

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – PRÁTICA DO ENSINO SUPERVISIONADA I	4
1. APRESENTAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	4
1.1. Caracterização da Instituição.....	5
1.2. Caracterização da sala e do grupo.....	7
2. TRABALHO PEDAGÓGICO EM SALA.....	11
2.1. Trabalhos mais significativos em contexto de sala de aula	13
3. PROBLEMÁTICA EM CONTEXTO DE ESTÁGIO.....	20
CAPÍTULO II – PRÁTICA DO ENSINO SUPERVISIONADA II	26
1. APRESENTAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO....	26
1.1. Caracterização da Instituição.....	27
1.2. Caracterização da sala e da turma.....	28
2. TRABALHO PEDAGÓGICO EM SALA.....	31
2.1. Trabalhos mais significativos em contexto de sala de aula	36
3. PROJECTO EM CONTEXTO DE ESTÁGIO	45
REFLEXÃO FINAL	54
BIBLIOGRAFIA	57
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado como parte integrante das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada I e II, leccionadas no âmbito do Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, criado nos termos e para os efeitos previstos no Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro e que, dando continuidade à Licenciatura em Educação Básica (1.º Ciclo de Estudos), garante a obtenção de habilitação profissional necessária ao exercício da profissão docente.

Com o mesmo pretende-se espelhar parte do percurso de formação seguido pela formanda no âmbito dos estágios curriculares realizados, que, segundo Alarcão, e no seguimento das perspectivas de formação profissional de Donald Schön, têm a mais-valia de proporcionarem aos formandos “uma visão caleidoscópica do mundo do trabalho e dos seus problemas e, permitindo uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido, conduz(em) à construção activa do conhecimento na acção segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo” (1996, p.13). As unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada, nas quais os estágios se integram, permitem, pois, aos formandos, sob a orientação de profissionais, supervisores e orientadores, vivenciar a realidade antes de nela mergulhar sozinhos, numa iniciação à prática conjunta e, ainda, reflectir sobre essa realidade e sobre as experiências que dela resultam. Estas unidades curriculares possibilitam, pois, agir e reflectir na prática e sobre a prática, o que, a par da formação teórica, transforma um formando num profissional. Neste sentido pronuncia-se Donald Schön, dizendo que o ensino da ciência aplicada (a teoria) só é válido se combinado “com a prática profissional realizada em ambientes de formação profissional prática que integrem acção e reflexão na acção, considerando estas como fonte de conhecimentos que se geram na própria acção” (cit. por Alarcão, 1996, p.23).

Como se pretende demonstrar, subjacentes à prática desenvolvida em ambas as valências estão metodologias voltadas para a aprendizagem pela descoberta, assentes, sempre que possível, no trabalho cooperativo e na utilização e manipulação de recursos lúdico-recreativos, por se entender que estes influem na motivação intrínseca das crianças, entendendo-se esta, segundo Deci e Ryan, como a tendência inata do ser humano para explorar o mundo no qual vive (1985, cit. por Fontaine, 2005, p.102).

Segundo os mesmos autores, esta motivação intrínseca é essencial para o sucesso das aprendizagens e, como tal, deve ser apoiada e “despertada”, desde fases muito precoces do desenvolvimento das crianças (*ibidem*). A este propósito refere Fontaine, ao apresentar uma das muitas teorias da motivação – a teoria da avaliação cognitiva –, que existem dois aspectos considerados essenciais para, então, apoiar e despertar essa motivação, sendo eles, precisamente, “as potencialidades da tarefa para proporcionar experiências de mestria ou exercício da competência própria, por um lado, e experiências de autonomia e auto-determinação, por outro” (2005, p. 103). Foi o que se tentou proporcionar no decorrer de ambos os estágios, com as estratégias pedagógicas utilizadas e as actividades propostas, na medida em que se acredita que as crianças aprendem mais e melhor se estiverem predispostas para tal, uma lema que, aliás, serviu de mote ao projecto de intervenção construído no âmbito da valência de 1.º Ciclo, “Para aprender eu tenho de querer”.

Este percurso de formação atravessou as valências de pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. O estágio na valência de pré-escolar realizou-se num estabelecimento de ensino privado, o Jardim de Infância da Associação de Profissionais do Instituto Superior Técnico, sito em Lisboa (e doravante designado por JI/APIST), junto de um grupo de constituição alargada (abrangendo as idades dos três aos cinco anos). O estágio na valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico, por sua vez, realizou-se num estabelecimento de ensino público, pertencente ao Agrupamento de Escolas Damião de Góis, a Escola Básica Luíza Neto Jorge (antiga escola n.º 117, doravante designada EB1/LNJ), junto de uma turma de 2.º ano.

Estruturalmente, o presente relatório organiza-se em dois grandes capítulos, cada um deles dedicado a uma das referidas valências.

No primeiro capítulo, dedicado à valência em pré-escolar, após a caracterização do contexto educativo (designadamente, no que à Instituição, sala e grupo de crianças respeita) e a exposição da prática pedagógica desenvolvida, através da apresentação de alguns dos trabalhos mais significativos realizados com as crianças, apresenta-se uma das problemáticas surgidas em contexto de estágio, que se reporta à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais num grupo de constituição alargada e de níveis de desenvolvimento muito distintos.

O segundo capítulo centra-se na valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico e inicia-se, à semelhança do anterior, com a caracterização do contexto educativo e apresentação da prática pedagógica desenvolvida, esta através de uma amostra dos trabalhos mais significativos realizados em contexto de sala de aula. Prossegue-se com a apresentação do projecto de intervenção construído para a turma junto da qual se interveio, o qual assenta em actividades lúdico-recreativas e baseadas na aprendizagem cooperativa como estratégias de ensino da leitura e da escrita e dos diferentes conteúdos matemáticos e de Estudo do Meio abordados, numa perspectiva reflexiva e avaliativa.

O presente trabalho culmina com uma reflexão final acerca do percurso ao longo das duas valências e a sua importância no âmbito da formação da formanda, apoiada numa prática de ensino supervisionada.

CAPÍTULO I – PRÁTICA DO ENSINO SUPERVISIONADA I

1. APRESENTAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A prática profissional em Educação Pré-Escolar, parte integrante da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada I, teve lugar num estabelecimento de ensino privado de Lisboa, o Jardim de Infância da Associação de Pessoal do Instituto Superior Técnico (doravante designado por JI/APIST), tendo como supervisora científico-pedagógica e Educadora Cooperante, respectivamente a Mestre Fernanda Rodrigues e a Dra. Manuela Alves, as quais assumiram um papel fundamental na minha formação, quer pela partilha de experiências pedagógicas, quer pela orientação dada no decorrer de todo o percurso, o que facilitou o processo de aprendizagem e de ensino.

Ao longo de dois semestres lectivos (ano lectivo 2011/2012), as intervenções tiveram lugar durante dois dias por semana, que decorriam das 8h.30m. às 12h.30m., intervenções essas que abrangiam o acolhimento das crianças, actividades em sala de aula, higiene e refeições, assim como deslocações fora do perímetro da instituição, sempre que tal se justificava.

Caracterizar-se-á, em seguida, o contexto educativo em que se inseriu a prática profissional, designadamente a Instituição cooperante, a sala e o grupo junto do qual se interveio, este de constituição alargada, que abrangia as faixas etárias dos três aos cinco anos de idade. Para obtenção dos dados que possibilitaram a caracterização do contexto educativo em causa utilizou-se uma metodologia descritiva de natureza qualitativa, na medida em que o objectivo era, precisamente, “descrever pormenorizadamente, analisar processos e aprofundar questões, com vista à contextualização dos fenómenos” (Freire, 2009, p.132). Os dados de caracterização que a seguir se oferecem foram extraídos de observação directa e natural, participante e participada, e indirecta, através de conversas informais e entrevistas semiestruturadas dirigidas à Educadora Cooperante e, ainda, a pesquisa, consulta e análise de documentos (Projecto Educativo do JI /APIST e Projecto Curricular de Grupo).

1.1.Caracterização da Instituição

A caracterização da Instituição é, de facto, um aspecto a considerar para a compreensão integral do contexto educativo, na medida em que “oferece elementos para (...) permitir a utilização e gestão integrada dos recursos (físicos, materiais e humanos) do estabelecimento educativo” (Silva, 2009, p. 34), possibilitando ao educador “adaptar a sua intervenção (...) ao meio social onde trabalha” (*ibidem*).

O JI/APIST, com trinta e dois anos de existência, é uma instituição privada, sita em Lisboa (no *campus* do Instituto Superior Técnico), na Freguesia de São João de Deus, e suporta as valências de creche e jardim-de-infância.

Esta instituição é um Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo sem fins lucrativos que se rege, para além da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de Outubro, sucessivamente alterada pela Lei 115/97 de 19 de Setembro e pela Lei 49/2005 de 31 de Agosto) e da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei 5/97 de 10 de Fevereiro), pelas Bases do Ensino Particular e Cooperativo (Lei 9/79 de 19 de Março) e pelo Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo (Decreto-Lei 553/80 de 21 de Novembro). Propriedade da Associação de Pessoal do Instituto Superior Técnico (APIST), cuja Direcção é responsável pela sua gestão financeira, administrativa e disciplinar e, bem assim, pela contratação de pessoal, esta instituição está enquadrada no sistema educativo em vigor, com alvará do Ministério da Educação, em regime de Paralelismo Pedagógico, de acordo com o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo.

Construídos de raiz para o efeito, em 1979, os edifícios que constituem o JI/APIST, e que se encontram num razoável estado de conservação, são dois pavilhões pré-fabricados de piso térreo, em madeira e estão organizados do seguinte modo (entre instalações para acções curriculares e complementares): no pavilhão pré-fabricado identificado como “Infantário” situam-se a recepção, a cozinha e respectiva despensa, o gabinete da Direcção (que também funciona como sala de funcionários), um espaço polivalente, que também funciona como refeitório, as instalações sanitárias e quatro das salas da instituição. No pavilhão pré-fabricado identificado como “Pavilhão do Jardim Sul” situa-se mais uma sala e o ATL (que funciona como recreio no tempo de chuva e frio), assim como uma sala de arrumações e outra instalação sanitária. A comunicação entre os dois edifícios é feita apenas pelo exterior. O espaço exterior é constituído por

um jardim, que se encontra frente à entrada do edifício, e por um parque infantil, situado ao lado do edifício (inserido no jardim).

A instituição está equipada com vários recursos materiais, como é o caso de mobiliário variado e adequado às idades das crianças, que apetrecha as salas, o refeitório, as instalações sanitárias e demais instalações. Dispõe, ainda, de diversos recursos tecnológicos e recreativos, como sendo televisão, vídeo, leitor de DVD, máquina fotográfica digital, retroprojector, *data show*, aparelhagem (cada sala tem um rádio com leitor de CD e cassetes), computadores equipados com impressora, material de ginástica, material musical, livros e diversos materiais de desgaste. Todas as salas são dotadas de material didáctico e recreativo variado.

O horário de funcionamento da instituição situa-se entre as 8h.00m. e as 19h.00m., durante o qual têm lugar as actividades curriculares, que se iniciam às 9h.45m., e as actividades de enriquecimento curricular disponibilizadas (Inglês, Música, Ginástica, Ballet, Natação e Ténis), que se desenrolam ao longo do dia, em horários pré-estipulados.

O jardim-de-infância era, à data, frequentado por um total de cento e quinze crianças, distribuídas pelas duas valências de ensino, possuía um corpo docente de onze profissionais (cinco educadoras e seis professores de actividades extracurriculares) e um corpo não docente constituído por treze funcionários.

Os princípios e valores defendidos pela Instituição assentam na ideia de que “a educação pré-escolar é complementar da acção educativa da família” (APIST, s.d.), pelo que a família é vista como parte activa “na concepção e realização de projectos que incentivem uma estreita relação, uma actuação concertada e integradora dos diferentes espaços educativos onde a criança se desenvolve” (*ibidem*). Nestes moldes, a Instituição incentiva toda e qualquer participação das famílias na vida escolar das suas crianças, promovendo várias actividades em que as mesmas possam estar presentes (designadamente, na celebração de determinados dias festivos do calendário ou permitindo a sua participação directa nas actividades de sala de aula). O modelo educativo propugnado persegue a ideia de que a criança é um “sujeito do processo educativo”, pelo que o mesmo assenta naquilo que a criança já sabe e na valorização desses “seus saberes como fundamento para novas aprendizagens” (*ibidem*). Para além

disso, promove “uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação” e a “participação democrática na tomada de decisões”.

Relativamente ao tema do Projecto Educativo de Escola para o ano lectivo em que decorreu o estágio curricular (o PEE é válido por períodos de dois anos), “Portugal – Regiões e Tradições”, o mesmo “surge da vontade e do interesse em dar a conhecer às crianças (...) a realidade cultural e geográfica do País em que vivemos”, justificado “pelo contexto da (...) realidade escolar, dado que esta é composta por crianças cujas famílias têm como raízes diferentes zonas geográficas de Portugal e também de outros países” (APIST, s.d.). Através dele, a instituição pretende

transmitir e trabalhar a herança cultural do nosso País, procurando compreender as suas origens e interpretando a sua evolução até aos dias de hoje, de modo a mantê-la viva e actual” , para tanto estimulando “a pesquisa, a exploração e partilha de diferentes saberes e tradições”.

1.2. Caracterização da sala e do grupo

Caracterização da sala – características, organização do espaço, recursos

A sala e o que nela se encontra condicionam o que as crianças podem fazer e, como tal, o que aprendem, pois a criança aprende fazendo. Como referem Hohmann e Weikart (2011, p.161), “num contexto de aprendizagem activa as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados de forma a que essa aprendizagem seja efectuada”.

