “nós” e “nosso” (*idem, ibidem*, p. 406).

O Ministério da Educação (1995, p.12) acrescenta ainda que, desenvolver atividades individualmente permite respeitar o ritmo e o

⁸ Refiro-me a pequeno grupo quando é constituído até 10 crianças, podendo-se trabalhar com grupos de pares ou até mesmo individuais.

tempo de cada criança. Sendo que, o trabalho em grupo possibilita aprendizagens sociais, isto é, as crianças deparam-se que com um contexto, no qual têm que trabalhar em conjunto, e, por sua vez, trocar ideias e cooperar na realização de uma atividade comum.

Outras dúvidas foram surgindo aquando das minhas intervenções, tais como a dúvida se tudo correria como previsto. Isto é, se as crianças se motivariam e interessavam pelas atividades dinamizadas por mim, se conseguiria controlar o grupo (não de uma forma brusca mas de modo a cumprirem-se pequenas regras para o bom funcionamento desse momento), se os indutores por mim colocados na “Marta” despertariam os assuntos que pretendia trabalhar com as crianças, entre outros aspetos.

Inicialmente, não compreendia como é que poderíamos planificar algum tempo antes de as coisas acontecerem. Como é que era possível saber o que as crianças iriam querer desenvolver? Porém, com o tempo fui percebendo que a planificação é vista como um plano flexível. Este serve para refletir e organizar ideias de atividades, tendo sempre em consideração os interesses das crianças, ou seja, as ideias para as atividades surgem de acontecimentos antecedentes, e se no decorrer da atividade as crianças não se mostram implicadas e motivadas este plano pode ser alterado e ajustado às características das mesmas. Caso estas não evidenciem nenhum agrado pelo tema o momento pode mesmo não acontecer.

Relativamente ao envolvimento das crianças nas atividades, também foi alvo de questionamento da minha parte. Será que estaria a desenvolver atividades muito fáceis ou muito difíceis? Será que desmotivavam as crianças? Em algumas atividades os níveis de implicação das crianças não foram os mesmos, algumas crianças evidenciavam uma atitude de frustração e de indiferença enquanto outras

demonstravam-se muito motivadas e empenhadas no decorrer do momento de aprendizagem. Existiam alguns fatores que influenciavam significativamente as atitudes das crianças perante uma atividade dos quais destaco o tempo e o contexto, pois quando as atividades ocorriam no período da tarde era evidente uma maior agitação por parte das crianças. Quando algumas das atividades que exigiam mais concentração eram desenvolvidas no exterior ou no interior, enquanto as outras crianças brincavam livremente, também se repercutia no comportamento das mesmas.

Ao longo de todo este percurso, a educadora desempenhou um papel fundamental, pois ajudou-me sempre a refletir sobre as minhas práticas, assim como, a dinamizar o grupo em períodos em que as crianças se encontravam mais agitadas.

Nestas semanas tive também a oportunidade de planificar em equipa, não só com a educadora, mas também com as minhas colegas, que estavam a estagiar na sala dos caracóis. A atividade desenvolvida em conjunto consistiu na apresentação da história “O nabo gigante”. Esta foi feita a partir de um tapete contador de histórias. O planeamento desta experiência correu muito bem, pois o facto de sermos muitas a trabalhar em equipa, permitiu uma enorme troca de experiências, superando desta forma, as nossas expectativas. Esta atividade possibilitou desenvolver nas crianças muitas capacidades, das quais tínhamos planeado, mas também, permitiu desenvolver em mim algumas competências, como a autoconfiança e a cooperação.

Outro momento, em que tive a oportunidade de trabalhar em equipa, foi na planificação da manhã do Dia Mundial da Criança, elaborada entre todas as alunas que estavam a estagiar na instituição. Para esta dinamização, tentámos que as diversas atividades desenvolvidas se

interligassem com os diferentes projetos de todas as salas e com o projeto da instituição. No geral, penso que estas atividades decorreram muito bem e que os objetivos foram conseguidos nos diferentes ateliers. Também o trabalho desenvolvido com as minhas colegas teve um balanço positivo, o que originou um trabalho final satisfatório.

Ao elaborar as minhas primeiras intervenções e ao colocá-las em prática originou que, desenvolvesse uma técnica de registo que tem um papel significativo na abordagem Reggio Emilia, a documentação. Durante os momentos de aprendizagem que desenvolvi tentei, sempre que possível, registar as observações e conclusões das crianças para numa fase posterior analisar e refletir as mesmas (Vide apêndice 4).

Nesta fase, também tive a oportunidade de contactar com um instrumento de avaliação, desenvolvido a partir de um projeto, criado na universidade de Aveiro, as fichas do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). O facto de preenchermos nestas fichas informações mais detalhadas, permite-nos ter futuramente uma noção mais real do que realmente aconteceu. As convencionais grelhas de informação apenas têm como vantagem “sintetizar muita informação em pouco espaço, não permite... resumir satisfatoriamente, a multiplicidade de experiências, acontecimentos e conhecimentos” (Rosa, 1992,p.5). Este instrumento não só nos permite compreender melhor as crianças e o contexto educativo, mas também, avaliar as nossas práticas para que futuramente as possamos melhorar.

Como balanço geral desta fase, penso que correu muito bem, que consegui atingir os meus objetivos pessoais, assim como, superar muitas das minhas fragilidades e receios.

2.3.Fase III - Refletir para melhorar

A terceira e última fase do estágio teve a duração de três semanas, de 13 de Junho a 29 de Junho de 2012. Esta consistia em desenvolver as minhas práticas pedagógicas, a partir de planificações das atividades por unidades curriculares de acordo com o plano de trabalho da educadora cooperante, da minha atuação, da avaliação reflexiva e de uma renovação das atuações de acordo com os dados da avaliação da atuação anterior.

O facto de na fase anterior já ter planificado permitiu-me estar um pouco mais à vontade com este sistema. Isto é, na fase anterior já tinha planificado, atuado, refletido e melhorado as minhas intervenções a partir das anteriores. Também as minhas planificações foram sempre desenvolvidas de acordo com o plano de trabalho da educadora cooperante.

No entanto, no decorrer deste percurso fui sempre tentando melhorar as minhas planificações, de modo a ficarem mais organizadas e completas, assim sendo, nesta última fase tive a necessidade de as alterar, transformando-as de planificações pontuais para planificações semanais (Vide apêndice 2). Estas, em vez de terem apenas o planeamento de uma atividade tinham o conjunto de atividades a desenvolver durante a semana.

Devido a estas duas primeiras semanas, desta fase, terem sido muito preenchidas, com os preparativos para a festa de final de ano, fez com que os tempos planeados tivessem de ser um pouco alterados, bem como, os espaços para esses momentos. Contudo, tentei sempre arranjar soluções e trabalhar com as crianças, de modo a não as sobrecarregar com atividades diárias.

Apesar deste contratempo, penso que esta fase correu muito bem, senti-me muito mais confiante e autónoma o que me permitiu intervenções mais assertivas e refletidas.

Em suma, apesar de algumas dúvidas e de algumas arestas que tive que ir limando, no decorrer deste percurso, penso que fui evoluindo. Comecei a estar mais à vontade com as crianças, sendo mais autónoma nas minhas intervenções e implementando estratégias quando via que o que tinha planeado não motivava as mesmas.

Capítulo III

3. Caracterização do Ambiente Educativo no 1.º Ciclo do Ensino Básico

3.1. Caracterização do Agrupamento de Escolas

A 22 de Abril de 2008, o Ministério da Educação e da Ciência previa, a partir do Decreto -Lei n.º 75, nos artigos 6.º e 7.º, constituir unidades administrativas de maior dimensão, por agregação de agrupamentos e escolas não agrupadas. Neste sentido, a 26 de Abril de 2012, reafirmou as suas intenções, referindo, através do Despacho n.º 5634-F, que esta reorganização da rede escolar possibilitaria uma maior articulação entre os diferentes serviços competentes na área da educação, promovendo assim um ensino mais equilibrado e sequenciado, minimizando as situações de isolamentos das escolas dos diferentes níveis de ensino, bem como, a racionalização e eficiência da gestão dos recursos humanos e materiais escolares.

Deste modo, a Escola Básica do 1.º Ciclo, em que realizei o estágio supervisionado, sofreu recentemente esta alteração. O Agrupamento em que estava inserida até ao ano letivo de 2011/2012, fundiu-se com dois agrupamentos com que fazia fronteira, no início do ano letivo de 2012/2013. O novo agrupamento é agora formado por vinte e duas escolas.

A presente sede do Agrupamento situa-se numa das seis freguesias urbanas da cidade de Coimbra (localizando-se na zona oeste da mesma), bem como, a escola em que desenvolvi o estágio. O posicionamento geográfico da freguesia é bastante privilegiado, uma vez que, está

envolvida numa zona em que o património cultural é muito rico, pois está inserida no Centro Histórico da Cidade de Coimbra. Outro aspeto que torna este espaço bastante agradável é a beleza paisagística circundante.

Do património cultural da cidade, existente nesta área geográfica, pode destacar-se a Quinta das Lágrimas, o Mosteiro de Santa Clara-a-Velha, o Convento de São Francisco, o Portugal dos Pequenitos e o Parque Verde do Mondego.

Na área envolvente da sede do agrupamento, verificam-se contrastes socioeconómicos significativos. Existe um núcleo habitacional muito antigo, na Baixa de Santa Clara, no qual se observam edifícios muito degradados, até mesmo abandonados. Todavia, na zona mais elevada desta freguesia, denotam-se edifícios mais recentes e com melhores condições. A requalificação desta área tem sido significativa, tanto ao nível da circulação rodoviária, como da restauração dos diversos locais históricos, da construção de novos espaços de entretenimento e da abertura de uma grande superfície comercial. É de salientar que esta freguesia oferece à população diversos recursos, tais como: bancos, restaurantes, apoios à saúde, cafés, papelarias e pequenas superfícies comerciais.

Visto que a área que engloba este agrupamento é muito abrangente, os níveis socioeconómicos são desiguais. Isto é, existem famílias que possuem bons rendimentos e por isso têm condições financeiras muito boas. No entanto, há outras que frequentemente se cruzam com grandes dificuldades para manter as necessidades básicas de higiene e da alimentação

Uma vez que a junção destes três agrupamentos ainda era muito recente, os documentos de organização escolar e as informações acerca do Mega Agrupamento ainda eram muito escassas e estavam em

construção, o que não permitia compreender qual a estrutura de gestão pedagógica que tinha sido adotada.

3.2. Caracterização da Escola

Assim como tinha referido anteriormente, a Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) em que desenvolvi mais uma etapa neste percurso formativo estava, também ela, situada na freguesia de Santa Clara, uma das 31 freguesias do concelho de Coimbra.

Quanto ao espaço físico que a instituição apresentava, pude verificar que este se encontrava bem organizado, o que possibilitava às crianças usufruírem de uma boa prática educativa. Assim, a escola era constituída por seis salas de aula, um contentor que servia como auxílio para a prática letiva, um espaço multiusos⁹, uma sala de professores, três casas de banho, uma copa e uma arrecadação, sendo que, todos estes espaços estavam distribuídos por dois pisos. As zonas mencionadas anteriormente faziam parte do edifício principal; anexado a este, existia o Jardim-de-Infância e um refeitório (partilhado pelo 1.º Ciclo e o Jardim-de-Infância).

Apesar de haver um pequeno espaço, na sala de multiusos, para a arrumação de livros de literatura infantil existentes no estabelecimento, não ocorriam visitas assíduas por parte das crianças a este local, uma vez que, os livros que lá se encontravam eram muito antigos e pouco atrativos. Em contrapartida, a carência de uma biblioteca escolar era muito bem solucionada pela escola, havendo periodicamente a presença

⁹ Neste espaço funcionava uma pequena biblioteca, o local onde arrumavam o material desportivo, o lugar que utilizavam para dar apoio às crianças com necessidades educativas especiais, bem como, a zona onde prestavam primeiros socorros, caso fosse necessário.

de uma biblioteca itinerante junto ao edifício e também um “baú dos tesouros” que consistia numa caixa com diversos livros, cedida pela biblioteca da sede do agrupamento, sendo os livros trocados mensalmente. A professora titular de turma tinha ainda a oportunidade de se dirigir à sede de agrupamento e requisitar livros para os seus discentes.

O espaço exterior, utilizado pelas crianças nos intervalos e nas aulas extracurriculares de expressão físico-motora, era bastante amplo e possuía muito boas condições. Contudo, seria uma mais valia existir um pavilhão coberto para realização das atividades, visto que, não havia nenhum espaço que permitisse a concretização destas quando as condições climáticas não eram as mais favoráveis, tendo as crianças que ir para os corredores ou para as salas de aula, consoante o momento que decorria.

Apesar das boas condições físicas que o edifício apresentava, tanto no seu interior como no exterior, a escola possuía carências ao nível de equipamentos desportivos, pois estes eram muito escassos. Ao nível de materiais informáticos, a instituição possuía um computador por sala, tanto de aula como nos dois gabinetes de reunião de professores. Existia apenas um retroprojetor, sendo este, partilhado por toda a escola. Um aspeto que podia ser considerado como uma vantagem era o facto de a escola ter ao seu dispor duas fotocopiadoras, o que permitia aos professores não desperdiçarem o seu tempo na impressão de materiais didáticos.

No ano letivo de 2012-2013, a escola acolhia diariamente 122 alunos, os quais se encontravam distribuídos por sete turmas: uma do primeiro ano (constituída por 26 alunos), duas do segundo ano (ambas compostas por 20 elementos), duas do terceiro ano (tendo uma 15 e a

outra 16 alunos) e duas do quarto ano (uma formada com 17 e outra com 20 alunos).

Relativamente às características dos alunos, verificava-se que existia uma grande diversidade, visto que, nas turmas eram integradas crianças com Necessidades Educativas Especiais, de diferentes etnias e alunos que viviam casos de disfuncionamento familiar com graves reflexos no rendimento escolar. Neste sentido, nas classes em que apareciam estes casos específicos, o número de elementos por turma era tido em conta, do mesmo modo que, a divisão dos alunos pelas turmas era equilibrada.

A população escolar era bastante heterogénea. Neste sentido, observei que, 1/3 da população tinha condições socioeconómicas e culturais baixas, já a restante comunidade educativa apresentava condições mais favoráveis.

Os professores que se encontravam em prática letiva não usufruíam do mesmo regime de colocação. A maioria do corpo docente pertencia ao Quadro Geral deste ou de outros estabelecimentos, tendo na sua maioria bastantes anos de experiência e possuindo habilitações por parte do Magistério Primário e Licenciaturas. Frequentavam esta escola sete professores titulares de turma, destes, três pertenciam ao quadro escolar, outros três eram do quadro de zona pedagógica e outro pertencia ao quadro de escola de outro estabelecimento, sendo que, no ano letivo em questão, foi destacado para aquela escola. Encontravam-se ainda a exercer funções, um professor de apoio educativo e um de ensino especial.

Quanto ao pessoal não-docente que fazia parte deste estabelecimento, existiam duas auxiliares de ação educativa, uma funcionária que dava apoio a uma criança com Necessidades Educativas Especiais e ainda uma

outra funcionária (Programa Ocupacional – POC) que trabalhava quatro horas por dia para limpeza das instalações.

O Clube de Tempos Livres (CTL) de Santa Clara era a entidade executora, que estipulava quais os professores que lecionavam as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's).

A gestão pedagógica do estabelecimento era assegurada pela professora titular de turma que acompanhava o primeiro ano de escolaridade, exercendo as funções de responsável escolar. Durante este percurso, pude constatar que existia um grande espírito de interajuda entre colegas, pois, sempre que possível, tentavam auxiliar a coordenadora em algumas das suas funções.

Os pais também participavam ativamente na educação dos seus filhos, existindo uma associação de pais e encarregados de educação. Esta desenvolvia diversas atividades e ainda, cooperava e participava nas diferentes atividades dinamizadas pela escola.

A escola possuía uma parceria com o Centro de Saúde de Santa Clara e, por vezes, os enfermeiros deslocavam-se até à instituição para realizar sessões de esclarecimento.

Visto que, os documentos de organização escolar do novo agrupamento ainda se encontram em construção, a escola optou por guiar-se pelos documentos do agrupamento a que pertencia anteriormente. Deste modo, para além dos documentos internos desse agrupamento, a escola também baseava as suas práticas, nos programas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico e nas Metas Curriculares de Aprendizagem.

3.3. Caracterização da Turma

A turma, na qual tive a oportunidade de realizar esta prática educativa, era constituída por 26 alunos (12 rapazes e 14 raparigas) que frequentavam o 1.º ano de escolaridade. As idades predominantes na classe situavam-se entre os seis e os sete anos.

À exceção de uma criança, todos os alunos frequentaram o Ensino Pré-Escolar.

Tal como acontecia com todas as turmas da escola, podiam observar-se algumas características que evidenciavam a diversidade presente. Existia no grupo um aluno de etnia cigana, quatro crianças de cor, um casal de gémeos falsos, uma aluna Testemunha de Jeová e diversos alunos que viviam casos de disfuncionamento familiar. Apesar de haver crianças de cor, todos os alunos da turma possuíam nacionalidade portuguesa.

Havia ainda dois alunos (uma rapariga e um rapaz) que apresentavam um défice de atenção, sendo que a rapariga foi sinalizada por uma psicóloga exterior à escola e tomava regularmente medicação. O rapaz estava a ser acompanhado pela psicóloga do agrupamento e o seu caso ainda se encontrava em análise. Tendo em conta esta situação, o aluno, usufruía de uma sessão com a mesma, todas as semanas, na qual, eram realizados diversos testes e tidos diálogos para compreender a origem dos seus comportamentos.

Os alunos, para além das atividades letivas, tinham a oportunidade de frequentar as Atividades de Enriquecimento Curricular, sendo que a sua presença nestas era facultativa. Desfrutavam ainda de aulas de música, dentro do horário escolar obrigatório, sendo estas coadjuvadas por um professor de música, que pertencia à sede do antigo agrupamento.

Uma vez que comecei o estágio no início do ano letivo, deu para observar as mudanças que foram ocorrendo, ao longo dos meses, ao nível do comportamento. Visto que, estive a estagiar junto de uma turma do 1.º ano de escolaridade, os alunos, inicialmente, não tinham interiorizadas as regras de sala de aula. Levavam frequentemente brinquedos, distraíam-se durante o tempo das atividades letivas, levantavam-se do seu lugar sem razão aparente e faziam bastante barulho. O facto de a turma ser constituída por muitos elementos, fazia com que estes comportamentos afetassem um pouco o ambiente de sala de aula. Durante o primeiro período, as transformações, por parte das crianças, quanto ao seu comportamento, foram significativas, fazendo com que o desenvolvimento das atividades letivas se tornasse mais harmonioso e se alcançassem resultados mais satisfatórios.

A turma apresentava também uma grande diversidade ao nível dos ritmos de trabalho e do desenvolvimento das capacidades cognitivas de cada aluno. Sempre que conseguia, tentava desenvolver, com os alunos, um trabalho mais individualizado para ajudar nas dificuldades existentes. Primeiramente, os discentes demonstraram ter algumas dificuldades na área curricular de Português. A professora cooperante foi-nos¹⁰ ajudando e incentivando, pois, segundo a mesma, este processo em que existem algumas dificuldades é normal. No início do segundo período, e com o trabalho individual que cada criança realizou durante as férias escolares, foram evidentes e significativas as mudanças nesta área. Quanto à área curricular da Matemática, as crianças na sua grande maioria iam atingindo os objetivos que traçávamos e alcançando as diversas noções partilhadas. Relativamente à área curricular do Estudo do Meio, os

¹⁰ O verbo encontra-se na 1.ª pessoa do plural, uma vez que, vivenciei a maior parte das experiências educativas em conjunto com as minhas colegas de estágio.

alunos já tinham conhecimento de alguns conceitos, o que permitiu diálogos muito assertivos e produtivos.

No primeiro dia de estágio, pude identificar rapidamente duas crianças que já sabiam ler e escrever, o que me levou a estar mais atenta à metodologia utilizada pela professora, para posteriormente saber como agir em situações semelhantes.

A turma do primeiro ano de escolaridade não usufruía de apoio educativo, uma vez que, só as crianças que vêm referenciadas do Pré-Escolar têm direito ao mesmo, situação que no grupo não se verificava.

Durantes as nossas práticas, os alunos mostraram-se sempre muito participativos e motivados para novas descobertas, ficando mais calmos quando surgiam novos conhecimentos e atividades. Neste sentido, tentámos, ao longo das nossas práticas, desenvolver momentos de aprendizagem com dinâmicas muito diferentes.

3.4. Caracterização das práticas da professora

A metodologia utilizada pela professora era centrada nos alunos, uma vez que, esta permitia às crianças interagir, dialogar e intervirem nos exercícios redigidos no quadro ou nos exercícios pedidos oralmente. Ao longo do dia, o diálogo entre a docente e os alunos era uma constante em contexto de sala de aula, tendo sempre como referência os conhecimentos que estes já possuíam e o seu contexto social. Esta tentava também diversificar as atividades desenvolvidas, de modo a corresponder aos diferentes interesses do grupo. É de salientar o trabalho individual concretizado, quando as crianças apresentavam algumas dificuldades, mesmo tendo uma turma constituída por 26 elementos. Tendo em conta a

minha formação, considero que estas práticas permitem compreender as verdadeiras competências adquiridas e as reais necessidades das crianças.

Visto que, a professora cooperante, que nos acompanhou durante esta prática, já tinha muitos anos de serviço, verificava-se que a mesma já possuía grande capacidade de solucionar imprevistos. Desta forma, a partir dos diversos materiais, que foi construído ao longo da sua carreira, tentava explicar, diversas vezes se necessário, e de formas muito distintas os conceitos. Relativamente ao desenvolvimento cognitivo das duas crianças que já se encontravam sinalizadas, a professora optava por realizar trabalhos diferentes, que possibilitassem novas aprendizagens aos alunos. No entanto, os dois discentes nem sempre cooperavam com esta metodologia, pois, estando a realizar atividades diferentes, específicas para o seu desenvolvimento cognitivo, desconcentravam-se para ouvir o que se passava no decorrer da aula.

Como a docente acompanhava, no presente ano letivo, um grupo do 1.º ano de escolaridade, não implementou na sala uma das rotinas que se tinha nas restantes salas de aula, que consistia na eleição de um delegado de turma (esta eleição não ocorreu, uma vez que, as crianças ainda estavam a desenvolver o seu espírito de responsabilidade para esta tarefa). Também não estava presente a escala de tarefas, que consistia na atribuição diária de afazeres da sala a um elemento do grupo.

Uma vez que, a turma ainda não tinha interiorizadas as regras de sala de aula, a professora cooperante tentou, desde o início do ano letivo, mencionar quais as atitudes que esperava por parte do grupo, reforçando positivamente os que revelavam comportamentos exemplares. Neste sentido, existia uma parte do quadro onde eram colocados os nomes dos alunos que se comportam mal e após avisos sucessivos, eram-lhes atribuídos traços. No fim do dia, era preenchida uma tabela com a

avaliação dos comportamentos, identificados com uma bola verde, amarela ou vermelha, que no final da semana era levada para casa para informar os respetivos encarregados de educação.

Tal como afirma Marques (1985, p.100), a existência de regras em sala de aula permite ao aluno modificar a sua atitude heterónoma para uma mais autónoma, assim como, de egocêntrica para uma descentralização social. Este realça ainda que não só a implementação destas regras e a presença do professor são necessárias, é importante existirem interações constantes entre o alunos e os objetos, entre os próprios alunos e entre eles e o professor.

A turma era constituída por muitos elementos, e o espaço físico da sala era reduzido, desta forma, a docente optou por dispor as mesas em fila. Posto isto, considero que se existissem outras condições, talvez fosse mais fácil o diálogo entre o grupo (por exemplo: as mesas dispostas em forma de U, são mais propícias ao diálogo do que as mesas organizadas em fila).

Durante as duas semanas de observação, que vivenciei no estágio, verifiquei que a professora apenas empregou duas formas de trabalhar com os alunos, individualmente ou em pequenos grupos. Considero que esta dinâmica utilizada pela professora, devia-se ao facto de ser muito complicado reunir grandes grupos de trabalho por causa da falta de espaço e ao comportamento tido pela turma, pois se optasse por esta modalidade de trabalho, iria condicionar o ambiente na sala de aula.

Relativamente à organização curricular, os conteúdos eram planificados por período e mensalmente, tendo em conta os programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e as Metas Curriculares de Aprendizagem.

A distribuição das áreas curriculares pelos diferentes tempos letivos não era rígida, pois a docente dava primazia à Matemática e ao

Português, pois considerava os conceitos, retratados no Estudo do Meio, mais acessíveis. Neste sentido, optava por abordar o Estudo do meio no período da tarde, uma vez que as crianças já se encontravam cansadas e agitadas.

Quanto ao nível de comunicação e estímulo, havia uma valorização da comunicação do professor, valorização da comunicação do aluno para o professor e valorização da comunicação dos alunos entre si.

Um outro aspeto relativo às práticas da professora consistia na predominância de um feedback de controlo disciplinar e um feedback formativo.

Para avaliar os seus alunos e compreender quais as dificuldades tidas pelos mesmos, a docente realizava, ao longo do ano letivo, uma avaliação de carácter formativo e sumativo. As modalidades que empregava eram: testes mensais, tabelas de observação de comportamento preenchidas periodicamente, diversos exercícios orais, entre outros. Quando verificava que existiam dificuldades em algumas áreas, a mesma insistia mais nesses conteúdos.

A professora titular de turma tinha a função de supervisionar o trabalho desenvolvido nas AEC's, reunindo-se com o grupo de professores no início de cada período para avaliarem as atividades que decorreram (exceto no primeiro período), tomar conhecimento de propostas de atividades para o período seguinte e planificarem-nas em conjunto.

A docente tentava sempre que possível envolver os pais e encarregados de educação nas diversas práticas educativas que realizava, convidando-os a estarem presentes na escola, a recolherem informações em casa em conjunto com os seus educandos, a ajudarem as crianças na recolha de alguns materiais, entre outras tarefas. Pude verificar, ao longo

do estágio, que a professora tentava sempre que os pais estivessem atualizados quanto ao desenvolvimento dos seus filhos, escrevendo-lhes recados na caderneta ou então estabelecendo diálogos informais com os mesmos.

3.5. Dinâmicas relacionais

As relações interpessoais são consideradas como uma premissa essencial no local de trabalho. Quanto mais interagida houver, melhores resultados se conseguem, pois ocorrem diferentes ideias e há mais “braços para trabalhar”, entre outros aspetos positivos.

Deste modo, desde o primeiro dia de estágio, pude observar que existia uma ótima relação entre os diferentes intervenientes da instituição, não só entre professores e alunos, como também entre os próprios alunos, professores e funcionários e, alunos e funcionários.

Os pais e encarregados de educação participavam ativamente na vida escolar dos seus educandos, realizando distintas atividades e manifestando interesse pelos diversos momentos de aprendizagem desenvolvidos pela comunidade escolar.

A comunidade educativa também interagia bastante com a comunidade local, realizando díspares atividades em que utilizavam os diversos recursos oferecidos pela mesma.

As relações que fui estabelecendo com os diferentes intervenientes também foram muito proveitosas, sendo fulcrais no desenvolvimento das minhas práticas.

Capítulo IV

4. A concretização da aventura no 1.º Ciclo do Ensino Básico

No âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa II, tive a oportunidade de pôr em prática algumas noções que fui adquirindo ao longo da minha formação, a partir de um estágio, cuja duração foi de 11 semanas, que decorreu de 15 de Outubro de 2012 a 16 de Janeiro de 2013.

Nas duas primeiras semanas, o principal objetivo era que observássemos todo o contexto educativo em que estávamos inseridas. Deste modo, foi possível ficar a conhecer as características da escola e do meio envolvente, os recursos existentes e as interações que condicionavam nas aprendizagens das crianças (compreendi quais as metodologias utilizadas pela professora, os níveis de desenvolvimento dos alunos e os seus ritmos de aprendizagem). Esta observação permitiu adquirir um conhecimento mais aprofundado do contexto, o que, posteriormente suportaria e enriqueceria as minhas intervenções, tendo em conta os interesses dos alunos.

No primeiro dia, a professora teve um pequeno contratempo, chegando um pouco mais tarde. Posto isto, eu e as colegas estagiárias, fomos as próprias a explicar ao grupo quem éramos e o que estávamos ali a fazer, dando oportunidade a cada criança para se apresentar. Após a chegada da professora à sala, alongámos um pouco mais o diálogo com a turma e com a professora cooperante. A seguir, a docente iniciou as suas práticas e nós, ficámos a observar todo o contexto de sala de aula.

A nossa presença provocou em algumas crianças a necessidade de se sobressaírem dos restantes colegas. Por exemplo, intervinham mais

desordenadamente na aula, levantavam-se sem pedir autorização, estavam constantemente a olhar para trás, entre outras atitudes. No entanto, com o passar do tempo, a turma começou a acostumar-se com a nossa assistência e a estar mais concentrada nas atividades desenvolvidas pela docente.

Uma vez que a nossa professora cooperante desempenhava também as funções de coordenadora de escola, muitas vezes teve que desenvolver diversos afazeres nos intervalos. Nesse sentido, no primeiro dia, para nos apresentar os distintos espaços, tivemos a participação de uma criança que se disponibilizou para nos proporcionar uma visita guiada.

Portanto, a observação realizada, durante essas duas semanas, foi um aspeto fulcral para a intervenção a realizar futuramente. Existem muitos autores que fundamentam a importância da observação na prática educativa. Estrela (1984) é um deles, que afirma, que

A observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento. A identificação das principais variáveis em jogo e a análise das suas interações permitirão a escolha das estratégias adequadas à prossecução dos objectivos visados. Só a observação dos processos desencadeados e dos produtos que eles originam poderá confirmar ou infirmar o bem fundado da estratégia escolhida (Estrela, 1984, p.135).

No decorrer destas duas semanas, a professora foi pedindo que ajudássemos a prestar algum auxílio em atividades individuais. Essa aproximação ao grupo permitiu perceber quais as fragilidades e as capacidades do mesmo.

