

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DO ENSINO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Carla Sofia Ferreira Nunes Mendes

**À descoberta do gosto pela leitura na Educação Pré-Escolar e no 1.º
Ciclo do Ensino Básico.**

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a Docência em
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Março de 2014

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Escola de Educação e Desenvolvimento Humano

Provas para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino
do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**À descoberta do gosto pela leitura na Educação Pré-Escolar e no
1.º Ciclo do Ensino Básico.**

Autora: **Carla Sofia Ferreira Nunes Mendes**

Orientador: **Doutora Luísa Araújo**

Co-orientador: **Mestre Joana Cortes Figueira**

Março de 2014

Agradecimentos

No desfecho desta etapa da minha vida pretendo agradecer às pessoas que contribuíram de alguma forma no percurso deste caminho. O primeiro agradecimento dirige-se a dois profissionais, professora Alexandra Souza e professor Nuno Caldeira pela transmissão de estratégias e metodologias de intervenção fundamentais para a minha prática enquanto futura profissional de educação. Ainda neste âmbito profissional um obrigada especial à Educadora Ângela Caldas não só pela transmissão de conhecimentos, mas pelo carinho, compreensão, companheirismo e pelo laço de amizade que surgiu entre nós. Um agradecimento, também especial, para auxiliar de educação Bé que me acompanhou na Educação Pré-Escolar. O segundo agradecimento encaminha-se a todos os grupos e turmas onde estive durante os períodos de estágio pois, sem eles não teria sido possível concluir esta formação. Em terceiro agradeço às professoras orientadoras Luísa Araújo e Joana Cortes Figueira pela cooperação na elaboração deste trabalho teórico e prático. Se por um lado agradeço aos profissionais que por mim se cruzaram, nada teria sido possível sem a família. Aos meus filhos João e Duarte. Em especial ao João, não é só um obrigado é um pedido de desculpas pelo tempo que estive, sem estar. Espero que também ele um dia passe por esta etapa na sua vida. Ao meu marido que depois de contrariado percebeu que esta etapa era essencial na minha vida pessoal e profissional. Em especial à minha mãe por todo o apoio. À minha sogra. Mais do que agradecer quero enaltecer a uma mulher que me ensina a ser como sou, a ter força de viver, a enfrentar os problemas e fazê-los desaparecer, alguém de fibra que já passou noventa e muitos janeiros, à minha avó Maria. Por fim, a uma pessoa especial, que foi minha colega de carteira, parceira de estágio, o pilar nos momentos mais difíceis, a minha cunhada, afilhada e comadre, talvez um dia sócia, a Beta.

Resumo

O presente relatório de estágio para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico reflete a prática pedagógica realizada nas duas valências. A apresentação deste relatório divide-se em duas partes, a primeira evidencia o estágio de intervenção na valência Pré-Escolar e a segunda na valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ambas estão estruturadas da mesma forma; caracterizações do ambiente educativo, seguido de perspetivas educacionais, objetivos, área de intervenção, apresentação da prática desenvolvida em cada ensino e avaliação, reflexão. Na prática pedagógica das duas valências delineámos uma área prioritária de intervenção. Neste sentido, na Educação Pré-Escolar desenvolvemos um projeto de promoção de literacia, traçámos objetivos a atingir a longo prazo cujos resultados nem sempre foram os esperados. No 1.º Ciclo do Ensino Básico promovemos a aquisição de competências de Educação Literária cujo resultado foi ao encontro dos objetivos propostos. No término deste relatório apresenta-se uma conclusão das atividades desenvolvidas, dos resultados obtidos e da prática pedagógica desenvolvida.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, literacia, educação literária, prática pedagógica.

Abstract

This internship report for obtaining a master's degree in Preschool Education and Primary Education reflects student teaching practices in both contexts. The presentation of this report is divided into two main sections; the first shows the intervention in the Preschool setting and the second the same for primary education. Each chapter is structured in the same way, characterizations of the educational environment, followed by educational outlook, objectives, area of focus, presentation of established practices in every teaching intervention, assessment and reflection. The pedagogical practice in both contexts was carried out according to a priority area of intervention. In this sense, in Preschool Education a project to promote literacy was developed; we set out to achieve long -term goals whose results were not always as expected. In primary education we promoted the acquisition of skills in Literary Education and the results met the planned objectives. At the end of this report, we present a conclusion of the activities developed, the results obtained and the pedagogical practice developed.

Keywords: Education, Preschool, Primary education, literacy, literary education, pedagogical practice.

Índice

1. Introdução	5
2. Contextualização da Intervenção na Educação Pré-Escolar	7
2.1.Caracterização do Meio	7
2.1.1. Ligação do meio à prática pedagógica.	8
2.2. Caracterização da Instituição	9
2.3.Caracterização da Sala	13
2.4. Caracterização do Grupo.....	17
3.Perspetivas Educacionais.....	21
3.1.Objetivos	22
4.Intervenção	23
4.1.Problemática/Área de intervenção	23
4.2. Enquadramento teórico da problemática.....	25
4.3. Prática desenvolvida	27
4.4. Atividades mais significativas	31
4.4.1 Um bocadinho de inverno.....	31
5. Resultados, Avaliação e Reflexão	35
6. Contextualização da Intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico	39
6.1. Caracterização do Meio	39
6.1.1. Ligação do meio à prática pedagógica.	40
6.2. Caracterização da Instituição	41
6.3. Caracterização da Sala	43
6.4. Caracterização da Turma	47
7. Perspetivas Educacionais.....	49
7.1.Objetivos	50
8. Intervenção	53

8.1. Problemática/Área de Intervenção	53
8.2. Enquadramento teórico da problemática.....	55
8.3. Prática desenvolvida	57
8.4. Atividades mais significativas	61
8.4.1. Banda-desenhada.	61
8.4.2. Áreas.	65
9. Resultados, Avaliação e Reflexão	69
10. Conclusão	73
11. Referências Bibliográficas	75
12. Anexos	77

Índice Anexos

Anexo I	- Entrevista à Coordenadora do Estabelecimento.
Anexo II	- Planta da sala da Educação Pré-Escolar.
Anexo III	- Relatório de Observação.
Anexo IV	- Fotografias da sala Pré-Escolar.
Anexo V	- Planificação e Reflexão 1.ª atividade da área problemática.
Anexo VI	- Registo fotográfico dos elementos do projeto: Saco, Caderno, Livro; Tabela de registo de empréstimo e devolução; Informação aos Pais.
Anexo VII	- Registo fotográfico: Correio da Amizade; Notícias de Sala; Avental das histórias; Construção de Livros; Convite aos pais Rolo de consciência fonológica.
Anexo VIII	- História “Um bocadinho de inverno”.
Anexo IX	- Planificação da atividade.
Anexo X	- Canções: “A chuva é um ping-ping”, “O inverno”; Registo fotográfico dos trabalhos realizados: gelo, hibernação e cor castanha.
Anexo XI	- Power point – frutos de inverno; Registo fotográfico: conjuntos frutos do inverno (3, 4 e 5 anos).
Anexo XII	- Avaliação da atividade.
Anexo XIII	- Relatórios diários e reflexivos da prática pedagógica.
Anexo XIV	- Planta da sala do 1.º Ciclo.
Anexo XV	- Horário 2.º B.
Anexo XVI	- Relatório de Observação da Prática Pedagógica.
Anexo XVII	- Questionário; Resultados do questionário.
Anexo XVIII	- Cartões de construção da frase; História “O príncipe com orelhas de burro.”; Grelha de registo das palavras desconhecidas; Esquema de resumo da história.
Anexo XIX	- Planificação da aula.
Anexo XX	- Banda – desenhada.
Anexo XXI	- Avaliação; Autoavaliação.

Anexo XXII	- Relatório e reflexão diária.
Anexo XXIII	- Planificação; Relatório e reflexão da aula.
Anexo XXIV	- Guião de aula; Fotografias das imagens de suporte à aula.
Anexo XXV	- Avaliação.
Anexo XXVI	- Questionário final; Resultados.

Lista de Abreviaturas

CCR	- Centro Cultural e Recreativo das Crianças do Cruzeiro e Rio Seco
IRS	- Imposto Sobre o Rendimento de Pessoas Singulares

1. Introdução

O mestrado de qualificação para a docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico prevê uma prática supervisionada de três semestres, dois em ambiente Pré-Escolar e um no 1.º Ciclo do Ensino Básico. O relatório que se apresenta reflete o estágio decorrido entre outubro de 2012 a janeiro de 2014 com interrupção de julho a setembro de 2013.

A intervenção educativa na Educação Pré-Escolar ocorreu duas vezes por semana durante os dois primeiros semestres no Centro Cultural e Recreativo das Crianças do Cruzeiro e Rio Seco (CCR) com um grupo de vinte e quatro crianças de idades heterógenas. O estágio de intervenção do 1.º Ciclo ocorreu quatro dias por semana, durante um semestre no Externato da Luz, no 2.º ano do Ensino Básico. Com vista a tomar conhecimento de ambos os grupos em intervenção, a primeira prática adotada foi a observação. Observámos para caracterizar, conhecer/reconhecer, aprender e refletir. Da observação adveio um conjunto de dados que permitiram elaborar a caracterização das instituições, do meio envolvente, do espaço físico, da sala, do grupo e da turma. Esta permitiu ainda detetar eventuais aspetos que serviram de base à área de intervenção prioritária em cada valência de ensino.

Na Educação Pré-Escolar a área de intervenção incidiu sobre um projeto intitulado *“O meu livro vai e vem”* que visava promover competências de literacia emergente, abrangendo o desenvolvimento de todas as áreas de conteúdo. No 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico a área de intervenção recaiu sobre a *“Iniciação à Educação Literária”*, articulada com todas as áreas curriculares. As duas áreas de intervenção prioritária deram origem ao título deste relatório, *“À descoberta do gosto pela leitura na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.”*

A estrutura deste relatório apresenta-se em duas partes que evidenciam o percurso realizado durante este estágio. Em primeiro lugar apresenta-se a prática educativa referente à Educação Pré-Escolar e em segundo lugar o trabalho realizado no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2. Contextualização da Intervenção na Educação Pré-Escolar

2.1.Caracterização do Meio

A caracterização do meio envolvente é crucial para diagnosticar os problemas e as necessidades da comunidade educativa. Zabalza (2007) refere que a escola deve ser capaz de envolver no meio educativo tudo o que pertence ao seu ambiente, tal como, a natureza, a cultura e as pessoas. Neste sentido, o presente capítulo pretende caracterizar o meio onde se insere a instituição. A caracterização que se segue foi elaborada com base na análise de dados das fichas da caracterização, na consulta do *site* da Junta de Freguesia de Alcântara e de um amplo conhecimento sobre a freguesia em questão.

O Centro Cultural e Recreativo das Crianças do Cruzeiro e Rio Seco situa-se na Rua D. João de Castro n.º 86, freguesia de Alcântara, concelho de Lisboa. Alcântara inicia a sua história com a construção de uma ponte que estabelece a ligação entre as duas margens da ribeira de Alcântara. Contudo, o aumento da ocupação do solo junto à ribeira, o aparecimento de conventos e quintas, a utilização pela família real do Palácio de Alcântara, o desenvolvimento de várias indústrias e ainda o terramoto de 1775, contribuíram para a formação da freguesia em 1780 com a designação de S. Pedro em Alcântara. Em 1912 esta freguesia passou a designar-se apenas por Alcântara. Durante o século XX várias foram as alterações sentidas a nível social e económico. À data de 2009 registava 13863 habitantes. A nível populacional, podemos caracterizá-la como sendo heterogénea em termos sociais, económicos e culturais. O número de famílias com situação socioeconómica desfavorecida e baixo nível de escolaridade está notavelmente presente, bem como a precariedade de emprego e aumento, nos últimos anos do número de desempregados. Outro aspeto muito característico desta freguesia é o envelhecimento progressivo da população, tendo vindo a registar-se um acréscimo no número de reformados. Apresenta diversas minorias étnicas ou nacionais, tais como a etnia cigana, africana, brasileira, oriental e eslava. Quanto ao tipo de habitação, evidencia edifícios de habitação diversificada, estando a surgir novos condomínios e alojamentos sociais. Porém, é possível encontrar dois polos distintos de tipologias, se por um lado existe empreendimentos de luxo, por outro observa-se ainda um elevado número de edifícios em degradação. No que se refere aos acessos e à rede de transportes a freguesia de Alcântara poderá considera-se privilegiada. Relativamente às atividades

económicas, a atividade industrial que predominava deu lugar, atualmente, ao comércio e serviços. Desde cedo que Alcântara assumiu um carácter de união, participação, partilha e principalmente de coletividade dado o seu passado de cunho fabril. É possível encontrar na freguesia diversas coletividades e associações. A nível de ensino, estão presentes vários estabelecimentos de Ensino Pré-Escolar, Básico, Secundário e Universitário. Quanto aos serviços de saúde encontramos diversos consultórios privados, várias farmácias, o Hospital Central Egas Moniz e um Centro de Saúde.

Em suma, a freguesia de Alcântara situa-se num local privilegiado, quer pela sua proximidade ao Rio Tejo, quer pela área verde predominante nesta zona, denominada coração de Lisboa - Parque Monsanto.

2.1.1. Ligação do meio à prática pedagógica.

A freguesia de Alcântara, onde está inserido o Instituto Particular de Solidariedade Social, Centro Cultural e Recreativo das Crianças do Cruzeiro e Rio Seco, permite-nos ligações do meio à prática pedagógica. Existiam estruturas e recursos que poderiam ter sido utilizados como meios de apoio e aplicados diariamente no desenvolvimento das crianças da instituição. Desta ligação era possível enriquecer, melhorar e aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem das crianças, valorizando o conhecimento que cada um possuía sobre a localidade. Dadas as suas características era possível promover momentos de observação, de exploração e de diálogo com as pessoas que desta comunidade faziam parte. Pretendia-se estreitar e fortalecer laços de relação com as famílias e a comunidade. Uma relação que podia servir como instrumento pedagógico da aprendizagem ativa em construção quotidiana promovendo parcerias com as entidades da freguesia; visitas a locais significativos (Capelas, pátios, igrejas, Palácio de Exposições); (Centro de saúde, os correios, o mercado municipal, a piscina municipal, carpinteiro, sapateiro); visitas culturais (Observatório Astronómico, os elétricos antigos ainda em circulação nesta zona); intercâmbios entre várias escolas; contacto entre a escola e os diferentes equipamentos destinados a idosos.

Em resumo, tendo em consideração esta variedade de recursos e atividades possíveis de realizar fora do contexto escolar, os profissionais da instituição poderiam planear usando todos os recursos como suporte, para incutirem conhecimentos e valores às crianças, facilitando assim aprendizagens significativas e cooperando no processo de ensino-aprendizagem.

2.2. Caracterização da Instituição

A metodologia aplicada para a caracterização da instituição surgiu de uma entrevista semiestruturada com a diretora pedagógica e coordenadora do jardim-de-infância (Anexo I), da consulta do projeto educativo, da observação da planta do edifício e de várias observações ao espaço. Román e Torrecilla (2010) referem que a qualidade dos ambientes de aprendizagem na educação de infância depende da qualidade do espaço educativo, isto é, da qualidade dos equipamentos, das instalações e das infraestruturas. A criança passa várias horas da sua infância nos espaços escolares, portanto, é extremamente necessário que estes obedeçam a um conjunto de normas e regras que assegurem a sua qualidade.

Dados de estrutura. O Centro Cultural e Recreativo das Crianças do Cruzeiro e Rio Seco situava-se na Rua D. João de Castro n.º 86 na freguesia de Alcântara, concelho de Lisboa. Esta Instituição oferecia à comunidade quatro valências no âmbito da educação: Berçário, Creche, Jardim-de-Infância, 1.º Ciclo do Ensino Básico e, ainda, a valência de Apoio Comunitário e Centro de Convívio para a terceira idade. Foi fundada a 13 de fevereiro de 1976 por um grupo de pessoas, na sua maioria mulheres, que organizaram vários eventos com o objetivo de conquistar pessoas para iniciar um projeto de solidariedade social. O CCR surgiu para apoiar um meio socialmente desfavorecido, onde a educação Pré-Escolar ainda assumia pouca importância no desenvolvimento humano.

O jardim-de-infância inicial surgiu no espaço da atual escola básica do 1.º Ciclo. O espaço onde estava instalada a creche, o jardim-de-infância e o 1.º Ciclo foram cedidos pela câmara municipal de Lisboa em troca de uma renda mensal. Apenas o berçário era propriedade da instituição.

O regime jurídico desta instituição era de origem associativa, designando-se por Instituição Particular de Solidariedade Social, com exceção do 1.º Ciclo de Ensino Básico que assumia um regime jurídico a título particular. Portanto, no que se refere ao pagamento por parte dos encarregados de educação, a mensalidade era calculada de acordo com IRS (Imposto sobre o Rendimento de Pessoas Singulares). Atualmente, noventa e seis crianças usufruem da comparticipação da Segurança Social.

Quanto à direção da instituição era escolhida por eleições e no momento faziam parte da mesma a Dr.ª Fátima Coelho e a Dr.ª Manuela Mendes.