A sala onde se realizou o estágio curricular possuía uma área de cerca de 28,32 m², dimensão muito reduzida para o número de crianças utentes, vinte e três, tendo em conta que, nos termos do Despacho Conjunto n.º 268/97 de 25 de Agosto, as salas deverão ter entre 40 a 50 m² e que cada criança deverá ter disponível 2m². Tratava-se, porém, de uma sala confortável, cuja organização minimizava os efeitos negativos da referida limitação espacial (v. planta da sala – anexo 1).

Relativamente à organização da sala, nas mesas rectangulares, situadas no centro da sala, as crianças realizavam actividades como desenhos, pinturas e outros trabalhos escritos das diferentes áreas de conteúdo, construções de *puzzles* e outros jogos, entre outras actividades. No “tapete”, as crianças iniciavam as rotinas diárias, com a conversa

de grupo; era aí que também brincavam ao longo do dia. A sala dispunha, ainda, das seguintes quatro áreas, vulgo “cantinhos”: a do jogo simbólico, a dos jogos e construções, a da biblioteca e a área da Expressão Plástica. Relativamente a estas áreas cumpre referir que, não sendo muitas, proporcionavam um número razoável e abrangente de “oportunidades de aprendizagem pela acção” (Hohmann & Weikart, 2011, p.163-164), designadamente “brincadeiras e actividades (...) de exploração sensorial, construção, invenção, teatralização e jogos simples” (*ibidem*).

No que diz respeito aos recursos materiais, a sala encontrava-se provida de todo o material necessário ao bom funcionamento das actividades e conforto das crianças.

Finalmente, ao nível dos recursos humanos, a sala dispunha, para além da educadora e da estagiária, de duas auxiliares, presentes a partir das 9h.00m. até ao final do dia, que terminava cedo para estas crianças (raramente depois das 17h.00m.).

Organização do Tempo

Existia, na sala, uma rotina educativa organizada (v. mapa de rotinas, anexo 2), que abrangia o acolhimento, conversa de grupo, actividades curriculares e de enriquecimento curricular, livres e/ou orientadas, higiene e refeições, pensada para o contexto familiar das crianças do grupo, cujos pais eram, na maioria, funcionários do Instituto Superior Técnico, muitos dos quais com isenção horária.

Esta questão da organização do tempo em sala de aula assume uma forte relevância, na medida em que

a sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão (...) (Silva, 2009, p. 40).

Caracterização do grupo

“Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades (...) é uma prática necessária para conhecer melhor as características das

crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (Silva, 2009, p.25). É, pois, fundamental ao educador, “com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos da aprendizagem” (artigo 2.º, n.º 3, alínea a) do Anexo I do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto), a caracterização do grupo de crianças que tem sob sua orientação e supervisão.

O grupo, de constituição alargada, porque constituído por crianças com faixas etárias entre os três e os cinco anos de idade, encontrava-se, no que Piaget (cit. por Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 312) designa por estágio pré-operatório do desenvolvimento cognitivo, caracterizado, de um modo geral, pelo começo da utilização, de forma predominante, do pensamento simbólico, pela capacidade de armazenamento de imagens, aumento considerável do vocabulário bem como da capacidade de compreensão de novos conceitos. É também nesta fase que começam a aperceber-se de que podem provocar os acontecimentos (compreensão: causa/efeito), por exemplo, um mau comportamento tem uma consequência.

Tratava-se, pois, de um grupo muito diversificado aos mais diferentes níveis, a começar, desde logo, pelas idades das vinte e três crianças que o compunham: cinco crianças de três anos (uma do sexo masculino e quatro do sexo feminino), cinco de quatro anos (três do sexo masculino e duas do sexo feminino) e treze de cinco anos (sete do sexo masculino e seis do sexo feminino).

Deste grupo faziam parte três crianças com necessidades educativas especiais, uma apresentando uma perturbação ligeira do espectro do autismo (em caracterização com possível evolução para Síndrome de Asperger), outra um atraso global do desenvolvimento e autismo moderado, e a terceira um nível cognitivo dois anos acima da sua idade e, como tal, sinalizada como sobredotada, que serão mais pormenorizadamente caracterizadas no ponto dedicado à problemática, a qual se centra na inclusão destas crianças no grupo. Para além destas, uma das crianças do grupo não tinha o português como língua materna (era de origem indiana e comunicava, com dificuldades, em inglês); muitas das crianças tinham ascendência directa de outras nacionalidades.

A classe social das famílias destas crianças parecia situar-se no que vulgarmente se designa por classe média-alta, sendo que todos os pais (ou pelo menos um deles) têm formação universitária e/ou superior. Muitas delas, embora não sofrendo de carências

económicas, careciam de afectos, pois os pais dedicavam muito do seu tempo, ou a maior parte dele, à carreira.

Todas as crianças aceitavam bem as regras de sala de aula, não havendo problemas comportamentais a registar. Eram crianças que conheciam bem as rotinas de sala de aula e que, de um modo geral, as aceitavam. O momento que menos apreciavam, daquilo que me foi dado a observar, era o da refeição.

Ao nível das relações interpessoais criança-criança, e no que concretamente se refere às brincadeiras, existiam pequenos grupos, uns mais estáveis que outros (alguns variando de dia para dia). Algumas crianças preferiam brincar sozinhas ou em grupos de apenas dois elementos, outras havendo que simplesmente não brincavam, preferindo a companhia dos adultos ou simplesmente ficar a olhar em redor; ambas as situações tiveram, ao longo do ano, uma evolução bastante positiva. Mas, na generalidade das situações de interacção entre crianças, existia muita cooperação ao nível das brincadeiras, embora, por vezes, surgissem pequenos conflitos. Todas as crianças, sem excepção, tinham uma atitude protectora em relação às crianças com necessidades educativas especiais, sobretudo no que respeita às crianças que se enquadravam no espectro do autismo.

No que diz respeito à relação criança-adultos, todas as crianças eram respeitadoras, bastando um pequeno aviso para que seguissem os pedidos dos adultos ou se acalmassem perante situações de conflito entre elas.

Em geral, o grupo acompanhava as temáticas abordadas, embora com diferentes ritmos de aprendizagem, aderindo com facilidade às actividades que foram sendo propostas. Ao nível da linguagem oral, à excepção das crianças que se enquadravam no espectro do autismo e da que não tinha a língua portuguesa como língua materna, o grupo apresentava um bom desenvolvimento, caracterizado por um vocabulário abrangente e uma boa articulação das palavras, o que tornava os seus discursos bastantes perceptíveis.

O grupo, na sua maioria, estava aberto a novas aprendizagens e desafios, sendo muito curiosos em relação ao que o rodeava. As crianças gostavam muito de histórias, de música e de actividades de Expressão Plástica, como pintura, recorte e colagem. Demonstravam grande curiosidade sobre números e fonemas/grafemas, gostando

particularmente de associar o som ao respectivo sinal gráfico. Ao nível das actividades livres, as preferências das crianças, em geral recaíam sobre a área da “casinha” e das construções, sobretudo esta última.

No que respeita à autonomia destas crianças, na maioria, já apresentavam o nível desejável a estas faixas etárias: vestiam-se sozinhas (apenas com uma pequena ajuda de um adulto), comiam sozinhas, utilizando o garfo (e os de cinco anos, a faca) e faziam a sua higiene também sozinhas.

2. TRABALHO PEDAGÓGICO EM SALA

O trabalho pedagógico levado a cabo resultou do quadrinómio observação-planeamento-acção-avaliação, que, a par da comunicação e articulação, conferem intencionalidade ao processo educativo (Silva, 2009, p. 25-28).

Deste modo, dando cumprimento às diferentes temáticas solicitadas pela Educadora Cooperante, ao plano anual de actividades (anexo 3) e às perspectivas educacionais (anexo 4) elaborados pela formanda com base no Projecto Educativo de Escola, no Projecto Curricular de Grupo e no Plano Anual de Actividades da instituição, e apoiada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e nas Metas de Aprendizagem estabelecidas para esta valência, foi proposto um vasto conjunto de actividades, abrangendo todas as áreas de conteúdo, as quais se tentou que fossem ao encontro dos interesses das crianças e baseadas em princípios de aprendizagem activa e trabalho cooperativo.

Acredita-se que uma aprendizagem activa, baseada no vivenciar de experiências directas e imediatas pelas crianças, do qual resultem reflexões subsequentes por partes destas, permite que “as crianças pequenas construam o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2011, p.5), através de “interacções criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovam o crescimento intelectual, emocional, social e físico” (*ibidem*). Assim, e tal como havia sido perspectivado, foram colocados em prática alguns dos fundamentos da aprendizagem activa enunciados por Blatchford & Blatchford (1995, cit. por Siraj-Blatchford, 2005, p.17), como sendo o proporcionar às crianças actividades baseadas na experiência, planeadas tendo em conta

as características específicas do grupo, e de cada criança individualmente, a observação e avaliação do alcance da aprendizagem, e a criação, dentro da sala de aula, de um ambiente atractivo e entusiasmante.

A avaliação, um dos pressupostos da intencionalidade educativa, esteve sempre presente ao longo do estágio. De facto, dispõem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, 2009, p.27) que o educador deve “avaliar o processo e os efeitos” da sua acção educativa, reflectindo sobre eles, de modo a “estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança”. Este documento é corroborado, ainda, pelo disposto no Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto, o qual chama a atenção para a importância de o educador avaliar, numa perspectiva formativa, entre outros aspectos, o “desenvolvimento e aprendizagens de cada criança e do grupo”. É também neste sentido que se pronuncia a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 (reportada à gestão do currículo na educação pré-escolar) e, posteriormente, a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 (directamente direccionada para a avaliação na educação pré-escolar), as quais reafirmam a importância que a avaliação assume na educação pré-escolar, sempre numa perspectiva formativa, mais interessada nos processos que nos resultados, e assente na observação constante dos progressos da criança individualmente e do grupo. Assim, foram utilizados, ao longo do estágio, diversos instrumentos de diagnóstico e avaliação, alguns dos quais, a título de exemplo, constam do presente relatório (Anexo 5).

O trabalho cooperativo também foi, sempre que possível, contemplado, pois permite desenvolver o sentido comunitário e o sentimento de pertença a um grupo e partilhar experiências, o que é benéfico para as crianças, sobretudo quando se trata de um grupo muito diversificado ao nível do desenvolvimento e dos interesses, num processo em que “todos ensinam e todos aprendem” (Niza, 1996, cit. por Folque, 1999).

O tratamento das diferentes áreas de conteúdo foi, sempre que possível, realizado a partir de uma abordagem transversal e transdisciplinar do processo de ensino-aprendizagem, facilitadora da articulação de conteúdos sugerida pelas Orientações Curriculares (Silva, 2009, p.48).

Apresentar-se-ão, em seguida, três dos trabalhos mais significativos realizados em contexto de sala de aula, os quais, considera-se, espelham o que atrás foi referido acerca do trabalho pedagógico encetado.

2.1.Trabalhos mais significativos em contexto de sala de aula

Actividades experimentais com a água (Anexo 6)

O primeiro trabalho a salientar foca-se na temática da água, mais concretamente na realização de actividades experimentais em torno das suas propriedades, actividades experimentais essas que assumem extrema importância para a sensibilização para as ciências e formação científicas das crianças, desde o pré-escolar. Assim o sugerem as Orientações Curriculares para o Pré-Escolar (Silva, 2009, p. 82) ao referirem que às crianças dever-se-á “permitir o contacto com a atitude e metodologia própria das ciências”, com vista “a fomentar (...) uma atitude científica e experimental”. Para tanto deve seguir-se o “processo de descoberta fundamentada que caracteriza a investigação científica” (*ibidem*). Há, pois, que, no ensino experimental das ciências em pré-escolar, levar as crianças a levantarem hipóteses, experimentarem com vista ao confronto com as hipóteses iniciais e a registarem as suas conclusões.

Pelos motivos anteriormente expostos, designadamente nos benefícios que daí podem advir para as crianças, para a realização desta actividade foram utilizados os pressupostos da aprendizagem activa e do trabalho cooperativo, este último porque permitiu que as crianças mais velhas guiassem as mais novas no seu percurso explorativo (os diferentes grupos de trabalho integravam crianças das diferentes faixas etárias). Pretendeu-se, com a mesma, para além de promover a literacia científica das crianças, que estas realizassem aprendizagens conceptuais de teor mais abstracto, como sendo o de solubilidade e insolubilidade, isto com base na manipulação de materiais, pressuposto da aprendizagem activa.

A actividade iniciou-se com uma conversa de grande grupo com a introdução do tema a abordar, tendo sido pedido às crianças que relatassem experiências com a água já realizadas, com vista a partir para esta actividade com uma visão daquilo que as crianças já sabem, para aproveitar tais conhecimentos. Pude verificar que algumas crianças já sabiam muito acerca do tema, tendo descrito acções, designadamente outras experiências com água que já tinham realizado, partilhando informações de forma adequada e coerente (outra competência que se pretendia desenvolver). Após a proposta da actividade experimental, os objectivos da mesma e o procedimento a levar a cabo,

foram mostradas as diferentes substâncias que se iriam misturar na água e pedida a sua identificação às crianças.

A opção pela organização do grupo em pequenos grupos de trabalho, em actividade simultânea, deveu-se ao facto de querer proporcionar a todas as crianças a manipulação dos diferentes materiais, o que, na minha opinião, não seria possível em colectivo, em virtude de se tratar de um conjunto de sete experiências, muito simples e com apenas duas etapas, e o número de crianças ser previsivelmente vinte e duas.

Os materiais necessários à realização da actividade experimental foram distribuídos pelos diferentes grupos de trabalho, assim como uma folha de registo de actividade experimental, na qual as crianças deveriam registar as suas previsões e, posteriormente, aquilo que observaram. A actividade experimental consistia em misturar diversas substâncias (açúcar, areia, sal, arroz, casca de ovo, café e azeite), uma de cada vez, com água, com vista a saber se as mesmas se dissolviam ou não na água. Para tanto, e para cada uma das substâncias, as crianças deveriam, primeiro, registar as suas previsões, depois realizar a experiência (cada criança, de cada grupo, testava uma substância, enquanto outra registava) e, por fim, registar o que foi observado, primeiro numa folha de registo, em seguida num cartaz colectivo para exposição na sala.

