

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

Despertar, Descobrir e Aprender no Percurso do Conhecimento



2013

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

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

Relatório Final

Despertar, Descobrir e Aprender no Percurso do Conhecimento

Ana Lúcia de Oliveira Brásio

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Ana Coelho e do
Professor Philippe Loff

junho de 2013

Aos meus Pais, aos meus Irmãos e ao Ricardo

Agradecimentos

Finalizada uma etapa tão importante da minha vida, não poderia deixar de exprimir o mais profundo agradecimento a todos aqueles que me apoiaram nesta caminhada. Agradeço, também, àqueles que contribuíram para a realização deste relatório final que, só foi possível, graças à colaboração de várias pessoas e instituições, às quais gostaria de dedicar algumas palavras de agradecimento e profundo reconhecimento, em particular:

À Doutora Ana Coelho, pela disponibilidade manifestada para orientar o meu trabalho, pela exigência e rigor, pela revisão crítica do texto, pelos comentários, esclarecimentos, opiniões e sugestões e pela acessibilidade e simpatia demonstradas.

Ao mestre Philippe Loff, pela disponibilidade e orientação prestada, pelo conhecimento transmitido ao longo do Mestrado e pelo apoio incondicional e compreensão manifestados.

À doutora Isabel Borges, como minha supervisora de estágio realizado no pré-escolar, pela partilha de algumas metodologias e pela forma como conduziu a interação entre a formação teórica e a formação prática.

À educadora cooperante, Cristina Amado e ao professor Paulo Correia pela sua disponibilidade, pelas sugestões e orientações que me foram dando ao longo dos estágios assim como às outras educadoras cooperantes, Graça Rodrigues e Fernanda Ferraz. Presto também o meu agradecimento às instituições nas quais desenvolvi os meus estágios, pela oportunidade e possibilidade de poder observar e participar nas práticas educativas.

A todos os professores da minha licenciatura em Educação Básica, assim como aos professores que me acompanharam no Mestrado de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ao Ricardo Rodrigues, que esteve sempre ao meu lado. Com ele partilhei a alegria das minhas vitórias, comigo partilhou a coragem e força para superar as minhas dificuldades.

Agradeço à minha família, pais, irmãos e primos pelo apoio e compreensão, pelo incentivo recebido, inestimáveis pelos diversos sacrifícios suportados e pelo constante encorajamento que me deram ao longo da elaboração deste trabalho.

À Patrícia Santos, pela amizade, apoio, partilha de saber e as valiosas contribuições para o trabalho.

À Sara Pascoal, pela amizade e compreensão e por me ter acompanhado durante todo o mestrado.

Por último, não menos importante, agradeço aos meus amigos, colegas de curso e a todos os professores que comigo partilharam o seu saber, pela colaboração, amizade e espírito de entreaajuda.

Despertar, Descobrir e Aprender no Caminho do Conhecimento

Resumo:

O presente relatório tem como objetivo refletir sobre um percurso que se iniciou quando entrei no Mestrado de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico e terminou com a concretização de dois estágios sendo um no pré-escolar e outro no 1.º CEB. Este é apresentado através de uma componente descritiva e reflexiva, em que se evidenciam os passos para realizar um projeto em Educação Pré-Escolar, a relação entre o educador e a criança, a elaboração e as vantagens do sistema de créditos, a elaboração de um projeto no 1.º CEB e uma investigação sobre qual a melhor metodologia para ensinar a tabuada da multiplicação.

Palavras-chave: Reflexão; EPE; 1.ºCEB; Projetos; Tabuada da multiplicação.

Abstract:

This report aims to reflect on a journey that began when I entered the Master of Education Pre-School and 1.º Primary School and ended with the realization of two-stage and one in preschool and the other in first primary school. This is shown through a descriptive and reflective component in that show the steps to carry out a project in Preschool Education, the relationship between the educator and the child, the preparation and the advantages of a credit system, the preparation of a draft in 1. primary school and a research about the best methods to teach multiplication times tables.

Keywords: Reflection; EPE; 1. Primary school; Projects; Tabuada multiplication.

Índice

Abreviaturas	17
Índice de Figuras.....	19
Índice de Apêndices	21
INTRODUÇÃO	23
CAPÍTULO I - A despertar para o Pré-Escolar	25
Caraterização e evolução da educação pré-escolar em Portugal	27
Perfil do educador de infância	30
O que é uma educadora de Infância?	35
CAPÍTULO II - A descoberta do pré-escolar.....	39
Caraterização da instituição.....	41
Caraterização do grupo	42
Caracterização do espaço	43
Rotinas	44
Caracterização do currículo.....	45
CAPÍTULO III - Concretização da descoberta.....	55
Ver, Olhar, Observar e Intervir.....	57
Criar laços a brincar.....	63
Mini – Projeto “O Nosso Corpo”	71
Refletir para caminhar.....	77
CAPÍTULO IV - A ponte entre o pré-escolar o 1. CEB	79
Articulação curricular	81

Construir a ponte da consciência fonológica.....	83
CAPÍTULO V - Despertar para o 1.ºCEB.....	87
A importância da observação	89
Princípios orientadores da prática pedagógica	90
CAPÍTULO VI - Descobrir o 1.º CEB.....	93
Caraterização do Agrupamento	95
Caraterização do currículo	95
Caraterização da Escola	98
Caraterização da Turma	101
A importância da relação pedagógica no sucesso escolar.....	101
CAPÍTULO VII - Descobrir e intervir.....	105
Prometer, Assinar e Cumprir.....	107
Aprender a Salvar	113
Investigar novas formas de intervir	119
Introdução	119
Problemática	120
Limitações da investigação	120
Revisão de literatura	121
Programa de Matemática para o Ensino Básico	122
Abordagem mecanicista.....	125
Matemática realista.....	125
Quadro metodológico	128
Inquérito por entrevista.....	129
Planificação.....	131

Conclusão.....	136
Refletir para caminhar.....	138
Considerações finais	141
Referências Bibliográficas.....	143
Apêndices	147

Abreviaturas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DEB – Departamento de Educação Básica

DEPE – Divisão de Educação Pré-Escolar

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

EMR – Educação de matemática realista

INEM – Instituto Nacional de Emergência Médica

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PCA – Projeto Curricular de Agrupamento

PCT – Projeto Curricular de Turma

PEE – Projeto Educativo de Escola

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

SBV – Suporte Básico de Vida

SIEM – Sistema Integrado de Emergência Médica

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

Índice de Figuras

Figura 1 – Relação educadora – criança.....	67
Figura 2 – Apresentação da dentição definitiva.....	71
Figura 3 – Pintura dos intestinos.....	72
Figura 4 – Construção do corpo humano no mural.....	73
Figura 5 – Construção de esqueletos.....	73
Figura 6 – Construção do corpo humano a 3 dimensões.....	74
Figura 7 – Elaboração dos pulmões.....	74
Figura 8 - Colagem dos animais que rimam.....	85
Figura 9 – Contrato de créditos.....	111
Figura 10 – Troca de créditos por prendas.....	111
Figura 11 – Fazer a chamada para o 112.....	114
Figura 12 – Treino do SBV.....	115

Índice de Apêndices

Apêndice n.º 1 – Planificação em teia

Apêndice n.º 2 – Ficha reconhecimento e escrita de palavras

Apêndice n.º 3 – Ficha consciência fonológica

Apêndice n.º 4 – Contrato de bom comportamento

Apêndice n.º 5 – Projeto “Gestos que salvam”

Apêndice n.º 6 – Entrevistas

Apêndice n.º 7 – Tarefas com o material multibásico

Apêndice n.º 8 – Tarefas com o modelo retangular

INTRODUÇÃO

A realização de um relatório final é uma etapa fundamental. No âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Coimbra, surgiu a necessidade de desenvolver um relatório final que tivesse como base os estágios que realizei no âmbito das referidas unidades curriculares.

Este relatório organiza-se em três partes, uma de contextualização e síntese do itinerário formativo, e outra de apresentação de um conjunto de experiências chave e, por fim, outra de reflexão crítica teoricamente fundamentada. Todas estas partes são constituídas por dimensões ou aspetos identificados como relevantes no processo formativo e integradores dos saberes e capacidades desenvolvidas ao longo da formação.

O documento que se segue encontra-se estruturado em sete capítulos, sendo três capítulos referentes ao contexto de Pré-Escolar, três referentes ao contexto de 1.º Ciclo de Ensino Básico e um capítulo que estabelece a articulação entre estas duas valências.

O capítulo quatro, faz referência à transição entre a EPE e o 1.º CEB, debruço-me sobre a importância de uma boa articulação entre os contextos educativos e descrevo uma experiência-chave sobre a consciência fonológica, tema este que considero de suma importância na já referida articulação.

No último capítulo, sendo este o sétimo, faz parte dele uma investigação que desenvolvi no contexto de 1.º Ciclo que me permitiu

retirar algumas conclusões sobre a metodologia mais adequada para a lecionação da tabuada da multiplicação.

Finalizo este relatório com considerações sobre todo o meu percurso formativo enquanto discente do Mestrado de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

CAPÍTULO I

A despertar para o Pré-Escolar

Caraterização e evolução da educação pré-escolar em Portugal

Em 1997 criou-se uma rede nacional de estabelecimentos de Educação Pré-Escolar com a finalidade de garantir igualdade de acesso à educação a todas as crianças (Decreto-Lei nº147/97), enfatizando-se a necessidade de cada uma usufruir de um desenvolvimento social e pessoal equilibrado. (Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos, 1998, p.14,em1997) Nesse mesmo ano a equipa ministerial para a Educação Pré-escolar criou as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), destacando a necessidade de “medidas que garantam o controlo da qualidade de trabalho nas nossas escolas”, reconhecendo que a qualidade dos contextos educativos em Portugal era quase exclusivamente dependente de ações individuais e não de um sistema educativo coerente.

O Ministério da Educação publica, em 1998, um documento intitulado “Qualidade e Projeto na Educação Pré-escolar”, onde se apresentam as principais conclusões do “Projeto Pré-Primário” da *Internation Association for the evaluation of Educational Achievement*, cujo principal objetivo foi reunir conhecimento sobre a forma de melhorar a qualidade das primeiras experiências educativas das crianças. (*ibidem*, p.17)

As OCEPE são um documento chave para a Educação Pré-escolar, pois têm uma grande importância nas práticas pedagógicas dos educadores de infância, sobretudo nos mais inexperientes, organizando melhor as suas atividades educativas. Tal como é referido por Katz et al (1998, p.7), as OCEPE têm como objetivo apoiar a Educação Pré-Escolar, enquanto “primeira etapa de educação básica, estrutura de

suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida”. As OCEPE defendem que o desenvolvimento curricular deve ter em consideração os objetivos gerais da educação.

O decreto-lei 43/2007 exige um corpo docente de qualidade cada vez mais qualificado. Define condições necessárias para a habilitação para a docência, passa a ser exclusivamente habilitação profissional, deixando de existir a habilitação própria e a habilitação suficiente que, nas últimas décadas, constituíram o leque de possibilidades de habilitação para a docência. Se, num cenário de massificação do acesso ao ensino, foi necessário recorrer a diplomados do ensino superior sem qualificação profissional para a docência ou, ainda, a diplomados de áreas afins à área de lecionação não dotados de qualificação disciplinar ou profissional adequadas, a situação apresenta-se alterada num contexto em que a prioridade política é a melhoria da qualidade do ensino, sendo agora possível reforçar a exigência nas condições de atribuição de habilitação profissional para a docência.

Na delimitação dos domínios de habilitação para a docência privilegia-se, neste novo sistema, uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino a fim de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos. Esta mobilidade permite o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos humanos afetos ao sistema educativo e da respetiva trajetória profissional. É neste contexto que se promove o alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passam a incluir a habilitação conjunta para a Educação Pré-Escolar e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico ou a habilitação conjunta para os 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

Recentemente, e como é mencionado por Pereira (2011, p.55), considerou-se necessário enunciar as aprendizagens que as crianças deverão ter realizado no final da educação pré-escolar, reconhecida “como primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, definindo assim as metas de aprendizagem para o pré-escolar. Segundo este autor (2011, p.57), as metas de aprendizagem para a educação pré-escolar assumem-se como uma tentativa de clarificar o tipo de aprendizagem que consideram que facilita a iniciação das crianças nas aprendizagens futuras.

Perfil do educador de infância

“Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem a serenidade para se esvaziar e a sensibilidade para aprender”

Augusto Cury

De acordo com o decreto de lei nº241/2001, de 30 de agosto e no desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei nº46/86, de 14 de outubro, e alterada pela lei nº 115/97, de 19 de setembro, e nos termos da alínea c) do nº1 do artigo 198º da Constituição, o governo aprovou os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1ºciclo do ensino básico.

Na educação pré-escolar, o perfil estabelece que compete ao educador de infância conceber e desenvolver o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos com vista à construção de aprendizagens integradas.

No âmbito da organização do ambiente educativo, o educador de infância organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas. Disponibiliza e utiliza materiais estimulantes e diversificados, incluindo os selecionados a partir do contexto e das experiências de cada criança, procede a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças e mobiliza e gere os recursos educativos, nomeadamente os ligados às tecnologias da informação e da

comunicação. Cria e mantém também as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças.

No âmbito da observação, da planificação e da avaliação, o educador de infância deve observar cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a adequar estes “instrumentos” às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem. Deve ter em conta que a planificação faz parte do processo de ensino e de aprendizagem, bem como os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras. Terá também de considerar os dados recolhidos na observação e na avaliação, assim como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo. A sua planificação terá também de conter atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares. Só assim, poderá avaliar, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.

No âmbito da relação e da ação educativa, o educador de infância relaciona-se com as crianças, de forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia, promover o envolvimento da criança nas atividades e nos projetos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade. Fomenta ainda a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sentem valorizadas e integradas no grupo, tendo o cuidado de envolver as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver. Apoia e fomenta o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada

criança e do grupo e estimula a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas. Fomenta também nas crianças capacidades de realização de tarefas e disposições para aprender, promovendo o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania.

Relativamente ao domínio das expressões e da comunicação, o educador de infância deve organizar um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interação com os adultos e com as outras crianças. Deverá promover também o desenvolvimento da linguagem oral, atendendo, de modo particular, às que pertencem a grupos social e linguisticamente minoritários ou desfavorecidos. Favorecer o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita é necessário e deverá ser feito através de atividades de exploração de materiais escritos. Terá também de promover, de forma integrada, diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora), inserindo-os em várias experiências de aprendizagem curricular, e desenvolver a expressão plástica utilizando linguagens múltiplas, bidimensionais e tridimensionais, enquanto meios de relação, de informação, de fruição estética e de compreensão do mundo, através de atividades que permitam à criança produzir sons e ritmos com o corpo, a voz e instrumentos musicais ou outros e possibilitar o desenvolvimento das capacidades de escuta, de análise e de apreciação musical. Deverá ainda organizar atividades e projetos, nos domínios do jogo simbólico e do jogo dramático, que permitam a expressão e o desenvolvimento motor, de forma a desenvolver a capacidade narrativa e a comunicação verbal e não-verbal e promover o recurso a diversas formas de expressão dramática, explorando as possibilidades técnicas de cada uma destas;

Organizar jogos, com regras progressivamente mais complexas, proporcionando o controlo motor na atividade lúdica, bem como a socialização pelo cumprimento das regras. Ao nível do desenvolvimento da motricidade global das crianças, terá de considerar as diferentes formas de locomoção e possibilidades do corpo, da orientação no espaço, bem como da motricidade fina e ampla, permitindo à criança aprender a manipular objetos.

No âmbito do conhecimento do mundo, o educador de infância deve promover atividades exploratórias de observação e descrição de atributos dos materiais, das pessoas e dos acontecimentos, incentivar a observação, a exploração e a descrição de relações entre objetos, pessoas e acontecimentos, com recurso à representação corporal, oral e gráfica e criar oportunidades para a exploração das quantidades, com recurso à comparação e estimativa e à utilização de sistemas convencionais e de processos não convencionais de numeração e medida. Ainda neste campo, deve estimular a curiosidade e a capacidade de identificar características das vertentes, natural e social da realidade envolvente, promovendo a capacidade de organização temporal, espacial e lógica de observações, factos e acontecimentos. O interesse pelas tradições da comunidade deverá também ser despertado, organizando atividades adequadas para o efeito. É ainda necessário proporcionar ocasiões de observação de fenómenos da natureza e de acontecimentos sociais que favoreçam o confronto de interpretações, a inserção da criança no seu contexto, o desenvolvimento de atitudes de rigor e de comportamentos de respeito pelo ambiente e pelas identidades culturais.

Concluindo, é da competência do educador de infância organizar e aplicar os meios educativos adequados ao desenvolvimento da criança. Ao planificar o seu trabalho, deverá sempre ter em conta as verdadeiras

necessidades e interesses da criança e os imprevistos característicos e possíveis do contexto educativo.

A sua prática terá de ir, obrigatoriamente, ao encontro de estratégias que promovam o desenvolvimento da criança, considerando como aspetos fulcrais a sua idade e as suas características físicas e psíquicas. A estimulação da vertente social da criança é também da responsabilidade do educador. Ao envolve-la em processos ativos de socialização na sala, na instituição e no meio envolvente, o educador abre os horizontes da criança e desenvolve nela a sua autoconfiança e autonomia, estabelecendo valores e princípios sociais que lhe permitirão ser um membro de uma sociedade sem ter de se auxiliar em outrem.

O que é uma educadora de Infância?

Para as crianças com quem estagiei, uma educadora é:

G. – Alguém que “Trabalha no infantário. Brinca com os meninos. Ensina a fazer trabalhos.”

B. – “É uma professora. É muito amiga de todos. Dá muito carinho a nós todos e muitos beijinhos.”

H. – Alguém que “Trabalha com os meninos, faz jogos e ajuda a fazer coisas.”

A. – “É ser professora, contar histórias, ensinar músicas.”

A.A. – Alguém que “Faz trabalhos com os meninos. Levamo-nos a passear.”

J. – “Faz coisas bonitas. Faz trabalhos com os meninos. Conta histórias. Ensina os números. Veste os bibes aos meninos. Conhece as vozes dos meninos”

F. – “Faz trabalhos, brinca connosco, faz jogos.”

A.G. – “Faz atividades. Às vezes deixa alguns irem brincar e outros vão fazer trabalhos, e no final do dia vai embora e manda beijinhos para nós.”

S. – “Ensina-nos coisas, faz experiências connosco, faz jogos e conta histórias.”

M. – “Vai a reuniões e quando está na reunião nós brincamos; também faz trabalhos com os meninos; são muito simpáticas; levam-nos à rua; dão-nos as escovas para lavarmos os dentes; são muito simpáticas e queridas para os meninos.”

P. – “É uma professora que fica com as crianças enquanto as nossas mães vão trabalhar. Faz trabalhos com os meninos. Leva-nos à rua.”

L. – “É ser professora, educadora, que faz trabalhos connosco. Quando vimos da rua, dá-nos água, faz coisas com os meninos, lê-nos histórias e pinta connosco.”

D. – “É uma professora que faz trabalhos, deixa-nos brincar nas mesas e na manta.”

I.R. – “É trabalhar muito, ajudar a fazer os meninos a fazer trabalhos, fazer jogos como o do “telefone”, do “bichinho”, das “estátuas” e do “olá quem sou eu?”. Pinta com os meninos, ensina a fazer os nomes e os números. Canta connosco aos pequenos cantores e deixa-nos contar histórias.”

C. – “Faz trabalhos, canta e brinca com os meninos.”

Grupo dos 5/6 anos

Para mim uma educadora de infância é:

Um educador de infância não é só um profissional responsável pelas orientações de uma classe infantil, mas sim um amigo, um companheiro e um guia.

É da sua competência organizar e aplicar os meios educativos adequados ao desenvolvimento integral da criança. No dia-a-dia, o educador de infância acompanha a evolução das crianças e estabelece contatos com os pais no sentido de obter uma ação educativa integrada.

A intervenção profissional de um educador de infância passa por diferentes fases. Primeiro tem de observar cada criança para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem para compreender as suas características. Em seguida, o educador deve proceder ao planeamento do processo educativo de acordo com as informações recolhidas e concretiza-lo na prática.

Depois de cumpridas estas etapas (observação, planeamento e ação) o profissional deve avaliar todo o processo decorrido, incluindo todos os efeitos, adequando o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo em geral. Faz igualmente parte das suas funções trocar opiniões com os pais e comunicando-lhes todos os aspetos do desenvolvimento dos filhos. O educador também deve proporcionar as condições necessárias para cada criança aprenda e se sinta bem no jardim-de-infância.

