

RELATÓRIO FINAL DE ESTAGIO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Matilde Conceição de Vasconcelos

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



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

MARÇO de 2012

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
Unidade Científico Pedagógica de Ciências da Educação

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DO ENSINO DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA**

Provas no âmbito do 2º Ciclo de Estudos

Autor: Matilde Conceição de Vasconcelos

Orientador: Professora Doutora Ana Saldanha

Arguente: Professor Doutor Bento Cavadas

MARÇO DE 2012

Agradecimentos

Aos meus professores que contribuíram para a minha formação com os seus saberes e orientações.

Às minhas crianças que foram a razão de muitas alegrias e de muitos ensinamentos que guardarei sempre.

Ao Agrupamento de Escolas Marvila por me ter dado a oportunidade de poder aprender dentro de uma organização que sabe o que quer para os seus alunos e o melhor caminho para o fazer.

À Histórias & Risos Associação por me ter dado o todo o apoio necessário e ter contribuído para que esta etapa se concretizasse.

Às minhas companheiras ao longo desta viagem, Andreia Iça e Andreia Motaco, com quem partilhei tantos risos e choros.

À minha amiga Piedade que sempre me contagiou com o seu otimismo, sem me deixar cair e desistir.

Às minhas cooperantes, Isabel e Hermínia por me ensinarem a magia e a arte de ensinar que guardarei sempre como exemplo do que deve ser um docente.

Aos meus manos por toda a alegria e boa disposição que me transmitiram, especialmente ao mano Pedro que foi sempre incansável nas ajudas para “ontem”.

À minha mãe, por me ter apoiado em todos os momentos e ter permitindo dessa forma que eu conseguisse alcançar este sonho.

Ao Paulo e ao meu filho Rodrigo que são os meus pilares e a minha fonte de inspiração para que todos os dias o sonho comande a vida!

RESUMO

Este relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Ambos os estágios da Prática do Ensino Supervisionado foram desenvolvidos na mesma instituição educativa, Escola Básica do 1º Ciclo e Jardim de Infância Dr. João dos Santos, pertencente ao Agrupamento de Escolas Marvila, freguesia de Marvila, em Lisboa.

O objetivo deste relatório é retratar todo o trabalho desenvolvido ao longo de três semestres da Prática do Ensino Supervisionado, em contexto de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico o qual nos habilitará para a docência nestes dois níveis de ensino.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1º Ciclo; Prática Ensino Supervisionado

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	Pág. 1
CAPÍTULO I - PRÁTICA DO ENSINO SUPERVISIONADO I E II	Pág. 2
1. Apresentação da prática do ensino profissional no ensino Pré-Escolar	Pág. 2
1.1. Caracterização da comunidade envolvente	Pág. 2
1.2. Caracterização da instituição	Pág. 2
1.1.1. Localização da instituição	Pág. 2
1.1.2. Tipo de instituição	Pág. 3
1.1.3. Breve história da instituição	Pág. 3
1.1.4. Características do edifício	Pág. 3
1.1.5. Valências existentes	Pág. 3
1.1.6. Pessoal docente, não docente e números de crianças	Pág. 4
1.1.7. Horário: período letivo e interrupções letivas	Pág. 4
1.1.8. Projeto educativo	Pág. 4
1.1.9. Articulação da instituição com a família	Pág. 5
1.3. Caracterização do grupo de crianças	Pág. 5
1.4. Trabalho pedagógico em sala	Pág. 6
1.4.1. Organização do espaço	Pág. 6
1.4.2. Organização do tempo	Pág. 6
1.5. Trabalhos mais significativos desenvolvidos em contexto de sala	Pág. 7
2. Dilema surgido em contexto educativo de Pré-Escolar	Pág. 10
2.1. Conclusão sobre o dilema surgido em contexto educativo de Pré-Escolar	Pág. 13
CAPÍTULO II – PRÁTICA DO ENSINO SUPERVISIONADO III	Pág. 14
1. Apresentação da prática profissional no 1º Ciclo do Ensino Básico	Pág. 14
1.1. Caracterização da comunidade envolvente	Pág. 14
1.2. Caracterização da instituição	Pág. 14
1.2.1. Pessoal docente, não docente e número de crianças	Pág. 14
1.2.2. Horário: período letivo e interrupções letivas	Pág. 14

1.2.3. Projeto educativo	Pág.15
1.2.4. Articulação da instituição com a família	Pág.15
1.3. Caracterização do grupo de crianças	Pág.15
1.4. Trabalho pedagógico em sala	Pág.16
1.4.1 Organização do espaço	Pág.16
1.4.2 Organização do tempo	Pág.17
1.5. Trabalhos mais significativos desenvolvidos em contexto de sala	Pág.18
2. Dilema surgido em contexto de estágio de 1º Ciclo	Pág.21
2.1 Contextualização do aluno	Pág.21
2.2. Contextualização do dilema	Pág. 22
2.2.1. Dificuldades de Aprendizagem	Pág.22
2.3. Disgrafia	Pág.24
2.3.1. Classificação da disgrafia	Pág.24
2.3.2. Etiologia	Pág.25
2.3.3. Características da disgrafia	Pág.25
2.4. Identificação do problema – Estudo de caso	Pág. 26
2.5. Proposta de intervenção	Pág. 29
2.6. Conclusão sobre o dilema surgido em contexto de 1º Ciclo	Pág. 31
CONCLUSÃO	Pág.33
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	Pág. 34
ANEXOS	Pág. 36

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Gráfico de barras elaborado a partir do mapa de presenças	Pág. 8
Figura 2 – Mapa de conceitos sobre animais após visita ao Oceanário	Pág. 8
Figura 3 – Ilustração de palavras opostas	Pág. 9
Figura 4 – Registo de atividade experimental sobre a germinação	Pág. 9
Figura 5 – Rimas com os nomes das crianças	Pág. 9
Figura 6 – Texto coletivo elaborado a partir da Saquinha das Histórias	Pág. 9
Figura 7 – Palavras trabalhadas com as histórias dos ditongos	Pág. 19
Figura 8 – Gráfico de barras sobre a alimentação saudável	Pág. 19
Figura 9 – Dia de S. Martinho	Pág. 20
Figura 10 – Atividade experimental no laboratório	Pág. 20
Figura 11 - Linha do tempo	Pág. 20
Figura 12 – Texto coletivo elaborado a partir da Saquinha das Histórias	Pág. 20
Figura 13 – Produção gráfica do aluno	Pág. 27
Figura 14 - Produção gráfica do aluno	Pág. 27
Figura 15 - Produção gráfica do aluno	Pág. 27
Figura 16 - Produção gráfica do aluno	Pág. 28
Figura 17 - Produção gráfica do aluno	Pág. 28

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Rotina diária definida na sala do Jardim de Infância

Pág. 7

Tabela 2 – Distribuição horária da turma 1º A

Pág. 17

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Caracterização do grupo de Jardim de Infância relativamente à faixa etária	Pág. 5
Gráfico 2 - Caracterização da turma do 1º A relativamente à faixa etária	Pág. 16

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Planta da sala do Jardim de Infância

Anexo II – Planificação do gráfico de barras

Anexo III – Planificação do mapa de conceitos

Anexo IV – Planificação de ilustração de palavras

Anexo V – Planificação de atividades experimentais

Anexo VI – Planificação da escrita de palavras com rimas

Anexo VII – Planificação da produção de texto com a saquinha das histórias

Anexo VIII – Avaliação crítica do portefólio do 2º semestre em educação Pré-escolar

Anexo IX – Exemplar de planificação diária utilizada no estágio em Educação Pré-Escolar

Anexo X – Plano anual curricular realizado no estágio em Educação Pré-Escolar

Anexo XI – Exemplar de plano curricular anual utilizada em Educação Pré-Escolar

Anexo XII – Planta da sala do 1º A

Anexo XIII – Planificação da história dos ditongos

Anexo XIV – Planificação do gráfico de barras

Anexo XV – Planificação do dia de S. Martinho

Anexo XVI – Planificação da atividade experimental

Anexo XVII – Planificação da produção de texto com a saquinha das histórias

Anexo XVIII – Planificação da linha do tempo

INTRODUÇÃO

O presente relatório é resultado da Prática do Ensino Supervisionado em contexto de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, que foi realizada no âmbito do Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O trabalho está organizado em três partes:

- O capítulo I remete para a prática profissional no Ensino Pré-Escolar onde se faz um enquadramento do contexto, do grupo, bem como o desenvolvimento da prática profissional, assim como o trabalho desenvolvido ao longo do mesmo. Será também apresentada a temática da planificação a longo prazo, como resposta a um dilema surgido no decorrer da prática profissional deste nível de ensino;-

- O capítulo II remete para a prática profissional no 1º Ciclo do Ensino Básico em que esta é enquadrada, bem como o trabalho desenvolvido na turma de 1º ano A do 1º Ciclo do Ensino Básico, onde se apresenta o dilema que surgiu em contexto de estágio no 1º ciclo do Ensino Básico, assim como a proposta de uma possível intervenção a fim de minimizar as dificuldades encontradas.

Por fim, a conclusão de todo o trabalho realizado ao longo deste mestrado, no que diz respeito à Prática do Ensino Supervisionado nos dois níveis de ensino para o qual ficaremos habilitados a lecionar.

Para a elaboração deste relatório contribuíram todos os documentos produzidos ao longo destes três semestres, as leituras e reflexões críticas, bem como as reflexões conjuntas com a educadora e professora cooperantes e o apoio e esclarecimentos prestados pela professora orientadora deste relatório.

Este relatório espelha o caminho que realizámos ao longo destes semestres nos dois contextos educativos, bem como as conceções criadas em torno destes dois níveis de ensino.

CAPÍTULO I – PRÁTICA DO ENSINO SUPERVISIONADO I E II

1. Apresentação da Prática Profissional no Ensino Pré-Escolar

1.1. Caracterização da comunidade envolvente

Geograficamente a freguesia de Marvila fica situada na zona oriental de Lisboa, limitada a norte pela freguesia de S. João de Brito, a sul pelo rio Tejo (Mar da Palha), a oriente pela freguesia de St.^a Maria dos Olivais e a ocidente pelas freguesias do Beato e Alto Pina.

É um bairro com habitações térreas, muito próximas umas das outras transmitindo a ideia de uma pequena aldeia, onde todos se conhecem e se entrelaçam.