A par das competências que se pretendeu desenvolver, atrás mencionadas, e porque incentivei a discussão acerca do confronto de previsões e observações/resultados, questionando-os e deixando-os colocar várias questões, outras foram fomentadas, designadamente ao nível da linguagem oral, como a capacidade de fazer perguntas e responder, demonstrando que compreenderam a informação transmitida oralmente e bem assim a capacidade de questionar para obter informação sobre algo que lhes interessava.

De um modo geral, a actividade experimental decorreu bastante bem, tendo todas as crianças participado na realização da experiência, revelando interesse pela actividade, empenhando-se na sua vez de manusear os materiais ou acompanhando visualmente os colegas quando era a vez destes, avançando hipóteses, questionando acerca das observações, respondendo às minhas questões. Por a sua participação oral ser diminuta e pouco espontânea, e com base numa dinâmica relacional baseada na confiança e afecto mútuos, às crianças autistas foi sendo pedido que participassem no preenchimento do cartaz colectivo, que, não exigindo participação oral da sua parte,

permitia que estas crianças demonstrassem o que haviam aprendido. Tal preenchimento era complementado com intervenções orais dos restantes elementos do grupo. As maiores dificuldades residiram nas previsões, sobretudo no seu registo gráfico, pois as crianças não conseguiam desenhar, sem ajuda dos adultos presentes, aquilo que previam, mas não visualizavam; para elas, era mais simples desenhar o que efectivamente observaram.

Finda a actividade experimental, com o objectivo de sintetizar as conclusões extraídas da experimentação, analisámos, em conjunto, com base na pergunta-resposta, o cartaz colectivo que foi sendo construído ao longo da actividade. Para terminar jogámos a um jogo, através do qual pude compreender que as crianças perceberam os conceitos temáticos abordados, porque todas acertaram nas acções que lhes eram pedidas. Considero que o jogo pedagógico é uma excelente forma de consolidar conhecimentos, contribuindo para que, de uma forma divertida, as crianças construam e apliquem conceitos mais abstractos.

Julgo que este conjunto de actividades, bem como todas as actividades científicas que se possam promover em contexto de jardim-de-infância, ao prosseguirem finalidades tão distintas como o encorajamento e desenvolvimento de ideias e interesses das crianças, o aumento da compreensão que possuem do ambiente físico que as rodeia, o estímulo do pensamento crítico e respeito pela evidência dos fenómenos observados, entre outras, fornecem bases para uma desejável aprendizagem científica futura (Glauert, 2005, p.71), daí a extrema importância da sua implementação nesta valência. Quando aliadas à promoção do diálogo, que deve estar presente em todas as etapas de uma actividade desta índole, oferecem um enorme contributo para o desenvolvimento global das crianças. “Em ciência, as actividades oferecem oportunidades interessantes e variadas para o desenvolvimento da linguagem (...)” (Glauert, 2005, p.79). Foi, pois, esta intencionalidade educativa que pautou e caracterizou toda a sessão em que as mesmas se realizaram, a qual se desenrolou entre estímulos constantes para que as crianças verbalizassem perguntas, fizessem previsões, falassem sobre as suas observações, oferecessem explicações e adiantassem as suas afirmações.

Actividades em torno do tema Portugal – regiões e tradições (anexo 7)

“Portugal – regiões e tradições” é o tema do Projecto Curricular de Escola, decorrendo esta actividade da abordagem ao mesmo, mais concretamente à região de Trás-os-Montes e Alto Douro, a região que o grupo se encontrava a explorar.

Entre as inúmeras actividades realizadas neste âmbito (visualização de uma apresentação em *powerpoint*, audição e exploração oral de uma lenda, confecção de uma bola de carne, entre outras) destaca-se a actividade que abordou os jogos tradicionais desta parte do país, não só por proporcionarem às crianças experiências de aprendizagem activa e de trabalho cooperativo, mas por ter permitido às crianças sair da exígua sala, durante as actividades curriculares. De uma forma lúdico-recreativa, foi possível as crianças conhecerem um pouco mais do seu país de origem ou de acolhimento, e participarem activamente nessa descoberta.

Assim, após lhes ter mostrado alguns jogos tradicionais a partir de imagens ampliadas (jogo das argolas, jogo dos bilros e jogo da malha), explicando-lhes os objectivos de tais jogos, e após as crianças terem extraído das imagens os objectos necessários à realização de tais jogos, propus-lhes construirmos os nossos próprios objectos, mostrando-lhes, para tanto, os materiais e técnicas que iríamos utilizar. As crianças, cuja área da Expressão Plástica é uma das suas preferências, e face à possibilidade de, como lhes foi referido, irem “brincar” para o exterior, mostraram-se muito entusiasmadas, entusiasmo esse que se reflectiu no empenho imprimido à realização da actividade.

Todos tiveram oportunidade de construir um dos objectos necessários, numa estratégia de divisão de tarefas, consoante as faixas etárias, tendente a um objectivo comum – a construção de materiais lúdicos de que todos poderiam usufruir mais tarde. Os materiais utilizados foram variados (garrafas de plástico de vários tamanhos, areia, pequenos seixos, papel de jornal, papel crepe, entre outros), assim como as técnicas utilizadas para a sua construção (pintura, rasgagem, moldagem).

Porque os materiais necessitavam de secagem, a sua utilização integrada nos respectivos jogos só foi levada a cabo em sessão posterior, a qual foi inteiramente dedicada aos jogos e ao registo de pontuações em material próprio construído para o efeito. Cada jogo foi jogado uma vez, sendo que antes da sua realização foram revistos

os seus objectivos e regras. Relativamente ao registo de pontuações, três crianças de cada vez (um elemento de cada equipa) ficavam responsáveis pelo mesmo. Deste modo, abordou-se também o domínio da Matemática, quer ao nível dos números e operações (proceder a contagens; associar quantidades a um número), quer ao nível da organização e tratamento de dados.

Considero que esta abordagem aos jogos tradicionais foi bastante pertinente, não apenas porque integrada no Projecto Curricular de Escola, mas também pelo facto de os jogos tradicionais assumirem uma importância significativa no âmbito do desenvolvimento motor, cognitivo e sócio-afectivo na educação infantil, não só pela “variedade de estímulos que oferecem, pela atmosfera de alegria e encantamento que proporcionam e, principalmente, pela presença de certas normas” (Costa, 2007, p.8). Segundo Costa (2007, p.13), os jogos tradicionais, especificamente, possibilitam, ainda, que a criança compreenda determinados elementos folclóricos e remetem-na para determinados períodos históricos, o que considero integrar-se no projecto curricular da instituição, o qual pretendia transmitir e trabalhar a herança cultural do nosso País, da qual os jogos tradicionais fazem parte integrante.

Actividade em torno da temática das Profissões (Anexo 8)

Finalmente, apresenta-se uma das actividades utilizadas para abordar a temática das profissões, por se considerar que a mesma retrata algumas das concepções de ensino em que se acredita, como sendo a metodologia de projecto, que fomenta a aprendizagem activa e cooperativa, e a abordagem precoce à linguagem oral e abordagem à escrita. Falo do mini-projecto “As profissões da nossa escola”. Este não surge descontextualizado, na medida em que é o culminar de uma abordagem à temática das profissões, inserida na área do Conhecimento do Mundo, a qual foi alvo de inúmeras actividades propostas pela formanda, como sendo visualização de uma apresentação em *powerpoint* construída para o efeito, tendente à associação de várias profissões com os instrumentos e locais de trabalho de cada uma, jogos interactivos em formato informático e outros jogos lúdicos, aprendizagem de uma canção acerca da temática e respectiva dramatização e construção de um álbum individual das profissões, que implicava a realização de inúmeras tarefas que abordam as diferentes áreas de conteúdo.

Entende-se que a pedagogia de projecto deve estar presente desde a pré-escola, pois a mesma detém imensas potencialidades, como sejam a de pressupor a criança como ser competente e capaz, assumindo-a como parte de um grupo e, deste modo, promover nas crianças a aquisição de saberes, competências, disposições e sentimentos. É isso mesmo que refere Vasconcelos (1993, p.133), para quem é o projecto que proporciona verdadeiras aprendizagens significativas, na medida em que dá “um sentido à actividade da criança, implicando-a voluntária e pessoalmente num processo que ela vai prosseguindo, projectando no tempo a sua acção futura”.

Ao longo das duas sessões dedicadas a este projecto não foram implementadas todas as estratégias enunciadas por Vasconcelos (1993, pp.139-144) como fazendo parte de todas as etapas desta metodologia, mas estas, no geral, foram respeitadas. Definiu-se o problema, que aqui surgiu sobre a forma de interrogação (“quais são as profissões que existem na nossa escola?”), e a partir dele as crianças partilharam o que já sabiam acerca do mesmo e lançaram (ainda que com alguma dificuldade) questões que queriam ficar a saber. Decidimos que iríamos fazer entrevistas e para tanto elaborámos um guião de entrevista a utilizar, do qual constavam algumas das perguntas que as crianças iriam fazer a cada um dos entrevistados; organizámos pequenos grupos (um para cada entrevistado) e foram distribuídas tarefas (filmar, tirar fotografias, colocar as perguntas) – tudo isto fez, pois, parte da planificação, a que se seguiu a fase de execução, com a realização das entrevistas propriamente dita. Após todas as entrevistas estarem concluídas, e já na sala, dialogou-se um pouco acerca das informações que tinham sido recolhidas, de modo a fazer uma sua síntese (esta actividade substituiu a comunicação formal dos resultados inicialmente prevista e não realizada por motivos de tempo). Não foi assim feita a avaliação deste projecto, como sugere Vasconcelos (*ibidem*), fase em que as crianças, para além de compararem o que sabiam com o que ficaram a saber (única etapa realizada), devem também analisar “o contributo de cada um dos elementos do grupo, a qualidade das tarefas realizadas, o nível de entreajuda”. A divulgação do projecto foi feita através da elaboração de um cartaz, que foi depois exposto, lido e analisado na sessão seguinte com o grupo.

A receptividade das crianças face a esta actividade foi variando consoante as fases da mesma. Assim, se na fase de identificação e discussão do problema as crianças se mostraram bastante envolvidas, partilhando o que já sabiam acerca das profissões da sua escola, já na fase de planeamento, mais concretamente na elaboração do guião de

entrevista, revelaram bastantes dificuldades, o que as estava a desmotivar. De facto, foram visíveis as dificuldades na colocação das questões que pretendiam ver esclarecidas, com a grande maioria das crianças a retrair-se no momento em que lhe era dada a palavra, tendo sido necessário dar-lhes algumas ideias de perguntas, que funcionaram como “desbloqueador” de ideias para alguns. A fase seguinte, de execução, foi sem dúvida a que mais lhes agradou, pois puderam sair do espaço da sala para a sua realização (“o espaço, em pedagogia de projecto, não se pode circunscrever às quatro paredes da sala de actividades”, Vasconcelos, 2003, p.147) e, ademais, puderam manipular uma câmara de vídeo e uma máquina fotográfica, o que serviu como elemento determinante para o sucesso de actividade. Estas experiências directas são também defendidas por Dewey (1959, cit. por Serralha, 2007, p.78), que defende que “fazer decorrer o trabalho escolar da experiência e da acção é uma oportunidade de dar aos alunos a possibilidade de construírem aprendizagens genuínas e significativas, porque enraizadas na vida social de cada membro de uma dada comunidade, uma “formação do exterior para o interior”. Posteriormente, as crianças demonstraram grande entusiasmo quando confrontadas com o produto final do seu trabalho exposto na sala de aula, sobre o qual dialogámos um pouco, tendo as crianças revivido oralmente todas as fases do projecto e definido o que ficaram a saber com o mesmo, sem os constrangimentos verificados aquando do planeamento das entrevistas. Isto leva-me a concluir que, de facto, as crianças deram sentido às aprendizagens feitas, tornando-as verdadeiramente significativas.

Uma das situações sobre a qual me questionei no momento de propor esta actividade, foi a inclusão das crianças mais novas, *maxime* as de três anos de idade, e as detentoras de necessidades educativas especiais. Acerca das primeiras, ainda que não tivessem participado no planeamento das entrevistas, participaram na fase da execução e ainda que não tenham podido usufruir de todas as potencialidades que julgo que a actividade proposta detém, estou certa que lhes deu ferramentas para, um dia mais tarde, desenvolverem este tipo de actividades de uma forma mais natural e espontânea. Assim entendem também vários educadores que trabalham esta metodologia, referidos por Rodrigues (1999, pp.8-9), segundo os quais estas crianças acabam envolvidas pelas situações criadas, sendo

essencialmente através da organização cooperada do trabalho, que promove e fomenta o envolvimento e a participação activa nos projectos, que as crianças

mais novas acabam por se envolver. Os meninos de três anos podem não participar plenamente em algumas fases do projecto, como a do planeamento, devido às dificuldades para antecipar o que se vai passar. No entanto, acabam por participar nas actividades porque são algo de concreto. Os educadores referem também que os mais pequenos, quando vêem os grandes fazer algo, também querem participar. Então são integrados pelos próprios colegas nas actividades.

Foi o que veio a suceder nesta actividade, em que as crianças mais novas tiveram a oportunidade, no momento da execução, de se deslocarem aos diversos locais da escola onde decorreram as entrevistas e aí colocarem as suas questões (apoiados pela estagiária e pela Educadora Cooperante). Esta inclusão não foi tão bem sucedida em relação às duas crianças autistas, na medida em que as mesmas apresentam grandes dificuldades ao nível da verbalização e interacção social, duas capacidades que esta actividade exige que estejam, ainda que não totalmente desenvolvidas, aptas a serem accionadas. Assim, embora as duas crianças tenham estado presentes em todas as fases da actividade e tenha fomentado a sua participação (a qual se cingiu quase exclusivamente à manipulação da máquina fotográfica e câmara de vídeo), não considero que as crianças tenham alcançado todas as competências a desenvolver com esta actividade (designadamente as que se referem à linguagem oral), o que, a certa altura, me levou a questionar se a actividade teria sido bem escolhida. No entanto, julgo que, sobretudo pelo nível de interacção social (entre estas crianças e os restantes membros da comunidade educativa envolvidos) que a actividade proporcionou, os benefícios que estas crianças dela retiraram sobrepujaram-se às dificuldades na sua realização.