Assim como aconteceu no estágio em Educação Pré-Escolar, também no estágio na instituição do 1.º Ciclo do Ensino Básico, não ocorreram fases isoladas, ou seja, apesar de nas duas primeiras semanas não termos

dinamizado atividades, fomos intervindo em alguns momentos. A observação teve também uma importância significativa durante todo o estágio, pois para além de ficarmos a conhecer o contexto educativo, também nos permitiu refletir e adequar as nossas práticas em relação ao grupo.

Na segunda semana de estágio, em reunião com a professora cooperante, falámos das temáticas que iríamos abordar na semana seguinte, decidimos a que dias iríamos reunir para debater sobre a nossa avaliação semanal e definimos a organização que iriam ter as nossas intervenções.

A reflexão acerca das nossas experiências junto do grupo era realizada no dia em que reuníamos, pois permitia-nos examinar as práticas das três estagiárias em conjunto.

No que diz respeito à sua organização, e uma vez que éramos três elementos, a professora propôs que em cada dia, interviesse uma de nós, sendo que eram três dias de estágio por semana em que nos encontrávamos na escola.

Visto que iniciámos práticas, houve também a necessidade de planificar as atividades a desenvolver (vide apêndice 6). Deste modo, a planificação era elaborada em conjunto com as minhas colegas de estágio, na medida em que a tornava mais rica. Outro dos motivos que valorizava este trabalho realizado em conjunto era o facto de que, podíamos facilmente permutar, no momento da intervenção, caso acontecesse algum imprevisto.

Ao longo das duas primeiras semanas de intervenção, senti um misto de sensações. Por um lado, sentia-me motivada e entusiasmada, por outro, sentia-me insegura, visto que, era a primeira vez que estava a estagiar junto de um primeiro ano de escolaridade, o qual requer muita

perspicácia para introduzir os conceitos elementares da literacia, da matemática e do mundo em geral.

Uma vez que as planificações, elaboradas em conjunto, foram um pouco extensas e existiam, tal como referi anteriormente, divergências no ritmos de aprendizagem do grupo, algumas atividades foram um pouco mais demoradas, o que inicialmente me deixou um pouco frustrada, fazendo-me pensar que a minha explicação não estaria a ser verdadeiramente esclarecedora e, por consequência, os alunos estavam a ter dificuldades. Porém, a professora cooperante explicou-nos que é normal nesta fase (início das noções da construção silábica) as crianças apresentarem algumas dificuldades.

Na 2.^a semana de intervenção, esteve presente o professor supervisor, o que nos deixou um pouco ansiosas, visto que, ainda não nos encontrávamos há muito tempo em prática e a nossa planificação ainda não possuía atividades muito apelativas, pois no momento encontrávamo-nos a descobrir quais os interesses dos alunos.

A partir das observações realizadas nas duas primeiras semanas de estágio, resolvemos, introduzir, nas nossas planificações, tipos de atividades em que a turma mostrou grande motivação quando realizadas pela professora. Tal como afirma Cousinet (1976, p.109), deve-se conhecer muito bem cada criança que acompanhamos, para que, consigamos, individualmente, reunir os estímulos mais conveniente para a mesma. Deste modo, para apresentar novos fonemas, ao grupo, utilizámos histórias e imagens de diferentes objetos.

O grupo manifestava também um grande interesse por jogos didáticos. Neste sentido, construímos juntas o Jogo das Sílabas, que podia ser adaptado consoante as competências que pretendíamos trabalhar com as crianças.

Um dos aspetos que foi muito evidente durante estas semanas, foi o “teste” feito pelos alunos para compreenderem quais os níveis de tolerância de cada uma de nós. No meu ponto de vista, penso que os discentes, na sua maioria, compreenderam o que estávamos ali a fazer e que teriam de manter a postura pedida, anteriormente, pela professora.

Nas reflexões realizadas em conjunto com a professora cooperante, referiu-se a organização que tínhamos dado às nossas planificações. A mesma sugeriu que a área curricular de Estudo do Meio fosse sempre dada no período da tarde, pois as crianças, após o almoço, encontravam-se mais agitadas, o que não permitia estarem concentradas para adquirir novos conhecimentos, ao nível do Português e da Matemática.

Para além da reflexão feita com a professora, tivemos a oportunidade de fazê-lo com o professor supervisor, o que nos permitiu ponderar sobre algumas atitudes a melhorar, bem como, esclarecer algumas dúvidas existentes relativas às nossas práticas.

Num dos dias em que estávamos presentes no estágio, houve greve geral, o que originou a falta de sete alunos. O facto de termos menos elementos permitiu desenvolver um trabalho mais individual. Neste dia, verificou-se uma melhoria significativa quanto ao comportamento dos discentes, pois apresentavam-se mais tranquilos e concentrados, pelo que, não conseguimos concluir se esta melhoria se deveu, ao facto de, ter havido menos alunos em sala ou se foi por terem aprendido um novo fonema.

No decorrer do estágio, fomos tentando introduzir nas nossas intervenções algumas atividades lúdicas, o que fez com que as crianças estivessem muito motivadas e empenhadas na sua concretização. Pudemos verificar que a presença de materiais didáticos manipuláveis continua a transportar as crianças para o mundo da fantasia, permitindo-

as divertirem-se e aprenderem mais facilmente os conhecimentos representados nestes.

A partir destas atividades mais interativas, o aluno tem a oportunidade de desenvolver diversas capacidades como observar, exercitar os sentidos, distinguir o real do imaginário, criticar, refletir, resolver situações sobre pressão e apreciar as diferentes temáticas abordadas na escola. Este envolvimento do discente em atividades lúdicas permite ao mesmo associar um dos seus grandes prazeres à apreensão de novos saberes (Aguayo, 1970, p.113-114).

Também os recursos tecnológicos têm um impacto muito grande junto do grupo, aquando da apresentação de algumas temáticas a partir do retroprojektor, as crianças mostraram-se muito atentas e interessadas no que estava a ser exposto. A atividade desenvolvida a partir deste material, na qual os alunos puderam manipular o computador, também teve o mesmo impacto, querendo todos participar.

Segundo Raully (1992, p.121), a associação entre imagens e explicação, dada oralmente ou escrita, permite ao ouvinte compreender, assimilar e memorizar mais facilmente toda a informação transmitida.

Numa das atividades desenvolvida e referente às figuras geométricas, a turma manifestou a necessidade que tinha de observar os objetos do quotidiano para compreenderem melhor o que se estava a explicar, bem como, a utilização de materiais palpáveis.

Um aspeto observável nas práticas desenvolvidas focava-se na utilização de fichas de trabalho e dos manuais adotados. O uso recorrente de fichas durante as intervenções devia-se ao facto de, algumas crianças gostarem muito de as desenvolver, e por isso, estavam frequentemente a pedir para as realizarmos. A professora cooperante, no início da nossa prática, referiu-nos que os pais gostam bastante de, no fim dos períodos

letivos, observar e analisar os trabalhos elaborados pelos seus educandos, sendo as fichas de trabalho um bom suporte para estes analisarem o desenvolvimento das competências, ao longo desse período.

Desde o início das nossas práticas, e visto que, nos encontrávamos a maioria dos dias da semana com a turma, ficamos muito atentas aos comportamentos tidos pelos discentes, bem como, aos seus progressos. Neste sentido, a professora cooperante deu-nos a oportunidade, de em conjunto com ela, efetuar os registos de avaliação de cada aluno, referentes ao primeiro período.

Nas últimas duas semanas de estágio, pude verificar que as crianças manifestavam uma melhoria significativa, quanto às diferentes aprendizagens, trabalhadas no primeiro período. Deste modo, o desenvolvimento das capacidades apresentado pelos alunos provocou em mim a sensação de concretização, pois todas as crianças conseguiram alcançar, de modos diferentes, os distintos objetivos que fomos traçando ao longo desta prática.

No último dia de estágio, tivemos a necessidade de dinamizar um dia diferente. Realizámos diversas atividades de carácter mais lúdico, e verificámos que o impacto do processo de ensino-aprendizagem e das relações interpessoais foi bastante positivo, tendo tido como feedback várias reações surpreendentes.

A turma, no decorrer desta prática, estava cada vez mais à vontade connosco e salientava, diversas vezes, o gosto que tinha pelas atividades desenvolvidas, evidenciando sempre, grande curiosidade quanto às que seriam concretizadas posteriormente. A relação que se estabeleceu entre nós e as crianças foi muito positiva, os alunos compreenderam que apesar da nossa relação de proximidade, deviam manter o respeito e comportar-se adequadamente durante os períodos letivos.

Quanto à minha experiência, existiram altos e baixos, foram muitas as fragilidades que tive de vencer. No entanto, com persistência e com a ajuda de diversos intervenientes neste percurso (professora cooperante, professor supervisor e colegas de estágio), tive a oportunidade de ultrapassar as dificuldades e evoluir nas minhas intervenções, tornando-me assim, numa pessoa consciente e reflexiva, superando os diversos obstáculos que se cruzaram no meu caminho.

Olhando para trás, vejo que poderia ter realizado muitas coisas de forma diferente, mas espero que este seja sempre um pensamento que me acompanhe durante todas as fases da minha vida, pois é sinal que aprendi com a experiência, refleti sobre ela, e cresci.

A partir da experiência vivenciada, considero que a prática supervisionada deveria dispor de mais tempo, uma vez que nos permite melhorar a nossa confiança e segurança.

Em suma, todo este percurso foi maravilhoso e enriquecedor, possibilitou-me evoluir pessoal e profissionalmente. Este estágio foi muito importante, visto que, proporcionou-me desmistificar alguns dos meus receios, melhorar alguns aspetos da minha prática, ganhando responsabilidade e enriquecer enquanto profissional, pois partilhar e trabalhar em conjunto, valorizou esta experiência.

PARTE II - REFLETIR PARA AVANÇAR

Capítulo V

5. Evidências/Reflexões

5.1.A importância do espaço

O espaço ocupa um lugar predominante nas experiências que a criança desenvolve desde cedo. Elas necessitam de desenvolver capacidades de reconhecimento, distinção e de atribuição de nomes aos diferentes meios. Estas capacidades vão influenciar significativamente a sua noção de identidade pessoal (Heal e Cook, 2005, citado por Vasconcelos, 2005, p.114-115).

Uma das variáveis fundamentais da estrutura didáctica da escola infantil é a organização de contextos adequados de aprendizagem, de espaços que promovam a alegria, o gostar de estar na escola, e que potenciam o desenvolvimento integrado das crianças que neles vão passar uma parte importante do seu tempo diário (Zabalza,1992, p.119).

Zabalza (1992,p.121) acrescenta ainda que, “o espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas”.

Segundo o Ministério da Educação (1995, p.8), o espaço deve ser organizado de modo a ficar atraente, tentando que este possibilite um ambiente acolhedor para as crianças, no qual se podem desenvolver inúmeras atividades. Acrescenta ainda que, os espaços devem permitir que se desenvolvam atividades com grupos de diferentes dimensões.

Os diferentes intervenientes educativos têm inicialmente o papel de planear o espaço, de modo a desenvolver não só capacidades cognitivas, mas também sociais. Esta organização do espaço, para além de interferir no relacionamento das crianças, permite que se estabeleçam também relações entre os diferentes intervenientes no processo educativo (Formosinho, 1996, p.107).

“O modo como o espaço está organizado reflecte as ideias, valores, atitudes e património cultural de todos os que nele trabalham” (*idem, ibidem*).

Os corredores do jardim-de-infância, no qual estagiei, estavam repletos de histórias das experiências positivas que as crianças tiveram. Nas paredes existiam convites destinados aos pais e a quem visitava o edifício, para celebrações, passeios, reuniões, assim como, podíamos encontrar, exposto na maioria das paredes, atividades/trabalhos realizadas/os pelas crianças (desenhos, fotografias, documentações).

Segundo Loris Malaguzzi (1999, como citado por Edwards, Gandini e Forman, 1999, p.155), “as paredes de nossas pré-escolas falam e documentam. As paredes são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes de tudo o que as crianças e os adultos trazem à vida”.

Todas estas características do espaço permitem ao visitante compreender melhor como funciona a instituição, quais são os cuidados tidos e a qualidade do espaço, bem como, algumas das escolhas didáticas. Este aspeto esteticamente agradável permite também ao educador ter presente o trabalho desenvolvido com as crianças, possibilitando-lhe uma visão global das atividades e por conseguinte a avaliação do desenvolvimento das crianças, assim como, do seu desenvolvimento profissional (Formosinho, 1996, p. 111).

Na abordagem Reggio Emilia, o espaço é visto como um facilitador das interações sociais, da exploração e da aprendizagem, acarretando estímulos e mensagens educacionais que permitiram à criança uma aprendizagem construtivista e interativa (Edwards, Gandini e Forman, 1999, p.147). O próprio espaço exterior é visto como um meio enriquecedor da sala de atividades. Não só o jardim mas também os diversos locais da comunidade.

Relativamente ao espaço exterior (jardim), e apesar do edifício se encontrar perto do centro de Coimbra, este possuía boas dimensões, permitindo assim estar muito bem apetrechado de diversos materiais didáticos, que permitia às crianças desenvolver as suas capacidades de imaginação, bem como, o desenvolvimento de relações sociais positivas. Na colocação dos diferentes materiais didáticos tinha-se sempre presente a necessidade de adequar os mesmos às diferentes faixas etárias existentes na instituição. Este espaço respeitava as suas características naturais, o que permitia ao educador desenvolver diversas atividades relacionadas com o meio que no espaço interior seriam impossíveis de concretizar.

O espaço exterior é “um prolongamento do espaço interior, onde as mesmas situações de aprendizagem têm lugar ao “ar livre”, permite uma diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades” (Ministério da Educação, 1997, p.39).

Visto que, a instituição não tinha a possibilidade de ter o espaço central, a *piazza*, o jardim/quintal acabava por ter esse papel, contribuindo este espaço para as interações entre os grupos.

Todos os espaços da instituição estavam organizados segundo as características e necessidades dos grupos. Numa mesma instituição, na

qual se segue uma mesma metodologia de trabalho, nunca encontramos espaços iguais, pois as educadoras são diferentes, assim como todas as crianças. Todos são únicos e cada um faz a diferença.

O espaço que podíamos encontrar na sala, na qual realizei este estágio curricular, dava uma grande importância aos desenhos realizados pelas crianças. Existiam outras características presentes na sala como o mobiliário que era muito prático para as diferentes funcionalidades que tinham, podendo encontrar-se nestes diversos materiais, uns mais simples e outros mais complexos, o que permitia, às crianças, desenvolver a sua capacidade de imaginação. “Diferentes materiais favorecem a aquisição de diferentes destrezas e habilidades e colocam em funcionamento diferentes tipos de processos mentais” (Forneiro, 1998, citado por Zabalza, 1998, p. 265).

A educadora tinha o cuidado de ter disponíveis, apenas nos móveis abertos, só materiais que permitiam que a segurança das crianças estivesse presente, tendo os materiais mais perigosos ou frágeis num móvel fechado (Spodek & Saracho, 1998, p.127). Era uma sala que possuía muita claridade e as cores das paredes eram alegres, que segundo Forneiro (1998, citado por Zabalza, 1998, p. 239) esta apresentação estética da sala podia ser considerada como um conteúdo de aprendizagem.

Visto que, os espaços se encontravam muito bem definidos, os meios de deslocação estavam muito bem organizados, possibilitando assim, a quem visitava e circulava na sala diariamente, um espaço muito harmonioso e organizado, o que “permite uma boa observação do espaço global, promove a interação social e a aprendizagem cooperativa” (Formosinho, 1996, p.110).

Zabalza (1992, p.125) acrescenta ainda que, o facto de no espaço existir o cuidado relativamente aos materiais e os espaços de circulação respeitarem diferentes regras de segurança proporciona “um ambiente rico, seguro e tranquilizador”.

Relativamente aos diferentes cantinhos que existiam na sala, estes encontravam-se muito bem organizados o que permitia facilmente destacar quem eram as crianças que se encontravam em cada um. Não estavam presentes divisões a partir de barreiras ou de linhas de divisões, estas apenas estavam presentes através da forma como os cantinhos estavam organizados. Isto é, a educadora quando planeou o espaço de acordo com as motivações e interesses das crianças teve em conta a colocação de cantinhos mais espaçosos e de maior movimento junto a cantinhos com movimentos e materiais mais reduzidos. Por exemplo, o cantinho da cozinha encontrava-se situado ao pé do cantinho da pista. Também as mudanças que ocorrem em sala podem ser ao nível dos cantinhos. Se com a utilização de um cantinho, a educadora perceber que as crianças não se sentem motivadas e implicadas nas suas tarefas pode, em conjunto com as crianças, substituí-lo por outro, que foi o que aconteceu com o cantinho que antecedia o lugar do cantinho do médico. O facto de se retratar nestes cantinhos funções relacionadas com atividades do quotidiano possibilita à criança desenvolver competências sociais que posteriormente serão tidas em conta no seu dia-a-dia, ou então, “transportar” ideias do mesmo para as suas brincadeiras. É importante referir também, a capacidade que as crianças evidenciavam quando eram questionadas por outras pessoas sobre a localização e as funcionalidades dos diferentes cantinhos, evidenciando o conhecimento que tinham do espaço, mesmo não se encontrando neste. Outro critério que permitia o bom funcionamento da sala, baseava-se no facto de o

espaço destinado à mesa de trabalho (no qual se realizavam trabalhos de grupo, de pares ou individuais) se encontrar no centro da sala, possibilitando que a educadora pudesse ajudar durante os trabalhos mas também, estar atenta ao que se passava nos diferentes cantinhos da sala (Forneiro, 1998, citado por Zabalza, 1998, p. 255).

O espaço deve ser planejado de modo a permitir encontros, interações e intercâmbios entre as crianças, entre as crianças e os adultos e também entre os adultos que contribuem para todo o processo educativo da criança, não sendo este estanque e podendo ser alterado ao longo do tempo, consoante as necessidades que ocorram.

Um aspeto muito importante para o bom funcionamento na sala de atividades consiste na elaboração, por parte das crianças e da educadora, de regras de segurança (Spodek & Saracho, 1998, p.126). Neste sentido, existia, na sala, um placar, onde estavam referidas as regras estipuladas, pelas crianças, no início do ano letivo.

Um dos espaços muito importante para a abordagem Reggio Emilia é o *atelier*. Este espaço consiste numa divisão equipada com diversos materiais que permitem trabalhar com as crianças as mais diversas práticas relacionadas com artes visuais, podendo estas atividades ser relacionadas com os projetos desenvolvidos em sala, e permitindo às crianças descobrirem outros métodos e técnicas. No início do meu estágio, tive a oportunidade de ir estagiar para junto de uma colega do Mestrado de Educação Pré-Escolar, neste sentido, pude observar o desenvolvimento do seu projeto, que consistia em melhorar o *atelier* com as crianças e desenvolver diferentes atividades neste contexto.

Visto que, as crianças não podiam ir para o *atelier* sem o acompanhamento de um adulto, e por vezes este acompanhamento não era possível pois estavam a decorrer outras atividades, existia na sala um

cantinho que tinha um cavalete de pintura, o qual se intitulava como “Cantinho do *mini-atelier*”, este permitia às crianças poderem pintar livremente desenvolvendo assim a sua imaginação. A permanência das crianças neste espaço era de acordo com o seu interesse. No entanto, tentava-se sempre gerir o tempo para que outras crianças tivessem a possibilidade de passarem também por lá.

Apesar de ser um edifício antigo, este jardim-de-infância, tinha a peculiaridade de ter conseguido organizar muito bem os espaços, tornando os espaços eficientes e agradáveis. O refeitório/sala de acolhimento tinha as suas paredes cobertas de trabalhos feitos pelas crianças o que transmitia um espaço muito harmonioso. Quanto ao dormitório/ginásio, e visto que este se situava na cave, permitia que as crianças se concentrassem melhor, pois era o local da instituição que ficava mais retirado dos locais agitados. A hora em que as crianças dormem “requer o seu espaço e o seu clima de afetividade e segurança. E, dadas as diferenças entre as crianças convirá estabelecer regras que possibilitem o descanso daqueles que o solicitem” (Zabalza, 1992, p.126).

Existia apenas um aspeto que considerava uma desvantagem no espaço exterior, que se baseava no facto de não existir um espaço coberto, pois quando estava a chover (que acontecia muitas vezes no outono e inverno) impedia que as crianças pudessem ir para o ar livre, estando demasiado tempo dentro da sala.

O tipo e a qualidade dos materiais e mobiliário são duas condicionantes que interferem significativamente no espaço. Também a qualidade é considerada mais importante que a quantidade, porém, deve-se ter em conta a existência de materiais duplicados para favorecer as relações interpessoais (Forneiro, 1998, citado por Zabalza, 1998, p. 247-

248). Este aspeto era tido em conta pela instituição, uma vez que, esta disponibilizava muitos exemplares de um só material.

Na abordagem Reggio Emilia existe uma conexão particular entre o espaço e o tempo o que permite que o ambiente funcione muito bem. Os locais não estão organizados para que as crianças atinjam rigidamente e atempadamente os objetivos, estes tendem a ser adquiridos ao longo do tempo.

Nesta abordagem, o ambiente é visto como o terceiro educador, este deve ser flexível, deve permitir modificações de modo a permanecer atualizado e sensível às necessidades e interesses das crianças (Ministério da Educação, 1998, p.42). Todos os espaços, previamente planeados, condicionam as aprendizagens positivas das crianças. Segundo a educadora cooperante, no início deste ano civil, a organização da sala não permitia um bom funcionamento, isto é, o facto de o cantinho do grande tapete se situar no meio da sala provocava alguma desorganização, o que originou que fosse alterada a sua disposição, de modo a torna-la mais acolhedora para receber as crianças de manhã.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997, p.37), “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma com estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender”.

Neste sentido, pude constatar que os espaços condicionavam mesmo as atitudes das crianças, pois em contextos completamente distintos também a forma como as crianças se comportavam era completamente distinta. Por exemplo, as visitas ao museu e à faculdade de química, evidenciaram, por parte das crianças, uma atitude atenta, porém um pouco retraída e expectante. Quanto à ida para outra sala (sala dos

caracóis), permitiu-me constatar que apesar de aquele não ser o espaço das crianças estas se sentiam motivadas em descobrir e em vivenciar os diferentes jogos simbólicos que existem na sala referida anteriormente. Relativamente à atitude que as crianças tinham na sua sala, era de motivação, de exploração, de conhecimentos, mas principalmente de posse. A atitude que estas manifestam no exterior (jardim) era de liberdade, motivação, exploração, entre outros.

No que diz respeito à noção de identidade do espaço que as crianças iam desenvolvendo ao longo do tempo, pude verificar que nas atividades planeadas e orientadas por nós¹¹ no Dia Mundial da Criança, no qual, as crianças tiveram que se guiar por pistas, que se encontravam nos bolsos da Marta, para se orientarem para os diferentes espaços exteriores da instituição, estas evidenciaram um grande à vontade. Também nos diálogos tidos com a educadora ou com outro interveniente educativo, em que, descreviam pormenores do seu percurso ou até mesmo do local onde viviam, as crianças demonstravam a capacidade de compreensão que já possuíam (Heal & Cook, 2005, citado por Vasconcelos, 2005, p.122-123).

Por vezes, nas minhas intervenções, também tive a necessidade de alterar o espaço de acordo com o que tinha planeado tornando o espaço mais estimulante, possibilitando desenvolver nas crianças as suas capacidades de aprendizagem, de descoberta e de pesquisas (Forneiro, 1998, citado por Zabalza, 1998, p. 255).

O espaço é sem dúvida um aspeto fundamental na educação da criança, não só para o planeamento das atividades, assim como, no seu desenvolvimento. Este evidencia as características do grupo, tornando-se

¹¹ Eu em conjunto com as minhas colegas de estágio que se encontravam a realizar o seu percurso nas outras salas da instituição.

num bilhete de identidade do mesmo, onde podemos compreender o seu funcionamento, os seus gostos, e não menos importante, conhecer as pessoas que lá “vivem”.

Quanto a este aspeto, Forneiro (1998, citado por Zabalza, 1998) afirma que,

Quando entramos em uma escola, as paredes, os móveis e a sua distribuição, os espaços mortos, as pessoas, a decoração, etc., tudo nos fala do tipo de actividades que se realizam, da comunicação entre os alunos (as) dos diferentes grupos, das relações com o mundo externo, dos interesses dos alunos (as) e dos professores (as)” (Forneiro, 1998, citado por Zabalza, 1998, p. 232-233).

Acrescenta ainda que “o ambiente “fala”, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes” (*idem, ibidem*).

Durante o percurso educativo que realizei o espaço teve um papel fundamental, uma vez que me transmitiu informações importantes sobre o meio, me ajudou a organizar as minhas atividades e a avaliá-las. Identifiquei-me bastante com o mesmo, o que me permitiu estar à vontade nas minhas práticas.

“Na educação infantil, a forma de organização do espaço e a dinâmica que for gerada da relação entre os seus diversos componentes irão definir o cenário das aprendizagens” (*idem, ibidem*, p. 237).

5.2.As 100 formas de linguagem

“A criança tem cem linguagens (e depois cem, cem, cem) mas roubam-se noventa e nove” (Edwards, Gandini & Forman, 1999).

Ao longo da minha primeira semana de estágio, a educadora cooperante pediu que lê-se a história “O Príncipezinho”, de Antoine de Saint-Exupéry, mas que o fizesse com o olhar de Educadora. Esta proposta ao início deixou-me um pouco surpreendida, pois como nunca tinha lido a obra não imaginava o que esta poderia ter a ver com a prática de uma educadora. No entanto, após a leitura da mesma percebi o que na realidade a educadora pretendia com aquele pedido. O objetivo principal desta leitura era sensibilizar-me para a estimulação da criatividade das crianças, o cativar e valorizar o trabalho destas.

Ao longo da leitura foram muitas as ideias que pude retirar relacionadas com as práticas de uma educadora. As quais destaco: “As crianças têm de ser muito indulgentes para as pessoas grandes” então e quem o é para as crianças? Por vezes os adultos limitam as capacidades de criatividade das crianças, definindo eles próprios o que deve ser feito, para que atinjam a perfeição de imagens, não conseguindo compreender os reais interesses das crianças. Muitas vezes, os adultos não percebem que as representações das crianças refletem as vivências do seu quotidiano, ou seja, que a criança é um ser competente.

Neste sentido, Duffy (2005, citado por Vasconcelos, 2005, p.137) afirma que os trabalhos “orientados pelos adultos e produzidos em massa” apenas podem ser considerados reproduções, uma vez que não permitem à criança desenvolver a sua criatividade, isto é, nestas reproduções o trabalho é previsível, enquanto, nos trabalhos criativos podemos ser surpreendidos com os resultados.

A partir da leitura da obra de Antoine de Saint-Exupéry pude também destacar a ideia de que os adultos estão muito centrados no seu mundo, preocupam-se muito com o seu trabalho e em mostrar trabalho concreto, o mundo material, as aparências, tudo tem de ter uma

designação, até mesmo para se imporem utilizam muitas vezes punições, tudo isto tem muita importância. Como o adulto está tão preocupado com “coisas sérias” por vezes desprezam por completo coisas simples como por exemplo os sentimentos.

Ser criativo implica a capacidade de pensar soluções alternativas, inclusive na resolução de problemas do dia-a-dia.

É importante trabalhar desde a Educação Pré-Escolar com as crianças a estimulação do potencial criativo de cada uma.

Neste sentido, o Ministério da Educação lançou as metas de aprendizagem, que acompanham a criança desde a Educação Pré-Escolar até ao final do Ensino Básico, onde é dada bastante relevância à criatividade. As metas pretendem ser um referencial comum no planeamento de processos, estratégias, e modos de progressão, criando “as condições favoráveis para o sucesso escolar” de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.¹²

A criatividade é considerada uma área transversal, uma vez que se desenvolve e articula entre todas as áreas de conteúdos. Assim sendo, a lógica e a intuição deveriam complementarem-se, favorecendo uma melhor compreensão do que nos rodeia e criando desafios criativos a imprevistos que surgem (*idem, ibidem*, p.134).

É importante criar para a criança ambientes propícios, que implica apelar ao faz-de-conta e à imaginação, proporcionando toda uma variedade de materiais e de estímulos, e aceitando o erro da criança como um processo inerente à criatividade e incentivando todas as ideias criativas que surjam da mesma.

¹² In: <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>.

Muitas vezes a reação tida, quando as crianças constroem objetos/desenhos, por parte dos adultos, é o desprezo desse trabalho, estes nem colocam a possibilidade de que, o resultado conseguido é considerado pela criança como uma novidade (*idem, ibidem*, p.133).

As conclusões que retirei da obra de Antoine de Saint-Exupéry foram muito pertinentes no contexto que me encontro pois a abordagem Reggio Emília também incentiva o desenvolvimento intelectual da criança por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. A criança é encorajada a explorar o seu ambiente, que é rico em possibilidades, e a expressar-se através de todas as suas “linguagens” — desenho, pintura, palavras, movimento, montagens, dramatizações, colagens, escultura, música —, o que a conduz a surpreendentes níveis de habilidades simbólicas e de criatividade (Formosinho, 1996, p. 101).

Um momento em que a criança evidencia significativamente o desenvolvimento da sua criatividade consiste quando estas estão a contar histórias (Duffy, 2005, citado por Vasconcelos, 2005, p.136), pois para além do que realmente sabem sobre a mesma acrescentam sempre outros elementos que consideram importantes para enriquecer a obra.

“Quando desenha ou pinta, a criança inventa as suas próprias formas para dizer o que sabe e o que sente” (Ministério da Educação, 1995, p.18). Bartolomeis (1982, p.140) acrescenta ainda que, as crianças ao utilizarem estas formas de representação, possibilitam ficar a conhecer melhor o desenvolvimento motor e perceptivo, o seu espírito crítico e também o seu desenvolvimento emocional.

O facto de na sala existirem vários locais que possibilitam que as crianças trabalhem com diferentes materiais e desenvolvam livremente diferentes atividades permite desenvolver diversas competências, como por exemplo serem autónomas, responsáveis e criativas (Garuti, 1998,

citado por Zabalza, 1998, p.119-120). Desta forma, na sala existiam três espaços que permitem desenvolver atividades expressivas. Refiro-me ao cantinho do *mini-atelier*, que permitia a elaboração de desenhos e pinturas com diferentes matérias e técnicas, ao cantinho da mesa de trabalho, em que se podiam desenvolver trabalhos individualmente, em grupo ou entre pares com distintos materiais que se encontravam disponíveis e bem localizados para que as crianças autonomamente os utilizassem, e por fim, ao cantinho do quadro de giz, que tal como o nome indica permitia trabalhar com giz.