A população mais antiga é oriunda, em grande percentagem, da Beira Alta e Alto Douro. A indústria local absorveu essa migração, levando ao crescimento de bairros de barracas, como o Bairro Chinês, Bairro do Camboja, Páteo Israel, etc. Estes bairros desapareceram em 2001 tendo sido, em seu lugar, construídos bairros sociais, considerados guetos durante anos, imagem esta que, segundo a Junta de Freguesia, se está a alterar. Verificou-se a construção de novos blocos de habitação social entre 1999 e 2002.

Como consequência da importância da realização da Expo 98 o movimento cooperativo levou à construção de habitação já com alguma qualidade.

Mais recentemente começou a prestar-se alguma atenção ao vasto património histórico da freguesia, incluindo solares, conventos e mosteiros, quintas, palácios e fábricas.

1.2. Caracterização da Instituição

1.2.1. Localização da Instituição

A EB1/JI Dr. João dos Santos localiza-se na Rua Pedro de Azevedo, bairro da PRODAC, na freguesia de Marvila, em Lisboa.

1.2.2. Tipo de Instituição

A EB1/JI Dr. João dos Santos é um estabelecimento de educação pertencente à rede pública do Ministério da Educação e Ciência/CML.

1.2.3. Breve história da Instituição

O edifício da escola foi construído para funcionar como anexo da Escola Secundária D. Diniz. A escola abriu em 1977 com a designação de Escola Primária nº 193. Até 1998 também funcionou nas instalações o posto da Telescola/EBM nº 588. No ano lectivo de 1999/2000 abriu o Jardim de Infância nº 5 de Marvila. Em 2003 passou a denominar-se E.B.1Dr. João dos Santos. No ano lectivo de 2004/2005 passou a integrar o Agrupamento de Escolas Marvila. Por fim, em 2010 passou a denominar-se E.B.1/J.I. Dr. João dos Santos.

1.2.4. Características do edifício

A escola é constituída por 7 salas de aula, 1 sala para Técnicas de Informação e Comunicação (T.I.C.), 1 biblioteca (pertencente Rede de Bibliotecas Escolares), 1 laboratório, 1 sala de professores, 2 gabinetes, 1 gabinete médico, 1 ginásio, 1 cozinha, 1 refeitório, espaço de recreio coberto.

Relativamente aos recursos materiais, a escola está equipada com mobiliário e materiais pedagógicos adequados e em bom estado de conservação. O ginásio possui material em quantidade e qualidade consideráveis. A biblioteca pertence à Rede de Bibliotecas Escolares e está dotada com mobiliário e livros adequados às faixas etárias que a utilizam. A sala de informática está equipada com mesas, cadeiras, computadores, impressoras, rádios, televisão, DVD, tela, projetor e diverso material audiovisual.

1.2.5. Valências existentes

Na Instituição existe a valência de pré-escolar e de 1º Ciclo do ensino básico. No pré-escolar apenas existia uma sala e no 1º ciclo existiam 8 turmas, duas de cada ano de escolaridade.

1.2.6. Pessoal docente, não docente e número de crianças

No jardim-de-infância existia uma educadora responsável pelo grupo e uma assistente operacional. O número de crianças era de 20, sendo que 9 eram do género masculino e 11 do género feminino.

1.2.7. Horário: período letivo e interrupções letivas

O horário de funcionamento do jardim-de-infância, nos períodos letivos é compreendido entre as 9.15h e as 15.15h.

Na sequência de um protocolo existente entre o Agrupamento de Escolas Marvila, a Câmara Municipal de Lisboa e uma Associação Sem Fins Lucrativos, existe a Componente de Apoio à Família que permite a cobertura do horário entre as 8h e as 9.15h, para o acolhimento das crianças, e às 15.15h e as 19h para desenvolver atividades de caráter lúdico, até que os encarregados de educação cheguem para levar as crianças.

Nas interrupções letivas o jardim-de-infância está encerrado para que a educadora possa realizar as reuniões com o restante corpo docente. Nestes períodos as crianças podem frequentar a Componente de Apoio à Família mediante inscrição prévia.

1.2.8. Projeto Educativo

No Agrupamento existia um Projeto Educativo de Agrupamento que se encontrava em revisão à data do estágio pedagógico. Existia também um Regulamento Interno de Agrupamento que é aplicado a todos os estabelecimentos de ensino do Agrupamento de Escolas. O Projeto Curricular de Grupo foi desenvolvido ao longo do 1º período e foi elaborado tendo em conta as prioridades enunciadas no Projeto Educativo de Agrupamento. O Plano Anual de Atividades foi elaborado no início do ano letivo e aprovado pelo Conselho Pedagógico.

Através de conversa informal com a educadora foi-nos dado a conhecer o fio condutor do trabalho a desenvolver com o grupo do jardim-de-infância. Este centrou-se nas prioridades definidas no Projeto Educativo de Agrupamento, em que a educadora utilizou as estratégias que considerou mais adequadas para desenvolver as diferentes

áreas de conhecimento, bem como as competências a desenvolver com o grupo.

1.2.9. Articulação da Instituição com a família

Foram realizadas reuniões gerais com os encarregados de educação em 4 grandes momentos: início do ano letivo, para informações de carácter geral, e no final de cada período letivos, para avaliação do trabalho desenvolvido

1.3. Caracterização do grupo de crianças

O grupo era constituído por 20 crianças, 9 do género masculino e 11 do género feminino. Quanto à faixa etária, o grupo era formado por crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, tal como apresenta o gráfico1.

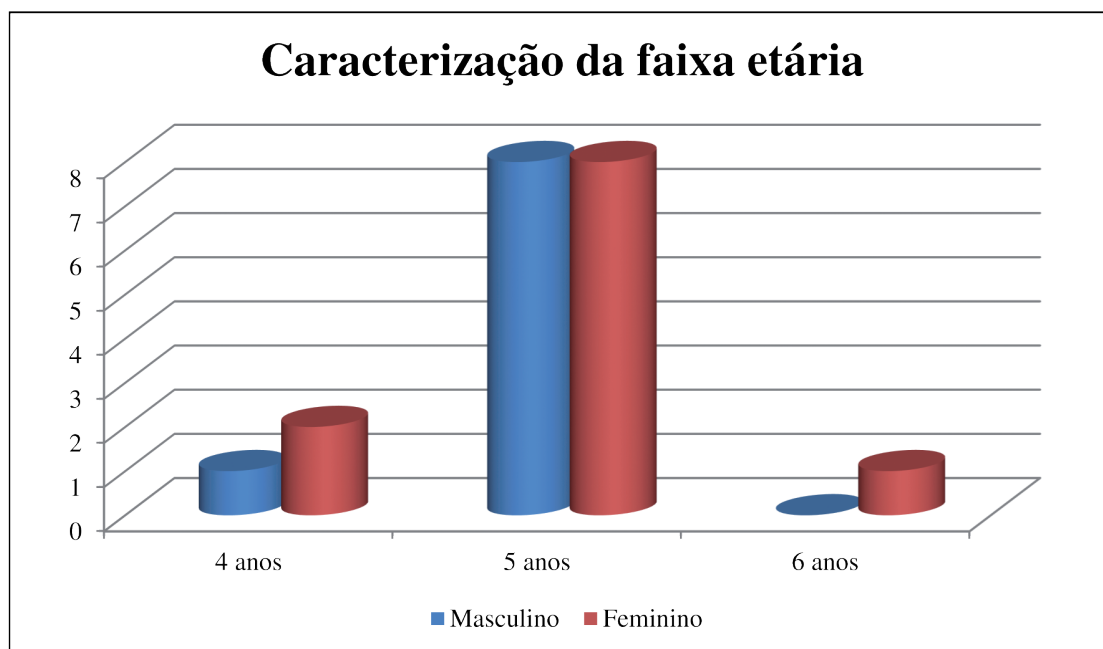


Gráfico 1: Caracterização do grupo do Jardim de Infância relativamente à faixa etária.

Das 20 crianças que compunham o grupo, sete já se encontravam a frequentar este Jardim de Infância no ano anterior e doze crianças integraram-no vindo transferidas de outros estabelecimentos de ensino próximos deste.

Uma das crianças estava ao abrigo do Dec. Lei 3/2008, de 7 de janeiro, e outra criança esteve em casa até integrar este ano integrar o Jardim de Infância.

1.4. Trabalho Pedagógico em sala

1.4.1. Organização do espaço

A entrada para o Jardim de Infância é efetuada por uma porta que dá acesso direto ao pequeno hall da sala.

Em frente do hall encontram-se as casas de banho que estão destinadas apenas às crianças do Jardim de Infância.

A sala tem uma porta de acesso e uma das paredes está completa com três janelas (cada janela com três portadas de vidro). Por este facto, em termos de luminosidade, a sala recebe muita luz natural.

De acordo com os despachos conjunto nº 268/97 de 21 de agosto e nº 258/97 de 25 de agosto, que regulam, respetivamente, as condições físicas e os materiais e equipamento nos Jardins de Infância, a sala encontra-se bem adequada à sua finalidade. Apresenta um formato quadrangular como ilustra a planta da sala (anexo I), com mobiliário e material bastante diversificado e em excelentes condições.

A organização do espaço numa sala de jardim de infância é muito importante para a vida do grupo. Se o espaço for estruturado para ir ao encontro das necessidades das crianças que o frequentam, então faculta situações de aprendizagem significativas, estimulantes e motivadoras, permitindo que a criança se desenvolva de forma harmoniosa através das experiências que lhe são proporcionadas.

“Um ambiente de aprendizagem activa dá às crianças oportunidades permanentes para realizar escolhas e tomar decisões. (...) As áreas de interesse contêm um sortido alargado e diversificado de materiais facilmente acessíveis que as crianças podem escolher e utilizar para levar a termo as suas ideias e intenções (...)” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 8).

A sala do Jardim de Infância estava estruturada de forma a promover um ambiente de aprendizagens ativas pelas crianças.

1.4.2. Organização do tempo

Quanto à organização do tempo, este estava bem definido pelas rotinas existentes, tal como se pode verificar na tabela que se segue.