Espaços físicos. O jardim-de-infância situava-se no primeiro andar de um prédio constituído por oito andares, com lojas e garagens ao nível do rés-do-chão e os restantes pisos de cariz habitacional. O acesso ao jardim-de-infância era feito por escadas numa entrada independente, à direita do edifício. Este espaço era composto por quatro salas de atividades, um refeitório/sala polivalente, uma sala de isolamento/biblioteca/sala de música, uma cozinha, uma dispensa, uma secretaria, um gabinete de direção/reuniões, uma casa de banho para crianças e outra para adultos. As quatro salas albergavam grupos heterogéneos com idades compreendidas entre os três e cinco anos. Cada sala era constituída por vinte e cinco crianças à exceção da sala dez, que por apresentar uma área inferior apenas, comportava vinte e uma crianças. Ainda ao nível do espaço físico, é relevante mencionar que o jardim-de-infância não possui espaços exteriores. A qualidade destes espaços e estado de conservação do edifício não eram recentes, mas notava-se melhorias constantes nas instalações para fazer face às necessidades exigidas por lei.

Recursos humanos. A equipa de recursos humanos era constituída por dezassete docentes, quatro educadoras no jardim-de-infância, cinco nas valências de creche e berçário, quatro professores do 1.º Ciclo e quatro professores de atividades extracurriculares. Relativamente a terapeutas, psicólogos e outros técnicos, a instituição realizou recentemente um protocolo com a Clínica Escolar que oferecia todos esses serviços. A escola efetuava uma avaliação diagnóstica e posteriormente reunia com os encarregados de educação para apresentar a Clínica e os seus serviços. Cabia aos encarregados de educação a decisão de optar por este apoio extracurricular.

Quanto aos funcionários não docentes o quadro da instituição apresentava quarenta e oito colaboradores, entre auxiliares de ação educativa, vigilantes, rececionista, cozinheira, ajudantes de cozinha entre outros, destes, doze faziam parte do jardim-de-infância.

Horários e atividades extracurriculares. O CCR estava aberto anualmente, à exceção do mês de agosto, o mês de férias. Abria diariamente às 8h e encerrava à 19h. No período entre as 12h e as 15h na sala oito, realizava-se o tempo de descanso das crianças de 3 anos. As crianças desta sala com quatro e cinco anos eram distribuídas pelas salas sete e nove. As educadoras entravam na instituição às 9h, com uma hora de almoço, a partir da 16h30min reuniam-se para o tempo não letivo até às 17h30min.

No que refere às atividades extracurriculares, a instituição tinha à disposição a dança, a dança rítmica, a expressão musical e o inglês. A dança ocorria à segunda-feira

entre o período das 9h30min. e 11h30min. e à quarta-feira entre as 16h e 17h30min. À segunda e quarta entre as 15h30min e 17h, o inglês. A expressão musical à quarta e sexta-feira entre as 11h30min e 13h. Por último, a ginástica rítmica à terça e quinta-feira.

Relativamente ao plano anual de atividades, foram previstas várias atividades: passeios, atividades relacionadas com efemérides, reuniões de pais no início do ano letivo e entrega de avaliações das crianças aos respetivos pais em janeiro e julho.

CrITÉRIOS de admissÃO. A instituição seguia os seguintes critérios de admissão: 1.º Irmãos dos alunos que frequentam a escola; 2.º Encarregados de Educação ou parentes de 1º grau residentes ou trabalhadores em freguesias circundantes; 3.º Funcionários da Instituição; 4.º Situações carenciadas ou recomendações da misericórdia; 5.º Ordem de inscrição; 6.º Orientação médica; 7.º outros.

Filosofia e modelo educativo. No que concerne a dinâmica do jardim-de-infância a instituição delineou no Projeto Pedagógico o desenvolvimento da educação pela arte, aplicando um projeto, intitulado “BrincArte”. Pretendia-se com este projeto que a criança desenvolvesse na íntegra todas as competências essenciais na Educação Pré-Escolar através de várias artes (música, pintura, escultura, cinema, literatura, dança, etc.). No Projeto Pedagógico encontrámos outro projeto no âmbito da leitura, “A lagartinha leitora”: “Este projeto surgiu da necessidade que a equipa pedagógica encontrou das crianças criarem o gosto e saberem usar o livro de uma forma correcta e saudável” (Projeto Pedagógico Jardim de Infância 2011/2012). O programa teve direito a uma verba por parte do ministério da educação e da contribuição dos encarregados de educação com vista à criação de uma biblioteca. É um projeto que surgiu de um outro existente na Argentina, sendo inovador em Portugal. A magia deste projeto passa pela existência de uma lagartinha que vive na biblioteca aparecendo, pelo menos, uma vez por semana em sessões estruturadas com objetivos específicos a desenvolver.

Metodologia educativa. A instituição não fazia uso na sua prática de uma metodologia única, retirou o que achou pertinente dos modelos, Movimento Escola Moderna, Movimento High-Scope, Trabalho de Projeto e Teoria Construtivista.

Quanto à planificação e avaliação, o CCR seguiu as orientações da Associação Mundial de Educadores de Infância, realizou reuniões semanais e avaliações trimestrais e cada avaliação foi entregue, individualmente, ao Encarregado de Educação.

Princípios orientadores e objetivos gerais. Foram definidos três princípios orientadores da educação na instituição: a escola como transmissora de uma educação

estruturada e sistemática, a família como promotora de uma educação informal e a pedagogia com o objetivo de melhorar a formação. A escola pretendia orientar as crianças na sua

...autonomia para a responsabilidade e liberdade; informar na procura, na descoberta, nas vivências e partilha de saberes; formação – aprender a ser; aprender a viver juntos; aprender a fazer; aprender a conhecer; fornecer um ambiente educativo onde a criança possa desenvolver valores; desenvolver as capacidades de associação de ideias, temas e sentimentos; desenvolver o sentido ético e promover a criatividade crítica... (Projeto Pedagógico Jardim de Infância 2011/2012).

2.3.Caracterização da Sala

Bertram e Pascal (2009) defendem que a organização do ambiente educativo, isto é, do grupo, do espaço, do tempo, do estabelecimento educativo, bem como a relação com os pais e outros agentes de educação são a base de toda a intencionalidade da ação educativa, numa abordagem sistémica e ecológica. O ambiente educativo é um elemento da ação educativa importante no desenvolvimento da criança. Com base em diversas observações naturalistas, observações participantes e conversas informais com a educadora cooperante foi possível caracterizar pormenorizadamente a sala sete.

Espaço físico. O estágio na valência Pré-Escolar ocorreu na sala sete do Centro Cultural e Recreativo das Crianças do Cruzeiro e Rio Seco (Anexo II). Esta sala, a nível de estrutura física era ampla, retangular, com a porta de acesso de correr num dos topos e duas grandes janelas interrompidas por uma porta de saída de emergência na parede do lado esquerdo. Era uma sala arejada, com pouca luz natural, virada para as traseiras do edifício, com vista para uma ribanceira, portanto, um pouco fria e escura nos dias de inverno. Apresentava um pavimento em vinil cinzento e as paredes forradas a azulejo bege até 1, 50m de altura. Era composta por três mesas de trabalho, uma circular do lado esquerdo à entrada, uma retangular e uma hexagonal do lado direito. A nível de arrumos, dois armários de arrumação de materiais e um destinado à biblioteca da sala. Um deles de livre acesso por parte das crianças e etiquetado, o outro estava fechado e era de uso exclusivo dos adultos. Havia ainda uma estante onde estavam os jogos de mesa, de encaixe e os legos arrumados em caixas grandes de plástico. A nível de tecnologias existiam dois computadores sem utilização.

Relativamente às áreas de atividade livre existiam a casinha, a garagem, os jogos de mesa e a biblioteca. De acordo com as observações efetuadas, a biblioteca era a área menos escolhida pelo grupo, talvez porque estava inserida num aparador com duas portas sem livros visíveis e longe do alcance das crianças. Salienta-se que “É necessário um espaço bem definido, em que os materiais estejam organizados de uma forma lógica, devidamente identificados, para que a criança os consiga encontrar e arrumar facilmente, sem necessitar da interferência do adulto” (Cardona, 2007, p. 9).

Recursos materiais. O levantamento de dados efetuado no período de observação permitiu-nos verificar que a nível de material de desgaste, como lápis, canetas, colas, plasticina, papel, cartolinas, papel autocolante, entre outros, a escola possuía o

suficiente. Segundo as informações da educadora cooperante, a escola no início do ano letivo e sempre que necessário solicitava junto dos pais algum apoio neste sentido. Quanto ao material didático/pedagógico era escasso e pouco rico. Apenas existia uma caixa de blocos lógicos emprestados por uma educadora da instituição e dois jogos direcionados para as associações com figuras geométricas coloridas. A qualidade dos recursos materiais era boa, à exceção do mobiliário da casinha e da garagem, que por ser de plástico estavam ligeiramente degradados.

Nível organizacional. A caracterização do espaço e do tempo na sala de Pré-Escolar seguiu o guião de Maria João Cardona (2007), a qual defende que “O funcionamento dos espaços organizacionais é resultante de uma complexa multiplicidade de factores que vão desde a estrutura formal definida pelas políticas educativas até à diversidade das interacções que se produzem no seu interior” (p. 10).

De acordo com a informação prestada pela educadora cooperante, a organização do espaço e dos materiais foi definida pela mesma, pouco antes do início do ano letivo. O primeiro objetivo foi alterar a disposição de todos os elementos que compõem a sala, visto que no ano anterior a mesma pertencia a outra educadora e a outro grupo. Quanto às estratégias utilizadas para a familiarização das crianças com o espaço, a educadora no primeiro dia disponibilizou a manhã para a exploração total da sala. No segundo dia, iniciou a implementação de regras e explicou a dinâmica de sala, quais as áreas temáticas existentes e quantos meninos podiam estar em cada espaço. Depois foi realizando atividades estruturadas como o jogo simbólico e jogos de mesa. As áreas de atividade não estavam identificadas e etiquetadas, mas a educadora pretendia fazê-lo quando o grupo adquirisse um conjunto de regras necessárias para a vivência escolar. Porém, isso não se verificou, à exceção dos lugares de cada criança que passaram a ser marcados, tendo em conta as idades e a personalidade de cada um.

O horário e as rotinas de sala não sofreram alterações. As crianças não tinham hora limite de entrada, sensivelmente às 9h30min. faziam o acolhimento no chão até às 10h, entre as 10h e as 11h realizavam trabalhos de mesa. O período de almoço era faseado, as crianças de três anos almoçavam às 11h30min., as de quatro anos ao 12h e as de cinco anos ao 12h30min. Neste período de almoço, a sala sete recebia cinco meninos de quatro e cinco anos da sala oito. Esta rotina na hora do almoço devia-se à limitação do espaço físico do refeitório. Na sala ficavam sempre presentes até às 11h30min. a educadora e a auxiliar. A partir desta hora a auxiliar ia para o refeitório

com o grupo dos três anos e depois acompanhava-os também no tempo de descanso até à sua hora do almoço.

Nível pedagógico. A filosofia pedagógica da instituição, segundo a leitura do projeto pedagógico, como foi referido, não defendia uma metodologia única, mas um conjunto de métodos e metodologias. Podíamos mencionar o Movimento Escola Moderna, o Modelo High-Scope, o Trabalho de Projeto e a Teoria Construtivista. A educadora cooperante formou-se na Escola Superior de Educação João de Deus e, embora não aplicasse o método, reconhecíamos na sua prática traços desta metodologia. Através das observações e conversas informais com a educadora cooperante percebemos que existia uma boa relação entre a equipa pedagógica deste estabelecimento e que seria possível desenvolver um trabalho partilhado e adaptado às necessidades de cada sala. As quatro salas desenvolviam os mesmos temas de aprendizagem recomendados pela Associação Mundial dos Educadores de Infância, em momentos diferentes, de acordo com o grupo em causa.

A relação do grupo com a educadora cooperante e vice-versa era muito saudável. Uma das primeiras características positivas que verificámos foi a capacidade que a educadora tinha de ouvir cada criança. Num grupo de vinte e quatro crianças com idades heterogéneas, com problemas de comportamento, revelar capacidade e disponibilizar tempo para ouvir/escutar e obviamente responder a cada questão, era um profissionalismo digno de se destacar. Esta competência de escuta não era recíproca, contudo, essa foi uma luta a ganhar até ao final do ano. A relação educativa segundo o autor que se segue:

... é o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objectivos educativos, numa dada estrutura institucional, relações essas que têm características cognitivas e afectivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história (Postic, 2008, p.27).

Quanto aos momentos de ação educativa, no entender de Cardona (2007) devem ser planeados ao encontro dos interesses das crianças, havendo espaço para atividades de trabalho em grande grupo, trabalho individual e atividades que apelam à calma. De acordo com esta conceção, foi possível verificar que existiam estes momentos de trabalho, tarefas em grande grupo e tarefas direcionadas individualmente. É de extrema importância referir, mais uma vez, que a instituição não possuía espaço exterior, as crianças obrigatoriamente tinham que passar a manhã dentro da sala e, por isso, a intencionalidade educativa estava condicionada por este aspeto.

2.4. Caracterização do Grupo

É fundamental para a prática pedagógica conhecer e caracterizar o grupo para podermos planificar as atividades de acordo com as competências de cada um. Na conceção de Postic (2008) os membros pertencentes a um grupo não se escolhem, são impostos pela instituição, é um grupo formal que se organiza para trabalhar e atingir objetivos. Neste sentido, é fundamental conhecer cada elemento que integra um grupo. Para obter esses dados de caracterização a metodologia usada incidiu sobre observações participantes e naturalistas. Uma intervenção eficaz deve ter conhecimento pleno sobre as capacidades e características do grupo e, ainda, de cada criança individualmente. O documento orientador da educação Pré-Escolar, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Ministério da Educação, 1997) defende que uma prática profissional adequada aos interesses e às necessidades da criança deve ter como base a observação da criança e do grupo, com vista à recolha de informações pertinentes sobre as suas capacidades, interesse e dificuldades. Neste entendimento “O conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que se sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (Silva, 1997, p.25). A sala sete era constituída por um grupo de vinte e quatro crianças, de nacionalidade portuguesa, de idades heterógenas, compreendidas entre os três e cinco anos de idade e de ambos os géneros. Prevalencia o género masculino em relação ao feminino, treze meninos e onze meninas. O grupo de três anos era composto por dez elementos, três meninas e sete meninos. Todas as crianças à exceção de uma iniciaram o percurso escolar com a presente educadora ainda na valência de creche. No que respeita aos dados sociofamiliares deste grupo de três anos, cinco meninos tinham irmãos, portanto, metade do grupo. Chegavam ao jardim-de-infância dentro do tempo adequado para o início das atividades. Após várias questões diretas aos meninos, à educadora e ainda através da observação verificámos que algumas crianças ainda usavam biberon e chucha. Ao nível do desenvolvimento da linguagem podemos dizer que o grupo era bastante homogéneo em termos de desenvolvimento. À exceção de uma criança que revelava alguma dificuldade na oralidade e de outra que tinha uma capacidade de discurso acima da média em relação ao seu grupo, pois construía frases com mais de cinco palavras e articuladas corretamente, a maioria estava dentro dos parâmetros esperados para as respetivas

idades. No tempo de tapete, a criança que se destacava pelo desenvolvimento da linguagem relatava acontecimentos vividos, ou não, com pormenor e fazendo uso de novos vocábulos, utilizava a linguagem para expressar sentimentos, desejos, problemas e pedidos. Rigolet (2006) menciona que a criança nesta idade produz um enunciado médio com 4,71 palavras, é capaz de relatar de um modo geral factos ouvidos ou vivenciados. A nível psicossocial e de acordo com as observações realizadas, este grupo era autónomo nas suas rotinas diárias, tinha facilidade de interação quer entre o grupo de pares, quer com os colegas de diferentes idades, quer com os adultos presentes em sala. Nas brincadeiras preferidas, a diferença de género marcava as opções, as meninas preferiam o jogo simbólico, optando pela área da casinha enquanto os meninos escolhiam a garagem. Durante as observações foi possível verificar que as meninas brincavam no mesmo espaço, a casinha, cada uma com o seu jogo simbólico e pontualmente, surgiam interações. Quanto ao comportamento, no geral, este grupo apresentava ainda muitas dificuldades no cumprimento de regras de sala. A maioria das crianças não conseguia estar em roda com o comportamento adequado, apresentavam-se inquietos e com dificuldades em autocontrolar-se. No caso específico de duas crianças manifestavam-se muito ativas e com dificuldades em controlar comportamentos.

O grupo dos quatro anos era composto por seis crianças duas do género masculino e quatro do género feminino. Todas frequentaram o jardim-de-infância no ano anterior, todavia, com outra educadora. Quanto ao desenvolvimento da linguagem oral, as crianças desta faixa etária utilizavam frases longas, variando os enunciados. De acordo com Rigolet (2006) a criança com quatro e cinco anos usa vocabulário mais rico com vocábulos mais corretos. Na articulação, a criança nesta faixa etária produz claramente os fonemas abandonando a articulação mais “abebezada” (Rigolet, 2006). No caso deste grupo, este tipo de dificuldade na articulação só se verificou numa aluna. O desenvolvimento psicossocial deste grupo revelava autonomia nas suas rotinas, incluindo uma criança que apresentava algumas limitações motoras. Eram crianças que participavam ativamente nas tarefas diárias, revelavam interesse pelas atividades, interagiam quer no seu grupo de pares, quer com as outras crianças de diferentes idades, quer com os adultos de sala, à exceção de uma criança que parecia-nos estar a atravessar uma fase de mutismo seletivo, sem qualquer tipo de diagnóstico. Quanto ao momento de atividades livres, este grupo de quatro anos brincava em conjunto, mas por vezes formavam dois grupos, um de meninas e um de meninos, excluindo frequentemente a

criança com algumas limitações motoras. Parecia-nos que de todas as idades existentes nesta sala, este grupo era o mais coeso nas suas amizades.