Não só a partir do desenho e da pintura a criança consegue comunicar, estas possuem desde muito cedo competências, que lhes permitem solucionar o facto de ainda não conseguirem comunicar por escrito e por vezes oralmente.

A partir destas diferentes formas de expressão a criança consegue transmitir aos adultos, pares e educadora o que aprenderam, bem como, as suas experiências (Formosinho, 1996, p.102).

Contudo, a opinião acerca da importância dos desenhos e da pintura não é unânime, enquanto uns consideram que a partir desta forma de expressão as crianças transmitem algumas características sobre o seu desenvolvimento, pessoal e social, outros autores, como por exemplo Bartolomeis (1982, p.140-141), consideram que não se deve dar demasiado valor a esses desenhos uma vez que o produto final nada pode ter a ver com o que a criança pretende transmitir. Estes desenhos e pinturas devem ser vistos como uma das formas expressivas utilizadas pelas crianças para comunicar.

Estes trabalhos expressivos não têm de ser apenas desenvolvidos individualmente, podem ser trabalhos de grupo, havendo necessidade, por vezes, da intervenção e orientação do educador. Por exemplo, durante

um momento em que as crianças dialogavam com a educadora cooperante, esta mediou a conversa para falarem um pouco sobre o castelo que se encontrava ilustrado nas paredes da escada, junto à entrada da sala. As crianças mostraram-se muito assertivas enumerando as diferentes personagens que existiam nesse castelo (personagens imaginadas) e posteriormente quiseram desenhá-las para evidenciar a presença das mesmas no castelo. Todos os pormenores elaborados deixaram-me bastante surpreendida, pois as crianças articularam algumas das ideias que possuem da realidade com ideias que adquiriram a partir de histórias. Neste contexto, Garuti (1998, citado por Zabalza, 1998, p.119) refere que os conteúdos dos desenhos “podem ser extraídos da realidade externa, dos sentimentos e das emoções (realidade interna) ou da abstracção”.

As técnicas de desenho não são o aspeto mais importante no contexto. No entanto, a análise feita em conjunto com o grupo, ou apenas com a educadora, dos desenhos realizados, é uma mais-valia, uma vez que, desenvolve o espírito crítico das crianças (Rabitti, 1994, citado por Formosinho, 1996, p.103). Estes diálogos permitem à educadora avaliarem o desenvolvimento da criança bem como, a análise e reflexão das suas práticas. Permitem também que se estabeleçam diálogos entre pais e crianças, para que estes compreendam as aprendizagens adquiridas, os gostos e as preferências dos seus educandos (*idem, ibidem*, p.103).

Durante as minhas práticas tentei sempre trabalhar com as crianças diversas formas de representação. Uma das experiências que realizei consistiu em construir com as crianças o jogo da reciclagem, assim sendo, tivemos que pintar um lago (Garuti, 1998, citado por Zabalza, 1998, p.119-129). Para a realização desta atividade propus às crianças

que utilizássemos diferentes técnicas de pintura. No decorrer deste momento de aprendizagem as crianças mostraram-se muito motivadas e curiosas com o que iria acontecer (ao utilizar a palhinha, a espoja, a escova de dentes e a seringa). Porém, no geral, esta experiência educativa correu razoavelmente, uma vez que, foi impossível dinamizar no grupo a ideia inicial (trabalhar com diferentes técnicas) pois era complicado gerir o apoio a dar a cada criança. Neste sentido, as crianças escolheram um dos objetos que gostavam mais de utilizar e concluíram assim a atividade.

Uma outra atividade que planeei e implementei consistiu em fazer um desenho com folhas de árvores. Para tal, as crianças propuseram-se a fazer primeiro os contornos, para depois colarem as folhas com mais precisão. Quando questionadas acerca do que estavam a fazer estas identificaram rapidamente o que pretendiam fazer e descreveram muito prontamente todos os pormenores que envolviam o desenho feito com colagens (Garuti, 1998, citado por Zabalza, 1998, p.129). Nas minhas práticas propus também às crianças fazerem desenhos que evidenciassem trabalhos realizados, como por exemplo, o registo de experiências, relacionadas com a área das ciências.

Uma outra forma que, durante o meu percurso, esteve presente na comunicação das crianças foi o registo fotográfico (vide autorização no apêndice 3). Isto é, em várias situações em que as crianças perceberem que estavam a ser fotografadas nos momentos de aprendizagem, mantiveram a sua postura, compreendendo que seria uma atitude que permitiria às pessoas do exterior compreenderem o momento que estavam a vivenciar. Aconteceu mesmo, crianças pedirem para ser elas a desenvolverem essa recolha de imagens ficando interessante a perspetiva da importância evidenciada por estas.

Outra forma de comunicação que teve um peso muito importante durante estas semanas foi a documentação, uma vez que ressalta uma das linguagens da criança, a oral.

A documentação é vista como uma forma de comunicação muito eficaz em Reggio Emilia. Esta contempla a contextualização do momento, os diálogos e/ou registos e as interpretações do ponto de vista do educador. A documentação pode ter diferentes finalidades, das quais destaco como meio de informação para os pais e comunidade, como avaliação das práticas da educadora e como forma de conhecer os conhecimentos prévios das crianças e aquilo que futuramente se poderá planear para estas.

Segundo Loris Malaguzzi (1999, como citado por Edwards, Gandini & Forman, 1999),

Os educadores perceberam que documentar sistematicamente o processo e os resultados do seu trabalho com as crianças serviria sistematicamente a três funções cruciais: oferecer às crianças uma “memória” concreta e visível do que disseram e fizeram, a fim de servir como um ponto de partida para os próximos passos na aprendizagem; oferecer aos educadores uma ferramenta para pesquisas e uma chave para melhoria e renovação contínua; e oferecer aos pais e ao público informações detalhadas sobre o que ocorre nas escolas, como um meio de obter suas reacções e apoio (Loris Malaguzzi, 1999, como citado por Edwards, Gandini e Forman, 1999, p.25).

Esta documentação pode ser divulgada a partir de slides, pósteres e gravações (vídeo e/ou gravador) permitindo assim, a recordação de intervenções muito pertinentes das crianças, pois com o passar do tempo estas tenderiam a desaparecer.

Ao longo das minhas práticas, tentei sempre que possível utilizar esta forma de comunicação, para informar os pais das atividades desenvolvidas pelas crianças. Com este procedimento pude ir melhorando os meus diálogos com as crianças, estando mais atenta aos seus interesses e desenvolvendo diferentes estratégias para as minhas práticas. Também utilizei a documentação para relembrar as crianças do que tinha sido descrito anteriormente, e para contextualizar algumas atividades.

A atitude que as crianças apresentavam quando se estavam a escrever as suas conversas era de compreensão mostrando-se, na grande maioria, muito motivadas e interessadas em participar com alguma ideia/opinião sobre os temas abordados.

Todas as documentações por mim realizadas tiveram como finalidade, não só retratá-las no *dossier* de estágio como anexo à descrição das minhas práticas, mas também a apresentação destas nas paredes da sala, para apresentação aos pais do trabalho desenvolvido com as crianças. Outro dos destinos destas documentações eram os portfólios individuais das crianças, pois apesar de terem sido desenvolvidas por mim, o que realmente importa era que estas retratavam o percurso e desenvolvimento das crianças.

As próprias crianças em algumas documentações expostas tiveram um papel ativo, ajudando na sua construção.

Todas as exposições que estavam presentes nas paredes contribuíam para um espaço mais acolhedor e atrativo e permitiam o reconhecimento de diferentes atividades desenvolvidas, que contribuíram para o processo educacional das crianças.

Acima de tudo, é um meio de transmitir aos pais, aos colegas e aos visitantes o potencial das crianças, as suas capacidades em desenvolvimento e o que ocorre na escola. Naturalmente, também torna as crianças conscientes da consideração que os adultos têm pelos seus trabalhos. As exposições ajudam os professores na avaliação dos resultados e das atividades e contribuem para o seu próprio avanço profissional (Edwards , Gandini & Forman, 2011, p. 155).

Em suma, a criatividade é uma capacidade que permitirá à criança “explorar e compreender o seu mundo e reagir e representar as suas perceções” (Duffy, 2005, citado por Vasconcelos, 2005, p.131), esta pode ser desenvolvida de diversas formas e manifestada também de formas distintas. Cabe a nós, enquanto futuras educadoras, proporcionarmos às crianças meios para que as estas possam desenvolver a sua criatividade.

5.3.O trabalho em equipa como uma mais-valia

Durante as duas práticas educativas que realizei, pude compreender verdadeiramente o significado do trabalho em equipa, contudo, de formas muito distintas.

Na instituição em que realizei a prática referente à Educação Pré-Escolar, não tive a oportunidade de a concretizar com o acompanhamento de uma colega, do mesmo mestrado, na mesma sala em que desenvolvi o estágio.

Porém, esta ausência fez com que outras relações de cooperação se fortalecessem em todo o estágio. Primeiramente, tenho de referir a relação que existiu com a educadora cooperante, pois esta foi completamente diferente de todas as experiências anteriores. A educadora não se limitou a dizer-me se estava bem ou estava mal, mas, antes pelo contrário, ao longo das minhas práticas, ajudou-me a refletir e

transmitiu-me inúmeros ensinamentos para intervenções futuras. Mostrou-se sempre disponível para me ajudar na elaboração dos materiais, bem como, no esclarecimento das dúvidas que me ocorressem.

Outra das relações positivas que criei foi com as minhas colegas, que se encontravam a estagiar em outras salas da instituição. Todas estas pessoas, ao longo das minhas práticas, mostraram-se sempre disponíveis, e algumas vezes, acabaram mesmo por dar uma ajuda nas minhas intervenções (tirando fotografias, escrevendo as citações das crianças, ajudando a organizar o material). Sempre que necessário e que tive oportunidade, também as ajudei.

Relativamente à relação que tive com a colega do Mestrado em Educação Pré-Escolar, que se encontrava a estagiar na sala das Tartarugas, penso que foi positiva. Logo nos primeiros dias, esta foi-me descrevendo algumas das dinâmicas da instituição e do grupo. Quanto ao seu projeto, tentei sempre estar a par do que estava a acontecer e disponibilizei-me para o que fosse necessário. Visto que, o nosso percurso se interligou por apenas um mês, não houve muitas oportunidades de trabalharmos juntas pois como estava a desenvolver o seu projeto, passava grande parte do tempo no *atelier*. Tenho a acrescentar que esta experiência (de estagiar em conjunto com uma colega de outro mestrado) é uma mais-valia para a nossa formação, uma vez que a nossa prática é um pouco curta, e tendo em conta que não desenvolvemos um projeto, temos a oportunidade de participar no projeto das nossas colegas.

No contexto da abordagem Reggio Emilia o planificar em equipa é um aspeto essencial. Neste sentido, na instituição as educadoras tinham o seu momento para partilharem as suas ideias, que acontecia todas as sextas-feiras. Segundo a educadora, o facto de essa planificação ser

realizada em equipa, obriga-as a serem mais coletivas, a não se fecharem no seu grupo, a aprenderem mais, a alargarem horizontes e a partilharem o que sabem e o que descobrem. Por outro lado, a cooperação existente facilitava na transversalidade dos grupos, ou seja, conhecimentos que algumas crianças de uma sala já possuíam podiam ser transmitidos a outras crianças de outras salas, podendo essa ajuda ser feita ao nível de descobertas, mas também ao nível de experiências e de materiais.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997),

Qualquer que seja a modalidade organizacional, trata-se de um contexto que permite o trabalho em equipa dos adultos que, na instituição ou instituições, têm um papel na educação das crianças. As reuniões regulares, entre educadores, entre educadores e auxiliares de acção educativa, entre educadores e professores, são um meio importante de formação profissional com efeitos na educação das crianças. Cabe ao director pedagógico de cada estabelecimento ou estabelecimentos, em colaboração com os educadores, encontrar as formas e os momentos de trabalho em equipa (Ministério da Educação, 1997, p. 41).

Acrescentando ainda que “o trabalho em equipa torna-se fundamental para reflectir sobre a melhor forma de organizar o tempo e os recursos humanos, no sentido de uma acção articulada e concertada que responda às necessidades das crianças e dos pais” (*idem*, p. 42).

No que diz respeito à prática realizada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, posso concluir que foi muito distinta à tida na Educação Pré-Escolar, pois trabalhei com mais duas colegas na mesma sala de aula. Também a organização e trabalho diário são muito distintos, neste nível de escolaridade, o que proporciona uma interação diferente. No entanto, apesar de descrever este estágio como uma experiência única e díspar,

também tive a oportunidade de, ao longo de todo o estágio, trabalhar em cooperação, não só com as minhas colegas mas também com a professora cooperante.

Rosenholtz (1989, citado por Fullan e Hargreves, 1991) defende que o trabalho em equipa é sempre mais vantajoso do que o trabalho individualizado, uma vez que, permite ao professor receber as opiniões dos seus colegas, mas também, transmitir as suas, podendo utilizar-se esta partilha para resolver algumas inseguranças e incertezas. Este autor acrescenta ainda que, a colaboração é um fator importante para conseguir desenvolver escolas eficazes, pois permite ao docente ir aperfeiçoando e aprendendo ao longo do seu percurso profissional.

Assim como Rosenholtz, muitos outros autores estudaram a importância do trabalho em equipa nas escolas, e, os diversos estudos evidenciaram que, nas escolas em que esta cooperação existe, os níveis de sucesso educativo apresentam-se mais elevados. Uma vez que, há uma partilha constante de saberes e todos os intervenientes ajudam-se mutuamente, com o intuito de ultrapassar nas dificuldades existentes e alcançarem as aprendizagens.

Neste sentido, durante as treze semanas, em que estivemos a desenvolver a nossa prática na instituição do 1.º Ciclo do Ensino Básico, eu e as colegas de estágio, fomos, em conjunto, reunindo, planificando, partilhando recursos e materiais e, refletindo sobre as nossas intervenções. Esta cooperação permitiu-nos desenvolver um trabalho mais rico mas também menos cansativo, pois, em conjunto, pudemos ajudar-nos mutuamente na construção de materiais e na exposição de ideias. O debate constante, ao longo do nosso trabalho, permitiu-nos apresentar atividades, para as nossas planificações, mais diversificadas e criativas, devido às diferentes opiniões e vivências que cada uma de nós

possui. Esta partilha salienta um outro aspeto importante aquando são realizados trabalhos em equipa, a responsabilidade compartilhada. O facto de trabalharmos em conjunto apresentava mais uma vantagem, todas tínhamos a capacidade de nos substituir umas às outras, caso existisse algum problema. Por outro lado, o apoio dado em sala de aula, por quem não estava a intervir diretamente, era mais rigoroso.

No início desta prática educativa, o meu grupo de estágio em conjunto com a professora cooperante, decidi que em cada semana interviríamos uma cada dia. Esta organização fez com que, todos os dias, duas de nós estivéssemos apenas apoiar e a observar. Visto que, a planificação era elaborada pelas três, esta observação permitiu-nos analisar e refletir quanto ao desenvolvimento das atividades escolhidas para o dia mas também acerca das metodologias utilizadas por nós. A observação feita pelos outros elementos cooperantes, incluindo as colegas e a professora, é mais objetiva e permite críticas mais assertivas acerca do trabalho desenvolvido, uma vez que, a disponibilidade para recolher informações do decorrer das atividades é maior, tendo em conta que a participação é passiva.

Um outro aspeto que pude vivenciar durante este estágio consistiu no apoio que sentimos ao trabalharmos em conjunto, tanto nos momentos mais positivos mas também nos momentos em que nos sentíamos mais desanimadas. A interajuda que existia permitiu-nos ultrapassá-los e melhorá-los.

“O trabalho em equipa é um processo de aprendizagem¹³ pela acção que implica um clima de apoio e respeito mútuo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 130).

¹³ Segundo Hohmann e Weikart (2011, p.22) “o processo de aprendizagem é entendido como uma inter-relação entre as acções do aprendiz, orientadas por um

Relativamente ao trabalho desenvolvido entre mim e a professora cooperante, posso afirmar que foi muito positivo, uma vez que esta se mostrou sempre muito disponível e atenciosa. Todas as semanas, tivemos a oportunidade de reunir com a professora e de refletirmos acerca das nossas práticas. Pudemos também melhorar as nossas intervenções a partir de alguns aspetos metodológicos partilhados pela mesma.

Quanto ao trabalho em equipa desenvolvido na instituição, entre a professora cooperante e os colegas, este não se verificava, ao nível da gestão curricular, pois não existia mais nenhuma turma do 1.º ano de escolaridade. Porém, esta desenvolvia em conjunto com outros colegas, que fazem parte do agrupamento, as fichas de avaliação de final de período. A docente tentava também, sempre que possível, estabelecer diálogos com colegas de outras escolas e da mesma para troca de ideias. Pude também observar, na própria instituição, a troca de materiais didáticos entre os professores, mesmo que não lecionassem o mesmo ano.

No que diz respeito à partilha que é feita entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, pude retirar algumas conclusões a partir das minhas observações.

Na instituição da Educação Pré-Escolar, a educadora referiu que, a comunicação entre a mesma e as Professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que acompanharam futuramente as crianças, é feita sempre que existe algum caso especial ou que a futura docente solicite esse mesmo contacto. Neste contexto, o trabalho desenvolvido, na instituição, ao

objectivo, e as realidades ambientais que afectam essas ações. As crianças constroem os seus próprios modelos de realidade, os quais se desenvolvem no tempo em resposta a novas experiências e à exposição a outros pontos de vista.”

longo de todo o ano, era representado no portefólio individual da criança, o que permitia à futura professora ter um conhecimento prévio das capacidades que a criança já possuía.

Relativamente ao que pude observar na instituição do 1.º Ciclo do Ensino Básico, esta ligação à Educação Pré-Escolar não era realizada, a docente apenas recebia as informações do Jardim de Infância que estava agregado à mesma. Um dos aspetos que impedia que esse contacto fosse feito, por parte da professora, era o facto de a mesma desempenhar outra função, para além de professora titular de turma, a de diretora da escola, o que lhe retirava muito tempo e não permitia que este fosse realizado.

Deste modo, considero que o trabalho cooperativo que deveria haver entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, necessitaria, para ser mais positivo, de uma troca de ideias acerca dos alunos, mais constante, o que poderia facilitar muito os resultados nos diversos níveis, principalmente facilitando o trabalho à professora do 1º ciclo. No entanto, não é o que acontece, pois muitas vezes, é esquecido e sufocado pelas diversas responsabilidades que têm de ser executadas nos dois níveis de escolaridade.

Em suma, posso afirmar que o trabalho em equipa foi um aspeto muito importante durante estes dois períodos de prática educativa que realizei. Este trabalho desenvolvido em cooperação com as colegas de estágio, com a educadora e com a professora, permitiu-me estimular a criatividade, desenvolver a cooperação, fortalecer a solidariedade e produzir resultados mais enriquecidos dos que seriam alcançados individualmente. Ao longo destes estágios, pude também aumentar as capacidades ao nível do espírito crítico, aprendendo a explicar as minhas opiniões mas também a valorizar as opiniões das colegas.

5.4.O valor das fichas de trabalho e do manual escolar, no 1.º CEB

Ao longo do tempo, foram construídos diversos materiais didáticos que continuam a ilustrar e reforçar as práticas do professor (Marques, 1985, p.103).

No contexto de sala de aula, na qual desenvolvi o estágio, existiram dois materiais didáticos que estiveram frequentemente presentes nas práticas desenvolvidas com a turma, inicialmente pela professora cooperante e posteriormente por nós, os manuais escolares adotados e as fichas de trabalho.

Tal como referi anteriormente, durante as duas primeiras semanas de estágio, tive a oportunidade de observar todo o contexto envolvente, sem ter de intervir. Deste modo, pude apurar quais as metodologias utilizadas pela docente e quais os interesses do grupo. Esta recolha de informação foi uma mais-valia pois permitiu-me adequar as práticas ao grupo e ao trabalho que foi desenvolvido até esse momento.

Neste sentido, a escolha destes dois materiais, para as nossas práticas, deveu-se ao facto da docente trabalhar com eles anteriormente e dos alunos mostrarem interesse pelas atividades desenvolvidas a partir destes recursos. Um outro aspeto que foi tido em conta, referido inicialmente pela professora cooperante, focava-se no interesse apresentado pelos encarregados de educação, no final dos períodos letivos, em observar e analisar os trabalhos desenvolvidos pelos seus educandos, ao longo desse período.

O Manual escolar pode ser considerado um bom recurso na prática educativa, assim afirma Tormenta (1996, p.9) mencionando que “o manual assume as funções de informação, de estruturação e de

organização da aprendizagem e de guia do aprendente.”. Choppin (1992), citado por Morgado (2004), acrescenta ainda que

Qualquer manual escolar reúne quatro características importantes que lhe conferem um estatuto próprio: é um produto de consumo, um suporte de conhecimentos escolares, um veículo transmissor de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura e, por último, um instrumento pedagógico (Choppin, 1992, citado por Morgado, 2004, p.37).

Podem-se destacar dois aspetos essenciais, no pensamento dos dois autores, referenciados a cima, que consistem na importância que os manuais apresentam nas práticas dos docentes, mas também, e não menos importante, no papel fundamental que representam em todo o processo de aprendizagem do aluno. Os docentes, para além de utilizarem este material para aprenderem e organizarem os seus conhecimentos nas diversas áreas, têm a oportunidade de reverem, os diversos saberes, sempre que considerarem necessário, visto que os conteúdos e atividades estão registados.

O facto de se escolherem os mesmos manuais, para os mesmos anos de escolaridade, permite que exista um referencial comum entre as diferentes salas de aula. No entanto, este aspeto não pôde ser observado, relativamente à turma que acompanhei, visto que, não existiam outras turmas do mesmo ano. Contudo, verifiquei essa inter-relação entre as turmas dos outros níveis de escolaridade, pois nos restantes anos existiam duas turmas para cada. Essa relação permite que exista uma troca constante de experiências e uma partilha de outros recursos para acompanhar os manuais (*idem, ibidem*, p.45).

Relativamente aos manuais adotados pela escola, para o ano de escolaridade em questão, penso que, foram muito bem escolhidos, na

medida em que tinham presentes distintas realidades, imagens muito apelativas, uma boa estruturação de ideias, bem como, diversos recursos didáticos e manipuláveis, para trabalhar noutros contextos, enriquecendo as práticas da docente (Tormenta, 1996, p. 59).

Este instrumento didático pode constituir, à partida, um importante instrumento facilitador da relação entre a família e a escola, entre a aula e a casa de cada aluno, entre os professores e os encarregados de educação.

Apesar de o manual ser considerado um bom recurso didático, se não for bem utilizado, pode acarretar diversas desvantagens. Neste sentido, Tormenta (1996), ao longo da sua obra, refere um aspeto negativo acerca da sua utilização, pois, apesar de este ser construído a pensar nos alunos, muitas vezes quem o utiliza mais é o professor, pois planifica e organiza grande parte das suas atividades em função do mesmo. Valente (1989, p.9) afirma ainda que esta situação acontece, uma vez que, os professores não têm à disposição um documento organizado, explícito e estruturado, no que diz respeito às capacidades que devem ser desenvolvidas; optam por escolher o manual como guia, pois o mesmo já foi construído anteriormente, por outros professores, em função dos documentos oficiais.

Neste sentido, podem definir-se três fatores que contribuem para a forte dependência, por parte dos docentes, deste instrumento pedagógico. Um deles reside na pouca experiência de ensino, isto é, professores em início de carreira, que se sentem inseguros nas práticas educativas, optam por escolher um instrumento organizado e que sugere algumas opções de atividades diárias. Outro fator consiste no tempo de carreira alargado, pois o profissional começa a ficar desmotivado e cansado, o que se verifica na escassez de materiais didáticos inovadores construídos. Uma

outra realidade abrange o tempo que os professores possuem para a realização de materiais. É frequente os docentes terem um horário escolar cada vez mais sobrecarregado e mais burocracias a executarem, o que origina menos tempo para a construção de outros materiais e, por consequência, a utilização exagerada dos manuais escolares (Morgado, 2004, p.45).

Frequentemente, verifica-se que a ordem das temáticas apresentadas, em contexto de sala de aula, segue bastante a organização dos manuais, o que condiciona de algum modo a autonomia do professor.

Contudo, na realidade em que tive a estagiar, a professora conseguia equilibrar o uso dos manuais, utilizando frequentemente materiais didáticos que acompanham os mesmos e outros que foi elaborando ao longo do seu percurso profissional. Quanto à ordem dada às temáticas, a docente optava por dá-la de acordo com o que considerava adequado ao desenvolvimento do grupo.

Sendo os manuais escolares construídos por professores origina-se outro aspeto negativo, pois estes são elaborados em função dos valores dos autores e das ideias de determinadas culturas, desvalorizando assim as restantes culturas, não podendo o mesmo ser adequado a todos os contextos (*idem, ibidem*, p.39). Cabe ao professor organizar e adaptar as suas práticas para corrigir esses desajustes, utilizando outros materiais para auxiliar os exercícios expostos nos manuais.

Outras duas desvantagens consistem na forma como são construídos, pois, a maior parte das vezes, não têm em consideração os diferentes ritmos e formas de aprendizagem dos discentes, nem as suas vivências (a falta de experiências e/ou os conhecimentos prévios). A ausência de interligação entre os diferentes conhecimentos e as distintas áreas, a despreocupação em ajustá-los aos diferentes contextos, bem como, a falta

de incentivo à curiosidade e à iniciativa são também uma constante em muitos dos manuais escolares (*idem, ibidem*, p.43).

Todavia, e como referi anteriormente, o manual escolar pode ser considerado um bom aliado para o processo educativo dos alunos, uma vez que, para além de auxiliar a prática pedagógica, também facilita as aprendizagens alcançadas. Esta vantagem referida, precedentemente, acontece devido a este recurso, se apresentar bem estruturado, o que permite ao aluno ordenar todos os seus conhecimentos, clarificando a partir de textos e de imagens apelativas o que foi previamente descoberto. Assim sendo, os manuais, para além de serem usados equilibradamente, “devem incentivar o recurso a outras fontes de informação, contribuindo assim para que cada estudante possa aprofundar as suas reflexões sobre os conhecimentos trabalhados na escola e sobre o próprio sentido da acção educativa” (*idem, ibidem*, p.28).

Nas metodologias da professora cooperante, o manual era um recurso que estava muito presente. No entanto, a docente só o utilizava para consolidar as diferentes temáticas, pois inicialmente, servia-se de outros recursos para inserir as distintas noções. A professora tentava sempre abordar os diferentes assuntos a partir de atividades e/ou de diálogos e só utilizava o manual como reforço final do que partilhou. Esta encarava o manual como uma fonte de sugestões e de consulta (Tormenta, 1996, p.58-59). Ao abordarem-se conteúdos que já foram trabalhados, estes permitem ao aluno consolidar as aprendizagens e aperceberem-se de algumas lacunas que ficaram na aprendizagem dos saberes. Deste modo, a partir da formação que tive, considero que, após a resolução de uma ficha, a correção deve ser feita em grupo, pois ajuda os alunos que estão com dificuldades e proporciona diálogos reflexivos acerca das diferentes formas de resolução de exercícios. Se as correções das fichas forem

apenas realizadas pelos professores, os alunos não têm a hipótese de compreenderem os seus erros e de os melhorar.

Quanto às fichas de trabalho, estas apresentam características um pouco diferentes das fichas de trabalho realizadas no manual. Um dos aspetos que as torna mais ricas é o facto de estas poderem ser construídas na totalidade pela docente, o que permite adaptá-las às características do grupo. Visto que, as mesmas são realizadas ao longo do ano, permitem que as informações que contêm sejam atuais.

A estruturação deste recurso pode também englobar atividades com diferentes dinâmicas e diversos objetivos. Os professores têm a oportunidade de desenvolver com os alunos atividades que fomentem o trabalho de pesquisa, a sua criatividade, o espírito crítico, a capacidade reflexiva, entre outras competências (Morgado, 2004, p.57).

Uma vez que, o estágio que desenvolvi foi junto de um grupo do 1.º ano de escolaridade, houve a necessidade de trabalhar constantemente com fichas na área do Português, para que os alunos desenvolvessem a grafia dos diferentes grafemas. Inicialmente, os discentes iam desenvolvendo as fichas a um ritmo muito lento, pois a sua motricidade fina não estava muito desenvolvida. No entanto, ao longo das semanas, os alunos foram aperfeiçoando a sua grafia e compreendendo o valor que a mesma tem no quotidiano, ganhando gosto pela mesma (Aguayo, 1970, p.294). Também na área da Matemática, a resolução de fichas de trabalho pode ter diversas vantagens. A criança, ao confrontar-se com a resolução de problemas, desenvolve o seu pensamento reflexivo, a sua capacidade de iniciativa, a sua capacidade de lógica e também adquire técnicas de organização e de execução do trabalho (*idem, ibidem*, p.157). Os exercícios escritos possibilitam aos alunos realizarem cálculos mentais que envolvam números maiores. “A vantagem principal do cálculo

escrito está na maior segurança e exatidão dos resultados e em sua aplicação a grandes quantidades numéricas” (*idem, ibidem*, p.259).

É importante que as fichas, tanto do manual como de trabalho, não possuam questões diretas e de respostas fáceis. Deve-se proporcionar aos alunos a capacidade de racionar e pesquisar as respostas e de articular saberes.

Ambos os materiais foram trabalhados, na maioria das vezes, individualmente. Esta estrutura de trabalho permite ao aluno confrontar-se com os seus reais conhecimentos acerca das diferentes temáticas, possibilitando-lhe aperceber-se atempadamente se realmente compreendeu o que foi ensinado pela docente. O trabalho desenvolvido singularmente permite que a docente possa disponibilizar aos alunos um apoio mais individual, ajudando-os assim a compreenderem melhor alguns aspetos. O facto de os discentes trabalharem sozinhos também proporciona o desenvolvimento da sua criatividade, uma vez que, os mesmos se veem confrontados com as suas ideias e com a necessidade de se superarem (*idem, ibidem*, p.157).

