

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCADORES DE INFÂNCIA MARIA ULRICH
2014/2015

Relatório Final

As dificuldades sentidas pelas crianças na aquisição de competências sociais, motoras e linguísticas num primeiro ano de escolaridade.

Daniela Vieira Barata
Relatório Final elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e
1ºCiclo do Ensino Básico
Orientadora: Mestre Maria Celeste Ribeiro

Lisboa, abril de 2015

Agradecimentos

Este relatório final foi um trabalho com uma vasta equipa que de forma direta ou indireta tiveram influência em tudo o que foi pensado, refletido e escrito. Por esta razão quero agradecer:

A todos os que me acompanharam durante o meu percurso académico, professores, colegas e profissionais de educação que contribuíram para as minhas aprendizagens e realizações das práticas de ensino supervisionada.

Muito obrigada à orientadora Mestre Maria Celeste Ribeiro, pela disponibilidade, prontidão e responsabilidade. Pelas horas passadas na sua biblioteca à procura de autores fundamentais mediante o tema.

Um especial agradecimento à Filipa Botelho, Raquel Quintino e Vera Castelo Branco que para além de companheiras de curso, mostraram durante estes cinco anos uma especial e insubstituível dedicação e amizade.

Como não poderia deixar de ser, um muito obrigada à minha família e amigos, pela compreensão porque sem eles não seria possível a elaboração deste relatório com o empenho necessário.

Por fim, mas não menos importante, quero também agradecer a todos os que mostraram interesse e se disponibilizaram para ler o relatório final.

A todos muito obrigada.

Resumo

Este relatório final foi elaborado perante uma situação de estágio num contexto social desfavorecido, manifestando-se a necessidade de direccionar o estudo para as competências sociais, motoras e linguísticas que supostamente devem ser adquiridas na fase que antecede o 1º Ciclo do Ensino Básico. Nesta perspetiva, considerei primário abordar o que se entendia por competências tendo optado por estas três vertentes em cima referidas.

Este estudo procura dar resposta a questões focadas naquele contexto que nos interpelam para o facto da grande dificuldade que estas crianças apresentam neste início da escolaridade.

Optei por uma metodologia de cariz qualitativo e os dados foram recolhidos através duma observação participante sendo registados quer em notas de campo, quer nos registos no meu caderno de estágio, das actividades proporcionadas.

Palavras-chave: *Competências, pré-escolar, pre-school, 1º ciclo de escolaridade, dificuldades de aprendizagem learning struggles*

Abstract

This final report was written in light of a poor social context with which I was confronted during my internship and that led me to conduct this study towards the social, motor and linguistic skills that should be acquired during the phase that precedes the 1st cycle. Therefore, I considered important to discuss what these skills mean, haven chose the criteria mentioned above.

This study searches to answer all the matters focused in the context in which the great level of difficulty that children struggle with, in the early stages of education.

I chose a qualitative methodology and the data was retrieved trough a participative observation, being registered with field notes as well as in my diary of the activities, throughout the internship.

Key words: *skills, pre-school, 1st cycle, learning struggles*

Índice

Introdução	1
1 – Enquadramento teórico-empírico da prática de ensino supervisionada	5
1.1– Apresentação do problema e questões de investigação.....	5
1.2– Referencial Teórico.....	5
1.2.1– Competências.....	5
1.2.1.1 – Competências Sociais.....	7
1.2.1.2 – Competências Motoras.....	8
1.2.1.3 – Competências Linguísticas.....	10
1.2.2 – As expectativas dos adultos sobre a chegada das crianças ao 1ºCiclo.....	11
1.2.3 – Competências no 1ºCiclo do Ensino Básico.....	13
1.2.3.1– Competências Sociais.....	13
1.2.3.2– Competências Motoras.....	15
1.2.3.3– Competências Linguísticas.....	16
1.2.4 – Bloqueios que podem interferir na aquisição de competências.....	17
1.3– Opções metodológicas.....	18
2 – Caraterização do grupo	23
2.1– Caraterização institucional.....	23
2.2– Caraterização do grupo.....	25
2.3– Razões da escolha.....	26
3 – Prática de Ensino Supervisionada	29
3.1 – Intervenção – Atividades de Cariz Social.....	30
3.2– Intervenção – Atividades de Competências Motoras.....	31
3.3– Intervenção – Atividades Linguísticas.....	34
3.4 – Após a intervenção.....	38

4– Considerações Finais	39
Referências Bibliográficas	45
Anexos	47
Anexo 1	48

Introdução

O presente relatório contextualiza-se mediante os critérios que evidenciam um relatório final no âmbito da prática de ensino supervisionada (PES), sendo este um dos elementos da Unidade Curricular Investigação em Educação do Mestrado em Educação Pré-Escolar e do 1ºCiclo do Ensino Básico (CEB).

No decorrer dos três anos de Licenciatura e um ano e meio de Mestrado, tive a sorte de poder frequentar vários locais de estágio e conseqüentemente ambientes educativos diversificados, o que permitiu ter uma visão ampla acerca das minhas motivações enquanto futura educadora/ professora. Mais uma vez, o estágio deste ano, foi surpreendente e muito diferente do que já tinha realizado, contribuindo para refletir sobre as minhas motivações e práticas pedagógicas. Este estágio realizou-se numa zona periférica de Lisboa e a escola onde decorreu faz parte de um agrupamento de escolas com diferentes localizações, condições e métodos de trabalho.

Perante as circunstâncias do meu local de estágio numa turma de 1ºano do ensino obrigatório, deparei-me com inúmeras advertências e dificuldades apresentadas pelas crianças no que diz respeito à ausência de competências que deviam ter sido adquiridas numa etapa anterior. Ao longo do tempo comecei a valorizar as capacidades que cada aluno apresentava e em conformidade com a professora titular da sala, propunha as atividades, mediante os conteúdos a serem abordados, mas adaptando de acordo com as necessidades apresentadas pelo grupo, em prol de um objetivo maior, o interesse geral pela atividade de modo a poderem desenvolver as competências necessárias à aprendizagem dos conteúdos programáticos deste 1º ano de escolaridade.

Tendo em conta a experiência de estágio, o tema escolhido foi ao encontro das necessidades que a turma apresentava “As dificuldades sentidas pelas crianças na aquisição de competências sociais, motoras e linguísticas num primeiro ano de escolaridade” abordando-o

inicialmente a partir de uma perspectiva das competências das crianças em idade de Jardim de infância que se revelam em falta, subdividindo-as em três diferentes áreas: sociais, motoras e linguísticas e refleti sobre as expectativas dos adultos acerca da chegada das crianças ao 1ºano de escolaridade tendo, posteriormente, reflectido sobre as competências a desenvolver pelos alunos do 1ºCiclo do Ensino Básico, respeitando as mesmas áreas abordadas no pré-escolar: social, motora e linguística. Optei por uma metodologia de cariz qualitativa em que fui parte integrante do contexto onde decorreu a recolha de dados feita através de uma observação participante e registados em notas de campo.

Atendendo ao objeto deste estudo foi fundamental perceber o que são na verdade competências que segundo Roldão (2003, p.16) “significa sermos capazes de usar adequadamente os conhecimentos” isto é sermos capazes de utilizar o conhecimento prévio e aplicar de acordo com as necessidades, pois tudo o que aprendemos e experienciamos ajuda-nos a desenvolver competências.

Houve a necessidade de especificar quais é que eram as competências que faziam mais sentido privilegiar de acordo com o contexto em que estava inserida, foi assim que surgiram as competências sociais, que estavam associadas à capacidade que as crianças têm para comunicar, dar a sua opinião, aceitar a opinião dos outros e conviver em comunidade, que não se registou durante o meu estágio, entre os diversos grupos etários e étnicos que compunham a sala de aula, oriundos do meio social onde se situa a escola, considerada um Território Educativo de Intervenção Prioritária. No entanto, foi pertinente tentar que as crianças aprendessem a valorizar o trabalho de equipa, a entreajuda e associar as atividades a regras que tinham de ser cumpridas.

O meu olhar sobre as competências sociais ou a falta delas, foi alargado às competências motoras, porque uma grande parte da turma demonstrava dificuldades ao nível da motricidade fina, e normalmente esta é uma competência que se vai adquirindo no percurso

da idade pré-escolar. Para o desenvolvimento desta competência, ajustei as atividades direcionando-as para a motricidade fina, com momentos predominantemente ligados à expressão plástica. As competências linguísticas foram também o foco das minhas observações, considerando fundamental devido à acrescida dificuldade que a turma apresentava nos seus discursos, nas suas interpretações e na escrita. Por isso procurei desenvolver atividades que fossem ao encontro da exploração de sons, palavras, rimas, mas principalmente que fossem apelativas e dinâmicas. Este é um grupo que apresentava também dificuldades ao nível da autoconfiança e por isso sentia-se mais confortável realizando jogos que trabalhassem conteúdos e que desenvolvessem competências transversais às várias áreas de aprendizagem.

Este estudo que emergiu do questionamento sobre as condições difíceis de aprendizagem na iniciação à leitura e à escrita por parte destes alunos foi orientado por algumas questões a que procurei dar resposta nomeadamente a “Que dificuldades apresentam as crianças desta turma do 1ºano de escolaridade”, “Quais os motivos que levam estas crianças a ter tantas dificuldades nessa etapa” e por fim “Qual a importância da frequência do Jardim de infância na diminuição destas dificuldades”.

Posto isto, no decorrer do relatório final mantive em anonimato o nome e a localização da escola, bem como o nome das crianças, utilizando apenas as iniciais do nome e do sobrenome das crianças e da professora titular da sala.