Rotinas Diárias
Acolhimento
Reunião do grupo e lançamento da(s) atividade(s)
Desenvolvimento de atividade(s)
Recreio
Hora do conto
Almoço
Recreio
Desenvolvimento de atividade(s)

Tabela 1: Rotina diária definida na sala do Jardim de Infância

Para além das rotinas estabelecidas também existia um plano semanal, definido pela educadora, onde constavam os conteúdos a abordar e a forma como se desenvolve as diferentes áreas de conhecimento e diferentes domínios expressos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) e nas Metas de Aprendizagem (2010).

As rotinas são muito importantes na vida do dia-a-dia do Jardim de Infância, pois permitem à criança sentir-se segura e capaz de prever a sucessão de acontecimentos. *“Esta rotina permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar”* (Hohmann & Weikart, 2009, p. 8).

1.5. Trabalhos mais significativos desenvolvidos em contexto de sala

Quanto aos trabalhos mais significativos desenvolvidos em contexto de sala parece-nos importante destacar as seguintes atividades: o gráfico de presenças (anexo II), o mapa de conceitos (anexo III), as ilustrações de palavras (anexos IV), os relatórios de atividades experimentais (anexo V), a escrita de rimas (anexo VI) e a saquinha das histórias (anexo VII).

Estas atividades abordaram temáticas dos diferentes domínios de conhecimento. Assim, o gráfico de barras surgiu no âmbito da área da matemática, domínio da organização e tratamento de dados; o mapa de conceitos da área do conhecimento do mundo, domínio do conhecimento do ambiente natural e social; as ilustrações de palavras na área da linguagem oral e abordagem à escrita, domínio do reconhecimento

e escrita de palavras; os relatórios de atividades experimentais na área do conhecimento do mundo, domínio do conhecimento do ambiente natural e social, a escrita de rimas na área da linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da consciência fonológica e a saquinha das histórias na área da linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da compreensão de discursos orais e interação verbal.

Todas estas atividades visaram a emergência da leitura e da escrita, transmitindo às crianças as inúmeras situações em que a leitura e a escrita estão presentes nas nossas vidas e da importância que estas têm.

A aprendizagem da leitura e da escrita começa muito antes da entrada para a escola. A criança deve ser apoiada desde cedo com o intuito de desenvolver o gosto pela leitura. A criança necessita descobrir um sentido e razões para a sua aprendizagem da leitura e da escrita. Ela deve sentir que estes atos servem para mais facilmente se inserir na sociedade, onde a escrita desempenha um papel importantíssimo e servem também para se informar, divertir, comunicar...

Antes do ingresso no 1º Ciclo, as crianças questionam-se sobre o que a linguagem escrita representa e nem sempre elas consideram que esta representa a linguagem oral. O conhecimento que cada criança tem acerca dos aspetos figurativos da linguagem escrita, vai interagir com a forma como ela vai aprender a ler e a escrever.

As atividades de leitura na escola podem ser feitas a partir de outras áreas curriculares, pois todas elas estimulam a atenção e a criatividade dos alunos pelos livros e não só.

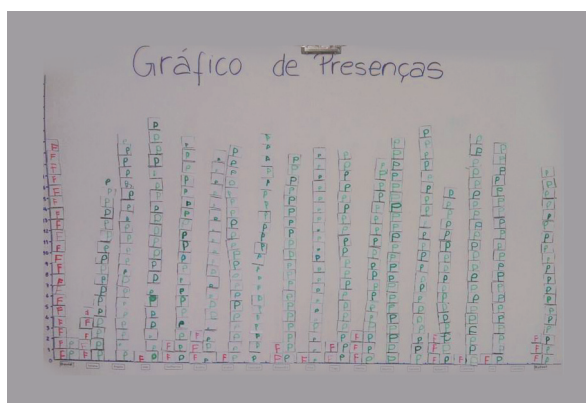


Figura 1: Gráfico de barras elaborado a partir do mapa de presenças.

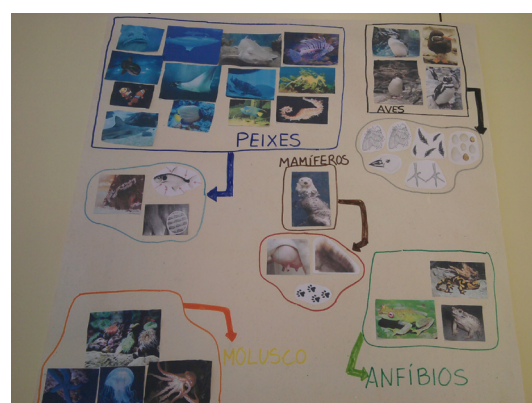


Figura 2: Mapa de conceitos sobre animais elaborado após visita ao aceanário



Figura 3: Ilustração de palavras opostas.

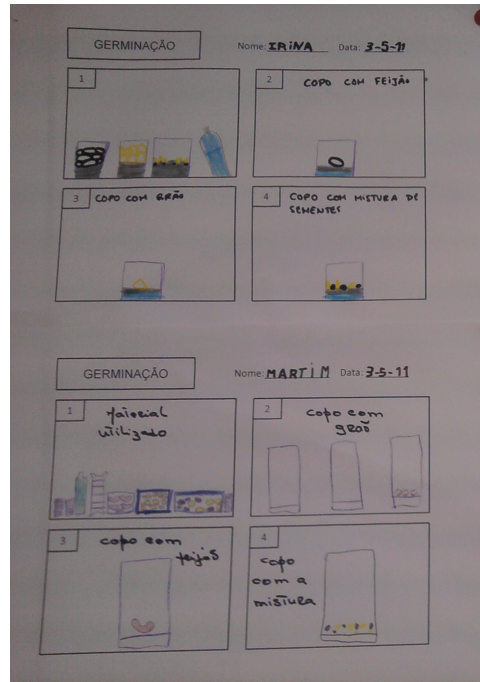


Figura 4: Registo de atividade experimental sobre germinação.



Figura 5: Rimas com os nomes das crianças.

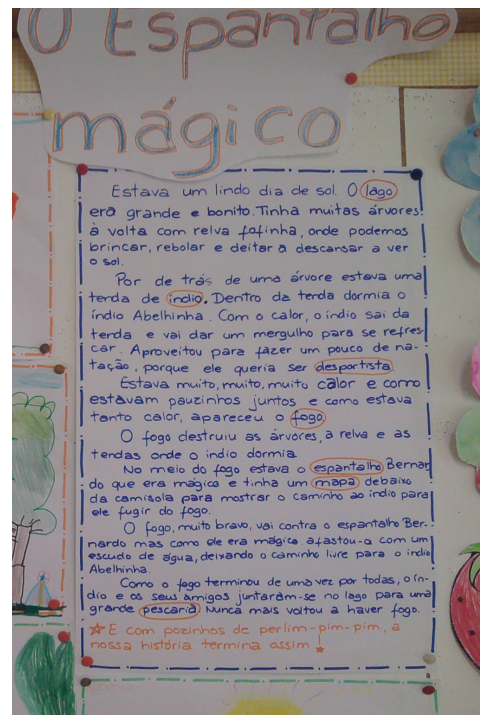


Figura 6: Texto coletivo realizado através da Saquinha das Histórias.

Para tal, utilizámos sempre a expressão plástica como suporte para estas aprendizagens, pois esta é uma área bastante rica e diversificada permitindo abordagens sensoriais e motivadoras, ao mesmo tempo que remete para o caráter lúdico da aprendizagem.

Realizando um balanço e análise quanto às áreas mais desenvolvidas ao longo do ano, a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita terá sido, sem dúvida, a mais abordada juntamente com o Conhecimento do Mundo e a Formação Pessoal e Social. Contudo não descurei as outras áreas de conhecimento, visto só assim podermos promover um desenvolvimento harmonioso da criança. (anexo VIII)

2. Dilema surgido em contexto educativo de Pré-Escolar

Para uma boa prática pedagógica, fará sentido que o conteúdo do Plano Curricular Anual (planificação a longo prazo), tenha de ser muito particularizado, contendo aspetos referentes à planificação a curto prazo, tais como estratégias e situações de aprendizagem?

No decurso da nossa Prática do Ensino Supervisionada I e II, a planificação foi um dos aspetos centrais do nosso dia-a-dia. É a planificação que confere intencionalidade pedagógica à nossa ação e, por consequência, nos diferencia dos outros agentes educativos que participam na vida da escola.

A planificação é uma intenção da nossa ação educativa, tal como refere Escudero (1982), citado por Zabalza (1994):

“[P]rever possíveis cursos de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projecto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar (p. 48).

Para a nossa prática do ensino supervisionado I e II, foi-nos solicitada a realização de diferentes tipos de planificação: a planificação a curto prazo e a longo prazo.

A planificação a curto prazo está diretamente relacionada com a criança. É nesta planificação que se decide como se vai transmitir os conteúdos, desenvolver as capacidades, os conhecimentos e atitudes que irão ser desenvolvidas nas crianças.

Esta planificação deve conter a aprendizagem pretendida, a atividade selecionada, localização, recursos, grupos, apoio por parte do adulto, evidências da aprendizagem e avaliação. *“Uma boa planificação envolve a distribuição do tempo, a escolha dos métodos de ensino adequados, a criação de interesses nos alunos e a construção de um*

ambiente de aprendizagem produtivo” (Arends, 2008, p. 92).

Todas estas abordagens estão refletidas nas planificações que realizámos e que nos foram apoiando no nosso desempenho (anexo IX). Contudo, estas foram planificações abertas e flexíveis que permitiram realizar ajustes de acordo com as necessidades das crianças.

“Esta intencionalidade exige que o educador reflita sobre a sua ação e a forma como adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes. Esta reflexão é anterior à ação, ou seja supõe planeamento; acompanha a ação no sentido de a adequar às propostas das crianças e de responder a situações imprevistas; realiza-se assim, depois da ação, de forma a tomar consciência do processo realizado e dos seus efeitos” (DEB, 2001, p. 93).

A planificação a longo prazo também foi realizada por nós, na prática do ensino supervisionado I e II.

A elaboração de um Plano Curricular Anual (P.C.A.) (anexo X) enquadra-se na planificação a longo prazo.

Quando perspetivamos a longo prazo, a planificação deve abordar e organizar o currículo que o educador pretende desenvolver, tendo em conta todas as áreas de conteúdos, bem como todas as situações potenciadoras de aprendizagens em contextos diferentes do ambiente educativo de sala. *“O plano curricular traduz uma intencionalidade (“onde é que se quer chegar”) mediada pelas orientações oficiais e pelo contexto da intervenção”* (Portugal, G., n.d.;1).