CAPÍTULO II

A descoberta do pré-escolar

Caraterização da instituição

A instituição onde estagiei situa-se na comunidade urbana de Coimbra, o que permite às crianças um contacto mais direto com a cidade e com as possibilidades educativas que esta proporciona.

É uma estrutura associativa constituída há mais de cinco décadas (1953) que, mantendo uma atividade regular e continuada, norteadas por princípios de mutualismo e solidariedade, tem assumido diversas iniciativas no sentido do desenvolvimento e satisfação profissional e pessoal de todos os seus sócios. Essas iniciativas passam quer pelas atividades culturais quer pelas recreativas, desportivas e de lazer tendo, para além delas, funções de assistência social.

Surge assim uma estrutura “criada para conceder ao pessoal da instituição e seus familiares, benefícios de assistência social e aperfeiçoamento profissional, cultura, recreio, económicos ou de qualquer outra natureza”, como consta no artigo 1.º dos seus estatutos que, 50 anos volvidos, se mantém atual e basilar.

Existe uma equipa pedagógica que planeia o seu trabalho para mais tarde avaliar o seu processo e os efeitos no desenvolvimento das crianças.

A qualidade e o bem-estar são preocupações notórias nas divisões amplas, na dignidade dos diversos espaços de apoio e nos materiais utilizados.

A instituição privilegia a relação escola-pais e pais-escola, pois são dois contextos sociais que contribuem para a educação harmoniosa da criança.

Caraterização do grupo

Tendo em conta as OCEPE, o grupo proporciona o contexto imediato de interação social. Existem diferentes fatores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo tais como as características individuais das crianças que o compõem, o número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades das crianças e a dimensão do grupo. (Silvia et al, 1997, pp.34 e 35)

O grupo com que trabalhei é constituído por 15 crianças, sendo 7 crianças do sexo feminino e 8 crianças do sexo masculino.

De um modo geral, é um grupo sociável, respeitador e comunicativo.

O grupo demonstra bastante interesse e entusiasmo por todas as atividades propostas, manifestando vontade de participar todos ao mesmo tempo.

No que diz respeito ao nível de implicação do grupo nas diversas áreas de trabalho, pude observar que o nível mais baixo se encontra na área matemática e que os mais altos, nas áreas do conhecimento do mundo e da expressão plástica.

As crianças vivem dentro da cidade ou na periferia e o nível económico a que pertencem é um nível médio.

Relativamente às características emocionais e comportamentais, são crianças alegres, meigas, bem-dispostas, com uma grande vivacidade, curiosas, participativas e colaborativas, aderindo facilmente às atividades que lhes são propostas.

Caracterização do espaço

A instituição dispõe de um total de oito salas, 3 salas de creche e 5 salas de jardim-de-infância, tendo capacidade para receber 185 crianças (desde os 4 meses aos 5 anos) distribuídas por essas duas valências. Dispõe ainda de espaços de apoio, quer interiores como a cozinha, o refeitório, os dormitórios, o ginásio e o salão polivalente, quer espaços exteriores como o campo de futebol, recreio, parque infantil e horta pedagógica.

Na instituição existem muitos espaços, tanto exteriores como interiores. O entanto, o espaço exterior não é muito atrativo, pois consiste num espaço amplo, sem qualquer tipo de materiais apelativos à brincadeira e às aprendizagens que o espaço e tempo lúdico podem proporcionar.

Junto da instituição há um parque infantil, onde as crianças podem brincar. Existe também um campo de futebol onde as crianças demonstram altos níveis de implicação e bem-estar.

No que diz respeito ao espaço interior, a sala está organizada em vários cantinhos devidamente identificados, a saber, o cantinho da leitura, o cantinho da casinha e o cantinho dos jogos.

Ao fazer a análise do espaço aponto como obstáculos o facto de haver pouco espaço coberto e de o espaço exterior ser um pouco “despido”, sendo pouco atrativo e pouco explorado. Como facilitadores do ambiente educativo verifiquei que havia uma organização por cantos, grande diversidade de materiais, que a sala estava organizada de modo a facilitar a circulação, que o material estava todo etiquetado, as regras estavam bem definidas e, sobretudo, que a sala permitia o trabalho

autónomo, quer individual, em pequeno grupo ou até mesmo em grande grupo.

Rotinas

Uma rotina diária consistente, com tempos que se repetem todos os dias na mesma sequência, permite à criança fazer escolhas e planejar ações possibilitando, entre outras coisas, diminuir ansiedades e inseguranças. Na perspetiva de Fernandes, Gonçalves, Mariette, Salvado, & Vitorino, 2002, p. 634, citado por Formosinho, 1996, p.84. O estabelecimento de rotinas serve de orientação às ações diárias da criança, tais como, entre outras, o fazer a higiene, a hora do almoço e a hora do lanche.

É importante que as crianças tenham presente no seu dia-a-dia a questão do estabelecimento de rotinas para que interiorizem regras e saibam que durante o dia deverão cumprir o que está estabelecido, criando assim a sua própria rotina diária.

O dia-a-dia das crianças na instituição é passado segundo o estabelecimento de rotinas que já estão adquiridas, as crianças sabem que ao chegar à instituição são acolhidas no espaço designado de refeitório, pois é neste lugar que as crianças passam o tempo a brincar enquanto a educadora não chega. Sabem também que, de seguida, vão para a sala e que a meio da manhã têm algum tempo para brincarem. À chegada da hora do almoço, as crianças vão fazer a higiene, de seguida almoçam, brincam um bocadinho e vão dormir durante cerca de uma hora e meia. No final deste período, as crianças fazem a higiene, lancham, fazem a higiene e vão para a sala. Na sala estão com a educadora até cerca das 15h e 30min. e, até esta hora, as crianças reconhecem que irão

desenvolver atividades com a educadora. A partir desta hora as crianças ficam com as auxiliares e passam o resto do dia a brincar, até que os pais as venham buscar à instituição.

O facto de as crianças já terem 5/6 anos e, conseqüentemente, já frequentarem a instituição há algum tempo, faz com que tenham pleno conhecimento da rotina diária. Deste modo, é importante nesta idade o estabelecimento de rotinas, pois o facto de se criar nelas a “responsabilidade de conhecer e respeitar a rotina” desde cedo, faz com que se adquiram hábitos diários muito importantes. A rotina é assim um dos pilares para o desenvolvimento da autonomia das várias áreas do desenvolvimento infantil.

Caracterização do currículo

A educação é fundamental para o desenvolvimento do ser humano. A criança é educada desde o nascimento. Contudo a educação continua fora do seio familiar. Fora de casa, a educação pré-escolar é cada vez mais considerada a primeira etapa da educação básica, na medida em “que se articula cada vez mais com o sistema nacional de educação, nomeadamente com o ensino básico. Neste enquadramento surge inevitavelmente a questão do currículo na educação pré-escolar” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2002, p. 11).

Não poderemos criar um currículo sem observarmos e avaliarmos as práticas pedagógicas, para que deste modo o currículo seja específico e adequado à educação pré-escolar.

Segundo Pacheco (2001, p.20) o currículo, define-se como um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que

implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Serra (2004, p.39) um modelo curricular constitui uma estrutura concetual ideal que está na base de todas as tomadas de decisão curricular que se vão processando ao longo do desenvolvimento de determinado currículo. Um modelo curricular poderá, então, ser entendido como um “conjunto de premissas teóricas políticas, administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo que é reflexo de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças e de juízos de valor acerca do que é importante que as crianças saibam”. (Spodek e Brown, 1998, p.15)

Em Portugal o Parecer do Conselho Nacional de Educação – Parecer 1/94 – constituiu um processo de tomada de decisão política no sentido de aumentar a cobertura de educação pré-escolar do país, porque a importância da educação pré-escolar para o sucesso escolar e pessoal das crianças e para própria melhoria do sistema educativo tem vindo a ganhar consciência. Assim a educação pré-escolar é considerada como a primeira etapa da educação básica. Neste sentido surge a questão de currículo da educação pré-escolar. É importante que as crianças de cinco, quatro e três anos frequentem a educação de infância, para assim desenvolverem competências e destrezas, aprender normas e valores.

Há vários modelos curriculares, mas todos têm como objetivo organizar as oportunidades de aprendizagem das crianças. Assim é possível identificar alguns modelos curriculares, dos quais se salientam: a Pedagogia de Projeto, o Movimento da Escola Moderna (MEM), o

Método João de Deus e, nos últimos anos, o Currículo de Orientação Cognitivista, concebido e divulgado pela Fundação Educacional High-Scope. Recentemente surgiram as primeiras abordagens no âmbito da Educação Experiencial, dinamizadas não só ao nível da Formação Inicial de Educadores de Infância, mas também ligadas ao projeto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias” (DQP), apoiado pelo Departamento de educação Básica (DEB) e a Associação Criança.

As metodologias utilizadas pela educadora têm em linha de conta a pedagogia de projeto e o movimento da escola moderna (MEM).

A criança tem um papel ativo na construção do currículo e existe um equilíbrio entre as propostas das crianças e as do educador. (Spodek e Brown, 1998 p.41) O que vem a seguir não fundamenta esta afirmação.

A Pedagogia de Projeto foi difundida em Portugal através de diversas ações de formação dirigidas aos educadores de infância da rede pública e organizadas pela Divisão de Educação Pré-Escolar (DEPE).

A pedagogia de projeto em educação pré-escolar apresenta-se como *“um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo [...]. Poderá prolongar-se por um período de dias ou semanas, dependendo da idade das crianças e da natureza do tópico. [...] Ao contrário da brincadeira espontânea, os projetos envolvem as crianças num planeamento avançado e em várias atividades que requerem a manutenção de esforço durante vários dias ou semanas”*.

Na perspetiva de Serra (2004, p.51), citado por Katz e Chard 1997:

As atividades desenvolvidas segundo este modelo pedagógico partem de problemas concretos relacionados com a realidade social que se vive em cada jardim-de-infância. Crianças e educadora elaboram

conjuntamente um plano de ação, que integra e dá sentido às atividades vividas pelo grupo, e que leva à resolução de determinado problema que surge das suas vivências diárias. É, pois, uma pedagogia aberta e flexível que parte da vontade expressa pelas crianças em aprender algo mais sobre determinado assunto. Segundo Katz e Chard (1997), através desta metodologia, poderá chegar-se a um currículo adequado do ponto de vista do desenvolvimento, uma vez que esta se centra em objetivos intelectuais que envolvem as mentes das crianças de forma a aprofundar a compreensão das experiências que estas vivem no seu ambiente.

Segundo Sílvia, 1998 citada por Serra (2004) as características dos projetos educativos são: construção progressiva, que lhe imprime uma flexibilidade que lhe permite ir adaptando os meios aos fins, procurando as soluções mais adequadas, rentabilizando as potencialidades e ultrapassando dificuldades até atingir o objetivo pretendido. Este processo é conhecido como Metodologia de Projeto.

Através da pedagogia de projeto as crianças adquirem saberes, “(...) apreendem novas informações sobre objetos e pessoas, novos conceitos, novos significados”; competências, “(...) aprendem competências sociais, de funcionamento em grupo e em democracia, aprendem a cooperar, a negociar, a fazer trabalho em equipa e a descobrir formas de liderança” e ainda “(...) disposições, hábitos da mente que serão duradouros: a capacidade de imaginar, de prever, de explicar, de pesquisar, de inquirir. Aprendem a ser persistentes, reflexivas, abertas a ideias novas, a saberes desconhecidos. Aprendem a gostar de aprender” (Ministério da Educação, 1998, p.153).

Este tipo de pedagogia reforça nas crianças “sentimentos que se prendem com uma aceitação positiva de si próprias, estabelecendo objetivos realistas, lidando com o sucesso e o insucesso enquanto fatores

decisivos do desenvolvimento, aprendendo a partir de erros e de dúvidas, integrando dinamicamente a frustração, a contradição, o desapontamento” (Ministério da Educação, (1998), p.154).

A educadora teve o cuidado de inserir as crianças em projetos do seu interesse chegando mesmo a estarem, muitas vezes, vários grupos a trabalhar temas diferentes na sala.

Assim as aprendizagens das crianças eram significativas e pertinentes, uma vez que este método permite a educação através de experiências e investigações.

“(…) a pedagogia de projeto pressupõe uma visão da criança como um ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado pela pesquisa e para a resolução de problemas.” (Ministério da Educação, 1998, p.133)

No modelo curricular do MEM a instituição educativa é vista como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade da vivência democrática.

Esta pedagogia leva a uma nova organização da sala com uma gestão diferente do espaço e do tempo. O espaço educativo é composto por biblioteca; oficina de escrita; laboratório; brinquedos; atividades plásticas e carpintaria. A sala está organizada de forma a promover uma dinâmica de grupo e o trabalho surge sempre dos interesses das crianças. Esta está organizada por cantos ou oficinas

No que respeita ao tempo das atividades, existem vários momentos ao longo do dia; tais como o momento do planeamento, o momento da conversa, o momento das atividades, o momento da comunicação dos trabalhos e o momento da avaliação.

Nas áreas em que se organiza a sala são determinantes os materiais oferecidos para o tipo de atividades a desenvolver. O fundamental é que

todos os materiais sejam autênticos, os instrumentos que a humanidade usa a sério, fazendo estes cantinhos aproximarem-se o mais possível dos espaços sociais originais. Sobretudo, procura-se evitar o estereótipo infantiliza-te das miniaturas ou dos instrumentos artificialmente construídos para o público infantil (Niza, 1996:148). As áreas básicas desenvolvem-se: num espaço para biblioteca e documentação; numa oficina de escrita e reprodução; num espaço de laboratório de ciências e experiências; num espaço de carpintaria e construções; num espaço de expressão e representação plástica; e ainda num “espaço do faz de conta”.

A organização do tempo é pensada para criar um ambiente seguro onde o envolvente cognitivo e o papel relevante do grupo possa acontecer. A jornada é constituída por duas etapas. A etapa da manhã centra-se no trabalho de projeto e na atividade eleita pelas crianças e por elas sustentada em diferentes áreas espaciais. A etapa da tarde reveste a forma de sessões de atividade cultural. Estão integrados na rotina diária o tempo para se realizar a planificação com as crianças e a avaliação (comunicações em plenário). O Balanço em Conselho é realizado à sexta-feira com o apoio do Diário do grupo. A saída de um meio-dia por semana é programada assim como as animações e troca de saberes com os pais e outros elementos da comunidade educativa.

Desta conceção da escola, como comunidade de partilha das experiências culturais da vida real de cada um, sucedem algumas finalidades formativas, tais como: a iniciação às práticas democráticas; a reinstituição dos valores sociais; a reconstrução cooperada da cultura.

As crianças com a colaboração do educador reconstituem, através de trabalho de projeto, os instrumentos de representação, de apropriação e de descoberta que lhes proporcionam uma compreensão em

profundidade. Este trabalho é partilhado e reconstruído através dos circuitos de comunicação organizados e vividos pelo grupo onde se faz circular os saberes científicos, culturais e sociais. Essa tomada de consciência da apropriação dos conhecimentos, dá dimensão crítica e clarificadora aos saberes.

O educador é visto como um pesquisador que estimula a descoberta e que também tem o papel de mediador “conhece, respeita e orienta o processo educativo” (de acordo com Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza, , 2007, pág.157).

É fundamental em todo este processo manter um clima de livre expressão das crianças reforçado pela valorização pública das suas opiniões e ideias. Essa atitude torna-se visível na disponibilidade do educador para registar as mensagens das crianças, estimular a sua fala, as produções técnicas e artísticas e animar a circulação dessas realizações.

É indispensável permitir às crianças o tempo lúdico da atividade exploratória das ideias, ou dos materiais para que possa ocorrer a interrogação que suscite projetos de

pesquisa, autopropostos ou provocados pelo educador, enquanto promotores da organização participada, dinamizadores da cooperação e animadores cívicos e morais mantendo e estimulando a autonomização, a iniciativa e a responsabilização de cada criança no grupo ..

Para operacionalizar este pressuposto concebem-se instrumentos de regulação cooperativa, são eles o calendário do tempo, o calendário do mês, o calendário dos aniversários, o plano de atividades, a lista semanal de projetos, o quadro de tarefas e o diário. Cada um destes instrumentos proporciona ainda a realização de outros objetivos educativos que integram diferentes domínios curriculares.

O modelo curricular considera o sistema de avaliação e planificação integradas no próprio processo de desenvolvimento da educação. Destacam-se habitualmente como estratégias, além da observação espontânea, os registos coletivos e individuais de produção; as várias comunicações das crianças ao grupo; o acompanhamento dos processos de produção; as ocorrências significativas registadas no Diário do grupo e o debate e a reflexão em Conselho.

Os pais para além da colaboração regular onde são chamados a participar, são convidados trimestralmente para fazerem com os educadores um balanço que decorre da exposição das produções e explicitação dos processos, dos registos de planeamento e avaliação do grupo de crianças.

O modelo curricular requer uma forte articulação com as famílias, os vizinhos e as organizações da comunidade para que vários dos seus elementos se assumam conscientemente como fonte do conhecimento e da formação para as crianças do jardim-de-infância. Por isso são convidados a participar nas sessões de animação que lhe estão destinadas. A equipa do jardim-de-infância promove encontros sistemáticos entre educadores e pais para garantir o desenvolvimento educativo dos filhos de forma participada e dialogante. Conta-se com o envolvimento das famílias e da comunidade, quer para resolver problemas quotidianos de organização, quer para que o jardim-de-infância possa cumprir o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve.

O modelo pedagógico do MEM desafia a visão individualista do desenvolvimento infantil, propondo uma perspetiva social, em que o desenvolvimento se constrói através de práticas sociais.

Piaget também influenciou esta prática educacional, na qual o nível de desenvolvimento da criança é visto como determinante da sua aprendizagem. As oportunidades da criança de agir e explorar, num ambiente rico, no sentido de desenvolver uma compreensão pessoal do mundo, são o foco central dessas práticas.

Este modelo valoriza o ensino mútuo e cooperativo como modos de organização das aprendizagens para reforçar o sentido de cooperação no desenvolvimento educativo e social.

O MEM encontra-se presente na sala através da organização da sala, da disposição dos materiais, da aplicação do quadro de presenças, do calendário do tempo, o calendário do mês e do calendário dos aniversários.

As vantagens que este modelo pode apresentar são, a personalização e a relevância da aprendizagem e o facto de as crianças atribuírem significado imediato ao que realizam na escola; a motivação recorrer a processos intrínsecos ao próprio trabalho, sem necessidade de estímulo ou reforço; a individualização do ensino que permite centrar as atividades nos alunos e desenvolver as capacidades de cada um; desenvolvimento da autonomia e relevo dado aos efeitos educativos atitudinais mais do que aos resultados de aproveitamento escolar.

No momento das apresentações, o grande grupo aprendia sobre os diversos assuntos que tinham sido descobertos nos pequenos grupos. Com estas pedagogias as crianças adquirem novos saberes, novas competências sociais, de funcionamento em grupo e democracia, aprendem a cooperar, a negociar, a trabalhar em equipa, adquirem capacidade de imaginação, de prever, de explicar, de pesquisar e de inquirir.

Enquanto educadora estagiária foi bom trabalhar com estes métodos educativos. Tive a oportunidade de observar, na prática, através das aulas da minha orientadora estes métodos e, ainda mais importante, de praticar algumas noções que tinha aprendido nas unidades curriculares. Verifiquei ainda que é possível trabalhar vários temas em simultâneo na sala, o que é enriquecedor para todo o grupo sendo que o conhecimento apreendido com os vários temas é partilhado por e para todos.

CAPÍTULO III

Concretização da descoberta

Ver, Olhar, Observar e Intervir

O estágio que desenvolvi em Educação Pré-Escolar foi constituído por 3 fases distintas, sendo elas a observação do contexto educativo, a entrada progressiva na realização das práticas pedagógicas e o desenvolvimento integral da intervenção prática.

A primeira fase teve a duração de três semanas, sendo que ocorreu de 11 a 27 de abril. Esta foi constituída por momentos de observação, que me permitiram conhecer o grupo, as suas dinâmicas e toda a instituição. No seu decorrer, estive atenta às estratégias utilizadas pela educadora para acalmar o grupo, estabelecer diálogos, gerir comportamentos menos adequados e conflitos e para introduzir as propostas de atividades no grupo.