1 – Enquadramento teórico-empírico da Prática de Ensino Supervisionada

1.1 – Apresentação do problema e questões de investigação

Na passagem pela Prática de Ensino Supervisionada deparei-me, sobretudo, com a necessidade de intervir ao nível da aquisição de competências básicas que as crianças do 1ºano do Ensino Básico normalmente já têm adquiridas. Surpreendeu-me, principalmente, a carência demonstrada pelas crianças dum 1ºano de escolaridade, principalmente ao nível das competências sociais, motoras e linguísticas, que usualmente se adquirem numa fase anterior. Assim, a dada altura questionei-me acerca desta problemática, referente às diversas competências não adquiridas e da sua importância para facilitar o processo ensino-aprendizagem. Desta introspeção nasceram algumas questões que balizaram este meu estudo:

- 1- Que dificuldades apresentam as crianças desta turma do 1ºano de escolaridade?
- 2- Quais os motivos que levam estas crianças a ter tantas dificuldades nessa etapa?
- 3- Qual a importância da frequência do Jardim de Infância na diminuição destas dificuldades?

1.2 – Referencial teórico

1.2.1 – Competências

É na passagem pela idade do pré-escolar que as crianças vão adquirindo e solidificando competências. Segundo as Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar (1997):

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (p.15)

Uma criança em idade pré-escolar encontra-se apta a aprender a aprender. Ao falar de competências, Roldão (2003, p.16), afirma “isso significa sermos capazes de usar adequadamente os conhecimentos – para aplicar, para analisar, para interpretar, para pensar, para agir – nesses diferentes domínios do saber e, conseqüentemente, na vida social, pessoal e profissional.”. Perrenoud (1995) citado por Roldão (2003, p.20) “define competência como um saber em uso”.

De todo o modo, a mesma autora (2003, p.15) alerta que “as razões essenciais da reemergência da noção de *competência* prendem-se também com uma outra questão muito falada, a alegada ineficácia da escola.”; a autora valoriza e afirma que (2003, p.20) “todos os saberes que adquirimos ao longo da vida, e do currículo escolar incluídos, se destinam afinal a tornar-nos mais capazes de exercer competências.”.

No que diz respeito às competências, Reis et al. (2009, p.15) afirmam: “Entende-se por competências o conjunto de conhecimentos e das capacidades que permitem a realização de acções, bem como a compreensão dos comportamentos de outrem.”. Para tal, faz várias abordagens à noção de competência, nomeadamente, as gerais e as competências específicas. No entanto este relatório faz o seu foco nas competências gerais dos alunos. Sendo assim, o autor explicita que

as competências gerais dos alunos incluem: A competência de realização, entendida como capacidade para articular o saber e o fazer; A competência existencial, entendida como capacidade para afirmar modos de ser e modos de estar; A competência de aprendizagem, entendida como capacidade para aprender o saber; O conhecimento declarativo, entendido como capacidade para explicitar os resultados da aprendizagem formal, articulada com o conhecimento implícito decorrente da experiência. (p.15)

Irei apresentar segundo vários autores, as capacidades que as crianças devem obter durante a fase do pré-escolar que contribuem para o desenvolvimento de outras competências

essenciais a adquirir no ensino obrigatório – 1ºCiclo, respetivamente em três áreas, social, motora e a linguístico-comunicativa.

1.2.1.1 – *Competências Sociais*

As primeiras competências que irei apresentar são as de cariz social que devido à sua amplitude é fundamental que sejam trabalhadas e adquiridas no percurso que as crianças vão fazendo em idade pré-escolar. Segundo Katz e McClellan (2001, p.13) “Esta capacidade depende de muitas competências de compreensão social e de skills (capacidades) de interação”, isto é, remete para “capacidades crescentes das crianças para comunicar, discutir, negociar, dar a vez, cooperar, exprimir preferências e razões que estão por trás das suas acções, aceitar compromissos e empatizar com os outros, desempenham um papel na interação social”. Seguindo a opinião de Lino (2001, p.80) “Esta capacidade (...) de competência social, vai-se desenvolvendo de uma forma progressiva.”. A aquisição destas competências têm uma forte ligação ao meio onde as crianças se encontram inseridas, fundamentalmente se são ou não prevalecidas das mesmas, dependendo da atitude dos adultos que estejam presentes no dia-a-dia das crianças. Lino (2001) corrobora afirmando que

os adultos envolvidos com crianças pequenas, em idade pré-escolar, têm um papel fundamental nas aquisições das competências sociais. Estes podem oferecer um modelo de comportamento social adequado às normas e regras da sociedade envolvente, ou modelos de comportamentos sociais que podem ser pouco claros para as crianças e até contraditórios. (p.80)

No entanto, Katz e McClellan (2001) explica que no que diz respeito às aquisições de competências sociais é frequente e é normal a existência de conflitos entre os grupos de pares, sendo assim, afirma que

o conflito é inevitável entre os membros de qualquer grupo de crianças verdadeiramente participativo (...). Os problemas sociais espontâneos e inevitáveis, que aparecem quando as crianças trabalham e brincam em

conjunto, colocam o professor numa posição ideal para promover o desenvolvimento social das crianças. (p.22)

De acordo com os mesmos autores (2001, p.22) para que exista sucesso na aquisição destas competências é fundamental que o professor tenha um “conhecimento de cada indivíduo do grupo e o acompanhamento constante do progresso de cada um.” Posto isto, os professores devem, sobretudo “intervir tão pouco quanto possível, de forma que as crianças possam tentar resolver os seus problemas, mas com a frequência necessária de forma a assegurar que nenhuma criança caia num ciclo recorrente negativo”.

Por fim, ainda os autores atrás referenciados (2001, p.23) afirmam que “para favorecer o crescimento social das crianças, o contexto da sala de aula deverá ser caracterizada pelo respeito pelos sentimentos das crianças. Algumas crianças mostram-se relutantes em participar em actividades”, contudo é importante que o professor mantenha uma postura em que não condene a escolha da criança, mas que mostre disponibilidade e agrado na sua participação, isto é, “No caso de relutância de participar numa actividade, será uma ajuda se o professor disser que compreende que pode não apetecer (...) mas que estará à sua disposição para a ajudar quando esta se sentir pronta”. No seguimento das atitudes de um professor, Katz e McClellan (2001, p.23) explicam que “esta estratégia aceita e respeita os sentimentos das crianças, protege o seu sentido de autonomia e minimiza a probabilidade de elas transformarem a sua relutância numa resistência obstinada às normas dos grupos”.

1.2.1.2 – *Competências Motoras*

No jardim-de-infância as crianças encontram-se numa fase de transição em que começam a diversificar as suas aprendizagens a vários níveis, particularmente, o desenvolvimento motor, que como refere Papalia, Olds e Feldman (2001, p.286) “as crianças entre os 3 e os 6 anos fazem grandes progressos nas competências motoras – tanto as

competências motoras grossas, como correr ou saltar, como as competências motoras finas, como abotoar e desenhar.”

Segundo os autores Delmine e Vermeulen (1992, p.88) “a criança tem pavor da imobilidade imposta, por exemplo, pela postura sentado à mesa (...). É um “mexilhão” infatigável que sente uma intensa necessidade de movimento, tudo no prazer de se desgastar fisicamente, de agir e de viver”.

É importante salientar e como afirma Morris (2011, p.30) “esta é uma idade em que a criança em crescimento precisa de se expressar através do exercício físico, seguido de um bom sono à noite”.

Assim, Papalia et al. (2001, p.287) corroboram esta ideia afirmando que “as competências motoras grossas desenvolvidas durante o período pré-escolar são a base para a prática do desporto, da dança e de outras actividades que começam durante o período escolar e que se podem manter ao longo de toda a vida”. Estes autores (2001, p.287) mencionam ainda que “as crianças mais novas desenvolvem-se melhor fisicamente quando têm oportunidade de ser activas a um nível maturacional apropriado, em situações de brincadeira livre não estruturada”.

No seguimento das características motoras grossas aparecem as motoras finas que segundo Morris (2011):

são as que implicam movimentos mais delicados das mãos, dos pulsos, dos dedos, dos pés, dos dedos dos pés, dos lábios e da língua. (...) A coordenação entre mão e olhos torna-se cada vez mais refinada, e a destreza e força dos dedos, em particular, é cada vez maior: As meninas têm tendência para dominar as competências motoras finas antes dos meninos, dando-lhes uma “vantagem no interior”, em contraposição à “vantagem exterior” dos rapazes. (p.34)

Papalia et al. (2001, p.287) sustenta que “os ganhos nestas competências [competências motoras finas] permitem à criança assumir maior responsabilidade pela sua

própria pessoa”. À semelhança do que foi afirmado anteriormente, a mesma autora (2001) diz ser possível perceber que

à medida que desenvolvem ambos os tipos de competências motoras, as crianças do período pré-escolar integram continuamente as capacidades que possuíam com as que estão a adquirir, para produzir outras mais complexas. Estas combinações de competências são conhecidas por sistemas de acção.
(p.288)

Logo, esta é uma fase consideravelmente importante, devido ao facto de não ser necessária a intervenção de um adulto para ser despertado o interesse e a curiosidade no que diz respeito ao desenvolvimento motor, isto é, Morris (2011) acredita que “o elemento notável de todas estas atividades é não haver necessidade de incentivo parental nem ensinamentos. Há uma energia interna e uma motivação poderosa, não só para a atividade física intensa, mas também para variar essa atividade sempre que possível”, caracterizando uma primeira fase como “padrões primários” em que não é necessária a orientação dos adultos, contudo numa fase posterior, designada como “padrões secundários” é fundamental a participação da família para ensinar diversos jogos implementando algumas regras.

1.2.1.3 – *Competências Linguísticas*

No que remete às competências linguísticas as crianças em idade pré-escolar estão aptas a conseguirem dominar a linguagem oral. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997, p.67) “esta aprendizagem baseia-se na exploração do carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir as relações”.

É durante a passagem pelo jardim-de-infância que as crianças vão tendo diferentes situações de comunicação oral, como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997, p.67 e 68) “narrar acontecimentos, reproduzir ou inventar histórias, debater em comum as regras do grupo, negociar a distribuição de tarefas, planear oralmente o

que se pretende fazer e contar o que se realizou (...) falar ao telefone (...), transmitir mensagens ou recados” bem como de comunicação não verbal “expressar e comunicar sentimentos através de gestos, ou mímica” e, ainda através do “reconhecimento de símbolos convencionais, como sinais de trânsito e outros sinais de orientação, quer através da criação de símbolos próprios, convencionados, para identificação e substituição das palavras”.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997) faz parte das aprendizagens do jardim-de-infância que a criança achesse uma fase de

processo emergente de aprendizagem da escrita, as primeiras imitações que a criança faz do código escrito vão-se tornando progressivamente mais próximas do modelo (...) imitação de letras e até a diferenciação de sílabas. Começando a perceber as normas da codificação escrita, a criança vai desejar reproduzir algumas palavras. Por exemplo, aprender a escrever o seu nome. (p.69)

Deste modo e de acordo com as mesmas “a atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito. Neste sentido, as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas.” (p.69).