Para a elaboração deste P.C.A., o qual deveria explicar toda a nossa ação educativa com o grupo, ao longo de todo o ano letivo, foi-nos solicitado que o realizássemos tendo em conta todos os elementos constantes da grelha de planificação que nos foi entregue. (anexo XI) Esta grelha continha aspetos que remetiam para a planificação a longo prazo, tal como:

- (i) a calendarização: que remetia para o período letivo a que se reportava a informação;
- (ii) as competências: que remete para o “saber fazer” que pretendemos que as crianças desenvolvam através da nossa ação educativa;
- (iii) a avaliação: que remetia para os instrumentos de avaliação que tínhamos a intenção de utilizar.

Outros aspetos que a grelha de planificação do P.C.A. continha, remetiam para

aspectos que se devem ter em conta quando planificamos a curto prazo:

- (i) a operacionalização transversal: que pretendia espelhar a articulação entre as diferentes áreas ou conteúdos a desenvolver;
- (ii) as situações de aprendizagem/estratégias: que remetem para a nossa ação direta com o grupo de crianças e que define a forma como vamos atuar para desenvolver as competências previstas.

Esta dualidade de critérios na escolha dos aspetos constantes desta grelha de planificação do P.A.C. foi o que me causou alguma dificuldade na sua realização.

Ainda se pode identificar, neste P.C.A., alguns aspetos em comum com um Plano Curricular de Turma (P.C.T.), especialmente no que diz respeito à avaliação do mesmo, visto termos de referir aspetos relacionados com o cumprimento do plano no que diz respeito às competências desenvolvidas ou não e das dificuldades sentidas, no final do 2º período letivo e do ano letivo. Tal como refere Robalo (2004) é no P.C.T. que tem de estar espelhado a articulação vertical e horizontal entre as áreas de conhecimento, as metodologias a implementar e a avaliação dos resultados com o objetivo de ajustar e redefinir o processo e os conteúdos de aprendizagem. (p.27)

Tornou-se muito difícil a concretização deste plano em virtude da complexidade que se foi gerando em torno de todas estas componentes, exigidas na grelha.

A quando a avaliação do P.C.A., verificámos que este foi cumprido nos aspetos que remetiam para a planificação anual (conteúdos, competências e instrumentos de avaliação). Contudo, no que diz respeito aos aspetos que remetiam para a operacionalização transversal e situações de aprendizagem/estratégias, o plano não foi minimamente cumprido.

Sabendo-se que o P.C.A. é feito pouco depois do início do ano letivo, momento em que ainda não é do nosso conhecimento as verdadeiras necessidades do grupo, seria de esperar que este instrumento fosse pouco ajustado à realidade. Sabe-se que no início do ano letivo não temos um conhecimento profundo do grupo, logo não é possível espelhar no plano todo o trabalho que se irá desenvolver com as crianças. Através desta perspetiva, achamos que este P.C.A. apenas deve ser orientador e não limitador e que se revelou um instrumento que balizou a nossa ação, mas que efetivamente não foi um instrumento de trabalho estanque.

O trabalho que fomos desenvolvendo com o grupo de crianças foi fruto da análise constante das necessidades do mesmo e a adaptação do P.C.A. foi constante, de

forma a adequá-lo às verdadeiras necessidades das crianças.

De acordo com as nossas concepções, uma planificação a longo prazo não deve ser tão pormenorizada, tão rígida e descritiva ao ponto de não deixar margem para o imprevisto. Tal como defende Zabalza (1994) *“uma planificação nestes moldes é pouco útil porque, cedo ou tarde, a própria dinâmica imprevisível do grupo turma acabará por impor-se”* (p. 55).

Para que possamos integrar os interesses das crianças e realizar ajustes na nossa prática, não podemos utilizar uma forma de planificar que seja muito limitadora pois pode tornar o nosso trabalho de planificação uma tarefa realizada em vão. Segundo Zahorik (1970), citado por Zabalza (1994) *“aqueles professores que planificam prévia e minuciosamente são menos sensíveis às ideias e contributos dos alunos, poucas vezes as utilizando durante o desenvolvimento da aula”* (p. 55).

2.1. CONCLUSÃO SOBRE O DILEMA SURGIDO EM CONTEXTO EDUCATIVO DE PRÉ-ESCOLAR

As diferentes planificações tanto a curto, como a longo prazo, são instrumentos essenciais na vida do docente. São estes instrumentos que dão intencionalidade à nossa prática pedagógica.

Se a planificação a curto prazo traduz o dia-a-dia da sala, a planificação a longo prazo terá de refletir o currículo que pretendemos desenvolver, estruturado no tempo e onde seja possível perceber o objetivo de todo o processo de ensino.

Dadas as características do P.C.A. que tivemos de elaborar, achamos que este deveria ser reformulado de forma a ir ao encontro das necessidades das crianças, fundamentado com as teorias defendidas por diversos autores.

Assim, a planificação a longo prazo deve ser um instrumento orientado, com uma estrutura fácil e de leitura clara. Sugerimos que este se assemelhe a um cronograma, pois neste tipo de instrumento, todos os aspetos acima enunciados estão representados.

CAPÍTULO II – PRÁTICA DO ENSINO SUPERVISIONADO III

1. Apresentação da Prática Profissional no 1º Ciclo do Ensino Básico

1.1. Caracterização da comunidade envolvente

A prática profissional no 1º Ciclo do Ensino Básico decorreu no mesmo contexto educativo da prática profissional em Pré-Escolar, logo, as características da comunidade mantiveram-se.

1.2. Caracterização da Instituição

A Instituição onde foi desenvolvida a prática profissional no 1º Ciclo do Ensino Básico foi a mesma para a prática do Ensino no Pré-Escolar.

1.2.1. Pessoal docente, não docente e número de crianças

O corpo docente da E.B. 1/J.I. Dr. João dos Santos é constituído por 7 professoras titulares de turma, uma professora de educação especial, uma professora de apoio socioeducativo, uma coordenadora de estabelecimento, que acumula funções como titular de turma, e 3 assistentes operacionais.

1.2.2. Horário: período letivo e interrupções letivas

O horário na escola, nos períodos letivos, é o horário normal definido pelo Ministério da Educação e Ciência e é compreendido entre as 9h e as 17.30h, sendo que entre as 14.45h e as 17.30h decorrem as Atividades de Enriquecimento Curricular.

Nos períodos não letivos, bem como entre as 8h e as 9h e as 17.30h e as 19h, os horários são assegurados por uma instituição, parceira do Agrupamento de Escolas, que desenvolve a Componente de Apoio à Família.

1.2.3. Projeto Educativo

O projeto educativo do Agrupamento (P.E.A.) de Escolas Marvila foi aprovado pelo Conselho Geral em novembro de 2011.

A temática em que o P.E.A. centra a sua ação é: a indisciplina, a relação escola/família e o insucesso escolar. Existe também um Regulamento Interno de Agrupamento que é aplicado a todos os estabelecimentos de ensino do Agrupamento de Escolas.

O Agrupamento tem um protocolo de colaboração entre a Câmara Municipal de Lisboa e uma Associação sem fins lucrativos para a implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular e da Componente de Apoio à Família nas Escolas do 1º Ciclo e no Jardim de Infância do Agrupamento.

O Projeto Curricular de Turma ainda se encontra a ser formulado. Contudo, em conversas informais com a professora cooperante, foi dado a conhecer a existência de projetos, tais como: o Projeto Intervir, dinamizado pela Junta de Freguesia de Marvila e que tem o objetivo de desenvolver competências pessoais e sociais nas crianças desta turma, “As avozinhas”, que partilham saberes e tradições com a turma e que têm como objetivo a promoção dos afetos e a transmissão de aspetos culturais, e a Horta Pedagógica com objetivo de dar a conhecer a origem dos alimentos que são cultivados na horta, bem como o trabalho realizados pelos agricultores.

1.2.4. Articulação da Instituição com a família

Estão previstos diversos momentos em que a família é convidada a estar presente e a envolver-se na vida da escola. Tais situações são: reuniões de pais, convívios com as famílias em dias alusivos a efemérides (Dia do Pai/Mãe), festas (Natal e Final do Ano).

1.3. Caracterização do grupo de crianças

A turma do 1º A é constituída por 20 alunos, 7 do género feminino e 13 do género masculino. Dois alunos estão ao abrigo do Dec. Lei 3/2008, de 7 de janeiro, tendo como uma das medidas educativas implementadas, o apoio individualizado com a docente de educação especial.

Este grupo é constituído por 10 crianças que frequentaram a mesma sala de

Jardim de Infância do Agrupamento de Escolas, que está integrado no mesmo espaço físico que a escola, e outras 10 que vieram de diversos estabelecimentos de ensino fora deste agrupamento, mas da mesma área geográfica de influência do mesmo.

Todas as crianças são residentes na zona de influência da escola.

Na turma do 1º A, todas as crianças frequentam as Atividades de Enriquecimento Curricular (Apoio ao Estudo, T.I.C., Atividade Física, Inglês e Música Movimento e Drama) e 7 crianças frequentam a Componente de Apoio à Família.