Esta fase possibilitou-me compreender que a prática da educadora cooperante passa por diferentes etapas interligadas, aplicando diretrizes presentes nas OCEPE e baseando-se também na Pedagogia de Projeto e na metodologia referente ao MEM. O trabalho que produz traduz-se em momentos de observação, planificação, ação, avaliação e comunicação do trabalho desenvolvido aos pais e à comunidade envolvente.

Embora se determine no início do ano letivo uma área temática a desenvolver com o grupo, a verdade é que, esta área não é fechada e quer as propostas das crianças quer as situações espontâneas suscetíveis de serem tratadas são integradas na planificação inicial que nunca poderá ser considerada pela educadora como um modelo rígido, procurando sempre ir ao encontro dos interesses e motivações das crianças., O aproveitamento destas situações e propostas nem sempre são evidentes, pois muitas vezes se manifestam de uma forma pouco definida. Assim, é fundamental que se observe as crianças de forma minuciosa e atenta. Esta

é a posição adotada pela educadora, que considera que é através da observação do grupo que consegue ter uma visão mais detalhada relativamente às suas necessidades e interesses.

Pude perceber também que a comunicação é um dos aspetos que a educadora cooperante valoriza no decorrer da sua prática. Esta tenta estabelecer um diálogo constante com os encarregados de educação e com a restante comunidade educativa, quer para partilhar o trabalho desenvolvido, quer para ter mais informações sobre as crianças. Também o contato diário com as outras educadoras da instituição se mostra fundamental para a educadora cooperante pois considera ser através da partilha de diferentes pontos de vista e da reflexão conjunta que cresce profissionalmente, regulando todos os dias a sua prática.

Relativamente às estratégias educativas destaco o facto da educadora se preocupar em criar momentos para acalmar o grupo. Outra estratégia relaciona-se com a gestão de comportamentos menos adequados por parte das crianças, em que a educadora, face a um comportamento deste tipo, tenta estabelecer um diálogo com as crianças para que estas percebam que algo está errado e repensem o seu comportamento. Como é natural, o sucesso desta estratégia prende-se com o investimento afetivo, isto é, com a criação de laços, como diria o Príncipezinho de Saint Exupéry, entre a educadora e o grupo.

Consegui ainda perceber que a organização do espaço e materiais da sala de atividades é flexível e faz-se de acordo com as necessidades e evolução do grupo, pelo que pode sofrer alterações ao longo do ano letivo. A sala de atividades está dividida em várias áreas: a área de jogo simbólico (casa das bonecas); a área das construções (jogos de chão e de mesa); a área da expressão plástica; a área da matemática; e a área da comunicação (planeamento, discussão e avaliação – mesa grande/tapete).

Cada uma destas áreas encontra-se identificada, através de um registo escrito e gráfico.

Durante esta fase integrei-me no grupo e nas dinâmicas da instituição, permitindo-me ficar a conhecer genericamente as crianças e a equipa educativa com quem iria desenvolver a minha prática. Com observação das práticas da educadora comecei a sentir-me mais preparada para intervir junto do grupo. Ao assistir às várias atividades, pude aperceber-me de alguns aspetos que achei importantes, tais como, a seleção dos “encarregados” do grupo, que tinham a responsabilidade de o orientar, constituindo-se como uma estratégia de co-responsabilização do grupo, a transdisciplinaridade feita pela educadora quer ao sentar as crianças na manta, aproveitando este momento para desenvolver o raciocínio lógico, nomeadamente, os padrões masculino/ feminino e o preenchimento do calendário com o qual se trabalhava a noção de tempo, noções de antes e depois e a sequencia semanal e mensal, assim como toda a exploração curricular permitida pelo conto

A segunda fase do estágio englobou seis semanas, ocorrendo de 2 de maio a 8 de junho, e nesta fase iniciou-se a entrada das educadoras estagiárias na prática pedagógica com intervenções pontuais.

Esta fase começou pela intervenção na hora da leitura. O que começou por ser uma simples leitura, transformou-se numa dinâmica diferente onde as expressões foram progressivamente ganhando o seu lugar. Desta forma, eu e a minha colega tentamos envolver as crianças noutra tipo de atividades que não só a leitura e propusemos-lhes recontar as histórias de diversas maneiras: teatros de fantoches, dramatização de histórias, nomeadamente através de uma “televisão” feita de papel.

Ainda nesta fase, contribuímos com sugestões para a prenda do dia da mãe. Em colaboração com a educadora cooperante, propusemos às

crianças pintar uma pulseira de madeira, criar um livro constituído por um poema e por ilustrações e colagens sobre a mãe e pintar tecidos com tintas próprias, reciclando materiais já existentes. Todas as crianças aceitaram as sugestões, porém cada uma delas recriou o seu próprio presente conforme os seus gostos pessoais e a sua personalidade.

Na temática da Identidade, quando estávamos a construir um mural com o contorno dos corpos dos meninos, com a finalidade de falarmos de altura, surgiram questões sobre o corpo. Assim, estando nós numa linha de Metodologia de Projeto, não podíamos ignorar essas mesmas questões. Daí o avançarmos para o projeto “ O Nosso Corpo” neste projeto, tal como será explicitado mais à frente no relatório, houve a possibilidade de passar de meras atividades pontuais para uma interligação mais completa com as crianças e com o trabalho que se ia desenvolvendo na sala. Nele, o grupo explorou o corpo humano, abordando a sua constituição e algumas curiosidades.

A terceira fase foi constituída por três semanas, ocorrendo de 13 a 29 de junho. Nesta fase houve uma troca de experiências e ideias que nos permitiu ficar a conhecer ainda melhor a educadora cooperante e o trabalho desenvolvido por ela e ao mesmo tempo enriquecer os conhecimentos adquiridos ao longo da formação.

Durante este período, a educadora cedeu-nos o espaço educativo para podermos intervir integralmente e sermos as responsáveis pelo grupo com quem estávamos a trabalhar. A nossa prática implicou a planificação diária, respeitando os interesses e as necessidades reais das crianças.

Por razões de organização da instituição escolar para o próximo ano letivo, a educadora teve necessidade de se ausentar da sala durante alguns dias, deixando-me a mim e à minha colega como responsáveis

pelo grupo sem supervisão. No início, devo confessar que fiquei um pouco assustada mas, com as vivências que havia tido durante o estágio, consegui orientar o grupo e, pouco a pouco, fui verificando a importância de uma boa planificação que, apesar de admitir imprevistos, orienta o decorrer de todos os momentos do dia com harmonia e sequência. Posso afirmar que esta experiência fez crescer a minha autonomia e confiança como futura educadora.

Criar laços a brincar

Só brincar...

Quando me virem a montar blocos
A construir casa, prédio, cidades
Não digam que estou só a brincar
Porque a brincar estou a aprender
A aprender sobre o equilíbrio e as formas
Um dia, posso vir a ser engenheiro ou arquiteto.

Quando me virem a fantasiar
A fazer comida, a cuidar das bonecas
Não pensem que estou só a brincar
Porque a brincar, estou a aprender
A aprender a cuidar de mim e dos outros
Um dia, posso vir a ser mãe ou pai.

Quando me perguntarem o que fiz hoje na escola
E eu disser que brinquei
Não me entendam mal
Porque a brincar, estou a aprender
A aprender a trabalhar com prazer e eficiência
Estou a preparar-me para o futuro
Hoje, sou criança e o meu trabalho é brincar.

(Martins, R, 2008)

Uma das questões que me preocupa enquanto futura educadora/professora é a relação entre o jogo e o brincar com a educação e conseqüentemente o papel do educador nesta relação. Associação mediada entre a brincadeira e a relação educativa entre o educador e a criança.

Para mim o jogo e o brincar têm um papel fundamental no desenvolvimento da criança.

Jogo deriva do latim **joco**, que significa gracejo, brincadeira, jovialidade, divertimento, folguedo e passatempo. Jogar tem a mesma origem etimológica de jogo e deriva do latim **jocare**, que significa brincar, divertir-se, gracejar, galhofar. Machado citado por Libório (2000, p.18).

De acordo com Fromberg citado por Libório (2000, pp.74 e 75) existem determinadas competências que os educadores necessitam de desenvolver perante o jogo da criança, de forma a torna-lo uma atividade rica para o desenvolvimento-aprendizagem:

- Modelar – os educadores necessitam de aprender a modelar o comportamento de jogo que motiva o desenvolvimento através do desafio para a criança. Isto significa proporcionar um ambiente com materiais e situações com as quais as crianças se sintam confortáveis para explorar ativamente e experimentar alternativas. Os educadores podem assumir papéis no jogo criando contrastes ou entrando no jogo como modelo de extensão ou sugestão.
- Questionar – os educadores devem aprender a fazer perguntas que surgiram várias respostas. Questões que possibilitem várias soluções de um problema, passando

assim a mensagem que uma grande variedade de possibilidades encorajam o desenvolvimento do jogo.

- Planeamento – Os educadores necessitam de conseguir flexibilizar o tempo para o jogo. As crianças necessitam de tempo suficiente para desenvolver o seu jogo. Terá de haver oportunidade tanto para o jogo solitário como em grupo (espaço e materiais). Quando os educadores fornecem os materiais e as oportunidades às crianças elas são capazes de criar as suas próprias estruturas e ritmos de jogo. São os educadores que criam uma cultura de jogo que define e tolera diferentes níveis e tipos de jogo.
- Jogar com a linguagem – os educadores precisam de compreender para além das questões de modelação, materiais, tempo e espaço, podem encorajar as crianças a jogar com a linguagem, legitimando a interação entre pares e fornecendo materiais de literacia controláveis pelas crianças.

Durante o estágio que realizei no pré-escolar brincava muito com as crianças. De acordo com Moyles (2006, p.14), o educador, para estar realmente “ligado nas crianças” no brincar, sendo que este é um processo que atravessa um **continuum** de experiências.

Na minha opinião, a sociedade espera que os educadores transmitam apenas informações, existindo assim uma grande responsabilidade na formação de uma criança. Enquanto futura docente, não concordo com a opinião dos meus familiares nem com a perspetiva que interpreto da sociedade, pois um educador de infância não transmite só informações, um educador cria e mantém as condições necessárias para o bem-estar das crianças, um educador eleva-se ao mundo das

crianças. *“De todos os professores, os educadores são aqueles a que a sociedade reconhece menos poder e, conseqüentemente, aqueles cujas vozes têm sido menos escutadas”* Vasconcelos (1997, p.33).

Segundo Moyles (2006, p.30) os educadores têm um papel-chave a desempenhar: ajudar as crianças a desenvolver o seu brincar. O educador pode e deve estimular, encorajar ou desafiar a criança a brincar de



formas mais desenvolvidas e maduras. e Figura 1 - Relação educadora - crianças

Há muitas razões para os educadores participarem no brincar, Moyles (2006, p.60) afirma que a mera presença do educador perto ou dentro do espaço é um sinal para as crianças de que a sua brincadeira tem valor. A interação com o adulto pode proporcionar uma nova direção ou dar um novo ímpeto ao brincar. Por vezes é importante que o adulto assuma um papel e, dessa forma, mantenha e amplie o desenrolar da brincadeira.

O educador, ao brincar com a criança, reforça os laços efetivos. Além disso, teve a oportunidade de verificar durante o estágio que a participação de um adulto na brincadeira eleva o nível de interesse, enriquecendo e estimulando a imaginação das crianças.

De acordo com Moyles (2006, p.123) os profissionais precisam de ser capazes de justificar, por meio da sua prática, que, o brincar é a melhor maneira de uma criança pequena aprender, sendo necessário articular expandir esta mesma prática com os pais, e colegas. Esta não é uma tarefa simples, pois a própria natureza do brincar é complicada,

multifacetada e variada em funções Pellegrini (1987), citado por Moyles (2006, p.123).

Na minha opinião, brincar é um meio intermediário no processo de conquistar a autoridade. O adulto que brinca mostra quem realmente é pois não são permitidas máscaras durante o ato de brincar. Por outro lado, as brincadeiras com as crianças desenvolvem conceitos como o respeito pelo outro, a amizade, o companheirismo e auxiliam na compreensão de regras, de limites, na compreensão do amor, da alegria.

O educador, ao brincar com as crianças, estabelece uma relação horizontal e os gritos, ameaças e castigos, presentes numa relação vertical não encontram espaço, nem sentido para existirem. O adulto que brinca, além de se sentir mais seguro e feliz, aproxima-se da criança e através da brincadeira consegue conhecê-la e compreendê-la melhor, além de ajudar a desenvolver conceitos e regras essenciais para seu crescimento saudável e repleto de felicidade.

Um educador eficaz terá de delinear limites entre estes dois momentos que, associados um ao outro, se podem tornar bons aliados do docente. Esta delimitação deverá ser feita conjuntamente entre ele e as próprias crianças, de modo a que os dois sujeitos do ambiente educativo reconheçam as diferenças entre os distintos momentos e os limites que se encontram entre os dois.

A brincar as crianças fornecem pistas que podem assumir a perspectiva do outro, com papéis e atribuição de estados mentais a si e aos outros. Piaget e Vygostsky, referidos por Sperb & Carraro (2008), consideram que no faz de conta a criança adquire e desenvolve a capacidade cognitiva de representação.

De acordo com Piaget (1971), ao brincar a criança consegue assimilar o mundo à sua maneira, pois a interação é dependente da

função atribuída ao objeto, à sua natureza. Brincar representa uma fase do desenvolvimento da inteligência, onde a assimilação e acomodação acontecem, consolidando as experiências passadas.

Segundo a Dra. Claire McCarthy, citado por Pitamic (2010 p.6), brincar não é só um divertimento, brincar é a forma como a criança aprende. A brincar com as outras crianças, a crianças aprendem a partilhar e a fazer amizades e desenvolvem a sua imaginação. Têm a oportunidade de estabelecer uma relação com o mundo, adquirindo competências de vida prática, tornando-se mais independentes e autoconfiantes. É através do lúdico que as crianças conseguem apreender a realidade e tornam-se capazes de desenvolver a metacognição.

De acordo com Rogers citado por Libório (2000, pp. 200 e 201) o jogo na educação pré-escolar refere que o educador deve possuir uma série de capacidades para poder favorecer o jogo da criança. Capacidades estas que não se limitam ao saber teórico e técnico, mas vão mais longe e se estendem ao domínio do “saber ser”.

O educador deve ter consciência da complexidade da tarefa e das competências necessárias, ou capacidades necessárias poderá ser indicador da valorização do jogo livre/espontâneo.

Segundo Freire (1989), a autoridade é um produto da relação educador – criança e não é uma ideia de todo errada, mas sim necessária. Esta tem de ser realizada de forma eficaz, conduzindo assim o discente a auto disciplinar-se, sendo capaz de reger o seu comportamento por determinadas regras, que ele próprio vai definindo.

O educador enquanto figura de autoridade na sala de aula deve envolver as crianças na construção das regras a adotar. As regras quando discutidas por todos, compreendidas e aceites são mais facilmente cumpridas porque não são impostas.

Esta co-responsabilização ajuda as crianças a desenvolverem a sua dimensão social e cívica e também a compreenderem que as regras, quando não funcionam, podem ser alvo de mudanças.

Desta forma, na relação educador/aluno o brincar tem um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e psicossocial da criança, sem colocar em causa a autoridade do educador que, ao optar por um caminho de democracia participativa, acaba sempre por ser reconhecido como figura de autoridade sem necessitar, na grande maioria das vezes, de recorrer ao velho ideário do autoritarismo.

Mini – Projeto “O Nosso Corpo”

No seguimento do projeto sobre a identidade, que teve como objetivo estimular a consciência e a autoestima das crianças através da identificação e respeito pelas diferenças entre pessoas e grupos, foi analisado o aspeto exterior do corpo humano, dando mais ênfase à altura para, posteriormente, construir um pictograma sobre as diferentes alturas das crianças da sala.

Ao fazer essa mesma análise, uma criança questionou a educadora e as estagiárias com a seguinte pergunta: “O que é que existe dentro do nosso corpo?”. Esta questão serviu de ponto de partida para o grupo começar a desenvolver um projeto sobre o corpo humano.

Baseando-nos no diálogo e na enunciação de ideias foi feito o levantamento de respostas relativamente à questão colocada e foi organizada a informação, criando assim uma planificação em teia (ver apêndice 1) para registarmos os conhecimentos prévios das crianças sobre o tema (diagnose).

Este projeto teve a duração de 5 semanas. Teve início com a descoberta, através de jogos participativos, do que existia na boca, particularmente, os dentes e as diferentes dentições, a dentição de leite e a dentição definitiva e os cuidados a ter com os dentes. Na sequência da dentição abordaram-se as funções da língua com especial incidência nas papilas gustativas. Esta abordagem foi feita através de experiências relacionadas com o paladar (doce/amargo/ ácido/ salgado).



Figura 2 – Apresentação da dentição definitiva

De seguida, descobrimos para onde iria a comida depois de estar na boca. A partir de um diálogo introdutório, o grupo analisou o sistema digestivo e, à medida que íamos descobrindo os diferentes órgãos, as crianças iam pintando-os com tintas. Quando as pinturas estavam secas, as crianças colavam-nas no mural com silhuetas que tinham sido construídas aquando a abordagem ao tema da identidade.



Figura 3 – Pintura dos intestinos

Durante a realização do projeto, mais uma vez, uma criança colocou uma questão: “Para onde vai o ar que respiramos?”. Sendo esta uma necessidade da criança e uma questão pertinente, incitámos o grupo a descobrir mais sobre o sistema respiratório.

Posteriormente surgiu outra questão: “Porquê é que temos xixi?”. Mais uma vez, foi notório o interesse de um elemento do grupo sobre um determinado tema e, por isso mesmo, foram feitas experiências que mostraram a importância e a função dos rins, abordando o sistema urinário.

Depois de tantas descobertas, era necessário continuar a pesquisar e a conhecer o corpo humano. Ao olhar para a teia anteriormente feita, as crianças questionaram-nos sobre quando iríamos descobrir mais coisas sobre o tema. Decidimos, então passar para o estudo do sistema

circulatório onde as crianças tiveram a oportunidade de reconhecer as veias, as artérias, os vasos capilares e o coração assim como os papéis desempenhados por estes órgãos no funcionamento do corpo humano.

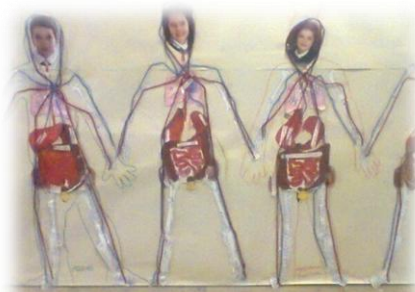


Figura 4 – Construção do corpo humano no mural

Para terminar a teia, faltava-nos descobrir os ossos. Como o fazer de uma forma interativa? Partindo dos dados da diagnose inicial procuramos identificar através do diálogo a função do esqueleto e utilizando os livros trazidos de casa pelos alunos sobre o corpo humano, fizemos uma investigação conjunta sobre os vários tipos de ossos e respetivos nomes. Por fim, cada aluno construiu o seu esqueleto com cotonetes.

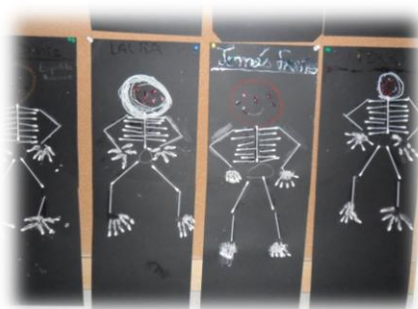


Figura 5 – Construção de esqueletos

Para consolidar o tema, as crianças propuseram construir um corpo com órgãos a três dimensões, recorrendo a gesso, balões, esponja, entre outros materiais.



Figura 6 – Construção do corpo humano a 3 dimensões



Figura 7 – Elaboração dos pulmões

Este projeto foi bastante rico, tanto para nós educadoras estagiárias, como para as crianças.

O facto de podermos contactar e intervir segundo a Pedagogia de Projeto, permitiu-nos concretizar a teoria que havíamos apreendido nas unidades curriculares. O contacto direto com a pedagogia de projeto ajudou-nos a compreender melhor a sua dinâmica e a atitude do educador.