1.2.2 – As expectativas dos adultos sobre a chegada das crianças ao 1ºCiclo

Com a entrada numa nova etapa escolar aparecem sempre preocupações, expectativas e receios não só para as crianças, como também para as suas famílias e educadores. Assim é crucial a necessidade de ter em vista quais as competências essenciais adquiridas na entrada no 1ºCiclo acreditando nas capacidades das crianças e desenvolvendo as competências de base para que numa fase posterior consigam adquirir novas aprendizagens, a partir das que já possuem, de forma a não haver uma rutura nesta passagem.

Como refere Sim-Sim (2010, p.112) “o jardim-de-infância é visto como um espaço e um tempo preparatórios em que a criança adquire o que era comum designar por pré-requisitos para as aprendizagens escolares”, dando importância às seguintes “capacidades de coordenação motora, de conhecimento do esquema corporal, de estabilização da dominância lateral, de discriminação visual e auditiva, as quais lhe franqueariam as portas da aprendizagem da leitura”, inferindo que “através das actividades desenvolvidas no jardim de infância, o aluno deveria ficar pronto para aprender a ler e a escrever”.

Para Zero to Three (1992) citado por Portugal (2002):

Quando a criança chega para o seu primeiro dia de escola, espera-se que ela saiba escutar, que siga instruções, que se interesse por jogos e tarefas, que inicie e termine pequenos projectos. Espera-se ainda que ela saiba expressar as suas necessidades, que respeite as necessidades dos outros, que saiba esperar e que reconheça quando necessita de ajuda. (p.9)

No que diz respeito ao papel dos adultos no desenvolvimento das crianças, a autora acima referida afirma “o papel dos adultos, pais ou educadores, não é o de forçar o desenvolvimento, mas garantir que as experiências e rotinas diárias da criança lhe confirmem segurança emocional e encorajamento”, guiando-se a partir de sete faculdades “Heart-Start” que “constituem o equipamento básico da criança para as aprendizagens escolares e que podem resumir-se do seguinte modo: Confiança (...), Curiosidade (...), Intencionalidade (...), Auto-controlo (...), Estabelecimento de relações (...), Capacidade de comunicar (...) e Cooperação”.

Por outro lado, Sim-Sim (2010, p.113) afirma que “a questão da transição entre ciclos é (...) articulação curricular ao nível da sequência nas aprendizagens”, mas “para tal é necessário que o currículo enunciado nas Orientações Curriculares do Pré-escolar esteja articulado com as aprendizagens enunciadas e a implementar no 1ºCiclo do Ensino Básico”.

1.2.3 – Competências no 1ºCiclo do Ensino Básico

Após um período de descoberta ocorrido na fase Pré-escolar, a criança integra o chamado 1ºCiclo do Ensino Básico; segundo Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes (2007, p.58) “esta fase é designada por período escolar, já que, de um modo geral, em praticamente todas as culturas, as crianças estão preparadas e disponíveis para a aprendizagem”.

Estes autores consideram que “a faixa etária compreendida entre os 6 e os 11-12 anos é geralmente recordada por muitos como os melhores anos da sua vida. De facto, se verificar tudo o que aí é vivido e o modo como se processa, motivos válidos não faltarão para justificar a avaliação de tal recordação”.

Após a apresentação das competências supostamente desenvolvidas pelas crianças em idade pré-escolar e a transição para o 1ºCiclo do Ensino Básico irei identificar também algumas das competências a desenvolver durante a sua passagem no 1ºCEB, nomeadamente as sociais, as motoras e as linguísticas.

1.2.3.1 – Competências Sociais

No que diz respeito às características sociais, Papalia et al. (2001) afirmam que apesar de ser no pré-escolar que as crianças vão ganhando consciência uns dos outros:

é só no período escolar que o grupo de pares se constitui. Os grupos formam-se naturalmente entre crianças que vivem perto ou que vão juntos para a escola; assim, os grupos de pares são constituídos frequentemente por crianças da mesma origem racial ou étnica e nível socioeconómico semelhante. (p.484)

Sustentando o que foi dito anteriormente, Delmine e Vermeulen (1992, p.135) manifestam a sua opinião afirmando que “o período que se estende dos 6 aos 12 anos é a idade escolar. A vida em grupo assume aí uma importância crescente”

Seguindo as ideias em cima manifestadas, Tavares et al. (2007) afirmam que:

A idade escolar transporta a criança num contexto social onde esta interage frequentemente com os pares, professores e outros adultos desse contexto. O seu relacionamento com os pais e com os irmãos é agora equilibrado por uma série de relacionamentos estabelecidos com outros elementos dos contextos em que se insere. Aí a criança descobre novas regras, rituais e autoridades, mas também uma nova liberdade, amizades e um leque de novas oportunidades. (p.61)

Segundo os mesmos autores (p.58) esta fase do período escolar é caracterizada pelo facto da criança querer parecer perfeita, para ela “os pais são os seus heróis, os professores justos e os amigos leais”.

No entanto, Tavares et al. (2007) afirmam:

A medida que o mundo social da criança se expande, maior é a percepção de conflitos e de momentos de maior ansiedade, particularmente na sua família. As crianças com uma família onde predomine a tragédia, a pobreza, o divórcio (...) veem-se obrigadas a desenvolver um determinado conjunto de estratégias para lidar com essas situações e com um impacto significativo no desenvolvimento da sua personalidade. (p.62)

Freud citado por Tavares et al. (2007)

definiu o período escolar como estágio de latência (...). Nesta fase, a criança vai passar por uma espécie de esquecimento dos acontecimentos e sensações vividos nos anos anteriores (...) processo designado por amnésia infantil. Consequentemente (...) haverá uma diminuição sexual, parcial ou totalmente, dando lugar ao desenvolvimento de múltiplas capacidades e aprendizagens escolares, sociais e culturais. (p.62)

Ainda referindo esta fase, Menezes (1999, p.15) afirma que “a escola para além de (...) ensinar matemática, história, (...) deve também contribuir para o domínio de um conjunto de capacidades processuais que envolvem aprender a pensar, a analisar criticamente, a relacionar-se com os outros”. Bem como para Tavares et al. (2007, p.62) que consideram que

na fase do período escolar as relações sociais são “ um marco central deste período desenvolvimental. Através da amizade, as crianças aprendem conceitos sociais e desenvolvem variadas estratégias de interação social e a sua autoestima vai-se desenvolvendo”.

Ainda assim, o mesmo autor (2007, p.62) evidencia que nesta idade “os amigos complementam-se entre si e são alvo de partilhas e revelações. Com o passar do tempo (...) vai sendo cada vez mais importante na vida das crianças e (...) esse grupo adquire um papel cada vez mais relevante”.

1.2.3.2 – Competências Motoras

Tavares et al. (2007, p.58) acredita que “para a maioria das crianças o período escolar é uma fase de crescimento mais lento, mas de aperfeiçoamento das capacidades físicas anteriormente adquiridas e de aprendizagens de novas habilidades”. No entanto caracteriza as crianças do período escolar como: “capazes de desempenhar qualquer tarefa motora desde que não exija níveis de esforço ou de abstração, característicos de etapas desenvolvimentais posteriores”.

Enquanto, Delmine e Vermeulen (1992, p.135) afirmam que as crianças no 1ºCiclo “executam em grande quantidade movimentos mais rápidos e melhor coordenados que no período precedente. Além disso, sentem um verdadeiro prazer em testar as suas possibilidades motrizes”.

Os mesmos autores acima referidos afirmam que relativamente à coordenação dos movimentos as crianças ficam mais aptas no “domínio dos movimentos da escrita, manipulação de certos utensílios como as tesouras, execução de certos exercícios gímnicos, prática da dança”. Quanto à força que as crianças começam a utilizar e a ter nesta fase, os seguintes autores referem-se a um exemplo específico: a preferência por jogos violentos.

Além destes dois progressos motores, os mesmos autores sustentam a ideia de que nesta fase as crianças desenvolvem “a rapidez, a precisão e a resistência (...) manifestam-se nos jogos de competição”.

1.2.3.3 – Competências Linguísticas

Segundo Papalia et al. (2001, p.439) “as capacidades de linguagem continuam a desenvolver-se durante o período escolar. As crianças conseguem, agora, compreender e interpretar a comunicação oral e escrita e fazer-se compreender melhor”.

Para existir plenitude no trabalho que se desenvolve com os alunos, Freitas et al. (2007, p.28) afirmam que “A escola deve trabalhar progressivamente os vários aspectos da oralidade, o que permitirá um tratamento mais adequado da complexidade inerente ao uso do código alfabético, preservando a consciência da riqueza do património linguístico da criança”.

Ainda assim, Papalia et al. (2001, p. 441) remete para “as interpretações incorrectas feitas pelas crianças pequenas sobre o que os outros dizem derivam muitas vezes de dificuldades na metacomunicação: o conhecimento sobre o modo como a comunicação se desenrola. Este conhecimento aumenta durante o período escolar”.

Posto isto, Freitas et al. (2007, p.31) apresentam uma sequência de atividades que respeita as necessidades das crianças para a aquisição de competências linguísticas, tais como o treino da discriminação auditiva e em paralelo o treino da consciência fonológica, possibilitando três abordagens, a consciência da palavra, a consciência da sílaba e a consciência fonémica, a letra.

No entanto, segundo Marques (1986, p.61) “os actos de ler e escrever não envolvem apenas operações de coordenação visual e motora e actividades de percepção. Envolvem

também actividades que pressupõem conhecimentos de tipo lógico-matemático, como sejam seriar, ordenar, comparar e classificar”.