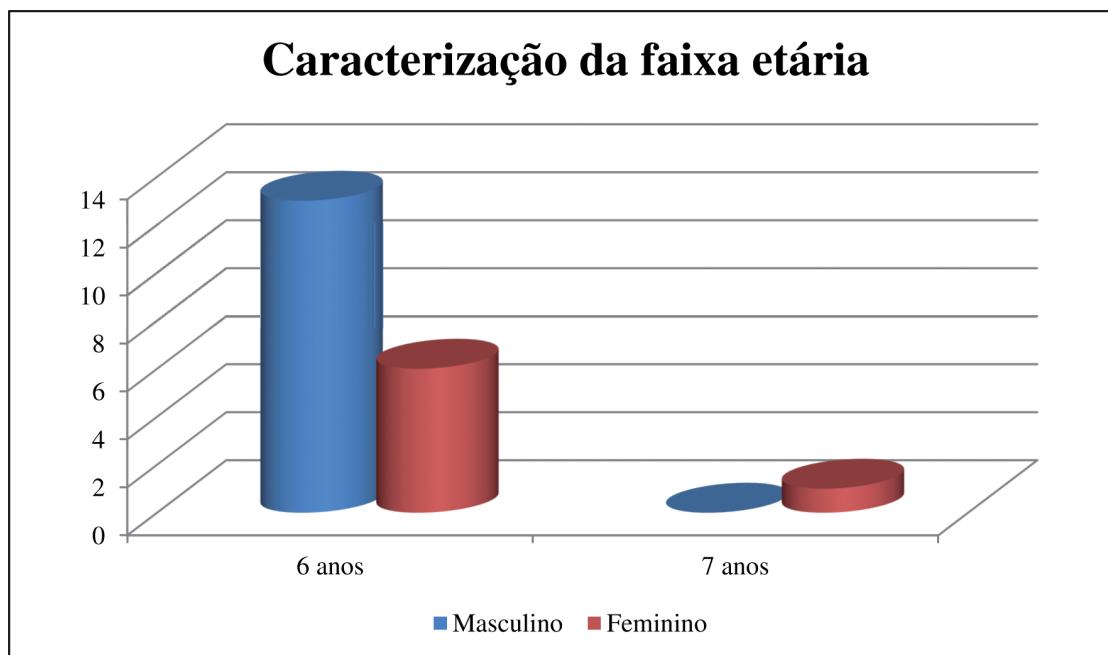


Gráfico 2: Caracterização da turma 1º A relativamente à faixa etária.

1.4. Trabalho Pedagógico em sala

1.4.1. Organização do espaço

A turma do 1º A encontra-se na sala 10, situada no piso térreo da escola.

A sala tem uma porta de acesso e uma das paredes está completa com três janelas (cada janela com três portadas de vidro). Por este facto, em termos de luminosidade, a sala recebe muita luz natural.

Apresenta um formato quadrangular e está organizado tal como ilustra a planta da sala (anexo XII). O mobiliário está em muito bom estado de conservação e é em quantidade suficiente para a turma.

1.4.2. Organização do tempo

No que diz respeito à organização do tempo, este está distribuído segundo o plano curricular para o 1º Ciclo do Ensino Básico definido na Organização Curricular e Programas do Ministério da Educação e Ciência.

Tempos	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
9h00 / 9h45	Língua Portuguesa	Expressão Musical	Língua Portuguesa	Expressão Musical	Estudo do Meio
9h45 / 10h30		Língua Portuguesa		Língua Portuguesa	
10h30 / 11h10	Recreio		BE/CRE	Recreio	
11h10 / 11h55	Matemática	Matemática	Matemática	PNL	Projeto Intervir
11h55 / 12h40			E E Físico-Motora		
12h40 / 14h	Almoço/Recreio				
14h / 14h45	Estudo do Meio EEC	Estudo do Meio CE	PNL TIC	Matemática	Matemática
14h45 / 15h30	PNL 1		Expressão Plástica	Estudo do Meio	Língua Portuguesa
15h30 / 15h45	Lanche/Recreio				
15h45 / 16h30	Mov. Mús. e Drama	Inglês	Mov. Mús. e Drama	Apoio ao Estudo Informática	Mov. Mús. e Drama
16h30 / 16h45	Recreio				
16h45 / 17h30	Atividade Física	Apoio ao estudo	Atividade Física	Inglês	Atividade Física.

Tabela 2: Distribuição horária da turma do 1º A

Para além do horário estabelecido para a turma do 1º A, também é realizado pela professora cooperante uma planificação semanal, constante do dossier de turma, onde integra os conteúdos a desenvolver e os materiais a utilizar.

1.5. Trabalhos mais significativos desenvolvidos em contexto de sala

Quanto aos trabalhos mais significativos em contexto de 1º ciclo destacamos:

- (i) a história dos ditongos, como forma de introduzir os sons e escrita dos ditongos (anexo XIII);
- (ii) o tratamento de dados, através da análise dos lanches que os alunos levam para a escola, de forma a concluir se têm uma alimentação muito ou pouco saudável (anexo XIV);
- (iii) o dia de S. Martinho, em que tudo o que sucedeu durante o dia não coincidiu com o que estava planificado e que foi muito significativo e gratificante para todos os que estiveram envolvidos (anexo XV);
- (iv) a atividade experimental, relacionada com os sentidos onde os alunos tiveram experiências sensoriais muito marcantes, que perduraram no tempo e que foi perceptível a aplicação dos conceitos noutras situações de aprendizagem (anexo XVI);
- (v) a saquinha das histórias, que foi explorada num dos momentos destinados ao Plano Nacional de Leitura e que através da envolvimento de todos os alunos, se construiu uma história coletiva, com um registo escrito, onde foi possível fazer pela primeira vez um aperfeiçoamento textual. (anexo XVII);
- (vi) a linha do tempo em que os alunos foram construindo a sucessão de acontecimentos que ocorrem durante um dia de escola (anexo XVIII).

As atividades escolhidas tentam explicar todas as possibilidades pedagógicas que estão disponíveis ao docente no dia-a-dia da escola.

Escolhemos atividades relacionadas com as áreas curriculares disciplinares, referidas na organização do Currículo Nacional (2004): Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressões. (p. 19)

Quanto às metodologias utilizadas estas foram ao encontro das nossas conceções sobre a educação e os modelos e metodologias de ensino. Estas conceções suportam-se nas teorias sociocognitivas da aprendizagem social onde pudemos encontrar o suporte que nos permitiu intervir, pois julgamos que a relação entre o meio, a ação e o pensamento é vital para a educação. Através da modelagem dos comportamentos, propusemo-nos como modelo ou mesmo referindo atitudes e valores com os quais nos devemos identificar e tentámos influenciar positivamente os nossos alunos.

Também os conflitos sociocognitivos, que pudemos proporcionar, serviram para

que os alunos fossem construtores das suas próprias aprendizagens, que ganhassem consciência de opiniões diferentes das suas e que pudessem comparar a diversidade de opiniões, obrigando-os a descentrarem-se da sua própria opinião. Segundo Doise e Mugny (1981), o conflito sociocognitivo está na origem da aprendizagem. Já Piaget (1967) referia, na sua teoria, a importância do desequilíbrio cognitivo para o desenvolvimento da aprendizagem.

“O trabalho em interação revela, em certos casos e condições, diferenças de respostas que assentam nas diferenças de pontos de vista dos participantes. É frequente daí resultar um duplo desequilíbrio: inter-individual, que assenta nas diferenças de respostas dos sujeitos; intra-individual, devido ao facto da tomada de consciência de outra resposta convidar a duvidar da nossa própria resposta” (Bertrand, 2001, p. 129).

Estas conceções foram muito importantes a quando do momento da escolha das estratégias, que pretendemos que fossem integradoras, significativas e motivadoras das aprendizagens.

Todas estas abordagens serão refletidas nas planificações que realizámos e que nos foram apoiando no nosso desempenho. Contudo, estas planificações foram flexíveis e abertas, o que nos permitiu realizar ajustes de acordo com as necessidades dos alunos e de propostas que foram surgir do meio envolvente/educativo e dos próprios alunos.

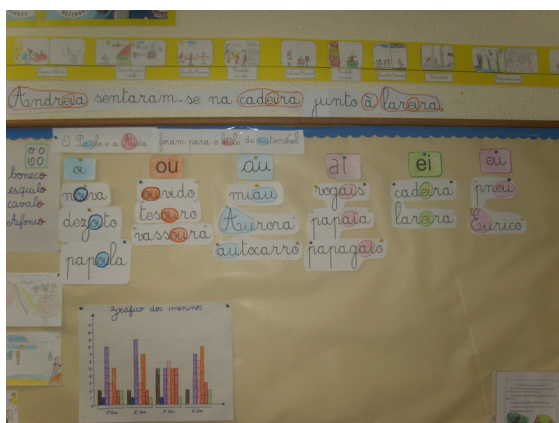


Figura 7: Palavras trabalhadas com as histórias dos ditongos.

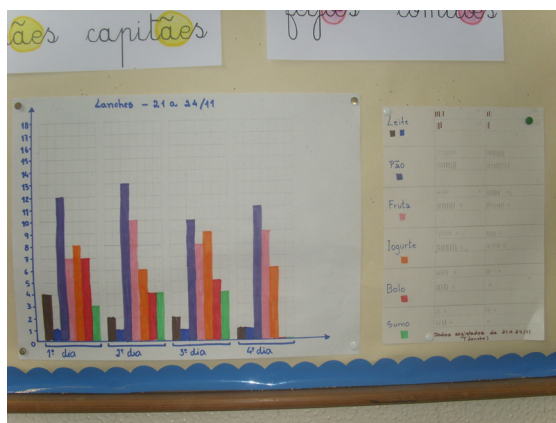


Figura 8: Gráfico de barras sobre alimentação saudável.



Figura 9: Dia de São Martinho.



Figura 10: Atividade experimental no laboratório.



Figura 11: Linha do tempo.

OS IRMÃOS QUE SONHAVAM SER RICOS

Era inverno!

Estava a nascer um lindo dia de sol.

Em casa estava a Sara e o André. A Sara é bonita e feliz. Ela tem cabelos loiros e olhos azuis. O André gosta de jogar à bola.

Eles são irmãos, muito amigos uns dos outros e gostam de brincar juntos.

O sonho deles é ser ricos.

Um dia saíram de casa e foram brincar no parque. Tinha nevado muito durante a noite e eles construíram um boneco de neve para brincar com eles.

Enquanto apanhavam a neve encontraram um baú com um tesouro: joias para a Sara poder brincar, coras e espadas para o André e roupas para os dois poderem vestir e divertir-se.

De repente, estavam todos contentes a brincar no parque quando apareceu um menino que queria tirar-lhes o baú.

O André e a Sara começaram a fazer bolas de neve e atiraram ao menino que lhes veio estragar a brincadeira.

Os meninos foram para casa e tomaram banho, jantaram e deitaram-se cedo porque no dia seguinte iam para a escola.

E com pozinhos de perlim-pim-pim a nossa história chegou ao fim!

13/10/2011

Figura 12: Texto coletivo elaborado através da Saquinha das Histórias

2. DILEMA SURGIDO EM CONTEXTO DE ESTÁGIO DO 1º CICLO

No seguimento da nossa prática em contexto de estágio do 1º Ciclo, entre outras questões, surgimos um dilema relacionado especificamente com um aluno.