De acordo com Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos (1998, p. 145), o educador está pessoalmente implicado no projeto. Também para ele, o projeto apresenta dificuldades, dúvidas e necessidades de novos saberes. Ao desenvolver este projeto junto das crianças, senti dificuldades em conseguir interligar as propostas que as crianças davam com as minhas intencionalidades educativas. Tive também a necessidade de ampliar os meus saberes. “O educador é o companheiro mais experimentado, o guia, mas também parte com as crianças à descoberta” Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos (1998, p.145).

No que diz respeito às crianças, estas tiveram altos níveis de implicação, adquiriram saberes, novas competências sociais, de funcionamento em grupo, aprenderam a cooperar, a negociar, a

trabalhar em equipa, adquiriram capacidade de imaginação, de prever, de explicar, de pesquisar e de inquirir.

De acordo com Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos (1998, p.133), a Pedagogia de Projeto assume a criança como um elemento de um grupo, como parte de uma vida comunitária com regras de funcionamento do grupo.

Os mesmos autores (1998, p.153) defendem que as crianças aprendem a ser persistentes, reflexivas, abertas a ideias novas e a saberes desconhecidos. Defende ainda a máxima de “Aprender a gostar de aprender”.

Refletir para caminhar

Na minha perspetiva um educador de infância em primeiro lugar deve gostar de estar com as crianças, tendo a capacidade de estimular e despertar nas crianças o interesse para o contato com os outros. Deve estar atualizado e atento às novidades assim como deve estar preparado para saber responder à curiosidade natural das crianças.

Enquanto futura educadora de infância, considero importante que exista por parte do profissional da educação uma reflexão cuidada acerca da sua prática profissional. A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como um mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. O educador deve ser reflexivo, isto é, parafraseando Alarcão (cf.2003, p.59) as informações são sem dúvida muito importantes mas só o conhecimento que resulta da sua compreensão e interpretação permitirá a visão e a sabedoria necessárias para mudar a qualidade do ensino e da educação. Sendo assim pretendo ser uma educadora reflexiva, pois possibilita-me um desenvolvimento pessoal e profissional, ajudando-me a melhorar as minhas práticas de ensino e a solucionar os problemas que vão surgindo.

Entre o caminho da alienação e o da emancipação, opto por ser uma educadora emancipada. Uma educadora que procura, através da suas prática e respetiva reflexão o autoconhecimento e que reconhece no outro potencial intelectual e capacidade de ação necessário ao ato de aprendizagem.

Ao partir das questões colocadas pelas crianças, ao orientá-las na pesquisa, ao levá-las a encontrar dentro de si o conhecimento, ao implicá-las nas decisões a tomar, estou a trilhar o caminho da emancipação pois

estou a conciliar a teoria com a prática e a ajudar a operar mudanças não só nas crianças e em mim como, a longo prazo a nível educacional e social., pois estou a ajudar a desenvolver o espírito crítico e consequentemente a ajudar a formar futuros cidadãos ativos e conscientes.

CAPÍTULO IV

A ponte entre o pré-escolar o 1. CEB

“Cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escola e a transição para a escolaridade obrigatória (...).

É também função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória.”

Orientações curriculares, 1997,p.28

Articulação curricular

A passagem do pré-escolar para o 1.ºCEB transporta alguma ansiedade tanto nas famílias como nas crianças. De acordo com Serra (2004, p.74) é um facto que decorre de transformações inerentes a um processo conhecido por adaptação¹. O mesmo autor deduz que as crianças enfrentam estas mudanças de forma diversa, dependendo de vários fatores. No entanto como educadora de infância tenho de ter em conta que uma boa adaptação ao jardim-de-infância e à escola básica permite que a criança construa uma base sólida para o sucesso educativo. Neste sentido é importante refletir sobre como proceder para poder haver uma boa articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB, de forma a contornar situações que gerem perturbações ao nível do desenvolvimento em algumas crianças.

¹ “o modo como a criança experiencia [um novo] contexto, a partir da sua historia relacional processada e integrada e do modo como a sua organização é integrada e transformada nas novas relações.” Portugal, 1998:17 citado por Serra (2004, p.74)

Segundo Costa e Sampaio e Melo, s/d:142, citado por Serra (2004, p.75) a articulação resume o “ponto de união entre duas peças de um aparelho ou máquina”. Se entendermos o sistema educativo como uma máquina e os diferentes níveis como peças dessa máquina, a articulação curricular pode entender-se como os “pontos” de união entre os ciclos. Assim a articulação curricular está ligada com a prática docente.

Se juntarmos a educação pré-escolar e o ensino básico como dois campos diferentes, o segundo deveria ser a continuação do primeiro. Dai a importância de o ensino básico se apoiar nos conhecimentos e vivências que as crianças têm, quando entram na escolaridade obrigatória, sendo necessária uma articulação que possibilite o crescimento apoiado desde as atividades lúdicas e criativas da educação pré-escolar até às aprendizagens mais sistematizadas do ensino básico. Por todas estas razões torna-se essencial estabelecer uma articulação curricular entre a educação pré-escolar e o ensino básico para que possamos respeitar o processo evolutivo da criança (Dinello, 1987), citado por Serra (2004, p.76).

O mesmo autor diz que é fundamental que as crianças reconheçam os contrastes existentes entre o pré-escolar e o 1.º CEB e que, na educação pré-escolar se vá progressivamente, à medida que mudam de idade, trabalhando competências que irão ser necessárias ao ensino do 1.ºCEB e que preparem as crianças interiormente para a mudança.

Posso tomar como exemplo do anteriormente afirmado, o trabalho que realizei com os alunos sobre a consciência fonológica. De facto, o levar as crianças a desmontarem as palavras, compreendendo que a cada sílaba corresponde um som, pode ajudar à aquisição da leitura no 1.º CEB.

Construir a ponte da consciência fonológica

*“A língua que falas e escreves
É uma árvore dos sons
Que tem nos ramos as letras,
Nas folhas os acentos
E nos frutos o sentido
De cada coisa que dizes”*
(Letria, 2007,p8)

No estágio que desenvolvi em educação pré-escolar realizei algumas atividades com o objetivo de desenvolver a consciência fonológica. A consciência fonológica é fundamental para o bom desenvolvimento da leitura e da escrita, pois quando a criança é capaz de estar atenta aos segmentos sonoros das palavras, poderá mais facilmente correlacionar o grafema ao fonema. Como tal deverá ser trabalhada desde cedo, a partir de atividades simples que estimulem as crianças a desenvolvê-la.

Para satisfazer esta necessidade das crianças, ou seja, desenvolver a consciência fonológica nas crianças, eu e a minha colega de estágio implementámos um conjunto de atividades que pretendiam atingir este objetivo.

A primeira atividade consistiu no recorte de letras de revistas e jornais, letras essas que constituíam palavras anteriormente dadas por nós, estagiárias. (ver apêndice 2). Com esta tarefa, as crianças desenvolveram o seu conceito da escrita, sendo que as letras não

poderiam ser colocadas de qualquer forma, tendo então que respeitar a direcionabilidade da palavra.

Na segunda atividade, procurámos estabelecer a interdisciplinaridade entre a área do conhecimento do mundo e o domínio da linguagem oral e escrita. Para tal, distribuámos às crianças um esboço do sistema respiratório, onde elas teriam de identificar o número de sílabas dos elementos constituintes, pintando o respetivo número de quadrados (ver apêndice 3).

A última atividade que desenvolvemos nesta temática partiu da leitura do livro “Os Ovos Misteriosos”, de Luísa Ducla Soares e Manuela Bacelar. Esta última atividade, além de desenvolver a consciência fonológica, pretendeu também, e mais uma vez, criar interdisciplinaridade com a matemática e a área do conhecimento do mundo. O trabalho desenvolvido foi realizado em vários dias, sendo que esta atividade se destinou apenas a uma parte do período da manhã.

Antes da leitura do livro, eu e a minha colega fizemos com as crianças um exercício de pré-leitura, tentando que estas predissessem o desenrolar da história a partir do título do livro. Além disso, explorámos com as crianças os elementos constituintes do mesmo, identificando a sua capa, contracapa, as suas guardas e a sua lombada.

Depois destas duas atividades de pré-leitura, seguiu-se então a leitura do livro e conseqüente interpretação. Pediu-se às crianças para identificarem os animais presentes na história e também, através do batimento de palmas, o número de sílabas do nome de cada um deles.

Num outro momento, eu e a minha colega pretendemos que as crianças compreendessem que o tamanho do animal não condicionava o tamanho da palavra que os nomeava. Para isso, distribuámos duas folhas a cada criança: uma delas continha o desenho dos animais; a outra

continha palavras, ou seja o nome dos animais. O objetivo era que recortassem o nome dos animais e os colocassem debaixo dos respectivos animais.

A rima foi outro dos conteúdos abordados neste âmbito. Ao ouvir a enunciação do nome de um animal que pertencia ao enredo da história, as crianças desenharam alguma coisa (animais, objetos, plantas,...) que rimasse com o nome que tinham ouvido anteriormente.



Figura 8 – Colagem dos animais que rimam

Para além de conteúdos sobre consciência fonológica, a leitura do tema permitiu-nos abordar conteúdos do conhecimento do mundo, como o tipo de deslocação e de revestimento dos animais; e da área da matemática, focando noções de dentro e fora e realizando o preenchimento de uma tabela de dupla entrada a partir da identificação do número de patas de cada animal.

O desenvolvimento de todas estas atividades permitiu-nos trabalhar e desenvolver a consciência fonológica. Ao fazê-lo a partir de um conto, contextualizou a aprendizagem tornando-a muito mais significativa, o que motivou e implicou as crianças a disporem-se para essa mesma aprendizagem.

O trabalho e o desenvolvimento de temas, como a consciência fonológica, o sentido de número e o conhecimento do mundo natural que

os rodeia, é determinante para uma boa transição da educação pré-escolar para o 1.º CEB. É necessário que o educador, nunca desvalorizando as verdadeiras necessidades e interesses das crianças, aborde estas temáticas preparando-as para a realidade educativa que se avista na entrada para o ensino básico.

Centrando-me agora na importância da consciência fonológica é minha opinião que o desconhecimento da sua relação com a alfabetização por parte dos educadores pode comprometer o desenvolvimento e a evolução dessa habilidade na criança. A consciência fonológica prepara a criança para o processo de descodificação da língua (processo de converter letras e sons), por meio do estudo de grafemas, sons, sílabas, palavras. Esta é considerada uma habilidade que favorece o aprendiz da leitura e da escrita, porque como o nosso sistema de escrita é alfabético, os símbolos gráficos representam a fala no nível mais abstrato, o nível fonológico. A consciência, por parte da criança dos sons da fala e de como eles podem ser combinados e recombinaados, favorece a correspondência grafo-fonológica, o que contribui para a evolução favorável da alfabetização.

A consciência fonológica é a capacidade de se refletir sobre a estrutura sonora da fala, sendo importante para a aquisição da leitura e da escrita, pois a reflexão explícita do aspeto sonoro e segmentar da linguagem oral promove uma melhor compreensão da relação fonema-grafema. Justifica-se assim a necessidade da criança adquirir um nível de consciência fonológica anteriormente ao processo formal de alfabetização, podendo ser feito ludicamente no pré-escolar e, até mesmo, no 1.º ciclo.

CAPÍTULO V

Despertar para o 1.ºCEB

A importância da observação

“Observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objetivo terminal ou organizador e dirigido sobre um objeto para dele recolher informações” (Ketele, 1980, p.27)

Para perceber a verdadeira importância da observação, torna-se essencial apresentar uma definição do conceito, bem como a sua implicação no processo educativo. Tal como referem os autores (Damas & Ketele, 1985, p. 11) a observação constitui uma das etapas do método científico e consiste em perceber, ver, olhar, examinar, descobrir, notar, seguir, espreitar... e não interpretar. Trata-se de um processo que requer um ato de atenção e um ato inteligente, isto porque o campo perceptivo que é oferecido ao observador contém informações pertinentes das quais o observador capta, apenas, uma pequena parte. Cabe ao observador seleccionar o que realmente é importante. Não nos podemos esquecer ainda que a observação é um processo orientado por um objetivo final. A recolha de informações implica, necessariamente, a codificação dessa mesma informação.

A observação requer, portanto, a percepção de sentidos e da realidade, a análise da situação, o que implica a conceptualização, medição, diagnóstico, avaliação e tomada de decisão.

Princípios orientadores da prática pedagógica

A nova organização curricular do ensino básico, reconhecida no decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, tem por base o Documento Orientador das Políticas Educativas para o Ensino Básico – “Educação, Integração, Cidadania” – que define as orientações para a Educação Básica através de um currículo nacional, de escola e de turma. Este currículo tem de ser gerido e diferenciado em vários níveis: no 1.º ciclo, as escolas poderão promover a coadjuvação nas áreas das expressões assim como ajuda no reforço e no desempenho dos alunos com mais dificuldades; os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos no 1.º ciclo abrange tanto o programa como as metas de aprendizagem para cada uma das áreas curriculares do ensino básico direcionadas pelos membros responsáveis pela área da Educação; as metas e os programas definidos para o 1.º ciclo são tidos como objeto principal a seguir durante o ano de escolaridade correspondente; também é de especial importância a valorização e o ensino da língua portuguesa, assim como também é de valorizar o ensino da língua inglesa, proporcionando assim a aprendizagem dos níveis iniciais, contemplando a expressão oral e escrita, mas essencialmente a oral; nas escolas do 1.º ciclo é importante que se desenvolvam atividades de âmbito educativo, atividades essas que contemplem uma parte lúdica, formativa e também cultural a nível de todas as dimensões educacionais; a utilização das tecnologias de informação e comunicação nas diversas componentes curriculares também é um instrumento de trabalho que deve ser usado e bem trabalhado no 1.º ciclo.

No caso do 1.º ciclo, é da responsabilidade do professor titular de turma que faça a articulação com o conselho de docentes, por forma a

garantir a qualidade de ensino. É de salientar que as áreas disciplinares no 1.º ciclo apresentam uma carga horária mínima que deve ser cumprida a rigor. O professor titular deverá assegurar-se que todos os alunos dominem as melhores competências e saberes de que necessitam na vida social e pessoal, sem hierarquizar metas para os mesmos. Deverá compreender as necessidades individuais de cada aluno para que se possa coadunar o ensino à diversidade de aprendizagem. Com esta adaptação no currículo, devem clarificar-se que todos estes princípios, não só porque são fundamentais no 1.º CEB, mas também porque este conceito está diretamente associado às características psicológicas dos alunos. Posto isto, adequam-se metodologias, discursos, temas e estratégias. Torna-se bastante importante que o professor se coloque na posição do aluno, para compreender os seus mecanismos cognitivos, culturais e afetivos e investir em opções e estratégias que se enquadrem nesse perfil. Deste modo, a adaptação não surge como barreira das aprendizagens, tendo em conta que se dá mais importância às preferências do outro, mas como uma ação que tem como significado, melhorar, investir, ampliar e enriquecer metodologias e estratégias de aprendizagem.

Igualmente importante é flexibilizar o currículo, pois pode ser entendido como o modo de organizar as aprendizagens de forma aberta, possibilitando que, num dado contexto (nacional, regional, de escola, de turma), coexistam duas dimensões como faces de uma mesma moeda, a saber: clareza e delimitação das aprendizagens pretendidas e possibilidade de organizar de forma flexível a estrutura, a sequência e os processos que conduzem às aprendizagens.

CAPÍTULO VI

Descobrir o 1.º CEB

Caraterização do Agrupamento

O agrupamento onde desenvolvi o estágio localiza-se num espaço urbano, no centro da cidade de Coimbra. Este agrupamento é constituído pela escola-sede, quatro escolas básicas, um centro escolar e dois jardins-de-infância.

Caraterização do currículo

No que refere à constituição de agrupamentos de escolas, o artigo 6.º do Decreto-Lei n.º115-A/98 considera alguns “critérios relativos à existência de projetos pedagógicos comuns, à constituição de percursos escolares”.

Os projetos curriculares veiculam um conjunto de informações que não se esgotam no ato de ensinar. Pretendem ser meios facilitadores da organização de dinâmicas de mudança que propiciem aprendizagens com sentido numa escola de sucesso para todos. Como tal, com base no entendimento do currículo nacional seria impossível definir estratégias que fossem ao encontro das especificidades e expectativas dos alunos. Sem uma adequação e flexibilidade do currículo, não haveria possibilidade de delinear métodos que permitissem ao aluno aprender com sentido.

A própria função do professor seria posta em causa se não houvesse uma adequação do currículo. Afinal, qualquer um poderia pegar nas orientações educativas e fornecer esse conhecimento a todos os alunos, sem qualquer planificação e atividade didática. “O conceito de projeto curricular surge da crença de que a reconstrução do currículo

nacional, em que se contemplem as situações e características dos diversos contextos, tem mais probabilidades de gerar intervenções educativas adequadas e induzir um processo formativo de qualidade para todos os alunos.” (Projetos Curriculares de Escola e de Turma, pág. 16). Sem um projeto curricular que oriente e defina o ato educativo, não há aprendizagem efetiva por parte dos alunos.

O projeto curricular é então a forma como se reconstrói e se apropria um currículo, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curriculares, adequados à consecução das aprendizagens que integrem o currículo para os alunos concretos daquele meio e contexto específico. Este conjunto de decisões articuladas e partilhadas por uma equipa docente de uma escola, tende a melhorar a atuação, concretizando as orientações curriculares em propostas globais de intervenção pedagógico-didática centradas num contexto específico e único.

Existem diversos projetos curriculares. O projeto curricular, que consagra todas as orientações e parâmetros a ser levados em conta, está integrado no projeto curricular de agrupamento e define, como segunda instância, o documento que estabelece as orientações para todas as escolas do agrupamento. Qualquer projeto curricular pretende adequar o currículo nacional à especificidade da escola e dos alunos. No entanto, o nível de adequação de cada um destes documentos é distinto.

O projeto curricular de agrupamento (PCA) define-se em função de dois documentos distintos: o currículo nacional e o PEE da própria escola. O nível de prioridades da instituição, as competências essenciais e transversais em torno das quais se vão desenvolver projetos e conteúdos a trabalhar em cada área curricular são também definidos neste documento. No PCA, os professores de diversos níveis de escolaridade, conhecem os

objetivos e as competências que se pretendem desenvolver e os conteúdos programáticos das diferentes áreas disciplinares. O nível de execução deste documento centra-se nos grupos disciplinares e nos departamentos de diferentes áreas. Em cada departamento são interpretadas todas as orientações provenientes do PCA e cada professor, de acordo com estas orientações, deve fazer a sua planificação, tendo em conta a realidade da turma que tem na frente (PCT).

No projeto curricular de turma (PCT) a especificidade aumenta. Neste documento trabalha-se, essencialmente, a aplicação em contexto de sala de aula. Após a decisão em PCA de que atividades vão ser feitas, é preciso adequá-las à realidade de cada turma e, especificamente, de cada aluno. O PCT deverá permitir um nível de articulação que só as situações vivenciadas dia-a-dia, tornam possível concretizar. Ao nível do PCT, são criadas as estratégias que visam articular a ação dos professores e respeitar os alunos presentes na turma. Assim, o PCT configura um conjunto de informações consideradas relevantes para a aprendizagem da turma, como um todo, e na individualidade de cada um. Por essa razão, constam nele as situações reais dos alunos, as dificuldades que possuem, a influência familiar e da comunidade onde se inserem, as expectativas, as previsões que fazem da escola, do futuro e como se devem desenvolver todas as atuações para que o aluno sinta a escola como sua.

Em suma, ambos os projetos curriculares têm como intenção dar a voz aos alunos, pois é para eles que a escola existe, de forma a gerarem aprendizagens significativas e proporcionarem uma visão global das situações através de uma construção interdisciplinar e integrada dos saberes.

A par dos projetos apresentados anteriormente, o plano anual de atividades (PAA) insere um conjunto de atividades agendadas para o ano

decorrentes das necessidades previstas no PEE. O PAA resulta assim de um plano que vigora apenas durante um ano, onde estão apresentadas e explicitadas todas as ações que vão ser levadas a cabo pela comunidade escolar. Nesse plano prevêem-se custos, recursos humanos, recursos materiais, datas de execução e forma como vai decorrer. Além disso, importa salientar que necessita de um parecer contabilístico sobre todas as atividades propostas, para as tornar exequíveis.

Caraterização da Escola

A escola onde desenvolvi o estágio de 1.º Ciclo do Ensino Básico é uma escola de ensino público, localizada em Coimbra, e é constituída por dois blocos com dois andares, dois alpendres cobertos, um campo de jogos e um refeitório.