O grupo dos cinco anos era constituído por oito crianças e repartido igualmente por ambos os géneros. Uma criança foi alvo de destaque neste grupo, pois sofreu de Anoxia neonatal e era notável alguma dificuldade na execução de tarefas. Ao nível da linguagem oral todos apresentavam um bom discurso à exceção de uma criança que verificámos dificuldades na articulação de alguns fonemas. Nos momentos de atividade livre a diferença de géneros era marcante, os meninos brincavam entre si e normalmente preferiam os brinquedos que traziam de casa. As meninas formavam outro grupo e uma delas preferia brincar com o grupo de quatro anos. Ao nível do comportamento manifestava-se um grupo agitado, em especial os rapazes, com dificuldade em cumprir as regras de sala, nomeadamente na contribuição da arrumação, nos momentos de roda e em grande grupo. Perante um grupo de preparação para o 1.º Ciclo era incompreensível que algumas destas crianças chegassem com frequência depois do decorrer das atividades.

3.Perspetivas Educacionais

Durante o período de observação participante procedeu-se a diversas caracterizações fundamentais com vista a uma prática pedagógica adequada. Caracterizámos o meio, a ligação do mesmo à prática, a instituição, a sala e, por fim, o grupo. O alicerce deste trabalho incidiu sobretudo da consulta do projeto pedagógico, do tema do projeto anual, de conversas quer formais, quer informais com os diversos atores da ação educativa e, por fim, das observações e reflexões diárias. Deste binómio observação/reflexão adveio um conjunto de informações que permitiram conhecer o contexto educativo do presente estágio de intervenção que passamos a nomear: (1) o meio onde estava inserida a instituição era rico em antiguidade, história, tradições e cultura. Contudo, pouco cuidado pois não possui passeios desimpedidos para os peões, nem espaços verdes possíveis de reaproveitar; (2) a instituição apesar das suas limitações enquanto espaço físico sofreu alterações no sentido de adaptar-se às necessidades existentes. A nível pedagógico não defendia apenas um método, ou uma pedagogia, mas assumia várias desde que adaptadas às características de cada grupo. Percebemos que preferencialmente adotava a pedagogia da participação, em vez, da transmissão. Oliveira-Formosinho (2011) afirma que a pedagogia da participação integra crenças, saberes, teorias, práticas, ação e valores. Este tipo de pedagogia dá espaço para a escuta, o diálogo e a negociação entre educador e educando; (3) a sala apresentava uma boa área relativamente ao número de crianças, mas a sua arquitetura não era facilitadora na arrumação e organização do espaço educativo; (4) o grupo revelava-se interessado, empenhado, participador, com personalidades e capacidades distintas. Foi fundamental possuir um conhecimento aprofundado sobre o grupo e sobre cada elemento do mesmo e para tal usámos a observação como “... um processo contínuo, pois requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento ...” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011, p. 32).

Em síntese, refletindo sobre todos os aspetos observados e referidos anteriormente, concluímos por um lado, qual a problemática a desenvolver e por outro, qual o papel a desempenhar enquanto educadora estagiária. Pretendíamos, corroborando as palavras de Postic (2008), mostrar o caminho à criança, guiá-la, ajudando-a evitando a sua queda, mas deixando-a partir e descobrir a escolha do seu percurso.

3.1.Objetivos

Neste sentido, apontámos como objetivo que o grupo de crianças a longo prazo adquirisse gosto pela leitura e abordagem à escrita. Com atividades promovidas a partir desta temática, ambicionava-se que as crianças conseguissem superar comportamentos menos adequados à situação de sala, desenvolvendo a sua formação pessoal e social, as competências matemáticas, os conceitos sobre o conhecimento do mundo e explorando as diferentes expressões. A curto prazo pretendíamos pequenas conquistas do dia-a-dia como estar sentado a folhear um livro, retirar um livro da biblioteca e depois de usar, saber que o deve voltar a colocar no mesmo sítio, a biblioteca e ainda manusear o livro sem danificar.

Pessoalmente tentámos criar momentos de partilha, de mediação em vez transmissão. Foi nosso objetivo conseguir estar atentos e disponíveis, contribuindo para atribuição de um significado a cada aprendizagem, adequando as estratégias aos momentos e às necessidades e, ainda, estabelecer relações/interações positivas em constante crescimento. Postic (2008) defende a relação educativa entre o educador e o educando assume características cognitivas e afetivas para atingir os objetivos educativos pretendidos.

4.Intervenção

4.1.Problemática/Área de intervenção

Num primeiro momento de reflexão sobre esta temática surgiu-nos de imediato um problema a resolver, o comportamento. Nos momentos de observação (Anexo III) deparámo-nos com a dificuldade por parte da educadora cooperante em implementar uma atividade, em captar a atenção do grupo e em controlar comportamentos desajustados ao momento. No seguimento, destas observações e nas conversas com a educadora foi confirmada a perspetiva que tínhamos sobre este grupo, estávamos perante um conjunto de crianças com dificuldades na área da Formação Pessoal e Social, nomeadamente, no domínio da Cooperação. Isto é, o grupo mostrava dificuldade em saber estar atento; saber ouvir os outros; saber esperar a sua vez; refletir e avaliar os seus comportamentos e partilhar com os outros. Após, uma reflexão mais aprofundada sobre a realidade deste contexto educativo percebemos que poderíamos evidenciar outra problemática. Recordando, a sala sete disponha de várias áreas temáticas de atividade livre, a área dos jogos de mesa/construção, área da garagem, a área da casinha e a biblioteca. (Anexo IV). Durante o período de observação constatámos que raramente as crianças escolhiam a biblioteca nos períodos de atividade livre e esta foi a nossa problemática. Como área de intervenção pretendíamos desenvolver o gosto pela leitura e pela abordagem à escrita. Podendo e devendo, com todo o afinho desenvolver a área da Formação Pessoal e Social apontada anteriormente.

De acordo com a pesquisa por nós efetuada uma sala de Pré-Escolar deve apresentar várias áreas de atividade e “O modo como o espaço está organizado reflecte as ideias, valores, atitudes e património cultural de todos os que nele trabalham” (Lino, 1998, p.107). Neste caso concreto, achávamos que o espaço físico não permitia grandes alterações na sua organização. Pensámos que o facto da biblioteca se encontrar dentro de um armário fechado não facilitava, de todo, o seu envolvimento com a criança. Assim, pretendíamos durante a nossa prática educativa criar um espaço mais aberto, acessível, dinamizador e acolhedor. Na pedagogia do Movimento Escola Moderna “A biblioteca, pequeno centro de documentação, dispõe geralmente de um tapete com almofadas que convidam à consulta dos documentos que aquela contém, para além de livros e revistas, trabalhos produzidos no âmbito das actividades e projectos das crianças...” (Niza, 2007, p. 132). Pretendíamos que os livros ficassem visíveis para que

as crianças descobrissem a capa com a respetiva ilustração e que, a partir desta observação, sentissem vontade de os explorar. Desejou-se criar um canto de leitura para um pequeno grupo de três, quatro crianças onde pudessem estar calmamente, o tempo necessário, sempre que quisessem folhear um livro. Depois de tornarmos este espaço confortável, procedíamos a um levantamento dos livros existentes, verificávamos quais os que se adaptavam às diferentes idades e quais os temas de interesse do grupo para possíveis aquisições. A organização deste espaço incluiu a colaboração ativa do grupo. O que devia fazer parte da biblioteca de sala? Esta era uma questão a colocar às crianças. Pensou-se que além dos livros devíamos incluir trabalhos de pesquisa, revistas, jornais, entre outros indicados para as respetivas idades. Pretendíamos que todos os livros fossem “... escolhidos com o objectivo de representarem uma variedade de conteúdos, características textuais, ilustrações e estilos de escrita” (Riley, 2004, p.49) As atividades propostas dentro desta temática poderiam ser várias, além da reorganização do espaço, a atribuição de responsabilidades para assegurar a arrumação da biblioteca, a criação de um programa de leitura domiciliária, a elaboração um placard para expor: quem requisita o livro, o desenho ou o resumo elaborado com a família sobre o livro, novas obras, comentários, correio de sala, entre outros.

Em síntese, através da reestruturação da biblioteca ambicionávamos abordar todas as áreas de desenvolvimento infantil, a Formação Pessoal e Social, a Matemática, as Expressões, o Conhecimento do Mundo e a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

4.2. Enquadramento teórico da problemática

A importância da dinamização da biblioteca de sala incidiu sobre o desenvolvimento da linguagem oral e da literacia na infância. Ao contrário da linguagem oral que surge praticamente de forma espontânea, a linguagem escrita resulta da aprendizagem. Para o desenvolvimento destas duas competências é essencial que as crianças cresçam num ambiente rico e estimulador.

Com vista ao desenvolvimento da linguagem, o educador deverá promover atividades que possibilitam o diálogo, com levantamento de hipóteses e especulações. Também, o uso da linguagem escrita deverá ser feito de um modo natural, espontâneo e diário, para que a criança compreenda que a escrita reproduz a oralidade. Assim, segundo Mata (2008) “...existem múltiplas situações que poderão ser ponto de partida para actividades contextualizadas, extremamente ricas, de utilização da leitura e da escrita, facilitando, assim, a apropriação da vertente funcional da linguagem escrita...” (p.20). Portanto, o educador deve observar com olhos de ver e intencionalmente explorar estas oportunidades de aprendizagem.

Atualmente sabe-se que “... o sucesso na aprendizagem da leitura durante o período Pré-Escolar é essencial para o sucesso escolar posterior ...” (Riley, 2004, p.47). No entender de Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) na Educação Pré-Escolar devem ser criadas ocasiões que fomentem o desenvolvimento das competências comunicativas para que a criança venha a ter sucesso na escolaridade obrigatória. Também sabemos que a promoção da linguagem oral desenvolve a consciência fonológica, ou seja, a capacidade para discriminar e articular todos os sons da língua: “Desde a década de setenta que foi demonstrado que a consciência fonológica desempenha um papel chave no desenvolvimento de competências de literacia” (Sim-Sim, Silva, e Nunes, 2008, p.53). Pretendeu-se com este projeto não ensinar a ler mas, “... acentuar a importância de tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito. (...) facilitar a emergência da linguagem escrita” (Silva, 1997, p.65).

O livro permite à criança descobrir o prazer da leitura, tomar conhecimento com os diferentes tipos de texto, narrativo, prosa e poesia, levando a criança a compreender a finalidade e as funções da escrita. Os livros são essenciais à nossa vida “Um livro é uma janela aberta para o mundo, pois é capaz de nos transportar para outras realidade e de nos fazer construir castelos de fantasia” (Rigolet, 2009, p.9). Quem lê um livro, no caso específico o educador, é um guia com vivências e experiências de vida que contribuem

para a construção do processo leitor dos pequenos aprendizes, pois “O modo como o educador lê para as crianças e utiliza os diferentes tipos de texto constituem exemplos de como e para que serve ler” (Silva, 1997, p.65). Um dos papéis fundamentais que o educador deve ter em mente é o de bom modelo de linguagem verbal. O educador deve propor jogos de linguagem, estimular a consciência fonológica, proporcionar conhecimentos e experiências significativas que poderão contribuir para que a criança seja bem-sucedida na leitura: “Os educadores e os prestadores de cuidados para a infância têm uma importante e crescente responsabilidade sobre a literacia precoce e o desenvolvimento da leitura” (Council, 2008, p.37).

Desejávamos ainda que este projeto levasse livros até ao seio familiar, onde os pais em conjunto com os seus filhos pudessem partilhar momentos de convivência e de descoberta porque “Os pais podem influenciar a literacia dos seus filhos envolvendo-os em diversas actividades lúdicas e do dia-a-dia que estejam relacionadas com a linguagem” (Council, 2008, p.37). Os estudos de Mata (2012) mostram que os pais podem contribuir para a aprendizagem da leitura e da escrita “...mesmo que não desenvolvam atividades muito estruturadas nem direcionadas para o ensino” (Mata, 2012, p.226). Concluindo, pretendemos com este projeto de intervenção “... estimular as capacidades linguísticas e de literacia e, eventualmente, o sucesso na leitura” (Council, 2008, p.38).

4.3. Prática desenvolvida

Tomámos como ponto de partida para a nossa prática pedagógica as observações participantes durante o período de observação. Nesta fase, foi-nos possível conhecer o grupo e as respetivas particularidades de cada criança, bem como, a sala, a instituição e o meio. Observámos que o meio circundante da instituição apresentava uma classe social média, envelhecida e marcada pelo desemprego. A instituição revelava algumas limitações físicas, embora tivesse sido alvo de melhoramentos para dar resposta às necessidades. A sala sete onde decorreu o estágio era ampla, mas possuía uma porta de emergência na parede do lado esquerdo que dificultava a sua organização. Portanto, obrigatoriamente a sala tinha que ter um percurso desimpedido, desde a porta de entrada até à porta de emergência. O grupo, sendo heterogéneo, apresentava características e competências diferentes de acordo com as idades.

Após conhecermos a realidade do ambiente educativo, traçámos uma área prioritária que serviu de base à nossa prática, o desenvolvimento da literacia emergente. Neste sentido propusemos um conjunto de atividades e estratégias considerando as temáticas a abordar patentes no plano anual de atividades e no projeto educativo da instituição. Realizámos uma planificação anual que apresentava o desenvolvimento das atividades a decorrer a longo prazo, no caso concreto, por um período de um ano letivo. Esta planificação espelhava as intencionalidades educativas que tínhamos perante o mesmo, segundo Pacheco (2001) este tipo de planificação pretende selecionar os recursos a usar num determinado período de tempo a longo prazo, bem como, o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e o quê, como e quando avaliar. Para cada atividade proposta, nesta planificação, foram escolhidos recursos humanos e materiais, estratégias para o desenvolvimento das competências possíveis a adquirir e ainda a avaliação das mesmas. As temáticas indicadas no plano anual de atividades foram todas desenvolvidas, à exceção das referidas no mês de junho. Durante as nossas intervenções houve necessidade de fazer algumas alterações nas datas previstas. Por vezes, a pedido da educadora cooperante ou devido a projetos da instituição ou ao interesse manifestado pelas crianças por determinadas temáticas que nos ocuparam mais tempo do que o previsto. Além da planificação anual, a nossa prática evidenciava uma planificação diária que expunha a organização das estratégias, a organização espacial do grupo, os recursos necessários, as competências a desenvolver e as formas previstas de avaliação. Pais e Monteiro (2002) defendem que a planificação não tem que ser cumprida

obrigatoriamente na sua totalidade. Concordamos com estes autores e confidenciamos que este facto aconteceu-nos algumas vezes. O educador deve ter capacidade para decidir no próprio momento se segue a planificação a rigor ou se, pelo contrário, vai ao encontro dos interesses e dos pedidos das crianças, descobrindo, assim, outras temáticas não previstas (Pais & Monteiro, 2002). Quando verificávamos que as propostas por nós apresentadas revelavam interesse ínfimo, percorríamos esse caminho de descoberta e mudávamos de estratégia ou até de temática a desenvolver.

Quanto à avaliação praticada neste contexto foi inicialmente diagnóstica para “... conhecer o que cada criança e o grupo já sabem e são capazes de fazer, as suas necessidades e interesses e os seus contextos familiares...” (Circular nº.: 4 /DGIDC/DSDC/2011, p.4), este conhecimento permitiu-nos recolher as informações necessárias para planificar as futuras intervenções. Durante as sessões de estágio praticámos avaliação formativa e contínua em dois modos: avaliando o processo porque este “...permite reconhecer a pertinência e sentido das oportunidades (...) proporcionadas, saber se estas estimularam o desenvolvimento de todas e cada uma das crianças e alargaram os seus interesses, curiosidade e desejo de aprender...” (Silva, 1997, p. 93) e avaliando o resultado que nos permitiu saber “... se e como o processo educativo contribuiu para o desenvolvimento e aprendizagem...” (Silva, p.94). A avaliação e a reflexão sobre a mesma encaminharam a nossa intencionalidade educativa com este grupo de crianças.