O autor acima referido (1986, p.61) reforça esta ideia afirmando que “o desempenho na leitura e escrita varia consoante o desenvolvimento da noção de conservação do número e da substância; (...) quanto mais evoluído estiver o desenvolvimento da conservação maior é o desempenho na leitura e escrita”.

Sendo assim, é possível afirmar que o conhecimento e as aprendizagens são transversais e não indissociáveis. Os conteúdos que são abordados a português são necessários para a interpretação da matemática e assim sucessivamente bem como reciprocamente. Do mesmo modo as competências ligadas à motricidade fina possibilitam uma maior facilidade ou dificuldade na escrita das letras consoante estão mais ou menos desenvolvidas.

1.2.4 – Bloqueios que podem interferir na aquisição de competências

Mazur (1990), citado por Tavares et al.(2007, p.108) “a aprendizagem é geralmente definida como uma mudança num indivíduo causada pela experiência”.

No entanto, segundo Portugal (2002, p.12) “as investigações indicam que a negatividade das suas experiências precoces lhe conferem uma elevada probabilidade de insucesso académico e problemas comportamentais e sociais durante a adolescência”.

Sim-Sim (2010, p.114) afirma que relativamente às características linguísticas, “à medida que crescemos linguisticamente, usufruímos cada vez mais da língua materna, mas nem todos atingimos os mesmos níveis de mestria linguística. Embora com idênticas capacidades à partida, os desempenhos que cada um consegue são condicionados pelas experiências vivenciadas”.

Delmine e Vermeulen (1992) remetem para outro aspeto:

Esta tendência que impele o ser humano para os outros desenvolve-se dos 2-3 aos 7-8 anos: a criança deseja estar com os outros, interessa-se pelo que os outros fazem, mas o seu comportamento é ainda pré-social. Nesta idade, há necessidade de companhia, mas o egocentrismo (a criança não pode considerar senão um ponto de vista, o seu) e a instabilidade do carácter constituem ainda entraves ao desenvolvimento da cooperação. (p.128)

Para Tavares et al. (2007, p.58) “rapazes e raparigas parecem possuir potenciais motores semelhantes, sendo que as diferenças significativas que possam existir entre crianças derivem de factores genéticos, maturacionais e ambientais, mais do que da especificidade sexual”.

Contudo, Delmine e Vermeulen (1992, p.137) sustentam que “as modificações observadas de uma idade a outra devem-se à interdependência de factores tais como a evolução funcional, a maturação psicológica, o exercício, a educação”.

Posteriormente à enunciação do que são competências e dividi-las em apenas três das áreas fundamentais do desenvolvimento das crianças é importante refletir sobre a valorização das mesmas até à entrada do ensino obrigatório.

É de mencionar o papel fulcral que a escola tem, mas ainda mais importante o papel da família em sintonia com o papel da escola. Um trabalho em equipa é o que se deseja quando, no fundo o objetivo final é o bem estar e o desenvolvimento harmonioso das crianças para prosseguirem com as aprendizagens e conquistas no seu percurso escolar e social.

1.3 – Opções metodológicas

No decorrer desta pesquisa foi fundamental orientar o trabalho com uma perspectiva qualitativa tendo como instrumento de recolha de dados a observação, isto é, segundo Afonso (2005, p.91) uma técnica “particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação

obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários”.

De todo o modo, na elaboração do relatório, foi necessário partir da prática para a escolha adequada do tema. Bogdan e Biklen (1994, p.91) sustentam a sua teoria afirmando que “a parte escolhida é considerada pelos próprios participantes como distinta e, pelo observador, como tendo uma identidade própria”. Ainda assim, alertam os leitores para que “tenha as suas preferências, mas deixe que o foco lhe seja sugerido pelo contexto”, isto é, a escola foi imposta, mas o tema a ser trabalhado é uma escolha própria de acordo com a orientação de sala de aula e de acordo com as preferências e necessidades.

A partir de Afonso (2005, p.92) “é habitual distinguir entre a observação estruturada (...) e observação não estruturada (...). Contudo, de facto, toda a observação é necessariamente estruturada na medida em que o seu ponto de partida é sempre um questionamento específico do contexto empírico (...) estruturado, a partir das questões de partida e dos eixos de análise da investigação”.

No entanto, caracterizaria a fase inicial de observação, como uma observação não estruturada, na medida em que é um momento que antecede a escolha exacta da questão problema e em que se faz o levantamento de hipóteses válidas no contexto específico.

Afonso (2005, p.93) descreve ainda que este método de observação não estruturado cumpre três possíveis modos de registar a informação, através de “notas de campo manuscritas ou gravadas em áudio durante a observação ou imediatamente a seguir”, através de “relatórios de campo constituídos por textos mais elaborados e reflexivos a partir das notas de campo” ou ainda através do “diário de campo (...) consiste num relato quotidiano da actividade do investigador, geralmente com um carácter reflexivo e prospectivo”.

Embora existam vários métodos de registo de recolha de dados, foram utilizadas notas de campo e apontamentos dos diários que segundo Bogdan e Biklen (1994, p.150) são “o

relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Com a utilização desta técnica, partimos do princípio que é uma observação participante, isto porque “nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo; este termo refere-se colectivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo (...) transcrições de entrevistas, documentos oficiais (...) imagens”.

No entanto, para Bogdan e Biklen (1994) o conteúdo das notas de campo deve fundamentar-se:

Em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações. (p.152)

Seguindo a ideia dos mesmos autores (1994, p.163) em cima apresentada “quando dizemos que o investigador tenta ser o mais descritivo possível, queremos dizer que aquilo que ele ou ela observam deve ser apresentado em detalhe em vez de ser resumido ou avaliado”.

Ainda assim, Bogdan e Biklen (1994) referem-se à parte reflexiva das notas de campo como:

A parte mais subjectiva (...). A ênfase é na especulação, sentimentos, problemas, ideias, palpites, impressões e preconceitos. Também se inclui o material em que você faz planos para investigação futura bem como clarificações e correcções dos erros incompreensões das suas notas de campo. (p.165)

Para além da utilização das notas de campo, os autores Amado e Ferreira (2013,p.275) referem também a definição de documentos não pessoais, que irei apresentar numa fase posterior e que consistem numa “grande variedade de documentos cujo estudo pode ser útil, dependendo da investigação” apresentando alguns exemplos como “os textos oficiais, atas,

regulamentos, dados estatísticos sobre um determinado fenómeno, fichas de inscrição, fichas de avaliação, caderneta do aluno, entre outros.”

Utilizarei posteriormente, planificações das atividades realizadas durante a prática de ensino supervisionada, para que seja possível uma perceção abrangente do contexto de sala de aula e das dificuldades e/ou facilidades presentes na realização das atividades propostas.

2 – Caraterização do contexto institucional

2.1 – Caraterização institucional

Este estágio insere-se numa comunidade que preserva caraterísticas populacionais muito próprias: é uma realidade de bairro periférico, onde coexiste uma grande variedade de culturas, desde portugueses, africanos, chineses a indivíduos de etnia cigana, abrangendo uma vasta dimensão multicultural. A grande maioria desta população é desfavorecida economicamente.

O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas ao qual pertence a escola onde realizei o meu estágio, define como valores a serem seguidos na escola: a competência, a responsabilidade social, a eficácia, a eficiência, a inovação e o trabalho de equipa, mas tem também diretrizes a seguir oriundas do Programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária).

A DGES (Direcção-Geral de Educação) avalia o projeto TEIP como “Menos indisciplina, menos abstinência e mais sucesso escolar.” Este é um programa que visa uma sustentabilidade por parte da escola que por sua vez implica um trabalho realizado, também para, e com a comunidade envolvente.

Nesta escola trabalha-se em parceria com a biblioteca de uma das Escolas do Agrupamento que permite que todas as salas de aula possuam um baú com uma seleção de livros adequados às várias idades promovendo diversas atividades no decorrer do ano letivo, com a finalidade de incentivar as crianças desta comunidade a uma leitura regular.

No que diz respeito ao ambiente educativo da sala de aula foi possível observar que, apesar das condições adequadas ao nível do espaço físico, da luminosidade, da arrumação e de placards para a exposição de trabalhos, é, aparentemente, desorganizada. Existe falta de informação sobre conteúdos já leccionados de Matemática (os números), de Português (as letras), ou mesmo de Estudo do Meio (materiais apelativos às matérias já lecionadas).

É uma sala que se situa no piso de entrada da escola, e com a porta virada para o recreio, tendo por isso é de fácil acesso, para familiares, para alunos de outras turmas, para a diretora da escola, para professores ou educadores, bem como para auxiliares, tornando-se usual haver adultos a entrar e a sair da sala. Para além da constante movimentação de entradas e saída acresce outro grande

problema, o incessante barulho no interior da sala e a falta de regras de comportamento, como por exemplo, o não colocar o dedo no ar para falar, situações de corrida dentro da sala, entre outras. Também não existem lugares certos na sala, ora se sentam a pares, ora em grupos, ora estão só raparigas, ora estão só rapazes, isto porque são as crianças que tomam a liberdade diária de se sentarem onde querem, independentemente do que vai acontecer. Note-se que no respeitante à disposição da sala, esta fica organizada de acordo com o trabalho realizado no dia anterior pela professora das AEC's (Atividades de Enriquecimento Curricular), podendo ter estado a mesma a desenvolver atividades em grupos de quatro ou a pares, não indo ao encontro do planeamento da professora titular no início do dia seguinte.

Frequentemente me questioneei acerca do plano do dia, mas a verdade é que me fui apercebendo que tudo na sala funcionava da mesma maneira, a professora decide o quê, quando, como, com quem, sem a existência de um plano prévio, não havendo comunicação aos elementos que com ela trabalham. Portanto é sempre motivo de surpresa o que será feito hoje ou amanhã, visto que não existe um plano previamente delineado.

Quando cheguei à sala percebi que os alunos resolviam fichas atrás de fichas soltas e aparentemente recolhidas ao acaso, até que questioneei à professora se não existia um manual, ao que me foi dito que existiam alguns mas pertencentes ao ano anterior, não sendo suficientes para todos os alunos; a meio do 1º período estava à espera que brevemente chegassem mais livros da editora para que se pudesse começar a trabalhar com os manuais.