Um destes blocos contém oito salas de aula (três no piso inferior e cinco no piso superior), a sala dos professores, uma sala de educação especial e o gabinete de associação de pais. O outro é composto por cinco salas de aula (duas no piso inferior e três no piso superior), a reprografia, a sala de coordenação, a biblioteca e mediateca e a sala de SPOs.

O refeitório é constituído por duas salas, uma delas tem três mesas compridas com a capacidade de 60 alunos e a outra tem duas mesas com a capacidade de 40 alunos.

O campo de jogos tem rede protetora, contém duas balizas com rede, marcações no pavimento para a prática de futebol e dois campos para a prática de basquetebol.

Na escola, também há dois alpendres cobertos com quatro casas de banho, sendo que duas delas são para as alunas e outras duas para os alunos, tendo cada casa de banho quatro WC.

O horário de funcionamento desta instituição é das sete às dezanove. Das sete às nove e das quinze e trinta às dezanove horas há uma IPSS - “CASPAE” que promove resposta de carácter social; como existem muitos pais com horários que não são compatíveis com o horário da escola, esta IPSS tem atividades que propõem aos alunos extra o horário escolar. As aulas decorrem das nove horas às quinze horas e trinta minutos, com um intervalo entre as dez horas e trinta minutos e as onze horas. A hora de almoço é das doze horas e trinta minutos às catorze horas. Assim, o dia está dividido em três blocos de noventa minutos.

Em termos de equipamentos e de materiais, esta escola está bem equipada, pois tem alguns materiais manipuláveis tais como, blocos lógicos, material multibásico, cuisenaire, uma balança, tangram, globo, mapa do mundo e mapa de Portugal entre outros materiais. Tem também uma ludoteca, junto da biblioteca, onde são habitualmente apresentados filmes e power point’s aos alunos. Para as apresentações, existem ‘data shows’ e respetivas telas, que também podem ser requisitados para as salas. Existem também na escola, vários equipamentos e materiais de desporto, para uso específico.

Na sala de aula, especificamente, existe uma impressora e um computador, quinze mesas e trinta cadeiras, três armários de arrumação de trabalhos e de materiais manipuláveis. Um deles é para guardar os manuais escolares dos alunos, pois estes só levam os manuais para casa se tiverem que fazer algum exercício, por norma, o professor só pede trabalhos apenas ao fim de semana. Outro armário contém cartolinas, materiais de pintura, tais como, canetas de filtro, lápis de cor, lápis de

cera, pinceis, aguarelas, diversas tintas entre outros. Existem duas secretárias, a do professor e outra com o computador e impressora. A sala é rica em termos de material, contudo, o facto de ter muitas mesas e cadeiras (que são necessárias, todas, estando ocupadas), dificulta a organização da sala de maneira a poder realizar trabalhos de grupo.

A sala tem também um quadro negro e um estrado, sendo que este estrado não é tido como o local principal onde o professor atua. Costuma circular mais pela sala durante quase toda a aula, pois assim os alunos estão mais atentos e cria-se assim uma maior interação pelas ambas as partes durante a aula.

Como se pode constatar, a escola está bem equipada mas convém lembrar que a utilização de recursos não se limita à mera utilização de materiais que, de alguma forma, possam ajudar a direccionar e a orientar uma aula. Antes pelo contrário, além da necessidade de ter um suporte para poder dirigir o ensino, os recursos exigem um conhecimento do meio que envolve a aprendizagem e que pode ir desde a descodificação das necessidades dos alunos até à capacidade de conseguirmos aplicar corretamente esses mesmos recursos.

Na verdade, a utilização de recursos está relacionada com a metodologia utilizada pelo professor de cada turma. As estratégias são um dos pontos de abordagem para qualquer ação didática, devendo ter em conta as características dos alunos. Os recursos materiais, físicos e humanos devem ser enumerados, uma vez que enriquecem e clarificam a orientação didática. Em suma, para podermos entender a necessidade dos recursos, devemos antes compreender e assimilar a realidade no sentido de perspetivar o ensino, tendo em conta essa mesma realidade, para que se possam usar recursos adequados e contextualizados.

Caraterização da Turma

O grupo com quem desenvolvi o meu estágio é uma turma do 2.º ano de escolaridade, constituída por 25 alunos, sendo elas 15 crianças do género feminino e 10 do género masculino, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. Destes 25 alunos, apenas uma das alunas usa óculos. Há também um aluno esquerdino.

É uma turma com uma constituição heterogénea quer na sua diversidade cultural quer na implicação dos alunos nas tarefas o que origina diferentes ritmos de aprendizagem. Existe um aluno cujos pais são de nacionalidade Chinesa e outros dois que são provenientes de Cabo Verde e da Guiné. Os restantes são de nacionalidade Portuguesa, assim como os seus pais.

A importância da relação pedagógica no sucesso escolar

De acordo com Coutinho (1994, p.11), a educação do Homem foi sempre considerada como tarefa de grande relevância. Nesta tarefa a figura do professor sempre ocupou um lugar especial. Nos dias de hoje, mais do que nunca, o papel do professor tem vindo a adquirir maior importância. O mundo em que vivemos cada vez dá menos tempo às famílias para exercerem a sua função educativa e em muitos casos, as escolas acabam por se transformar na segunda casa dos filhos, quando não a primeira.

São novos desafios os que se colocam aos professores e para que possam ser levados a bom porto é importante que exista entre os professores e os alunos uma boa relação pedagógica assente em princípios de confiança e de respeito.

. Na relação pedagógica é fundamental a implicação dos dois agentes da ação educativa, pois esta realiza-se na relação interpessoal. O que predomina na relação pedagógica é uma interação entre dois sujeitos, implicando a comunicação, por parte do professor, e a experiência individual vivida por parte do aluno.

A relação pedagógica é uma síntese entre a comunicação, por parte do professor, de conteúdos culturais e científicos, fruto da experiência coletiva da humanidade, e a experiência individual do aluno que participa na construção do saber. É o aluno quem constrói o seu próprio saber, mas ao construí-lo, não pode deixar de fazer apelo àquele que ensina, isto é, ao professor, que lhe proporciona o encontro daquilo que, sozinho, não era capaz de encontrar.

O aluno, centro de necessidades, de interesses, de representações, de estruturas de pensamento e de projetos de vida individuais, é uma pessoa com capacidade de realização de atividades próprias, quer no sentido do caminho apontado pela comunidade escolar, quer no sentido do caminho por ele delineado. O aluno é um ser capaz de tomar iniciativas e de dar respostas criativas às situações encontradas, a partir das dificuldades sentidas. Essas iniciativas são, porém, tomadas através da sua relação com alguém, nomeadamente com o professor que com ele interage.

O professor, sujeito de iniciativas e de atividades, com os seus interesses, necessidades, representações, estruturas de pensamento e projetos de vida, é também uma pessoa; uma pessoa que ensina, mas que

é também um sujeito de aprendizagem. O professor é alguém que responde ao aluno, em matéria de conhecimentos, de atitudes, de representações, de comportamentos. É alguém que responde às necessidades sentidas pelo aluno, tendo consciência de que este é um ser em transformação, um ser que procura a sua própria realização. Mas o professor é também um ser que tem que ter consciência dos limites do seu conhecimento e a capacidade de reconhecer no outro, neste caso o aluno, um ser pensante com quem também pode e deve aprender.

A relação pedagógica pressupõe a busca de sabedoria, capaz de ajudar os homens a serem cada vez mais eles próprios e a caminharem para um desenvolvimento integral

O professor deverá saber até onde deve ir, procurando encontrar os caminhos mais adequados para lá chegar. Por sua vez, o aluno não exerce um papel passivo, mas é chamado a tomar parte ativa nas iniciativas de descoberta e de apropriação do saber, através da interação com o professor.

O papel do professor é orientar, o que requer o conhecimento de cada um dos seus alunos, por forma a ser capaz de encontrar as diferentes maneiras de os ajudar, detetando as suas dificuldades, procurando alcançar em conjunto as metas a atingir.

Os alunos aprendem pelo encorajamento da interação de aluno a aluno e pela iniciação de lições que fomentem o aprendizado cooperativo, criando oportunidades para os alunos serem expostos ao currículo interdisciplinar. Os alunos precisam de ser responsáveis pela sua própria aprendizagem.

Os professores devem estruturar a aprendizagem em torno de conceitos primários. Conceitos que serão melhor compreendidos quando

apresentados como um todo. Também é importante, os professores dialogarem e valorizarem o ponto de vista do aluno.

Os autores J. Brooks e M. Brooks (1997, p.26) afirmam que a maioria dos professores concorda com as pesquisas e metas de orientação construtivista: os professores querem que os alunos tenham responsabilidade pela sua própria aprendizagem, sejam pensadores autónomos, desenvolvam aprendizagens integradas de conceitos, pesquisem e apresentem respostas a perguntas importantes. Alguns professores, têm dificuldades em praticar metodologias construtivistas. O caminho para se tornar professor construtivista aumenta através das nossas próprias lembranças da escola enquanto estudantes, da nossa educação profissional, das nossas crenças profundamente arraigadas, dos valores que nos são mais caros, e das nossas versões particulares da verdade e visões para o futuro.

CAPÍTULO VII

Descobrir e intervir

Prometer, Assinar e Cumprir

“A Psicologia é o corpo de ciência que estuda o comportamento. O comportamento é aquilo que fazem todos os seres animados. A Psicologia relacionada com o ser humano estuda aquilo que os humanos fazem e dizem e, a partir dessa constatação, infere ou imagina o que eles pensam ou sentem. Com base na análise destas observações e inferências, prevê, com maior ou menor rigor, o comportamento que as pessoas poderão vir a adotar em determinadas circunstâncias com rigor e objetividade, existem técnicas que conseguem alterar a maneira de ser e atuar dos indivíduos em questão.”

(Noronha et Noronha, 1999, pp.7)

“Ao longo da nossa vida, são muitos os comportamentos que desejamos modificar quer em nós próprios, quer nos outros. “

Noronha et Noronha, 1999, pp. 7

No decorrer da prática educativa, verificou-se que a turma não estava a ter um comportamento adequado. Depois de várias tentativas para modificar o seu comportamento, foi implementado pelas professoras estagiárias o sistema de créditos, com o objetivo de evitar o aparecimento de comportamentos agitadores e de desenvolver estratégias para lidar com os comportamentos perturbadores, eliminando-os.

Segundo Rutherford e Lopes (1994, p. 82) O sistema de créditos é uma forma elaborada de utilizar o reforço na sala de aula. Baseia-se em

entregar ao aluno um determinado número de créditos, imediatamente após a realização do comportamento positivo. Os créditos são uma espécie de pontuação que se vai acumulando, sendo mais tarde trocados pelo reforço de apoio. Tal como o dinheiro, tem o valor de medida, podendo ser trocados por um reforço de apoio ou reforço propriamente dito. Tem igualmente a vantagem de reforçar continuamente o comportamento do sujeito.

Além disso, uma vez que os créditos regulam a entrega do reforço de apoio, este sistema possui a mais-valia suplementar de conjugar as vantagens de utilização de uma escala de reforço intermitente e de uma escala de reforço contínuo. Assim a instauração do comportamento é reforçado sempre que ocorre (escala de reforço contínuo), mas o reforço de apoio só é entregue após um determinado número de comportamentos (escala de reforço intermitente), o que permite evitar o “efeito de saciação” que, por vezes, se verifica quando se utilizam escalas de reforço contínuo.

Desta forma, o aluno não só se sente mais motivado a comportar-se de uma determinada forma, como o comportamento, uma vez instaurado, resiste fortemente à extinção, mesmo que futuramente o reforço venha a ser retirado. Rutherford e Lopes (1994, pp. 83 e 84) É de referir ainda que este sistema lida bastante bem com certas dimensões do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, nomeadamente com as que dizem respeito às noções de “tempo” e de “adiamento da satisfação de uma necessidade ou desejo”, e que pode ser utilizado com toda a turma e pode assumir um interessante aspeto lúdico.

Tal como menciona o Rutherford e Lopes (1994, pp. 85 e 86) este sistema tem linhas de orientação específicas às quais o professor deverá atender. Os comportamentos a reforçar devem constatar de um contrato

preferencialmente escrito (embora possa ser oral) e ser específicos, ou seja, devem ter uma definição comportamental clara e incluir uma referência aos níveis de desempenho que se espera sejam atingidos pelo aluno.

Uma advertência feita pelo Rutherford e Lopes (1994, p. 86) os créditos devem ser distribuídos logo após a ocorrência do comportamento. Com este sistema não se pode descuidar a entrega imediata dos créditos, pois prejudica o desejado caráter de continuidade do reforço (fundamental para a instauração inicial do comportamento) e põe em causa a credibilidade do contrato. De outro modo, transmitir-se-á a ideia de “que não é muito importante” ser rigoroso, correndo o risco do aluno não se empenhar na exibição do comportamento correto. (Nelson e Rutherford, 1986)

Deve ainda estabelecer-se um número específico de reforços de apoio ou prémios que os alunos poderão “comprar” com créditos acumulados. O “custo” dos reforços de apoio deve ser especificado no contrato. É também importante determinar um momento específico para trocar os créditos pelos reforços de apoio. Tal como é referido pelos autores Rutherford e Lopes (1994, p. 86) este momento pode ser concebido numa base temporal (diariamente, semanalmente, mensalmente).

Segundo Rutherford e Lopes (1994, p. 90), o sistema deve ser concebido de maneira que seja fácil de gerir e que possa ser eficaz. Por isso, foram utilizados créditos de fácil distribuição e com um valor significativo, não só porque podiam ser trocados pelo reforço de apoio, mas também porque lhes lembrava constantemente que o esforço estava/estaria a ser reconhecido. Não se deve desvalorizar a “figura material” dos créditos, ao ponto de se dizer que são apenas reguladores e

que “não interessa de que são feitos”. Os alunos interessaram-se muito por todo o processo, o que me levou a confirmar a importância do aspeto físico dos créditos e da consequente impressão positiva que têm nos alunos.

Tal como é mencionado pelos autores Rutherford e Lopes (1994, p. 87), para que o sistema seja eficaz, há que ser generoso com os créditos concedidos, começando por reforçar continuamente os alunos. De início, facilitou-se o sucesso do aluno para que eles se sentissem motivados. Por vezes, simultaneamente à entrega dos créditos, as crianças eram elogiadas e o seu comportamento valorizado, promovendo assim a substituição de reforços materiais por reforços de tipo social.

Segundo Rutherford e Lopes (1994, p. 87), o número de reforçadores de apoio que constam no contrato e a variedade de escolha aumentam a eficácia do sistema. Quanto mais forem as escolhas, mais provável é que cada aluno encontre exatamente aquilo porque está disposto a lutar. Optou-se por não recorrer a guloseimas para não entrar em contradição com o trabalho que se estava a desenvolver sobre a alimentação saudável. Deste modo, não seria de todo correto dar aos alunos a possibilidade de ganhar guloseimas. Neste seguimento, optou-se por outros brindes como marcadores de livros, jogos “Quantos Queres”, ouvir mp3 no intervalo, ver desenhos animados durante o intervalo, post its, clips de cor, carrinhos de brincar, dominós, mikados, bandas desenhadas e puzzles.

Da negociação com os alunos, resultou um contrato (ver apêndice 4). Como pode verificar-se, nele constam claramente os comportamentos a adotar, a quantia de créditos, o tipo de créditos, os momentos de troca dos créditos pelos prémios, o custo de cada tipo de prémio, a coima do incumprimento das regras estabelecidas e as assinaturas dos alunos,

assim como as assinaturas das professoras estagiárias e do professor da turma.

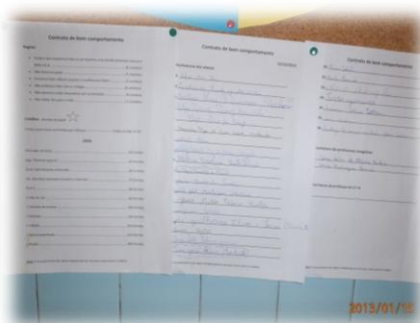


Figura 9 – Contrato de créditos

Efetivamente, o sistema de créditos tem apreciáveis vantagens e possibilita um interessante conjunto de soluções na sala de aula. O facto de os créditos serem imediatamente fornecidos confere ao sistema algumas vantagens sendo que, deste modo, as crianças desenvolvem o seu sentido de responsabilidade, obrigando-as a guardar os créditos para depois os poderem trocar por um prémio. O mesmo não acontece com os prémios, aos quais as crianças só tinham acesso às 15 horas e 30 minutos, ou seja, no final das aulas práticas das professoras estagiárias.



Figura 10 – Troca dos créditos por prendas

A recompensa rápida de créditos não diminuiu a motivação do aluno. Muito pelo contrário, fornece-lhe uma estimativa credível do seu nível de desempenho. Por vezes, os alunos não reagem ao reforço social e, através deste sistema, os créditos podem funcionar como ponte entre a articulação de reforços primários e a atribuição de reforços secundários.

O uso do sistema de créditos resultou muito bem pois foram alcançados os objetivos estabelecidos. O comportamento indesejado (barulho) foi eliminado, sendo este substituído por outro comportamento socialmente aceite (dedo no ar).

Este sistema correu muito bem, porque houve uma participação ativa e determinante dos alunos neste processo, isto é, tanto as regras como a lista de prémios foi elaborada com toda a turma, deste modo todos estiveram implicados, assim houve mais empenho em cumprir o contrato. Também foi desenvolvido o sentido de responsabilidade, cada um tinha que guardar os seus créditos, e houve uma competição saudável, uma vez que andavam sempre a ver quem é que tinha mais créditos.

Aprender a Salvar

*“O projeto não é uma simples representação do futuro,
Mas um futuro para fazer,
Um futuro a construir, uma ideia a transformar em ato.”*

J. Marie

De acordo com Ander e Idáñez (1999), o trabalho de projeto é uma metodologia assumida em grupo que pressupõe a implicação de todos os participantes. Envolve um trabalho de pesquisa no terreno, planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social. Tem uma interação teoria/prática que considera à partida os recursos e as limitações existentes. Trabalhar em projeto contempla a recolha de dados, estudo de propostas de solução e avaliação contínua.

Existem características próprias de um projeto. No que diz respeito à construção, é uma construção progressiva, isto é, vai-se concretizando através de um processo cuja evolução pode ter sido socialmente prevista.

Sílvia (1998) menciona que o sentido de projeto decorre do contexto específico em que se desenvolve. É mobilizador e dinamizador, pois corresponde a um desejo, intenção ou interesse. Possui uma carga afetiva e é marcado por um empenhamento e compromisso.

Segundo Carvalho e Diogo (1994), o projeto tem três fases. A elaboração, sendo um processo mental, precede a ação e reporta-se a um real “não mental”, é relativo a um real construído. Daí, a sua estreita ligação com a ideia de transformação. A planificação está ligada à intervenção e transformação desejada do real. A ação pressupõe a

mobilização dos meios e situa-se nas realidades representadas. A ação é já transformadora. Pode então dizer-se que o projeto é flexível, sendo que não se caracteriza como estanque, mas sim como algo que admite mudanças sujeitas e implicadas no contexto onde se insere.

No projeto “ Gestos que salvam” parti da constatação do interesse dos alunos pela temática do socorrismo aquando a lecionação do corpo humano.

O projeto de intervenção “Gestos que salvam”² foi desenvolvido no contexto da prática educativa e surgiu do interesse dos alunos pelos temas de saúde. Esta necessidade que as crianças foram expressando ao longo do tempo veio, de certa forma, ao encontro da minha intenção de passar a mensagem sobre a importância de saber o que fazer em situações de risco, recorrendo assim à minha formação enquanto bombeira. O meu objetivo era transmitir os princípios básicos de socorrismo, o respeito pela segurança, a noção de bem-estar e dar às crianças algumas noções de prevenção, alerta, socorro em situações de acidente, promovendo assim um sentido de cidadania responsável nas crianças.



Figura 11 – Fazer a chamada para o 112

Inicialmente, este projeto foi planeado com uma duração de seis sessões, com cerca de 45 minutos cada, que decorreriam ao fim do dia, ou seja, das 14h45m às 15h30m. Porém, não consegui cumprir todos os conteúdos planificados por dificuldades na gestão do tempo na medida em que os alunos interpelaram-me muitas vezes e vi-me obrigada a responder às questões colocadas.