2.1. Contextualização do aluno

Quando iniciámos a nossa Prática do Ensino Supervisionada III, tivemos um período de observação que nos permitiu adquirir algum conhecimento relativo à metodologia e perfil do professor cooperante, bem como das características da turma e consequentemente dos alunos que a constituem.

À medida que o nosso contacto com os alunos foi aumentando, o que possibilitou o conhecimento mais aprofundado de cada um, foi-se tornando evidente que teríamos de adotar uma prática diferenciada para os alunos ao abrigo do Dec. Lei 3/2008, de 7 de janeiro.

De entre os dois alunos da turma abrangidos pelo Dec. Lei 3/2008, de 7 de janeiro, um deles suscitou-nos maior apreensão. Este aluno veio referenciado de uma instituição que não pertence ao agrupamento de escolas.

Pelo facto do seu diagnóstico ser muito vago, surgiram-nos alguns constrangimentos relativamente à forma como iríamos proceder com ele, para que conseguíssemos que ele concretizasse as aprendizagens previstas.

De acordo com os relatórios que acompanharam o aluno, estes revelavam uma grande instabilidade familiar, sendo que o aluno teria estado sujeito a algum descuido nos cuidados essenciais e no investimento afetivo e emocional por parte da família. A relação dos pais é conflituosa e marcada por sucessivas separações e reconciliações, estando atualmente separados. O aluno vivia com a mãe e o irmão de 2 anos numa casa alugada. Ainda foi referido que o aluno apresentava dificuldades ao nível da linguagem (expressão oral e articulação). O aluno, um pouco tímido e inibido, fruto da sua insegurança. Apresentava algumas dificuldades na motricidade global e fina.

No decorrer da prática pedagógica supervisionada no 1º Ciclo, foram-nos perceptíveis as dificuldades nas aprendizagens do aluno, no que diz respeito à escrita, mais especificamente, à qualidade da produção gráfica.

Para permitir que o aluno conseguisse realizar produções escritas, tal como os restantes colegas, sentimos necessidade de pesquisar sobre as problemáticas que estão

inerentes à grafia das palavras e à qualidade desta produção.

Esta pesquisa, através de leituras, levaram-nos a pensar que estaríamos perante uma dificuldade de aprendizagem por parte deste aluno, o que nos levou a uma questão.

De que forma poderá um professor atuar pedagogicamente, de forma conseguir que um aluno com dificuldades de aprendizagem, nomeadamente com disgrafia, consiga alcançar sucesso nas suas aprendizagens?

2.2. Contextualização do dilema

2.2.1. Dificuldades de Aprendizagens

O conceito de Dificuldade de Aprendizagem (D.A.) surgiu da necessidade de perceber quais seriam as razões por que existem alunos, aparentemente sem razões que os impedissem de realizar o seu percurso académico normalmente, que constantemente se deparavam com o insucesso escolar, especialmente nas áreas académicas da leitura, escrita ou cálculo (Correia, 2004, p. 369).

De acordo com Correia e Martins (1999) a terminologia Dificuldades de Aprendizagem surge em 1962 com o intuito de enquadrar esta problemática num contexto educacional e retirando-lhe o “estigma clínico” que as caracterizava. (p.6)

O conceito de D.A. não tem sido consensual entre técnicos e investigadores, pois tem-se revelado muito abrangente. A definição que reúne maior consenso é a National Joint Committee on Learning Disabilities (1994) citado por Correia (2004) Cruz (2009) e Serra (2010).

“Dificuldades de aprendizagem é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemáticas. Estas desordens, presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, são intrínsecas ao indivíduo e podem ocorrer durante toda a sua vida. Problemas nos comportamentos autorreguladores, na perceção social e nas interações sociais podem coexistir com as DA, mas não constituem por si só uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (por exemplo, privação sensorial, perturbação emocional grave) ou com influências extrínsecas (tal como diferenças

culturais, ensino inadequado ou insuficiente), elas não são devidas a tais condições ou influências” (p. 372).

Como refere Cruz (1999), as D.A. podem ser agrupadas em categorias de acordo com diferentes fatores causais entre extrínsecos e intrínsecos (p. 77).

Podemos encontrar diversos agrupamentos das D.A., de acordo com diferentes autores que vão partilhando de algumas categorias. Contudo, a classificação mais abrangente será a de Citoler (1996), citada por Cruz (1999) “*que propõe três categorias de factores: fisiológicos, socioculturais e institucionais*” (p. 82).

Para o nosso caso, relativamente ao aluno em causa, iremos olhar mais atentamente para os fatores fisiológicos e socioculturais, pois parecem ser aquelas categorias em que se enquadra o aluno.

Na categoria dos fatores fisiológicos encontram-se, segundo Citoler (1996); Casas (1994) e Martín (1994), citado por Cruz (1999) “*a disfunção neurológica ou lesão cerebral; determinantes genéticas ou hereditárias; factores bioquímicos e factores endócrinos*” (p.82). Nos fatores socioculturais os mesmo autores, citados por Cruz (1999), referem “*a má nutrição; privação de experiências precoces; códigos linguísticos familiares restritos e valores e estratégias educativas inadequadas*” (p. 85).

Segundo Correia (2004) já foram identificadas seis categorias de D.A.:

1. Auditivo-linguística: relacionado com a dificuldade de compreensão das instruções dadas (o aluno não tem problemas auditivos);
2. Visuoespacial. Alunos que apresentem problemas nas relações espaciais e direcionais
3. Motora: aluno que apresenta problemas de coordenação global ou fina ou, mesmo, de ambas;
4. Organizacional: O aluno apresenta dificuldades quanto à localização do princípio, meio e fim de uma tarefa;
5. Académica: O aluno tanto pode apresentar problemas na área da matemática, como ser dotado nesta mesma área e ter problemas severos na área da leitura ou da escrita, ou em ambas;
6. Socio emocional: O aluno tem dificuldade em cumprir regras sociais e em interpretar expressões faciais o que faz com que ele seja muitas vezes incapaz de desempenhar tarefas consentâneas com a sua idade cronológica e mental (p. 373).

Dentro do conceito de D.A. ainda surgem as Dificuldades de Aprendizagem Específicas (D.A.E.), entre elas a Disgrafia. É sobre esta dificuldade de aprendizagem específica que recaíram as nossas leituras de modo a compreender o que envolvia o aluno em questão.

2.3. Disgrafia

Dentro das D.A.E. encontra-se a disgrafia. Este conceito, segundo Torres e Fernández (2001), surge em dois contextos: o contexto neurológico e o contexto da abordagem funcional da disgrafia. (p. 126) Este segundo contexto será o que nos importa, pois remete para *“perturbações da escrita que surgem em crianças, e que não correspondem a lesões cerebrais ou problemas sensoriais, mas a perturbações funcionais”* (p.126).

Tendo em conta o que foi referido anteriormente podemos dizer que a disgrafia *“constitui uma perturbação funcional que afeta a qualidade da escrita do sujeito, no que refere ao traçado ou à grafia”* (Torres & Fernández, 2001, p. 127).

Segundo Ajuriaguerra (1964), citado por Cruz (1999) *“é disgráfica a criança que tem uma qualidade de escrita deficiente apesar de não existir nenhum défice intelectual ou neurológico importante que explique esta deficiência”* (p. 182).

Na mesma linha e mantendo o pressuposto da ausência de défice neurológico significativo, mas sugerindo a existência de uma possível disfunção cerebral ou neurológica ligeira, Johnson e Mykelbust (1991), citados por Cruz (1999) *“a disgrafia é uma desordem resultante de um distúrbio da integração visuomotora, em que, embora o indivíduo não tenha um defeito visual ou motor, ele não consegue transmitir as informações visuais ao sistema motor”* (p. 183). Neste caso, o indivíduo consegue visualizar o que quer escrever, mas não se recorda do esquema motor e como consequência não consegue escrever ou copiar letras ou números.

2.3.1. Classificação da Disgrafia

A maioria das classificações sobre a disgrafia distingue, principalmente, dois tipos: o tipo disléxico, que origina erros de conteúdo e o tipo motor, que provoca erros que afetam a forma e o traçado da escrita.

Muito foram os investigadores que classificaram a disgrafia. Parece-nos que a classificação de Poetellano Pérez (1985), citado por Torres e Fernández (2001) é uma das mais completas, visto apresentar a classificação e a sintomatologia específica para cada tipo de disgrafia:

“a) Disgrafia disléxica, que afecta o conteúdo da escrita. Os erros são semelhantes aos cometidos na leitura pela criança disléxica. Por exemplo, omissão de letras ou sílabas, confusão de letras com sons semelhantes, inversão ou transposição da ordem das sílabas, uniões e separações indevidas de sílabas, letra ou palavras. (...)

b) A disgrafia motora ou caligráfica, que incide sobre a qualidade da escrita, provocando a alteração dos aspectos grafomotores – perturbações na forma e no tamanho das letras, espaçamentos deficientes entre as letras e as linhas, inclinações defeituosas, ligações indevidas entre letras, perturbações da pressão, etc” (p.135).

2.3.2. Etiologia

O estudo das causas da disgrafia tem-se revelado muito complexo em virtude dos inúmeros fatores que podem influenciar a escrita.

De acordo com Linares (1993), citado por Torres e Fernández (2001) as causas mais frequentes são de origem motora. *“No entanto, existem outros factores etiológicos que podem influenciar a perturbação disgráfica”* (p. 129). Estes fatores são: causas de tipo maturativo, onde se encontram as perturbações da lateralidade e as perturbações da eficiência motora; causas caracteriais em que se distinguem os fatores de personalidade e fatores psicoafectivos e por fim, as causas pedagógicas.

Em jeito de resumo, parece-nos que a categorização desenvolvida por Bruecker e Bond (1986), referida por Torres e Fernández, referem que a origem da disgrafia está, fundamentalmente em dois tipos de fatores:

- “• Fatores instrutivos, relacionados com a inadequação do ensino;*
- Fatores pessoais, relacionados com a imaturidade física e motora, inadaptação para a aprendizagem das destrezas motoras, pouca habilidade para pegar no lápis, adoção de posturas incorretas, défices relacionados com aspetos do esquema corporal e da lateralidade, etc.” (p.137)*

2.3.3. Características da disgrafia

Os indivíduos disgráficos apresentam uma sucessão de marcas ou manifestações

que acompanham o seu grafismo defeituoso.