O primeiro passo que demos na nossa prática foi pedir autorização à educadora cooperante para retirar as portas do móvel onde constava a biblioteca. Depois em conjunto com as crianças observámos todos os livros existentes, colocámos duas cartolinas no chão, uma para os livros que estavam em bom estado, a outra para os livros que precisavam de reparação. Cada criança pode ir à biblioteca retirar um livro e decidir sobre o seu destino. Nesta atividade mostrámos às crianças como manusear um livro, como folhear as suas páginas, qual a sua composição e a importância para a não destruição (Anexo V). Após esta tarefa percebemos que os livros em bom estado eram poucos, mas importantes. Assim, com os livros que restaram organizámos a biblioteca por idades, cada prateleira passou a estar identificada com etiqueta de cada idade. Esta tarefa foi fundamental para o grupo pois, a partir deste dia os livros passaram a estar visíveis e mais próximos. Reforçamos que a biblioteca deveria estar sempre arrumada e organizada para que todos pudessem facilmente encontrar o livro pretendido. Concluímos que a biblioteca de sala não possuía riqueza literária, mas sabíamos que

existia a biblioteca do jardim-de-infância e fomos fazer um levantamento dos livros existentes que poderiam servir de apoio à nossa prática. Depois de selecionarmos alguns livros, pedimos autorização à direção para podermos utilizá-los nas intervenções e no projeto que criámos. Sugerimos um projeto baseado no Plano Nacional de Leitura que intitulámos “*O meu livro vai e vem.*”, teve como objetivo, por um lado, estreitar relações entre a escola e a família e, por outro, promover ações de literacia familiar. Para dar início ao nosso projeto escolhemos três livros, um para cada faixa etária, três cadernos da capa preta, lisos e um saco de pano. Apresentámos ao grupo a dinâmica do projeto, mostrámos os materiais e informámos sobre o procedimento: à sexta-feira uma criança escolhida pela educadora titular levava o saco para casa com o livro e o caderno. Em casa, os pais, os avós, os irmãos ou outra pessoa à escolha da criança contavam a história e depois em conjunto elaboravam um registo à escolha no caderno (Anexo VI). O registo de empréstimo foi efetuado numa tabela de dupla entrada, composta por três colunas, nome, empréstimo e devolução, logo, cada criança que levava o livro colava um autocolante no seu nome, na coluna de empréstimo e quando devolvia descolava e voltava a colar na coluna da devolução (Anexo VI). Os livros deveriam ser devolvidos à segunda-feira, a educadora titular recebia o saco, verificava se estava completo e observava o registo. Quando o livro já tinha sido requisitado por todos as crianças, a educadora estagiária escolhia outro para dar continuidade ao projeto. No início deste projeto enviámos uma informação aos pais sobre a nossa intenção interventiva. (Anexo VI).

No âmbito da área de intervenção prioritária, destacamos algumas atividades: no Dia dos Amigos construímos um correio da amizade (Anexo VII), combinámos com as crianças que sempre que sentíssemos vontade de fazer uma desenho ou escrever um bilhete para algum amigo podíamos fazê-lo e colocar na caixa do correio; criámos um cartaz para as notícias da sala com verbalizações sobre o fim-de-semana de cada criança que a educadora estagiária escrevia no momento de tapete e depois expunha (Anexo VII); o avental das histórias com recurso a cartões de imagens as crianças conseguiram verbalmente contar uma história com sentido que registámos em cartaz (Anexo VII); no Dia Nacional do Livro Infantil a partir da leitura e observação de vários livros construímos um livro em conjunto com as crianças, um com o grupo de três anos e outro com os grupos de quatro e cinco anos. (Anexo VII); no Dia Mundial do Livro dedicámos um período mais extenso, do que o habitual, à leitura e enviámos um convite aos pais para irem à sala contar uma história (Anexo VII). Durante as nossas

intervenções, promovemos lengalengas, trava-línguas, canções, leituras e exploração de histórias e jogos de consciência fonológica, designadamente, consciência silábica, o registo deste último foi efetuado num rolo de papel pendurado na parede que se desenrolava sempre que queríamos reler ou acrescentar novas descobertas (Anexo VII).

Este foi um projeto de longa duração com intervenções duas vezes por semana, portanto, muitos temas foram abordados, contudo seguidamente apresenta-se uma atividade mais significativa da nossa prática pedagógica.

4.4. Atividades mais significativas

A área escolhida de intervenção direcionava-se para a literacia emergente, sobretudo, o gosto pela leitura e pelos livros. Sendo este um projeto de longa duração não nos foi possível escolher uma atividade representativa desta prática porque foram dados vários passos ao longo deste percurso. Não construímos um projeto estanque, quisemos iniciá-lo com pequenas ações, como a mudança da biblioteca para dar o salto e poder receber os pais no contexto escolar. Contudo, durante a intervenção mantivemos um ponto comum, as atividades surgiram sempre de uma história. O dia iniciava com as rotinas matinais, canção do bom dia, marcação das presenças, outras canções a pedido das crianças e depois surgia a história, por vezes, mais do que uma. A atividade que a seguir se apresenta foi selecionada pelo seu carácter abrangente em todas as áreas de conteúdo: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Matemática, Conhecimento do Mundo, Expressões e Formação Pessoal e Social. Queremos mostrar o trabalho e as competências que foram possíveis desenvolver num grupo heterógeno a partir de uma história.

4.4.1 Um bocadinho de inverno.

A atividade que descrevemos partiu da obra “Um bocadinho de Inverno.” do escritor Paul Stewart (Anexo VIII). Esta história fala da amizade entre o Ouriço e o Coelho e da saudade que este último sente quando o amigo hiberna no inverno. Como o Ouriço não assistia às alterações características do inverno escreveu na casca de uma árvore, para que o Coelho não se esquecesse, de lhe guardar um bocadinho de inverno. Depois de algumas peripécias, o Coelho realizou o pedido do amigo e quando este acordou pode finalmente conhecer o inverno. A planificação (Anexo IX) desta atividade visava as rotinas de sala, seguido da atividade a explorar, avaliação do processo e do resultado e a contabilização dos recursos materiais e humanos. Às 9h as crianças entraram na sala, sentaram-se no chão com as educadoras e a auxiliar. No tempo de comunicação cantámos a canção do bom-dia, marcámos as presenças e relembámos a canção aprendida no dia anterior, “A chuva é um ping ping” (Anexo X), ouvimos os comentários e as novidades que as crianças quiseram partilhar. De seguida, pedimos às crianças que olhassem para a rua, perguntámos se estava chuva, sol, frio, calor, e pedimos que observassem o estado do tempo. Disseram-nos que estava um dia escuro,

cinzento, com chuva e frio. Após estas verbalizações, o grupo conseguiu concluir que estas eram as características típicas da estação do ano em questão, o inverno. A educadora estagiária pediu ao grupo que voltasse a explicar como é o estado do tempo no inverno e simultaneamente foram comparando com o verão. Notámos que o grupo estava agitado e desinteressado no diálogo sobre o inverno e, como tal, mudámos de estratégia e pedimos aos meninos para se colocarem em pé e ensinámos uma nova canção sobre o inverno (Anexo X). Este momento foi aproveitado para cantar outras canções, executar movimentos corporais, principalmente, captar a atenção necessária para apresentar a atividade seguinte. Quando verificámos que a agitação havia passado e que tínhamos captado a atenção do grupo, organizámos as cadeiras da sala em formação semicircular direcionadas para o pc e convidámos as crianças a sentarem-se. A planificação desta intervenção suponha que a apresentação da história ocorresse em *power point*, contudo não foi possível usarmos esta ferramenta e mudámos de estratégia. Propusemos ao grupo ouvir uma história nova, dissemos o título e pedimos que pensassem sobre a história. Colocámos algumas questões para despertar a curiosidade do grupo, “O que será que vai acontecer ao ouriço? O que irá fazer? E o coelho? Seguimos para a dramatização improvisada da história, onde a educadora assumiu o papel de coelho e a estagiária de ouriço. No final da história conversámos sobre a amizade que existia entre as duas personagens e o que o Coelho tinha feito pelo amigo Ouriço. Aproveitámos o momento para dialogarmos sobre a importância dos amigos, como devemos tratar, respeitar o amigo e qual a importância deste nas nossas vidas. Foi uma conversa com a participação de todas as crianças sobre a interpretação da história e em conjunto construímos o reconto oral. O reconto teve como principal objetivo focar os acontecimentos mais significativos da história e as características típicas do inverno. Para a realização do tempo de trabalho, convidámos as crianças a sentarem-se nos respetivos lugares (as crianças sentavam-se em grupo de acordo com as idades) e a cada faixa etária apresentámos a proposta de trabalho. Assim, a partir da exploração da história abordámos os seguintes conceitos: a) gelo (solidificação): colocámos duas pedras de gelo num prato, as crianças observaram as alterações sucedidas, no final da manhã e registaram-nas; b) hibernação: depois de explicado e compreendido o conceito, apresentámos várias imagens de animais e as crianças escolheram quais passam pelo período de hibernação, estas duas tarefas foram dirigidas para o grupo de cinco anos; c) a descoberta da cor castanha estava inserida na planificação trimestral para os três e quatro anos, dispusemos duas imagens para colorir

à escolha, o ouriço e o coelho. A cada criança foi dado um pincel, um prato com um pouco de tinta vermelha e verde, convidámos as crianças a mexer e, assim, descobriram uma nova cor, castanho. (Anexo X).

A planificação desta atividade (Anexo XI) continuou no dia seguinte com a exploração dos frutos do inverno. Neste sentido, após as rotinas matinais colocámos algumas perguntas para relembrar a história ouvida no dia anterior e em particular os conceitos aprendidos. Tomando como ponto de partida a alimentação do coelho da história, apresentámos em *powerpoint* (Anexo XI) com imagens de alguns frutos desta estação. Durante a apresentação fomos nomeando cada fruto e apelando para as características, como a cor, cheiro, textura e sabor. Depois da apresentação, passamos para o tempo de trabalho em mesa. Aos cinco anos foi distribuído uma folha com o desenho de vários frutos e uma folha A4 com a fronteira de quatro conjuntos. Pedimos às crianças que pintassem os frutos da respetiva cor, de seguida, escolheriam quatro cores e cada uma delas seria a regra para a formação do conjunto, isto é, se a escolha recaísse no vermelho dentro daquele conjunto só poderiam estar frutos vermelhos. Portanto, as regras para a elaboração dos conjuntos foram definidas pelas crianças, de acordo, com as cores escolhidas para colorir os frutos. Para o grupo de quatro anos apresentámos uma folha também com frutos para colorir e uma outra que evidenciava os conjuntos a formar. Nos conjuntos estavam indicados o número de frutos que deveriam incluir. Por fim, o grupo de três anos, como era habitual, mudámos de estratégia e realizámos um trabalho mais individual. Foi apresentado a cada criança três frutos para colorir e uma folha A4 com dois conjuntos. Depois de colorirem os frutos pedimos individualmente a cada criança que colocasse um fruto dentro da fronteira do conjunto e dois frutos dentro da fronteira do outro conjunto depois de verificarmos se estava correto cada criança colou no local indicado. (Anexo XI).

Em suma, primeiro apresentámos os frutos às crianças pedindo para os nomearem e identificarem a cor de cada um. De seguida, foi-lhes proposto que pintassem os frutos e, por último, de acordo com as indicações estabelecidas, cada faixa etária completou os seus conjuntos.

Na planificação das duas intervenções supracitadas definimos algumas competências a avaliar através do preenchimento de uma lista de verificação. A avaliação (Anexo XII) efetuada revelou que o grupo de três anos no domínio da Linguagem Oral, nas competências de recontar a história ouvida e fazer perguntas adequadas ao tema foi quase conseguido por todas as crianças. Nas expressões,

verificámos que todos os meninos se movimentam ao som das canções. No conhecimento do mundo, avaliámos as seguintes competências: identificar características do inverno (chuva, frio e neve), identificar os frutos do inverno e identificar as cores primárias, quase todo grupo mostrou ser capaz destas identificações. No domínio da matemática apontámos três competências, fazer conjuntos com um e dois elementos, contar até três, compreender a noção de maior e menor, que foram adquiridas quase pela totalidade do grupo.

A avaliação do grupo dos quatro anos evidenciou que no domínio da linguagem oral para as duas competências, recontar oralmente a história ouvida e colocar perguntas adequadas ao tema, foi praticamente conseguido por todas as crianças. No domínio das expressões, também o grupo de quatro anos era capaz de se movimentar ao som das canções. Quanto ao conhecimento do mundo, as competências foram idênticas à do grupo anterior e observámos que quase todas as crianças conseguiram alcançar estes objetivos. Ao nível da matemática, apontámos que as crianças fossem capazes de fazer conjuntos com um, três e cinco elementos, contar até cinco e compreender a noção de maior e menor. Percebemos que existia por parte de alguns elementos deste grupo dificuldades nas primeiras duas competências.

O grupo de cinco anos na linguagem oral mostrou ser capaz de recontar a história ouvida e de colocar questões adequadas. Nas expressões, tal como, os grupos anteriores movimentava-se ao som de canções. No domínio do conhecimento do mundo, verificámos que todas as crianças compreenderam o conceito de hibernação, identificaram os frutos do inverno, identificaram as características do inverno e compreenderam as alterações de estados físicos. Na matemática, todos conseguiram formar conjuntos agrupando cores, comparar quantidades usando os termos mais e menos e compreender a noção de maior, menor e médio.

Salientamos que as avaliações efetuadas refletem exclusivamente duas intervenções, por isso, a importância que possam assumir na avaliação das capacidades de uma criança deve ser relativa. A avaliação deve assumir sempre um carácter contínuo porque o que uma criança revela saber hoje pode não acontecer noutro momento ou vice-versa, a criança revela ter adquirido determinada competência, mas quando avaliada uma segunda vez tal não se verifica. Ambas as intervenções tiveram como suporte as planificações nomeadas, mas também relatório diários. (Anexo XIII).

5. Resultados, Avaliação e Reflexão

A prática pedagógica que desenvolvemos ao longo deste ano letivo assentou sobre a temática, a literacia emergente. Estávamos perante um grupo de crianças com idades heterogéneas que no tempo de atividade livre raramente escolhia a biblioteca. Logo, propusemo-nos fomentar o gosto por esta atividade e além disso envolver a família nas práticas literárias criando o projeto “*O meu livro vai e vem*”. Das nossas observações verificámos também problemas comportamentais, portanto, o nosso trabalho incidiu, sobretudo, no desenvolvimento da temática acima mencionada e na regulação de comportamentos menos ajustados, abrangendo todas as áreas de conteúdo indicadas para a Educação Pré-Escolar.

A avaliação em Educação Pré-Escolar é fundamentalmente formativa e ocorre num processo contínuo, segundo a Circular nº.: 4 /DGIDC/DSDC/2011 nesta avaliação a criança assume um papel principal na construção dos seus conhecimentos, toma consciência das competências que adquiriu, das que está a adquirir e do que lhe falta saber. Ainda neste documento é defendido que a avaliação “...assenta na observação contínua dos progressos da criança...” (p.2) com vista ao planeamento e à reflexão sobre a ação educativa. Assim, o objetivo desta avaliação é a regulação da prática educativa através da recolha sistemática de informação pertinente sobre o grupo e sobre cada criança. Como referimos no capítulo anterior, a avaliação que elegemos foi contínua e formativa, como tal inicialmente procedemos a uma avaliação diagnóstica que nos permitiu caracterizar o grupo de trabalho e no percurso das nossas intervenções avaliámos as competências planificadas para cada faixa etária em cada situação de atividade. As técnicas e os instrumentos que usamos durante este processo que permitiram verificar a evolução em todas as áreas de conteúdo foram a observação, a entrevista, a fotografia, registo de autoavaliação e listas verificação de competências. As listas de verificação são de fácil utilização, pois, permitem ao educador “... avaliar desempenhos complexos (...) verificar os seus progressos (...) São instrumentos de grande valor formativo e formador...” (Pais e Monteiro, 2002, pp.57-58).

Em primeiro lugar, apresentamos a avaliação efetuada ao grupo. No final da intervenção neste contexto educativo procedemos à análise dos registos avaliativos efetuados durante a prática e aplicámos novamente a lista de verificação diagnóstica. O resultado destes, mostra que ao nível do comportamento houve evoluções significativas, obviamente existiam ainda dias ou momentos menos bons. O desenvolvimento ao nível

da linguagem oral foi mais notório no grupo de três anos. Quanto à abordagem à escrita, o grupo de cinco anos revelou interesse em produzir escritos, tal como algumas crianças do grupo de quatro anos. No conhecimento do mundo, observámos evoluções na aquisição de competências por parte de todas as crianças das diferentes idades. Na área da matemática, este grupo apresentava no início muitas capacidades e durante este período evoluiu na aquisição das competências definidas. Por fim, na área das expressões o grupo manifestou evolução ao nível da motricidade fina e grossa, bem como, na exploração das várias técnicas de expressão plástica.

Em segundo lugar, pretendemos avaliar a área de intervenção desenvolvida. Quanto à promoção da literacia emergente, tínhamos objetivado como primeira etapa no contexto escolar retirar as portas ao móvel da biblioteca, selecionar os livros existentes de acordo com as idades e organizar um espaço na sala que fosse confortável para a consulta de livros. À exceção do último ponto, que não conseguimos cumprir devido à organização da sala e à passagem da porta de entrada até à porta de emergência que atravessava a zona de tapete, os restantes objetivos foram cumpridos. Porém, quando as crianças queriam consultar um livro víamo-las sentadas no chão ou colocavam uma cadeira junto à biblioteca. Foi gratificante observar que as crianças de três anos, a pares ou em grupo, ficavam junto à biblioteca a folhear os vários livros disponíveis. Quanto ao projeto que implementámos “*O meu livro vai e vem.*” Este revelou ter sido promotor de uma boa comunicação entre dois elos importantes na educação, a escola e a família. Os meninos mostravam interesse em participar, controlavam os empréstimos e as devoluções dos vários livros envolvidos no projeto. Os pais participavam escrevendo pequenas frases e fazendo pequenas ilustrações sobre a história lida. Além desta troca positiva, o gosto pelas histórias, pelos livros, a importância de cada livro, o desenvolvimento da linguagem oral e da consciência fonológica, o prazer pela leitura e o desenvolvimento de competências de literacia foram competências trabalhadas neste grupo. Não podemos afirmar que foram totalmente adquiridas e de forma idêntica por todas as crianças, dado que as nossas intervenções ocorreram apenas duas vezes por semana. Certamente que num grupo com vinte e quatro crianças as mensagens que tentámos transmitir não foram recebidas por todos da mesma forma. Contudo, pudemos observar crianças a trocar bilhetes na caixa de correio, a fazerem tentativas de escrita e a quererem reconhecer os nomes dos colegas nos respetivos cartões, a questionar a educadora sobre o que estava escrito em determinado sítio e a levar livros para a escolar para partilhar.