3. PROBLEMÁTICA EM CONTEXTO DE ESTÁGIO

A problemática surgida em contexto de estágio insere-se na temática da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em grupos ditos regulares.

Esta problemática surgiu, com frequência, ao longo de todo o percurso na valência de pré-escolar, na medida em que o grupo com o qual intervim integrava quatro crianças, cada uma delas com uma necessidade educativa especial diferente: uma apresentava uma perturbação ligeira do espectro do autismo (em caracterização com

possível evolução para Síndrome de Asperger), outra um atraso global do desenvolvimento e autismo moderado, uma outra um nível cognitivo dois anos acima da sua idade e, como tal, sinalizada como sobredotada e, a quarta, tinha como língua materna o hindi (sem compreender e falar a língua portuguesa, comunicava apenas num inglês básico).

As crianças com enquadramento no espectro do autismo, e ainda que com algumas manifestações do mesmo ligeiramente diferentes, apresentavam um quadro que passava, entre outras, por dificuldades em relacionarem-se com as outras pessoas, sobretudo as que não conheciam bem e com as quais ainda não tinham estabelecido uma relação assente na confiança e afecto mútuo (como era o caso, ao início, da educadora estagiária), dificuldades na comunicação e em manter o nível de atenção durante uma actividade. A criança sobredotada, por sua vez, manifestava episódios de grande impaciência durante a abordagem a assuntos que já eram do seu conhecimento e de frustração perante os erros dos pares e o seu próprio erro. Finalmente, a criança estrangeira, de origem indiana, não falava nem compreendia a língua portuguesa, comunicando em inglês, a um nível muito básico.

As dúvidas que esta problemática provocou foram inúmeras ao longo de todo o estágio, sobretudo quando se tratava de planificar actividades em que o domínio da linguagem oral era privilegiado. Se a questão era, de certo modo, fácil de resolver relativamente à criança sobredotada, solicitando-lhe a sua colaboração para abordagem aos diferentes conteúdos, e à aluna estrangeira, a quem me dirigia em português e posteriormente em inglês (ou vice-versa), sempre que possível recorrendo a muitas imagens, a situação complicava-se no que respeita às duas crianças autistas, as quais compreendiam o que ouviam, mas não verbalizavam por acto espontâneo.

Colocavam-se, pois, as seguintes questões: como abordar, sobretudo ao nível da oralidade, toda esta diversidade? Como planificar a abordagem às diferentes temáticas? Será que para estes alunos deveriam ser propostas actividades e formas de abordagem totalmente diferentes? Ou será que ligeiras adaptações às formas de abordagem seriam suficientes, permitindo incluir todas crianças?

Estas questões levam-nos aos conceitos de integração e inclusão, os quais se apresentam como distintos, ainda que pareçam semelhantes. Sérgio Niza distingue-os claramente, referindo que

(...) a escola integrativa procura responder à diferença desde que ela seja legitimada por um parecer médico-psicológico, ou seja, desde que seja uma deficiência no sentido tradicional. A escola inclusiva procura responder de forma apropriada e com alta qualidade, à diferença em todas as formas que ela possa assumir (2006, cit. por Filipe, 2008, p. 950),

acrescentando que a primeira se caracteriza por incidir em categorias, em produtos diferenciados e numa dicotomia metodológica e curricular, em oposição à segunda, que incide no grupo/indivíduos, apostando nos processos, na diferenciação pedagógica e no currículo em construção, posicionando-se, visivelmente, a favor desta última perspectiva. Esta vai ao encontro do propugnado pelas Orientações Curriculares (Silva, 2009, p. 19), que prevêem a necessidade de existência de planos individuais e específicos para as crianças com necessidades educativas especiais; este documento defende, pois, por ser mais abrangente do que a perspectiva de integração, o conceito de “escola inclusiva”, o qual

(...) supõe que o planeamento seja realizado tendo em conta o grupo, devendo esse planeamento ser adaptado e diferenciado de acordo com as características individuais, de modo a oferecer a cada criança condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem (*ibidem*).

Os modelos de inclusão são, pois, bastante mais abrangentes e permitem abarcar não apenas crianças que se enquadram no espectro do autismo, mas também crianças sobredotadas e crianças estrangeiras, ou seja,

escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social. (César, 2003, cit. por Sanches & Teodoro, 2006, p.70).

Esta problemática permanente levou a que, desde logo, realizasse várias pesquisas acerca das características específicas de cada uma destas crianças, na medida em que, para intervir, é necessário perceber minimamente as problemáticas que cada um dos alunos apresentam e que tipo de estratégias deve ser considerado para lhes dar resposta

(Correia, 2013, p. 38). De conversas com a Educadora Cooperante, tentei obter informações acerca do historial destas crianças, as suas características (designadamente comportamentais, gostos e preferências), as áreas onde tinham mais dificuldades e aquelas em que eram mais fortes, para, a partir deste conjunto de informações, ao preparar as planificações para o grupo, considerar a necessidade de adaptações às mesmas, por forma a conseguir contemplar alguns dos princípios da diferenciação pedagógica, entendida como

o procedimento que procura empregar um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino e de aprendizagem, a fim de permitir a alunos de idades, de aptidões, de comportamentos, de *savoir-faire* heterogéneos, mas agrupados na mesma turma, atingir, por vias diferentes, objectivos comuns (Gomes, 2001, cit. por Gomes, 2006).

A melhor forma encontrada para alcançar tal diferenciação pedagógica foi, não alterar as temáticas a abordar para estas crianças, nem criar actividades específicas para elas, mas sim, e muito através do trabalho cooperativo entre pares que foi sendo promovido ao longo do estágio, fazê-las participar em tais actividades, à medida das suas capacidades, respeitando os seus ritmos próprios, as suas capacidades e necessidades em cada momento. Considera-se que esta aprendizagem cooperativa é bastante adequada a estes grupos diversificados, sobretudo se o educador/professor tiver em conta a formação dos grupos, como refere Correia (2013, p. 106), distribuindo as crianças com necessidades educativas especiais em diferentes grupos de trabalho. Esta estratégia foi por diversas vezes implementada, o que se veio a revelar muito benéfico para as aprendizagens não só das crianças com necessidades educativas especiais, mas também para as restantes, na medida em que aprenderam princípios basilares da vida humana, como sendo o respeito pela diferença e a necessidade de entreajuda entre pares, o que corrobora a perspectiva de Sérgio Niza, segundo a qual “só uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação poderá vir a concretizar os princípios da inclusão, da integração e da participação” (s.d., cit. por Filipe, 2008, p. 952). A título de exemplo, e numa tentativa de gerir as diferentes necessidades educativas especiais, à criança sobredotada, que invariavelmente terminava as suas tarefas mais depressa, foi muitas vezes solicitado que ajudasse as restantes crianças com necessidades educativas especiais na conclusão das suas tarefas, ao que a mesma aderiu com entusiasmo.

No caso das crianças enquadradas no espectro do autismo, foi fundamental o recurso às tecnologias de informação, pois melhoram o tempo de concentração dedicado a uma actividade, o que fui comprovando ao longo do estágio: a sua utilização captava e mantinha os seus níveis de atenção durante um período mais largo de tempo. Ademais, permitia-lhes participar nas actividades com mais intensidade, na medida em que, sobretudo nos jogos interactivos (normalmente de associação) construídos para abordar algumas temáticas, e dado a sua participação ser bastante diminuta, acediam ao computador para dar as suas respostas. Tudo isto, a par do respeito pelos seus ritmos e do não forçar a sua participação, permitiu estabelecer, com estas crianças, uma relação de confiança e afecto mútuos, importantíssima para o processo de ensino-aprendizagem destas crianças.

No que à criança sobredotada respeita, e porque a mesma revelava, por vezes, algumas dificuldades ao nível das relações sociais e da gestão da sua frustração, por intolerância ao erro (seu e dos outros) e aos momentos de transição entre actividades, foram adoptadas algumas das estratégias sugeridas por Serra (2005, pp. 28-34), e para além das solicitações de ajuda aos colegas com outras necessidades educativas especiais, era-lhe várias vezes pedido que ajudasse um dos adultos presentes na sala, naquilo que em determinado momento poderia estar a fazer. Outras vezes, simplesmente dialogava com a criança, aprofundando oralmente as temáticas, para o que lhe pedia que procurasse livros sobre a mesma na biblioteca da sala (a criança em causa lê desde os três anos de idade).

Finalmente, no que respeita à criança estrangeira, chegada a Portugal no início do segundo período do ano lectivo, as propostas de actividades e abordagens às diferentes temáticas foram feitas em inglês, a sua segunda língua (a língua materna era o hindi), e com suporte a imagens, sendo que algumas palavras básicas referentes às rotinas do grupo eram, depois, proferidas também em português.

Porque se acredita na escola inclusiva e não somente integrativa, tentou-se, ainda, levar a cabo um conjunto de adaptações, que vão ao encontro do sugerido por Correia (2013, pp. 126-127), as quais, beneficiando não apenas as crianças com necessidades educativas especiais, beneficiaram a maioria das crianças do grupo, como a abordagem às diferentes temáticas do concreto para o abstracto (veja-se o caso das actividades experimentais relativas à temática das propriedades da água, referidas no ponto anterior)

e a partir das experiências das crianças (o que é visível nas actividades atrás referidas, “o que já sabem sobre?”), adaptando a linguagem utilizada a umas e a outras.

Fazendo uma retrospectiva do que foi realizado para fazer face a esta problemática, considera-se ter-se alcançado alguns resultados francamente positivos, pese embora muito mais houvesse para fazer, não tivesse o estágio terminado, e algumas medidas não tivessem tido os efeitos almejados, designadamente no que respeita à proposta de algumas das actividades levadas a cabo, e respectivas estratégias de implementação, visto os seus graus de dificuldade não estarem adequados ao nível de desenvolvimento de algumas destas crianças (veja-se o sucedido com algumas das tarefas realizadas no âmbito do mini-projecto “As profissões da nossa escola”, não totalmente adequadas às duas crianças com o síndrome do espectro do autismo).

Assim, as duas crianças que se enquadram no espectro do autismo, após terem feito a sua adaptação à estagiária, muito por causa das actividades propostas e da relação com elas estabelecida, sobretudo as que envolviam manipulação directa de materiais e recursos, apresentavam, no final do estágio, melhorias ao nível da participação e envolvimento nas actividades, o que é fundamental para a aquisição de aprendizagens; a criança sobredotada, tendo-lhe conseguido proporcionar alguns momentos de trabalho complementar, viu melhorias ao nível da sua atitude face à frustração perante momentos de transição e, através do papel de “ajudante oficial do grupo”, desenvolveu competências sociais de entreaajuda e cooperação; finalmente, a criança estrangeira já detinha, no final do ano, um vocabulário que lhe permitia levar a cabo as suas rotinas já com alguma autonomia.

CAPÍTULO II – PRÁTICA DO ENSINO SUPERVISIONADA II

1. APRESENTAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A prática profissional no 1.º Ciclo do Ensino Básico, parte integrante da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada II, teve lugar num estabelecimento de ensino público de Lisboa, a Escola Básica Luíza Neto Jorge (antiga n.º 117), pertencente ao Agrupamento de Escolas Damião de Góis, doravante designada por EB1/LNJ, tendo tido como supervisora científico-pedagógica e Educadora Cooperante, respectivamente a Mestre Fátima Santos e a Dra. Laura Ribeiro. Ambas contribuíram fortemente para a minha formação, assumindo nesta um papel fundamental, a primeira com as suas partilhas teórico-práticas, as quais foram constantemente integradas na prática pedagógica, orientando-me e ajudando-me a construir o caminho escolhido percorrer nesta profissão, a segunda dando-me a autonomia necessária à aplicação das minhas concepções de ensino e proporcionando-me realizar tarefas atinentes à profissão docente que ultrapassam a leccionação.

Este estágio pedagógico teve a duração de um semestre lectivo (ano lectivo 2012/2013), ao longo do qual, durante quatro dias semanais (no período diário compreendido entre as 9h.00m. e as 12h.30m.), se interveio junto de uma turma do 2.º ano de escolaridade.

Caracterizar-se-á, em seguida, o contexto educativo em que se inseriu a prática profissional, designadamente a Instituição cooperante, a sala e o grupo junto do qual se interveio. A metodologia seguida para obtenção dos dados que possibilitaram a caracterização do contexto educativo em causa foi idêntica à utilizada, e já descrita, para a caracterização do contexto educativo em valência de pré-escolar. Os dados de caracterização que a seguir se oferecem foram extraídos de observação directa e natural, participante e participada, e indirecta (através de conversas informais e entrevistas semiestruturadas à Educadora Cooperante) e, ainda, pesquisa, consulta e análise de documentos (Projecto Educativo do Agrupamento e fichas individuais dos alunos).