Baroja, Paret e Riesgo (1993), citados por Cruz (1999) referem os seguintes traços:

“[F]alta de controlo e de precisão do traço (demasiado finos ou demasiado grossos); a não diferenciação tanto da forma como do tamanho das letras; a escrita desorganizada (irregularidades e falta de ritmo de realização dos sinais gráficos); a realização incorrecta de movimentos de base, especialmente em ligação com problemas de orientação espacial (movimentos invertidos, escrita em espelho e erros de direccionalidade)” (p. 185).

Torres e Fernández (2001) referem ainda que os indivíduos disgráficos apresentam ainda sinais e manifestações secundárias de tipo global que se mantêm e determinam o grafismo defeituoso, que são: uma postura gráfica incorrecta; uma forma incorrecta de segurar o material riscador; deficiências na preensão e pressão e, ainda, um ritmo de escrita, muito lento ou demasiado rápido. (p. 132)

2.4. Identificação do problema – Estudo de caso

O Duarte, com 6 anos, que nos motivou estas questões, tal como referido anteriormente, veio referenciado pela intervenção precoce e encontra-se ao abrigo do Dec. Lei 3/2008 de 7 de janeiro. Contudo, os relatórios que o acompanharam eram muito vagos, não definindo concretamente uma problemática.

Desde o início da Prática do ensino Supervisionada III, que o Duarte demonstrou algumas dificuldades no trabalho realizado em sala de aula.

Estas dificuldades evidenciaram-se no aluno da seguinte forma:

- (i) períodos curtos de concentração;
- (ii) muita dificuldade na produção gráfica;
- (iii) um traço muito irregular, com muita tensão na escrita;
- (iv) uma coordenação motora global muito fraca;
- (v) uma motricidade fina muito débil;
- (vi) um discurso oral muito desorganizado;
- (vii) articulação das palavras muito deficitária.

À medida que as produções gráficas do Duarte iam surgindo, foram sendo alvo de análise e reflexão da nossa parte.

Estas produções apresentavam aspetos que eram constantes em todos os trabalhos do aluno.

Assim, pudemos verificar que eram constantes as dificuldades na produção gráfica através (i) das linhas cruzadas, (ii) das linhas curvas, (i) da intensidade dos traços, (i) da direção das linhas e letras.

Tais dificuldades são perceptíveis nas imagens que se seguem, de algumas produções gráficas do aluno.

Nas imagens (figura 13 e 14) é visível na grafia do nome a incorreção na direção da palavra, não se mantendo na linha horizontal. Existem traços mais definidos do que outros. Contudo o espaçamento entre letras é constante.

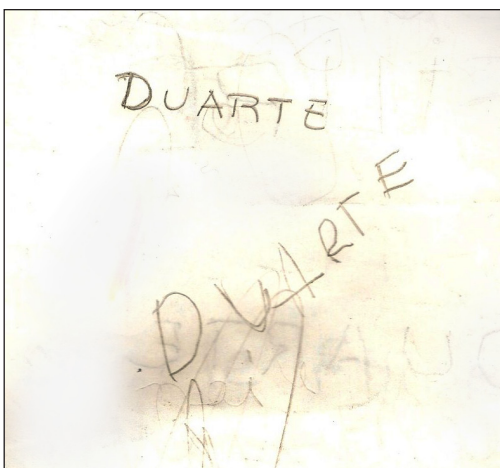


Figura 13

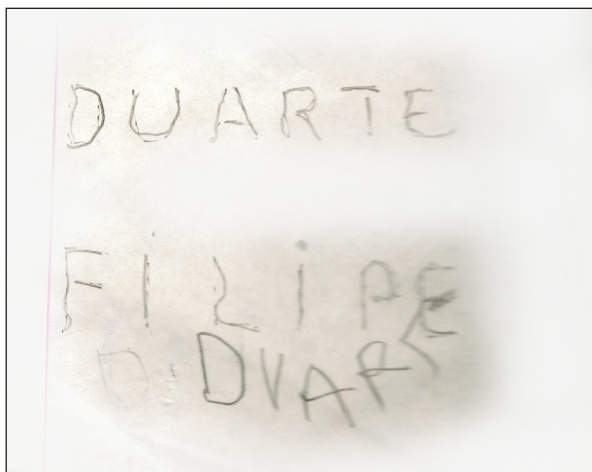


Figura 14

Quando observamos a imagem (figura 15) é notória a desorganização da escrita, ao ponto de tornar o que está escrito ilegível. Nesta imagem também podemos constatar a diferença de tamanho entre os números, bem como a grafia de alguns está em espelho ou mesmo invertida.

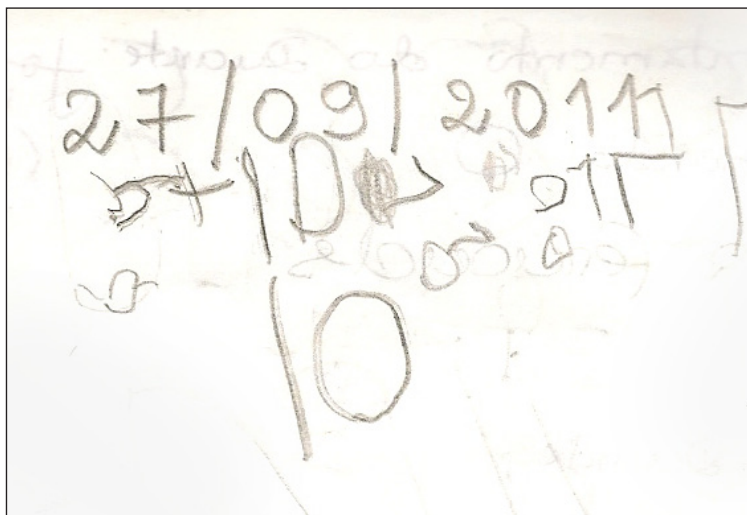


Figura 15

Observando a imagem (figura 16) verificamos que o aluno consegue passar por cima do ponteadado, cumprindo, de certa forma, o esquema correspondente à letra <o>. Quando passa a escrever a letra <o> sem o recurso ao ponteadado, é perceptível que o aluno começa a desenhar em baixo, indo para cima fazendo uma linha curva e unindo posteriormente em baixo, por fim faz um traço horizontal de forma a marcar o traço característico da letra <o> quando escrita em letra manuscrita.

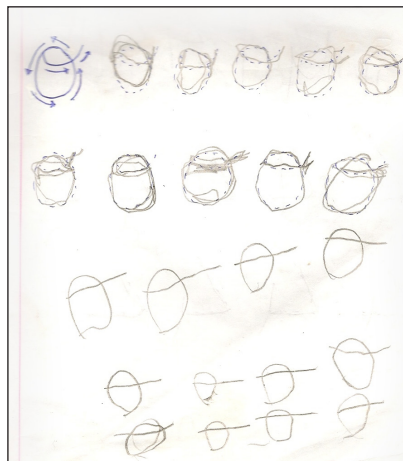


Figura 16

Na imagem (figura 17) o aluno consegue manter constante o tamanho dos números, no entanto são visíveis alguns números escritos em espelho, invertidos ou mesmo sobrepostos.

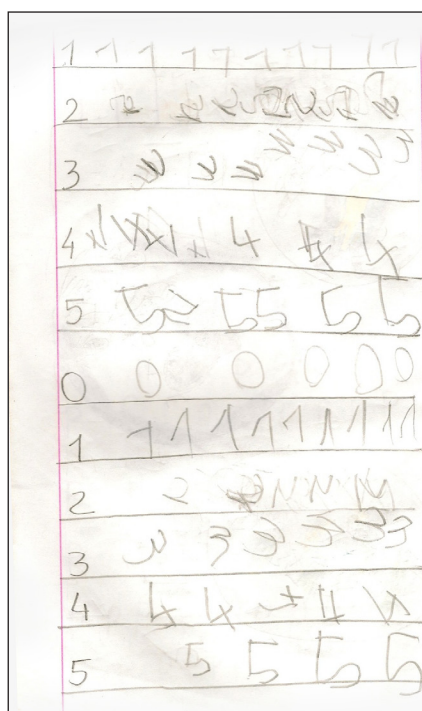


Figura 17

Após a análise destas dificuldades apresentadas pelo Duarte, parece-nos que, enquanto professores, temos o dever de encontrar estratégias facilitadoras para que este aluno consiga minimizar ou mesmo ultrapassar estes obstáculos que lhe dificultam o processo de escrita.

2.5. Proposta de intervenção

A função do professor é sem dúvida promover aprendizagens de forma a desenvolver competências nos alunos com quem desenvolve o seu trabalho.

Tal como previsto no Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (2001), na dimensão que remete para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, alínea g:

“Desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos” (p. 5571).

Para que estas aprendizagens tenham o impacto desejado é necessário que o professor planifique o seu trabalho, tendo por base os alunos (interesses e necessidades) de forma a adequar a sua ação para que o desenvolvimento destes seja efetivo. Esta intencionalidade pedagógica da sua ação é espelhada nos resultados obtidos que servirão novamente como ponto de partida para novas aprendizagens e aquisições.

Um trabalho desta amplitude implica que o docente tenha sempre em conta todas as dimensões que contribuem para que a sua ação seja adequada.

Nesta linha de pensamento e ação parece-nos evidente que o trabalho com este aluno tem de ser diferenciado. Segundo Pires (2001), *“diferenciação é o processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de progredir no currículo através da escolha de métodos de ensino apropriados para ir ao encontro das estratégias de aprendizagem de uma criança individual, numa situação de grupo”* (p.36).

Quanto a uma proposta de intervenção para este aluno, parece-nos que se deve fazer uma reeducação quanto aos aspetos motores e uma adaptação quanto aos materiais de escrita.

Tal como referem Torres e Fernández (2001) *“é necessário conhecer e compreender a multiplicidade de factores e requisitos – cognitivos, motores, psicológicos*

– *necessários para que haja uma aprendizagem favorável da escrita*” (p. 149). Importa ir contra os modelos de escrita em que os critérios usados são generalizados e inflexíveis, não tendo em conta as características individuais dos alunos e que levam muitas vezes ao fracasso e à falta de motivação destes alunos que iniciam a aprendizagem da escrita. *“Perante esta situação, não é de estranhar que muitas dificuldades da escrita tenham origem nas próprias “dispedagogias””* (Torres & Fernandés, 2001, p.150).