Em suma, os manuais escolares e as fichas de trabalho podem ser considerados dois materiais muito enriquecedores, desde que a sua aplicação em sala de aula seja equilibrada. Os mesmos devem fomentar um desenvolvimento harmonioso dos discentes tendo em conta o contexto. O professor deve ter a autonomia de organizar as temáticas a lecionar de acordo com os critérios que considera adequados, e não a partir de uma estrutura rigorosa apresentada previamente nos manuais. Também as fichas de trabalho podem ter um carácter mais teórico, mas também, devem incentivar o uso de outras técnicas de trabalho, uma vez que, o docente tem oportunidade de as construir consoante as motivações e interesses do grupo.

5.5.A vivência da avaliação

“A avaliação é um método de coleta e de processamento dos dados necessários à melhoria da aprendizagem e do ensino” (Bloom, Hastings & Madaus, 1983, p.8).

De acordo com a ideia dos autores citados anteriormente, podemos afirmar que a avaliação tem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, não só para o docente, mas também, para os discentes. A recolha de informações constante permite, ao professor, compreender quais as dificuldades apresentadas pelos alunos, conhecer os interesses e modos de representação do conhecimento, bem como, ajustar as suas metodologias às características da turma, para que estes alcancem os diferentes objetivos estabelecidos previamente.

O professor tem um papel essencial durante as aprendizagens do aluno, pois deve estar atento e compreender se o discente as está a perceber. Caso os alunos não estejam a alcançar as aprendizagens, o docente deve modificar as suas estratégias para se adequar ao aluno (Hayman Jr. & Napier, 1979, p.19).

Uma vez que, o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico passa muito mais tempo com os seus alunos, pois o regime adotado é de monodocência, este facto permite-lhe conhecer melhor cada elemento do seu grupo e assim desenvolver uma avaliação mais justa e objetiva (Pinto, 1989, p.130).

Neste sentido, a observação e a reflexão, no decorrer deste estágio supervisionado, tiveram uma importância significativa em todo o processo de avaliação, pois ajudaram-nos a recolher e compreender as diversas informações dadas pelo grupo, ajudando-nos a melhorar as nossas práticas. Damas e Ketele (1985, p.26) destacam a importância destes procedimentos, salientando que a interligação entre eles é

fundamental; assim sendo, afirmam que “**observa-se para avaliar, avalia-se para decidir, decide-se para agir**. A acção será, por sua vez, submetida à avaliação (e, portanto, à observação) para uma nova tomada de decisão”. Para que todo o processo de aprendizagem seja enriquecedor, é importante que a observação seja objetiva, de modo a não rotular os alunos. O facto de estes não compreenderem algum conteúdo não quer dizer, à partida, que são maus alunos, existem diversos fatores que podem estar na origem dessa dificuldade, sendo um deles a metodologia adotada (Pinto, 1989, p.57).

Uma vez que, o estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico, se desenvolveu durante onze semanas (três dias por semana), possibilitou-nos estar presentes, a maior parte da semana, no quotidiano da turma, e por consequência, participarmos ativamente no desenvolvimento das suas capacidades. Deste modo, a professora cooperante, no início da nossa prática, mencionou que iríamos ter um papel importante na avaliação dos alunos, tanto ao nível formativo como ao nível sumativo.

Deste modo, para nos ajudar na recolha de informações, construímos algumas tabelas informativas (vide apêndice 7) que nos foram ajudando a refletir acerca do percurso dos discentes. Estas tabelas, ao permitirem analisar as dificuldades apresentadas pelo grupo, possibilitavam a reformulação, sempre que necessário, das nossas metodologias.

Também as fichas de trabalho foram um recurso considerado muito importante no decorrer do estágio, pois para além de nos demonstrarem se os alunos estavam a conseguir atingir os objetivos definidos, ajudavam-nos a perceberem quais as suas dificuldades.

Durante a resolução das fichas, tentávamos sempre circular pelos lugares de cada aluno para esclarecer as dúvidas que ocorressem. Rosales (1992, p.105) afirma que esta atitude, de nos colocarmos ao lado dos

discentes na resolução das tarefas para ver a forma como estes trabalham, permite observar “os êxitos e possíveis erros e fracassos e poder orientá-los e estimulá-los no seu desenvolvimento, de uma forma contínua e imediata”. Pinto (1989, p.128) acrescenta ainda que, a ajuda individualizada a cada discente possibilita um ajuste de estratégias, ajudando o aluno a alcançar o sucesso. Após a resolução das fichas de trabalho, as mesmas eram corrigidas em grupo para que todos pudessem compreender e debater acerca das respostas dadas. Quando o processo da avaliação e da retroação cooperam, é proporcionado aos discentes compreenderem melhor o que não tinha sido alcançado e se pretendia, ajudando a clarificar as incertezas (Hayman Jr. & Napier, 1979, p.20).

Contudo, o tempo dispensado para análise dos erros cometidos e para o trabalho individualizado nem sempre se verifica, visto que, existem professores que sentem alguma pressão em cumprir os programas, e por isso, não querem dispensar o seu tempo com as dificuldades de apenas alguns elementos do grupo (Pinto, 1989, p.128). Felizmente, este aspeto não foi vivenciado por nós, nesta experiência educativa, pois tanto nas práticas da professora cooperante como nas nossas, a ajuda individualizada e a retroação estiveram muito presentes. Visto que, estava a desenvolver esta prática junto de um grupo do primeiro ano de escolaridade, era indispensável rever constantemente os diversos saberes, pois era essencial que os conteúdos básicos da literacia e da matemática ficassem verdadeiramente compreendidos.

A avaliação que o docente faz constantemente é muito importante, porque permite verificar se os discentes estão a conseguir alcançar os objetivos predefinidos, prognosticar as possibilidades educativas de cada aluno, diagnosticar as falhas e fragilidades tidas no processo de ensino-

aprendizagem, e orientar e ajustar o processo caso se verifique que existam necessidades (Carrasco, 1989, p.15-16).

Tendo em conta o que foi referido anteriormente, Bloom, Hastings e Madaus (1983, p.130) sintetizam a essência da avaliação formativa como o uso de uma “avaliação sistemática durante o processo de elaboração do programa, de ensino e de aprendizagem, com o propósito de aperfeiçoar quaisquer destes três processos”.

No contexto de sala de aula, é cada vez mais recorrente depararmos com a presença de uma grande heterogeneidade dos alunos, tanto no ponto de vista pessoal como nas relações com a escola e com apreensão de novos saberes. É importante observarmos e analisarmos, a partir de uma avaliação formativa, as informações recolhidas, para, posteriormente, adequarmos as nossas falhas nas práticas desenvolvidas.

Tal como refere o Ministério da Educação (1992),

A função formativa da avaliação é, sem dúvida, a função natural da avaliação, pois trata-se de, em cada momento, determinar o quê e como os alunos sabem e fazem, de modo a alterar, se necessário, as atividades de aprendizagem com que o professor os confronta (Ministério da Educação, 1992, p. 16).

Deste modo, o contexto em que todo o processo de aprendizagem se desenvolve é de extrema importância, não só para ajudar o aluno a detetar os seus erros e a encontrar formas de os superar, mas também para permitir ganhar autoconfiança em todo este processo. Limitar a avaliação apenas ao seu papel tradicional, isto é, uma simples medida de saberes, contribui muito pouco para perceber esta complexidade dos diferentes processos e ajudar a entender as causas dos erros e contribuir para melhorar os processos de ensino e aprendizagem.

Nesta perspetiva, o feedback informativo tem um papel muito importante, na medida em que, permite aos alunos compreender quais os seus erros e poder pedir ajuda na resolução destes. (Bloom, Hastings & Madaus, 1983, p.145-147). Assim sendo, é importante analisar os erros e não avaliá-los apenas. Quando se realizam fichas de trabalho ou fichas sumativas, deve proceder-se à sua resolução em grupo, para que os discentes compreendam onde e porque erraram (Pinto, 1989, p.108-109). Esta modalidade educativa permite assim ao docente avaliar continuamente o seu grupo, interpretando e refletindo sobre as suas práticas e o desenvolvimento real da criança.

Apesar de se referir que a avaliação está centrada na ação educativa e nas reformas ou regulações, por vezes não se verifica (*idem, ibidem*).

Muitas vezes o que acontece, é que os professores selecionam as aprendizagens que querem avaliar, não permitindo ao aluno sentir-se apoiado e orientado nas suas aprendizagens, uma vez que, as temáticas escolhidas pelo docente, podem não ser as que o discente mais se identifica. Como esta retroação é desenvolvida em massas (sumativamente), o aluno sente-se pressionado, relacionando, muitas vezes, os seus resultados a recompensas ou punições (Hayman Jr. & Napier, 1979, p.15). Visto que, alguns alunos têm frequentemente notas negativas, isso irá funcionar como um reforço negativo e não irá ajudar o mesmo em resultados seguintes, sendo a tensão maior (Pinto, 1989, p.118-119).

Cabe ao docente inverter a importância que é dada a este momento de avaliação, destacando que apenas se trata de mais um momento de recolha de informações acerca do discente, para o ajudar nas necessidades existentes. Este elemento deve estar inserido na avaliação contínua das aprendizagens, sendo trabalhado como os outros recursos, e

não como um elemento em que se avaliam as capacidades finais (*idem, ibidem*).

Para além desta carga negativa que a avaliação sumativa pode acarretar, a mesma não permite que todas as capacidades desenvolvidas nos alunos sejam analisadas, das quais, destaco as atitudes e os comportamentos manifestados pelos discentes. Segundo Rosales (1992, p.9) “é necessário avaliar não apenas conhecimentos, mas também habilidades e atitudes. É necessário conhecer as características dos processos e não apenas as dos resultados”. Os próprios saberes também não são avaliados de igual forma, pois o professor tenta escolher perguntas equilibradas, isto é, umas mais fáceis e outras mais complicadas. Todavia, não engloba nas fichas de avaliação sumativas todas as matérias lecionadas (Hayman Jr. & Napier, 1979).

O facto de os docentes utilizarem provas que já foram realizadas anteriormente, por outros grupos, também é um aspeto negativo, uma vez que, cada grupo apresenta características próprias e este elemento de avaliação deve ter em conta o processo desenvolvido com o grupo atual (Rosales, 1992, p.105-107).

Um outro aspeto negativo que acompanha a avaliação sumativa consiste na apreciação dos saberes isoladamente. A interligação entre as diferentes áreas deveria estar presente no quotidiano escolar, pois no quotidiano do cidadão essa conexão é frequente (Pinto, 1989, p.115-116). A utilização dos conhecimentos deveria ser utilizada em outras áreas ou noutros “capítulos” (Hayman Jr. & Napier, 1979, p.26). Isto é, os saberes não deveriam ser adquiridos apenas por um período de tempo, em que são transmitidos, avaliados e esquecidos, deveriam sim, ser adquiridos na íntegra para que fossem utilizados futuramente, tanto ao nível escolar como ao nível pessoal. Segundo Hayman Jr. e Napier (1979, p.15) “a

avaliação devia envolver um processo de retroação contínuo essencial ao funcionamento da sala de aula”.

A avaliação formativa pode ser diferenciada como um processo que permite ao docente compreender, ao longo do processo, quais as competências que o aluno dominou com facilidade e quais as que não conseguiu e, a avaliação sumativa apenas como um elemento que ajuda a perceber se os objetivos gerais foram alcançados (Bloom, Hastings & Madaus, 1983, p.67).

A professora cooperante possibilitou-nos fazer, em conjunto com ela, os registos de avaliação de cada aluno, referentes ao primeiro período.

A escala de medida é tida muito em conta pelos pais e encarregados de educação e ajuda o professor a caracterizar o aluno. No entanto, o facto dos registos de final de período serem realizados a partir de tabelas, limita a informação que é dada sobre as capacidades dos discentes (Pinto, 1989, p. 71-72). Contudo, a grelha construída pela docente, tinha um espaço próprio para redigir algumas informações acerca do aluno, o que enriquecia a comunicação estabelecida. Neste sentido, a professora explicou-nos que, quando redigimos o comentário, no registo de avaliação, devemos ter sempre em conta qual seria a nossa atitude, enquanto pais, ao lermos a apreciação. Devemos ser realistas mas ter cuidado com os comentários tecidos, para não serem muito depreciativos.

Na elaboração destes registos de avaliação de final de período, pude constatar que a professora incidia muito as suas opiniões em todo o processo desenvolvido ao longo do período, vendo as avaliações sumativas, apenas como mais um elemento para fundamentar as observações realizadas durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

Em suma, a avaliação deve ter como objetivo central a continuação das aprendizagens e/ou o ensino corretivo das mesmas (Damas & Ketele, 1985, p.14). É importante ter em conta que a avaliação deve ser realizada sistematicamente, e não apenas como medição de conhecimentos. O que importa verdadeiramente é que o aluno consiga desenvolver as suas capacidades, tendo sempre em conta que todas as crianças são diferentes.

Capítulo VI

6. Paradoxo entre os problemas de comportamento e o desenvolvimento cognitivo de uma criança – Estudo de Caso

6.1.Introdução

No âmbito da área curricular de Prática Educativa II, foi-nos proposto que desenvolvêssemos uma pequena investigação sobre a temática da diversidade cultural em sala de aula. No entanto, como na turma em que concretizei a minha prática, não existia nenhum caso que se enquadrasse no tema, e visto que existia uma criança que manifestava um comportamento incomum, considerei ser um bom estudo a desenvolver.

A presente investigação teve como base a observação dos comportamentos do aluno e a recolha de informações, a partir de questionários e documentos informativos, cedidos pelos diferentes intervenientes educativos e pela criança. Todos os dados reunidos foram analisados em conjunto com informações recolhidas de diferentes autores, focando a análise essencialmente a três níveis: comportamental, afetivo e cognitivo.

6.2.Justificação da escolha

O aluno em estudo, do sexo masculino, pertencia a uma turma do primeiro ano de escolaridade (que continha 26 crianças, 14 rapazes e 12 raparigas) e completou, em 2012, 7 anos de idade. Optei por escolher este aluno, uma vez que, o mesmo apresentava um comportamento incomum,

em sala de aula, pois existia uma grande contradição entre o seu comportamento e o desenvolvimento cognitivo; assim, as atitudes incorretas que manifestava não interferiam com o aumento das suas aprendizagens.

Este aluno apresentava grandes problemas de comportamento (fazia frequentemente barulho, distraía-se com os diversos materiais e destruía-os, conversava com os colegas, levantava-se, entre outros aspetos perturbadores na sala de aula). Porém, ao realizar fichas de trabalho, expressava uma certa motivação, sendo os únicos períodos em que estava mais calmo e implicado no seu trabalho. Contudo, é importante referir que os seus progressos e resultados, nas diferentes áreas curriculares, eram muito satisfatórios. Mesmo quando não respeitava as regras da sala de aula, intervinha com respostas corretas.

Neste sentido, ao observar a atitude manifestada por esta criança, senti a necessidade de compreender o porquê da sua postura na sala, visto que se sentia motivada para aprender novos conhecimentos. Deste modo, surgiram algumas questões:

- ❖ Visto que o aluno demonstra gostar bastante de aprender, por que tinha a necessidade de quebrar as regras em sala de aula? (questão-chave)
- ❖ Será que a metodologia utilizada na sala de aula não o motivava?
- ❖ Qual será a atitude da mãe perante a lagarta do comportamento¹⁴ que era levada para casa? Ignorava-a ou tomava alguma atitude?

¹⁴ A lagarta do comportamento é uma folha onde são registados todos os comportamentos da criança ao longo do mês, a partir da utilização de bolas: verde, amarela e vermelha (bom, intermédio e mau comportamento, respetivamente) para informar os pais.

6.3. Quadro teórico – conceptual

Desde pequena, a criança é moldada de acordo com o meio em que está inserida, assimilando assim os padrões de comportamento, a cultura e os valores da sociedade em que vive. Ao ir para a escola encontra outras formas de estar, o que pode originar alguns conflitos (Amos & Orem, 1968, p.127).

A disciplina ou a indisciplina podem ser vistas como um fenómeno organizacional e psicossocial, uma vez que, a atribuição de uma destas características a um grupo, depende dos ideais que a realidade educativa em questão possui. Neste sentido, podemos mencionar que a análise desta atitude advém do encadeamento entre “factores estruturais (obrigatoriedade de frequência discente, dimensão das turmas, currículos escolares e autoridade do professor), factores sociais (representações sociais, subculturas docentes e discentes, poderes do professores e dos alunos) e pessoais (objectivos individuais, estilos de ensino e estratégias de aprendizagem)” (Domingues, 1995, p. 7).

Amos e Orem (1968, p. 31) definem a disciplina como “a liberdade de certos limites”, isto é, “cada indivíduo exercita o direito de se auto-aperfeiçoar e também a responsabilidade de respeitar o seu semelhante”. Ou seja, deve haver uma relação pedagógica, entre professor e alunos e, entre os próprios alunos. Ambos devem ser capazes de compreender que cada um necessita do seu espaço na prática pedagógica, o aluno deve ter a oportunidade de explorar e o professor a oportunidade de partilhar os seus conhecimentos (Domingues, 1995, p. 13). Deste modo, é importante estabelecer algumas regras básicas para que o aluno compreenda o limite da sua liberdade, dentro do qual possa realizar a sua autoeducação (Amos & Orem, 1968, p. 32). “Um estudante que não sinta a segurança decorrente da evidência dos limites, numa determinada situação, pode ter

de depender muito esforço e tempo desnecessários a experimentar esses limites – a “ver até que ponto pode ir”” (*idem, ibidem*, p.33).

Neste sentido, pode definir-se indisciplina como o “incumprimento de um conjunto de «exigências instrumentais» que enquadram as actividades dentro do espaço da aula, impedindo ou dificultando a obtenção dos objectivos de ensino-aprendizagem, («subsistema produtivo»), traçados para esse espaço-tempo social e pedagógico” (Amado & Freire, 2009, p.11).

Na disciplina o objetivo primordial deve ser a autodisciplina, assim sendo, é importante que o discente passe por três fases. A primeira consiste na experimentação dos limites, que originará a uma segunda fase, que se baseia na resposta dada aos seus comportamentos (se a sua atitude incomodou ou não a outra pessoa). Por último, temos a interiorização dos limites (Brazelton, 2009, p. 293). Tal como afirma Tiba (2005, p.58) a criança compreende o que é errado, quando vivenciar uma experiência similar e perceber o porquê de estar incorreto tal comportamento. Assim, o adulto tem um papel fundamental para explicar à criança os motivos do seu incumprimento (Brazelton, 2009, p.298). O professor não deve apenas repreender o aluno, pois assim o discente não compreenderá porque foi repreendido e voltará a comportar-se da mesma forma, para tentar compreender o motivo do docente ter reagido daquela maneira (*idem, ibidem*, p.294).

A própria criança necessita definir desde muito cedo um espaço próprio, um território de segurança – e para que essa zona seja sua precisa de um espaço de pesquisa e de um tempo de elaboração (Santos,1983, citado por Sampaio, 1996). Neste sentido, a criança não necessita ser reprimida para ficar quieta, se lhe possibilitarmos um tempo e um espaço de descoberta. Só deste modo

estaremos a contribuir para que o controlo deixe de ser externo, para passar a auto-controlo (Sampaio, 1996, p.25).

Podemos definir um aluno como disciplinado, quando o mesmo consegue ter um domínio de si próprio e do meio ambiente. O discente deve compreender as diferentes atitudes que pode manifestar, nos distintos momentos e não ter os comportamentos aceitáveis só porque é subjugado ou coagido. Este deve ser capaz de adaptar-se aos distintos ambientes (Amos & Orem, 1968, p. 31).

Uma classe disciplinada é constituída por indivíduos que, por irem progressivamente ganhando domínio de si mesmos e do ambiente, conseguem graus de independência cada vez mais elevados. Embora esses estudantes participem em lições e planos de grupo, são capazes de ocupar boa parte do seu tempo a trabalhar sós, cada qual no seu próprio passo, cada qual competindo consigo mesmo. Os estudantes disciplinados respeitam o direito que os seus colegas têm do necessário isolamento para conseguirem concentrar-se e acabar os seus trabalhos (*idem, ibidem*, p.32).

Existem diversos aspetos que podem ser tidos em conta, por parte do docente, que contribuem para uma boa disciplina em sala de aula. Amos e Orem (1968, p. 207) afirmam que as tarefas dadas aos alunos devem estimular os seus interesses e motivá-los a novas descobertas. Os dois autores acrescentam ainda que as regras estabelecidas em sala de aula, devem ser elaboradas pelos próprios alunos e pela professora, logo no início do ano letivo e, após compreenderem o que realmente cada norma significa, devem ser afixadas (*idem, ibidem*, p.68). Um outro aspeto que desperta o interesse dos discentes consiste na correlação entre o programa escolar e o seu quotidiano, pois assim os alunos podem aplicar o que aprendem no seu dia-a-dia (Tiba, 2005, p.129).

Todas as crianças necessitam de um ambiente propício às suas necessidades fundamentais de aperfeiçoamento físico, emocional, intelectual e espiritual... Se uma criança se não desenvolver nalguns destes campos, é muito provável que se venham a verificar efeitos negativos a breve ou a longo prazo. Sob muitos aspectos, os pais de uma criança são os seus professores mais importantes (Amos & Orem, 1968, p.39).

É extremamente importante analisar os comportamentos desajustados e descobrir quais as suas causas, para assim solucionar de forma mais precisa a situação (Sampaio, 1996, p.28).

Neste sentido, Aires (2009, p. 24) menciona algumas causas que podem estar na origem da indisciplina escolar. Assim sendo, destaco três das que se podem interligar ao aluno em estudo.

A causa psicodinâmica consiste nos conflitos que não foram bem resolvidos no passado e que por consequência influenciaram o seu desenvolvimento. Se a criança durante o seu crescimento não se sentiu segura afetivamente, posteriormente poderá ser colocado em risco o seu equilíbrio (Lieberman, 1987, p.13). Esta situação pode ser relacionada com a causa familiar, uma vez que grande parte das experiências são tidas com os seus familiares.

Outra origem é a causa biopsicossocial, que se baseia nas dificuldades de aprendizagem de natureza biológica. A Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (PHDA) é frequentemente ligada a discentes com comportamentos inadequados (Hall & Hall, 2008, p.16). O aluno em estudo foi submetido a alguns testes, por parte da psicóloga, e os resultados evidenciaram a presença de muitos dos sintomas associados a esta perturbação.

Ainda relacionado a problemas de natureza biológica, podemos examinar os discentes que possuem um temperamento difícil, pois estes não dão importância às consequências dos seus comportamentos. As atitudes tidas ocorrem, a maior parte das vezes, de impulsos o que faz com que o aluno não controle as suas ações. Assim sendo, neste caso, o castigo não teria nenhum impacto na postura da criança, pois não compreenderia as consequências e ultrapassaria os castigos sem lhe atribuir significado (*idem, ibidem*, p.33). Se não forem aplicados alguns limites, o aluno sentirá que pode continuar com o seu comportamento. O indisciplinado pode ainda contribuir para o desequilíbrio do meio ambiente da sala, pois os restantes alunos sentem-se atraídos a terem más atitudes (Tiba, 2005, p.195).

Atualmente, uma das causas, que tem importância significativa nos comportamentos dos discentes, é a familiar, pois são cada vez mais as ruturas que ocorrem devido a problemas sociais e económicos que acontecem por consequência da conjuntura que estamos a vivenciar.

De acordo com o que referem Hall e Hall (2008, p.11), os diversos estudos clarificam que os “agregados monoparentais e os pais que vivem na pobreza têm mais probabilidade de apresentarem práticas educativas duras e inconsistentes e os respectivos filhos maior probabilidade de serem insubordinados, desafiantes e agressivos”.

A personalidade da criança constrói-se num contexto histórico extremamente complexo, em que os protótipos inconscientes das personagens que modulam a maneira pela qual o indivíduo apreende o outro e o mundo exterior, são constituídos por imagens parentais e fraternais, produzidas pelo ambiente familiar (Lieberman, 1987, p.37).

A vivência, por parte da criança, do divórcio, é assimilada, frequentemente, como um processo de desestruturação do Eu, pois os desejos iniciais, que o casal possuía, também se desmoronaram (*idem, ibidem*).

Tal como refere um estudo realizado pelo professor Dugas (Saint-Louis – Lariboisière) e Jean Jacques Guillarme (diretor do Centro médico-pedagógico de Auteuil) (1978), citado por Liberman (1987, p.40), crianças, que vivenciam mais cedo esta rutura familiar, têm maiores riscos de perturbação.

O processo do divórcio ostenta tantas inseguranças por parte da criança, devido à dinâmica conflituosa que acarreta, e não ao procedimento em si (Liberman, 1987, p.43). “Muitas vezes, a criança que se sente atingida na sua vida afetiva, projeta sobre o mundo que a rodeia as suas angústias e a sua agressividade, semeando e recolhendo os frutos da discórdia” (*idem, ibidem*, p.92).

Uma vez que a criança passa grande parte do seu tempo na escola, os diferentes intervenientes educativos têm a oportunidade de analisar as perturbações psicológicas geradas do divórcio, e assim, tomarem medidas para ultrapassar esses receios (*idem, ibidem*, p. 108).

Apesar das crianças possuírem um bom desenvolvimento intelectual, ao vivenciarem o processo de divórcio, alteram muitas vezes o seu rendimento escolar e o comportamento no grupo, originando assim lacunas na aprendizagem (*idem, ibidem*, p. 109). Os problemas que surgem do meio familiar do discente estão na origem das recusas da escolaridade, que levam o aluno a comportamentos difíceis, a fugas ou ao absentismo escolar (*idem, ibidem*, p.110).

Os adultos devem preocupar-se, essencialmente, com o bem-estar da criança, contribuindo, assim para que esta cresça com estabilidade,

quietude e serenidade. A mesma deve ficar junto do pai ou da mãe consoante as suas necessidades, nunca rompendo o contacto com o outro progenitor, mas também não andando de um lado para o outro, só porque tem de ser feita a justiça, pois as mudanças constantes de espaço cansam-na (*idem, ibidem*, p.165). Um dos aspetos que deve ser tomado em consideração para quem deve ficar com os cuidados é a proximidade à escola que o aluno frequenta, para assim não se destruírem as relações sociais que ele possui (*idem, ibidem*, p.168).

Os pais sabem que têm de estabelecer limites à criança, de um modo consistente e eficaz, porém, a hipótese de estarem a impor muitos limites é constante. Visto que, estão muito pouco tempo com os seus educandos ou que ficaram sozinhos com os mesmos, no caso de rutura, preferem não ter uma atitude tirana (Brazelton, 2009, p.291).

“Os estudos longitudinais de Judith Wallerstein sobre filhos de pais divorciados mostram que eles continuam a desejar a reconstituição da família original até catorze ou quinze anos depois do divórcio” (Brazelton, 2009, p.301). Estes sentem-se abandonados pelo progenitor que saiu de casa e receiam que o que ficou consigo o abandone também (*idem, ibidem*, p.302).

Um aspeto que deveria ser tido em consideração consiste em não separar os irmãos, pois os mesmos apoiar-se-ão mutuamente. (*idem, ibidem*, p.307).

Uma vez que, os problemas de comportamento, muitas vezes, não conseguem ser ultrapassados a partir da ajuda dada pelos pais e pelo professor é necessário estabelecer “um contacto pessoal com um técnico de saúde” pois este “permite remover as barreiras burocráticas e solucionar o problema” (Sampaio, 1996, p.27).

Neste sentido, o psicólogo tem um papel fundamental, pois pode desenvolver com o discente diversos testes e atividades para compreender a origem dos comportamentos. O facto de se ter especializado na psíquico do individuo permite-lhe aplicar e interpretar, de um modo mais completo, as diversas informações recolhidas. Visto que, este técnico de saúde psíquica está bastante tempo com o aluno e consegue compreender melhor quais os interesses, pode dar sugestões ao docente acerca do método educativo que melhor se enquadra ao discente (Amos & Orem, 1968, p.194).

Segundo Sampaio (1996, p.25) “a conquista de uma disciplina verdadeira (de dentro para fora), passa pela interiorização de uma série de regras, na família e na escola, só suscetíveis de terem êxito se tiverem sido construídas de uma forma participada”.

6.4.Objetivos Gerais

- Analisar os comportamentos do aluno no contexto de sala de aula;
- Identificar e apresentar ações alternativas ou decisões, de forma a se poder lidar com o problema que foi identificado.

6.5.Objetivos Específicos

- Compreender quais as concepções que a criança tem da escola;
- Identificar quais os reais interesses da criança, para posteriormente os ter em conta nas metodologias utilizadas na sala e assim, melhorar o seu comportamento.

6.6. Quadro Metodológico

A fim de entender melhor o comportamento deste aluno, recorri a diversas técnicas, documentais e não documentais. No que diz respeito às técnicas documentais, pedi à psicóloga da escola os diferentes relatórios produzidos sobre a criança (uma vez que andava a ser acompanhada pela mesma), analisei os dados individuais recolhidos, no início do ano letivo, pela professora cooperante e consultei diversas fontes bibliográficas sobre o tema. Quanto às técnicas não documentais, realizei inquéritos por questionário à psicóloga da escola e à professora cooperante e um inquérito por entrevista à própria criança, registos diários das suas atitudes (nos dias em que não estava a intervir), observação não participante, registo e análise de grelhas de observação e conversas informais.

6.7. Apresentação e análise de resultados

6.7.1 Dados identificativos e percurso escolar

O J. nasceu em 2005, portanto, tinha 7 anos de idade, aquando realizada esta pesquisa. Vive em Coimbra, na mesma freguesia na qual está situada a escola, com a sua mãe, que tem a licenciatura em cardiopneumologia. O pai e a irmã mais velha (15 anos de idade) não vive com ele, devido ao divórcio dos progenitores, estes moram em Londres.

Passados três meses do divórcio dos pais, o J. experienciou um episódio que comprovou o seu desequilíbrio afetivo, quando fez as malas e foi para uma paragem de autocarro.

O J. frequentou o Ensino Pré-Escolar durante 5 anos, e as Atividades de Tempos Livres durante 3 anos. Tendo em conta a avaliação, elaborada pela responsável que acompanhou o aluno, no Ensino Pré-Escolar, pode considerar-se que este já evidenciava alguns comportamentos desajustados, uma vez que, tinha grande dificuldade em cumprir regras e não aceitava bem pequenas frustrações, o que originava, algumas vezes, atitudes agressivas. A educadora chegou a sugerir aos pais que a criança fosse acompanhada por um psicólogo, de modo a melhorar a impulsividade e o comportamento social, pois o aluno manifestava várias vezes uma atitude de oposição e desafio ao adulto. Relativamente às diferentes competências relacionadas com o nível cognitivo, o discente manifestava uma autonomia significativa e um notável progresso nas distintas capacidades adquiridas.