Por fim, a avaliação relativa à nossa prática profissional incide sobre o aprofundamento de estratégias e conhecimentos que aplicamos durante esta etapa. A fase de observação foi fundamental quer para adquirir estratégias essenciais no domínio do grupo, quer para tomar consciência das rotinas da sala e da instituição. Durante estes meses de estágio o perfil assumido pela educadora estagiária foi de interveniente reflexivo, dinamizador e mediador, permitindo que cada criança descobrisse as suas aprendizagens e contribuísse com o seu conhecimento para a construção do saber de todos os presentes na sala. Numa perspetiva mais pessoal e intimista, percebemos que o mais significativo nestas faixas etárias não é a quantidade de trabalho que possamos desenvolver ou o resultado do produto final quando fica perfeito. Aprendemos que em primeiro lugar devemos conseguir criar meios para a promoção e o desenvolvimento das aprendizagens. Isto é, está nas nossas mãos conseguir dominar um grupo, perceber quando estão aborrecidos com uma determinada tarefa, captar o seu interesse, observar o seu possível interesse ou curiosidade sobre algo, enfim, um conjunto de competências essenciais para que posteriormente se possa desenvolver uma boa prática educativa.

Desejamos, no futuro, assumir um perfil de educadora de infância que observa cada criança individualmente, no seu contexto de aprendizagem, considerando que se trata de uma criança em desenvolvimento, “...um indivíduo que se situa em vários contextos-familiares, comunitários, sociais e culturais...” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 32). Tão importante como a observação é a capacidade de escutar. Sabemos que nem sempre é fácil para alguém que está centrado no seu trabalho conseguir escutar alguém mais pequeno. Mas, saber ouvir deve ser igualmente um processo contínuo onde a criança participa e colabora no processo de aprendizagens e construção do conhecimento. Escutar é procurar conhecer as crianças, os “... seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, desejos, mundos de vida, realizados no contexto da comunidade educativa ...” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.33). Pretendemos, assim, que na nossa prática seja caracterizada pela negociação e diferenciação pedagógica como dois pilares principais. Negociar no sentido de partilhar direitos e deveres para que a criança sinta e compreenda que faz parte do processo da sua educação. A diferenciação pedagógica, tal como Oliveira-Formosinho (2007) defende, é a capacidade para diferenciar pedagogicamente assumindo a heterogeneidade e a diversidade como uma riqueza que contribui para a aprendizagem de grupo. Portanto, queremos contribuir para a educação das nossas crianças, sem nunca esquecer

os outros intervenientes da ação educativa, adotando um papel de mediador e guia deste processo aparentemente tão simples, mas profundamente complexo.

6. Contextualização da Intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico

6.1. Caracterização do Meio

A caracterização do meio envolvente foi crucial para conhecer e diagnosticar os problemas e as necessidades da comunidade educativa. Neste sentido, o meio que pretendíamos evidenciar no presente capítulo é circundante do Externato da Luz que se situa na freguesia de Carnide, concelho de Lisboa. A freguesia de Carnide é uma das maiores freguesias e mais antigas da cidade pombalina. No século XVI e XVII esta era uma zona que desenvolvida ao redor do Santuário de Nossa da Luz, do respetivo Mosteiro, do Hospital da Luz, o atual Colégio Militar e ainda de outros conventos. Porém, na segunda metade do século XX surgiram novas construções que provocaram o aumento da população e um contraste acentuado entre o velho e o novo, tais como: o Bairro Municipal do Padre Cruz, o Bairro da Luz, o Bairro da Horta Nova, Vale Forno e, ainda a Quinta da Luz. Devido a este crescimento, atualmente, Carnide apresenta uma população socioeconómica heterógena onde a atividade económica mais preponderante eram os serviços. A freguesia a nível populacional é maioritariamente jovem. Por um lado verificámos uma classe social média/alta, dedicada ao setor terciário e, por outro lado, uma população divergente etnicamente com baixos níveis de ensino, com pequenos rendimentos que culminaram, por vezes, no abandono escolar. A nível de estabelecimentos de ensino, encontra-se o Colégio Militar, a Escola Secundária Vergílio Ferreira e Instituto Adolfo Coelho. Dentro das organizações culturais estão presentes o Centro Cultural de Carnide, a Casa do Artista, a Sociedade Dramática de Carnide, o Centro Cultural do Colégio de S. Francisco. Carnide tem uma boa rede de transportes públicos. A nível de espaços verdes e de parques infantis não existe um grande investimento por parte da autarquia. Todavia foi possível encontrar pequenos parques infantis e algumas quintas transformadas em zonas de lazer.

6.1.1. Ligação do meio à prática pedagógica.

O enquadramento da freguesia de Carnide, onde estava inserido o Externato da Luz, permitia-nos possíveis ligações do meio à prática pedagógica. Existiam estruturas e recursos que podiam ser utilizados como meios de apoio e aplicados diariamente no processo ensino-aprendizagem. Valorizando o conhecimento que cada um possui sobre a localidade é possível promover momentos de observação, de exploração e descoberta. Portanto, pretendia-se que os alunos, as respetivas famílias e a comunidade servissem como “instrumentos pedagógicos” de uma aprendizagem ativa que se vai construindo quotidianamente. A prática pedagógica fortalece os laços de relação com a comunidade através do incentivo e aprofundamento do conhecimento deste meio. Assim seria possível promover: parcerias com as entidades da freguesia; atividades educativas de inclusão; participação da comunidade educativa (pais, agentes de educação e pessoas do meio); ações de solidariedade com a comunidade;

Em síntese e tendo em consideração esta variedade de recursos e atividades possíveis de realizar fora do contexto escolar, os profissionais da instituição poderiam planear usando todos esses recursos como suporte para incutirem conhecimentos, valores, promovendo aprendizagens significativas e cooperando no processo de ensino-aprendizagem.

6.2. Caracterização da Instituição

A história do Externato. O Externato da Luz situava-se no Largo da Luz, número onze, na freguesia de Carnide, concelho de Lisboa. No sentido de caracterizar a instituição a metodologia usada incidiu na consulta do Projeto Educativo, o Plano Anual de Atividades, o Projeto Pastoral, o Projeto Curricular de Escola e Regulamento Interno. Este externato era uma instituição particular que se assumia como escola Franciscana inspirada na visão cristã do mundo e da vida, tal como S. Francisco de Assis, seu patrono. Apresentava-se com caráter não lucrativo, regendo-se pelo Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, com planos de estudo e conteúdos programáticos do ensino oficial. Começou a sua atividade com rapazes que vinham frequentar o ensino primário e o primeiro ano do curso liceal, as aulas funcionavam no rés-do-chão do edifício do Seminário da Luz, adaptado para o efeito. A partir de 1975 o Externato da Luz aplicava ensino misto, a rapazes e raparigas. Atualmente dispõe desde a Educação Pré-Escolar até ao 3.º Ciclo do Ensino Básico.

Espaço físico. O edifício onde estava localizado o Externato apresentava excelentes condições físicas. Era constituído por dois edifícios, com três pisos, o acesso a estes podia ser feito por escadas ou por elevador. Estava circundado por vários espaços exteriores com campos de jogos e baloiços. Além das diversas salas de aula existente para cada turma de cada ciclo, existia um laboratório, um refeitório comum, um bar, um centro de recursos que engloba as salas de estudo assistido, a biblioteca, a sala de tecnologias de informação e comunicação, a reprografia e a sala polivalente. Os espaços desportivos distribuíam-se por um pavilhão desportivo, ginásios, quatro campos de futebol, quatro campos de basquetebol, quatro campos de voleibol cobertos e recintos de ténis de mesa. Para a expressão artística o colégio dispunha de um atelier de ballet e dança e uma sala de música.

Externato da Luz em números. Na Educação Pré-Escolar existiam 136 alunos distribuídos por duas salas de 3anos, duas de 4 e duas de 5 anos. No 1.º Ciclo do Ensino Básico havia oito turmas, duas de cada ano com um total de 195 alunos. Quanto ao 2.º Ciclo existiam duzentos alunos repartidos por três turmas do 5.º e três turmas do 6.º

Horário do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O Ensino Básico é constituído por três ciclos de ensino. As atividades letivas do 1.º Ciclo iniciavam-se às 8h30min. e terminavam às 17h45min., com intervalo de manhã das 10h às 10h30min., uma pausa à

hora do almoço do 12h às 14h, um intervalo da tarde das 15h30min. às 16h e ainda um intervalo entre 16h45min. e 17h.

Constituição das turmas. Relativamente à constituição das turmas do 1.º Ciclo era dada prioridade aos alunos que frequentaram o externato na Educação Pré-Escolar. Existiam duas turmas do 1.º Ano que se formavam pela mistura dos alunos existentes nas duas salas dos 5 anos. As turmas do 5.º ano formavam-se por alunos do Externato e, por outros, vindos de diferentes estabelecimentos de ensino, sendo que os antigos alunos têm prioridade em relação aos restantes. As turmas do 2.º Ciclo, iniciadas no 5.º ano, mantinham-se até ao final do Ciclo, salvo algumas sugestões fundamentadas do Conselho de Turma. As turmas do 3.º Ciclo eram organizadas com base na escolha da segunda língua estrangeira e mantinham-se até ao final do referido Ciclo de Ensino, a não ser que o Conselho de Turma aconselhasse alterações. Os alunos que não transitassem de ano ou os alunos que apresentassem dificuldades de integração seriam distribuídos por turmas conforme sugestões / orientações do Conselho de Turma.

Fardamento. Os alunos na Educação Pré-Escolar obrigatoriamente deviam usar bibe amarelo e branco, no 1.º Ciclo, as meninas bata vermelha e os meninos bata azul. Em todos os casos deviam estar identificadas com o nome do aluno e monograma da instituição.

Atividades extracurriculares e projetos. O Externato da Luz tinha à disposição várias atividades extracurriculares, tais como, ballet, judo, ténis, futsal, dança, teatro entre outras. Dado o seu carácter católico fazia parte da filosofia do mesmo a solidariedade e neste âmbito tinham seis projetos a decorrer: Cantinho da Solidariedade, doação de brinquedos, roupa, material escolar e alimentos; Recolha de alimentos para a ceia de Natal dos sem-abrigo; Educar para a Cidadania; Papel por alimentos; Projeto Pilhão e Voluntário Eu Sou. (Projeto Educativo)

Filosofia educativa. Era propósito deste externato garantir o desenvolvimento académico dos alunos, promover, animar e estimular uma educação integral, com base em princípios como “o bem, que se dá gratuitamente; a sabedoria, que ilumina a ciência; o amor vivido na liberdade; a comunhão, que torna possível a vida” (Projeto Educativo). No Externato, de índole católica, a área curricular de Educação Moral e Religiosa Católica era de frequência obrigatória para todos os alunos. Para além disso era possível a formação catequética. Em síntese, o externato segue as linhas orientadoras e os valores da educação cristã e franciscana onde a relação com a natureza, com os outros, com Deus e consigo mesmo são pilares na formação destes alunos.

6.3. Caracterização da Sala

Sprinthall e Sprinthall (1993) defendem que cada sala de aula tem características específicas que as distinguem entre si. Ambos designam o ambiente de clima social porque cada sala possui um conjunto de normas, de relações e de papéis que combinam comportamentos e expectativas individuais. O ambiente educativo é um elemento da ação educativa importantíssimo no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. Assim, com base em diversas observações naturalistas, observações participantes e conversas informais com o professor cooperante foi possível caracterizar a sala do 2.º ano, turma B, onde decorreu o nosso estágio de intervenção em Ensino do 1.º Ciclo. Esta sala apresentava condições favoráveis ao ensino, espaços amplos, arrumos adaptados às necessidades, muita luz natural que entrava por uma parede rasgada, totalmente, por portas de vidro. Era composta por seis grupos, distribuídos por duas filas e cada grupo continha quatro mesas individuais, uma organização que permitia trabalho individual, a pares, em pequeno grupo e em grande grupo. Possuía uma secretária do professor, um quadro branco, duas mesas de apoio, duas bancadas para arrumos no inferior, uma delas contendo um lavatório e ainda uma despensa. Existia uma biblioteca, um cavalete com tabelas de marcação de presenças e inscrição para apresentação de trabalhos e um LCD. (Anexo XIV). Quanto aos recursos materiais, a sala dispunha em Português de uma pequena biblioteca e em Matemática era usado o material dourado, geoplano e os blocos lógicos. Relativamente aos recursos humanos para além do Professor Titular, existiam os professores de Expressão Musical, Informática, Inglês, Educação Física, Expressão Plástica e de Apoio, perfazendo um total de oito docentes.

O período letivo decorria entre as 8h30min. e as 16h45min. com intervalos no período da manhã entre as 10h e as 10h30 min., no período da tarde das 15h30min. às 16h. Entre o 12h e as 14h existia uma pausa para o almoço. (Anexo XV)

Ao nível da dinâmica de sala, à segunda-feira o professor distribuía as tarefas semanais, escolhendo dois alunos para chefes de turma, dois alunos para atualizarem o calendário e um aluno para marcar as presenças. Era ainda preenchida pelos alunos a folha de cálculo mental e o plano individual de trabalho (P.I.T.). O cálculo mental ocorria diariamente, o professor escrevia cinco operações no quadro, uma de cada vez, esperava alguns segundos e só depois os alunos podiam registar o resultado. Terminado o cálculo a folha era recolhida e no final da semana o professor corrigia e colava no

caderno de cálculo mental de cada aluno. O preenchimento do plano individual de trabalho exigia que o aluno se auto propusesse-se a realizar determinadas tarefas nos domínios: Português, Matemática, Estudo do Meio e outros. Todos os dias era dispensado aos alunos vinte minutos para tempo de estudo autónomo (T.E.A.) com vista ao cumprimento do seu plano de trabalho. No final da semana o aluno em conjunto com o professor avaliavam se o plano tinha sido cumprido. Era proposto pelo professor no início de cada período e apresentado no término do mesmo, o desenvolvimento de projetos de acordo com os interesses dos alunos. A sala evidenciava um cartaz onde estavam patentes os projetos a decorrer e os respetivos participantes.

A descrição supracitada adveio de diversas observações, foi-nos possível verificar que a dinâmica desta turma e a prática pedagógica do docente titular refletia algumas orientações do modelo Movimento Escola Moderna. Inclusive o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, embora tenha ocorrido no ano anterior, partiu totalmente do interesse das crianças. Coube às crianças escolher uma frase para poderem trabalhar e desenvolver as competências necessárias nesta área. Falamos do método global natural de aprendizagem da leitura e da escrita.

No presente ano, este processo mantinha-se, à segunda-feira onde era trabalhada a fábrica das histórias, para isso, o professor distribuía inicialmente dois cartões (e.g, personagem e um local) para que o aluno conseguisse construir um pequeno texto/frase. Esta atividade pretendia num futuro próximo chegar à construção do texto narrativo. Ainda em Português encontrávamos na sala vários cartazes com conceitos trabalhados, por exemplo, casos de leitura, os acentos grave/agudo e os ditongos bem como textos expostos para que os alunos durante o tempo de estudo autónomo pudessem fazer cópias dos mesmos. No ensino da matemática as paredes da sala evidenciam os conceitos trabalhados como, a cardinalidade, as dezenas, a ordinalidade, a metade, o meio, entre outros. Além do cálculo mental mencionado o professor propunha com frequência a fábrica da matemática, neste jogo o aluno escolhia a regra e os restantes colegas tinham que adivinhar. Era incentivado pelo professor que cada aluna possuísse um caderno de estudo para registar as recentes aprendizagens. Pretendia-se que fosse um guia rápido de pesquisa de informação e de estudo.

Fazia parte da organização da sala e do colégio o registo de ocorrências de cada aluno, assim, por cada aluno existia uma folha onde cada professor poderia registar algum comportamento menos desejável ou falta de material, esta informação era dada no final da semana aos pais. Quanto aos trabalhos de casa eram pedidos todos os dias,

pequenos exercícios de revisão dos conteúdos trabalhados em aula. Os alunos possuíam uma folha de registo de trabalhos de casa que preenchia diariamente, de acordo, com as indicações do professor.

A política educativa desta instituição assumia a família como parte integrante da aprendizagem dos alunos, por isso, existia espaço para que os pais pudessem participar na sala, designado o cantinho da família. Marques (1999) diz-nos que nas famílias que têm participação ativas nas escolas, os alunos revelam melhores resultados em relação aos alunos cujos pais se mantêm afastados da comunidade escolar. Existiam três atividades possíveis que os pais podiam participar: a hora da profissão, a hora do conto e a hora do *hobby*. Cada pai ou mãe, de acordo com a sua disponibilidade, inscrevia-se e ia à sala realizar uma atividade relacionada com os temas acima referidos.

A avaliação praticada nesta turma era sobretudo, formativa, por isso, contínua e sistemática. Pretendia-se com este tipo de avaliação regular o ensino e a aprendizagem, fazendo uso de vários instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorriam.

6.4. Caracterização da Turma

O que é uma turma?

Uma turma é um grupo formal que obedece a características especiais: o grupo não se constitui de forma voluntária; os alunos não se escolhem entre si nem escolhem os seus professores que, por sua vez, podem não ter qualquer possibilidade de escolher as suas turmas ... (Estrela, 2002, p.56).