Para que a intervenção seja adequada, devemos ter em conta duas grandes categorias de técnicas, de acordo com Ajuriaguerra (1983), as gráficas e as não-gráficas. (Torres & Fernandés, 2001, p. 150)

As técnicas não-gráficas são destinadas à reeducação dos aspetos psicomotores que interferem com as destrezas motoras implicadas no ato da escrita (coordenação e equilíbrio geral do corpo, coordenação dinâmica manual, esquema corporal, lateralidade, etc.). Para desenvolver as estas técnicas o suporte ideal é o próprio corpo do aluno com o qual se poderão propor exercícios com vista a melhorar todos os aspetos acima referidos.

As técnicas gráficas destinam-se a melhorar as habilidades motoras muito concretas (distensão motora, controlo de movimentos, etc.) e recorre a exercícios próximos do ato da escrita para desenvolver essas habilidades. Estas técnicas subdividem-se em duas técnicas distintas (i) as técnicas pictográficas, em que se realizam exercícios de pintura e desenho com o objetivo de promover a distensão e comodidade de movimentos, onde se obtém um enriquecimento do grafismo em que os materiais mais adequados são o pincel, a tinta e o marcador grosso, e (ii) as técnicas “scriptográficas”, em que o aperfeiçoamento gráfico visa a melhoria dos movimentos. Estas técnicas têm como suporte a folha de papel como limitador, o lápis como riscador que já obriga a uma outra destreza e são realizadas sempre com o aluno sentado (contrariamente à anterior).

Os exercícios realizados com técnicas pictográficas podem ser pinturas ou desenhos em papel com grandes dimensões de forma a permitir a exploração dos movimentos do aluno. Para as técnicas “scriptográficas” poder-se-ão fazer exercícios com grandes traços deslizantes com formas fechadas ou semifechadas em que o aluno passa por cima do contorno, letras em tamanho grande, grafismos da esquerda para a direita, etc.

Todos estes exercícios promovem o treino da direcionalidade da escrita, bem

como os movimentos básicos do braço, antebraço, pulso e mão que estão implicados no ato da escrita.

Estes exercícios devem ser iniciados num suporte grande e aos poucos vá passando para um suporte mais pequeno. Esta progressão implica a passagem do domínio motor global a um domínio motor mais fino.

Achamos que esta intervenção, tal como descrita anteriormente, deve ter um carácter global.

Assim, a par destas técnicas, proporíamos a utilização do computador como uma tecnologia de apoio que constituiria um facilitador substancial para que o aluno pudesse realizar as suas produções escritas de forma mais correta, legível e autónoma. Achamos que as limitações que o aluno tem face às suas produções gráficas não podem, nem devem constituir barreiras às suas aprendizagens.

As adaptações curriculares estão previstas no Dec. Lei 3/2008, de 7 de janeiro, *“a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos”* (p.154).

2.6. CONCLUSÃO SOBRE O DILEMA SURGIDO EM CONTEXTO EDUCATIVO DO 1º CICLO

Nestas considerações finais importa-nos salientar o papel que o professor tem quando integra na sua turma um aluno com dificuldades de aprendizagem.

Perante um aluno que revela dificuldades na aprendizagem, o professor deve ser capaz de mobilizar todo o seu conhecimento de forma a tentar minorar ou eliminar estas mesmas dificuldades e nunca descuidar de uma pedagogia diferenciada.

Analisando toda a literatura consultada, podemos dizer que as dificuldades de aprendizagem que este aluno revela poderão estar relacionadas com perturbações de índole motora e cognitiva, deixando um diagnóstico para a equipa de educação especial. É com o trabalho em equipa multidisciplinar que se poderá criar um plano de intervenção adequado para a criança, podendo desta forma fazer-se um trabalho atempado.

Contudo, parece-nos que existe espaço para um trabalho diferenciado em sala de aula, realizado pelo professor titular de turma, que pode permitir que este aluno progrida

no currículo através da escolha apropriada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem. São muitas as atividades e estratégias que estão ao alcance do professor titular que visam uma melhoria das competências motoras que estão implícitas na produção gráfica, tal como referidas na nossa proposta de intervenção.

O plano de intervenção proposto, com certeza que não terá resultados a curto prazo. Os progressos serão a longo prazo e só alcançados com a articulação entre todos os agentes educativos que trabalham com o aluno, bem como a participação ativa da família.

Tentar ultrapassar as barreiras que condicionam o sucesso das aprendizagens, por essa razão devemos criar, inovar e experimentar todas as possibilidades de forma a garantir esse sucesso. Um olhar atento e diferenciador pode fazer a diferença no sucesso escolar do aluno. *“Cada professor é diferente na sua maneira de fazer e reconhecer ao outro o direito de ter um método diferente. A diferenciação é factor de sucesso; não há métodos bons e métodos maus”* (Pires, 2001, p.37).

“O desenvolvimento de escolas inclusivas, e portanto capazes de sustentar percursos educativos com sucesso para todos os alunos, passa necessariamente pela definição de uma acção educativa diferenciadora dos diferentes contextos de intervenção e simultaneamente diferenciada nos seus aspectos operativos” (Morgado, 2001, p. 18).

Se formos persistente nos caminhos do sucesso das aprendizagens dos nossos alunos, certamente que os tornaremos, mais capazes, motivados e, acima de tudo, mais felizes, pois o seu caminho será feito com muito mais significado.

CONCLUSÃO

“Aprender a ser professor é uma longa e complexa viagem, cheia de desafios, conquistas e muito entusiasmo” (Arends, 2007, p.xv).

Concluída que está a nossa formação inicial, importa olhar para os aspetos mais importantes da nossa prática profissional.

Ao longo dos dois primeiros semestres, tivemos a oportunidade de intervir na valência de pré-escolar, o que nos permitiu ter uma visão global do desenvolvimento das crianças, dado terem sido acompanhadas ao longo de todo o ano letivo.

O trabalho junto do grupo de pré-escolar revelou-se surpreendentemente enriquecedor, visto que nos permitiu tomar conhecimento de uma prática profissional que rompe com o convencional e que tende a integrar todas as crianças, proporcionando-lhes efetivamente experiências para além do que o meio envolvente lhes oferece.

No último semestre, a nossa intervenção recaiu sobre uma turma de 1º ano, do 1º ciclo. Este grupo integrava 10 crianças que acompanhámos no decurso do estágio na valência de pré-escolar.

A continuidade pedagógica é, decididamente, uma garantia de um trabalho mais cimentado, pois teremos mais tempo para garantir que o currículo nunca se irá sobrepor ao ritmo de cada criança.

Este mestrado de qualificação para a docência em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo é pioneiro e inovador, pelo facto de termos competências na educação de infância, que permitem desenvolver um trabalho mais concertado e integrador no 1º ciclo do ensino básico.

A intervenção de um docente com estas habilitações e que desenvolve o seu trabalho junto de uma faixa etária em que se inicia o contacto o sistema educativo, traz benefícios para todo o processo educativo das crianças. Esta continuidade pedagógica perdura no tempo e nas crianças, com expressão no seu futuro sucesso escolar.

Concluimos esta formação inicial, certos de que estaremos sempre a ser responsáveis pelo desenvolvimento global e harmonioso de seres, que muito de nós levarão nas suas vidas, pois todas as pessoas são feitas de outras pessoas.

“O sonho começa com um professor que acredita em ti, que te empurra, te puxa e te encaminha até ao próximo nível” Rather in Arends (2008)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. 7ª Edição. Madrid. McGraw-Hill.
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias contemporâneas da educação*. 2ª Edição. Coleção Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget.
- Correia, L. (2004). *Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais*. Análise psicológica. 2 (XXII). 369-376
- Correia, L. e MARTINS, A. (1999). *Dificuldades de aprendizagem. O que são? Como entendê-las?* Porto. Porto Editora.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem – fundamentos*. Coleção Educação Especial. Porto. Porto Editora.
- DEB. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo*. 4ª Edição. Lisboa. Ministério da Educação.
- DEB. (1997). *Orientações curriculares para o pré-escolar*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Hohmann, M. e Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. 5ª Edição. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Morgado, J. (2001) *A relação pedagógica*. 2ª Edição. Lisboa. Editorial Presença.
- Pires, J. (2001). *Heterogeneidade e diferenciação*. Escola Moderna. Nº 12. 5ª Série. 35-38.
- Portugal, G.. (n.d.). *Avaliação e desenvolvimento curricular em educação pré-escolar*. Ministério da Educação.
- Robalo, F. (2004). *Do projecto curricular de escola ao projecto curricular de turma*. Coleção Educação Hoje. Lisboa. Texto Editores.
- Torres, R. e Fernández, P. (2001). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. McGraw Hill.
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. 2ª Edição. Coleção Perspectivas actuais. Edições Asa.

Normativos

- Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto. Ministério da Educação. Lisboa
- Despacho conjunto nº 258 de 21 de agosto. Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social. Lisboa.
- Despacho conjunto nº 268/97 de 25 de agosto. Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. Ministério da Educação. Lisboa.

Documentos eletrônicos

Ministério da Educação. (2010). Metas de aprendizagem. Acedido em: 24, fevereiro, 2012, em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>

ANEXOS

ANEXO I

Planta da sala do Jardim de Infância

ANEXO II

Planificação do gráfico de barras

ANEXO III

Planificação do mapa de conceitos

ANEXO IV

Planificação de ilustração de palavras

ANEXO V

Planificação de atividades experimentais

ANEXO VI

Planificação da escrita de palavras com rimas

ANEXO VII

Planificação da produção de texto com a saquinha das histórias

ANEXO VIII

Avaliação crítica do portfólio do 2º semestre em Educação Pré-Escolar

ANEXO IX

Exemplar de planificação diária utilizada no estágio em Educação Pré-Escolar

ANEXO X

Plano anual curricular realizado no estágio em educação Pré-Escolar

ANEXO XI

Exemplar de plano anual curricular utilizada em educação Pré-Escolar

ANEXO XII

Planta da sala do 1º A

ANEXO XIII

Planificação da história dos ditongos

ANEXO XIV

Planificação do gráfico de barras

ANEXO XV

Planificação do dia de São Martinho

ANEXO XVI

Planificação da atividade experimental

ANEXO XVII

Planificação da produção de texto com a saquinha das histórias

ANEXO XVIII

Planificação da linha do tempo