Segundo um questionário realizado no início do ano letivo, ao encarregado de educação, relativamente às características particulares do aluno, este mencionou que o seu educando era simpático, falador, curioso e manifestava um grande interesse por música. Contudo, acrescentou ainda que, o J. tinha dificuldades ao nível da concentração, sendo difícil mantê-lo sentado na cadeira. Costumava ocupar os seus tempos livres a ver desenhos animados na televisão, a conversar, a passear, a ouvir música, a brincar, a ir ao cinema, a ajudar em casa e a ir ao café.

6.7.2 Análise dos comportamentos tidos diariamente em sala de aula (vide registos diários no apêndice 8)

O aluno em estudo mostrava que era bastante ativo, tanto ao nível de trabalho como ao nível de comportamento. Mesmo estando muito motivado para intervir, nas diversas atividades, não conseguia aguardar

que o professor lhe desse permissão para o fazer. Ao longo do tempo, o aluno foi melhorando este comportamento, compreendendo que para participar, teria de colocar o dedo no ar e respeitar a vez dos seus colegas, se não o fizesse, seriam ignoradas as suas respostas.

Para além do comportamento de impulsividade, o aluno estava constantemente a perturbar o ambiente da sala, sendo barrulhento, levantando-se, destruindo os materiais, tendo uma má postura na sua secretária, distraíndo-se com os diversos materiais que o rodeavam e desconcentrando os colegas que estavam ao seu redor.

O J. revelava uma grande motivação em desenvolver atividades diferentes e com materiais manuseáveis, contudo, evidenciava uma atitude muito agitada no desenrolar destes momentos. Ao longo da minha observação, pude constatar que o aluno possuía um grande interesse em resolver fichas de trabalho, questionando quando é que as iria desenvolver. Ao realizar as fichas, a criança manifestava um comportamento mais calmo. Todavia, como o seu ritmo de trabalho era muito rápido, concluía rapidamente a tarefa e, enquanto os seus colegas concluía a atividade, destabilizava.

Quanto ao seu aproveitamento escolar, podia considerar-se um bom aluno, uma vez que, conseguia alcançar facilmente os objetivos estipulados, tinha facilidade em adquirir novos conhecimentos e, mesmo quando faltava um dia, conseguia recuperar a aula perdida. Em todas as áreas curriculares, o aluno manifestava um bom aproveitamento e desenvolvimento das capacidades.

6.7.3 Conclusões retiradas a partir de grelhas de observação (vide apêndice 9)

No decorrer do estágio, pude observar as atitudes tidas pelo aluno e, em conjunto com outras informações fornecidas pelos diferentes intervenientes educativos, preencher grelhas de observação, cedidas pelo professor supervisor desta prática. Com este instrumento, pretendia-se recolher diversas informações, aos mais distintos níveis, para mais tarde ajudar a avaliar a situação e melhorá-la.

Nível do domínio afetivo

O J. era uma criança muito ativa, apesar de nem sempre, evidenciar as melhores atitudes. No quotidiano da sala de aula, demonstrava a sua instabilidade, pois em algumas situações estava calmo e noutras verificava-se o inverso, sendo que, estas posturas contraditórias, por vezes, ocorriam em momentos idênticos.

No que diz respeito à destruição dos seus materiais escolares, era uma constante no seu dia-a-dia, o que originava ter de pedir aos seus colegas para lhe emprestarem o que faltava para concretizar as atividades.

Quanto às relações que estabelecia com os seus colegas, notavam-se algumas dificuldades, devido às posturas agressivas que por vezes expressava, o que levava ao distanciamento dos seus colegas. Outras vezes, revelava algumas atitudes ilustres, ajudando os seus companheiros nas suas fragilidades. As suas relações interpessoais eram mantidas apenas com um reduzido número de alunos da turma, principalmente os mais agitados, devido aos seus comportamentos desajustados.

Houve alguns dias em que o J. se encontrava triste, principalmente nos dias após o pai se ter ido embora, depois de o visitar.

Nível da motivação no trabalho escolar

No que diz respeito à motivação, o aluno demonstrava sempre um grande interesse em desenvolver a maioria das atividades, mesmo que não estivesse sossegado na sua realização. Quando eram realizados momentos de aprendizagem por toda a turma, o J. apresentava um comportamento agitado e não aguardava que fosse solicitada a sua participação.

Tanto nas atividades em grupo como nas individuais, o comportamento manifestado era igual. Nesse sentido, a professora ou a estagiária, que estava a intervir junto do grupo, tentava colocar um colega mais calmo ao seu lado, para que o trabalho fosse mais rentável e não se distraísse. Este manifestava alguma reticência em aceitar as opiniões dadas pelos seus colegas, mas, no geral, conseguiam chegar a conclusões unânimes.

Relativamente ao ritmo de trabalho, demonstrava ser muito autónomo e independente, despachando-se rapidamente na concretização das atividades. Contudo, distraía-se frequentemente e perturbava o ambiente da sala. Quando terminava as suas tarefas, era muito impaciente e não respeitava o ritmo de trabalho dos seus colegas, falando para eles e mexendo nos seus materiais.

Revelava interesse em todas as áreas do saber, tendo um bom desenvolvimento das suas capacidades. Patenteava uma grande motivação aquando surgiam novas situações, manifestando o seu gosto pela pesquisa e pela descoberta de novidades.

Nível do domínio cognitivo

No que diz respeito ao nível cognitivo, o aluno evidenciava possuir alguma facilidade na obtenção de novas aprendizagens. Conseguia

aprender os novos conhecimentos com facilidade e aplicá-los às situações sugeridas. Era capaz de resolver problemas de forma autónoma e mostrava uma boa capacidade de raciocínio.

Na área de Matemática revelava destreza na resolução de fichas de trabalho. Todavia, devido à sua impulsividade, por vezes, não ponderava bem as suas respostas.

Uma vez que se encontrava a frequentar o primeiro período do 1.º ano de escolaridade, ainda não se conseguiam observar algumas das competências que se pretendem alcançar no fim do ano letivo. Na Língua Portuguesa, podia verificar-se que o aluno aprendia rapidamente os novos grafemas e ligava-os com facilidade aos grafemas aprendidos anteriormente. Quanto à criatividade, ao nível da escrita, não se podia analisar, pois as matérias ainda eram muito objetivas.

Relativamente à área do Estudo do Meio, demonstrava grande interesse e motivação em participar, pois assim, tinha oportunidade de mostrar quais os conhecimentos que possuía e dialogar sobre assuntos representativos do seu quotidiano.

Nas diferentes expressões, o aluno J. exteriorizava uma grande satisfação, uma vez que, gostava muito de ouvir música, de pintar, de fazer desenhos, de dramatizar, entre outras atividades relacionadas às áreas artísticas. Apesar deste seu interesse, o seu comportamento, no decorrer destas atividades, também era muito agitado.

Nível da Linguagem Verbal

Do ponto de vista do desenvolvimento da linguagem verbal, o discente tinha um bom domínio do sistema fonético, reconhecendo a maior parte das vezes os sons e utilizando-os corretamente. Possuía um vocabulário razoável, de acordo com a sua faixa etária.

O J. percebia que a um grafema pode corresponder mais do que um fonema e vice-versa. Tinha também a noção de que uma mesma ideia pode ser expressa através de expressões diferentes.

Apenas com a iniciação de alguns grafemas é que confundia as sílabas e palavras semelhantes, mas rapidamente compreendia os fonemas correspondentes a cada um. O facto de ser muito apressado, na resolução das atividades, fazia com que escrevesse incorretamente, isto é, escrevia no mesmo registo que falava.

Nível da Linguagem Verbal Oral

Em termos de linguagem verbal oral, o J. transmitia muita confiança e segurança nas suas opiniões. Evidenciava estar dentro de diversos assuntos referentes ao quotidiano, dando a sua opinião e argumentando as suas ideias.

Um aspeto menos bom consistia no facto de o aluno não diferenciar a forma como falava de um contexto mais lúdico para um mais formal. O discente nem sempre adequava as suas conversas ao contexto, pois umas vezes, falava sobre o que estava a fazer, o que os outros estavam a realizar, em alguma situação que vivenciou, em perguntas ligadas a problemas para a resolução da tarefa, em problemas do quotidiano, em outras matérias programáticas ou em assuntos da vida familiar. Estas intervenções descontextualizadas acabavam por perturbar o trabalho que estava a ser desenvolvido, pois desconcentravam os restantes elementos da turma.

Nível da linguagem verbal escrita

É de salientar que o aluno em estudo andando no primeiro ano de escolaridade o seu vocabulário escrito ainda era muito reduzido. Porém,

de acordo com o que tinha sido desenvolvido até ao momento, em que estive presente junto do grupo, o J. escrevia com poucos erros ortográficos, revelando competências ao nível da estrutura frásica. Quando lhe era pedido que legendasse uma imagem de acordo com os grafemas que conseguia, a criança solucionava o problema de forma satisfatória.

Ao desenvolver algumas atividades que continham mensagens escritas e icónicas, o aluno demonstrava conseguir rapidamente decifrar o que era pretendido. Também nas atividades que contemplavam a resolução de palavras cruzadas, o J. concretizava-as com grande destreza.

Nível dos comportamentos

Relativamente à categoria da hiperatividade, pude verificar que o J. era a criança mais agitada na sala de aula. Mexia-se constantemente, tanto no lugar, assim como, se levantava sem razão para tal. Esta agitação constante provocava algum sobressalto na turma. Nas entradas na sala, a maior agitação ocorria após os intervalos e o almoço, pois encontrava-se muito inquieta.

O J. nunca recusou realizar algum trabalho, no entanto, durante a sua elaboração nunca estava sossegado, ou se distraía por breves minutos sozinho ou incomodava os colegas ao seu redor. Por vezes, queixava-se de estar a ser importunado pelos seus colegas, de modo a demonstrar que não era apenas ele a incumprir as regras da sala de aula.

Apesar de, muitas vezes, não estar atento às orientações dadas, pedia, sem constrangimentos, à docente, que lhe explicasse de novo o que se pretendia.

Tal como referi anteriormente, o J. era muito impulsivo o que originava muitas vezes alguns conflitos verbais e físicos com os seus colegas.

Em suma, pode considerar-se este aluno como perturbador pois o incumprimento das regras impostas nos diversos locais da escola era uma constante no seu quotidiano.

Nível do ambiente da sala de aula

Analisando a turma de um modo geral, posso concluir que, se tratava de um grupo interessado, possuía um bom nível de conhecimentos, era criativa e dinâmica.

As tarefas, inicialmente desenvolvidas pela professora e posteriormente, pelas estagiárias, tentavam estar de acordo com os interesses do grupo. Assim sendo, no geral, eram sempre recebidas com grande entusiasmo e interesse, por parte dos alunos, na sua realização.

No início do ano letivo, a professora titular de turma destacou, em conjunto com o grupo, quais as regras da sala de aula. Deste modo, durante as nossas intervenções, construímos com as crianças um cartaz para expor as regras definidas. Como descrevi noutra capítulo anterior, na sala existia um espaço, no canto do quadro, que servia para colocar os nomes das crianças que não cumpriam as regras. Após ser colocado o nome de um aluno três vezes, era-lhe atribuída a bola vermelha para esse dia, o que correspondia a mau comportamento. No fim de cada semana, os alunos levavam para casa uma folha que continha uma lagarta, na qual eram marcados todos os comportamentos dessa semana, para conhecimento dos pais.

Sempre que alguma criança demonstrava não compreender os saberes transmitidos, a professora tentava trabalhar com a mesma, individualmente.

Os alunos tinham a oportunidade de fazer algumas pesquisas para construírem alguns conhecimentos.

Relativamente à organização do espaço e à distribuição dos discentes por este, foi tido em conta as necessidades existentes e a melhor forma de haver espaços de circulação. Os alunos que tinham mais dificuldades de concentração e com problemas físicos foram distribuídos pelos lugares da frente. Quanto à distribuição das mesas pelo espaço, a professora, optou por colocá-las em filas, uma vez que, eram muitas e foi a forma mais organizada para haver espaços livres.

Os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar de forma individual, em grupo e coletiva.

Uma vez que, a turma era muito grande e existiam diversas personalidades, por vezes, sucediam-se alguns conflitos. No entanto, de uma forma geral a turma era muito unida e social. Quanto ao seu comportamento, como estavam ainda numa fase de transição, ainda incumpriam muito as regras estabelecidas. Contudo, é de salientar que, ao longo do período, o comportamento foi melhorando.

Visto que a professora seguia a ordem apresentada nos manuais, as crianças conseguiam saber quais os conteúdos que seriam aprendidos posteriormente.

Relativamente aos trabalhos de casa, a docente não punia as crianças que não os realizavam. A ajuda dos pais na resolução destes era muito frequente. Os exercícios eram analisados pela professora e guardados na capa individual de cada discente, para posteriores consultas.

6.7.4 Comentário aos questionários realizados à professora, à psicóloga e à própria criança (vide apêndices 10 e 11)

Tendo como objetivo principal recolher mais informações acerca do aluno J., desenvolvi três inquéritos que me possibilitaram compreender melhor a atitude desta criança.

No inquérito por questionário realizado à professora titular de turma, a mesma identificou alguns dos comportamentos mais graves, que a criança tinha tido até ao momento, em contexto de sala de aula e no recreio. Assim, por exemplo, o imitar os colegas e agredi-los fisicamente quando não lhe faziam a vontade, trazer brinquedos para a escola e brincar constantemente com eles em contexto de sala de aula. Questionada a docente, acerca de quais as atitudes tomadas por si, para resolver estas situações, referiu que teve diversos diálogos com o aluno, a fim de este compreender que na sala existiam regras e que havia responsabilidades.

Relativamente à assiduidade da mãe na escola, a professora mencionou que, a encarregada de educação apenas se deslocou no primeiro dia de aulas, com o intuito de fazer um breve retrato psicológico do seu filho. Neste, referiu algumas das suas preocupações quanto aos comportamentos difíceis do J., pois considerava que a agitação do seu filho se devia à ausência do pai, por este ter ido trabalhar para Londres. Posteriormente a esse contacto, apenas houve outro, por parte da docente, para solicitar a autorização para encaminhar a criança para os Serviços de Psicologia do Agrupamento.

Quanto ao desenvolvimento cognitivo do aluno, referiu que era muito inteligente, perspicaz, porém, com um aproveitamento muito

alguém das suas capacidades, devido à fraca capacidade de atenção e concentração.

Questionada acerca do que tem acontecido no comportamento do J., apontou para uma pequena melhoria, pois vinha a adquirir as regras, sendo esta ainda reduzida.

Visto que, o J. andava a ser acompanhado pela psicóloga do agrupamento, devido ao seu comportamento, considerei oportuno realizar um inquérito por questionário à mesma, pois seria um elemento importante para recolha de dados.

O aluno começou a ser acompanhado a pedido da professora titular de turma, uma vez que, apresentava um comportamento em sala de aula bastante agitado, impulsivo, frustrado e incumpridor de regras.

Ao abordar o J. pela primeira vez, explicou-lhe que era uma estagiária em psicologia e que poderia conversar sobre tudo o que precisasse, pois não iria contar a ninguém.

A reação da criança a esta abordagem foi muito positiva e, no decorrer das sessões, este mostrava-se muito bem-disposto. Contudo, quando se falava na sua situação familiar, principalmente na ausência do pai, denotava-se tristeza por parte dela.

Inicialmente, a psicóloga desenvolveu com o aluno algumas sessões livres, de modo a conhecê-lo melhor. Seguidamente, pediu-lhe que desenhasse uma família imaginária e a real; nessa parte, houve algumas suspensões em relação ao tema, isto é, o aluno desenhava diversos objetos e/ou situações porém não esboçava o que era pedido.

De um modo geral, analisava-o como sendo uma criança que sentia muito a falta do pai, e por consequência sentia-se revoltado com essa ausência. A falta da sua irmã, por também estar longe, deixava-o triste. A psicóloga concluiu que grande parte das causas da impulsividade e

agressividade devia-se a estas ausências. Considerava-o um aluno inseguro e bastante carente.

No inquérito por entrevista realizado à criança em estudo, a mesma referiu que gostava de frequentar a escola pelas relações sociais que estabeleceu e pelas aprendizagens que foi alcançando. Quanto aos seus gostos, afirmou que gostava de fazer tudo, mas o que gostava mais de fazer era “trabalhar”, mais precisamente, “Afiar os lápis”. Aquando questionado sobre o seu comportamento, afirmou que, por vezes, ficava cansado por estar tanto tempo sentado, porque costuma ter sono e doer-lhe as costas.

Relativamente à tabela de comportamento, o J. não lhe atribuía nenhuma importância. Quando tinha bola verde (bom comportamento), alcançava, um reforço positivo, uma moeda que uma vizinha lhe dava. Quando tinha bola vermelha (mau comportamento), a mãe mandava-o ir mais cedo para a cama e não via televisão (uma das coisas que mais gostava de fazer).

No que diz respeito às sessões com a psicóloga, este referiu que gostava de as frequentar, mas evidenciava não compreender muito bem o que era feito com ela, pois apenas descrevia as atividades muito superficialmente.

Por último, quando perguntei à criança que atividades gostaria de realizar na escola, e mais precisamente na sala de aula, o aluno mencionou essencialmente atividades mais práticas, isto é, que envolvessem mais atividade física.

6.8. Conclusão

Posso concluir que, este aluno evidenciava diversas carências ao nível afetivo, não só pela ausência do pai e da irmã, mas também porque

a mãe, ao estar sozinha com o seu educando, reforçava e desvalorizava algumas atitudes incorretas, pois tinha receio que este se revoltasse contra si.

Também o facto de a criança ter uma personalidade muito forte impossibilitava que algumas estratégias de modificação de comportamento fossem adequadas.

Um outro aspeto que ainda estava em análise, aquando da realização deste estudo, consistia na causa biopsicossocial, isto é, de natureza biológica, a Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (PHDA), em que o aluno demonstrava possuir algumas das características.

Tendo em conta os diferentes interesses que o J. apresentava, seria uma mais-valia ter presente, alguns exemplares de trabalhos que motivassem a criança, para que, após a resolução das suas tarefas, deixasse os restantes colegas concluírem o seu trabalho.

Quanto às regras da sala, e mais precisamente à impulsividade, criei uma pequena estratégia na turma, que consistia em reforçar os bons comportamentos e eliminar os maus comportamentos. Deste modo, estipulei, em conjunto com o grupo, que quem tivesse um bom comportamento no dia anterior (bola verde), poderia no dia seguinte, participar no lugar e ir ao quadro quando solicitado; se tivesse um comportamento razoável (bola amarela), poderia apenas responder às diferentes atividades do seu lugar; e quem tivesse mau comportamento (bola vermelha), não poderia participar. Como a turma gostava bastante de participar, pois todas as atividades eram experiências novas, o seu bom comportamento serviria como uma condicionante. Durante o tempo em que estivemos presentes, após a implementação desta estratégia, o

discente melhorou razoavelmente o seu comportamento, assim como, os restantes elementos do grupo.

Em suma, é de salientar que alguns dos aspetos que podem ser trabalhados com este aluno, baseiam-se no desenvolvimento de atividades inovadoras e diversificadas, na implementação de momentos que desenvolvam as capacidades emotivas e em práticas, que possam incluir alguns exercícios físicos, pois também se consegue ensinar a partir da articulação com outras áreas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estágios realizados nos dois níveis de ensino permitiram-me adquirir uma série de aprendizagens enriquecedoras. Para além das aprendizagens, também tive a oportunidade de aplicar conhecimentos do percurso académico, sendo que, desta forma, ocorreu assim o primeiro contacto mais aprofundado com o mercado de trabalho, uma vez que, os estágios realizados, durante a formação, foram de curta duração e incluíram poucas intervenções.

Neste caso, tudo aquilo que observei e em que intervim, sendo positivo ou negativo, resultou numa situação, no aumento de competências profissionais, transversais e específicas.

Contudo, para chegar a estas conclusões passei também por algumas dificuldades e receios. Estes serviram para me fortalecer e me ajudar a melhorar as minhas práticas, pois é a partir dos erros que muitas vezes aprendemos. Não é apenas o desenvolvimento das crianças que deve ser avaliado, as nossas atitudes também devem ser analisadas e reavaliadas constantemente. Por outras palavras, se algo está mal, a solução poderá passar por ambos os intervenientes, e não ser o problema só de um dos envolvidos (só dos alunos ou só dos professores).

Neste sentido, a partir destas práticas, tive a oportunidade de elaborar este relatório que me permitiu refletir criticamente acerca deste percurso. Para enriquecer as descrições e análises das minhas vivências, foi necessário inteirar-me da bibliografia existente sobre os diversos temas retratados. Tive também de conhecer bem a instituição, por forma a podermos caracterizá-la, para assim, ajudar o leitor a compreender as intervenções realizadas.

Em ambos os níveis de ensino, existe uma condição primordial, para o crescimento harmonioso da criança, que consiste em colocá-la sempre em primeiro lugar. Assim, para que a criança desenvolva diversas

capacidades, é importante que se considere cada uma como única. Cada indivíduo tem o seu ritmo, os seus gostos, as suas formas de se exprimir. Todo o processo de aprendizagem deve ter estas características em consideração e não apenas os resultados.

O espaço deve ser alterado sempre que se justifique, pois também as características dos grupos se vão alterando. A criança, ao longo do tempo, vai identificando os espaços como seus, e por isso, é importante que estes estejam organizados de acordo com os interesses existentes. Os materiais devem estar dispostos, de forma a poderem ser alcançados, para que momentos de aprendizagem ocorram livremente, e as diversas formas de expressão possam ser trabalhadas.

A interajuda e a cooperação devem ser duas das capacidades trabalhadas desde muito cedo, para que, assim, o aprendiz compreenda que o trabalho em equipa é uma mais-valia e torna todas as experiências mais ricas. A troca constante de opiniões ajuda a encontrar ideias inovadoras e a articulá-las com outras para atingir fins mais enriquecedores.

Relativamente aos instrumentos utilizados pelos docentes, estes podem servir para adequar as estratégias aos alunos, mas também, para que o professor possa mudar as suas metodologias, pois podem não ser as mais apropriadas. É de salientar que todos os materiais didáticos, principalmente os em suporte de papel, podem ser muito enriquecedores na aprendizagem dos discentes, é necessário é que sejam utilizados de forma equilibrada. Estes podem servir para o professor compreender as reais dificuldades dos seus alunos e trabalhá-las, usando como auxílio ainda outros recursos.

A natureza das crianças, torna-as seres ativos e com a necessidade de descoberta. Estas características deveriam ser aproveitadas, pelos

docentes, para se desenvolverem diversas atividades, nas quais, a criança tivesse um papel ativo na sua aprendizagem.

No estudo de caso, apresentado no último capítulo, o aluno evidenciava a sua individualidade (cada criança é uma criança). Na situação analisada, existia uma contradição, o aluno portava-se frequentemente mal mas gostava bastante de aprender novos conhecimentos e de vivenciar novas experiências. A partir da recolha de informação que realizei, pude concluir que o J. tinha uma carência afetiva muito grande, devido a problemas familiares. Também o facto de ter um temperamento difícil e problemas ao nível da impulsividade e da concentração afetavam significativamente as suas atitudes.

A terminar, o presente trabalho, foi um grande passo, no meu percurso profissional, pois permitiu-me evidenciar alguns dos aspetos que devem ser tidos em conta, enquanto profissional de Educação. Estes devem consistir, nas críticas construtivas, na reflexão e na investigação constante, para que eu possa evoluir ao nível profissional e pessoal, estando sempre ativa.

No decorrer da primeira prática, referente à Educação Pré-Escolar, houve um poema que me marcou e me fez repensar o meu trabalho desenvolvido, nos dois níveis de ensino. Pois, muitas vezes, os adultos não se importam com os interesses das crianças nem com o que elas nos transmitem, estipulam quais devem ser as suas atitudes e todas as descobertas que devem ser tidas.

*A criança tem cem linguagens
Cem mãos cem pensamentos
Cem maneiras de pensar
De brincar e de falar
Cem sempre cem
Maneiras de ouvir
De surpreender de amar
Cem alegrias para cantar e perceber
Cem mundos para descobrir
Cem mundos para inventar
Cem mundos para sonhar.
A criança tem
Cem linguagens
(e mais cem, cem, cem)
Mas roubam-lhe noventa e nove
Separam-lhe a cabeça do corpo
Dizem-lhe:
Para pensar sem mãos, para ouvir sem falar
Para compreender sem alegria
Para amar e para se admirar só no Natal e na Páscoa.
Dizem-lhe:
Para descobrir o mundo que já existe.
E de cem roubam-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
Que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia
A ciência e a imaginação
O céu e a terra, a razão e o sonho
São coisas que não estão bem juntas
Ou seja, dizem-lhe que os cem não existem.
E a criança por sua vez repete: os cem existem!”*

Loris Malaguzzi (1996), citado por Edwards, Gandini & Forman, 1999).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguayo, A. M. (1970). *Didática da escola nova*. (J. B. D. Penna e A. D'Ávila Trad.). Vol. 15. Atualidades Pedagógicas. Campanha Editora Nacional. São Paulo.
- Aires, L. (2009). *Disciplina na sala de aulas: um guia de boas práticas para professores do 3º CEB e ensino secundário*. Edições Sílabo. Lisboa.
- Amado, J. e Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola: compreender para prevenir*. Almedina. Coimbra.
- Amos, W. e Orem, R. (1968). *Mestres, alunos e disciplina*. Civilização. Porto.
- Bartolomeis, F. (1982). *A nova escola infantil – as crianças dos 3 aos 6*. Livros Horizonte. Lisboa.
- Bloom, B., Hastings, J. e Madaus, G. (1983). *Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar*. Livraria Pioneira Editora. São Paulo.
- Brazelton, T. (2009). *O grande livro da criança: o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. 11ª Edição. Presença. Barcarena.
- Carmo, H. e Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Carrasco, J. B. (1989). *Como avaliar a aprendizagem*. Coleção Práticas Pedagógicas. Edições Asa. Rio Tinto.
- Cousinet, R. (1976). *A educação nova*. (M. E. F. Moura, Trad.). 3ª Edição. Psicologia e Pedagogia. Moraes Editores. Lisboa.

- Damas, M. e Kelete, J.M. (1985). *Observar para avaliar*. Almedina. Coimbra.
- DGIDC (2005). *Avaliação na educação pré-escolar - procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação da educação pré-escolar*. Autor. Lisboa.
- Domingues, I. (1995). *Controlo disciplinar na escola – processos e práticas*. 1.^a Edição. Texto Editora. Lisboa.
- Edwards, C., Gandini, L. e Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança – A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Artmed. Porto Alegre.
- Estrela, A. e Ferreira, J. (1997). *Métodos e técnicas de investigação científica em educação: [actas do VII Colóquio Nacional]*. A. Estrela & J. Ferreira. Lisboa.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Instituto Nacional de Investigação Científica. Lisboa.
- Formosinho, J. O. (org.) (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora. Porto.
- Fullan, M. e Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto Editora. Porto.
- Hall, P. e Hall, N. (2008). *Educar crianças com problemas de comportamento*. Educação Especial. Porto Editora. Porto.
- Hayman Jr., J. e Napier, R. (1979). *Avaliação nas escolas – Um processo humano para a renovação*. Livraria Almedina. Coimbra.

- Hohmann, M. e Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. 6ª Edição. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Liberman, R. (1987). *A criança e o divórcio: estudo psicopatológico e médico-social*. Rés. Porto.
- Lopes, J (1993). *Problemas de Comportamento na Sala de Aula – Identificação, Avaliação e Modificação* (Rutherford, R, Trad.). Porto Editora. Porto.
- Marques, R. (1985). *Modelos de Ensino para a Escola Básica*. Coleção Biblioteca do Educador Profissional. Livros Horizonte. Lisboa.
- Ministério da Educação (1992). *Avaliar é Aprender – Um Novo Sistema de Avaliação*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.
- Ministério da Educação (ed.). (1995). *Dos 3 aos 5 – no jardim de infância*. 1ª Edição, Ministério da educação – Departamento de Educação Básica – Núcleo de educação Pré-Escolar. Lisboa.
- Ministério da Educação (ed.). (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Ministério da Educação (ed.). (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Morgado, J. (2004). *Manuais escolares: contributo para uma análise*. Coleção Educação. Porto Editora. Porto.
- Pascal, C. e Bertram, A. (1997). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Nove estudos de caso*. Porto Editora. Porto.

- Pinto, J. (1989). *Avaliação Escolar - Concepções... Problemas e Práticas*. Trabalho efetuado para a realização de provas públicas. Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Post, J. e Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários, cuidados e primeiras aprendizagens*. 4ª edição. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Rauly, T. D. (1992). *Escolher e utilizar os suportes visuais e audiovisuais*. (N. V. Raposo, Trad.). Coleção Psicopedagogia. Coimbra Editora. Coimbra.
- Rosa, J. (1992). *Observação e registo do desenvolvimento da criança em Jardim de Infância*. 1.ª Edição, Ministério da educação – Departamento de Educação Básica – Núcleo de educação Pré-Escolar. Lisboa.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Práticas Pedagógicas. Edições Asa. Rio Tinto.
- Sampaio, D. (1996). *Indisciplina: um signo geracional?* Cadernos de organização e gestão escolar. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.
- Spodek, B. e Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Artmed. Porto Alegre.
- Tiba, I. (2005). *Disciplina, limite na medida certa*. Pergaminho. Cascais.

- Tormenta, J. (1996). *Manuais escolares: inovação ou tradição. Avaliação do currículo*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.
- Valente, M. (cord.) (1989). *Manuais escolares: análise da situação*. Série B: Dinâmica do sistema educativo. Gabinete de Estudos e Planeamento. Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento. Lisboa.
- Vasconcelos, T. (2005). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. 1.ª Edição. Texto Editores. Lisboa.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. 1.ª Edição, Edições ASA. Lisboa.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Artmed. Porto Alegre.