Chegado ao momento de lecionar novos conteúdos, por exemplo, em português, colava no quadro um cartão com a nova letra que ia apresentar, por exemplo, o “t” e no cartão tinha o “t” minúsculo e maiúsculo escrito à máquina e a manuscrito, com uma imagem associada à letra a ensinar, neste caso, um “tatu”, posteriormente as crianças iriam dizer uma a uma, o “ta”, “te”, “ti”, “to” e o “tu” que estava escrito no quadro e de seguida distribuía-se a ficha referente à nova letra.

No que diz respeito à Matemática, era feita uma reta no quadro com todos os números já trabalhados até àquele momento, construída com as crianças a dizerem os números, de seguida a professora mostrava como se fazia o novo número tanto em numeral como na escrita por extenso e de seguida distribuía-se a ficha referente ao novo número.

No momento em que a professora estava a expor uma matéria, ou queria passar uma informação nova para a turma, falava ainda mais alto do que o tom em que as crianças se encontravam a falar, tendo também acontecido situações como, o adulto da sala levantar uma das pontas da primeira mesa da sala ao ar e deixá-la cair para fazer um estrondo e os alunos se assustarem, bem como a utilização da porta da rua (pesada e de metal) para conseguir chamar a atenção dos mesmos. Existiam vários momentos ao longo do dia em que se instaurava um ambiente incomodativo e pouco propício ao trabalho dos alunos.

2.2 – Caracterização do grupo

O grupo de trabalho dentro da sala de aula, da turma do 1ºano, é constituído por vinte e seis crianças, catorze do sexo feminino e doze do sexo masculino. As idades estão compreendidas entre os seis e os sete anos de idade, sendo que apenas três alunos têm os sete anos realizados até ao dia 7 de Novembro de 2014.

Foi importante saber que existem vinte e seis crianças inscritas nesta turma, mas como a professora da sala de aula percebeu que o grupo apresentava diversas dificuldades, ao nível cognitivo e ao nível da motricidade fina, contudo era fundamental reter, durante mais um ano, uma das crianças no pré-escolar. Essa criança, não foi escolhida aleatoriamente, era um caso particular que apresentava profundas NEE (Necessidades Educativas Especiais), era relevante perceber até que ponto é que esta conseguiria acompanhar e ou evoluir de forma harmoniosa, numa turma de 1ºCiclo do Ensino Básico.

Relativamente, ao grupo de 25 alunos que efetivamente constituem a turma do 1ºano, cinco crianças não apresentam, ainda, características que deveriam ter sido adquiridas numa etapa anterior: uns não conseguem pegar num lápis de carvão, outros não se sabem sentar numa cadeira, outros utilizam uma linguagem de difícil compreensão, outros ainda não conseguem manipular uma tesoura, o que por sua vez interfere ao nível das aprendizagens dos conteúdos do Português, da Matemática, do Estudo do Meio e mesmo das Expressões, bem como na resolução de exercícios que lhes são propostos, pois continuam a ser crianças pouco autónomas.

Existem mais dois casos peculiares, um deles é o de uma criança que está a ser acompanhada por vários profissionais de saúde que a medicaram de forma a atenuar as suas atitudes dentro de sala

de aula e ao nível da relação familiar. No entanto, o diagnóstico ainda não é concreto e nem consensual.

O segundo caso relaciona-se com a história de uma criança que chegou recentemente a Portugal e que a sua língua materna é o Francês e o Costa-Marfinês, por vezes ainda apresenta dificuldades em perceber o Português, mas esforça-se diariamente para acompanhar os conteúdos que são propostos à turma.

No entanto, este é um grupo de crianças desafiadoras, com uma enorme energia positiva e vivacidade, muito mais práticas do que teóricas, têm o dom de querer dar a volta aos adultos através de abraços e de muitas conversas.

Na sua grande maioria as crianças apresentam necessidades afetivas e gostam muito de ter a atenção só para elas. Nem sempre se mostram interessadas, nem empenhadas, mas quando gostam do que estão a fazer conseguem tirar proveito do que lhes é solicitado e crescer ao nível das aprendizagens.

2.3 – Razões da escolha

Foi através de vários momentos de observação, no decorrer do estágio que me comecei a questionar sobre as necessidades que este grupo de crianças apresentava, referentes ao nível afetivo, ao nível das relações humanas e sociais, ao nível dos interesses, ao nível da motricidade, bem como ao nível da linguagem.

Assim, foi importante detetar que a turma apresentava carências quanto a competências que devem ser adquiridas até à entrada do 1ºCiclo do Ensino Básico. Segundo Tardif (1996), citado por Roldão (2003):

A competência é um sistema de conhecimentos, declarativos (o quê), assim como condicionais (quando e o porquê) e processuais (o como), organizados em esquemas operatórios e que permitem, no interior de uma família de situações, não só a identificação de problemas, mas igualmente a sua resolução por uma acção eficaz. (p.31)

Sendo assim, faz parte do papel da escola e dos professores, desenvolver um trabalho com as crianças de forma a transformar as aprendizagens em competências adquiridas que, no entanto para Roldão (2003):

uma instituição curricular como a escola é, define-se e justifica-se socialmente por garantir que um certo número de aprendizagens são adquiridas. (...) Mas com a expansão da escolaridade e a heterogeneidade crescente da população escolar (...) os resultados são cada vez menos conseguidos, com efeitos negativos para todos os intervenientes, mas mais grave do que aqueles que abandonam a escola tendo “dado” muitas matérias, mas adquirindo muito escassas competências. (p.15).

3 – A Prática de Ensino Supervisionada na Instituição

No decorrer da observação feita nas primeiras semanas de intervenção pedagógica percebi que, no contexto de sala de aula, existiam diversos aspectos que necessitavam de ser trabalhados, treinados e fundamentalmente adquiridos pelas crianças, aspectos esses que estavam relacionados com as diversas áreas de aprendizagem. Sendo um leque muito abrangente de opções decidi direcionar este meu estudo em sala de aula para apenas três áreas: a de cariz social, a de expressão motora e a linguística, o que pressupõe um foco das atividades propostas na minha Prática de Ensino Supervisionada.

No que diz respeito à socialização, algumas crianças provinham do mesmo grupo de Jardim de infância, no entanto, existia frequentemente discriminação entre elas, nomeadamente étnica e cultural. A falta de regras condicionava o trabalho na sala de aula. O desenvolvimento da motricidade fina despertou-me a atenção, na medida em que estava pouco desenvolvida - não conseguiam manusear uma tesoura e, inclusive havia uma criança, a S.B. que não conseguia segurar adequadamente no lápis de carvão. Relativamente, às competências linguísticas observei que as dificuldades estavam presentes nos seus discursos e na compreensão do que é dito e quanto à escrita muitas não sabiam escrever o seu nome, e algumas escreviam da direita para a esquerda.

Marques (1986) reconhece que para o desenvolvimento de competências no âmbito da linguagem oral e da escrita, as capacidades de matemática são também importantes. Efectivamente uma criança que não possua uma organização espacial dificilmente reconhecerá o sentido convencional da escrita.

De acordo com a professora titular da turma, optei por realizar atividades no sentido de desenvolver competências nas três áreas atrás referidas. No entanto irei apresentá-las de acordo com a sua área de aprendizagem e não pela ordem cronológica em que foram realizadas.

3.1 – Intervenção – Atividades de Cariz Social

As competências de cariz social têm tendência para não ser o enfoque principal das tarefas, mas efetivamente está implícita na maioria das atividades desenvolvidas em 1º Ciclo. De acordo com o Programa Nacional do Ensino Básico apoiado no artigo 3.º do Decreto-Lei n.º6/2001 de 18 de Janeiro, temos como princípio orientador a organização e gestão do currículo a “integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares”. (p.17).

Foram propostas duas atividades com a intenção de explorar com o grupo a socialização. A primeira atividade escolhida para este âmbito esteve envolvida numa série de tarefas que se desenvolveram durante o advento, que intitulei de “Calendário do Advento”.

Todavia, para esta referência utilizei o jogo da palavra cooperação – o jogo das três pernas – fomos para o campo de jogos e atámos o pé de cada aluno ao do colega. O jogo passava por fazer sentir a entreatajuda e a cooperação para que conseguissem chegar à meta sem que a corda rebentasse e que o par se desprendesse um do outro. Foi possível perceber que esta turma não está habituada a trabalhar em equipa, apresentando dificuldades na coordenação, visto terem de colaborar com o colega e comunicarem com o mesmo, o que levou a que apenas dois grupos femininos chegassem à meta.

Relativamente, às atividades de cariz social, procurando “promover a criação de situações que favoreçam o conhecimento de si próprio e um relacionamento positivo com os outros no apreço pelos valores (. . .) da solidariedade” (Programa Nacional do Ensino Básico 2004, p.13) na décima quinta semana programei uma atividade a que chamei “Amigo Secreto” e que consistia em cada aluno elaborar um desenho em cartolina utilizando a técnica de giz em leite e posteriormente sem saberem o destinatário, tinham de fazer o seu melhor desenho. Apenas no fim eram sorteados os nomes dos alunos a quem iam ser entregues os desenhos. Foi notória a insatisfação de alguns alunos, por terem preferências nas amizades

dentro da turma, sendo que no sorteio dos grupos mistos existia o frenesim de uma menina ter de dar o seu desenho a um menino e vice-versa, causando, por vezes, desconforto, mas evitando que apenas alguns alunos recebessem desenho.

Posto estes acontecimentos, foi possível perceber que existe entre os vários grupos de pares discórdias e conflitos, esses conflitos podem estar interligados a questões sociais e diferenças étnicas, devido à discriminação racial tal como a seguir menciono

a criança mais velha perguntou “porquê que não danças comigo?” ao que a mais nova e africana respondeu “eu não gosto de ciganas!”, ao que a primeira afirmou “pois é vocês pretos não gostam de ciganos, não percebo que mal te fiz!”