Na primeira sessão foi esclarecido e

² Ver apêndice 5

definido o conceito de primeiros socorros, especificando as ações e as prioridades da prestação destes serviços. As crianças aprenderam a fazer a chamada para o 112, identificando as informações importantes que se deverão fornecer ao interlocutor da equipa médica, tal como as fases do SIEM, ou seja, o sistema integrado de emergência médica que se traduz num conjunto de entidades que cooperam com o objetivo de prestar assistência às vítimas de acidente ou doença súbita. Foram evidenciadas as seis fases deste sistema, que constituem um ciclo completo de ações em termos de emergência médica, sendo elas: a deteção; o alerta; o pré-socorro; o socorro; o transporte; e a chegada ao hospital. A turma dialogou também sobre a constituição da caixa dos primeiros socorros e ainda sobre o que fazer em caso de queda.

A segunda e a terceira sessão traduziram-se -se na aprendizagem da posição lateral de segurança e do suporte básico de vida. Para aplicar os conhecimentos que haviam adquirido, foram feitos vários exercícios com voluntários e com um manequim adequado para exercícios de treino de primeiros socorros.



Figura 12 – Treino do SBV

Na sessão seguinte, a turma começou por ver o que são hemorragias e o que é que acontece quando este sintoma acontece. Foi

realizado um debate que levantou questões sobre a quantidade de sangue do nosso corpo e sobre o que fazer quando estamos perante uma hemorragia.

A quinta sessão destinou-se ao que deve ser feito quando sangramos pelo nariz. A turma analisou e identificou ainda os cuidados que devemos ter com as queimaduras.

Na última sessão realizou-se uma pequena avaliação do projeto, onde cada aluno preencheu uma folha que continha duas perguntas: uma das perguntas que questionava as crianças sobre o gosto que tiveram em realizar o projeto; a outra pedia às crianças que justificassem a sua resposta, indicando dois aspetos que determinaram a sua opinião, fossem eles positivos ou negativos.

O projeto “Gestos que salvam” correu bastante bem. Durante o seu desenvolvimento verifiquei que os alunos aplicavam com entusiasmo e empenho os conhecimentos aprendidos, nomeadamente, através de exercícios que lhes ia propondo e de perguntas de revisão dos conteúdos lecionados. Além disso, consegui ir ao encontro dos interesses das crianças. Num âmbito mais pessoal, mas ainda como fator que considerei determinante para o sucesso deste projeto, consegui passar a minha mensagem. Como bombeira que sou, acho importante que todas as pessoas conheçam e saibam executar ações que podem fazer a diferença entre a vida e a morte, nomeadamente, a prestação de primeiros socorros. Como “de pequenino se torce o pepino”, acho ainda mais importante que desde cedo as crianças identifiquem e saibam também executar essas mesmas ações. Por todas estas razões posso dizer que consegui alcançar os objetivos definidos no projeto, o que me deixou muito satisfeita. O único fator que posso considerar como não executado foi o fator tempo. Devido à sua escassez, talvez por falta de uma melhor dinamização do

mesmo ao longo dos tempos letivos, não consegui dinamizar o projeto tão bem como tinha planeado. Quando fiz o projeto achei que 45 minutos davam para o que queria fazer. Porém, com o desenrolar das sessões verifiquei que era pouco tempo para tantas atividades.

Investigar novas formas de intervir

Introdução

No âmbito da disciplina Prática Educativa II, inserida no Mestrado de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, surgiu a necessidade de realizar uma investigação que desenvolvesse competências para a futura profissão.

O tema da investigação centra-se na descoberta da estratégia mais adequada para lecionar a tabuada da multiplicação, tendo como questão: “Qual a melhor metodologia de ensino da tabuada da multiplicação?”.

Apesar da escolha do tema ter sido feita com base em experiências vividas em contexto de estágio, a investigação foi desenvolvida depois deste período. O grupo-alvo da investigação foram professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que a tabuada da multiplicação e a própria multiplicação é lecionada neste ciclo educativo.

Esta investigação traduziu-se numa investigação descritiva³ porque foram analisadas diferentes metodologias de ensino da tabuada de multiplicação. A metodologia usada centra-se no método descritivo ou não-experimental do tipo qualitativo, pois recorreu a inquéritos por entrevista para a recolha de dados. A investigação tornou-se num estudo direcional, pois tinha conhecimento prévio sobre o tema e conseguia prever o resultado da investigação.

³Segundo Carmo & Ferreira (2008, p.231) implica estudar, compreender e explicar a situação do objeto de investigação.

Problemática

A multiplicação tem um papel fundamental na educação matemática nos primeiros anos da escolarização da criança, estando incluindo nestes o percurso realizado no ensino pré-escolar. Assim, é necessário compreender como se processa o desenvolvimento do raciocínio multiplicativo e a transição do raciocínio aditivo para o raciocínio multiplicativo.

No estágio deparei-me com uma dificuldade: Como ensinar a tabuada?, Como é que deveria abordar a tabuada?. Esta investigação pretende encontrar uma resposta para a seguinte pergunta: “Qual a melhor metodologia de ensino da tabuada da multiplicação?”.

É ainda importante perceber se faz sentido que as crianças trabalhem as tabuadas separadamente e se a tabuada deve ser decorada.

Para compreender o método de ensino da tabuada de multiplicação, auxiliei-me de inquéritos por entrevista e de uma planificação que não coloquei em prática. Estes dois instrumentos foram descritos qualitativamente e sujeitos a uma análise comparativa com a revisão bibliográfica que realizei, para que pudesse detetar a existência de um método mais eficaz para ensinar a tabuada.

Limitações da investigação

Apesar do tema ter surgido no contexto de estágio, mais particularmente aquando a introdução da tabuada da multiplicação por dois, havia já outro tema que me tinha despertado interesse. Esse tema relacionava-se com a consciência fonológica, nomeadamente, com o

desenvolvimento de técnicas de leitura numa criança com necessidades educativas especiais. Porém, e uma vez que já tinha uma experiência chave sobre a consciência fonológica, resolvi enriquecer essa mesma experiência chave e retomar a investigação com o tema alusivo à tabuada da multiplicação.

Ainda que não tenha sido realizada no contexto de estágio, durante este período, fui pesquisando sobre o tema, nomeadamente sobre métodos de ensino da tabuada da multiplicação, fui observando a prática do professor cooperante, e construindo os instrumentos de recolha de dados: os inquéritos por entrevista e a planificação de uma aula.

Revisão de literatura

A Matemática é uma das ciências mais antigas do mundo e é igualmente das mais antigas disciplinas escolares, tendo sempre ocupado um lugar de relevo no currículo. Tal como é mencionado no Programa de Matemática do Ensino Básico (2008, p.2), a matemática não é apenas uma ciência que lida com objetos e relações abstratas. É também uma linguagem que nos permite compreender e representar o mundo. É um instrumento que nos indica formas de agir sobre ele, para resolver problemas e de prever e controlar os resultados da ação que realizarmos.

Na sua história, como em todas as ciências, a Matemática sofreu uma grande evolução nos métodos, processos e técnicas utilizadas, na sua organização e na sua relação com as outras áreas de conhecimento. Atualmente exige-se da escola um ensino que proporcione uma formação sólida para todos, uma formação que lhes permita compreender e utilizar a matemática nas diferentes disciplinas em que ela é necessária, mas

igualmente depois da escolaridade, na profissão e na vida pessoal e em sociedade; uma formação que promova nos alunos uma visão adequada da atividade matemática, bem como o reconhecimento do seu contributo para o desenvolvimento científico e tecnológico e da sua importância cultural e social em geral; uma formação que promova também nos alunos uma relação positiva, com disciplina e a—confiança nas suas capacidades pessoais para trabalhar com ela. (Programa de Matemática do Ensino Básico, 2008, p.3)

Programa de Matemática para o Ensino Básico

A disciplina de Matemática deve contribuir para o desenvolvimento pessoal do aluno, deve proporcionar a formação matemática necessária a outras disciplinas e ao prosseguimento dos estudos e deve contribuir também para a plena realização na participação e desempenho sociais dos alunos na aprendizagem ao longo da vida.

Os objetivos gerais pretendem clarificar o significado e alcance das finalidades enunciadas, procuram tornar mais explícito o que se espera da aprendizagem dos alunos, valorizando as dimensões dessas aprendizagens, relacionadas com a representação, comunicação e raciocínio em matemática, a resolução de problemas e as conexões matemáticas, e a compreensão e disposição para usar e apreciar a matemática em contextos diversos.

Tal como é afirmado no Programa de Matemática do Ensino Básico (2008, p.6), os alunos devem desenvolver uma predisposição para usar a matemática em contexto escolar e não escolar, apreciar os seus aspetos estéticos, desenvolver uma visão adequada à natureza desta

ciência e uma perspetiva positiva sobre o seu papel e utilização. A compreensão dos conceitos e relações matemáticas, o estímulo e desafio que tarefas com carácter problemático podem proporcionar, o envolvimento na exploração de regularidades, formas e relações matemáticas, são elementos muito importantes para o desenvolvimento deste tipo de atitudes.

A compreensão da matemática contribui para o sólido conhecimento dos factos. O desenvolvimento da capacidade de comunicação favorece o conhecimento de factos básicos e a sua compreensão, tal como favorece o desenvolvimento do raciocínio e da capacidade de resolução de problemas.

Tal como ressalva o Programa de Matemática do Ensino Básico (2008, p.7), a alteração mais significativa em relação ao programa anterior de matemática é o estabelecimento de um percurso de aprendizagem prévio no 1.º e 2.º Ciclos que possibilite um maior sucesso na aprendizagem posterior, com a consideração da álgebra, desde os primeiros anos, como forma de pensamento matemático.

As situações a propor aos alunos, tanto numa fase de exploração de um conceito como na fase de consolidação e aprofundamento, devem envolver contextos matemáticos e não matemáticos e incluir outras áreas do saber e situações do quotidiano dos alunos. É importante que essas situações sejam apresentadas de modo realista e sem artificialidade, permitindo capitalizar o conhecimento prévio destes.

Como já foi referido anteriormente, um dos eixos do programa é o trabalho com números e operações. Dentro deste eixo, centra-se o trabalho relativo à compreensão dos números e operações, o desenvolvimento do sentido de número e o desenvolvimento de fluência do cálculo. O sentido de número é aqui entendido como a capacidade

para decompor números, usar como referência números particulares, usar relações entre operações aritméticas para resolver problemas, estimar e compreender que os números podem assumir vários significados. Já a compreensão do sistema de numeração decimal desenvolve-se gradualmente ao longo do ciclo, integrando a perceção do valor posicional dos algarismos e da sua estrutura multiplicativa.

Como recursos devem ser utilizados materiais manipuláveis nas situações de aprendizagem em que o seu uso seja facilitador da compreensão dos conceitos e das ideias matemáticas. É importante ainda que os alunos aprendam a operar, recorrendo a um amplo conhecimento de estratégias de cálculo e ao conhecimento que têm dos números e que aprendam também a realizar algoritmos. A aprendizagem por algoritmos com compreensão, valorizando o sentido do número, deverá desenvolver-se gradualmente para as quatro operações. Programa de Matemática do Ensino Básico (2008, p.14)

De acordo com os tópicos e objetivos específicos do Programa de Matemática do Ensino Básico para o 1.º e 2.º ano, (2008, p.15 e 16) o aluno deve compreender a multiplicação nos sentidos aditivos e combinatório, construir e memorizar as tabuadas da multiplicação e deve resolver problemas envolvendo adições, subtrações, multiplicações e divisões. O programa propõe a construção da tabuada da multiplicação por 2, 3, 4, 5, 6 e 10, começando por estudar as tabuadas do 2, 5 e do 10. Utilizar a tabuada da multiplicação por 2 e, através e dos seus dobros, descobrir a do 4; fazer o mesmo para as tabuadas do 3 e do 6 e verificar que, na tabuada do 6, já são conhecidos os resultados até 5×6 e que só falta a partir de 6×6 .

As abordagens Mecanicista e Realista no ensino da tabuada da multiplicação

Abordagem mecanicista

A abordagem mecanicista⁴ da educação matemática tem como principal objetivo inculcar nos alunos a memorização da tabuada. O trabalho desenvolvido é iniciado pelas tabuadas do dois, dez e cinco, seguindo-se as restantes, do três ao nove. No que diz respeito ao seu conteúdo, a tabuada é estritamente aprendida por ordem numérica, desde o número vezes um até ao número vezes dez.

Essa aquisição não será bem-sucedida e os alunos irão adquirir uma imagem deturpada da matemática, enquanto disciplina construída a partir da aprendizagem mecanizada de factos aritméticos e artifícios de cálculo. (Cálculo com números até cem, pp.28 29)⁵ Deste modo, o método não é muito produtivo para a maioria dos alunos, principalmente, porque não lhes permite explorar algumas relações numéricas úteis já memorizadas ($7 \times 3 = 3 \times 7$).

Matemática realista

Na educação matemática realista⁶, a multiplicação não se encontra tão associada ao ensino das tabuadas. Antes de iniciar a aprendizagem

⁴ Ensino em que o conteúdo da aprendizagem é dividido por pequenas partes sem sentido. Os alunos aprendem procedimentos de resolução fixa. (www.fisme.science.uu.nl/en/rme)

⁵ Material cedido nas aulas de didática da matemática.

⁶ Esta metodologia nasceu nos anos 60 como uma reação à abordagem mecanicista ensino da aritmética, que foi baseado na Holanda e aplicação na sala de aula de

das tabuadas, existe uma formação sólida dos conceitos, tendo em conta os três níveis de raciocínio: baseado na contagem, estruturado e flexível. Segundo Treffers (2001 p.46), citado por Gonçalves (2008 p.20) O cálculo por contagem é apoiado se necessário em materiais que permitem a contagem. O cálculo estruturado apoia-se em modelos adequados. O cálculo formal é quando os números são usados como objetos mentais para calcular de forma inteligente e flexível, sem a necessidade de recorrer a materiais estruturados. A multiplicação não se limita à tradicional tabuada até dez, mas é expandida a situações e problemas onde o conhecimento das tabuadas pode ser aplicado de forma inteligente.

A vasta exploração de conceitos, através de problemas elementares de contexto, inicia-se com a estrutura do “vezes” ou da “adição repetida”. Permitindo a compreensão gradual da multiplicação. Essa transição deverá proporcionar aos alunos a capacidade de construir ou reconstruir os produtos das tabuadas por si próprios. (Cálculo com números até cem, pp.28 29)⁷

Tal como é referido *idem/ibidem*, a interiorização das tabuadas ocorre segundo um processo em que o cálculo “inteligente” utiliza atalhos cada vez mais curtos para a solução pretendida, e cuja etapa final consiste na sua assimilação total.

matemática moderna. A ideia central, do EMR, é que a matemática deve ser conectada com a realidade e ser relevantes para a sociedade, a fim de tornar-se um valor humano os princípios subjacentes EMR são: Os contextos problemáticos e situações realistas como geradores de atividade dos alunos. Usando modelos (materiais, esquemas, diagramas e símbolos) como ferramentas para simbolizar e organizar esses contextos e situações. A centralidade das construções e produções dos alunos no processo de ensino / aprendizagem. O papel fundamental do professor como um guia. A importância da interação, tanto coletivamente como uma classe inteira. A forte interação e integração de matemática eixos curriculares. <http://www.gpdmatematica.org.ar/matrealista.htm>

⁷ Material cedido nas aulas de didática da matemática.

De acordo com Dolk e Fosnot (2001) citado por idem/ibidem, a transição entre o nível de cálculo por contagem e o cálculo por estruturação é estimulada pela utilização de modelos retangulares em situações contextualizadas.

No caso da transição da multiplicação por estruturação, para a multiplicação formal será auxiliada pela crescente capacidade dos alunos de raciocinar em termos das relações numéricas e das propriedades das operações que surgiram dos modelos utilizados.

A disposição retangular de objetos é uma estratégia para iniciar-se a compreensão de relações matemáticas importantes como a propriedade comutativa;—assim, a exploração gradual desta propriedade permitirá, mais tarde, ampliar o conhecimento das tabuadas. Se um aluno não dominar a tabuada, terá dificuldade no cálculo mental e no cálculo aritmético em geral.

O professor apoia este processo de aprendizagem, apresentando modelos adequados aos problemas em determinados contextos e estimulando a prática direcionada através de aulas orais regulares e dos problemas produtivos escritos.

Nos métodos realistas de ensino, são reconhecidas diferentes etapas no processo de aprendizagem das tabuadas e de aplicação desse conhecimento. (Cálculo com números até cem, p. 42)⁸

As etapas mais relevantes da multiplicação e da adição são, por ordem, a formação de conceitos, o cálculo “inteligente” e a assimilação completa das tabelas: Na primeira etapa, os alunos operam no nível da multiplicação por contagem, recorrendo aos saltos; durante a segunda etapa, operam no nível da multiplicação por estruturação; enquanto, na terceira etapa, utilizam o cálculo formal, sendo as tabuadas

⁸ Material cedido nas aulas de didática da matemática.

progressivamente automatizadas e, finalmente, memorizadas. Estas três etapas refletem os três níveis globais de raciocínio, que se caracterizam pelas quatro operações elementares: O cálculo por contagem, com unidades, dezenas e números até dez, por esta ordem; o cálculo por estruturação, com ajuda de modelos adequados; o cálculo formal, que conduz à memorização dos conhecimentos das tabuadas e à automatização dos procedimentos ou a estratégias flexíveis de cálculo com números de ordem de grandeza superior. (*idem/ibidem*)

Quadro metodológico

Como já foi referido, com esta investigação pretendo encontrar a melhor metodologia para lecionar a tabuada da multiplicação, de modo a que não fosse apenas decorada. Para poder responder a esta questão, utilizei inquéritos por entrevista, que apliquei a dois professores do 1.º CEB.

Carmo e Ferreira (2008, p. 139) caracterizam o inquérito como uma recolha sistemática de dados para responder a um determinado problema. O facto de ser um instrumento bastante sistemático e flexível (relativamente à sua duração, adaptação a novas situações e profundidade) faz com que seja possível recolher informações de foro mais íntimo, tal como expando uma maior simplicidade e rapidez para a recolha de dados.

Inquérito por entrevista

Como já foi referido, para poder perceber qual a melhor metodologia de ensino da tabuada da multiplicação, auxiliei-me num inquérito por entrevista, que fiz a dois professores do 1.º CEB, sendo um do 2.º ano e o outro do 3.º ano de escolaridade. A escolha das escolas e das turmas centrou-se na facilidade geográfica e no conhecimento da escola onde realizei o estágio.

As questões da entrevista foram as seguintes?

- Qual a metodologia que utiliza para lecionar a tabuada da multiplicação?
- Quais as vantagens dessa metodologia?
- Acha que é possível a lecionação simultânea das várias tabuadas da multiplicação? Ou por outro lado, acha melhor lecioná-las individualmente?
- Na sua opinião, a tabuada da multiplicação deve ser decorada ou deverá ser mecanizada de modo a ser compreendida?
- Qual a sua opinião sobre o novo programa de matemática do ensino básico relativamente à tabuada da multiplicação?

De uma forma geral, as respostas à pergunta “Qual a metodologia que utiliza para lecionar a tabuada da multiplicação?” foram semelhantes. Ambos os professores se baseiam o na metodologia da matemática realista. Contudo, um dos professores apoia-se mais no programa do 1.º CEB do que o outro. Uma das respostas foi “Começando pela

concretização (manipulação de materiais), representação através de desenhos e esquemas e, por fim, as expressões matemáticas. Tudo isto relacionando sempre a adição com a multiplicação.” O programa de matemática do Ensino Básico (2008, p.14) defende que os materiais manipuláveis devem ser utilizados para facilitar a aprendizagem e a compreensão de conceitos. Por outro lado, o outro professor respondeu que “Após um trabalho cuidado com a adição e numa fase em que os alunos já dominam este mecanismo, apresenta-se a multiplicação como um processo de simplificação da adição, quando temos valores que se repetem.” A multiplicação surge em primeiro lugar como uma repetição da adição.

Na segunda questão, relativamente às vantagens dos métodos utilizados nas escolas, um professor declarou que vê como vantagem o facto de a multiplicação servir para resolver situações de adição em que se repete um valor. Já o outro professor afirmou que esta metodologia facilita a aprendizagem indo ao encontro da fase de desenvolvimento em que os alunos se encontram. Desta forma, este último pretende ajudá-los a passar das operações concretas à abstração, através da compreensão.