A turma B do 2.º ano do 1.º Ciclo era composta por vinte e quatro alunos, nascidos todos em 2006, nove do género masculino e quinze do género feminino. Todos os alunos frequentaram o estabelecimento de ensino no ano anterior, ou seja, na turma B do 1.º ano do Ensino Básico. A caracterização que abaixo se apresenta foi elaborada através das observações participantes, aquando do início de estágio e da consulta do Projeto Curricular de Turma. A partir das informações recolhidas sobre o agregado familiar desta turma tomámos conhecimento que, dezasseis alunos tinham um irmão, quatro alunos tinham dois irmãos, um aluno tinha quatro irmãos e três alunos eram filhos únicos. A deslocação de casa para o externato, na maioria dos alunos, era feita de automóvel, embora quatro alunos a fizessem a pé. Vinte e um alunos demoravam aproximadamente quinze minutos e um aluno demorava mais de trinta minutos. Ao nível de problemas de saúde, cinco alunos apresentavam dificuldades visuais e quatro alergias. O tempo de estudo era realizado em casa por dezassete alunos, nove estudavam todos os dias, os restantes apenas, nas vésperas dos testes. Nos passatempos preferidos era indicado por catorze alunos o passeio em família, nove alunos davam preferência pelo desporto, oito alunos pela televisão, sete optavam por jogar computador, seguiam-se outras opções como ir ao cinema, ver DVDs, andar de bicicleta, dormir, entre outros, somente um aluno nomeava a leitura. Vinte e dois alunos tinham computador em casa e apenas um não possuía ligação à internet. Dos vinte e quatro alunos pertencentes a esta turma só nove declararam que gostavam de ler. Quanto às atividades oferecidas pelo externato, sete alunos praticavam ballet, cinco futsal, cinco judo, um aluno praticava ginástica e quatro alunos o grupo coral. A única atividade que não tinha qualquer praticante por parte desta turma era o ténis. A atividade mais frequentada fora do colégio era a natação.

Em suma, através das nossas observações, de conversas informais com o professor cooperante, dos resultados das provas de avaliação intermédias e da consulta

do Projeto Curricular de Turma podemos dizer que este grupo de um modo geral não apresentava dificuldades nas aprendizagens. A exceção era umas gémeas já sinalizadas no ano anterior pelo professor cooperante e com Plano de Apoio Individualizado, revelavam dificuldades em Matemática, na resolução de problemas e na interpretação e compreensão de enunciados, em Português.

Das observações efetuadas às competências atitudinais pareceu-nos que a turma tinha automatizadas regras de bom funcionamento de sala, respeito pelos colegas, espírito de entreajuda, autonomia de trabalho, assiduidade e pontualidade. Apenas um o aluno se destacou do restante grupo porque revelava alguma dificuldade no cumprimento de regras, na organização dos seus materiais e no seu espaço de trabalho. Ao nível da socialização observávamos que uma aluna raramente participava nas atividades de grande grupo, no tempo de estudo autónomo conseguia relacionar-se com os elementos do seu grupo, mas nos intervalos muitas vezes brincava sozinha. Curiosamente numa fase inicial sentia necessidade de ter uma fotografia (ela e o primo) sempre presente na sua secretária. Além desta aluna as gémeas inicialmente eram crianças com uma postura muito introvertida na participação das atividades.

O Projeto Curricular de Turma apresentava como prioridades de intervenção a aquisição e o aperfeiçoamento de métodos e hábitos de trabalho; o incentivo à organização e ao estudo; o apoio aos alunos que com mais dificuldades na matemática e no português; acordar e uniformizar regras de conduta; estabelecer um ambiente adequado ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem; melhorar os níveis de concentração e atenção na sala; promover a integração e a socialização. O Plano Anual de Atividades previa para este ano o desenvolvimento do tema “*Santo António, Sementes de Vida, Sementes de Luz.*” Neste âmbito, a turma B do 2.º ano iria realizar um conjunto de atividades com data a definir, a título de exemplo, conversas com escritores, visita de estudo ao Centro de Ciência Viva, visita ao Museu da Cidade e outras atividades simultâneas com toda a comunidade escolar.

7. Perspetivas Educacionais

Durante o período de observação participante elaborámos diversas caracterizações fundamentais com vista a uma prática pedagógica adequada. Neste sentido, caracterizámos o meio, a ligação do mesmo à prática, a instituição, a sala e, por último, a turma. Com vista a tomar conhecimento das linhas orientadoras desta instituição consultámos o Projeto Educativo, o Projeto Pastoral, o Projeto Curricular de Escola, o Plano Anual de Atividades e, particularmente, o Projeto Curricular de Turma. Além da consulta destes documentos houve ainda oportunidade para conversar informalmente com os diversos atores da ação educativa. Da recolha de informação podemos salientar as observações com reflexões diárias que permitiram tomar conhecimento sobre os interesses e as dificuldades desta turma. Analisando as diversas observações surgiram aspetos de reflexão: o meio próximo onde estava inserida a instituição era rico em antiguidade, história, tradições e cultura, mas limitado a nível de espaços verdes; a instituição possuía instalações muito agradáveis, com espaços bem definidos para cada faixa etária, com atividades extracurriculares adaptadas aos interesses desta comunidade escolar. A nível pedagógico dava primazia ao modelo Movimento Escola Moderna, onde a criança é levada a descobrir o que o professor pretende dar a conhecer. Percebemos que preferencialmente adotava uma pedagogia da participação, em vez, da transmissão.

O somatório das nossas observações revelou que o trabalho efetuado nesta turma era completo em todas as áreas curriculares. Ao nível das atividades extra curriculares a instituição dispunha de um professor de informática, uma professora de inglês, um professor de música e duas professoras de expressão plástica. Quanto às atividades curriculares, os conteúdos do segundo ano sugeridos pelas metas curriculares em Português e Matemática, a Organização Curricular para o 1.º do Ensino Básico em Estudo do Meio eram trabalhados com pormenor através de estratégias e materiais adequados. Além destas competências essenciais para o processo de avaliação, o professor titular propunha diariamente que fosse treinadas estratégias de cálculo mental e uma vez por semana os alunos resolviam um problema matemático. As atividades de matemáticas observadas quer do livro ou propostas pelo professor apelavam sempre ao raciocínio matemático e à aplicação das estratégias aprendidas. Em Português era desenvolvido na sala a fábrica das histórias, onde cada aluno escrevia pequenas frases que ajudavam a adquirir competências ortográficas, gramaticais e lexicais. No sentido

de promover a leitura, o professor criou uma pequena biblioteca rolante, cada aluno adquiriu um livro no início do ano letivo e semanalmente emprestava-o a outro colega, de acordo com uma tabela de registo elaborada pelo docente. Salienta-se ainda que no tempo de estudo autónomo o aluno podia escolher como atividade, nos conteúdos de Português a leitura e a escrita; na Matemática os cálculos, jogos e exercícios; no Estudo do Meio o estudo individual ou pares.

Todavia, foi na área de português que tencionámos intervir. Pretendíamos abordar um domínio específico indicado nas metas curriculares a Iniciação à Educação Literária. Acreditamos e sabemos-lo por experiência própria que a leitura e a escrita estão na base de toda a nossa formação, são um forte preditor para o sucesso pessoal e profissional.

Pessoalmente esperou-se adquirir estratégias e conhecimentos relevantes para a construção do processo ensino-aprendizagem estabelecendo relações/interações positivas em constante crescimento. Postic (2008) defende a relação educativa assenta nas relações sociais, afetivas e cognitivas que se estabelecem entre o professor e o aluno. Claramente, por parte da professora estagiária existiram dúvidas, incertezas e dificuldades mas, certamente foi um “... companheiro mais experimentado, o guia, mas que também parte com a criança à descoberta.” (Vasconcelos, 1998, p. 145)

7.1.Objetivos

Na nossa intervenção delineámos como objetivo principal que os alunos no final deste período de intervenção manifestassem vontade e gosto leitura. Como objetivo secundário, seguimos as metas curriculares de português para o 2.º ano no domínio da Educação Literária onde é previsto que o aluno no domínio: *Ouvir e ler textos literários* deve ser capaz de ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular, praticar a leitura silenciosa, ler pequenos trechos em voz alta e ler em coro pequenos poemas. No domínio: *Compreender o essencial dos textos escutados e lidos*, o aluno deverá antecipar conteúdos com base no título e nas ilustrações, descobrir regularidades na cadência dos versos, interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história, fazer inferências (de sentimento – atitude), recontar uma história ouvida ou lida, propor alternativas distintas (alterar características das personagens) e propor um final diferente para a história ouvida ou lida. No domínio: *Ler para apreciar textos literários*, o aluno deve ser capaz de ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular, exprimir sentimentos e emoções

provocados pela leitura de textos. No domínio: *Ler em termos pessoais*, o aluno seja capaz de ler, por iniciativa própria, textos disponibilizados na Biblioteca Escolar, escolher, com orientação do professor, textos de acordo com interesses pessoais, dizer e escrever, em termos pessoais e criativos, dizer lengalengas e adivinhas rimadas, dizer pequenos poemas memorizados, contar pequenas histórias inventadas, recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal), escrever pequenos textos (em prosa e em verso rimado) por proposta do professor ou por iniciativa própria. Neste sentido, apontamos, ainda, como objetivos específicos para a exploração do texto narrativo: suscitar interesse pela leitura, desenvolver a compreensão global e pormenorizada; desenvolver a interpretação, realizar exercícios de reescrita; enriquecer o campo lexical e aprendizagens de novos conceitos sintáticos. Relativamente à poesia foi nosso propósito: incentivar o aluno a ler este tipo de texto; promover a compreensão da leitura de poemas; praticar a leitura e voz alta individual, a pares e em coro; memorizar e recitar poesia; explorar o ritmo das poesias e sua sonoridade.

8. Intervenção

8.1. Problemática/Área de Intervenção

A nossa problemática não era, de todo negativa, contrariamente à definição da própria palavra. Perspetivou-se que esta turma iniciasse competências de Iniciação à Educação Literária, adquirindo o gosto pela leitura e pela escrita. Como referido no capítulo anterior estamos perante uma turma muito desenvolvida nas várias áreas curriculares. Numa primeira abordagem pensamos criar uma leitura partilhada entre todos os alunos, mas tomámos conhecimento que tal já acontecia. Assim sendo, continuámos o nosso percurso de observação e fomos delineando uma possível área de intervenção.

Numa primeira observação e reflexão (Anexo XVI) que mais tarde foi confirmada, percebemos que a pedagogia de ensino nesta instituição não era de transmissão de conhecimentos, mas de construção dos mesmos pelo aluno, sendo o professor um mediador ou um guia neste processo. A própria organização do colégio, a dinâmica dentro da sala de aula, inclusive a planificação antecipada dos conteúdos a desenvolver era uma prova desta construção pessoal e académica. O professor cooperante planificava as suas atividades com a professora 2.ºano turma A, realizavam uma reunião semanal, que acontecia à quarta-feira, onde discutiam quais os conteúdos e as atividades a desenvolver durante a semana seguinte. Era de facto um trabalho em equipa, existia colaboração entre ambos, partilha de conhecimentos, de tarefas e de instrumentos. Assim, durante a nossa intervenção a planificação das atividades foi elaborada em trabalho colaborativo com a professora estagiária do 2.º B e os respetivos professores cooperantes. Trabalhar colaborativamente, segundo Roldão (2007) permite ensinar mais e melhor, onde o professor pratica trabalho individual, mas também contribui para o trabalho colaborativo. Portanto, é um trabalho articulado, pensado em conjunto com a finalidade de alcançar melhores resultados e sucesso nas aprendizagens.

Durante o período de observação foi permitida a consulta de toda a documentação disponibilizada pelo professor cooperante, incluindo a planificação anual e as planificações mensais dos meses de novembro, dezembro e janeiro. Percebemos que as

obras indicadas nas metas curriculares para a educação literária não tinham sido contempladas. Assim, depois de ponderarmos sobre a dinâmica da sala de aula percebemos que poderíamos incidir o nosso trabalho nessa área de ensino. Neste seguimento, surgiu a oportunidade para realizarmos um pequeno questionário (Anexo XVII) aos alunos sobre aquilo que gostariam de aprender de novo na escola, se gostavam de histórias, se gostariam de ouvir histórias na escola, se gostariam de ler e escrever histórias e qual a tarefa de que mais gostam, ler ou escrever. As respostas a este questionário foram tratadas estatisticamente e o resultado (Anexo XVII) revelou que o interesse da turma numa nova aprendizagem incidia sobre as ciências e a leitura e escrita, havendo preferência pela última. Para nossa admiração, várias crianças pediram para aprender a letra cursiva, uma vez, que esta não era usada no colégio. Às questões: “Gostam de histórias? Gostarias de ouvir histórias? Gostarias de ler e escrever histórias?” a maioria da turma respondeu que sim. Por fim, a última questão sobre a preferência entre a leitura e a escrita os alunos revelaram primazia por ambas. Depois de conhecermos os gostos e as preferências dos alunos sobre este âmbito foi nosso propósito através da temática identificada abranger todas as áreas curriculares e escolher algumas obras aconselhadas pelas Metas Curriculares para o 2.º ano do 1.º Ciclo que pudessem ser trabalhadas de acordo com os conteúdos a transmitir.

Sabemos que no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico a criança descodifica, reconhece palavras e realiza leitura oral. Devem estar motivadas para ler todos os escritos que existem ao seu redor, interpretar a informação transmitida, conseguir responder a questões de interpretação de texto e lembrarem-se de factos detalhados. Portanto, os alunos neste ano de ensino devem começar a construir o seu percurso de leitor, pois “A primeira condição para gostar de ler é ler sem esforço” (Viana & Martins, 2009, p.17). Para que o aluno consiga construir o seu percurso de leitor tem que conseguir descodificar o código escrito e ter motivação para aprender a ler.

8.2. Enquadramento teórico da problemática

Em primeiro lugar pretende-se definir o conceito de literacia.

Literacia da leitura é a capacidade de cada indivíduo compreender e usar textos escritos e reflectir sobre eles, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade. Esta definição ultrapassa o conceito tradicional de leitura como simples descodificação e interpretação literal do escrito, alargando-se a tarefas mais específicas e complexas (PISA, 2001, OCDE).

Porquê promover e desenvolver conceitos literários? No nosso ponto de vista a literacia permite ao aluno, futuro leitor e escritor, compreender para além do que lê, sabendo adequar e relacionar conhecimentos. Ler para obter informação de carácter geral, para escrever, para comunicar, para recordar, para transmitir, para seguir instruções, para aprender, para estudar. É evidente que o ato de ler é essencial a qualquer ser humano e quanto mais se lê, mais facilidade se tem em escrever, em expressar ideias e opiniões. Compreendemos que a educação literária deve ser promovida desde tenra idade, é um processo que deve começar em casa pela família. Council (2008) defende que a literacia desenvolvida em contexto familiar deve aproveitar situações do dia-a-dia para ajudar a criança a desenvolver as suas capacidades literárias. O livro permite à criança descobrir o prazer da leitura, tomar conhecimento com os diferentes tipos de texto, narrativo, prosa e poesia, levando a criança a compreender a finalidade e as funções da escrita.

De acordo com Azevedo (2009) a literacia potencia a interação social, estimula o raciocínio crítico, contribui para a formação efetiva e íntegra do ser humano e deve ser encarada como a capacidade para ler o mundo. Outra perspectiva holística deste conceito defende que “... literacia rima com sabedoria. É como se literacia fosse o processo, sabedoria o resultado” (Alves, 2005, p.16).

O documento Metas Curriculares de Português (2012) aponta o Ensino da Educação Literária em duas vertentes: a Literatura pela transmissão da história da língua, dos valores e tradições e a Educação Literária pela contribuição para a completa formação do ser humano.

Após as definições apresentadas sobre a importância da literacia no desenvolvimento do ser humano é, também, necessário compreendermos os propósitos das nossas propostas de trabalho. Começando pelo texto narrativo que pretendíamos iniciar, segundo Sim-Sim (2007) é importante o mesmo ser trabalhado, tal como, as

histórias e os textos de teatro no sentido de proporcionar aos alunos o prazer da leitura recreativa. Quanto à poesia, a mesma autora defende que o aluno ganha gosto pela sonoridade e poder da linguagem poética e simbólica (Sim-Sim, 2007). Para que o aluno desenvolva a capacidade de contar e escrever tem que ouvir e ler antes. O papel do professor neste processo deve ser a chave fundamental para o sucesso desta capacidade, além dos pais como referimos anteriormente.

Cabe à escola ajudar o aluno a desenvolver o seu projeto de leitor. De acordo com Rolo e Silva (2009) o professor deve gerir o espaço e o tempo, por forma a criar momentos dedicados ao ensino/aprendizagem da leitura, desenvolvendo estratégias e selecionado conteúdos adequados à turma. Os autores referem que nos estudos do PISA 2000 “...uma percentagem de 44% dos alunos de 15 anos da área da OCDE lê apenas para procurar informações; mais de um terço afirma que só lê se for obrigado e 21% (...) a leitura é uma perda de tempo...” (p.116) No entender das autoras acima mencionadas, a escola tem como função ensinar a ler e esta é a competência básica para criar o gosto e o hábito pela leitura, mas a maior dificuldade incide em criar laços sólidos com a leitura. Neste sentido, pretendíamos selecionar os conteúdos a trabalhar e as estratégias que estavam na base deste processo, com vista a fomentar não só o gosto pela leitura, mas a criar bases para que os laços entre o aluno e o livro perdurem. Ainda no entender das autoras os alunos que criaram o gosto pela leitura tiveram à sua disposição, em casa e na escola, livros. Mas, não só com acesso a livros que é conseguido este objetivo, é preciso alguém que lhes conte e lhes leia histórias; alguém que no passado já construiu o seu projeto leitor. Quisemos ser esse adulto que conta e lê histórias como sendo suas e que os alunos se esquecessem que estavam perante um texto, um conjunto de palavras e que, apenas, ouvissem com prazer.