Nota de campo nº2 de 9 de janeiro de 2015

Compreendemos que a relação entre as diferentes etnias que frequentam a escola nem sempre são positivas. Constatando através da conversa entre duas crianças do sexo feminino a marginalização mútua originada pela sua raça ou etnia, devido a influências exteriores ao mundo escolar, nomeadamente do bairro onde se insere a escola.

3.2 – Intervenção – Atividades de Competências Motoras

Ainda assim, no decorrer do período de estágio foram também fundamentais as atividades motoras e apesar de ter elaborado jogos para desenvolver a motricidade grossa, estas atividades que irei expor, foram direcionadas para a motricidade fina.

Na quarta semana de intervenção pedagógica, solicitei à professora de sala para que aproveitássemos a época natalícia para fazermos dobragens, recortes e colagens de enfeites de Natal para decorar a sala.

No decorrer da tarefa os alunos mostraram-se motivados e entusiasmados, mas brevemente foram apresentando diversas dificuldades no que remete a técnicas minuciosas como estas três acima referidas. As dobragens e os recortes foram as técnicas em que os

alunos evidenciaram maior embaraço. No entanto, apenas uma criança do sexo feminino desta turma conseguiu executar a tarefa, ultrapassando as suas dificuldades e sem solicitar a ajuda do adulto. Na maior parte da turma foi necessária a intervenção do adulto para os restantes alunos conseguirem finalizar a atividade. Contudo, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p.59) afirmam que as conquistas ao nível do “desenvolvimento da motricidade fina insere-se no quotidiano do jardim de infância, onde as crianças aprendem a manipular diversos objectos.”.

Este grupo de alunos evidencia que numa etapa anterior não solidificou estas competências no que diz respeito ao manuseamento de materiais que possibilitam uma melhoria da motricidade fina e que facultariam a realização das atividades propostas em sala de aula no 1ºCEB, tais como a escrita, com êxito e sem tantas dificuldades.

Por fim, a última atividade realizada em Prática de Ensino Supervisionada (PES) na décima sexta semana consistiu na construção de três maquetes, feitas em grupos, dois com oito elementos e um com nove. Cada grupo escolheu à sorte um elemento para ser o seu porta-voz ficando este encarregue de escolher um cartão que simbolizava qual o tipo de habitat dos animais que iam ser trabalhados pelo seu grupo, animais selvagens, animais do fundo do mar e animais da quinta. Com a supervisão e auxílio dos adultos em sala foi possível a utilização de vários materiais como, plasticina, papel crepe, cartolinas, papel cavalinho, lápis de cor, papel de lustro e marcadores de feltro que estavam ao dispor dos três grupos e que permitia que desenvolvessem a capacidade criativa, bem como a motricidade fina. No entanto, e de acordo com o Programa Nacional do Ensino Básico – 1ºCiclo “Incentivar o reconhecimento pelo valor social do trabalho em todas as suas formas e promover o sentido de entreatajuda e cooperação” (p.14), foi um objetivo constante no decorrer do projeto lançado à turma.

Assim, foi possível estender a atividade durante os dois períodos da manhã para que todos os grupos conseguissem finalizar a sua maquete, principalmente, porque o empenho e motivação dos grupos era evidente. Com esta atividade as dificuldades da motricidade fina não estiveram tão presentes, todos sabiam fazer desenhos uns com mais pormenor outros com menos, outros com a plasticina que nunca tinham experimentado outros com papel de lustrado, cada um de acordo com as suas competências e gosto.

Num primeiro impacto, os alunos agarraram-se aos materiais e tiveram dificuldades em partilhar, foi necessário alertar várias vezes no decorrer da atividade para que trabalhassem em grupo e para que se ajudassem uns aos outros. No entanto, passaram por uma fase posterior em que tinham selecionado os materiais que queriam utilizar, mas não sabiam que utilidade lhes dar, gradualmente foram ganhando mais confiança com os materiais e com o seu grupo de trabalho e foram mostrando resultados nas suas maquetes. Foi importante constatar que depois de superarem os seus medos e inseguranças, os alunos estavam contentes com os resultados finais.

Por isso persistir no trabalho em equipa e valorizar as pequenas conquistas que iam sendo feitas pelos alunos; tornou-se o objetivo principal a atingir. Valorizei primariamente o trabalho em equipa, afirmando que só assim iriam conseguir finalizar a maquete. Porém, enquanto observadora estipulei como princípio fundamental a forma como cada criança manuseava a tesoura, a plasticina ou o lápis, de modo a perceber se esta atividade de expressão plástica poderia ser influenciadora de desinibição perante as dificuldades na utilização constante da motricidade fina. Também o seu gosto pelo exercício das suas possibilidades motrizes parece contrariar o que Delmine e Vermeulen (1992, p.135) afirmam sobre as crianças no 1ºCiclo que “executam em grande quantidade movimentos mais rápidos e melhor coordenados que no período precedente. Além disso, sentem um verdadeiro prazer em testar as suas possibilidades motrizes”.

3.3 – Intervenção – Atividades Linguísticas

No que diz respeito a atividades linguísticas, realizei na sexta semana um “bingo de sílabas” que constou com a participação de vinte crianças e que surgiu posteriormente à introdução da letra “M”. O material utilizado para o jogo partiu da ideia original de um bingo, por isso em cada quadrado encontrava-se em vez de números, diferentes sílabas, não só com a letra “M”, mas com todas as letras que já tinham sido leccionadas pela professora titular, o que fazia parte do programa do 1ºano do 1ºCEB do bloco da Leitura – identificar os sons da palavra e estabelecer as correspondências som/letra; letra/som.

A minha intencionalidade passou por perceber se as crianças estavam a adquirir conhecimentos entre os quais a consciência silábica, a consciência fonémica, a discriminação de sons e o reconhecimento da letra contribuindo para o desenvolvimento das suas competências nesta respetiva área, que tal como Roldão (2003, p.24) afirma “a competência implica a capacidade de ajustar os saberes a cada situação”.

Contudo, senti que o grupo teve dificuldades, uma vez que cada aluno tinha um cartão diferente a completar, a dada altura, porém, foi possível perceber que para alguns a atividade estava a ser enriquecedora na medida em que se apresentavam envolvidos com o que estavam a fazer e ultrapassavam as suas dificuldades perguntando quando não sabiam. No entanto, havia alunos a tentar copiar o que os seus companheiros de mesa faziam. Este é um caso comum dentro da sala, devido à falta de hábitos de trabalho, mas também às dificuldades que enfrentam por não conseguirem identificar os sons associados às sílabas que já tinham sido trabalhadas em sala de aula, mostrando-se frustrados e sem saber como ultrapassar a ausência de um adulto ao seu lado, bem como as suas próprias dificuldades, acabando na maior parte das vezes por desistir das tarefas propostas.

Observei que estes alunos demonstravam um desinteresse grande pela aprendizagem das letras provavelmente porque, para muitos, ainda não tinha havido o que, de acordo com o

Programa de Português do Ensino Básico (2009), se designa por uma tomada de “consciência das relações essenciais entre a língua falada e a língua escrita” (p.23)

Partindo da nota de campo nº3 de 11 de fevereiro de 2015 é possível perceber através de um exemplo prático que o aluno G.J. estando a trabalhar acompanhado por um adulto, conseguiu realizar os exercícios que lhe foram propostos, mas como ele sabe que normalmente não realiza as atividades, mostrou-se frustrado com a chegada precoce da irmã à sala para o vir buscar, tendo uma atitude positiva, mostrando interesse em querer trabalhar, mas utilizando um discurso inapropriado à sala de aula, como se transcreve:

“a professora da sala disse “Vamos embora G.J., está aqui a tua irmã à espera”, ao que a criança reage dizendo “fogo pá agora que eu estava a trabalhar, eu quero trabalhar bué!”. Esta criança através desta atitude mostrou desconforto e pouca autoconfiança, isto porque, afinal o G.J. até tem capacidades para resolver a tarefa, no entanto não tem confiança suficiente para arriscar a fazer as restantes atividades, sem ter a presença de um adulto ao seu lado.

Tendo em conta as reflexões que fiz posteriormente à execução duma atividade, em que constatei que as crianças não dominavam a discriminação dos sons das sílabas já trabalhada, optei por desenvolver uma atividade na nona semana que tinha como principal objetivo perceber se o grande grupo conseguia discriminar os sons numa fase mais incipiente. Defini como estratégia a audição de um CD com sons distintos, como por exemplo o som de um relógio, de um carro, de um pássaro, entre outros comuns do dia-a-dia e perceber ao que correspondem, representando-os através do desenho, uma atividade que é comumente útil no pré-escolar.

Deste modo, o meu objetivo para esta tarefa era partir de um momento lúdico da linguagem, para a identificação do que ouviam e perceber se conseguiam representar através do desenho. Segundo, Freitas, Alves e Costa (2007, p.33) “é uma unidade transversal, que

deverá ser retomada (...) assenta no pressuposto de que a capacidade de ouvir de forma atenta e selectiva é fundamental para um desempenho eficaz, quer no domínio da produção, quer no da compreensão oral”.

Assim sendo, esta atividade pedia de uma forma objetiva algo que todos os elementos do grupo da sala de 1ºano deviam conseguir fazer, reconhecer os sons que ouvissem e associar a uma imagem, porque é este um dos primeiros passos do desenvolvimento da consciência fonológica, e conseqüentemente a aquisição desta competência.

Surpreendentemente, todos os alunos conseguiram realizar corretamente a atividade com a exceção de uma aluna que em vez de desenhar um pássaro desenhou uma borboleta; a sua companheira de mesa, copiou o seu equívoco. Para todos os efeitos, as crianças, no decorrer da tarefa, mostraram-se muito empolgadas e curiosas para conhecerem todos os sons que iam ter de descobrir. Por outro ponto de vista, o das competências sociais conseguiu-se que as crianças estivessem atentas, sentadas e comportando-se como raramente o faziam. Acresce que esta atividade que bastantes crianças conseguiram realizar reforçou a sua autoconfiança. Questionei-me se estes alunos necessitariam de tarefas mais simples e apelativas para ganharem alguma confiança e motivação quer ao nível cognitivo quer social.