No seguimento da entrevista, surgiu outra pergunta “Acha que é possível a lecionação simultânea das várias tabuadas da multiplicação? Ou, por outro lado, acha melhor lecioná-las individualmente?” Um professor disse que a multiplicação é um mecanismo que necessita de ser bem estruturado, e importa que, numa fase inicial, se apresente as tabuadas de forma separada. Contudo, para as tabuadas do 5 e do 10, sendo estas praticamente intuitivas, poderemos apresentá-las em simultâneo. O outro professor disse que sim, relacionando-as e interligando outros conteúdos. Por exemplo: a tabuada do 4 é o dobro da

tabuada do 2, logo a do 2 é metade da do 4. Outro aspeto a ser trabalhado é encontrar regularidades nas tabuadas.

A penúltima questão pretendia interrogar a opinião dos professores se a tabuada da multiplicação devia ser decorada ou mecanizada de modo a ser compreendida. Ambos os professores afirmaram que a tabuada da multiplicação primeiro deverá ser compreendida e só depois decorada.

Por último, foi questionado aos professores a sua opinião sobre o novo programa de matemática do ensino básico⁹ relativamente à tabuada da multiplicação. Um professor afirmou que o programa lhe parece ajustado já que apela ao raciocínio e ao tratamento lógico dos dados. O outro professor disse que vai ao encontro dos aspetos a serem trabalhados mas admite que o programa é muito extenso, sendo difícil de cumprir.

Planificação

Tema Matemático:

- Números e Operações

Tópico matemático

- Operações com números naturais;
 - Multiplicação

⁹ Programa de Matemática do Ensino Básico de 2008

Propósito principal de ensino:

- Desenvolver nos alunos a compreensão de propriedades das operações e das suas relações;
- Desenvolver nos alunos a capacidade de operar recorrendo a diversas estratégias de cálculo.

Objetivos Específicos

- Compreender a multiplicação nos sentidos e combinatórios.

Capacidades Transversais

- Promover a compreensão dos números e operações;
- Desenvolver o sentido de número;
- Desenvolver a fluência de cálculo.

Faixa etária a que se destina:

- 20 Crianças do 2.º ano do 1.º CEB (7/8 anos)

Estratégias e desenvolvimento das aulas

Sessão 1

Materiais utilizados:

Duração prevista:

45m

- 10 Conjuntos de material multibásico;
- 20 Envelopes com 3 tarefas (ver apêndice n.º 7).

Desenvolvimento da aula

A professora antes de distribuir o material combina com os alunos que cada grupo deve guardar o material conforme o recebeu, verificando se não falta nenhuma peça. Depois de distribuído, o material multibásico a professora deixa que os alunos o explorem durante algum tempo. De seguida mostra e apresenta cada peça nomeando-as: cubinho, barra, placa e cubo e pede aos alunos para separarem as peças segundo esta classificação.

Depois desta abordagem, a professora pede aos alunos para retirarem do envelope a tarefa número um (ver apêndice 7) e dá cinco minutos para a realizarem. Posteriormente o grupo terá que ir ao quadro explicar como resolveu a tarefa.

De seguida, a professora pede aos alunos para tirar as seguintes tarefas dois e três procedendo da mesma forma.

Sessão 2

Materiais utilizados:

Duração prevista:

45m

- 20 Folhas com a tarefa (ver apêndice n.º 8);
- 20 Envelopes com 4 recortes do jardim.

Desenvolvimento da aula

A professora distribui à turma uma folha com a tarefa e sucessivamente os recortes dos cantos do jardim questionando os alunos onde se encaixa cada canto.

Depois dos alunos apresentarem as suas ideias, a professora explora com os alunos, cada um dos recortes que compõem o jardim, recorrendo a estratégias diversificadas.

De seguida, propõe-lhes que desenhem jardins com o número de pedras que corresponde a uma dada expressão.

Sessão 3

Materiais utilizados:

45m

- Plasticina (vermelho, branco e castanho);
- 40 Recortes de cones de gelado;
- Folha de papel;
- Lápis de colorir.

Duração prevista:

Desenvolvimento da aula

A professora distribui à turma uma folha branca e um bocadinho de plasticina de três cores diferentes. Propõe a seguinte situação problemática: “ A mãe do Vasco comprou gelados de três sabores: morango, baunilha e chocolate e ainda cones de bolacha e bolacha com

chocolate. Quantos gelados diferentes de um só sabor, pode o Vasco escolher?”

Depois dos alunos apresentarem as suas ideias, a professora explora com os alunos, cada uma das estratégias diversificadas para a resolução deste problema

Conclusão

A aprendizagem da tabuada da multiplicação é um assunto que tem levantado bastante discussão. Há quem defenda que a tabuada deve ser ensinada, como forma de desenvolver a memória (optando por mecanismos de memorização), mas também há quem defenda que a tabuada deve ser aprendida como uma estratégia de cálculo de resolução de problemas.

Os professores, normalmente, levam os alunos a memorizar as tabuadas separadamente. Os alunos começam pelas tabuadas de multiplicação por dois, por dez e por cinco. O resultado final deste método de ensino poderá traduzir-se na aprendizagem das tabuadas mais fáceis de memorizar, como por exemplo a multiplicação por dois, por cinco e por dez.

O “decorar da tabuada” não deve ser encarado como um fim em si mesmo. Poderão e deverão fazer-se exercícios de treino de memória, como instrumento de auxílio a esta tarefa.

O raciocínio multiplicativo é fundamental na educação matemática nos primeiros anos, nomeadamente na aprendizagem da multiplicação. Monteiro & Pinto (2012, p.2)

O autor que acabei de mencionar (2012, p.3) afirma que o facto do estudo da multiplicação se iniciar através da soma de parcelas iguais não quer dizer que não se avance para situações de comparação multiplicativa (ex.: quantas vezes a idade da Maria é maior que a idade da irmã mais nova?) ou ainda, para o modelo retangular.

Os problemas matemáticos, relacionados ou não com a tabuada de multiplicação, devem surgir em torno de contextos conhecidos, relacionados com as suas vivências ou experiências e exigindo um certo

esforço de organização e elaboração resultante, por exemplo, dos dados fornecidos ou forma de apresentação, de modo a que envolvam estratégias mais elaboradas, mais sofisticadas, que o levem à construção de mais conhecimento matemático. Santos, Menino, Rocha, Botas & Lucas (2005, p.4)

É muito comum a multiplicação ser vista como uma adição de parcelas iguais. Realmente, ela possui esse aspeto. No meu ponto de vista, é muito importante trabalhar a multiplicação com a representação retangular e o raciocínio combinatório para uma exploração adequada da multiplicação. Para haver uma boa compreensão deve haver uma sequência de etapas.

Refletir para caminhar

“Para ser professor, não basta dar aulas com assiduidade, expor um programa com competência e acerto, inquirir com solicitude da proficuidade do labor docente. Só é professor aquele que consegue juntar a essas virtudes a nítida consciência da eficácia do seu método, revela simultaneamente no interesse do auditório e na qualidade e na extensão do aproveitamento escolar. Só é professor quem possui e sabe transmitir conhecimento criando aspirações de mister de ensinar. Por isso ser professor é também uma arte. E como arte incumbe à missão do mestre despertar e manter sem violência a atenção, seguir no espírito do aluno a formação das ideias e o alcance dos raciocínios, promover a antecipada ilação da verdade.”

(Pedro Nunes,1936)

Um bom professor não é aquele que chega à sala de aula e debita a matéria, mas sim aquele que faz com que os seus alunos fiquem motivados para apreenderem novos assuntos,—para descobrirem por si mesmos.

O professor, além de ensinar, tem de ter presente os seus valores, tem de respeitar, assegurando sempre que deve ser respeitado, respeito esse que adquire através da sua única palavra, sendo fiel àquilo em que acredita.

O docente tem que ser flexível, necessita de se autorregular, atendendo ao quotidiano que o rodeia, ao ambiente educativo onde se insere e às necessidades das crianças com quem desenvolve o seu trabalho.

Para ser bom professor terá de evoluir, não caindo na rotina que o orienta diariamente, esforçando-se, então, por ser um professor reflexivo. Também deve ter qualidades pessoais como a eficiência, a serenidade e a imparcialidade, porém, mantendo sempre a sua postura, dando lugar a um clima de bem-estar e a uma harmonia educativa.

Como futura profissional da educação, não pretendo lecionar os conteúdos como uma obrigatoriedade mas sim como uma forma de poder aprender mais. Neste âmbito, considero que a contextualização e a envolvimento da realidade das crianças na minha prática, tornar-se-ão um trunfo que pretendo usar para as conseguir levar a aprendizagens mais lógicas, sentidas e significativas.

Não quero basear-me nos manuais e guias curriculares como único suporte das minhas aulas. Serão sim um ótimo recurso, porém secundário, pois a minha motivação para lecionar existirá nas verdadeiras necessidades das crianças.

O meu desejo, enquanto futura professora, é que os meus alunos venham para a escola com gosto, sabendo que os espera mais um dia de aprendizagem que lhes ensinará algo que eles nunca esquecerão. A relação que quero manter com a turma não será de professor-aluno tradicional mas, como diria Sebastião da Gama, mas sim a de uma verdadeira amiga e de uma orientadora que traça as linhas do seu caminho formativo. *“Não sou, junto de vós, mais do que um camarada um bocadinho mais velho. Sei coisas que vocês não sabem, do mesmo modo que vocês sabem coisas que eu não sei ou já esqueci. Estou aqui para ensinar umas e aprender outras. Ensinar, não: falar delas.”* Gama (1986 p.26)

Tenho consciência que para chegar aqui ainda tenho muito caminho para andar. Tenho necessidade de melhorar como pessoa pois vou ter nas mãos a enorme responsabilidade de participar na formação de

futuros cidadãos, os cidadãos do amanhã. Pretendo aprender mais e mais para ser uma profissional cada vez mais eficiente.

Ao fim do dia, refletirei no que fiz, no que ensinei e no que levei a descobrir, regulando assim a minha prática para que, todos os dias, possa sempre dar o meu melhor aos verdadeiros sujeitos da aprendizagem, os meus alunos.

Considerações finais

“Há muito tempo que preparo esta viagem.”

Lechermeier & Puybaret (2007 p.6)

O Mestrado de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi constituído por duas partes que me formaram enquanto futura profissional da educação, sendo elas uma teórica e uma parte prática.

Durante o seu decorrer, sempre ansiei pela parte prática, mas agora percebo que se não houvesse uma base teórica que sustentasse as minhas intervenções, o estágio pelo qual tanto ansiava não teria qualquer sentido. Não teria sido tocada como fui por algumas metodologias que me foram ensinadas nas aulas, com as quais tive o privilégio de contactar e, de alguma forma, pôr em prática no contexto de estágio.

As metodologias que mais me tocaram, tanto no EPE como no 1.ºCEB, foram o MEM e a Pedagogia de Projeto. São metodologias com as quais me identifico, talvez porque, durante o percurso académico, me terem proporcionado uma aprendizagem mais fácil, eficaz e, sobretudo, realizada através de pequenos projetos e com descobertas.

São metodologias com as quais me identifico mais, talvez porque faça parte das minhas características o prazer da descoberta e sobretudo da descoberta conjunta.

Quando iniciei o mestrado pensei que não iria ficar preparada para o “mundo do trabalho”, pois achava que só a licenciatura não desenvolvia em mim todas as competências de um bom docente, ficando então “muito verde”. Neste momento, penso poder dizer que valeu a pena a aposta no mestrado pois adquiri mais alguns conhecimentos teórico

práticos que me dão outra segurança no meu futuro trabalho. Existe um ditado chinês que diz “Não dar o peixe mas ensinar a pescar”. É como me sinto relativamente a este meu percurso, não me deram o peixe mas ensinaram-me a pescar. Contudo não basta só ensinar a pescar, também é necessário aprender a construir a cana. Assim, posso dizer que com o mestrado já sei fazer a cana e já sei pescar. Agora falta-me apenas aperfeiçoar a minha técnica para poder fazer uma boa pescaria.

“Tenho as malas prontas há que tempos.

Consulto uma última vez os meus mapas, verifico os bilhetes, olho para

ver se não me esqueci de nada. Estou pronto.

Pronto a descobrir ...”

Lechermeier & Puybaret (2007 p.6)

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (2003). Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez Editora.

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). Metodologia da Investigação - Guia para auto-aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.

Damas, M. J., & Ketele, J.-M. d. (1985). Observar para avaliar. Coimbra: Livraria Almedina.

Fernandes, M., Gonçalves, J. A., Mariette, B., Salvado, T., & Vitorino, T. (2002). O Particular e o Global no Virar do Milénio: Cruzar Saberes na Educação. Porto: Edições Colibri.

Frias, J. C., & Marques, M. C. (2002). Educação e matemática. Os nossos alunos sabem a tabuada?: e o que é saber a tabuada? e aplicá-la? , pp. 15-17.

Gama, S. (1986). *Diário de Sebatião da Gama*. Lisboa: Edições Ática.

Gil, A. C. (1993). Como Elaborar Projetos de Pesquisa. São Paulo: Editora Atlas.

Gourmelin, M. J., & Guedon, J. F. (1992). Como Redigir um Tema de Desenvolvimento. Paris: Les Éditions D'Organisation.

Katz, L., Ruivo, J. B., da Silva, M. I., & Vasconcelos, T. (1998). Qualidade e Projecto na Educação Pré - Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.

Mesa, L. M., & Jeremias, J. M. Las Didácticas Específicas En La Formación Del Profesorado (I). Santiago: Tórculo Artes Gráficas.

Monteiro, C., & Pinto, H. (2012). Sequência de tarefas para o ensino e aprendizagem da multiplicação e da divisão de números racionais não negativos. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

Moyles, J. R. (2006). A excelência do brincar. Porto Alegre: Artmed.

Lechermeier, P., & Puybaret, É. (2007). Sementes de Cabanas. Kalandraka. Lisboa;

Pereira, Í. S. (janeiro / abril de 2011). Contributos para uma discussão das Metas de Aprendizagem (Linguística) para a Educação Pré-Escolar. Cadernos de Educação de Infância , p. 57.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Grávida.

Santos, E., Menino, H., Rocha, I., Botas, P., & Lucas, T. (novembro - dezembro de 2005). Educação e Matemática. Estratégias de multiplicação , pp. 4 - 6.

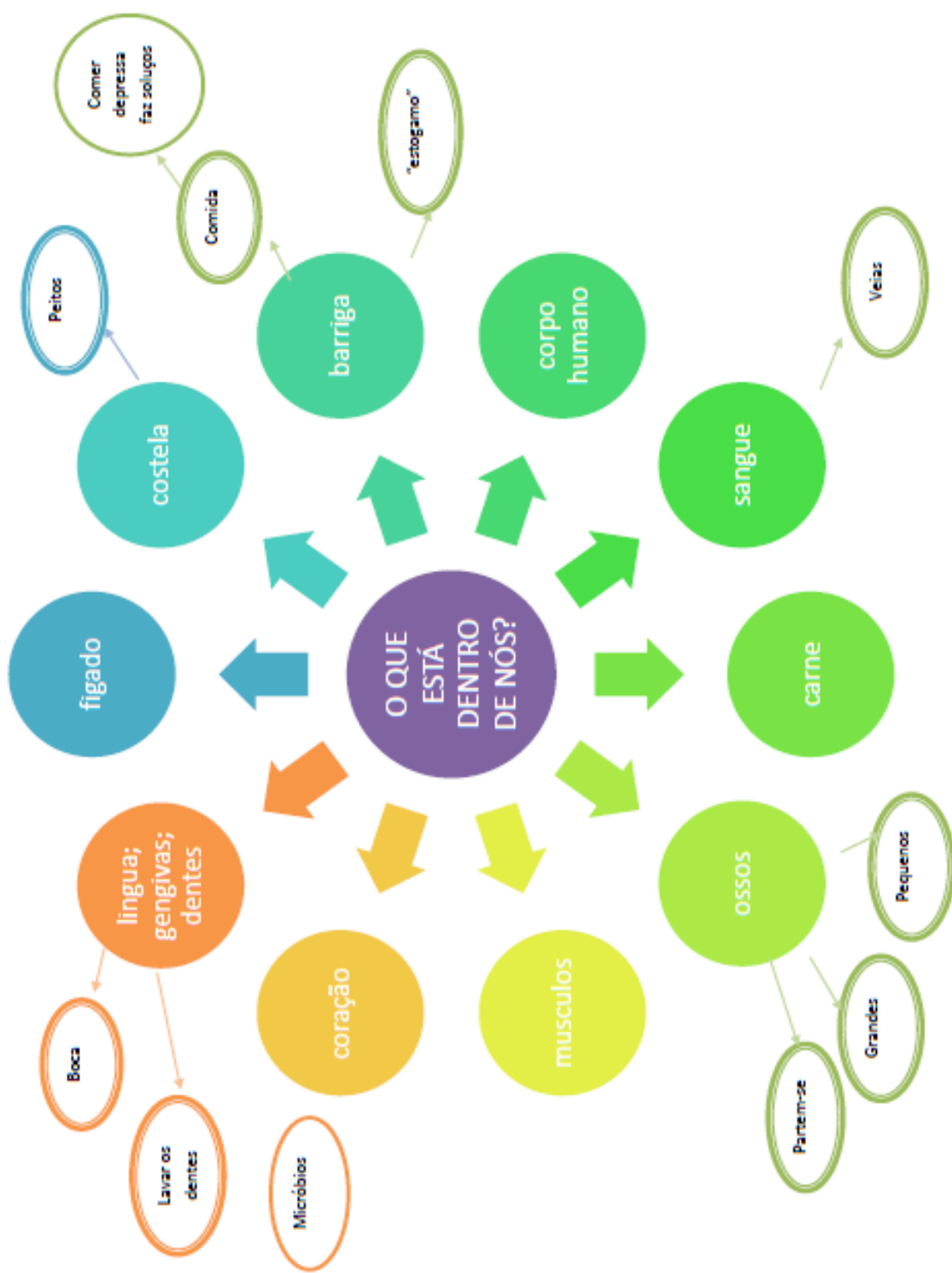
Silva, M. I. (2002). Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.

Sousa, G. V. (1998). Metodologia da Investigação, Redação e Apresentação de Trabalhos Científicos. Porto: Civilização.

Vasconcelos, T.M.(1997) - Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana. Porto: Porto Editora.