Legislação:

- Circular nº 17/DSDC/DEPEB de 10/10/2007. *Gestão do currículo na educação Pré-escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril. *Agregação de agrupamentos e escolas não agrupadas*. Artigo 6.º e 7.º. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 5634 – F de 26 de Abril de 2012. *Calendarização, aclaração dos princípios, critérios de orientação, exceções e procedimentos de transição para a reorganização escolar*. Artigo 6.º e 7.º. Gabinete do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Referências eletrónicas:

Cunha, L. e Morais, A. (2012). *Ao provocar o saber cresce a autonomia* [versão eletrónica]. Jornal a Cabra. Acedido em 11 de Abril de 2012, em: <http://acabra.net/artigos/ao-provocar-o-saber-cresce-a-autonomia>

Godinho, A. (2012). *Dados da freguesia* [versão eletrónica]. Junta de Freguesia de Santo António dos Olivais. Acedido a 14 de Julho de 2012, em: <http://www.jfsao.pt/>

Jardim de Infância dos Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra. (2012). *Jardim de Infância* [versão eletrónica]. Jardim de Infância dos Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra. Acedido a 11 de Abril de 2012, em: http://www.uc.pt/sasuc/ServicosApoioEstudantes/Apoio_a_Infancia/

Ministério da Educação (ed.). (2010). *Metas de Aprendizagem* [versão eletrónica]. Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Acedido a 15 de Abril de 2012, em: <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>

APÊNDICES

Apêndice 1 – Planificação Diária

Planificação

Data: 17 de Maio de 2012

Local: Jardim de Infância _____

Projeto: Reciclagem

Atividade: Comemoração do Dia Mundial da Reciclagem com o Jogo da reciclagem

Fundamentação da Atividade: Visto que, as crianças têm descoberto diversos aspetos sobre a reciclagem, nada melhor do que a comemoração do Dia Mundial da Reciclagem para que estas interiorizem esses mesmos aspetos e os transmitam às outras crianças da forma que melhor se sabem expressar, através da brincadeira.

Áreas de Conteúdo	Área/ Espaço	Organização do grupo	Objetivos	Materiais	Descrição/Estratégias	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Área de Formação Pessoal e Social; • Área do Conhecimento do Mundo; • Área de Expressão e Comunicação – Domínio da expressão plástica; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recreio 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Grande grupo 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sensibilizar para a poluição nos rios e lagos; ✓ Fomentar o espírito de interajuda, cooperação e organização entre pares; ✓ Estabelecer regras de jogo. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lago ➤ Ecopontos ➤ 2 canas de Pesca (Pau de vassoura; fita de pano; arame) ➤ Imagens de produtos recicláveis; ➤ Imagens de peixes; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Existe um lago cheio de lixo e por isso os peixes estão a morrer, é necessário retirar o lixo de lá e colocá-lo nos respetivos ecopontos; 2. Com a minha orientação, as crianças, duas a duas, terão de ir, com uma cana de pesca, retirar os diferentes produtos e colocá-los nos ecopontos; 3. O principal objetivo é a limpeza do lago. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Observação directa ❖ Registo fotográfico

Propostas das crianças:

Não existiram propostas por parte das crianças.

Reflexão crítica:

Esta atividade tinha um objetivo fulcral que consistia em sensibilizar as crianças para a poluição que existe. Aquando da estruturação dos materiais para o início do jogo, as crianças mostraram-se muito curiosas e questionaram diversas vezes para que serviriam esses materiais.

Este momento foi dinamizado no espaço exterior, o que permitiu que crianças de outras salas participassem também. No decorrer do jogo, todas as crianças demonstravam muito entusiasmo e implicação, querendo repetir diversas vezes a atividade.

Quanto aos objetivos que se pretendiam, a meu ver, foram cumpridos satisfatoriamente, pois as crianças compreenderam rapidamente em que consistia a atividade, e foram muito organizadas durante o jogo, cumprindo as regras e atribuindo cada imagem a um dos ecopontos. Quando alguma criança estava indecisa em qual ecoponto deveria colocar, as outras crianças ajudavam dizendo qual o produto que estava na imagem e onde deveria ser colocado. Como o envolvimento das crianças foi grande, e estas quiseram repetir diversas vezes a atividade, houve a necessidade que eu ir buscar as imagens que já tinham sido colocadas nos ecopontos e recoloca-las no lado, aquando esse procedimento, algumas crianças brincaram, referindo que eu é que era a causadora da poluição do lago.

Apêndice 2 – Planificação Semanal

Planificação

Data: Semana de 13 a 15 de Junho

Local: Jardim de Infância _____

Contextualização das Atividades:

Atividade – “Os caules são todos iguais?”: Esta atividade surgiu pois as crianças demonstraram interesse por conhecer as raízes e os troncos (caules) que existem no bosque, nesse sentido, nada melhor para iniciar essa descoberta observando as características de diferentes caules que existem lá.

Atividade - “Porque são verdes as folhas?”: Tendo as crianças já pesquisado anteriormente sobre o sobreiro, eis que surge a ideia de que as folhas do sobreiro e do carvalho são diferentes, neste sentido, induzirei às crianças a descoberta de algumas das diferenças que existem entre as folhas do sobreiro e do carvalho, bem como, de outras plantas/arbustos da floresta, tentando que estas cheguem à característica da cor. Tentarei fomentar nas crianças a curiosidade para descobrirem o porquê de existir essa diferença.

Atividade – “O relógio de sol”: Anteriormente, as crianças descobriram que o fuso horário da Austrália era diferente do de Portugal, nesse sentido, resolvi observar com as crianças o movimento do sol ao longo do dia, para tal, sugeri a realização de um relógio de sol, que permitirá que as crianças compreendam melhor o porquê da mudança de horas entre o nosso país e a Austrália.

Ponto de Partida (Projeto)	Áreas de Conteúdo	Área/Espaço	Organização do grupo	Objetivos	Materiais	Descrição/Estratégias	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> “Vamos descobrir as raízes e os troncos (caules)” 	<ul style="list-style-type: none"> Área do conhecimento do mundo; 	<ul style="list-style-type: none"> Exterior; 	<ul style="list-style-type: none"> Pequeno grupo 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver a curiosidade e o interesse pela exploração do mundo que a rodeia; ✓ Aumentar a capacidade de observação, análise, avaliação e reflexão; 	<ul style="list-style-type: none"> Caules de diferentes plantas; Lupa; Lápis; Folhas de papel A4; 	<p>Os caules são todos iguais?</p> <ol style="list-style-type: none"> Primeiramente, as crianças observarão os diferentes caules apresentados; Após um diálogo com as crianças, para perceber as diferenças entre estes, estas terão que registar o que descobrirem no seu caderno de registos; Numa parte do seu registo, pode propor-se às crianças que façam estampagem com os diferentes caules para ver se descobrem mais aspetos da sua textura. 	<p>Observação directa</p> <p>Documentação (registo gráfico)</p> <p>Registo fotográfico</p>
<ul style="list-style-type: none"> “As folhas do sobreiro e do carvalho são diferentes” 	<ul style="list-style-type: none"> Área do Conhecimento do mundo; Área da Expressão e comunicação – Matemática; 	<ul style="list-style-type: none"> Exterior; 	<ul style="list-style-type: none"> Pequeno grupo 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Adquirir noções de tamanho, forma e cor das folhas; ✓ Compreender alguns conceitos científicos elementares; 	<ul style="list-style-type: none"> Folhas verdes (carvalho, sobreiro,...); Álcool; Areia; Gurfo; Tesoura; Almofariz; Copo; Funil; Papel de filtro de café. 	<p>Porque são verdes as folhas?</p> <ol style="list-style-type: none"> Inicialmente, as crianças terão, cada uma, um conjunto de folhas diferentes, as quais observarão e identificarão quais as suas características; De seguida, em diálogo com as crianças, tentarei perceber se estas repararam na diferença de cores das folhas; Ao longo da observação, as crianças terão um caderno de registo para desenharem as 	
						<p>diferentes folhas;</p> <ol style="list-style-type: none"> Depois de feita a análise, propor a realização de uma experiência, que consistirá em cortar as folhas para um recipiente, juntar álcool e areia e esmagar. Com o líquido que se obtém, passá-lo por um papel de filtro para outro recipiente. Por último colocar uma tira de papel de filtro no líquido e ver o que acontece; Para a realização da experiência as crianças terão um papel activo. 	
<ul style="list-style-type: none"> Austrália 	<ul style="list-style-type: none"> Área do Conhecimento do mundo; Área da Expressão e comunicação – Expressão Plástica; 	<ul style="list-style-type: none"> Sala; Exterior; 	<ul style="list-style-type: none"> Pequeno grupo 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Distinguir unidades de tempo básicas; ✓ Identificar diferentes instrumentos de medição do tempo; ✓ Desenvolver o sentido estético; ✓ Desenvolver a motricidade fina; 	<ul style="list-style-type: none"> Marcadores; Palhinhas; Cartolina branca; 	<p>O relógio de sol</p> <ol style="list-style-type: none"> Após a leitura da história “Teté, o relógio sem tempo” de Irani Alves de Genaro, orientarei as crianças num diálogo, no qual tentarei perceber o que estas acham sobre as técnicas/instrumentos que as pessoas utilizavam antigamente, para medir o tempo; Orientarei as crianças para a identificação da ampulheta como instrumento de medição de tempo, bem como, o relógio de sol; Proporei às crianças a construção de um relógio de sol para podermos medir o tempo no nosso jardim. 	

Propostas das crianças:

Não existiram propostas por parte das crianças.

Reflexão crítica:

Durante esta semana existiram muitos ensaios para a festa de fim de ano, o que impediu de cumprir as datas para a realização das atividades.

A atividade de “os caules são todos iguais?” foi desenvolvida no dia 13, 28 e 29 de Junho. A atividade da “experiência - porque são verdes as folhas?” foi realizada no dia 14 (a observação das folhas e o seu registo) e no dia 15 (a experiência). Quanto à atividade do “relógio de sol” foi introduzida com a história “Teté, o relógio sem tempo”, no dia 20 e as observações foram feitas nos dias 28 e 29.

Apesar da gestão do tempo, para implementar estas atividades ter sido alterada, penso que estas correram bem e que as crianças conseguiram no geral alcançar os objetivos pretendidos.

Estas mostraram-se sempre muito recetivas para desenvolver as diferentes atividades, acontecendo mesmo, com algumas crianças, o interesse em perguntar-me quando dariam continuidade às suas atividades.

Relativamente à atividade “os caules são todos iguais?”, penso que correu bem, as crianças contribuíram significativamente para o resultado final, porém com uma das crianças não foi possível finalizar a atividade pois foi de férias e não regressou até ao término do meu estágio.

Quanto à atividade “experiência - porque são verdes as folhas?” correu muito bem, outras crianças que não pertenciam ao grupo, pediram mesmo para realizar posteriormente a atividade, contudo não foi possível

pois não houve tempo. Porém, não foi possível realizar o registo final com as crianças, pois não houve oportunidade. Todavia, penso que de uma modo simplificado as crianças compreenderam o porquê das folhas terem cores diferentes, pois o assunto surgiu no decorrer da experiência.

No que diz respeito à atividade “relógio de sol” penso que correu razoavelmente. As crianças mostraram-se muito implicadas e motivadas aquando da construção do relógio, bem como, na observação do relógio ao sol, no entanto não foi possível analisar com o grupo o que aconteceu. Nesse sentido, o objetivo não foi completamente alcançado, pois as crianças puderam apenas perceber que o sol vai mudando de posição ao longo o dia, indicando assim as horas, e não refletiram sobre o assunto.

Apêndice 3 – Autorização para o registo fotográfico

Ex. ^{mos} encarregados de educação:

Eu, Tânia Neves, aluna da Escola Superior de Educação de Coimbra, na qual frequento o Mestrado de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, estando a estagiar no Jardim de Infância _____, com o grupo dos 3 anos da Educadora J. e das auxiliares E. e M., venho por este meio solicitar a vossa autorização para o registo fotográfico dos vossos educandos.

Este registo tem como principal e único objetivo retratar todo o meu percurso no estágio, realizado nos _____, no relatório final que terei de apresentar e defender no término desta fase de formação. Assim sendo, as fotografias não serão utilizadas para nenhum outro fim.

Com os melhores cumprimentos,

A aluna,

Tânia Neves

.....

Eu, _____, encarregado de educação da criança, _____, declaro que autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) o meu educando a ser fotografado.

O encarregado de educação:

Apêndice 4 – Documentação da Atividade: Semear e construir estufas nos vasos das sementes

Data: 25, 30 e 31 de Maio de 2012

Contextualização: Este registo gráfico das citações das crianças foi realizado no âmbito da atividade: “Semear e construir estufas nos vasos das sementes”. O principal objetivo deste, era compreender quais as noções que as crianças têm sobre os diferentes fatores ambientais que condicionam a crescimento das plantas, através de uma análise ao que ocorreu às plantas/sementes da sala.

Que projeto é que vocês têm andado a fazer?

“Das sementes” (Todos)

Que é que têm feito nele?

“Plantei sementes” (G.)

“Elas começaram a crescer” (J.)

“Plantámos raízes que estão na janela” (A.)

“Já estão a nascer” (M.)

“... e a crescer” (G.)

Observámos...

“Só um vaso é que tinha e estavam a morrer” (M.)

“...era alface” (G.)

“Estavam secas” (G.)

“As plantas morrem porque precisam de muita água” (J.)

“... e nós não pusemos” (G.)

Então o que é que acham que as sementes precisam para crescer?

“Água” (J.)

“Terra” (A.)

“Se pusermos lá fora as abelhas vêm buscar o pólen para fazer mel” (A.)

Acham que às escuras elas nascem?

“Não” (J.)

“Sim” (G.; A.; M.)

“Sabes porquê? Porque se as pessoas forem lá regar elas não conseguem ver nada” (J.)

E se tivermos muito calor?

“Tínhamos que pôr frio” (G.)

“É preciso pôr água” (J.)

Nascem ou não?

“Sim” (Todos)

Então as sementes precisam do quê para nascerem e crescerem?

“Água” (J.)

“Calor” (A.)

“Sol” (J.)

“Se tiverem muito tempo ao sol elas precisam de água” (J.)

Podíamos fazer uma estufa?

“Sim” (Todos)

Então e o que é uma estufa?

“Uma estufa é uma estufa” (G.)

“Sítio muito escuro” (J.)

“É uma casa” (M.)

“É uma casota” (A.; J.)

“Todas precisam de alguma coisa para crescer” (J.)

Avaliação: Numa primeira fase desta atividade estive uma conversa com as crianças para saber o que estas andavam a fazer no seu projeto, e quais as conclusões que poderíamos retirar das suas práticas. Esta conversa foi muito positiva pois as crianças referiram aspetos muito pertinentes que se relacionavam com o objetivo da atividade, reconhecer os diferentes fatores que podem condicionar as plantas. As crianças evidenciaram uma atitude muito colaborativa e participativa o que permitiu chegar a conclusões muito importantes para as fases seguintes.

Apêndice 5 – Ficha 1G, 2G e 3 G do SAC

Jardim de Infância: _____ Grupo: 3 anos N.º total de Crianças: 24 N.º de adultos: 6 Semana de: 9/05/2012 a 18/05/2012 Observador: Tânia Neves				
N.º	Nome da Criança	Níveis de Sem-Estar Emocional	Níveis de Implicação	Comentários
1	AE.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	A criança esteve a desenhar os seus bichos carpinteiros com interesse e motivação. Contudo passado algum tempo acabou por se distrair com o que a rodeava.
2	AL	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	É uma criança cujo vocabulário é limitado tendo em conta a sua idade. Aquando da actividade do desenho dos bichos carpinteiros mostrou-se desinteressado e desmotivado. Apresentava um olhar vago e sem concentração no que realizava.
3	A.L.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Na fase de rasgar as fitas de papel para a construção de vasos a criança mostrou-se pouco implicada e o seu olhar revelou-se neutro.
4	An.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Quando cantou os parabéns mostrou-se efusiva, contudo na música seguinte revelou dificuldade em cantar a letra, porém conseguiu acompanhar os gestos. Esta dificuldade advém do facto da criança ter vindo de outro país.
5	S.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	A criança realizou a tarefa com o constante estímulo da estagiária Ana, demonstrando por isso pouca concentração e implicação. Esta

				encontrava-se tranquila, no entanto, não evidenciava vitalidade nos seus movimentos.
6	F.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	A criança ao brincar no recreio com brinquedos diversos mostrou empenho e capacidade de decisão. Demonstrou empatia com os colegas partilhando os brinquedos. Esta mostrou-se confiante e receptiva às propostas dos colegas.
7	G.A.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Na moldagem da plastilina a criança revelou uma implicação de tal forma que a educadora teve de o chamar várias vezes para passarem para outro momento.
8	G.P.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	A criança enquanto amurava o cantinho dos dinossauros mostrou-se muito participativa, ajudando os colegas. Verificou-se ainda que a criança por sua decisão ajudou as outras crianças a amurar outros cantinhos.
9	J.M.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	A criança mostrou empenho e envolvimento a jogar à bola em grupo no recreio. As suas expressões faciais (sorrisos) e verbais (expressões como "passa a bola") evidenciaram esta situação.
10	J.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	A criança mostrou-se assertiva nas brincadeiras livres no recreio. Destacou-se no grupo como líder ao distribuir papéis de faz-de-conta aos colegas.
11	M.J.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Apesar de se encontrar a brincar

				sozinho no cantinho do médico, revelou envolvimento e até criatividade no mesmo. Alterava as habituais funcionalidades dos objectos e apresentava um sorriso constante característico deste momento.
12	S.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Ao jogar com jogos de mesa, a criança embora tenha apresentado vontade em realizar a tarefa distraía-se com facilidade não concluindo a mesma.

Nota: 1) Assinalar com um círculo os níveis apresentados pela(s) criança(s) relativamente ao bem-estar e implicação, atribuindo um valor de 1 a 5 . Em caso de dúvida na atribuição do nível assinala o símbolo ? e os níveis mais constantes da criança.

2) Colorir o número que figura antes do nome da criança de acordo com o seguinte: **Vermelho:** crianças que suscitam preocupação em termos de B-E ou I (níveis baixos); **Laranja:** crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas; **Verde:** crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no Jardim-de-Infância (níveis altos).

ANÁLISE DO GRUPO	
O QUE ME AGRADA	O QUE ME PREOCUPA
<p>O que está a correr bem? Que aspectos positivos se devem realçar como evidências de bons níveis de bem-estar e implicação no grupo.</p>	<p>O que é preocupante? Que aspectos me inquietam e impressionam relativamente às evidências de neutro ou fracos níveis de bem-estar e implicação no grupo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> As crianças, na sua grande maioria, mostram-se muito motivadas e empenhadas nas suas tarefas, querendo saber mais, através de questões que colocam, sobre o mundo que as rodeia. As relações entre criança-criança e criança-adulto têm-se evidenciado como bastante positivas, uma vez que as crianças apresentam sempre um grande espírito de interajuda, respeito e manifestações de sentimentos "bons". Aquando da realização das suas actividades favoritas as crianças evidenciam elevados níveis de bem-estar e implicação. A grande maioria das crianças ostenta os seus níveis de bem-estar e implicação nos 2 níveis mais altos. Em grande parte das actividades realizadas, evidenciam um espírito de receprividade, autoconfiança, vitalidade, alegria mas sobretudo tranquilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> Duas crianças manifestam frequentemente alguns comportamentos agressivos para resolverem conflitos com as outras crianças. Apesar de nos encontrarmos no fim de um ano lectivo, existem duas crianças que ainda se apresentam um pouco ausentes no grupo. Uma delas, pelo facto de faltar muitas vezes ao jardim-de-infância, sempre que regressa a este após alguns dias, apresenta sinais claros de reduzido nível de bem-estar (chorando com alguma regularidade ao longo do dia em questão e querendo sempre ter por perto a companhia da auxiliar), no entanto, outras vezes manifesta momentos de interacção com outras crianças. A outra criança manifesta claramente que ainda não conseguiu inserir-se no grupo, pois pelo que tenho percebido, ainda não adquiriu muito vocabulário português (esta criança evidencia altos níveis de implicação apenas numa actividade (o cantinho da pista), aquando da realização de outras actividades não demonstra nenhuma motivação). Existe uma criança que apresenta um comportamento instável, pois quando alguém esta a falar para si, esta parece estar num mundo só seu, não ouvindo o que lhe é dito, e cativando-se com coisas muito simples como o correr da água da torneira.

ANÁLISE DO CONTEXTO	
FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA ALTOS NÍVEIS DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO	FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA BAIXOS NÍVEIS DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO
<p>1. Ambiente estimulante (estruturas bem equipadas; variedade de materiais e experiências; A sala encontra-se bem equipada de materiais e estes encontram-se todos à disposição das crianças, o que lhes permite escolher o partir dos seus gostos. Na sala são evidentes os diferentes cantinhos que proporcionam às crianças uma variedade de experiências.</p> <p>2. Atmosfera positiva e bom clima de grupo (atmosfera agradável); interações positivas; sentido de pertença, etc.); O grupo apresenta, regularmente, momentos de emulação, respeito e momentos de afecto.</p> <p>3. Espaço para iniciativa (é favorecida a escolha das crianças relativamente a actividades; assuntos, negociações, regras, etc.); As regras que existem em sala de aula foram todas referidas pelas crianças. Nos diálogos de grupo é sempre dada à criança a oportunidade de dar a sua opinião. As crianças têm sempre a possibilidade de decidirem para onde querem ir brincar quando da distribuição pelos diferentes cantinhos da sala e nos brincadários livres na rua.</p> <p>4. Organização eficiente (plano do dia azeite) e voltado para as crianças; Gestão de tempo sem momentos "vazios/mortos", orientação e acompanhamento adequados; Gestão do grupo apropriada, etc...) Existe uma continuidade educativa ao longo das rotinas diárias, todos os momentos são de aprendizagem significativa para as crianças.</p> <p>5. Estilo do adulto adequado (atenção aos sentimentos e necessidades das crianças, intervenção estimulante e promotora da iniciativa da criança, etc.) A educadora apresenta-se sempre diante das crianças de um modo tranquilo, transmitindo-lhe o mesmo às crianças. Quando alguma criança tem algum medo, alguma frustração, esta estimula as crianças para os ultrapassar.</p>	<p>1. Ambiente empobrecido (infraestruturas limitadas; material despojado e inadequado; oferta limitada de experiências, etc.);</p> <p>2. Atmosfera inibidora e fraco clima de grupo (interacções frías, desmistado ruído ou sinais de confrontações; crianças e adultos de sala mantêm contactos fugazes e impessoais, etc.);</p> <p>3. Falta de oportunidade para iniciativa (actividades predominantemente impostas e conduzidas pelos adultos; pouca flexibilidade na estruturação das dias; na negociação e na tomada de decisões; fraca responsabilização da criança, etc.);</p> <p>4. Organização insuficiente (o plano do dia não é voltado para as crianças, o tempo é mal gerido e explorado, especialmente nas rotinas de transição, a orientação não é usada de modo orientado, a gestão do grupo é desestruturada, etc.)</p> <p>5. Estilo do adulto inapropriado (os sentimentos e disposições das crianças não são tomadas em conta; pouca ou nenhum estímulo ao impulso exploratório das crianças; desvalorização das iniciativas das crianças, etc.)</p>
<p>Factores inerentes à criança (dia de aniversário, nascimento de um irmão, celebração familiar, etc.)</p>	<p>Factores inerentes à criança (doença, crise familiar, etc.)</p>
<p>Circunstâncias excepcionais (poucas crianças na sala, dia de atividade excepcional, etc.)</p>	<p>Circunstâncias excepcionais (presença de novo adulto na sala, falta de apoio de referência, etc.)</p>

OPINIÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O JI	
O que lhes agrada	O que lhes desagradava
<ul style="list-style-type: none"> • “Desenhar” M.; J. • “Brincar na autocaravana” J.; M.; J. • “Brincar no quintal” M.; F. • “Ler livros” A. • “Brincar aos carros” S. • “Brincar no quintal aos animais” G. • “A casinha de fazer a comida” V. • “Brincar com o J.” G. • “Das folhas” J. • “Das flores” J. • “Treinar para a festa de final de ano” M. • “Do escorrega pequeno” A. • “Da casinha” T. • “Pista” A. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Cantar” M. • “Pintar” J. • “Desenhar” M. • “Não gosto das folhas da entrada” A. • “Ir para a casinha” J. • “Que os meninos me batam” S.; M. • “De ficar muito tempo na sala” G. • “Não gosto das casinhas sujas” V. • “De coisas que nos magoam” G. • “Não gosto de ter cá o pombal” F. • “Dos meus amigos chatearem-me” J. • “Da relva” J. • “Das casas estragadas” A. • “Quando os meninos empurram” M. • “De ficar cansado” J. • “De tomate” T.
<p>Interesses ou desejos</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Um escorrega de casinhas” M. • “Balões de papel” J. • “Mais flores” A. • “Papoilas do campo” J. • “Mais carros” S. • “Brinquedos novos” G. • “Puzzle grande” V. • “Mais lápis” F. • “Uma baliza e um cesto de basquetebol” J. • “Muitas mesas” J. • “Gostava de ter cá uma tenda lá fora para brincarmos” M. • “Um escorrega grande” A. • “Uma árvore naquele buraco que não tem nada” M. • “Um tambor” J. • “Camião dos bombeiros grande” T. 	

INFORMAÇÕES GERAIS	
<p>Caraterísticas/recursos da comunidade e famílias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apesar do Jardim-de-infância _____ se encontrar no meio da cidade dispõem de um bom espaço físico, tendo para além do edifício em si, um jardim com boas dimensões. • Os pais das crianças mostram-se sempre muito motivados pelo que as crianças andam a desenvolver. Alguns destes manifestam vontade em participar e de sugerir momentos de aprendizagem significativos. 	<p>Projeto do Agrupamento/Instituição</p> <ul style="list-style-type: none"> • “O tema do Projeto Educativo do jardim de Infância dos SASUC para o ano lectivo 2011/2012 teve como ponto de partida o livro “Os bolsos da Marta” do autor Quentin Blake. O objetivo predominante do projeto é estimular o desenvolvimento da imaginação, que ira permitir às crianças caminhar por outros tempos e espaços, conduzindo-as do conhecido ao desconhecido e permitindo a descoberta de novas realidades e de novos mundos”. • Como projeto paralelo ao projeto educativo da instituição existe o projeto “Experimentar e descobrir o Mediterrâneo” que pretende que as crianças “convivam com a diversidade que existe na Bacia do Mediterrâneo e apreendam noções elementares sobre alguns processos que ocorrem nos ecossistemas terrestres e a influência das pessoas na natureza”.

Accções para o período de 20 a 29 de Junho de 2012		Grupo: 3 anos
Prioridades ¹ : [4] Oferta Educativa [1] Clima de Grupo [5] Espaço para Iniciativa [2] Organização [3] Estilo do Adulto [] Outros aspectos		
OBJECTIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Combater com os comportamentos agressivos utilizados para resolução de conflitos; • Fomentar a participação das duas crianças com problemas de adaptação; • Incentivar a importância da organização em grupo; • Valorizar as iniciativas das crianças. 	
Âmbito	Intenções/necessidades de mudança	
OFERTA EDUCATIVA	Iniciativas/Acções concretas a desenvolver	
(Considerando a análise da ficha 3G, que fins gostaria de alcançar?)		
CLIMA DE GRUPO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Regular e reduzir os conflitos; ✓ Criar estratégias para aumentar a atenção das crianças; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Acrescentar mais livros, reorganizar o espaço (colocando por exemplo dois puffes em vez de cadeiras), as crianças poderiam até ir visitar uma biblioteca para terem a noção de como devem estar dispostos os livros; ✓ Tentar desenvolver actividades com as crianças (diálogos, histórias, jogos e referências) que lhes transmitam as vantagens de resolver os conflitos com comportamentos agressivos, e que fomentem as vantagens de se resolverem os conflitos tranquilamente. ✓ Assumir uma atitude mais cooperante e não transmissiva, tentando que as crianças também partilhem as suas ideias. Sempre que existam crianças que apresentem um “boim” comportamento (estejam tranquilas, partilhem a sua opinião, sejam organizadas a responder) reforçá-lo positivamente.
ESPAÇO PARA INICIATIVA		
ORGANIZAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tomar mais tranquilos os momentos de higiene, de refeição e de descanso; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver pequenas dinâmicas, como por exemplo, cantar canções (que normalmente fomenta nas crianças alguma serenidade), trava-linguas, rimas ou até mesmo um jogo de regras.

¹ Ordenar os campos de intervenção cronologicamente com a atribuição por ordem crescente de números de 1 a 5.

<p>ESTILO DO ADULTO</p>	<p>✓ O adulto (eu) deve apresentar uma atitude assertiva para com as crianças; isto é, se um dia não tolera algum comportamento, no dia seguinte não o poderá permitir, pois a criança poderá entender essa atitude como uma aprovação. ✓ Este deve também ter uma atitude tranquila pois essa mesma atitude repercutir-se-á para as crianças.</p>	<p>✓ Ter claras as regras de sala e dos diferentes locais onde as crianças se apresentam.</p>
<p>OBSERVAÇÕES</p>		

Apêndice 6 – Planificação Semanal

Sala: 1.º ano	Nº de crianças: 26
Professora cooperante:	Professor Supervisor: Philippe Loff
Estagiárias:	Data: 8 de Janeiro de 2013



Língua Portuguesa	
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidação das consoantes p, t, l, d, m e c.
Metas	<ul style="list-style-type: none"> • Ler em voz alta palavras.
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo do Loto adaptado (Anexo 1); • Imagens manipulativas;
Estratégias/ Atividades	<p>Inicialmente a professora organizará os alunos em pares, e entregar-lhes-á um cartão que contem diversas palavras. De seguida, um aluno de cada vez, retirará, de um saco, um cartão com uma imagem, e a restante turma verificará se a mesma pertence ao seu cartão.</p>
Avaliação	<p>Observação direta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise do discurso oral das crianças; • Perceção do envolvimento das crianças. <p>Correspondência correta das imagens às palavras.</p>
Matemática	
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Números e operações: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Números naturais; ▪ Operações com números naturais.
Metas	<ul style="list-style-type: none"> • Representação do número 9; • Realizar contagens progressivas e regressivas, representando os números envolvidos;
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> • Ábaco; • Material Cuisenaire; • Colar de contas.
Estratégias/ Atividades	<p>Primeiramente, será mostrado às crianças o ábaco, no qual, se juntará mais uma conta às colocadas anteriormente. A professora mediará um diálogo para que os alunos identifiquem qual o número que corresponde à conta acrescentada. De seguida, será feita, no quadro, a grafia do número 9. Posteriormente, os alunos terão também a oportunidade de identificar qual a barra, no material Cuisenaire, que corresponde ao número 9. A partir deste material, as crianças irão decompor o número. Por último, será apresentado às crianças um colar de contas e algumas operações, que as crianças poderão resolver a partir do mesmo.</p>
Avaliação	<p>Observação direta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise do discurso oral das crianças; • Perceção do envolvimento das crianças. <p>Registo correto dos exercícios no quadro.</p>
Estudo do Meio	
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • A descoberta dos outros e das instituições: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Outras pessoas com quem mantêm relações próximas.
Metas	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os tipos de família.
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo e apresentação no Power Point; • Computador; • Projetor.
Estratégias/ Atividades	<p>Primeiramente, será apresentado, às crianças, um vídeo (Anexo 2), que retrata um dos tipos de estrutura de família que existe. Seguidamente, será exibida uma apresentação em Power Point (Anexo 3) explicando os diferentes tipos de famílias existentes. A partir desta, a professora mediará um diálogo com os alunos para que estes refiram qual a estrutura familiar em que estão inseridos.</p>
Avaliação	<p>Observação direta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise do discurso oral das crianças; • Perceção do envolvimento das crianças.