1.1. Caracterização da Instituição

Pertencente ao Agrupamento Damião de Góis, a EB1/LNJ está inserida num território educativo de intervenção prioritária, recebendo por isso a designação de “Escola TEIP”. Localiza-se na zona de Chelas, em Lisboa, freguesia de Marvila, sendo uma instituição pública com cerca de quinze anos de existência, que suporta unicamente a valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Construído de raiz para o efeito, o edifício, em razoável estado de conservação, é constituído por dois andares, distribuídos por dois blocos com comunicação entre si, por via interior e exterior, e cujo interior se reparte por dois pisos. No rés-do-chão situam-se instalações sanitárias exteriores, de serventia ao recreio exterior, e interiores, uma sala de alunos (pertença do Apoio à Família, mas actualmente fechada), um recreio coberto, uma sala de arrumações, uma sala de assistentes operacionais, uma sala de computadores, seis salas de aula e uma sala de apoio educativo. No 1.º andar situam-se um ginásio, um refeitório e uma cozinha, cinco salas de aula, uma biblioteca, uma reprografia, a sala da Coordenação da escola, um gabinete de apoio à Coordenação da escola, uma sala de professores, um gabinete de psicologia, uma sala de reuniões/material didáctico e instalações sanitárias. Relativamente ao espaço exterior, sendo bastante grande, é constituído por todo espaço que rodeia o edifício da escola, possuindo uma área de brincadeiras, dotada de alguns equipamentos de jardim, um pátio de jogos com duas balizas e bancadas e ainda espaço livre para actividades educativas e lúdicas.

As doze salas existentes dispõem todas de grandes janelas e/ou portas de correr de vidro (ornamentadas com várias figuras feitas com autocolantes coloridos), mesas de trabalho, uma secretária para o professor, armários e expositores, existindo em algumas delas uma despensa.

A instituição não é dotada de muitos materiais didácticos/recreativos e equipamentos, sendo que aqueles de que dispõe são para utilização comum de todas as salas: livros, jogos, fotocopiadoras, material para matemática e ciências existem em número reduzido. São quase inexistentes, na maioria das salas da instituição, os chamados “cantinhos” (da leitura e da escrita, da Matemática, das Ciências, das Expressões).

O horário de funcionamento da instituição situa-se entre as 8h.00m. e as 19h.00m., durante as quais têm lugar as actividades curriculares, que se iniciam às 9h.00m. e terminam às 15h.15m., e as actividades de enriquecimento curricular disponibilizadas (Actividade Física e Desportiva, Inglês, Música e Educação Moral), que decorrem no período entre as 15h.30m. e as 17h.30m.. Está ainda disponível a Componente de Apoio à Família (CAF), que funciona entre as 8h.00m. e as 9h.00m. e as 17h.30m. e as 19h.00m., durante a qual as crianças brincam, realizam trabalhos de casa e outras actividades lúdico-pedagógicas.

A escola é frequentada por cerca de cento e quarenta crianças, distribuídas pelos diversos anos de escolaridade. Possui um corpo docente de vinte e oito profissionais (entre professoras titulares de turma – uma das quais assume também a Coordenação da Escola -, professores de apoio, professores da “Turma Mais”, professores do ensino especial e professores de actividades de enriquecimento curricular) e um corpo não docente constituído por dez funcionários, entre assistentes operacionais (auxiliares de acção educativa), funcionárias da cozinha e psicólogos.

No que ao Projecto Educativo concerne, este intitula-se “ Novo Rumo - Aqui e agora, preparar a sociedade para amanhã ”, tema que a escola tenta implementar e promover nas rotinas diárias das crianças e que se reporta, precisamente, à real integração social dos alunos, preparando-os para o mundo do trabalho e para a vida activa.

1.2. Caracterização da sala e da turma

Caracterização da sala

A sala (v. planta – anexo 9), sita no piso superior do edifício, apresenta dimensões razoáveis, dispondo de janelas e portas de correr de vidro, catorze mesas de trabalho de dois lugares e respectivas cadeiras, uma secretária para o professor, três armários e uma estante, um expositor e um quadro de ardósia. De referir, ainda, a existência de uma sala contígua, que partilha com a sala de aula do lado, destinada a actividades diversas, designadamente relacionadas com as Expressões; no entanto, a mesma raramente é utilizada.

São poucos os materiais didácticos disponíveis na sala, encontrando-se todos numa sala da escola existente para o depósito dos mesmos, partilhados por todas as classes. É, ainda, de notar a ausência dos chamados “cantinhos” (da leitura, da Matemática, das Ciências, da Expressão Plástica). A sua decoração resume-se a alguns cartazes de apoio à matéria que vai sendo leccionada (maioritariamente de Língua Portuguesa), trabalhos dos alunos expostos no único expositor existente e mapa de aniversários.

No que à organização do espaço respeita, e para além da já citada ausência de áreas de trabalho distintas (vulgo “cantinhos”), há a referir que as mesas de trabalho se encontram dispostas em filas, viradas para o quadro, onde os alunos se sentam segundo critérios de saúde (problemas visuais ou auditivos) ou comportamentais (os alunos com problemas de comportamento, designadamente aqueles que provocam atritos com os colegas com alguma frequência, sentam-se mais próximo da secretária da professora). A disposição das mesas era alterada sempre que tal se justificava em função das actividades propostas.

O horário da turma (v. anexo 10) estende-se entre as 9h.00m. e as 15h.15m. (horário curricular), havendo alunos, cerca de dezoito, que se mantêm na escola entre as 15h.15m. e as 17h.30m., pois frequentam as actividades de enriquecimento curricular disponíveis (Actividade Física e Desportiva, Música, Inglês e Educação Moral).

Uma referência, ainda, ao projecto “Turma Mais”, de que a turma usufrui, que consiste em agrupar os alunos com níveis de aprendizagem semelhantes (Fortes/Médio-fortes/Médio-fracos/Fracos) e que, durante um determinado período (cerca de quinze dias, prorrogáveis quando os docentes, titular e da “Turma Mais”, assim o entendam), os desloca para uma sala diferente, orientada por uma professora da instituição, onde desenvolvem actividades curriculares mais adequadas aos seus níveis de aprendizagem.

Caracterização da turma

Tratava-se de uma turma regular do 1.º Ciclo, 2.º ano de escolaridade (embora um dos alunos se encontre a frequentar o 1.º ano), com vinte alunos com idades compreendidas entre os seis e os nove anos de idade, sendo onze elementos do sexo feminino e nove do sexo masculino (v. anexo 11). A maioria tinha nacionalidade

portuguesa, mas oito eram oriundos de diferentes etnias (indiana, africana, cigana e romena). A turma tinha este ano dois novos elementos, ambos repetentes.

Todos os alunos, à excepção de um, provinham de um estrato social bastante baixo e alguns viviam no seio de famílias monoparentais ou com agregados familiares numerosos. Os Encarregados de Educação possuem poucas habilitações literárias (a maioria possui entre o 4.º ano e o 6.º de escolaridade) e as suas ocupações profissionais não permitem a obtenção de grandes rendimentos.

Na generalidade das situações, os alunos foram assíduos, não sendo, no entanto, a pontualidade cumprida, pois alunos havia que chegavam até às 9h.30m. e outros mesmo às 10h.00m., quando as actividades curriculares se iniciavam às 9h.00m..

Na turma havia dois alunos com Necessidades Educativas Especiais (um, o aluno de 1.º ano, com uma surdez severa e consequentes dificuldades na linguagem oral, outro com uma paralisia cerebral que lhe afectava a parte motora), tendo já sido identificados e sinalizados mais dois como detentores de Necessidades Educativas Especiais (no âmbito de dificuldades cognitivas).

A maioria dos elementos que compunham esta turma encontrava-se ainda, no início do ano lectivo, a desenvolver o programa de 1.º ano nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, situação que se alterou no decorrer do estágio. As maiores dificuldades desta turma revelavam-se ao nível da Língua Portuguesa, em todas as suas competências nucleares (e que, de acordo com o Novo Programa de Língua Portuguesa para o Ensino Básico, são a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a escrita e o conhecimento explícito da língua), o que afectava as suas aprendizagens nas demais áreas curriculares. Ao nível da compreensão do oral e da expressão oral, a maioria dos elementos da turma apresentava bastantes dificuldades, assentes essencialmente no vocabulário restrito que possuíam. A leitura, por sua vez, e no geral, era silabada e muito hesitante, o que levava à perturbação da compreensão do essencial dos textos lidos. No que respeita à escrita e ao conhecimento explícito da língua, os alunos não estavam acostumados a escrever, mesmo que pequenos textos, limitando-se a frases muito curtas, sem respeito pelas regras básicas de ortografia, sintaxe e pontuação. Neste aspecto, e dada a insistência da estagiária neste aspecto fulcral da comunicação escrita, os alunos foram, ao longo do semestre, evoluindo, ainda que lentamente, nesta competência. Outra dificuldade detectada residia nos diferentes níveis e ritmos de

aprendizagem, o que obrigou a uma constante adequação de estratégias pedagógicas para alcançar as necessidades individuais de cada um dos seus elementos. Para além disso, verificavam-se graves problemas de concentração, dificuldades na aquisição de informação e de raciocínio e na sua própria organização pessoal (não tinham hábitos de estudo, por exemplo), aspectos onde houve uma evolução bastante positiva.

Importa salientar que, de início, a turma, em geral, encontrava-se bastante desmotivada para a aprendizagem, não tendo ainda assimilado a importância de aprender. Gradualmente, a sua predisposição foi evoluindo num sentido ascendente, fruto do projecto construído pela estagiária para a turma, assente em actividades lúdico-recreativas, e de que adiante se dará conta, e da relação pedagógica que foi encetada com os alunos.

2. TRABALHO PEDAGÓGICO EM SALA

O trabalho pedagógico encetado em sala de aula baseou-se nas concepções de ensino que fui construindo ao longo da licenciatura e do mestrado, assentes na relevância da relação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, no trabalho cooperativo e na importância que a Língua Portuguesa assume na formação dos alunos.

Subjacente, pois, ao trabalho pedagógico em sala de aula, esteve a relação pedagógica estabelecida, a qual assume um papel determinante no sucesso das aprendizagens dos alunos. Assim, teve-se sempre presente, na organização do trabalho levado a cabo, as condicionantes (Estrela, 2002) ou determinantes (Postic, 1990) gerais da relação pedagógica. Ainda que com nomenclaturas distintas, ambos os autores, concordam que uma relação pedagógica é condicionada/determinada: i) pelo saber e o poder, ii) pela gestão do espaço e do tempo, iii) pelas actividades e estratégias escolhidas e iv) pela dinâmica de grupo.

No que respeita à condicionante/determinante saber/poder, a estagiária assumiu-se não como mera transmissora de saberes, mas como orientadora do processo de ensino-aprendizagem, levando os alunos às suas próprias descobertas. A este propósito refere Estrela (2002, p. 36) que “não há relação pedagógica que não se inscreva num quadro complexo de relações mediatizadas pelo saber e pelas condições institucionais criadas

para essa transmissão/apropriação”, sendo que o saber detido pelo professor o coloca numa posição de poder sobre o aluno que deve adquiri-lo. Ora, segundo a autora, é esse poder que advém do saber que mediatiza e regula a relação pedagógica: se o professor é um transmissor de saber, com um estatuto superior que lhe é atribuído pelo saber que detém, o aluno é um mero receptor, de estatuto inferior, quer em termos etários, quer culturais; se, pelo contrário, o professor incentiva a recriação-criação do saber, o professor torna-se organizador da aprendizagem e estimulador do desenvolvimento cognitivo e socio-afectivo do aluno, tornando-se num participante activo na busca do seu próprio saber – neste caso, embora permaneça uma desigualdade de estatutos entre professores e alunos, ela é bastante menor. Neste sentido se pronuncia também Postic, relembrando a pedagogia de Freinet, na qual

o docente não se impõe pelo seu estatuto, ainda que conserve uma posição privilegiada para dar o estímulo e animar a organização; é pelos papéis que assume que ele adquire um estatuto junto dos alunos. Tudo depende, assim, da maneira como o docente concebe o seu estatuto e, sobretudo, como entende o do aluno. (1990, pp. 96-97)

A gestão do espaço e do tempo foi uma preocupação sempre presente. Relativamente à gestão do espaço, sabe-se que a forma como se organiza o espaço da sala de aula é essencial para o sucesso da relação pedagógica, facilitando-a ou inibindo-a. De facto, “partilhar um espaço fechado e limitado com um grupo numeroso, circunscrever-se ao espaço reduzido da sua carteira, controlar os movimentos e reduzir as deslocações constitui a primeira e mais difícil aprendizagem do aluno que entra na escola” (Estrela, 2002, p.42). Assim, a organização do espaço deve ser “facilitador(a) da comunicação e circulação e estruturador(a) de uma relação mais horizontal” (*ibidem*, pp.43-44) entre alunos e entre alunos-professor. Também Arends se pronuncia neste sentido, afirmando que “a forma como o espaço é concebido influencia não só os padrões de comunicação, mas também as relações de poder entre professores e alunos. Estas relações são importantes porque podem afectar o grau com que os alunos adquirem o domínio da aula e se tornam alunos independentes” (2008, p.126). Nesta linha de pensamento, com vista a facilitar quer a aprendizagem dos alunos, quer o meu próprio trabalho, enquanto docente, e ainda para evitar casos de indisciplina na sala de aula, a organização da sala, espaço onde decorreram as actividades lectivas, foi sempre contemplada aquando das planificações do trabalho diário, sendo concebida tendo em

conta o tipo de actividades a ser proposto e os objectivos da mesma. A planificação do trabalho pedagógico em sala contemplou igualmente a gestão do tempo, conjugando-se a necessidade de abordar os conteúdos num período de tempo limitado com a necessidade de respeitar os diferentes ritmos de trabalho dos diferentes elementos da turma, ao encontro do referido por Maria Teresa Estrela (2002, pp. 44-45), segundo a qual deve ser uma preocupação do docente a gestão do tempo previsto, pois “a relação pedagógica é uma relação circunscrita pelo tempo, limitada por horizontes temporais institucionalmente definidos”, os quais devem ser articulados com os ritmos próprios de cada aluno, por forma a evitar o que comumente sucede, a subordinação dos “ritmos do aluno que sente os ritmos da aula desajustados aos seus ou à natureza das tarefas, o que origina sentimentos de perda ou de ganho de tempo”.