Apêndices

Apêndice n.º1



Apêndice n.º 2

Procura em revistas as letras das palavras

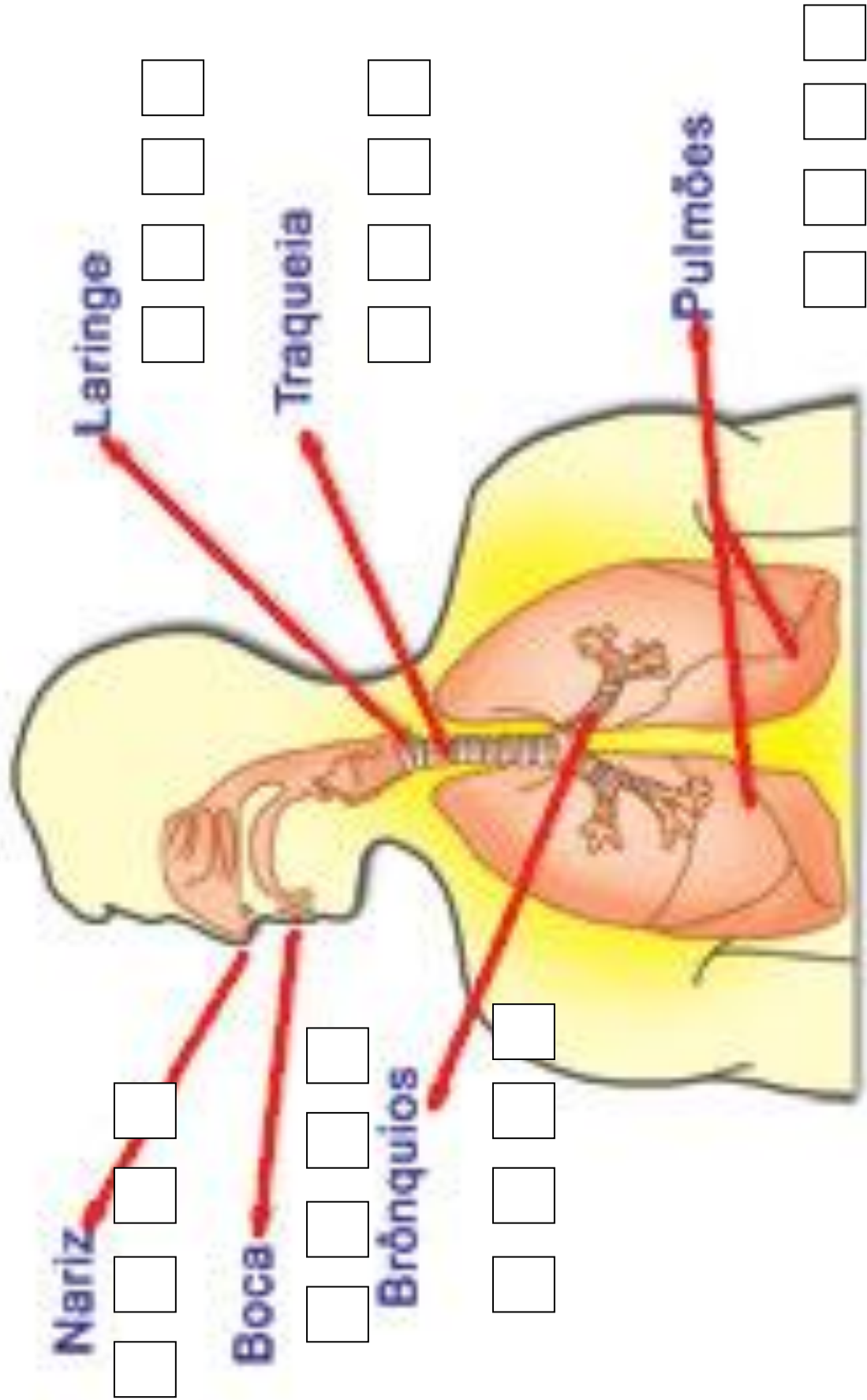
CARIE

DENTES

LÍNGUA

BOCA

Apêndice n.º3



Apêndice n.º 4

Contrato de bom comportamento

Regras:

- Sempre que quisermos falar ou se tivermos uma dúvida devemos colocar o dedo no ar.(6 créditos)
- Não devemos gritar(5 créditos)
- Devemos fazer silêncio quando os professores falam..(5 créditos)
- Não podemos falar com os colegas(6 créditos)
- Não devemos andar levantados sem autorização (4 créditos)
- Não deitar lixo para o chão(2 créditos)

Créditos - estrelas de papel



Tempo para trocar os Estrelas por reforços -----Todos os dias 15:30.

Lista

Marcador de livros	50 Estrelas
Jogo “Quantos queres”	50 Estrelas
Ouvir mp3 durante o intervalo	60 Estrelas
Ver desenhos animados durante o intervalo.....	70 Estrelas
Post it.....	80 Estrelas
5 clips de cor	90 Estrelas
1 Carrinho de brincar	100 Estrelas

1 Dominó
.....150

Estrelas

1 mikado
.....150

Estrelas

1 Banda desenhada
.....150 Estrelas

1 Puzzle
.....300

Estrelas

Nota: O incumprimento das regras estabelecidas faz com que o aluno perca 3 créditos

12/12/2012

Assinaturas dos alunos

2 _____

3- _____

4- _____

5- _____

6- _____

7- _____

8- _____

9- _____

10- _____

11- _____

12- _____

13- _____

14- _____

15- _____

16- _____

17- _____

18- _____

19- _____

20- _____

21- _____

22- _____

23- _____

24- _____

25- _____

26- _____

Assinatura das professoras estagiárias

Assinatura do professor da turma

Apêndice n.º 5

Escola Superior de Educação de Coimbra
Mestrado em Educação Pré-Escolar e do 1.º
ciclo do Ensino Básico
Escola Básica 1.º Ciclo

“Gestos que Salvam”

As Crianças e os Primeiros Socorros

janeiro 2013

Escola Superior de Educação de Coimbra

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

Escola Básica 1.º Ciclo

“Gestos que Salvam”

As Crianças e os Primeiros Socorros

janeiro 2013

Grupo de trabalho:

Ana Brásio

Sara Pascoal

Parte I

“A Escola e os primeiros socorros”

“A Escola e os Primeiros Socorros”

Caracterização/fundamentação do tema

As doenças e os acidentes têm uma presença constante na sociedade. Preveni-los e evita-los é zelar pela manutenção da saúde, é tão ou mais importante do que tentar curar essas enfermidades ou sequelas derivadas da ocorrência de sinistros.

Muitos acidentes acontecem em casa, na escola ou na comunidade. Algumas lesões são graves e podem mesmo provocar a morte. As crianças são muitas vezes as primeiras pessoas que se encontram no local do acidente e precisam de saber como prestar primeiros socorros eficazes. Além disso, podem ensinar a outros os seus conhecimentos de primeiros socorros. Aprender primeiros socorros é necessário, interessante e prático e fornece às crianças conhecimentos vitais que, por vezes, permitem salvar vidas.

A prevenção de acidentes, ocorram eles no trabalho, na escola, na via pública ou em casa, passa por promover ações de educação e de consciencialização dos perigos inerentes a comportamentos ditos de risco.

Desta forma, e como professoras estagiárias, ambicionamos criar uma ação dinâmica sobre a temática, com atividades que ajudem a refletir os cuidados que se devem ter e como se deve atuar ao serem utilizados os primeiros socorros.

Os primeiros socorros no 1.º Ciclo

A noção atual de escola é a de uma instituição onde se passa a infância e grande parte da juventude. É também a de um local onde podemos fazer uma preparação mais ou menos intensa para a entrada na vida adulta. Posto isto, a escola desenvolve funções sociais, tais como a socialização, a qualificação e a reprodução social.

No âmbito da socialização, a escola colabora na interiorização de valores, para a aprendizagem de normas que padronizam atitudes e comportamentos cujo objetivo básico é a integração social dos alunos. A escola habilita também os alunos com o conhecimento específico para a entrada qualificada no mercado de trabalho.

Como tal, deve aproveitar todas as ocasiões para transmitir conhecimentos, neste caso sobre os primeiros socorros e para levar as crianças a tomar conhecimento do que devem fazer quando estão perante uma situação de risco.

Os primeiros socorros constituem a primeira ajuda ou assistência dada a uma vítima de acidente ou doença súbita para estabilizar a sua situação antes da chegada de uma ambulância ou médico qualificado.

A importância dos primeiros socorros passa, exatamente por se saber atuar numa situação inesperada. A aquisição de conhecimentos elementares de socorrismo pode ajudar a salvar vidas, a diminuir o sofrimento e a evitar possíveis complicações futuras de saúde.

É necessário então sensibilizar os professores, alunos e outros membros da comunidade escolar, sobre a importância da prevenção de acidentes na escola. Para isso, é importante dar aos mesmos a formação adequada para que estes tenham conhecimento e a “bagagem” necessária sobre as medidas necessárias a adotar nos casos de urgência mais frequentes.

Parte II

“Gestos que Salvam”

Projeto de Intervenção

1. Identificação do Projeto:

- ★ **Título do Projeto:** “Gestos que Salvam”
- ★ **Tema:** “As crianças e os Primeiros socorros”

2. Objetivos:

★ Gerais:

- ✓ Transmitir os princípios básicos de socorrismo;
- ✓ Desenvolver nas crianças o interesse e o respeito pela segurança e bem-estar dos outros;
- ✓ Aprender como prevenir, alertar e socorrer em situação de acidente.
- ✓ Educar para uma cidadania responsável.

★ Específicos:

- ✓ Conhecer as fases e os intervenientes do SIEM;
- ✓ Compreender a Cadeia de Sobrevivência;
- ✓ Saber efetuar corretamente uma chamada de emergência para o 112;

- ✓ Reconhecer a importância e as fases principais do exame geral da vítima;
- ✓ Aprender a colocar uma vítima em Posição Lateral de Segurança;
- ✓ Compreender o conceito de Suporte Básico de Vida;
- ✓ Identificar e realizar claramente a sequência de procedimentos do SBV.

3. Caracterização do público-alvo:

A população alvo deste projeto, é uma turma do segundo ano, com idades compreendidas entre os sete e os nove anos. Estas crianças estão inseridas no espaço escola, mais especificamente, no primeiro ciclo. São crianças que fazem parte de uma turma, onde estão presentes diversas culturas, raças e países, e que gostam muito de abordar o tema de saúde de segurança no nosso corpo.

4. Duração do projeto:




45 Minutos durante seis dias.

5. Atividades:

Os temas de cada sessão são:

1.ª Sessão

07 de janeiro de 2012



-  O que são primeiros Socorros?;
-  Prioridades dos primeiros socorros;
-  Como atuar num acidente;

Descrição:

Construir uma mala de primeiros socorros.

2.ª Sessão

08 de janeiro de 2012

-  Posição Lateral de Segurança
-  Suporte Básico de Vida


Descrição:


Treinar a posição lateral de segurança e o Suporte Básico de Vida;

Elabora um cartaz.

3.ª Sessão

09 de janeiro de 2012

 Hemorragias

 Choque

Objetivos:

Discutir a quantidade de sangue existente no corpo;

Ouvir a história “O choque”;

Inventar uma história, onde demonstrem a utilização dos primeiros socorros em diversas situações.

História

Um dia, o Diogo e a sua irmã mais nova a Rita iam para a escola e a Rita caiu e cortou o braço num pedaço de metal afiado. O corte era fundo e escorria dele muito sangue. O Diogo agiu imediatamente, ele comprimiu a ferida no braço da pequena Rita com toda a força que tinha e levantou-o acima da cabeça dela. Pediu a um senhor que telefonasse para o 112. Como estavam perto da casa do Pedro, o Diogo pediu ao amigo que lhe trouxesse dois panos limpos e que transformasse um deles num penso. Ele colocou o penso no braço ligando-o apertadamente com outro pano. Ele sabia que a situação era muito perigosa porque o corte era fundo e escorria rapidamente sangue vivo. Ele agiu rapidamente para estancar a saída do sangue.





A Rita estava muito pálida, o Diogo mediu a sua pulsação e viu que era muito rápida. A respiração dela também era muito rápida e pouco profunda. O Diogo sabia que ela estava em estado de choque. Enquanto esperavam, Diogo disse à Rita para se deitar de pernas levantadas e com o braço ferido para cima da cabeça. Ao chegar, o INEM um dos tripulantes disse-lhe: “Fizeste Bem, Diogo!

Salvaste a vida da Rita. Fizeste parar a hemorragia e trataste-a do estado de choque”.

(Brasio, 2013)

4.ª Sessão

14 de janeiro de 2012




-  Feridas
-  Sangrar pelo nariz
-  Queimaduras
-  Insolação

Descrição:

Construir panfletos;

5.ª Sessão

15 de janeiro de 2012

-  Ossos Partidos (fraturas)
-  Veneno
-  Mordedura de animais

Descrição:

Treinar como imobilizar as fraturas.

6.ª Sessão

16 de janeiro de 2012

 Avaliação

Descrição:

Avaliação

Avaliação – Projeto Gestos que Salvam			
Do meu ponto de vista, esta atividade			
Agradou-me muito	Despertou-me algum interesse	Gostei pouco	Não gostei
Em função da resposta anterior à questão anterior, indica duas razões para a tua opção.			
<hr/>			

Entrega de diplomas.

6. Recursos humanos necessários:

- ★ Estagiárias
 - Ana Brásio
 - Sara Pascoal

- ★ Professor Paulo Correia
- ★ Alunos do 2.º ano, turma A







7. Meios e materiais a utilizar:

- ★ Materiais de desgaste;
- ★ Manequim de SBV;
- ★ Computador;
- ★ Data show;
- ★ Tela.

8. Calendarização:

		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

Legenda:

	1.ª Sessão		4.ª Sessão
	2.ª Sessão		5.ª Sessão
	3.ª Sessão		6.ª Sessão

Apêndice n.º 6

Entrevista

No âmbito da disciplina Prática Educativa II, inserida no Mestrado de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, surgiu a necessidade de realizar uma investigação para assim desenvolver competências para a futura profissão. A escolha do tema foi feita com base em experiências vividas em contexto de estágio, porém a investigação foi desenvolvida depois deste período. O grupo-alvo da investigação são professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que a tabuada da multiplicação e a própria multiplicação é lecionada neste ciclo educativo.

Esta investigação traduz-se num trabalho síntese, pois são analisadas diferentes metodologias de ensino da tabuada. A metodologia usada centra-se no método descritivo ou não-experimental do tipo qualitativo, pois recorre a inquéritos por entrevista para a recolha de dados.

Peço então que responda às questões, de modo a que possa retirar conclusões que me auxiliem na realização da investigação.

Nota: A resposta às questões não tem de ser linear (questão a questão). Poderá responder de forma aleatória, uma vez que estas são apenas questões orientadoras de um diálogo em que a entrevistadora pede a sua opinião sobre o referido tema.

Questões

Qual a metodologia que utiliza para lecionar a tabuada da multiplicação?

Quais as vantagens dessa metodologia?

Acha que é possível a leção simultânea das várias tabuadas da multiplicação? Ou por outro lado acha melhor lecioná-las individualmente?

Na sua opinião, a tabuada da multiplicação deve ser decorada ou deverá ser mecanizada de modo a ser compreendida.

Qual a sua opinião sobre o novo programa de matemática do ensino básico relativamente à tabuada da multiplicação?

Entrevista

No âmbito da disciplina Prática Educativa II, inserida no Mestrado de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, surgiu a necessidade de realizar uma investigação para assim desenvolver competências para a futura profissão. A escolha do tema foi feita com base em experiências vividas em contexto de estágio, porém a investigação foi desenvolvida depois deste período. O grupo-alvo da investigação são professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que a tabuada da multiplicação e a própria multiplicação é lecionada neste ciclo educativo.

Esta investigação traduz-se num trabalho síntese, pois são analisadas diferentes metodologias de ensino da tabuada. A metodologia usada centra-se no método descritivo ou não-experimental do tipo qualitativo, pois recorre a inquéritos por entrevista para a recolha de dados.

Peço então que responda às questões, de modo a que possa retirar conclusões que me auxiliem na realização da investigação.

Nota: A resposta às questões não tem de ser linear (questão a questão). Poderá responder de forma aleatória, uma vez que estas são apenas questões orientadoras de um diálogo em que a entrevistadora pede a sua opinião sobre o referido tema.

Questões:

Qual a metodologia que utiliza para lecionar a tabuada da multiplicação?

Começando pela concretização (manipulação de materiais), representação através de desenhos e esquemas e, por fim, as expressões matemáticas. Tudo isto relacionando sempre a adição com a multiplicação.

Quais as vantagens dessa metodologia?

Facilitar a aprendizagem indo de encontro à fase de desenvolvimento em que os alunos se encontram. Desta forma, pretende-se ajudá-los a passar das operações concretas à abstração, através da compreensão.

Acha que é possível a leção simultânea das várias tabuadas da multiplicação? Ou por outro lado acha melhor lecioná-las individualmente?

Sim, relacionando-as e interligando outros conteúdos. Por ex^o: a tabuada do 4 é o dobro da tabuada do 2, logo a do 2 é metade da do 4. Outro aspeto a ser trabalhado é encontrar regularidades nas tabuadas.

Na sua opinião, a tabuada da multiplicação deve ser decorada ou deverá ser mecanizada de modo a ser compreendida.

As duas coisas: 1º compreendida e depois decorada.

Qual a sua opinião sobre o novo programa de matemática do ensino básico relativamente à tabuada da multiplicação?

Acho que vai de encontro aos aspetos mencionados anteriormente que para serem trabalhados devidamente exigem mais tempo, o que falta devido à extensão do programa.

Entrevista

No âmbito da disciplina Prática Educativa II, inserida no Mestrado de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, surgiu a necessidade de realizar uma investigação para assim desenvolver competências para a futura profissão. A escolha do tema foi feita com base em experiências vividas em contexto de estágio, porém a investigação foi desenvolvida depois deste período. O grupo-alvo da investigação são professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que a tabuada da multiplicação e a própria multiplicação é lecionada neste ciclo educativo.

Esta investigação traduz-se num trabalho síntese, pois são analisadas diferentes metodologias de ensino da tabuada. A metodologia usada centra-se no método descritivo ou não-experimental do tipo qualitativo, pois recorre a inquéritos por entrevista para a recolha de dados.

Peço então que responda às questões, de modo a que possa retirar conclusões que me auxiliem na realização da investigação.

Nota: A resposta às questões não tem de ser linear (questão a questão). Poderá responder de forma aleatória, uma vez que estas são apenas questões orientadoras de um diálogo em que a entrevistadora pede a sua opinião sobre o referido tema.

Questões:

Qual a metodologia que utiliza para lecionar a tabuada da multiplicação?

Após um trabalho cuidado com a adição e numa fase em que os alunos já dominam este mecanismo, apresenta-se a multiplicação como um processo de simplificação da adição, quando temos valores que se repetem.

Quais as vantagens dessa metodologia?

As vantagens surgem do facto de a multiplicação servir para resolver situações de adição em que se repete um valor.

Acha que é possível a leção simultânea das várias tabuadas da multiplicação? Ou por outro lado acha melhor lecioná-las individualmente?

Sendo este um mecanismo que necessita de ser bem estruturado, importa que, numa fase inicial, se apresente as tabuadas de forma separada. Contudo, para as tabuadas do 5 e do 10, sendo estas praticamente intuitivas, poderemos apresentá-las em simultâneo.

Na sua opinião, a tabuada da multiplicação deve ser decorada ou deverá ser mecanizada de modo a ser compreendida.

Numa primeira fase deve ser compreendida, posteriormente implica que o aluno a utilize rapidamente, o que pressupõe que a decore.

Qual a sua opinião sobre o novo programa de matemática do ensino básico relativamente à tabuada da multiplicação?

Parece-me ajustado, já que apela ao raciocínio e ao tratamento lógico dos dados.

Apêndice n.º 7

Nome: _____ Data: _____

Tarefa 1

A mãe do Vasco foi ao jardim e apanhou 6 cestos de morangos. Cada cesto tinha 9 morangos. Quantos morangos, colheu?

Resolve:

Nome: _____ Data: _____

Tarefa 2

As galinhas da avó do Vasco põem 5 ovos por dia. Quantos ovos põem no fim de uma semana?

Resolve:

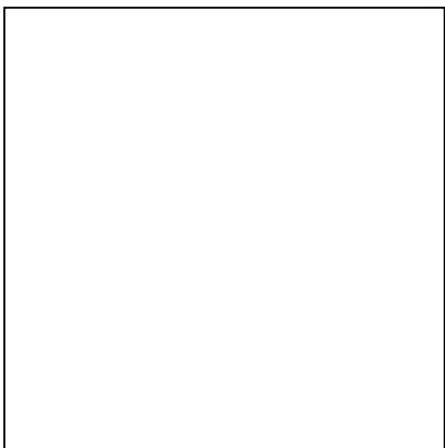
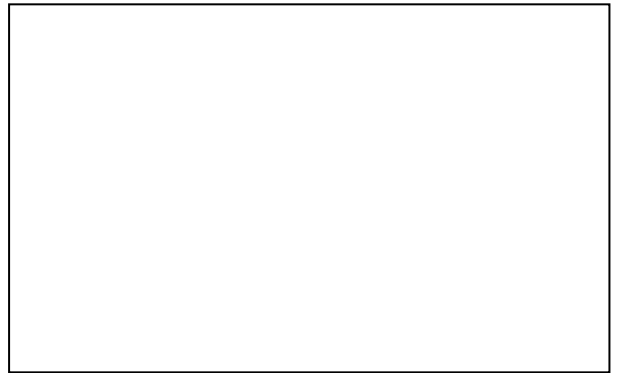
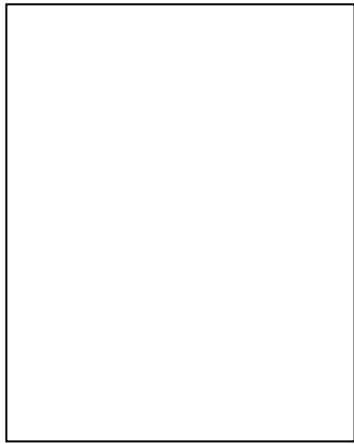
Nome: _____ Data: _____

Tarefa 3

Cada um dos 14 vasos do jardim do Vasco tem botões de rosas. Há 12 botões de rosa em cada Vaso. Quantos botões de rosa há no jardim do Vasco?

Resolve:

Apêndice n.º 8



Recortes