Apêndice 8 – Diário de bordo

Registo Diário do J.

Data: 26-11-2012

09:09 – Entrada na sala de aula.

09:10 – Retira as coisas da mochila.

09:12 – (Diálogo da turma acerca do fim de semana) Intervenção com o dedo no ar “Eu recebi um Ipad no dia dos meus anos mas agora já está todo partido porque caiu”.

09:15 – Calmo, a observar a turma.

09:16 – Olha para trás e boceja.

09:17 – Intervém com o dedo no ar, para referir o mês em que estamos “Novembro”.

09:18 – Tenta intervir de novo para dizer o dia da semana “Segunda” (com o dedo no ar); Refere “Eu sei de cor” em voz alta (Postura: uma perna cruzada em cima da cadeira).

09:22 – Observa o placar e boceja.

09:23 – A estagiária pede para este ler uma das sílabas (“tu”). Identifica rapidamente a mesma.

09:25 – Brinca calmamente com o lápis, não fazendo barulho.

09:27 - Intervém para ir ao quadro construir uma palavra “pipa”, rapidez na busca de sílabas.

09:28 – Continua a mexer nos lápis, encostado à parede (expirra e coloca a mão à frente da boca).

09:32 – Afia os lápis no lugar e coloca o lixo para o chão. Faz barulhos com os lápis (estes ruídos duraram apenas alguns segundos).

09:34 – Olha para trás e faz gestos com o lápis a falar com o C.

09:36 – Foi repreendido pela estagiária que estava sentada na sua fila (sem intervir nesse dia) para se virar para a frente e estar quieto. Este começou com o mendinho e o polegar a fazer que se benzia.

09:37 – Faz que o lápis é uma escova de dentes, que são paus de música, entre outros objetos.

09:39 – Faz um riso com o que o colega está a fazer no quadro.

09:40 – Olha para trás para os colegas e fala.

09:41 – Volta a ser repreendido pela estagiária (que está no fundo da sua fila e não está a intervir) mas à primeira não vira, só à segunda quando a mesma referiu que ia colocar o nome no quadro é que este se virou.

09:42 – Continua a brincar no lugar. Estagiária (que está a dar a aula) chama-o à atenção.

09:43 – Volta a virar-se para trás; Estagiária (que está no fundo da sua fila e não está a intervir) repreende-o e refere que “É a última vez que te aviso”. Menospreza fazendo barulhos de bebé.

09:45 – Arruma os lápis no estojo. Volta-se para trás de novo. Faz que abre a boca com exagero. Vira-se para a frente e coloca-se sobre a mesa com os olhos semifechados. Boceja.

09:47- Brinca com a borracha. Professora pede para ler o que o A. escreveu mas como estava distraído demora um pouco, porém consegue identificar bem as diferentes palavras.

09:48 – É chamado de novo à atenção pela estagiária (que está no fundo da sua fila e não está a intervir) porém ignora e continua a brincar com os tubos da cola.

09:49- Volta a olhar para trás e abre a boca.

09:50 – Brinca com o lápis, cola e borracha.

09:53 – Representa que está a apagar a parede e a estagiária (que está a intervir) repreende-o, colocando o seu nome no quadro.

09:54 – Continua a mexer nos diferentes objetos e a falar com a colega de trás. Não se importa com o traço que foi colocado no seu nome. Estagiária pede que se volte para a frente e que se concentre na realização da atividade.

09:55 – Estagiária (que está a intervir) retira-lhe os tubos da cola e este responde “um é da professora” e a mesma responde “Agora são os dois meus”.

09:56 – Muda para a cadeira do lado sem autorização.

09:57 – Faz um comentário, debruça-se na mesa e boceja.

09:58 – Um discente escreve pota, este fala baixo “popota”.

10:00 – Boceja, foca a atenção um pouco no que está a ser feito no quadro. Estagiária pede que leia a palavra “dia”, este fá-lo com facilidade.

10:02 – Repreendido pela Estagiária (que está na sua fila e não está a intervir) pois faz uma careta, mexe-se na cadeira, aponta e fala desta para o colega da mesa do lado e debruça-se sobre a mesa.

10:04 – A estagiária (que não está a intervir) vai junto do J. e diz-lhe para voltar para a sua cadeira. Continua agitado, debruça-se sobre a mesa, volta-se para trás e boceja.

10:06 – Levanta-se da cadeira, espreguiça-se, põe-se deitado sobre a mesa, volta a sentar-se e manda borracha para cima da estagiária (que não está a intervir) enquanto esta está a tirar uma foto.

10:07 – Levanta-se, espreguiça-se, volta-se para trás, senta-se, olha para o placar e volta a olhar para trás.

10:08 – Levanta-se e olha para trás sobre a cadeira do lado. Estagiária que está apenas a observar diz-lhe “Tens pilhas Duracell” e pede-lhe para se voltar para a frente.

10.10 – Virou-se por uns minutos para a frente mas volta a levantar-se da cadeira e pega com a colega de trás.

10:11 – Levanta-se, vem ao fundo da sala assuar o nariz mas não pede a ninguém, ao regressar passa por um colega e diz “tu já foste” (ao quadro, pois a estagiária, que está a intervir, pergunta quem já foi).

10:12 – Virado para trás a pegar com colegas.

10:13 – Repreendi-o para se virar para a frente, ignorou e continuou a virar-se para trás frequentemente, fazendo caretas e mordendo o seu

gorro (que encontrou ao fundo da sala quando foi assuar o nariz). Faz ainda barulhos de fundo.

10:16 – Recebe outro traço, colocado pela estagiária que está a intervir, esta não o refere. Este percebe e ignora completamente, continuando com a mesma postura.

10:17 – Coloca o gorro na cabeça, olha para trás e faz caretas.

10:20 – Mantém postura com gorro colocado e virado para trás e de lado.

10:21 – Estagiária, que não está a intervir, tira-lhe o gorro. Este olha para trás e faz-lhe caretas.

10:22 – Deitado sobre a mesa.

10:23 – Volta a fingir que está a apagar algo na parede. Ri-se por uma colega não conseguir resolver um exercício. Volta-se para trás e a estagiária (que não está a intervir) repreende-o.

10:24 – Faz gestos no ar com os braços e conta as pessoas da sala.

10:27 – Balança-se na cadeira, bate os lápis, coloca-os na boca, volta-se para trás e fala com colegas.

10:32 – Debruça-se sobre a mesa com o dedo na boca. Toca para saída e estagiária (que está a intervir) diz que tem que a B. tem de ler primeiro a frase antes de irem para intervalo. J. faz caretas e põe o dedo no ar.

10:34 – Coloca os dedos na boca, faz caretas e vira-se para trás.

10:37 – Retira o pão e come em pé.

10:39 – Senta-se na cadeira ao lado da sua a comer, levanta-se para ir buscar uma bolacha ao chão, senta-se, come e dá um pedaço à colega da frente.

10:45 – Sai para o intervalo.

11:04 – Entrou na sala e fica levantado no lugar a mexer nos cartazes das letras e dos números.

11:05 – Sentado, mas de lado.

11:06 – Estagiária pede ao aluno para ler a seguinte frase: “Tita, é a papa e o leite”. Fê-lo com alguma facilidade, isto é, reconheceu rapidamente as sílabas.

11:07 – Olha para mim e para a outra estagiária (que não está a intervir) e põe a borracha na boca. Coloca as pernas sobre a cadeira do lado.

11:09 – Levanta o dedo para participar na leitura de uma frase.

11:10 – Continua virado de lado, com pés sobre a cadeira do lado e a falar para trás.

11:11 – Estagiária pede para retirar o livro de fichas e, apesar de o fazer sentado, faz barulho. Levanta-se e vai perguntar à Estagiária que está sentada na sua fila se é aquela página.

11:15 – Faz a ficha mas sem estar concentrado pois está sempre a olhar para todo o lado.

11:17 – Faz a ficha concentrado. Reforcei o seu esforço, dizendo: “Muito bem J.” e este fez um fixe.

11:23 – Olha para trás porque a professora entrou. Volta a fazer a ficha.

11:29 – Acabou a 1.ª página. A estagiária pede que quem já acabou vire a página e faça o D maiúsculo, este levanta-se da cadeira e aponta para o D maiúsculo no cartaz.

11:30 – Levanta-se e vai ao pé da estagiária (que está a intervir) e pede para ir à casa de banho.

11:37 – Vira-se para trás e vê o que a colega de trás está a fazer. Este pergunta à estagiária (que não está a intervir) se a página do m é para fazer.

11:38 – Continua a fazer a sua ficha mas nada concentrado pois vira-se para trás.

11:45 – Virado para trás, balança a cadeira, pega com colega de trás.

11:47 – Sentado com os pés debaixo de si.

11:50 – Coloca o dedo no ar, professora pede para ajudar na frase “Eu dei o dado ao pai”. Este lê com alguma facilidade e rapidez.

11:51 – Virado para trás a falar com colega de trás, balança-se na cadeira e coloca a borracha na boca.

11:55 – “O Délio papa a lula”, identifica rápido as sílabas, leitura razoavelmente rápida, juntando ainda por sílabas. Foi escrever a frase ao quadro, na palavra Délio – enganou-se duas vezes e escreveu sem o i. Proporcionalidade das letras. Demorou um pouco a substituir a imagem lula pela palavra mas com a ajuda da professora identificou facilmente sílabas da palavra.

12:06 – Estagiária (que está a intervir) vai ao pé do J. e vê que este ainda não fez a ficha pois estava com a borracha nos ouvidos.

12:07 – A professora titular senta-se ao pé e fá-lo fazer a ficha.

12:15 – Professora vai ao quadro explicar alguns aspetos e J. continua calmo, a observar o que se está a fazer.

12:32 – Levanta-se para sair (maioria também o fez).

14:00 – Entrou, sentou-se e esteve sossegado a ver os exercícios realizados no quadro.

14:08 – Rápido raciocínio matemático, $4-4=0$ (exercício com pétalas de uma flôr).

14:16 – Virado para trás, faz caretas e brinca com o gorro.

14:18 – Põe-se a ler um livro, a estagiária (que não está a intervir) repreende-o e ele ignora, esta retira-lho e ele passa a folhear os diferentes livros que tem ao pé.

14:22 – Brinca com o casaco e envolve-o em volta da cabeça.

14:28 – Continua entretido com os materiais que tem na mesa.

14:40- Passei junto do J e pedi-lhe que fizesse o mesmo que fez no seu dia de Anos, para assim, ter mais bolas verdes.

14:51 – Estagiária pergunta se comer banana é saudável e ele responde que sim.

14:52 – Levanta-se para ir buscar um lápis a um colega seu e volta para o lugar para pintar.

14:55 – Levanta-se e vira-se para trás para falar e volta a sentar-se e a trabalhar.

14:57 – Levantou-se e veio ao pé da estagiária (que não estava a intervir) mostrar exercício. Voltou a sentar-se e a pintar.

14:58 - Levantou-se e veio ao pé da estagiária (que não estava a intervir) mostrar exercício. Voltou a sentar-se e a pintar.

15:04 – “A alface também pintamos?” (J.) “Sim, também se lava, certo?” (Estagiária que está a intervir)

15:16 – Vai dizer à professora (que estava no fundo da sala) que um colega seu está a falar.

15:22 – Veio outra vez ao pé da professora dizer que o mesmo aluno estava a portar-se mal.

15:23 – Fala levantado com a colega da frente.

15:25 – (Ao analisar a roda dos alimentos). No grupo das carnes e peixes menciona “O peixe-espada”.

15:28 – Respondeu em conjunto com toda a turma que a coca-cola não se deve beber.

Data: 04-12-2012

09:14 – Chegou, pendurou o casaco e sentou-se.

09:15 – Continuava com gorro da camisola na cabeça, mostrou um objeto que trouxe de casa, voltou ao lugar, tirou o trabalho de casa e mostrou para trás à estagiária (que não estava a intervir)

09:18 – Foi pedir à estagiária (que não estava a intervir) para lhe ajudar a encontrar o estojo no lápis.

09:24 – Mexe no placar e faz as coisas caírem.

09:27 – Após a leitura de um aluno de uma frase que estava no quadro, este repete-a, em voz alta, “É o leite do tio.”

09:28 – Pergunta à estagiária (que está a intervir) que imagem é que está a colocar no quadro, e diz que acha que é um girassol.

09:29 – Diz que sabe ler a frase que está no quadro.

09:31 – Coloca o dedo no ar para poder ler e boceja.

09:32 – Vira-se pra trás e fala para a colega, balança-se na cadeira e faz comentários por um colega ter colocado o Q muito grande no quadro.

09:33 – Fala para trás para o C.

09:35 – Levantou-se na cadeira. Professora coloca o seu nome no quadro, este começa a argumentar que “ontem o professor...” e a professora disse que já sabia.

09:37 – Balança-se na Cadeira e coloca o dedo no ar (está a seguinte frase a ser escrita no quadro: “O Pateta deu o apito ao Duda.”)

09:38 – É chamado ao quadro para escrever a frase completamente (pois na frase exposta existem imagens no lugar de algumas palavras). Inicia a frase com letra maiúscula; Começa o nome Pateta com minúscula porque não associa a nome próprio; Tem dificuldade em escrever a palavra Pateta (na frase em cima estava em desenho): Letras com dimensões adequadas em relação ao quadro e proporcionais entre elas.

09:42 – Leu a frase com alguma facilidade, a um ritmo moderado e identificou rápido as sílabas.

09:45 – Virou-se para trás a falar para a estagiária (que não estava a intervir), ao ver que eu fiz uma expressão séria virou-se para a frente.

09:47 – Espreguiça-se.

09:48 – Brinca com a tesoura.

10:00 – Levantou o dedo para ler a frase (“A tia Lila deu a paleta à Paula”).

10:01- Brinca com colher, tesoura, colas, lápis e vira-se para trás.

10:05 – Espreguiça-se e boceja.

10:08 – Olha para o teto e aponta para a luz.

10:09 – Volta a brincar com os objetos.

10:11 – Diz a frase que está no quadro várias vezes (“Eu dei o dado ao pai”).

10:12 – Coloca o dedo no ar para ler.

10:19 – Professora pergunta quem quer ler, e este levanta o braço (“O Paulo deu o patito à Lila”).

10:25 – Debruça-se sobre a mesa a ouvir o que está a ser feito.

10:29 – Conversa com o colega de trás.

10:31 – Faz barulho com o dedo na boca (som semelhante a uma garrafa a ser a ser aberta).

10:42 – Saiu para o intervalo.

11:03 – Entra na sala.

11:07 – Juntou-se a uma colega (escolhia de acordo com o seu comportamento), para o trabalho de pares.

11:14 – Conversa com a colega sobre a palavra que lhe calhou.

11:22 – Conversa com o C.

11:25 – Foi para o seu lugar.

11:26 – Brinca com o lápis, enquanto a estagiária fala e distribui as folhas para o livro das letras.

11:35 – Fica em silêncio a escrever a frase e a fazer o desenho.

11:49 – Levanta-se e vai mostrar à estagiária (que está sentada no fundo da sala, pois não está a intervir).

11:50 – Voltou a fazer a atividade.

11:55 – Vai mostrar à estagiária (que não está a intervir)

12:03 – Virado para trás e a mexer no placar.

12:05 – Estagiária que está a intervir, deu uma ficha de matemática e este começou a fazê-la.

12:14 – Levantado.

12:15 – Mexe nos materiais que tem no seu lugar.

12:40 – Sai da sala para o almoço.

14:05 – Entra na sala.

14:10 – Brinca com os diferentes objetos.

14:20 – Diz que não se importa de receber bola vermelha (pois foi mencionado que quem tivesse bola vermelha durante a semana não teria direito a um bilhete para o circo que foi oferecido à escola para entregar às crianças).

14:28 – Estagiária (que estava a intervir) disse para estarem em silêncio e este disse que não tinha nenhuma ficha.

14:29 – Atento ao que está a ser desenvolvido no quadro (exercício dos balões).

14:34 – Virado para trás a balançar-se na cadeira.

14:37 – Fala com a colega da frente.

14:41 – Vai afiar o lápis.

14:42 – Continua a afiar o lápis no lugar.

14:43 – Pinta os desenhos da ficha.

14:50 – Professora (que está a intervir) diz que ela é que irá decidir quem vai responder, não é preciso ter o dedo no ar. J. diz que não o tinha no ar.

14:53 – Faz barulhos enquanto pinta os desenhos da ficha e mexe nos materiais que tem no estojo.

15:00 – Entrega a ficha à estagiária.

15:02 – Troça do trabalho feito por uma colega.

15:06 – (Diálogo acerca de bons hábitos para a saúde) A estagiária menciona que se não tivermos uma boa postura ficamos com dores de costas e J. diz que “ficamos com elas tortas”.

15:14 – Coloca o dedo no ar para intervir. Refere que “Eu um dia fiquei acordado até à uma da manhã” e “Eu não tinha sono”.

15:15 – Fala sem permissão e diz que no fim de semana anda de bicicleta e de seguida interrompe de novo porque não percebe que a colega diz pequeno-almoço e almoço.

15:17 – Sem ter autorização responde “Desporto” (imagem de natação, ciclismo e ténis).

15:19 – Volta a comentar sobre os desportos sem autorização e professora refere que o colocará na rua na próxima vez que perturbe.

15:21 – Ri-se com o aparecimento de uma imagem que retrata um menino a ser consultado por um médico.

15:32 – Sai para o intervalo.

05-12-2012

09:12 – Entrou na sala e arrumou o casaco no cabide.

09:14 – Respondeu à estagiária (que estava a intervir) qual o dia da semana em que se encontrava

09:15 – Estagiária (que está a intervir) pede para se colocarem com a postura correta.

09:19 – Sentado com a perna por debaixo de si. Enquanto a turma indicava as distintas formas geométricas, ele dizia “primeiro as meninas”.

09:21 – Sentado incorretamente.

09:31 – Foi ao quadro contar quantos círculos tinha o palhaço e colocou o valor numa tabela (esqueceu-se de um).

09:36 – Brinca com a tesoura.

09:37 – Diz que o número de círculos é infinito (resposta sem sentido).

09:41 – É chamado à atenção por parte da estagiária (que está a intervir) para estar em silêncio.

09:42 – Está sentado corretamente e atento.

09:46 – Deitado sobre a mesa.

09:52 – Mudou de cadeira.

09:55 – Coloca o dedo no ar para ir fazer uma das barras, no gráfico, referente às figuras geométricas.

09:58 – Levanta-se da cadeira, coloca-se sobre a mesa e pega com a colega da frente. Brinca com o lápis (sentado incorretamente) e vira-se para trás.

10:00 – Recosta-se na cadeira. Vira-se para trás.

10:02 – Estagiária escreve por cima das barras o número de vezes que corresponde à mesma e questiona o J. qual é o que falta referir e este responde mal.

10:06 – Quando a professora pergunta se o círculo tem lados (pois um dos alunos disse que tinha lados) J. diz que tem zero e repete a palavra muitas vezes.

10:12 – Levanta-se da cadeira e brinca com uma lancheira.

10:17 – É repreendido pela estagiária (que está a intervir) para estar atento (continua a brinca com a lancheira e balança-se na cadeira).

10:19 – Sai para falar com a psicóloga.

10:31 – Toca para o intervalo e o J. regressa para a sala.

10:31 às 11:00 – Não foram ao intervalo. A professora fala com a turma, pois uma aluna andou, no dia anterior, a distribuir medicamentos, pelos colegas. O J. foi um dos que aceitou e tomou.

11:13 – Balança-se na cadeira, coloca o lápis na boca e, quando se fala no círculo, refere “o sinal de proibido”.

11:15 – Manda lixo ao ar, depois levanta-se e apanha-o.

11:17 – Faz barulho, diz que “Estou a fazer uma bola de papel”. A estagiária (que está a intervir diz-lhe que se continuar desatento não trabalha com um novo material manipulável (blocos lógicos).

11:20 – Trabalha em grupo com a colega da frente. Abre o livro de matemática para auxiliar na atividade.

11:35 – Apesar de ao início não ter percebido bem a tarefa, no decorrer desta, esta muito empenhado e faz a atividade eficazmente (contagem das diferentes formas geométricas presentes na imagem e elaboração da tabela do manual).

11:40 – Continua ocupado.

11:50 – Foi ao quadro e identificou rapidamente as figuras.

12:00 – Faz barulho com a colega.

12:03 – São chamados à atenção.

12:09 – Levanta-se e dá um pontapé (sem força) a um colega.

12:10 – É repreendido pela estagiária (que está a intervir).

12:13 – Levantado. Estagiária (que está a intervir) pede para este se sentar por favor. Balança-se na cadeira.

12:14 – Ouve o que está a ser explicado pela professora. Fala para trás para a colega e volta-se para a frente de novo. Brinca com o lápis e a afiadeira.

12:17 – Vai debaixo da mesa e é repreendido.

12:23 – Estagiária dá uma ficha de português e J. resolve-a em silêncio e implicado.

12:27 – Como destruiu a sua borracha, vira-se para trás e começa a chamar o um dos seus colegas para que lhe empreste. É repreendido.

12:32 – Manda um pedaço do seu lápis para a frente.

12:33 – Está levantado e a mostrar a sua ficha para trás.

14:00 – Entra na sala.

14:17 – Vai ao quadro escrever uma frase. O tamanho das letras é desajustado, principalmente os l's que são escritos muito grandes, e esquece-se de colocar o ponto final no fim da frase.

(No período da tarde, esteve presente uma professora substituta, pois a professora titular teve de se ausentar por motivos pessoais)

14:18 – Foi para o seu lugar e esteve a fazer a ficha de trabalho. Quando leram uma frase repetiu com rapidez, em voz alta, sem autorização.

14:21- Menciona em voz alta “Já escrevi tudo”.

14:22 – Virado para trás.

14:23 – Estagiária (que não está a intervir) chamou-o à atenção e pede que este se comporte.

14:24 – Levantou-se de novo com a ficha e foi junto da estagiária (que não estava a intervir).

14:26 – Levantou-se de novo para mostrar a ficha à mesma estagiária.

14:28 – Pergunta o que é para fazer, uma vez que, já concluiu a ficha (da parte da frente).

14:30 – Levanta-se para falar com a estagiária (que não estava a intervir).

14:31 – Faz a ficha, sossegado.

14:45 – Vai à casa de banho com a autorização da estagiária (que estava a intervir).

14:47 – Regressou e continuou a fazer a ficha, sossegado.

14:49 – Mexe-se na cadeira e repete a frase lida no quadro. Volta a fazer a ficha.

14:53 – Levantou-se e foi ao pé da estagiária (que não estava a intervir).

14:58 – Voltou a ir junto da estagiária ao fundo da sala.

15:07 – Levanta-se e vai ao pé da estagiária (que estava a intervir) mostrar a ficha.

15:09 – Levantado, fala, em voz alta, as frases que foram legendadas.

15:14 – Abre o manual de estudo do meio e observa a página que retrata as regras que se devem cumprir referentes à segurança rodoviária. Vê atentamente as animações apresentadas no retroprojektor acerca da matéria.

15:27 – Debruçado sobre a mesa e levantado.

15:30 – Virado para trás a conversar com a colega. Professora repreende-o.

15:32 – Levantado.

15:35 - Sai.

10-12-2012

09:19 – Entrou e arrumou o casaco. Foi para o seu lugar e tirou o estojo da mala.

09:26 – Quando a estagiária mostra um brinquedo (mota), fala sem colocar o dedo no ar.

09:30 – Reprendido pela estagiária (que está a intervir) por estar a fazer barulho.

09:31 – Recostado à parede com os pés sobre a cadeira do lado.

09:32 – Com a tesoura destrói a borracha do lápis.

09:33 – Levanta-se e vai ao lixo colocar os pedaços da borracha.

09:36 – Uma das estagiárias (a que está a intervir) implementa a regras das bolas das cores, e explica que serão as consequências dos seus comportamentos, J. pergunta “consequências?” e esta explica o que são.

09:39 – Quando se coloca a palavra mota no quadro, pergunta o que está escrito, a estagiária diz para tentar descobrir e este fá-lo sem dificuldades.

09:44 – A turma estava mais calma.

09:50 – Recostado na parede e com as pernas sobre a cadeira do lado.

09:52 – É repreendido pela estagiária (que estava a intervir), que manda-o sentar-se na cadeira do lado e estar em silêncio.

09:58 – Continua mal sentado e a fazer barulho com diferentes objetos. De vez em quando, levanta-se.

09:59 – Levanta-se e vem falar com a estagiária (que não está a intervir).

10:00 – Volta a sentar-se mas com má postura.

10:08 – Diz alto, que poderia ter sido escrito “limão”. Vai ao quadro escrever mas redige “lmão”, com a ajuda da estagiária compreende o seu erro e corrige-o.

10:10 – Continua levantado a falar e a apontar para o placar, a mencionar palavras sem sentido.

10:12 – Continua a falar sem autorização.

10:17 – Abre o manual e faz muito barulho. A turma encontra-se muito barulhenta.

10:21 – Mexe em diferentes materiais e não realiza a ficha.

10:23 – Empresto-lhe o meu lápis porque o dele está-se sempre a partir e digo-lhe que não o pode estragar, volta para o lugar e fica entretido a fazer a ficha. De vez em quando, distrai-se com os diversos objetos que tem ao seu redor.

10:30 – Arruma os materiais para lanchar.

10:33 – Anda a comer levantado.

10:38 – Sai para o intervalo.

11:00 – A turma entra na sala.

11:04 – Entra na sala o J. com gelo pois magoou-se durante o intervalo.

11:15 – Veio mostrar o livro à estagiária que estava sentada ao fundo.

11:17 – Foi ao quadro fazer o m, foi preciso a estagiária (que estava a intervir) repetir para este voltar para o lugar.

11:18 – Faz a ficha tranquilamente.

11:21 – Virado para trás a falar com a colega de trás.

11:31 – Vai ao pé da estagiária (que não estava a intervir) mostrar a ficha, e esta manda-o sentar. Volta a fazer a ficha calmamente.

11:42 – Mexe no saco de gelo e recebe bola amarela.

11:47 – Pede cola a um colega.

11:53 – Foi perguntar à estagiária (que está a intervir) o que colocava no espaço para a palavra meia, tendo a mesma acabado de explicar.

11:58 – Mostra-se muito ágil a recortar.

12:00 – Levantado a pedir cola a um colega.

12:01 – Brinca com a cola nos dedos. Estagiária (que não está a intervir) repreende-o e este volta a colar as sílabas na ficha.

12:03 – Devolve a cola.

12:05 – J. faz barulho com os restantes colegas. Professora chama-o à atenção pois já o tinha avisado.

12:10 – Brinca com os dedos que têm cola.

12:44 – Recebe bola vermelha porque continua a falar enquanto a professora está a tentar conversar.

12:47 – Arruma o Material Cuisenaire e sai para almoçar.

14:00 – Entra na sala. Trabalha com o material Cuisenaire.

14:10 – Vai ao quadro indicar uma conta com três “carruagens” para completar o número 7.

14:14 – Fala com colegas do lado acerca das diferentes possibilidades.

14:22 – Arruma as peças, levantado.

14:30 – Faz a ficha calmamente.

14:52 – Vem ao pé de mim perguntar se ainda falta muito para tocar, mandei-o sentar-se.

14:53 – Brinca com a lancheira partida.

15:13 – Está atento ao jogo que se está a fazer, apesar de estar sempre em pé.

15:15 – Conversa com o colega do lado.

15:17 – Sentou-se e participou na resposta à pergunta feita à sua fila.

15:18 – Deitado sobre a mesa e a conversar com o colega que está sentado ao lado.

15:22 – Balança a cadeira do lado.

15:28 – Foi à frente lançar o dado e respondeu corretamente à pergunta colocada (qual a parte do corpo que estava presente na imagem apresentada?)

15:32 – Saiu.

11-12-2012

09:25 – Chegou à sala, pendurou o casaco e tirou o estojo.

09:26 – Foi ao pé da estagiária (que não está a intervir) e entregou-lhe um presente.

09:28 – Professora repreende-o porque está sentado de lado e encostado à parede.

09:30 – Estagiária (que está a intervir) entrega-lhe uma folha pautada para passar o que está no quadro. Sentado corretamente passa as frases que estão no quadro, em silêncio.

10:04 – Foi junto da estagiária, que está sentada no fundo da sala, mostrar a ficha de trabalho.

10:09 – Virado para o lado a balançar-se na cadeira. Professora passa ao lado e chama-o à atenção para continuar o trabalho e este continua.

10:12 – Vai ao pé da estagiária (que não está a intervir) mostrar a ficha e volta para o lugar a trabalhar concentrado.

10:15 – Virou-se para trás e depois continuou a realizar a ficha.

10:25 – Veio mostrar a ficha à estagiária (que não estava a intervir) e a mim. Algumas vezes tinha a grafia do m incorreta, isto é, com apenas duas pernas.

10:33 – Volta ao pé da estagiária.

10:34 – Tira o lanche.

11:02 – Entrou na sala (Auxiliar educativa veio à sala dizer que J. andou a dar pontapés a um menino da 3.ºAno).

11:05 – Brinca com o lápis e a tesoura.