Ler não é um ato simplificado, “... a leitura implica a interação de três dimensões: o texto, o contexto e o leitor” (Amado & Sardinha, 2013, p.37). A primeira dimensão está relacionada com o conteúdo do texto, o grau de complexidade, o tema abordado; a segunda diz respeito à motivação para a leitura, à interação entre o aluno-professor, aluno-colegas, aluno-família, o ambiente de leitura e com o tempo que se dispõe para esse fim; a terceira dimensão alude às capacidades, aos conhecimentos linguísticos do leitor (Amado & Sardinha). À luz destas teorias, pretendemos apresentar diversidade textual, interação oral e escrita, aplicando estratégias que visassem a simplificação do ato da ler, habilitando o aluno para a proficiência leitora.

8.3. Prática desenvolvida

A prática pedagógica ocorrida no 2.º ano, turma B, do 1.º Ciclo do Externato da Luz iniciou-se ainda durante o período de observação participante. A convite do professor titular realizámos algumas intervenções pontuais; umas planificadas, outras de completo imprevisto. De facto, estes momentos foram fulcrais quer para estreitarmos laços com a turma, quer para tomarmos conhecimento mais pormenorizado sobre as competências de cada aluno. Depois de reunirmos a informação necessária sobre esta turma, seguimos para uma possível problemática que nos orientasse o percurso e estágio.

Estávamos perante uma turma com o ensino abrangente em todas as áreas curriculares previstas para este ano de ensino. Contudo, em Português aferiu-se que as obras de Educação Literária previstas no documento Metas Curriculares para este ano de ensino, não tinham sido pensadas nem planificadas pelo corpo docente. Neste sentido, a nossa intervenção partiu da Educação Literária para todos os conteúdos abordados nas diversas áreas curriculares. Após uma análise aprofundada sobre as obras proposta para este ano de ensino entendemos que não seria possível abordá-las na totalidade. Decidimos, assim, introduzir uma obra por semana, dado que o nosso estágio decorria apenas durante o mês de janeiro, escolhemos quatro obras: “O príncipe com orelhas de burro” de Adolfo Coelho, “O rabo do gato” do mesmo autor, “A revolução das letras” de Manuel António Pina e “O pinto borrachudo” também de Adolfo Coelho. A nossa intervenção teve como objetivo ensinar os conteúdos programados nas planificações mensais de janeiro das três áreas curriculares, Português, Matemática e Estudo do Meio, seguindo a organização da planificação semanal organizada pelo professor titular, bem como dar continuidade às rotinas de sala, nomeadamente, em português. Numa semana deviam existir três momentos: leitura e interpretação, produção escrita e ditado. Portanto, ao planificarmos as nossas aulas tivemos em consideração os conteúdos a introduzir e a reforçar. Começávamos na segunda-feira, com a leitura em voz alta, pela professora estagiária, da obra, seguida de leitura silenciosa realizada pelos alunos, levantamento de vocabulário desconhecido e ficha de interpretação. Na última obra resolvemos trabalhar o vocabulário oralmente, em vez de através de um registo escrito. Na primeira obra, “O príncipe com orelhas de burro” além das atividades anteriormente referidas, distribuímos cartões com várias palavras,

retiradas da história, pelos alunos para construírem uma frase ou um pequeno texto. Introduzimos com esta obra o esquema de suporte ao texto narrativo que contém os passos necessários para a construção do mesmo e propusemos aos alunos que a partir da mesma criassem uma banda-desenhada. Na segunda obra, “O rabo do gato” a proposta de exploração acrescentou às anteriores a recriação de um final diferente, elaborada por cada aluno. A terceira obra, “A revolução das letras”, percebemos que não foi acessível a todos os alunos, talvez devesse ter sido trabalhada no final do segundo período, início do terceiro dada a dificuldade sentida pelos alunos na interpretação da mesma. Durante essa semana iniciámos a construção do texto narrativo e para o preenchimento deste os alunos tiveram à disposição cartões com imagens e nomes. Esta atividade, numa primeira fase foi realizada em grupo de quatro alunos, e posteriormente, em grande grupo onde a professora estagiária escreveu no quadro o texto que em conjunto construíram. A última obra, “O pinto borrachudo” foi introdutória dos determinantes artigos definidos e indefinidos.

De modo a captar a atenção e o envolvimento da turma, em todas as obras preocupámo-nos em foi nosso propósito torná-las atrativas, e sobretudo foi nosso propósito atingir os objetivos propostos pelas metas curriculares.

Em Matemática, tivemos oportunidade de reforçar conteúdos como as horas, as figuras geométricas e os itinerários. Mas também introduzimos novos conteúdos, as frações e as áreas. Quanto ao estudo do meio, introduzimos os conteúdos relativos às profissões, à vida em sociedade, modos de vida e funções sociais de alguns membros da comunidade e reforçamos conteúdos anteriormente trabalhados.

A planificação diária que serviu de suporte ao nosso trabalho de aula resultou das planificações mensais dos professores cooperantes e da planificação semanal que elaborávamos em parceria com o grupo de docentes (professores cooperantes das turmas do segundo ano A e B e as respetivas professoras estagiárias). Por um lado, planificámos em função de objetivos, de conteúdos a adquirir e por outro em função das atividades. Pais (2002) defende que a planificação assente na atividade tem mais vitalidade e dinamismo. A planificação em função dos objetivos, de acordo com a autora, assume um modelo mais tradicional. As planificações elaboradas considerando os conteúdos programáticos incidiram sobretudo nos domínios da Matemática e do Estudo Meio. As restantes planificações foram concebidas tendo em conta as obras literárias a abordar, portanto, partiram da atividade para os conteúdos a ensinar/aprender. A par da planificação esteve a reflexão. Neste momento podemos

afirmar que fomos capazes de realizar dois tipos de reflexão, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação. A reflexão na ação segundo Schön (citado em Alarcão, 1996) acontece quando refletimos no exato momento em que decorre a nossa prática, enquanto a reflexão sobre a ação surge como retrospectiva da prática que efetuámos. A reflexão no papel de professora permitiu-nos melhorar, reestruturar a nossa prática pedagógica. Não só a professora tomou a consciência de refletir sobre si e sobre o seu trabalho, também os alunos foram confrontados com este exercício. Porquê? Porque nesta escola o aluno assume um papel importante no processo ensino-aprendizagem. O aluno pensa sobre o que aprendeu, o que fez, como fez, como poderia ter feito, ou seja, é autónomo neste processo. Como foi referido, seguimos as estratégias do professor cooperante e continuámos a promover a aprendizagem cooperativa que incluía estratégias que levassem os alunos a pensar.

Na aprendizagem cooperativa permite-se o confronto de pensamento entre pares e pequenos grupos. Os alunos podem explicar uns aos outros a maneira como resolvem um problema; explicitar oralmente o seu raciocínio, partilhando-o, e clarificar as suas ideias para si próprios e para os outros (Cardoso, Peixoto, Serrano, Moreira, 1996, p. 76).

Quanto à avaliação efetuada durante a prática educativa seguimos a metodologia do professor cooperante e optámos pela avaliação formativa, diária e contínua. Esta avaliação permitiu-nos (alunos e professores) recolher dados para planificar o processo de ensino-aprendizagem, apontar falhas, aprendizagens e competências ainda não conseguidas, pois “A avaliação formativa não deve assim exprimir-se através de uma nota mas sim por meio de apreciações, de comentários” (Cortezão, 2002 p.38). Criámos instrumentos de avaliação de acordo com os objetivos a atingir. Corrigimos todas as tarefas no momento em cooperação com o aluno. No caso concreto da ortografia, era prática na correção do erro o professor primeiro identificá-lo com um risco em baixo, de seguida, explicava qual o grafema a usar e depois o aluno reescrevia, demos continuidade a este trabalho em todas as correções efetuadas.

Concluindo, durante a nossa prática pedagógica procurámos criar estratégias que possibilitassem um bom relacionamento entre alunos-alunos, professora-alunos e naturalmente estabelecer um ambiente facilitador do processo ensino-aprendizagem.

8.4. Atividades mais significativas

A área de intervenção proposta para esta turma de 2.ºano incidiu sobre a iniciação à Educação Literária. Para a elaboração desta temática selecionámos quatro obras a desenvolver e diversas atividades relacionadas com cada uma. Em cada semana de estágio foi possível apresentar uma obra literária e ensinar alguns conteúdos programados nas diversas áreas curriculares. Deste trabalho efetuado pretendemos no presente capítulo evidenciar duas atividades mais significativas da nossa prática, a primeira apresenta uma atividade relacionada com a área de intervenção e a segunda expõe um conteúdo matemático por nós introduzido.

8.4.1. Banda-desenhada.

Descrevemos anteriormente a nossa prática pedagógica, agora pretendemos salientar uma atividade mais significativa da mesma. A Educação Literária para o 2.º ano do Ensino Básico prevê a abordagem de diversas obras com graus de dificuldade distintos. Começamos a nossa tarefa por uma obra relativamente simples, “O príncipe com orelhas de burro” de Adolfo Coelho. Abordámo-la seguindo as rotinas do professor, portanto à segunda-feira era habitual os alunos construírem uma frase ou um pequeno texto, por isso, distribuímos dois cartões com palavras (Anexo XVIII) do texto por cada aluno para realizarem as suas produções escritas. Sem explicar aos alunos o intuito das palavras apresentadas prosseguimos e na quarta-feira achámos pertinente em primeiro lugar recordar a atividade de escrita com algumas palavras da história. Esta estratégia serviu para criar um elo de ligação entre o trabalho desenvolvido na segunda-feira e a apresentação da história. De seguida, apresentámos o título da história no quadro e propusemos atividades de pré-leitura, colocando algumas questões, tais como quem é a personagem principal da história? O que teria de diferente? O que irá acontecer? Seguimos para a leitura da história (Anexo XVIII) em voz alta da história acompanhada pelos alunos. Prosseguimos com atividades de pós-leitura, primeiro propusemos aos alunos uma leitura silenciosa e individual e depois a identificação de palavras desconhecidas. Distribuímos uma grelha de registo de palavras desconhecidas (Anexo XVIII) e em conjunto os alunos apontaram as palavras cujo significado desconheciam, tentaram através do contexto compreender o seu significado e a professora registou no quadro os respetivos significados para a poderem preencher. De

seguida apresentámos um esquema de preenchimento (Anexo XVIII) do resumo da história que incluía as seguintes questões: Quem? Onde? Personagem? Acontecimento marcante? Problema? Solução? Esta atividade foi realizada em grande grupo com o registo do preenchimento do esquema no quadro. Pretendíamos que os alunos compreendessem que um esquema evidencia os acontecimentos mais marcantes da história.

Na quinta-feira, surgiu a atividade que pretendemos destacar da nossa prática, a banda-desenhada. A planificação (Anexo XIX) para esta intervenção iniciava-se pelo reconto oral da história, neste sentido, cada grupo contou uma parte da história ouvida no dia anterior. Depois de recordada a história, questionámos a turma se conhecia banda-desenhada, se já tinham lido, o que tinham lido e como é a apresentação deste tipo de história. Criámos um diálogo aberto com a participação de todos, demos oportunidade para a troca de ideias, de opiniões e de vivências. A partir desta conversa sintetizámos ideias e chegámos à conclusão que numa banda desenhada deverá existir mais ilustração do que texto e que este aparece em balões de falas. Apresentámos a proposta de trabalho aos alunos, a elaboração de uma banda-desenhada partindo do texto narrativo, “O príncipe com orelhas de burro.” Distribuímos uma folha A4 dividida em seis retângulos. Dada a dificuldade que poderiam ter na construção deste tipo de texto, decidimos em grande grupo escolher os acontecimentos e as respetivas frases correspondentes a cada retângulo da banda-desenhada. A professora reproduziu no quadro o esquema da banda-desenhada e registou as falas combinadas para cada quadrícula. Demos liberdade aos alunos para ilustrarem os acontecimentos selecionados a seu gosto. Quanto às falas, apesar de termos feito alguma restrição relativa aos diálogos, permitimos aos alunos que se sentissem capazes, de criar novas ou melhorar as apresentadas. No fim da atividade a professora circulou pela sala corrigiu todas as bandas desenhadas e avaliou os resultados. Observámos que alguns alunos não acrescentaram mais elementos à sua banda-desenhada, mas outros inventaram frases novas. (Anexo XX) A avaliação (Anexo XXI) deste trabalho incidiu sobre duas competências: a correspondência entre a escrita e a ilustração e a criatividade na escrita. A primeira revelou que a maioria da turma conseguiu sem dificuldade fazer a correta correspondência, quanto à segunda apenas oito alunos escreveram além das falas propostas. Além da avaliação realizada pela professora apresentámos também uma autoavaliação (Anexo XXI) aos alunos sobre as competências trabalhadas nesta primeira semana. A autoavaliação é semanalmente aplicada no plano individual de

trabalho de cada aluno. Porém, observámos que as competências aqui apontadas eram novidades na autoavaliação, nomeadamente a participação oral, neste ponto alguns alunos refletiram sobre, o facto de não participarem espontaneamente nas aulas e em conversa com os mesmos foi-nos dito que tinham vergonha de se exporem aos colegas. A autoavaliação e heteroavaliação são essenciais para o crescimento do aluno, por isso, alguns alunos tomaram consciência que não participavam tanto como desejado e comprometeram-se a participar mais nas aulas seguintes. Desta intervenção adveio um relatório diário com a respetiva reflexão sobre a prática pedagógica que anexamos. (Anexo XXII).

Em suma, decidimos salientar da nossa prática pedagógica a elaboração da banda-desenhada porque faz parte da experiência de leitura quotidiana de alguns alunos e é considerada um tipo de texto de fácil leitura. Ainda, no entender de Sá (2000) é uma boa estratégia para facilitar o estudo das obras literárias. A adaptação de uma obra literária à banda desenhada não é recente, já Ceia (1989) defendia que este tipo de registo facilitaria mais tarde o estudo da obra: “Depois, atraído pela magia das ilustrações...” (p.25) o leitor facilmente sente motivação para ler e reler. Ainda na conceção de ideias deste autor, o mesmo questiona-se sobre o que desperta mais atenção do leitor, o texto ou a imagem? Ceia afirma “O leitor cansado do estudo (...) certamente ignorará o texto e fixará a sua atenção nas imagens” (p.28). De acordo com esta ideia, a atividade surgiu depois de um trabalho aprofundado sobre a obra literária em estudo onde foi possível identificar as personagens e os acontecimentos da mesma. Claro que esta obra não apresentava uma dificuldade superior à compreensão dos alunos, mas num processo inicial foi relevante fazer esta atividade de transcrição para desmistificar futuramente obras de maior complexidade. O processo de adaptação do texto literário à banda de desenhada envolve ações de escrita que requerem ordem de pensamentos e ações. Neste sentido, a atividade do preenchimento do esquema proposta no dia anterior teve como objetivo, por um lado, a identificação das ações mais relevantes, a organização das ações, a escrita com frases curtas e, por outro, à estruturação da banda-desenhada. A planificação do processo de escrita é fundamental e deve, segundo Barbeiro e Pereira (2007), começar nos primeiros anos de ensino.

8.4.2. Áreas.

A atividade que a seguir se apresenta não está relacionada com a temática abordada durante o nosso período de intervenção. Porém, na apresentação da nossa prática referimos que intervimos considerando duas situações, a atividade e os conteúdos. Assim, se na atividade anterior os conteúdos foram abordados partindo do estudo da obra literária “O príncipe com orelhas de burro”, na que apresentamos de seguida a nossa prática reflete o percurso inverso, isto é, do conteúdo programático para a atividade, a planificação desta intervenção e o relatório diário reflexivo da mesma encontram-se em anexo (Anexo XXIII). Estava previsto na planificação de janeiro da instituição que os alunos aprendessem em Matemática, no domínio da geometria e medida, o conteúdo, áreas. Para o ensino deste novo conteúdo realizámos várias pesquisas e concluímos que inicialmente os alunos devem calcular áreas tendo como unidade de medida o quadrado. A partir deste conhecimento criámos uma história sobre uma menina que tinha comprado móveis novos para o seu quarto, mas quando chegou a casa teve dúvidas se os mesmos caberiam no quarto. A estratégia de motivação para esta nova aprendizagem iniciou-se com o título da história, “*Um problema de espaço*” escrito no quadro. Informámos a turma que teríamos que resolver o problema de uma menina que se chamava Carlota e apresentámos a imagem. Escrevemos no quadro: “*A Carlota comprou uns móveis novos para o seu quarto.*”, colocámos um retângulo do tamanho de uma cartolina no quadro e perguntámos à turma que móveis teria a Carlota comprado? Enumeraram várias hipóteses e fomos simultaneamente colando as figuras feitas em E.V.A representativas de cada móvel, uma cama, uma secretária, uma estante, uma cadeira e um tapete.