Posteriormente, na décima quarta semana, apresentei uma atividade a que dei o nome “À descoberta das palavras” para a qual tivemos de organizar a turma de modo a que a professora titular ficasse com a maior parte dos alunos, enquanto a atividade se realizava apenas com um pequeno grupo de quatro elementos, pois só assim se consegue aumentar o foco de interesse destas crianças, que exigem do professor um papel de incentivo e apoio constantes na realização de atividades propostas.

Na dinamização da atividade pedia que através dos cartões com várias letras e números, me indicassem as vogais e as consoantes. Posteriormente cada criança deste grupo retirava uma imagem de uma figura de um saco de pano, reconheci-a oralmente e

individualmente teria de construir essa palavra com as letras dos cartões a partir do reconhecimento oral dos sons. Tinha como objetivo fundamental detetar por grupos de quatro elementos se os alunos distinguiam as letras de números, as vogais de consoantes, os sons das sílabas e se conseguiam construir as palavras associando à imagem. Houve necessidade de ajustar a atividade consoante as *skills* de cada grupo, sendo que esses grupos também foram escolhidos com a ajuda da professora de sala para que todos os alunos do grupo se situassem no mesmo nível de desenvolvimento. Como refere Freitas, Alves e Costa (2007, p.9) “Esta [consciência fonológica] subdivide-se em três tipos: isolar sílabas (...) isolar unidades dentro da sílaba (...) isolar sons da fala”.

Assim, era importante perceber concretamente o que é que cada aluno conseguia realizar, se apenas identificavam as letras, se já conseguiam identificar sílabas ou se já construíam palavras. Verifiquei uma discrepância enorme entre os vários grupos.

Primeiramente, o grupo era abordado para indicar quais é que eram as letras, os números, as vogais, as consoantes e só depois é que um a um retiravam uma imagem do saco de pano e a partir das letras que estavam em cima da mesa, sendo que tinham as consoantes de um lado e as vogais do outro, tinham de escrever a palavra correspondente à sua imagem. O primeiro grupo não apresentou dificuldades na distinção entre números e letras, mas entre vogais e consoantes ainda não estavam seguros do que afirmavam.

No entanto, os grupos conseguiam fazer a junção de sílabas chegando à construção da palavra. Já os três grupos seguintes, mostraram dificuldades ao nível da identificação das vogais e das consoantes, do reconhecimento das letras, da construção de sílabas e posteriormente da construção das palavras.

3.4 – Após a intervenção

Os alunos foram incentivados a trabalhar em grupo, foram colocados perante atividades mais lúdicas para os cativar de alguma forma a completarem as tarefas, foram-lhes dado limites e regras para cumprir, proposto vários momentos para trabalhar a sua capacidade de concentração seja em trabalho individual como em trabalho de grande grupo, e encorajados a não desistir deles e nem das suas capacidades. Aparentemente mostravam ser crianças com uma enorme autoestima e confiança, mas posteriormente apercebemos que afinal é preciso fazê-los perceber que todos são capazes, todos têm capacidades, porque ao mais pequeno entrave ou dificuldade, são alunos que desistem deles próprios e não confiam em si.

O modo como aderiram às propostas das atividades leva-me a acreditar que poderão vir a ser jovens mais criativos, mais autoconfiantes, e conseqüentemente mais capazes e competentes. A grande contrariedade que detetei neste contexto social e que se manifestou evidentemente nesta turma tem a ver com a falta de confiança que se transmite a estas crianças que os torna, desde muito cedo alunos pessimistas. Não se pode deixar de considerar que tal como Sim-Sim (2010, p.114) afirma relativamente às características linguísticas, “embora com idênticas capacidades à partida, os desempenhos que cada um consegue são condicionados pelas experiências vivenciadas”, o facto das experiências vividas por estas crianças ser muito precária, quer em interesse quer em qualidade, parece ter influência na sua aprendizagem.

4 – Considerações finais

Este estágio foi, para mim, um desafio em muitas vertentes, pela especificidade do seu contexto. Nele senti pela primeira vez a importância de dar muita atenção ao que se dizia, à maneira como nos apresentávamos, como nos relacionávamos com as famílias e principalmente com as crianças. A escola situa-se num bairro social problemático da periferia de Lisboa e abarca uma vasta multiculturalidade que, naquela conjuntura, exige muito dos profissionais de educação.

No decorrer deste estágio, passei por várias etapas - inicialmente não foi fácil, o grupo apresentava-se muito irrequieto, havia elementos da turma que faltavam regularmente, a professora quando falava com o grupo era sempre num tom muito elevado e existiam casos excepcionais na sala que não se sabia muito bem qual a estratégia correta para lidar com as sucessivas chamadas de atenção, com dificuldades de aprendizagem, entre outras variantes.

Quando cheguei à sala senti que a professora já estava cansada e agarrada a rotinas em que parecia que tudo funcionava como numa roda; a sala transmitia pouca segurança quer pela distribuição dos alunos quer pela sua organização. Foi uma surpresa inesperada, mas acabei por aceitar este estágio como um enorme repto que iria ter de ultrapassar.

Com o passar das semanas fui-me sentindo mais à vontade, e foi-me dada cada vez mais liberdade para atuar em sala de aula. Foi um processo exponencial, tinha acabado de chegar, mas mesmo assim, desde muito cedo que deixou de ser apenas um estágio de observação e sim um estágio de intervenção, de muito trabalho e que também exigia muita coerência no que diz respeito ao estabelecimento e cumprimento de regras.

No que se refere às relações com os agentes educativos do contexto institucional, foi um processo gradual que abrangia apenas cordialidade, mantendo sempre uma postura de simpatia, influenciando as crianças para que fizessem o mesmo. Todas as pessoas, independentemente da sua qualificação académica, do seu lugar numa hierarquia merecem o

respeito do outro, por isso tentei fazer passar esta mensagem às crianças da escola, abrangendo a turma onde estive a estagiar, mas também alunos de outras turmas. E eles mostraram-me que é possível! É possível através da relação, da persistência, da brincadeira, acima de tudo mostraram-me que é possível fazer a diferença quando acreditamos no que dizemos e fazemos.

Para além das relações com os adultos da instituição, desenvolver relações com os alunos de sala de aula e com outros alunos da escola foi o objetivo idealizado e concretizado com grande sucesso! Claro que para nós enquanto professores precisamos de definir a linha do respeito, neste âmbito social é imprescindível, mas por vezes muito difícil. Estas são crianças com quem é muito fácil criar relação devido às suas carências afectivas e por isso sem nos apercebermos eles começam a ter uma grande empatia por nós adultos e nós por eles.

Nas capacidades transversais à intervenção pedagógica revelei inseguranças e receios aquando dos momentos de estar à frente da turma, pois o 1º Ciclo exige um trabalho mais esforçado, ponderado e questionado sobre o que quero desenvolver, como e porquê e mais concretamente neste cenário as inúmeras dificuldades de aprendizagem que este grupo demonstrava.

Os alunos estiveram sempre receptivos a novos jogos, a novas aprendizagens e, portanto eles aprendiam comigo os conteúdos através de várias brincadeiras e eu aprendia com eles as estratégias mais adequadas a cada um deles. Percebi que cada turma irá ser sempre uma turma diferente, com as suas facilidades e dificuldades, mas existem métodos de ensino que se podem replicar e adaptar.

Por isso, comecei por valorizar fundamentalmente, o trabalho em grupo, não só pelas competências sociais que advêm desses momentos, mas também porque as crianças, neste contexto social costumam ser muito individualistas, assim o trabalho em equipa, a entreatajuda,

a compreensão pelo outro, o saber esperar, foram competências sociais que procurei inculcar às crianças através das inúmeras atividades e da relação diária que fomos construindo.

Na intervenção pedagógica relativamente à área do português constatei que é importante perceber se as crianças estão preparadas para iniciar a abordagem à escrita e perceber se a consciência fonológica foi trabalhada numa fase antecedente ao 1ºCiclo. É importante que os alunos não se sintam frustrados, nem desmotivados, seja pelos conteúdos lecionados serem difíceis ou por serem demasiado fáceis, encontrando um equilíbrio.

Apesar de este grupo evidenciar inúmeras dificuldades quanto a competências transversais nas diversas áreas de aprendizagem, preside uma característica global que denominaria de sentido prático. A maioria destas crianças mostravam necessidades óbvias de brincar, de pintar, de recortar, de fazer dobragens, de correr, de fazer jogos de corrida, jogos de equipas, entre outras atividades viradas para a ludicidade, negando ainda a formalidade de 1ºCiclo.

Aprendi que todas as crianças têm as suas capacidades e os seus interesses, mas independentemente disso, é necessário valorizá-los e responsabilizá-los pelos seus trabalhos, pelos seus materiais, pelos recados que lhes são pedidos, pelos papéis informativos que lhes são enviados para casa, ou mesmo pela arrumação dos seus dossiers. É importante que eles se sintam responsáveis por algo que eles acham que é só para os adultos.

Remetendo para as questões inicialmente colocadas, a que através da observação procurei, fundamentando-me em autores de referência, dar resposta e que se consubstanciam nas seguintes perguntas “Que dificuldades apresentam as crianças desta turma do 1º ano de escolaridade?”, “Quais os motivos que levam estas crianças a ter tantas dificuldades nessa etapa?”, e por último “Qual a importância da frequência do Jardim de infância na diminuição destas dificuldades” refleti em todo o meu percurso de estagiária, apoiando-me no meu

caderno de estágio onde expus as atividades realizadas, os resultados obtidos bem assim como as reflexões sobre esses materiais e sobre a relação diária com as crianças.