As actividades propostas e as estratégias e os recursos utilizados ao longo do estágio, outra determinante/condicionante da relação pedagógica, foram essenciais para o sucesso da mesma, pois a turma, em geral, estava bastante desmotivada para a aprendizagem. Segundo Maria Teresa Estrela (2002, p.47), as actividades propostas e as estratégias e recursos utilizados influem a relação pedagógica estabelecida entre professor e alunos, na medida em que delas depende a dinâmica relacional do grupo. Assim, por forma a envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem, tentei sempre optar por actividades e utilizar estratégias e recursos que potenciasses esse envolvimento, como as que são utilizadas em modelos de ensino interactivos centrados no aluno, que fomentem a aprendizagem cooperativa e a aprendizagem por descobertas. O que é essencial é motivar os alunos para aprendizagem, através do emprego de

estratégias de forma interdependente, até que a motivação constitua um aspecto permanente das suas salas de aula, e estas se tornem locais onde as necessidades psicológicas dos alunos sejam satisfeitas, onde estes encontram actividades de aprendizagem interessantes e com significado, e onde saibam que podem ter sucesso (Arends, 2008, p.155).

Finalmente, teve-se em conta, ao longo de todo o trabalho pedagógico desenvolvido, a gestão da turma, tendo em conta a sua dinâmica, preocupação constante, dada a diversidade dos seus elementos, aos mais diversos níveis (personalidades, ritmos de aprendizagem, culturas). Há, pois, que otimizar essa gestão em nome de uma relação pedagógica de sucesso. Essa gestão deverá ser feita através de uma

adequação do currículo às necessidades e interesses dos alunos, da planificação cuidada, da variação de estímulos e de projectos motivadores capazes de suscitarem entusiasmo e canalizarem a energia do grupo para a produção de trabalho e para a realização de níveis elevados de aspiração (Estrela, 2002, p.57).

Trata-se de efectivar o que Arends designa por gestão preventiva, perspectiva segundo a qual muitos dos problemas da sala de aula podem ser resolvidos através de uma boa planificação, de aulas interessantes e de um ensino eficaz (2008, p.173). A dinâmica de grupo pode ser ajustada através da liderança do professor, não num sentido autocrático, mas no sentido democrático, exercendo um papel diferenciado, mas delegando poderes, orientando e mantendo o grupo coeso (Kahn e Katz, 1967, cit. por Estrela, 2002, p.59). Como refere Arends, “a liderança de um professor é fulcral na medida em que, se os alunos não se sentirem motivados para participar e persistir nas tarefas de aprendizagem académica ou se não forem orientados eficazmente, o resto do ensino pode ficar comprometido” (2008, p.89). Por vezes, para contornar casos de indisciplina, o professor tende a assumir um estilo de liderança directivo e autoritário, centralizando a comunicação, tomando decisões sem consultar os alunos, aos quais apenas diz o que fazer, como e quando – isto revela um profundo distanciamento afectivo e é puro abuso do poder, o que vai ferir a auto-estima e autoconfiança dos alunos, nas palavras de Estanqueiro (2010, p.79), “não educa, só domestica”. A permissividade também não é um estilo de liderança adequado a uma boa gestão da relação pedagógica, pois há, nas palavras do mesmo autor, uma demissão da missão de educador, que “conduz à anarquia na aula”, “prejudica o trabalho e as relações humanas”, “não promove o desenvolvimento dos alunos” e “produz a frustração no professor”. Daí que o estilo de liderança que melhor contribui para uma boa gestão do grupo e da relação pedagógica seja um estilo que se situa entre estes dois extremos, um estilo participativo, em que o professor “descentraliza a participação, solicita a participação dos alunos na tomada de decisões e dá autonomia na realização das tarefas (ibidem). Fulcral também para a gestão de grupo é a comunicação estabelecida entre professor e alunos, pois determina a sua dinâmica e, consequentemente, a relação pedagógica que se estabelece. Postic chama a atenção para o facto de, em termos comunicacionais, devermos ter em consideração

o aspecto verbal da comunicação, que compreende a informação e a maneira de apresentar a informação e também os aspectos não-verbais da comunicação, porque certas mímicas, certos sinais gestuais, são os indicadores de um estado, os índices de uma intencionalidade. Estas formas não verbais de expressão no docente, o sorriso, o olhar, o franzir do sobrolho, o trejeito, os movimentos da cabeça, que aprovam ou desaprovam, os gestos da mão e dos dedos que designam os alunos e os convidam a exprimir se ou a parar, as posturas corporais que indicam a surpresa, a expectativa, o interesse, a decepção, etc., são espontaneamente decodificados pelos alunos em sinais positivos, negativos ou neutros. (1990, p.131)

Por se acreditar nas potencialidades do modelo de ensino de aprendizagem cooperativa para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, o mesmo foi por diversas vezes utilizado nas diferentes áreas curriculares abordadas, inspirada na perspectiva que Sérgio Niza, precursor do Movimento da Escola Moderna, tem do mesmo:

O trabalho cooperativo implica a tomada de consciência de que cada um dos membros do grupo de cooperação só poderá alcançar os seus objectivos quando cada um dos outros tiverem alcançado os seus e que os objectivos de cada um convergem com os objectivos comuns em que se empenharam. Daqui decorre o forte sentido de interajuda dos alunos e dos professores na apropriação, fruição, utilização e partilha dos saberes e da cultura construídos na actividade escolar. (Niza, 2005).

A opção por este modelo de ensino reside no facto de o mesmo possuir efeitos positivos inegáveis, quer ao nível do comportamento cooperativo, quer ao nível da tolerância para a diversidade, quer ainda no que aos desempenhos escolares dos alunos diz respeito, aspectos que a turma carecia de desenvolver. Quanto a este último aspecto, refere Arends:

ajudando a promover o comportamento cooperativo e a desenvolver melhores relações grupais entre os alunos, está simultaneamente a ajudar os alunos na sua aprendizagem académica. (...) É assumindo que os alunos com menores capacidades aprendem mais trabalhando ao lado daqueles que têm maiores capacidades, e que estes beneficiam do papel de tutor que desempenham junto dos seus pares menos capazes. (2008, pp.349-351)

Assim, qualquer que seja a área curricular e temáticas abordadas, foi quase sempre possível adoptar metodologias de trabalho cooperativas, sobretudo como ponto de partida para abordagem a um novo conteúdo. Fala-se aqui do trabalho colectivo, em grupos e/ou a pares, ao qual se recorreu ao longo de todo o estágio.

O trabalho realizado em sala de aula foi, ainda, apoiado num projecto de intervenção intitulado “Para aprender, eu tenho de querer”, construído com base no diagnóstico feito à turma e nos seus interesses e preferências, mas do mesmo se dará conta no ponto três deste capítulo.

Considerando todos os aspectos atrás mencionados, que constituem a base da minha concepção de ensino, foram, para todas as intervenções, elaboradas planificações, dirigidas às necessidades dos alunos em causa e sempre que possível tendo em conta o projecto para a turma delineado, as quais foram facilitadoras da organização de cada uma das sessões de intervenção, permitindo-me reflectir sobre os conteúdos abordados, metodologias de trabalho e materiais mais adequados à aprendizagem daquele grupo de crianças em concreto, bem como relacionar as estratégias a utilizar com as competências que se pretendiam ver desenvolvidas.

Ao longo de todo o estágio, a área curricular sobre a qual houve maior incidência foi a Língua Portuguesa, à qual dediquei quatro tempos lectivos semanais (de 1h.30m. cada), seguida da Matemática, com três tempos lectivos de incidência e, finalmente, Estudo do Meio, com um tempo lectivo semanal.

Apresentar-se-ão, em seguida, três dos trabalhos mais significativos realizados em contexto de sala de aula, os quais, considera-se, espelham o que atrás foi referido acerca do trabalho pedagógico encetado.

2.1.Trabalhos mais significativos em contexto de sala de aula

A escolha dos três trabalhos que irão ser apresentados como os mais significativos em contexto de sala de aula prendeu-se com o facto de se considerar que todos eles reflectem as concepções de ensino detidas pela formanda, baseadas em metodologias de ensino assentes no trabalho cooperativo e na aprendizagem por descobertas e na importância que a Língua Portuguesa assume no processo de ensino-aprendizagem, razão pela qual dois deles se reportam à Língua Portuguesa e um à Matemática,

deixando-se de lado os trabalhos realizados no âmbito do Estudo do Meio, não por ser considerado menos digno de apreciação, mas porque, sendo apenas ao mesmo dedicado um tempo lectivo semanal, durante o qual era abordado um conteúdo diferente todas as semanas, não se trata da área onde o trabalho pedagógico encetado é mais visível.

Exploração do livro “O Casamento da Gata” (Anexo 12)

Em primeira linha, cumpre dizer que esta actividade surge no seguimento do pedido da Professora Cooperante para abordar os dígrafos –ch/-lh/-nh (respectivamente, os sons [ʧ], [λ] e [ɲ]). Por sugestão da supervisora científico-pedagógica, e com vista a contextualizar um conteúdo gramatical fonético, dando-lhe sentido, partiu-se da obra de Luísa Ducla Soares, “O Casamento da Gata”, cujo texto está repleto do conjunto de sons que se pretendia abordar. Pretendia-se que os alunos chegassem, pela descoberta, a esses sons, discriminando-os, articulando-os correctamente e estabelecendo relações de semelhança e diferença entre eles. É de referir, também, que o texto está escrito sob a forma de poesia, na qual a rima está sempre presente, pelo que a sua adopção serviu também objectivos de exploração, com os alunos, de noções de entoação e ritmo e de versificação (designadamente, a rima). A musicalidade própria da rima e o conteúdo da história foram um importante pólo motivador dos alunos para esta actividade.

O ponto de partida desta actividade, na primeira sessão a ela dedicada, foi a animação de leitura do texto, que se iniciou com a antecipação de conteúdos a partir da ilustração da capa. Apresentado o livro em tamanho A3, e com o título tapado, os alunos foram incentivados, a partir da ilustração, a exprimirem o que julgavam ser o conteúdo da história que iriam ouvir ler. O facto de alguns alunos já conhecerem o livro e a sua história, e de a ilustração ser bastante elucidativa, levou a que facilmente identificassem o conteúdo do texto. Porém, não se recordavam do título exacto do livro, pelo que ao serem questionados acerca de possíveis títulos para a história, surgiram algumas ideias interessantes, perfeitamente compatíveis com a ilustração e com o que alguns já sabiam da história. Antes de dar início à animação de leitura propriamente dita, os alunos foram informalmente questionados pela estagiária acerca de alguns conceitos relacionados com o livro, como sendo a nomeação das diferentes partes do mesmo (capa, contra-capas, lombada, miolo). Os alunos pareceram nunca ter ouvido tal terminologia, pelo que lhes foram mostrados e nomeados tais conceitos. Foram,

também, aconselhados a, sempre que não conhecessem determinada palavra, levantarem o braço para serem esclarecidos (pelos restantes colegas ou, caso estes não o conseguissem, pela estagiária). A leitura da obra foi feita com a entoação e ritmos adequados, tentando não se perder a musicalidade do texto e, sem directamente lhes chamar a atenção para o facto, dando ênfase aos sons que se pretendiam abordar. Como não podia deixar de ser, até por que os alunos iam interrompendo a leitura com esse pedido, as ilustrações iam sendo mostradas. No final, os alunos pediram que se fizesse nova leitura, ao que acedi. Antes, porém, aproveitei para chamar a sua atenção para o tom e ritmo que estava a utilizar, bem como para o facto de dar ênfase (“carregar”) em determinadas palavras. No final desta segunda leitura, foi perguntado aos alunos se tinham “descoberto” os sons de que lhes havia falado, os sons onde tinha “carregado”. Os alunos, após avançarem algumas hipóteses (mencionando alguns sons), não chegaram a nenhuma conclusão satisfatória, pelo que, aleatoriamente, mencionei algumas dessas palavras. Algumas crianças identificaram-nas como sendo palavras que continham os sons [ɲ], [λ] e [ɲ] (“é o –nha”, “é o –lho”).

Chegada a altura de proceder à compreensão da história pela sua reconstituição oral, comecei por perguntar aos alunos quais eram as personagens da história. Os alunos foram referindo as personagens, ainda que não por ordem de aparecimento das mesmas; o nome de cada personagem referida era escrito no quadro. Como as crianças não referiram as personagens pela sua ordem de aparição, pois tal não lhes foi pedido, propus ordenarmos os seus nomes por essa ordem, escrevendo-os no quadro. Aproveitei para as questionar sobre a sua função no casamento, escrevendo no quadro, frente ao nome, tal função. A partir daí procedeu-se à reconstituição oral da história, com recurso aos dados escritos no quadro e imagens do livro. As frases sugeridas pelas crianças foram escritas *ipsis verbis* no quadro. No final, procedemos ao aperfeiçoamento de tais frases, seguindo os critérios de aperfeiçoamento textual aprendidos no decorrer de actividades práticas da unidade curricular de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, tendo-se tentado não alterar as ideias sugeridas pelos alunos, pois o essencial da história foi por elas mencionado na reconstituição oral. Isto porque, tendo sido a sua primeira experiência de reconstituição oral (de uma história) reduzida a escrito, considera-se que eventuais alterações às suas ideias, com vista à expansão de frases e com informação meramente acessória, poderiam inibi-las face a futuras reconstituições. Quis-se, fundamentalmente, levar os alunos a acreditarem que já

conseguem “escrever” histórias. Desta reconstituição oral resultou um livro totalmente construído pelos alunos, tendo a sua edição decorrido do seguinte modo: após a escolha, pelos alunos, de quem iria transcrever as frases e de quem as iria ilustrar, distribuíram-se pelos “escritores” etiquetas contendo, cada uma, uma frase do texto; após a transcrição das frases, os cartões eram remetidos para os “ilustradores”, que ilustravam a frase. Depois, em colectivo, os alunos ordenaram e numeraram os cartões, com vista à edição final do livro, o qual foi lido em voz alta pelas crianças. Para finalizar foi pedido aos alunos que emitissem a sua opinião sobre este livro e a sua história: os alunos, em colectivo, discutiram o que pretendiam dizer, tendo um deles escrito a opinião unânime de todos.