Depois da apresentação de todos os móveis lançámos a questão problema: “*Quando a Carlota chegou a casa surgiu-lhe um problema, não sabia se os móveis que tinha comprado cabiam todos dentro do quarto. E agora como é que podemos resolver este problema?*” Choveram ideias e opiniões dos alunos sobre os vários modos de medição, nomearam a fita métrica, régua, palmos, dedos, pés até que uma aluna sugeriu um retângulo que existia no cartaz do calendário. Valorizámos a sua participação e perguntámos à turma se haveria uma figura geométrica com os lados todos iguais que pudesse servir de medida. A identificação foi imediata, elegeram o quadrado e colámo-lo no quadro como unidade de medida. Depois de compreenderem que o elemento

fundamental para medir os móveis seria um quadrado, criámos uma dinâmica que permitiu aos alunos participarem ativamente na medição da área de cada figura.

Colocámos à disposição dos alunos vários quadrados coloridos e convidámos-os, individualmente ou a pares a irem ao quadro calcular a área. Assim, colocando post-it nos quadrados os alunos sobrepunham-nos à figura representativa do móvel e chegavam à resposta pretendida. Por cada figura foi registado no quadro o valor da área com a respetiva unidade de medida. Depois de encontrado o valor da área de cada móvel questionámos os alunos se o problema estava finalmente resolvido. Os alunos tinham percebido que ainda faltava medir o quarto. Neste sentido, perguntámos como é que era possível fazer essa medição e a resposta recaiu na unidade de medida apresentada. O retângulo que representava o quarto teria sensivelmente 50cm de altura por 70cm largura, portanto, era grande. Interrogámos a turma como medir este quarto e as respostas foram a unidade de medida, por isso, mudámos a face do retângulo e mostrámos as quadrículas marcadas que facilitavam a medição. Perante tantos quadrados perguntámos como seria possível contá-los, alguns alunos contaram de um em um, mas eis que surgem dedos no ar e deram respostas como 6×8 e 16×3 , resultado 48. Ficámos a saber a área do quarto, a última tarefa recaiu em arrumar os móveis dentro do quarto. Os alunos foram convidados a irem ao quadro, em grupo, arrumar os móveis dentro do quarto. Apelámos para que tivesse em consideração que um quarto deve ser funcional, isto é, devemos conseguir circular entre os móveis.

Depois de todos os alunos terem apresentado a sua proposta de arrumação do quarto, cortámos a cartolina (quarto) ao meio e interrogámos: “E agora, será que os móveis caberiam neste quarto?” Rapidamente responderam que sim porque o total da área dos móveis era 23 e o quarto dividido ao meio tinha 24 de área, logo, ainda sobrava um quadrado. Foi uma resposta surpreendente porque não tínhamos calculado a totalidade da área de todos os móveis, mas dado o interesse e a motivação que os alunos sentiram com a tarefa fizeram-no sem indicações. O guião de aula e as imagens de suporte à intervenção encontram-se em anexo. (Anexo XXIV).

Sintetizando, esta atividade espelhou que perante as questões problema os alunos desenvolvem o raciocínio matemático, passando por três etapas: *a)* o ponto de partida, *Um problema de espaço*; *b)* o processo, o cálculo da área de cada móvel; *c)* o ponto de chegada, a arrumação dos móveis no quarto. Nas palavras de Cardoso, Peixoto, Serrano e Moreira (1996) falamos de aprender a pensar. Ainda no entender dos mesmos autores o ensino da resolução de problemas promove o desenvolvimento dos processos

metacognitivos nos alunos e o professor assume um papel de mediador e orientador deste caminho. Estas são as estratégias diariamente aplicadas neste contexto escolar e que nós observámos e demos continuidade na nossa prática pedagógica. Quanto à avaliação desta atividade optámos por uma grelha de observação da participação oral (Anexo XXV). No momento observámos os alunos que estavam a participar na atividade, relativamente àqueles que não o fizeram por iniciativa própria coube-nos incentivá-los a participarem. O resultado desta tarefa foi muito positivo e promotor de aprendizagens, pois conseguimos que todos os alunos contribuíssem para a resolução do problema.

9. Resultados, Avaliação e Reflexão

Na fase de observação e levantamento de dados sobre o contexto de estágio onde estávamos inseridos encontramos uma problemática a trabalhar. Neste sentido, apresentamos como proposta de intervenção a leitura e exploração de quatro obras literárias indicadas no documento das Metas Curriculares para o segundo ano, do primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Aquando da preparação do processo-ensino aprendizagem tivemos como preocupação refletir sobre as seguintes questões: O que ensinar? Como ensinar? e Como avaliar? A resposta à primeira questão foi óbvia durante este período de estágio porque sabíamos o que íamos ensinar, quatro obras literárias, uma por semana. A partir destas obras trabalhamos seguindo a metodologia do professor cooperante, ou seja, em Português, a leitura e interpretação da história, reconto oral, treino da ortografia com ditado, produção escrita e gramática. Estas obras foram transversais a todas as áreas curriculares a desenvolver, queremos com isto dizer, que a partir delas criámos fichas de trabalho com os conteúdos planificados para este mês. Em relação à segunda questão, Como ensinar? Tivemos sempre em consideração o público-alvo, as indicações e a experiência do professor cooperante e, ainda, a formação que recebemos neste percurso académico. Todos contribuíram neste processo de aprendizagem de ser professor. A última questão, Como avaliar? Foi a nossa maior dificuldade. Tínhamos avaliado alunos noutros contextos de estágio, mas pela primeira vez deparamo-nos com uma avaliação contínua e formadora onde o aluno aprende com vista ao seu sucesso, problematizando a aprendizagem, corrigindo o erro (ortográfico ou matemático), no momento, pelo próprio em colaboração com o professor, autoavaliando-se nas suas capacidades e conhecimentos. Optámos assim pelo mesmo tipo de avaliação contínua, formativa e formadora. Avaliámos durante as atividades, regra geral, se os alunos sentiam ou não dificuldade na resolução das tarefas propostas. O resultado destas avaliações permitiram-nos sintetizar a informação e tomar conhecimento de quais as competências adquiridas no domínio da Educação Literária. Podemos dizer que na generalidade a turma conseguiu atingir todos os objetivos propostos. Os seguintes descritores de desempenho não foram abordadas: ler em coro pequenos poemas, recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal), escrever pequenos textos (em prosa e em verso rimado) por proposta do professor ou

por iniciativa própria. Notámos que relativamente às restantes áreas curriculares a avaliação adotada serviu de base para tomarmos conhecimento das dificuldades sentidas por cada aluno e o reforço que deveria ser dado a cada conteúdo introduzido. Foi ainda aplicada por duas vezes uma autoavaliação das competências e dos conteúdos. Alguns alunos reconheceram com sinceridade quais as suas facilidades e dificuldades. Queremos apontar que apesar do estágio de intervenção ter ocorrido apenas durante um mês notámos grandes evoluções na participação oral de uma aluna extremamente tímida e melhorias significativas em duas alunas. Apenas não conseguimos fazer a mesma conquista com um aluno que manteve o seu registo do início ao fim do nosso estágio, por isso, cabia-nos solicitar a sua intervenção e observámos que respondia sempre acertadamente.

Concluindo, tudo o que planificámos e preparámos para a problemática indicada foi cumprido. Conseguimo-lo porque estamos perante uma turma com um bom ritmo de trabalho, interessados nas aprendizagens, participativos e empenhados. Além da turma, os resultados positivos do nosso trabalho devem-se ao profissional com quem formámos equipa deste o primeiro momento. O professor cooperante não foi só um avaliador, foi um guia, um mestre que nos orientou, partilhando connosco não só a sala, a turma, mas todas as informações, materiais e estratégias que disponha.

A tomada de consciência que fazemos do nosso trabalho reflete-se na autoavaliação e reflexão que adiante se apresenta. Sendo que estamos num mestrado de qualificação para a docência em duas valências, tivemos oportunidade de vivenciar duas realidades bem distintas, a Educação Pré-Escolar e o ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Curiosamente, o primeiro estágio de intervenção no ensino básico foi numa turma de 1.º ano, portanto, quando percebemos que este ano o estágio iria decorrer numa turma de 2.º ano pensámos numa continuidade pedagógica. Claro, que não temos nenhum elo de ligação entre ambas, mas um seguimento de conteúdos significantes para a nossa formação profissional.

A instituição onde decorreu o nosso estágio podemos considerá-la de excelência, quer a nível pedagógico, quer a nível formação, transmissão de valores e dos profissionais que dela fazem parte. Estes fatores sobressaíram logo no primeiro contacto que tivemos nesta escola e com a passagem do tempo foram confirmados. Salienta-se ainda o método global natural aplicado no ensino da leitura e da escrita no 1.º ano, o plano individual de trabalho e o tempo de estudo autónomo que ocorre diariamente durante vinte minutos. Julgávamos difícil encontrar uma escola onde estes métodos

prevalecessem, portanto, só por isto, o nosso estágio foi enriquecedor da nossa futura profissão. Aprendemos muito, mas muito mais haveria para aprender com a escola e, em particular, com o excelente professor cooperante.

Enquanto estagiários quisemos melhorar a nossa prática educativa, adotando as estratégias e as metodologias do professor, bem como as rotinas da turma. Não sentimos necessidade de fazer alterações no ambiente de sala porque o considerámos muito bom. A título de exemplo, a disposição das mesas em grupo possibilitava o trabalho coletivo, o trabalho a pares, o trabalho colaborativo e cooperativo. Segundo, Fontes e Freixo (2004) a aprendizagem cooperativa permite aos alunos trabalharem em conjunto com vista ao melhoramento das aprendizagens de todos os elementos do grupo. Pretendemos na nossa prática educativa adotar estas práticas que seguem as orientações do modelo Movimento Escola Moderna.

Resta-nos referir que pedimos aos alunos que avaliassem o que aprenderam, o que gostavam de ter aprendido, o que gostaram e o que não gostaram (Anexo XXVI). As respostas foram tratadas através de gráficos (Anexo XXVI). À questão “O que aprendi?” os resultados divulgaram que a maioria dos alunos aprendeu as histórias; “O que gostavam de ter aprendido?” a resposta foi clara, letra cursiva; “O que gostei?” as respostas evidenciam as histórias; “O que não gostei?” os alunos apontaram as áreas e as frações. No nosso entender os alunos apontaram estas duas aprendizagens como as que menos gostaram talvez por insegurança relativa à sua consolidação. Podemos referir que após aprendizagem das frações os alunos realizaram uma mini ficha que revelou bons resultados, quanto às áreas a ficha foi feita em grande grupo e não notámos grandes dificuldades. A participação da turma em ambas as atividades foi boa, manifestaram interesse e entusiasmos, participando ativamente no decorrer da aula, por isso, achamos que embora tenham gostado da aula poderiam ficar receosos por se tratar de uma novidade. No nosso entender, estas questões refletem a nossa prática pedagógica e o resultado das mesmas revelam que atingimos os nossos objetivos pessoais e profissionais.

10. Conclusão

O relatório da prática supervisionada que apresentámos teve como objetivo a obtenção ao grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º do Ensino Básico. O mestrado nas duas valências é composto pela formação teórica e prática e ambas foram trabalhadas em simultâneo para que as aprendizagens efetuadas pudessem ser aplicadas na prática pedagógica. Assim, na Educação Pré-Escolar intervimos num grupo de idades heterogéneas onde desenvolvemos uma área de intervenção direcionada para a Literacia Emergente. Este processo deve acontecer o mais cedo possível no desenvolvimento de uma criança. O livro é um elemento fundamental no ensino; o acesso ao mesmo deve estar devidamente organizado, numa sala, disponível para ser consultado, folheado, observado, deve ser acessível a qualquer braço e mão mais pequena que o queira agarrar. Contudo, a escola não consegue por si só promover práticas literárias, os pais assumem um papel importantíssimo neste ponto. O seio familiar deve ser rico nestas práticas, os pais devem ler para os filhos, dizer lengalengas, promover jogos de trava-línguas, estimular os filhos a observar os escritos que existem ao seu redor para tornar todos os momentos ricos e fundamentais para despertar a criança para o ato de ler. Quando a criança ingressa no Ensino Básico inicia a sua aprendizagem formal da leitura e da escrita. O nosso contributo neste ensino incidiu na iniciação à Educação Literária. As obras desenvolvidas tiveram como pressuposto o contato com a escrita mais sofisticada do ponto de vista literário, menos lida normalmente por estas idades.

A riqueza deste estágio permitiu-nos simplesmente contar histórias só pelo prazer da leitura e contar histórias com finalidades e objetivos bem definidos. Nos dois níveis de ensino desejámos estimular o gosto pela leitura independentemente do tipo registo escrito. As duas realidades trabalhadas, Literacia Emergente e Educação Literária, contribuíram para uma boa formação das crianças na construção do seu projeto leitor, sem descurar a importância de todas as áreas curriculares. Neste sentido, a evolução de pensamentos e atos e a formação do espírito crítico adequado a situações problemáticas foram contínuas no processo de ensino-aprendizagem. Pensando no nosso futuro enquanto profissionais de educação estamos cientes que esta experiência pedagógica estará presente nas nossas práticas, independentemente do contexto onde viermos a trabalhar.

11. Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). O movimento da autonomia do aluno. Repercussões a nível da supervisão. In I. Alarcão (org.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. (pp-63-88). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (org.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. (pp-171-187). Porto: Porto Editora.
- Alves, J. (2005). Literacia e modernização económica. In H. Moura (org.). *Diálogos com a literacia*. (pp.15-22) Lisboa: Lisboa Editora.
- Amado, I., Sardinha, M.G. (2013). Ler, um ato com sentido. Reflexões sobre a importância da leitura em sala de aula. In A. Azevedo e M. Sardinha (org.). *Didáticas e práticas. A língua e a educação literária*. (pp.33-64). Braga: Editora Opera Omnia.
- Azevedo, F., Sardinha M.G. (2009). *Modelos e práticas em literacia*. Lisboa: Editora Lidel.
- Barbeiro, L. e Pereira, L. (2007). O ensino da escrita: a dimensão textual. Lisboa: Editora Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Bertram, T. e Pascal, C., (2009). *Manual DQP-Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: DGICD.
- Cardona, M. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes da sala também falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de educação de infância*. 81: 10-15.
- Ceia, C. (1989). A leitura do texto literário pela banda desenhada numa perspectiva didática, *Ensino da Língua. Aprender*. 9: 25-35.
- Circular nº.: 4 (2011). *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Cortezão, L. (2001). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação. In P. Abrantes e F. Araújo (org.). *Reorganização curricular do Ensino Básico. Das concepções às práticas*. (pp.35-42). Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- Council, N. R. (2008). *Começar com o pé direito. Um guia para promover o sucesso na leitura*. Porto: Porto Editora.
- Educação, M. (2006). *Organização Curricular e Programas*. Mem Martins: Departamento da Educação Básica.
- Educação, M. (2012). *Metas de Aprendizagem Para o Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação: <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem>
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de Formação de Professores*. (4ª ed.) Porto: Porto Editora.
- Fontes, A., Freixo, O. (2004) *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Editora: Livros Horizonte.
- Formosinho-Oliveira, (org.) J., Spodek, B., Brown, P., Lino, D., Niza, S. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Coleção Infância. (2ª ed.) Porto: Porto Editora.
- Formosinho-Oliveira, (org.), Lino, D., Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Construindo uma práxis de participação. Coleção Infância. (3ª ed.) Porto: Porto Editora.

- Marques, R. (1999). *A escola e os pais. Como colaborar?* (6.º edição). Lisboa: Texto Editora.
- Mata, L. (2012). Literacia familiar e desenvolvimento de competências de literacia. *Português. Investigação e Ensino*. Número temático: 119-227.
- Oliveira-Formosinho, J. e Gamboa, R. (org.) (2011). *O trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e prática*. Coleção Ciências da Educação. (3ª ed.) Porto: Porto Editora.
- Pais, A. e Monteiro, M. (2002). *Avaliação: uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- PISA (2001). Programme for international student assessment. Lisboa: Ministério da Educação.
- Postic, M. (2008). *A relação pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Ribeiro, I e Fernanda, V. (org.) *Dos leitores que temos aos leitores que queremos*. (pp.115-154) Coimbra: Editora Almedina.
- Ribeiro, I. e Viana, F. (2009). Dos leitores que temos aos leitores que queremos. In. Viana, F. (org.). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projetos para promover a leitura*. (pp.9-42). Coimbra: Editora Almedina.
- Rigolet S. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*. (2ª ed.) Porto: Porto Editora.
- Rigolet, S. A. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças*. Porto: Porto Editora.
- Riley, J. (2004). Curiosidade e comunicação: Língua e Literacia na Educação de Infância. In Siraj-Blatchford (org.). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. (pp. 42-54). Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M.C. (2007). Dossier: Trabalho colaborativo de professores. *Noesis*. 71:22-29.
- Rolo, C. e Silva, C., (2009) A escola e o gosto de ler. Da “obrigação” à “devoção in
- Román, M. Torrecilla, F. (2010) Melhorar a qualidade da educação de infância através da sua avaliação. O que avaliar e porquê para dar conta da qualidade na educação de infância. *Cadernos de Educação de Infância*. 89: 4-6.
- Sá, C.M. (2000). Sobre o papel da banda desenhada no desenvolvimento da competência da leitura. *Didática da língua e da literatura*. Vol. Instituto da língua e literatura. Coimbra: Editora Almedina.
- Silva, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação Básica.
- Sim-Sim, I., Silva, A. e Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sprinthall, N., Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um Hamster ao Processo de Pesquisa: Pedagogia de Projeto em Educação Pré-Escolar em Portugal. In *Qualidade e projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.
- Zabalza, M. (2007). *Qualidade em educação infantil*. Artimed.

12. Anexos