Em resposta à primeira questão, as crianças desta turma apresentam dificuldades a vários níveis de aprendizagem, não podendo segmentar apenas numa variante, direcionei o meu estudo para três principais competências - as sociais, as motoras e as linguísticas. Os alunos revelaram uma enorme dificuldade ao nível de competências que já deviam ter sido adquiridas na fase precedente à entrada do ensino obrigatório, como pude observar em vários momentos do estágio - havia crianças que não conseguiam segurar um lápis, não sabiam escrever o seu nome respeitando a ordem das letras, o espaço e as linhas e que, também, não se respeitavam entre si. Nas competências sociais para lá do respeito mútuo, o saberem cumprir regras de comportamento, acatar as ordens dos adultos, aceitar divergências de opinião dos pares, aceitar as diferenças étnicas e sociais, estas crianças pareciam nunca ter tido uma vivência comunitária apesar de todos viverem no mesmo bairro. Elas eram, por vezes, o espelho das ações dos adultos com que conviviam inclusive dentro da escola. Quanto às competências motoras é explícito a falta de coordenação motora no respeitante à motricidade fina – crianças que na sua maioria não conseguem utilizar convenientemente os talheres, usar uma tesoura, fazer uma dobragem, usar adequadamente um lápis seja numa tarefa orientada pela professora seja numa tarefa livre. As competências linguísticas não adquiridas revelaram-se diariamente o que dificultou gravemente a aprendizagem das letras. Não distinguiam sons, não reconheciam as letras, algumas crianças confundiam-nas sistematicamente entre si e, também, com números. Muitas vezes não compreendiam o que lhes era pedido, o seu vocabulário era reduzido, não conseguiam reproduzir uma história contada.

Questionei-me frequentemente quais seriam os motivos de tanta dificuldade e depois de ter pesquisado que competências deveriam estar adquiridas na entrada da escolaridade

básica pude concluir que, muitas destas crianças não tinham desenvolvido as aptidões que frequentemente estão estabilizadas antes da entrada no 1º Ciclo.

Refletindo sobre o contexto onde decorre esta prática foi possível verificar a falta de apoio a que quer do meio familiar quer do meio escolar estes alunos podem recorrer (os auxiliares de ação educativa e os familiares e vizinhos destes alunos demonstram, muitas vezes, lacunas a este nível).

Procurando dar resposta à terceira questão posso perceber que, neste caso, não foi a frequência do Jardim de Infância que influenciou a aquisição destas competências. Quer os alunos que o tinham frequentado quer os outros demonstravam o mesmo nível de aquisições.

Percebi que é fundamental obter as várias competências respeitando as fases da vida, caso contrário, as crianças poderão ainda adquiri-las, mas tardiamente em relação a outras crianças da sua idade.

No presente estudo o tempo limitado para a recolha de dados não me permitiu abordar outras questões que me inquietaram, nomeadamente, o perceber porque é que as crianças que frequentaram o Jardim de infância não demonstravam as competências necessárias, e qual a incidência que o meio social envolvente acarreta a este problema, dado que aparentemente as crianças que não frequentam a escola desenvolvem naturalmente capacidades motoras importantes. Também me interessaria poder dar resposta a uma nova questão relacionada com a preparação que deveria ser dada às auxiliares de ação educativa.

Todas estas minhas preocupações poderão fazer o questionamento de um novo estudo.

Referências Bibliográficas

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – Um guia prático e crítico* (1ªed.).

Porto: Edições ASA

Amado, J., Ferreira, S. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (1ªed.).

Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra

Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação* (1ªed.). Porto: Porto

Editora

Deldime, R., Vermeulen, S. (1992). *Desenvolvimento Psicológico da Criança* (1ªed.). Portugal:

Edições ASA

Direção Geral de Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico –*

1ºCiclo, (pp.13). Obtido em 17 de abril de 2015, em:

http://www.colegiopedroarrupe.pt/folder/galeria/ficheiro/14_Programa1CicloEB_q6g7o4hpxk.pdf

Freitas, M.J., Alves, D., Costa, T. (2007). *O conhecimento da Língua: Desenvolver a*

consciência fonológica (1ªed.). Lisboa: Ministério da Educação

Katz, L., McClellan, D. (2001). *O papel do professor no desenvolvimento social das crianças.*

In. J. Formosinho, L. Katz, D. McClellan e D. Lino. *Educação Pré-escolar - A construção social da moralidade*. (3ªed.). Lisboa: Texto Editora

Lino, D. (2001). *A intervenção educacional para a resolução de conflitos interpessoais –*

Relato de uma experiência de formação da equipa educativa. In. J. Formosinho, L. Katz, D. McClellan e D. Lino. *Educação Pré-escolar - A construção social da moralidade*.

(3ªed.). Lisboa: Texto Editora

Marques, R. (1986). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler* (1ªed.). Lisboa: Texto Editora

Morris, D. (2011). *O Desenvolvimento da Criança* (1ªed.). Lisboa: arteplural edições –
Círculo de Leitores

Papalia, D.E., Olds, S.W., Feldman, R.D. (2001). *O Mundo da Criança* (8ªed.). Portugal:
McGraw-Hill

Portugal, G. (2002). *Dos primeiros anos à entrada para a escola – Transições e continuidades nas fundações emocionais da maturidade escolar*, (p. 9 - 16). Recuperado em 2015 março 16, de
<http://www.esep.pt/aprender/index.php/component/phocadownload/category/28-revista-aprender-n-26?download=553:aprender-26-a2>.

Reis,C., Dias,A.P., Cabral,A.T.C., Silva,E., Viegas,F., Bastos,G., Mota,I., Segura,J.,
Pinto,M.O. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da
Educação

Roldão, M.C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências* (1ªed.). Lisboa:
Editorial Presença

Silva, M.I.R.L. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (1ªed.). Lisboa:
Ministério da Educação

Sim-Sim, I. (2010). *Pontes, Desníveis e Sustos na Transição entre a Educação Pré-escolar e o 1ºCiclo da Educação Básica*, (pp. 111 - 118). Obtido em 16 de março de 2015, em:
http://www.exedrajournal.com/docs/02/10-Inessim_sim.pdf

Tavares,J., Pereira, A.S., Gomes, A.A., Monteiro, S.M., Gomes,A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem* (1ªed.). Porto: Porto Editora

Anexos

Anexo 1

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo:

2

Situação: Brincadeira no recreio**Data:** 9.janeiro.2015**Hora:** 13h30 – 14h00**Local:** No recreio**Intervenientes:** Duas alunas do 2ºAno, uma de etnia cigana e a outra africana.**Sexo:** Feminino**Idade:** 7 e 8 anos**Outros indicadores de Contexto:** Estava um grupo de 7 alunas a dançar umas com as outras, umas eram de etnia cigana, outras eram africanas e outras eram portuguesas.

Descrição	Inferência
A criança mais velha perguntou “porquê que não danças comigo?” ao que a mais nova e africana respondeu “eu não gosto de ciganas!”, ao que a primeira afirmou “pois é vocês pretos não gostam de ciganos, não percebo que mal te fiz!”	Escolhi esta nota de campo, porque achei relevante averiguar o porquê destas situações acontecerem, o porquê de haver presente entre crianças situações de racismo. Cada vez mais, existe nas escolas uma maior diversidade de culturas. Se já vivemos com tanta multiculturalidade porquê que existem

	estas situações? E com crianças? Será a educação? Será um problema racial?
<p>Comentário: No seguimento das questões suscitadas, Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes referiram que “Durante o período pré-escolar, a criança vai adquirindo uma compreensão cada vez maior de si própria e do seu lugar e papel num contexto social específico. (...) a criança aprende regras e normas sociais, significados culturais da sociedade em que se integra e desenvolve o seu autoconceito e que poderão persistir ao longo da sua vida.”Segundo Brazelton e Sparrow (2010) “Os amigos da primeira classe podem oferecer um refúgio para as lutas entre irmãos(...). As amizades estão a formar-se. Existirão triângulos – excluindo-se um amigo a favor de outro.”.</p>	

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo:

3

Situação: Hora de saída**Data:** 11.fevereiro.2015**Hora:** 14h30 – 15h30**Local:** Sala de aula**Intervenientes:** Uma criança, a professora de sala Paula e a estagiária, Daniela.**Sexo:** Masculino**Idade:** 6 anos**Outros indicadores de Contexto:** No período após a hora de almoço, estávamos a resolver uma ficha de matemática na sala quando decidi sentar-me ao lado do G.J.

Descrição	Inferência
<p>A professora de sala disse “Vamos embora G.J., está aqui a tua irmã à espera”, ao qual a criança reage dizendo “fogo pá agora que eu estava a trabalhar, eu quero trabalhar bué!”, aproveitei para dizer: “Não te preocupes G. Já viste como tiveste a trabalhar tão bem”.</p>	<p>Estas atitudes revelam imaturidade por parte das crianças?</p> <p>Até que ponto não poderá ser apenas desinteresse?</p> <p>Será que não sabem lidar com a frustração de não conseguirem resolver os exercícios e é mais fácil desistir?</p> <p>Será que preferem a brincadeira, a aprender a brincar?</p> <p>Como é que se poderá ajudar um grande</p>

	número de crianças a ultrapassar estas dificuldades, utilizando outros métodos?
<p>Comentário: Esta é uma criança que normalmente não gosta de trabalhar, não faz a grande maioria dos trabalhos propostos em sala de aula, está sempre na brincadeira e a distrair os colegas. Mas hoje, como me sentei ao seu lado, expliquei-lhe como é que se resolviam os problemas e conseguiu mostrar empenho, dedicação e principalmente conseguiu estar focado no que estava a fazer, apelando muitas vezes que a turma fizesse menos barulho.</p> <p>Posto esta situação, comecei a pensar no porquê de todos os alunos no geral trabalharem bem sob o auxílio do professor em sala, portanto dando atenção apenas a um aluno de cada vez, até que os exercícios fiquem todos resolvidos.</p> <p>Caso contrário, não ouvem o que lhes é pedido, não tentam perceber os exercícios, ou outra atitude bastante comum é estarem constantemente a questionar se está correcto, se é assim que se faz.</p> <p>Segundo Berger (2000), citado por Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes (2007), “A maioria das crianças entre os 6 e os 12 anos não só aprende com relativa velocidade e facilidade os conteúdos escolares, mas também memoriza e repete partes de filmes, livros ou músicas. É nesta fase que se adquire o “jogo do pensamento”, isto é, encaram o pensamento e a aprendizagem como um desafio intelectual (...)”.</p>	