Ainda no âmbito desta actividade, foram realizadas outras actividades de compreensão textual, designadamente a realização de exercícios de completação de lacunas, localização de palavras no texto, entre outras.

É importante frisar que, apesar de a sua estrutura se apresentar sob a forma poética, a exploração do livro “O Casamento da Gata” foi feita numa óptica narrativista, na medida em que o conteúdo do texto apresenta uma história, com um encadeamento próprio da narrativa. Além do mais, foi “transformado” em texto narrativo pelos alunos, através da transposição da reconstituição oral para a linguagem escrita.

Sendo o grande objectivo da narrativa “a recreação de quem lê ou ouve, provocando respostas emocionais (surpresa, curiosidade, medo, satisfação) no leitor ou no ouvinte” (Sim-Sim, 2007, p.35), penso, a julgar pelo nível de participação e interacção dos alunos perante as actividades levadas a cabo, termos alcançado esse objectivo, a par de outros não menos importantes, como uma abordagem significativa das principais componentes da narrativa (estrutura, personagens, tempo e espaço da acção, o enredo).

A abordagem que foi feita, visou, pois, como é desejável, segundo Sim-Sim (2007, p.35), uma compreensão global de todo o texto (por exemplo através da reconstituição oral e escrita levada a cabo). Esta preocupação pela compreensão dos textos ouvidos ou lidos assenta no pressuposto de que ler é compreender, ou seja, “para além de aprender a decifrar, é necessário que os alunos aprendam a compreender o que lêem e a compreensão acontece nos textos” (Sim-Sim, 2007, cit. por Sousa & Cardoso, 2010, p.74).

A reconstrução, oral e/ou escrita, das histórias lidas ou ouvidas ler permite, ao treinar a capacidade de reconstrução do sentido de um texto, melhorar a compreensão textual, razão pela qual se considera uma estratégia pedagógica que deve ser adoptada com frequência. São estas actividades guiadas de compreensão do texto que, segundo uma concepção construtivista, contribuem fortemente para o desenvolvimento das competências em leitura e escrita (Sousa & Cardoso, 2010, p.98). Ademais, considero que esta actividade, assente no trabalho cooperativo, promoveu a interacção entre os alunos e entre estes e a estagiária, interacção essa que “visa potenciar as aprendizagens da língua como objecto e como instrumento de aprendizagem” (*ibidem*, p. 78).

Não se pode deixar de fazer uma referência ao aperfeiçoamento textual, na medida em que “a actividade de revisão representa uma componente essencial do processo de escrita e constitui um instrumento necessário para a sua aprendizagem” (Niza *et al*, 2011, p.37). De facto, “dado que cada texto concretiza intencionalidades comunicativas, à medida que se escreve, a análise do já escrito permite que quem escreve avalie a adequação ou o rigor do que quis dizer” (*ibidem*). Contudo, nestes processos de aperfeiçoamento textual, há que ter em conta que aperfeiçoar um texto não consiste apenas em corrigir a ortografia, alterar concordâncias verbais e resolver problemas de falta de clareza. Revê-se, não só porque se descobre um erro, mas porque se encontra uma maneira de “dizer melhor” o que já se disse. Assim, e com vista a um correcto uso desta estratégia, foram sendo dados a conhecer aos alunos, ao longo do aperfeiçoamento textual, os critérios subjacentes ao mesmo (e que regeriam esta actividade), para que os alunos não se limitassem à correcção dos erros ortográficos (completação das ideias nas frases, não repetição das mesmas, a sua organização e sequencialização lógica nas frases, aspectos de morfologia flexional e de sintaxe). Contribuir para o desenvolvimento da escrita dos alunos da turma foi um objectivo sempre presente no trabalho pedagógico levado a cabo, pois tendo em conta que “os alunos têm (...) de produzir muito, experimentar, (...) sentir a necessidade de comunicar por escrito” (Niza *et al*, 2011, p.40) é necessário que o professor contribua com a “criação de ambientes favoráveis à produção escrita pelos alunos e ao seu melhoramento em situações de interacção e de co-construção” (*ibidem*).

Actividade de abordagem ao texto funcional - a carta (Anexo 13)

Esta actividade surge por proposta da professora estagiária à Professora Cooperante, no seguimento da temática dos meios de comunicação pessoal e social, abordada em Estudo do Meio. Foi uma boa oportunidade para as crianças descobrirem mais uma tipologia textual, desta feita funcional. Considera-se ser de extrema importância que as crianças em processo de aprendizagem da linguagem escrita contactem com diferentes tipos de texto, conheçam as suas funções específicas e se habituem, desde cedo, a planificar os seus escritos em função do tipo de texto que pretendem escrever, através de estratégias específicas existentes para cada um deles, pois, como refere Inês Sim-Sim, “o ensino da compreensão de textos implica que as crianças sejam familiarizadas com tipos variados de textos e lhes sejam ensinadas estratégias gerais de automonitorização da leitura e estratégias específicas para abordagem de cada tipo textual.” (2007, p.13).

O ponto de partida foi a leitura de uma carta escrita pela estagiária e dirigida à turma, que foi retirada de um envelope já preenchido. Após esta leitura, os alunos foram questionados acerca do texto que acabaram de ouvir: era uma história?, era um poema?, o que era então?, para que servia?. O objectivo foi levar as crianças a descobrirem por si qual a funcionalidade deste tipo de texto e as características do mesmo. Posteriormente, afixei no quadro essa mesma carta, agora escrita em papel de cenário, com vista à exploração do seu conteúdo e estrutura. Em colectivo chegámos à conclusão de que este tipo de texto tem funções específicas (informativa e/ou expressiva) e uma estrutura que o distingue dos demais (local e data; saudação e identificação do destinatário; corpo da carta; despedida; assinatura). Assim, delimitámos e assinalámos, no papel cenário, os elementos estruturais da carta, após o que foi proposta aos alunos uma ficha de compreensão da estrutura e conteúdo de uma carta, cujo objectivo era os alunos reconstruírem uma carta, a partir de um conjunto de etiquetas desordenadas, contendo cada uma informação correspondente a cada um dos elementos da carta. Em seguida, os alunos responderam a um questionário acerca do conteúdo da carta reconstruída. Estas duas últimas actividades, que tiveram por objectivo a compreensão global quer da estrutura da carta, quer do seu conteúdo, permitiram que a formanda percebesse que os alunos haviam facilmente alcançado os objectivos subjacentes à mesma, na medida em que trabalharam, com correcção, de forma bastante autónoma (raramente pedindo a colaboração da estagiária).

Em sessão seguinte dedicada à abordagem desta tipologia textual, foi explicitado o correcto preenchimento de um envelope, tendo sido explorados os conceitos de remetente e destinatário, os elementos de identificação de um e de outro que devem constar da carta e sua localização no envelope. Esta actividade foi realizada no quadro, em conjunto com os alunos, que participaram oralmente.

Foi feita, em seguinte, uma proposta de escrita criativa aos alunos, que consistia na escrita colaborativa de uma carta, a pares, dirigida à estagiária, com respeito pela estrutura típica deste tipo de texto. O conteúdo foi deixado ao critério dos pares, mas como a maior parte estava com dificuldades na escolha de um assunto a abordar, foi-lhes sugerido que escrevessem acerca do que mais gostavam nas aulas leccionadas pela estagiária, por exemplo. A carta deveria ser escrita numa folha e, depois, seria aperfeiçoada por cada par de alunos em conjunto com a estagiária; foi, depois, transcrita para uma folha própria disponibilizada pela estagiária para o efeito e inserida num envelope, o qual foi preenchido pelos alunos. Os alunos demonstraram ter gostado bastante da actividade, querendo insistentemente saber o destino que iria dar às cartas.

A carta é um texto funcional de extrema importância social, na medida em que muitas são as vezes em que apenas se pode comunicar através desta tipologia textual. Deste modo, é importante que desde cedo as crianças contactem com esta tipologia textual, a sua estrutura e características. Embora as cartas possam ter diferentes funções, abordou-se a carta informal, de modo a que, através da proposta de escrita, os alunos tivessem oportunidade de exprimir sentimentos e opiniões, ou seja, fizessem uso da carta na sua função expressiva (Kaufman e Rodriguez, 1995, p.18). Sendo a carta um texto privado “não constitui um material privilegiado para que o professor e/ou os colegas se imiscuam nele” (*ibidem*, p. 70-71). Para obstar a este facto e poder proceder-se, sem sentimentos de culpa por invasão de privacidade, ao seu aperfeiçoamento com as crianças, optou-se por decidir previamente o destinatário das cartas, neste caso a própria estagiária. Esta estratégia também me possibilitou aferir as opiniões dos alunos até à data no que respeita ao trabalho pedagógico que vinha a ser realizado.

Optou-se, ainda, pela escrita colaborativa, na medida em que se trata de uma actividade que é tanto benéfica para os alunos com menos dificuldades, como para os que apresentam maiores dificuldades. De facto, “a interacção que ocorre na escrita colaborativa permite apresentar propostas, obter reacções, confrontar opiniões, procurar

alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto” (Barbeiro e Pereira, 2007, p.10). Acrescentam Niza *et al* que

escrever em cooperação permite o avanço dos escritores na sua busca da significação. Dado que a elaboração do tecido da significação é uma tarefa compósita, partilhar a actividade de escrita permite, entre outras operações, explicitar o que se pensa, analisar e integrar dados, realizar um trabalho conjunto de resolução de problemas linguísticos e textuais, construir estratégias mais eficazes de comunicação por escrito. Quando os alunos escrevem em cooperação, verbalizam os problemas que lhes são postos por aquilo que querem dizer e pelo modo como o querem dizer, podem levantar hipóteses, discutir e fazer opções. Criam novas ideias, continuando a construir a compreensão do que querem dizer/escrever, e correm riscos com mais à-vontade. (2011, p.35)

São, pois, inegáveis os benefícios que advêm do trabalho cooperativo, defendidos ao longo deste relatório, quer ao nível das aprendizagens sociais e afectivas, quer ao nível das aprendizagens cognitivas, razão pela qual deve fazer parte do processo ensino-aprendizagem, não sob a forma de actividades esporádicas, mas de uma forma sistemática e contínua, de modo a espelhar um modelo de ensino interactivo, centrado no aluno e não no professor, numa perspectiva socioconstrutivista do ensino e da aprendizagem, baseada nas teorias de Vygotsky, que sustentam que aos alunos devem ser dadas oportunidades de construir o seu conhecimento e entendimento não só com o professor mas também com os seus pares (Santrock, 2009, p.361).

Mais uma vez, foi uma actividade que agradou a todos os alunos sem excepção, pela dinâmica que se gerou entre os co-autores. Todos os alunos participaram com ideias, embora tenham manifestado alguma dificuldade na sua transposição para a escrita.

Actividade de abordagem à dezena (Anexo 14)

Dado que os alunos, em geral, revelavam algumas dificuldades na compreensão do valor posicional dos algarismos no sistema de numeração decimal e na representação e composição de números, sugeri que se abordasse estes conteúdos partindo das espátulas da dezena. O facto de serem eles próprios a construí-las levou a que os alunos se envolvessem na actividade e nas que se seguiram (em que se fez uso de tais espátulas),

designadamente no Campeonato da Matemática. Mais uma vez o trabalho cooperativo foi fundamental para a boa prossecução da actividade.

Assim, para construção destas espátulas, os alunos reuniram-se em grupos de quatro, tendo a cada grupo sido disponibilizadas dez espátulas e uma caixa com feijões (em número superior a 100), devendo estes últimos ser colados, em número de dez, em cada espátula. Quando as espátulas secaram, foi proposta à turma, novamente reunida por grupos (os mesmos do dia anterior), a manipulação das espátulas da dezena, sob a forma de Campeonato da Matemática, em que cada grupo, à vez, era alvo de uma questão, envolvendo a representação de números, tendo a resposta de ser dada com o auxílio das espátulas. Estas primeiras questões tinham por objectivo tornar a manipulação das espátulas significativa, antes de se utilizarem as espátulas para adicionar e subtrair (o que só veio a suceder mais tarde). Assim, a cada grupo foi pedido, por duas vezes, que representassem um número, primeiro de modo a associarem a cada espátula uma dezena (“representem o 30”), depois de modo a associarem os números “entre” as dezenas às correspondentes barras e aos feijões soltos (“representem o 17”). Para que os alunos identificassem várias representações do mesmo número, solicitei-lhes, grupo a grupo, após escrever no quadro a representação do número 35 como 3 dezenas e 5 unidades, que indicassem com as espátulas e os feijões soltos outras representações para esse número. Outra das perguntas lançadas aos grupos (com números distintos para cada grupo) era a seguinte: representava um número com feijões e barras de feijões, por exemplo, 4 barras e 6 feijões soltos e questionava-os sobre que número estava a ser representado, para que os alunos associassem essa quantidade ao número.

Esta actividade foi explorada ao longo de três sessões, tendo a maior dificuldade dos alunos residido na questão em que lhes era pedido que identificassem outras representações para um número dado. No entanto, no final da abordagem, a maioria dos alunos já manipulava com autonomia as espátulas da dezena e os feijões soltos, tendo algumas crianças brincado autonomamente com as espátulas e os feijões, entre si, em momentos de tempo livre.