11:06 – Vai ao pé da estagiária que estava sentada ao fundo da sala (fica a conversar com ela porque está com medo da hora de almoço, devido à atitude tida no intervalo anterior).

11:12 – Foi para o seu lugar fazer a ficha.

11:13 – Foi, novamente, junto da estagiária mostrar a ficha.

11:18 – Foi de novo mostrar a ficha à estagiária.

11:20 – Foi de novo mostrar a ficha à estagiária.

11:29 – Virado para trás.

11:30 – Levanta-se e vai ao pé da estagiária (que não está a intervir) e da Professora.

11:35 – Balança-se na cadeira.

11:36- Levanta-se e vai, outra vez, ao pé da estagiária. Virado para trás de joelhos na cadeira. Deitado sobre a mesa.

11:40 – Implicado a trabalhar com a sua colega com material Cuisenaire.

12:06 – Foi ao pé da estagiária, ao fundo da sala.

12:18 – Foi, de novo, ao pé da estagiária. Esteve virado para trás a falar com a colega de trás.

12:19 – Foi ao pé da estagiária (que não estava a intervir).

12:22 – Foi chamado à atenção pela estagiária (que não estava a intervir) por causa do barulho.

12:24 – Foi ao pé da estagiária (que não estava a intervir).

12:35 – Foi ao pé da estagiária (que não estava a intervir).

14:00 – Entrou na sala.

14:01 – Começou a fazer a ficha.

14:30 – Foi ao pé da estagiária (que não estava a intervir).

14:34 – Voltou junto da mesma.

14:50 – Foi à casa de banho.

15:12 – Brinca com caixa de música.

15:20 – Implicado a fazer a peça para a árvore de natal.

07-01-2013

09:30 – Entrou na sala e abriu o livro.

09:31 – Olha para todo o lado e a professora chama-o à atenção.

09:37 – Faz a ficha calmamente.

09:42 – Vai afiar o lápis e voltou a trabalhar.

09:44 – Vai de novo afiar o lápis e voltou para o seu lugar para fazer a ficha.

09:55 – Sentado de lado com as pernas cruzadas. Boceja, mas está atento ao que se está a desenvolver no quadro.

09:58 – Boceja e olha para trás para um colega, porque esse é chamado à atenção.

09:59 – Estagiária pede para ler a frase que está escrita desordenadamente no quadro. Identifica facilmente as letras, no entanto, na primeira leitura tem alguma dificuldade. Quando consegue fazer uma primeira leitura das sílabas, já o faz com rapidez na segunda vez. Consegue organizar a frase com ajuda, com alguma rapidez. Proporcionalidade entre as letras.

10:10 – Faz a ficha e passa para a página seguinte, pois a estagiária diz

10:11 – Folheia o resto do livro.

10:12 – Presta atenção à explicação da estagiária e à leitura dos colegas.

10:15 – Espreguiça-se e volta a fazer a ficha.

10:32 – Está levantado a falar com a colega da frente. Professora repreende-o e diz para passar a data grande e colocar o nome completo.

10:33 – Faz o que foi pedido, passa a frase que está no quadro.

10:43 – Lanche.

11:03 – Sentou-se com o gorro na cabeça a passar a frase.

11:10 – Recebe um traço no quadro porque está a falar e distraído.

11:13 – Levantado. Virado para trás e a fazer caretas para nós, estagiárias. Má postura.

11:17 - Foi afiar o lápis. Vai pedir à estagiária, que está sentada no fundo da sala, para lhe afiar o lápis.

11:20 – Fala sem colocar o dedo no ar. Identifica a imagem de um cadeado.

11:21 – Foi chamado à atenção para estar sentado corretamente e passar as frases que estão no quadro.

11:25 – Estagiária (que não está a intervir) vai ao pé dele chamá-lo à atenção para que este se comporte e passe corretamente as frases.

11:34 – Continua a portar-se mal e recebe outro traço. Ignora e continua a fazer barulho e distraído.

11:40 – Vai à casa de banho e, quando está para sair, refere que falta um ponto final na frase.

11:43 – Vem da casa de banho e contínua virado para trás e distraído (parte em que estão a ser recolhidas as folhas de registo).

11:48 – É repreendido por estar virado para trás e a gozar com o C. por este ser chamado à atenção.

11:59 – Fala sem levantar o dedo, e diz o paralelepípedo o faz lembrar um objeto do quotidiano, uma caixa de sapatos (falam de sólidos geométricos).

12:07 – Fala com a colega da frente.

12:10 – Mexe nos materiais, no seu lugar.

12:13 – Virado para trás a falar com a colega. Menciona materiais com que se parecem os sólidos, sem levantar o dedo. Mal sentado.

12:17 – Virado para trás a falar. Balança-se na cadeira.

12:19 – É chamado à atenção pela estagiária (que está a intervir).

12:20 – Recebe outro traço.

12:23 – Coloca o dedo no ar para responder com que objeto se parece o cone, dizendo que é com um “chapéu dos chineses”.

12:26 – Virado para trás e a balançar-se na cadeira. É chamado à atenção pela estagiária (que está a intervir).

12:27 – Volta a balançar-se e a intervir desordenadamente.

12:30 – Professora volta a repreendê-lo.

14:03 – Entra agitado, na sala.

14:06 – Estagiária (que não está a intervir) vai colocá-lo bem sentado.

14:07 – A tirar o livro de matemática está levantado e a cantar. Professora diz que o livro já devia estar aberto e este responde-lhe “já vai” como se tivesse a falar para um colega.

14:11 – Balança-se na cadeira, mas presta atenção ao que está ser feito no quadro.

14:12 – “Ainda falta o redondo” (J.) “E o que é o redondo?” (estagiária) “É uma esfera” (J.). Esta conversa inicia-se sem o aluno colocar o dedo no ar, enquanto a estagiária está a passar a tabela do manual de matemática.

14:17 – Balança-se na cadeira.

14:20 – Faz a ficha do manual.

14:35 – Abre o livro do estudo do meio.

14:46 – Observa as personagens do manual.

14:49 – Estagiária pede para arrumar mas este continua virado para trás, mal sentado e não o faz.

15:11 – Professora chama-o à atenção por estar mal sentado.

15:13- Professora volta a chamá-lo à atenção para se sentar corretamente.

15:15 – Faz a atividade da árvore genealógica.

15:21 – Veio ao pé da estagiária (que não está a intervir).

15:32 – Saiu.

09-01-2013

09:11 – Entrada na sala.

09:14 – Estagiária (que está a intervir) pede para tirar o gorro. Encontra-se atento ao que a mesma está a explicar sobre o caso de leitura ce e ci.

09:26 – “Quem é que nos diz isso?” Após a estagiária explicar a uma das alunas (pois a mesma não compreendeu) o que estava a ser dito sobre o ce e o ci.

09:38 – Sentado de lado a fazer alguns comentários acerca do que está a ser feito no quadro.

09:55 – Abre o livro de português.

10:03 – Olha para trás e fala para a colega.

10:04 – Observa com atenção a afixação dos cartazes com o nome polícia e capacete.

10:08 – Enquanto a estagiária ajuda alguns alunos a lerem algumas das frases escritas no quadro, este levanta-se e vai ao pé da estagiária (que não está a intervir). Estagiária (que está a intervir) repreende-o e diz para ele se sentar.

10:29 – Vai afiar o lápis.

11:05 – Faz barulhos e é chamado à atenção pela estagiária (que está a intervir).

11:07 – Faz a ficha do manual.

11:32 – Balança-se a cadeira e fala para trás.

11:33 – Volta a fazer a ficha.

11:36 – Vai à casa de banho.

11:50 – Balança-se e a professora chama-o à atenção.

12:11 – Recebe uma das páginas do livro das letras, que está a ser construído, e vai perguntar algo à estagiária (que está a intervir).

12:30 – Levanta-se e vai junto da estagiária (que não está a intervir) mostrar os seus desenhos e frases.

12:34 – Sai para o almoço.

14:11 – Veio ao fundo da sala mostrar-me a mina do lápis que estava saída.

14:25 – Levantado junto da colega de trás.

14:30 – Sentado a balançar-se.

14:37 – Sentado a balançar-se.

(Após esta hora não foi possível observar mais)

14-01-2013

09:20 – Entrou na sala.

09:25 – Enquanto falam das hastes, ele diz que são como os do “caracol”. Estagiária corrige e diz que isso não são hastes.

09:28 – Ao descreverem-se as antenas de televisão (metáfora com as hastes) diz que elas são brancas.

09:29 – Menciona que estão a aprender o “V de vaca”.

09:34 – Balança-se na cadeira.

09:35 – Faz barulhos com a boca.

09:38 – Fala com um colega e estagiária (que está a intervir) chama-o à atenção.

09:39 – Brinca com materiais e parte a borracha. Estagiária (que está a intervir) arruma-lhe os materiais.

09:40 – Estagiária questiona primeiro o P. e como este não sabe a resposta pergunta à B. J. diz “se o P. não sabe, a B. também não”.

09:41 – “O tio papa a uva”, lê sem o dedo no ar.

09:42 – “Já sabemos escrever sovaco?”

09:43 – Tenta participar em todas as imagens, com o dedo no ar, adivinha a imagem da “avelã”.

09:44 – Ao mesmo tempo que se vão colocando imagens está sempre a falar e a fazer comentários.

09:47 – Balança-se na cadeira e ignora a chamada de atenção.

09:56 – Suspira alto.

10:00 – Virado para trás a chamar um colega.

10:05 – De joelhos sobre a cadeira, inicia a ficha do manual.

10:07 – Espirra várias vezes de propósito.

10:13 – Continua a fazer a ficha do manual.

10:16 – Coloca a borracha na boca e balança-se na cadeira. Continua a fazer a ficha.

10:30 – Reprendido pela estagiária (que está a intervir) para se sentar corretamente.

10:42 – Saiu para o intervalo.

11:02 – Foi ao quadro fazer o primeiro exercício da ficha do manual e conseguiu ler tudo muito bem.

11:10 – Faz o resto da ficha.

11:33 – Mal sentado e com o lápis na boca, a olhar para o que está no quadro.

11:40 – Faz a ficha da página seguinte.

11:57 – Levantou-se e foi falar com a estagiária (que não está a intervir) que lhe doí-a a cabeça.

12:05 – Faz “uhuhuhuh” como barulho de fundo. Destruiu o lápis por completo.

12:21 – Continua a brincar com os objetos e não conclui a ficha. Recebe bola amarela.

14:09 – Entra na sala.

14:25 – É chamado à atenção pela estagiária (que está a intervir).

14:25 – Fala com a colega da frente e está deitado sobre a mesa.

14:33 – Balança-se na cadeira. Recebe bola vermelha.

14:34 – Deitado sobre a mesa.

14:35 – Professora intervém e repreende-o.

15:30 – Vai afiar o lápis.

15-01-2013

09:25 – Entra na sala de aula. Senta-se, observa o filme muito concentrado e com uma boa postura.

09:34 – Refere um dos pormenores do vídeo, que os patinhos queriam ir para cima da mãe e que o patinho feio também subiu.

09:43 – Foi afiar o lápis.

09:52 – Vira-se para a colega da frente e diz que não é preciso escrever o nome da localidade da escola na data.

09:53 – Vai ao pé da professora (que está ao pé de uma aluna no fundo da sala) e diz-lhe que não se colocou o cartaz do y, a Professora refere que está no outro placar.

09:54 – Fala com a colega da frente ao mesmo tempo que esta a construir a banda desenhada.

10:13 – Sai da sala para ir falar com a psicóloga.

10:25 – Entra de novo da sala para vir buscar o estojo.

11:00 – Continua na psicóloga.

11:28 – Regressou para a sala de aula.

11:35 – Professora diz para se sentar corretamente.

11:40 – Foi ao lixo.

11:44 – Virado para trás a mastigar a borracha.

11:49 – Foi à casa de banho.

12:05 – Sentado de joelhos na cadeira.

12:12 – Vai ao pé da estagiária (que não estava a intervir) perguntar algumas das dúvidas que tem sobre o exercício.

12:14 – Olha para trás e faz caretas.

14:00 – Entra na sala. Diálogo por este ter batido num dos colegas.

14:15 – Vai à casa de banho.

14:31 – Vai ao pé da estagiária (que não está a intervir).

14:40 – Esta ajuda-o a escrever frases.

14:53 – Virado de lado a rir-se com a colega de trás.

15:05 – Ao ver o filme está agitado, mexendo-se para um lado e para o outro, rindo-se, e fazendo gestos.

15:09 – Após chegar ao fim o filme, balança-se na cadeira e tem uma má postura.

15:11 – Levanta-se e vai ao pé da estagiária (que não está a intervir).

Apêndice 9 – Preenchimento das tabelas de observação

INSTRUMENTOS DE OBSERVAÇÃO DESTINADOS A UM ESTUDO DE CASO

I – VARIAS CATEGORIAS DE AMBITO GENERICO			
1.1. DOMINIO AFECTIVO	SIM	NAO	AS VEZES
1.1.1. Mostra instabilidade	*		
1.1.2. Mostra insegurança		*	
1.1.3. E agressivo	*		
1.1.4. E turbulento	+		
1.1.5. E apático		+	
1.1.6. E distraído	*		
1.1.7. E excessivamente dependente			*
1.1.8. E impaciente	*		
1.1.9. E colaborante com os colegas			+
1.1.10. E hiperactivo			*
1.1.11. E falador	*		
1.1.12. E inibido		*	
1.1.13. E indiferente ao que acontece na sala			*
1.1.14. Faz queixa dos colegas			+
1.1.15. Destroí os materiais	+		
1.1.16. E tristonho			*
1.1.17. E brincalhão	*		

2 - CATEGORIAS DE AMBITO MAIS ESPECIFICO			
2.1. MOTIVAÇÃO – TRABALHO ESCOLAR	SIM	NÃO	AS VEZES
2.1.1. Participa em todas as actividades	*		
2.1.2. Só participa quando é solicitado			*
2.1.3. Gosta de trabalhar em grupo	*		
2.1.4. Tem preferência pelo trabalho individual	*		
2.1.5. É elemento activo no trabalho de grupo	*		
2.1.6. É criativo			*
2.1.7. Aceita as ideias dos outros			*
2.1.8. Respeita os diferentes ritmos dos colegas			*
2.1.9. Revela preferência pelas matérias programáticas	*		
2.1.10. Prefere matérias ligadas ao quotidiano	*		
2.1.11. Reage bem a uma situação nova	*		
2.1.12. Manifesta gosto pela pesquisa	*		
2.1.13. Cuida dos materiais do grupo como dos seus			*
2.1.14. Ajuda os colegas com dificuldades			*
2.1.15. Trabalha com todos os colegas	*		
2.1.16. Empresta materiais seus	*		
2.1.17. Tem dificuldades de relacionamento	*		

3 - CATEGORIAS DE AMBITO MAIS ESPECIFICO			
3.1. DOMINIO COGNITIVO	SIM	NÃO	AS VEZES
3.1.1 Tem dificuldade de compreensão		*	
3.1.2. Revela dif. na aquisição de conhecimentos:		*	
3.1.2.1. Na Matemática		*	
3.1.2.2. Na Língua Portuguesa		*	
3.1.2.3. No Estudo do Meio		*	
3.1.2.4. Nas Expressões		*	
3.1.3. Tem dificuldades de atenção	*		
3.1.4. Revela dificuldades de raciocínio		*	
3.1.5. Tem dif. na resolução de situações problemáticas		*	
3.1.6. Aplica os conhecimentos a situações novas			*
3.1.7. Relaciona os saberes acad. com os do quotidiano			*
3.1.8. Distingue tarefas semelhantes			*
3.1.9. Cria tarefas novas a partir das tarefas propostas			*
3.1.10. É criativo/a nas respostas			*
3.1.11. Inventar soluções em situações difíceis			*
3.1.12. Pergunta frequentemente, porque não percebe			*
3.1.13. Outros			

4 - CATEGORIAS DE AMBITO MAIS ESPECIFICO			
4.1. LINGUAGEM VERBAL	SIM	NAO	AS VEZES
4.1.1. Domina o sistema fonetico	*		
4.1.2. Confunde sons semelhantes			*
4.1.3. Tem dificuldade em identificar alguns sons			*
4.1.4. Omite ou troca os grafemas			*
4.1.5. Escreve palavras ligadas entre si			+
4.1.6. Conhece pouco vocabulario		*	
4.1.7. Escreve de forma repetitiva		*	
4.1.8. Utiliza vocabulario inadequadamente		*	
4.1.9. Compreende bem uma mensagem escrita			+
4.1.10. Percebe que a um grafema pode corresponder mais do que fonema e vice versa	*		
4.1.11. Tem a noção que a mesma ideia se pode exprimir através de expressões diferentes	*		
4.1.12. Escreve como fala			*
4.1.13. Distingue diferenças e semelhanças entre o código oral e escrito	*		
4.1.14. Diferencia linguagem oral e escrita	+		
4.1.15. Distingue as funções das duas formas de linguagem	+		
4.1.16. Escreve a mesma palavra de forma diferente		*	
4.1.17. Confunde palavras ou sílabas semelhantes		*	

5 - CATEGORIAS DE AMBITO MAIS ESPECIFICO			
5.1 LINGUAGEM VERBAL ORAL	SIM	NAO	As VEZES
5.1.1. Fala espontaneamente	*		
5.1.2. Revela boa capacidade de comunicação			*
5.1.3. Fala pouco e de modo ininteligível		*	
5.1.4. Fala de modo diferente na sala de aula ou no recreio		*	
5.1.5. Evita falar durante as brincadeiras ou quando executa tarefas		*	
5.1.6. As conversas são adequadas ao contexto			*
5.1.7. Quando fala costuma incidir:			
5.1.7.1. No que esta a fazer			*
5.1.7.2. No que os outros fazem			*
5.1.7.3. Sobre alguma coisa que aconteceu			*
5.1.7.4. Em perguntas ligadas a problemas de resolução de tarefas			*
5.1.7.5. Em perguntas que se prendem com problemas do quotidiano			*
5.1.7.6. Em temas específicos, por exemplo, (crianças mal tratadas, guerra, conservação do meio ambiente...)			*
5.1.7.7. Em respostas a questões colocadas			*
5.1.7.8. Em matérias programáticas			*
5.1.7.9. Em assuntos da sua vida familiar			*

5.1.7.10. Em assuntos do seu meio próximo			*
---	--	--	---

6 - CATEGORIAS DE AMBITO MAIS ESPECIFICO			
6.1. LINGUAGEM VERBAL ESCRITA	SIM	NAO	AS VEZES
6.1.1. Escreve com correcção ortográfica			*
6.1.2. Revela competências a nível da estrutura frásica	*		
6.1.3. Identifica os constituintes da frase		*	
6.1.4. Expõe as ideias de forma sequenciada	*		
6.1.5. É criativo na construção de textos			*
6.1.6. Interpreta bem mensagens escritas e iconicas			*
6.1.7. Tem facilidade na circulação de vocabulário			*
6.1.8. Utiliza expressões criativas e pouco repetitivas		*	
6.1.9. Percebe a concordância entre grupo nominal e verbal		*	
6.1.10. Interessa-se pelo património escrito do seu meio de inserção		*	
6.1.11. Costuma escrever sobre temas ligados ao meio local		*	
6.1.12. Costuma escrever sobre notícias dos jornais ou televisão		*	
6.1.13. Tem preferência por ler livros escolares			*
6.1.14. Gosta de ler jornais, se sim de que tipo*		*	

6.1.15. Gosta de banda desenhada	*		
6.1.16. Gosta de fazer palavras cruzadas ou outros jogos ligados à linguagem escrita	*		
6.1.17. Gosta de escrever a colegas de outras escolas		*	

7 – COMPORTAMENTOS			
7.1. ALGUMAS CATEGORIAS	SIM	NAO	AS VEZES
Hiperactividade			
7.1.1. Esta sempre fora do seu lugar	*		
7.1.2. Mexe-se constantemente	*		
7.1.3. Nunca entra ou sai da sala ordeiramente			*
7.1.4. Está constantemente a falar			*
7.1.5. Sai da sala sem motivo		*	
7.1.6. Recusa as actividades propostas		*	
7.1.7. Quer fazer o que lhe apetece			*
Inactividade			
7.1.8. Esta sempre cansado		*	
7.1.9. Mostra sonolência e deixa-se dormir		*	
7.1.10. Chora sem motivo aparente		*	
7.1.11. Queixa-se de mal estar		*	
7.1.12. É lento, quase nunca acaba os trabalhos		*	
7.1.13. Não pede ajuda, mesmo que precise		*	

Atenção/concentração			
7.1.14. Não segue as orientações dadas (não ouviu...)			*
7.1.15. Esta quase sempre alheio			*
7.1.16. Esta com ar pensativo			*
7.1.17. Raramente retém a informação			*
7.1.18. Qualquer coisa simples o distrai	*		
Agressividade			
7.1.19. Agrido os colegas verbal ou fisicamente			*
7.1.20. Agrido o professor e outras pessoas		*	
7.1.21. Discute com todos			*
Perturbador			
7.1.22. Não cumpre as regras estabelecidas			*
7.1.23. Interrompe os outros a todo o momento			*
7.1.24. Tem intervenções inoportunas, constantemente			*
7.1.25. Culpa os outros pelos seus erros			*

8. O AMBIENTE DA SALA DE AULA			
	SIM	NAO	AS VEZES
8.1. A turma é interessada	*		
8.2. A turma tem um bom nível de conhecimentos			*
8.3. É uma turma criativa e dinâmica	*		

8.4. As tarefas propostas são agradáveis, lúdicas e significativas	*		
8.5. A turma tem regras estabelecidas por todos	*		
8.6. Professor e alunos cumprem as regras estabelecidas			*
8.7. O professor encoraja todos os alunos	*		
8.8. A comunicação na sala é multidireccional	*		
8.9. O conhecimento constrói-se através da informação e da descoberta dos alunos			*
8.10. O arranjo do espaço é alterado frequentemente	*		
8.11. A organização do trabalho passa por diferentes modalidades (individual, colectivo, grupo)	*		
8.12. As crianças têm momentos de trabalho autónomo	*		
8.13. Frequentemente se organizam projectos de trab.			*
8.14. Os recursos materiais são fracos	*		
8.15. Os manuais são os recursos privilegiados		*	
8.16. Os materiais recuperáveis são muito utilizados	*		
8.17. As crianças relacionam-se bem			*
8.18. As crianças são muito barulhentas			*
8.19. O professor repreende constantemente			*
8.20. Na turma todos confiam uns nos outros			*
8.21. O trabalho é planificado com a colaboração de toda a turma			*
8.22. As crianças sabem sempre o que vão fazer			*

8.23. Sempre que uma criança não percebeu o que lhe foi dito, o professor explica sem se zangar	*		
8.24. As crianças fazem trabalhos de casa	*		
8.24.1. Os pais ajudam	*		
8.24.2. A professora corrige individualmente	*		
8.24.3. Os trabalhos de casa são de pendor académico			*
8.24.4. As crianças que não fizerem os trabalhos de casa são punidas		*	

Apêndice 10 – Autorização para recolha de informação

Ex. ^{ma} encarregada de educação:

Eu, Tânia Neves, aluna da Escola Superior de Educação de Coimbra, a frequentar o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Estagiária na Escola Básica de 1.º Ciclo de _____, com a turma do 1.º ano de escolaridade, cuja professora titular de turma é a professora _____), venho por este meio solicitar autorização para a recolha de algumas informações acerca do seu educando junto da psicóloga.

Este trabalho tem como principal e único objetivo a recolha de diversos materiais necessários para o estudo de caso que estou a desenvolver, sendo este utilizado para o relatório final que terei de apresentar e defender no término desta fase de formação. Assim sendo, estes registos não serão utilizadas para nenhum outro fim e a identidade do seu educando será sempre preservada.

Com os melhores cumprimentos

A aluna estagiária
Tânia Neves

.....
Eu, _____, encarregado de educação da criança, _____, declaro que autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) a recolha dos dados trabalhados pela psicóloga acerca do meu educando.

O encarregado de educação:

Apêndice 11 – Inquéritos

Inquérito por entrevista à criança em estudo:

1. Gostas da escola? Porquê?

“Sim. Porque eu tenho muitos amigos e fiquei com novos amigos e com novas professoras e porque aprendi mais.”

2. O que gostas mais de fazer na escola?

“Jogar aos militares.”

3. O que gostas menos de fazer na escola?

“Nada”

4. Nada? Gostas de tudo?

(Acena afirmativamente com a cabeça)

5. O que gostas mais de fazer na sala de aula?

“Trabalhar.”

6. A fazer o quê?

“Afiar os lápis.”

7. O que gostas menos de fazer na sala de aula?

“De não fazer nada.”

8. Gostas de aprender?

“Sim.”

9. Porquê?

“Aprendo novas letras e aprendo o abecedário, aprendo a escrever, aprendo a fazer desenhos, e também gosto de aprender as histórias.”

10. Porque costumavas estar quase sempre a conversar, levantado e desatento durante as aulas?

“Às vezes fico cansado quando estou sentado.”

11. Mas não é muito o tempo em que estás sentado?

“Porque às vezes estou com sono e quero-me levantar, e as vezes doí-me as costas e tenho que me levantar.”

12. Como te sentes quando recebes bola vermelha?

“Bem.”

13. Não te faz confusão ter bola vermelha?

“Às vezes faz, porque quando eu tenho bola verde às vezes recebo uma moedinha.”

Quando recebes bola verde recebes uma moeda...

“... de um euro.”

14. E quem te dá a moeda?

“É a minha vizinha.”

15. E quando recebes bola vermelha alguém faz alguma coisa em casa? A mãe diz alguma coisa?

“Não.”

16. E quando recebes a bola amarela?

“A minha mãe fica mais ou menos contente.”

17. E como é que tu ficas?

“Mais ou menos bem.”

18. E com a bola verde?

“Muito bem.”

19. E como é que a mãe se sente?

“Também muito bem.”

20. E a tua vizinha também gosta? E é nesses dias que te dá a moeda, certo?

(Acena que sim com a cabeça)

21. A mãe costuma dizer/fazer alguma coisa em relação ao comportamento?

“Manda-me ir para a cama. E não ver bonecos. E às vezes diz para me portar bem.”

22. Quanto à Psicóloga Miriam, gostas de reunir com ela?

“Sim.”

23. O que é que ela costuma fazer contigo?

“Costumo fazer umas coisas em que bota um dedo e eu tenho que riscar, que fiz hoje. Às vezes faço desenhos. Às vezes também... fico parado a ver o que ela está a fazer.”

24. O que é que gostavas de fazer na escola, que até agora não fazas?

“Parkur.”

25. E na sala de aula?

“Fazer coisas com madeira. Que o professor, de ontem, tivesse cá uma bicicleta na escola, para nós andarmos.”

26. Gostas de andar aqui nesta escola?

“Sim.”

Inquérito por questionário à professora titular de turma/ professora cooperante:

1. Ao longo do primeiro período, a criança teve alguns comportamentos mais graves, em sala e no recreio? Quais?

Intimidava os colegas e batia-lhes quando não cumpriam a vontade dele. Insistia em trazer brinquedos de casa e, na sala de aula, estava sempre distraído porque disfarçadamente tirava-os da mochila para brincar.

2. Quais as metodologias utilizadas pela professora para controlar esta agitação manifestada pela criança?

Foi utilizado o diálogo com a criança para a fazer perceber que a sala era um local de trabalho, que havia regras. Foi-lhe inculcada alguma responsabilidade.

3. Qual a atitude da mãe, perante o desenvolvimento da criança? Esta costuma ter conversas consigo?

No primeiro dia de aulas fez um breve retrato psicológico do filho. Mais tarde convoquei-a para lhe transmitir a minha preocupação em relação ao comportamento do filho e a solicitar-lhe autorização para o encaminhar aos Serviços de Psicologia do Agrupamento.

4. Recebe algum feedback, da parte da mãe, em relação ao comportamento da criança?

Posteriormente, não houve mais contacto. A mãe ainda não veio buscar o registo de avaliação referente ao 1.º período.

5. Já teve alguma conversa particular com a mãe para compreender a agitação do seu educando?

Sim. A mãe acha que o aluno é muito agitado porque não supera a ausência do pai, que foi trabalhar para Londres.

6. Quanto ao seu desenvolvimento cognitivo, que conclusão consegue retirar neste momento?

É uma criança inteligente, perspicaz, mas com um aproveitamento aquém das suas capacidades devido à fraca capacidade de atenção/concentração.

7. Considera que o comportamento da criança tem melhorado ou piorado?

Esta mais calmo porque tem vindo a adquirir regras. No entanto, continua com um grande défice de atenção.

Inquérito por questionário à psicóloga do agrupamento/escola:

1. Qual a razão porque começou a acompanhar o J.?

A pedido da professora da turma, visto ser um aluno filho de pais divorciados e um pai muito ausente. É uma criança bastante irrequieta, impulsiva, tem dificuldades em cumprir certas regras e em aceitar poucas frustrações.

2. Como se apresentou à criança? Referiu qual era o seu papel e o que iria desenvolver com ele?

Apresentei-me dizendo que era uma estagiária de psicologia e que estaria aqui para tudo o que ele precisasse. Que tudo o que me contasse ficaria apenas entre nós.

3. Qual a reação inicial da criança acerca destas sessões?

Pareceu-me boa.

4. Qual o comportamento do J. nas sessões?

Bem disposto, mas quando se fala na família, denota-se uma grande tristeza no aluno, principalmente no que concerne à figura paterna.

5. O que costuma desenvolver com a criança?

Nas primeiras sessões fiz sessões livres, com o objetivo de nos conhecermos melhor e ganharmos confiança e empatia, e depois achei pertinente pedir-lhe para que me desenhasse a família imaginária e real, o que me levou algumas sessões, visto o aluno mostrar algumas resistências em relação ao tema.

De seguida, estou a pensar trabalhar com ele a atenção e concentração.

6. A que conclusões tem chegado?

Penso que o J. é um aluno que sente bastante a falta do pai, e sente-se um bocado revoltado com a ausência do mesmo. Como a irmã também está fora o aluno mostra alguma necessidade de a ter por perto. Penso que os comportamentos dele devem-se bastante a estas ausências, daí muitas vezes a impulsividade e por vezes agressividade.

Parece-me que é um aluno inseguro e bastante carente, o que me parece bastante pertinente ser reforçado o mais possível.

7. Se considerar algum aspeto, que não foi mencionado neste questionário, que seja relevante para descrever a criança, por favor refira-o.