De facto, o trabalho pedagógico realizado em sala de aula, no que ao desenvolvimento de competências matemáticas, respeita, e dando cumprimento ao previsto no projecto de intervenção, passou pela utilização de estratégias que envolviam

recursos lúdico-manipulativos, pois entende-se que as mesmas, utilizadas de “forma programada e sistemática”, ajudam “os alunos a interiorizar conhecimentos matemáticos que, com uma metodologia expositiva e magistral, passariam com mais dificuldade” (Alsina, 2004, p. 6). Indo ao encontro das preferências dos alunos pelos jogos, tentou-se que percebessem que, utilizando-se jogos, poderiam aprender Matemática e gostar de Matemática. Interessa, pois, que as crianças manipulem diversos materiais, por forma a estimularem a acção mental. Neste sentido pronunciaram-se alguns autores como Piaget e Inhelder (1975) e Kamii (1990), que chamam a atenção para a “acção mental que é estimulada quando as crianças têm a possibilidade de ter os objectos e os diferentes materiais nas suas mãos” (cit. por Alsina, 2004, pp.8-9).

Com esta actividade específica pretendeu-se, pois, que os alunos entendessem os números, os seus modos de representação e as relações que se estabelecem entre eles, o que veio a facilitar o desenvolvimento de competências ao nível das operações, trabalhadas posteriormente. O facto de se ter trabalhado este conteúdo de forma sistemática e gradual, tendo em conta o princípio da dificuldade crescente (Canals, 1992, cit. por Alsina, 2004, p. 32) facilitou as aprendizagens que foram realizadas.

Conclui-se, pois, fazendo referência a um dos dez mandamentos do jogo na aula de Matemática, enunciados por Àngel Alsina, segundo o qual “as actividades lúdicas são altamente motivadoras”, sendo que “os alunos implicam-se muito nelas e levam-nas muito a sério” (2004, p.7), o que foi particularmente visível no decorrer de todas as sessões em que as mesmas foram estratégia primordial.

3. PROJECTO EM CONTEXTO DE ESTÁGIO

No âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, foi proposta a construção de um projecto de intervenção, destinado a ser implementado junto da turma de 2.º ano junto da qual intervim. O presente ponto destina-se a dar a conhecer, após uma breve contextualização do projecto, a avaliação que foi feita pela formanda acerca da implementação do mesmo, tendo em conta a análise de determinados parâmetros, como sejam os objectivos, o cumprimento das actividades definidas no projecto, as estratégias e metodologias previstas e as adoptadas, os resultados obtidos e a auto-avaliação, quer das crianças, quer da estagiária.

A avaliação tem de estar sempre (tem de estar constantemente) presente, quando se desenvolve qualquer actividade, sobretudo se ela é importante, se implica fazer opções significativas e delicadas. Assim sendo, na educação em geral, e portanto também no desenvolvimento de projectos, a avaliação tem de estar sempre lá. Isto porque avaliar, no seu sentido mais amplo, é “dar-se conta de”; (...) é verificar se se está a conseguir o que se pretendia, se se atingiram metas que se consideram importantes alcançar (Cortesão e Torres, 1994, cit. por Cortesão, Leite e Pacheco, 2002, p.51).

Assim sendo, não importa considerar apenas a avaliação dos alunos, mas também a avaliação do próprio projecto, e esta decorre dos sucessos que os alunos, eles próprios, vão alcançando através do projecto em acção. Para além disso, as reacções receptivas dos alunos às actividades propostas são também uma boa estratégia para avaliar o projecto em si.

Contextualizando, agora, o projecto ora em avaliação. Assente numa metodologia de projecto, surge o projecto “Para aprender, eu tenho de querer”, o qual como adiante se explicitará, tem por objectivo final a motivação dos alunos para a aprendizagem, e consequentemente o seu sucesso, a partir de actividades lúdico-recreativas.

Trabalhar com base em metodologias de projecto, não sendo uma novidade, dada a oportunidade conferida pela Licenciatura de construir e implementar um projecto de intervenção, é sempre gratificante, na medida em que o mesmo permite alcançar metas que de outro modo dificilmente se atingiriam, e abordar o ensino nos moldes que se tem vindo a defender ao longo deste relatório, ou seja, um ensino baseado no trabalho cooperativo e na aprendizagem activa dos alunos. De facto, a metodologia de projecto, que pode ser definida como “um conjunto de técnicas e procedimentos utilizados para estudar qualquer aspecto da realidade social, que permite prever, orientar e preparar o caminho que os intervenientes irão fazer ao longo da realização do projecto” (Leite *et al*, 2001, cit. por Ruivo, Ferrito e Nunes, 2010, p.4) permite envolver os alunos na identificação e resolução dos problemas e/ou situações que lhes dizem respeito (*ibidem*), naquilo que é o “reconhecimento da importância do envolvimento dos alunos e professores nos processos de construção de saberes significativos e funcionais, isto é, de saberes que partem de situações reais e que são transferíveis para essas situações” (Cortesão, Leite e Pacheco, 2002, p.23).

Nesta medida, tentou-se, com este projecto, que o processo de ensino-aprendizagem fosse centrado nos alunos, sendo a formanda, enquanto professora estagiária, orientadora de todo o processo desenvolvido, numa atitude construtivista, que passou, entre outras, pela valorização dos saberes que os alunos já possuíam, pela ponderação dos interesses, gostos e preferências (dos alunos), pelo incentivo do trabalho cooperativo e consideração pelas produções dos alunos, aspectos que esta metodologia privilegia.

Para bem funcionar, o que implica ter resultados positivos, esta metodologia de trabalho, cujos dois principais objectivos são a promoção de aprendizagens e a implicação de alunos e professores na sua realização, deve ir ao encontro dos interesses dos alunos, com vista à necessária motivação dos mesmos para a aprendizagem, e bem assim mobilizar diferentes conteúdos disciplinares (Cortesão, Leite e Pacheco, 2002, p.31), numa visão de formação integral dos alunos. Os conhecimentos vão sendo, assim, adquiridos não apenas com base na teoria transmitida em sala de aula, mas trabalhando com problemas reais, em contexto real e interagindo com as variáveis que vão surgindo em tal contexto – ou seja, aprende-se ligando a teoria à prática.

Trabalhar em projecto proporciona aos alunos um conjunto de competências que, posteriormente, lhes vão permitir saber resolver problemas, colocar questões, pesquisar, e adquirir e desenvolver competências ao nível da comunicação, gestão de conflitos, cooperação, reflexão, decisão e avaliação. Permite que os alunos, partindo daquilo que já sabem, dos problemas e dificuldades que sentem e recorrendo a situações que lhe são familiares, ou seja, envolvendo-os em processos que lhes possibilitem tomar consciência desse saber, iniciem processos de construção de novos conhecimentos, funcionando os anteriores como “âncoras” para novas aprendizagens (Cortesão, Leite e Pacheco, 2002, p.35). Pode mesmo dizer-se, com base no referido por Jacques Delors, que a metodologia de projecto desenvolve aprendizagens a quatro níveis: aprender a ser (ao desenvolverem-se competências de forma colaborativa, a auto-estima aumenta, a produtividade também e aprende a conhecer o outro e a si próprio através do outro), aprender a fazer (transferindo-se as aprendizagens para outras situações, de modo a tomar decisões e resolver problemas quando estes surgem), aprender a viver em comunidade (na medida em que, trabalhando-se num grupo aprende-se que as necessidades individuais são subordinadas aos interesses deste); aprender a aprender (desenvolvendo-se uma educação permanente que permite uma construção contínua do

ser humano, do seu saber e das suas aptidões, da sua faculdade de julgar e agir) (2003, pp.89-102).

Em suma, o projecto “para além de poder contribuir para melhorar as condições de aprendizagens curriculares, pode ser uma outra forma de valorizar curricularmente a cultura do quotidiano dos alunos, dos seus saberes, dos seus contextos e dos seus problemas sociais” (Cortesão, Leite e Pacheco, 2002, p.47).

Em termos metodológicos, o trabalho ora em apreço seguiu as etapas do trabalho de projecto sugeridas por Leite, Gomes e Fernandes (2001, p.23), pois, partindo-se do observado, do referido pelos alunos, em conversas informais mantidas em colectivo e individualmente, a respeito dos seus interesses, gostos e preferências, de onde resultou a problemática, traçou-se um plano de acção com vista a dar resposta à mesma. Este, que teve em conta as manifestações dos alunos a esse propósito, sem esquecer as necessidades curriculares e as minhas próprias concepções de ensino, foi implementado e posteriormente avaliado.

Do diagnóstico resultante da metodologia atrás descrita, resultaram os seguintes dados: o contexto educativo em causa é rico em situações-problema, que abrangem as mais diversas áreas e níveis, desde logo, ao nível da Língua Portuguesa, onde os alunos revelam graves dificuldades, com afectação de todas as suas competências nucleares e demais áreas curriculares (como descrito na caracterização da turma, no ponto 1.2. do presente capítulo), passando pelo nível da motivação dos alunos, muito reduzido e em algumas situações quase nulo e, finalmente, ao nível da situação socioeconómica e cultural dos alunos, ambas muito baixas. A agravar a situação, não se vislumbrava, ainda, qualquer preferência da turma por uma área curricular em concreto, mas apenas por estratégias de ensino aprendizagem, ou seja, os alunos, ainda que com diferentes níveis de entusiasmo, recebiam bem as propostas que configurassem situações de aprendizagem que, para elas, eram novas e de preferência que envolvessem situações lúdicas e recreativas.

Deste diagnóstico, e com a preciosa ajuda da Mestre Fátima Santos, resultou a problemática a que se tentou dar resposta com este projecto: será que a aprendizagem da leitura e da escrita baseada em actividades lúdico- recreativas influenciaria o gosto dos alunos do 2.º ano do Ensino Básico pela aprendizagem?; será que tais actividades facilitariam o gosto pela descoberta de diferentes tipos de texto com que viessem a

contactar?; será que o gosto pela escrita facilitaria a resolução de problemas e o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático?; e, por fim, será que a competência na expressão escrita mobilizaria o interesse e a curiosidade pela observação dos fenómenos do meio envolvente? Acreditando-se que as respostas a estas questões são todas afirmativas, o projecto encetado procurou dar resposta às mesmas e, baseado nas necessidades e interesses da turma, tentou “obter mudanças positivas” (Cortesão, Leite e Pacheco, 2002, p.26).

Como foi mencionado, o projecto, como não poderia deixar de ser, partiu dos únicos interesses demonstrados pela turma: as actividades lúdico-recreativas. Acreditando-se no poder que estas podem assumir no processo de ensino-aprendizagem, foi sem pudor que as mesmas nortearam toda a acção pedagógica subjacente a este projecto. De facto, a escola dita tradicional, maioritariamente expositiva, tende a afastar todas as actividades que potencialmente possam desencadear distúrbios na sala de aula, entre elas as que se enquadram no conceito de lúdico-recreativo, um conceito bastante mais abrangente do que aquele a que é mais comumente associado, o de jogo. O conceito de lúdico é, hoje em dia, bastante mais abrangente, devendo considerar-se lúdicas todas

as actividades que propiciem a vivência plena do aqui-agora, integrando a acção, o pensamento e o sentimento. Tais actividades podem ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra actividade que possibilite instaurar um estado de inteireza: uma dinâmica de integração grupal ou de sensibilização, um trabalho de recorte e colagem, uma das muitas expressões dos jogos dramáticos, exercícios de relaxamento e respiração, uma ciranda, movimentos expressivos, actividades rítmicas, entre outras tantas possibilidades. Mais importante, porém, do que o tipo de actividade é a forma como é orientada e como é experienciada, e o porquê de estar sendo realizada.” (Almeida, 2009).

Esta perspectiva permite incluir actividades como sendo as de animação de leitura, dramatizações, comentários orais e escritos, visualização de filmes e outras apresentações, desafios, entre outros, na categoria de actividades lúdico-pedagógicas. Tudo dependerá da atitude do docente perante o processo de ensino, pois o que traz “ludicidade” para uma sala de aula é a sua postura face às diferentes possibilidades de abordagem de determinado conteúdo programático.

“Brincando e jogando a criança terá oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis à sua futura actuação profissional, tais como atenção, afectividade, o hábito de permanecer concentrada e outras habilidades perceptuais psicomotoras. Brincando a criança torna-se operativa.” (Almeida, 2009). Desta situação decorrem não apenas as vantagens afectivas da utilização do lúdico em sala de aula, mas também as vantagens cognitivas da mesma, as quais já foram percorridas por Vygotsky. De facto, o lúdico vai influir naquilo que este autor designa por “zona de desenvolvimento proximal”, sendo esta a distância entre aquilo que a criança é capaz de fazer de forma autónoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial). Isto na medida em que, durante estas actividades,

a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas actividades da vida real e também aprende a separar objecto e significado.”, o que é “fundamental para que os processos de desenvolvimento se efectivem, resultando em saltos nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, pois um está relacionado e articulado ao outro. (Tezani, 2004).

No entanto, e ainda que existam diversas maneiras de integrar o recreativo e a ludicidade no processo de ensino-aprendizagem, não deve o professor esquecer que tais actividades, para que sejam consideradas recreativas e lúdicas têm de permitir “a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças, pois do contrário será compreendida apenas como mais um exercício” (Brasil, 2007, cit. por Vieira e Oliveira, 2010, p.9).

Pelo exposto, é fácil concluir que toda a área curricular a abordar, independentemente da temática em estudo, pode ser encarada sob uma forma lúdica pelo professor. Fazê-lo facilita o processo de aprendizagem dos alunos, sobretudo daqueles que se sentem mais desmotivados e para os quais a escola não é mais do que um local de enfado, na qual a sua presença é obrigatória.

Foram, pois, objectivos gerais deste projecto desenvolver, de forma lúdico-recreativa, a expressão escrita e a leitura e bem assim, o raciocínio lógico-matemático e o interesse e a curiosidade pela observação dos fenómenos do meio envolvente. Concomitantemente, pretendeu-se estimular a linguagem oral dos alunos, despertar-lhes o interesse pela leitura e pela escrita, promover a produção de textos por prazer, ensiná-

los a trabalhar de forma cooperativa, promover a articulação dos diferentes conhecimentos disciplinares e não disciplinares e, finalmente, promover a integração de saberes através da sua aplicação contextualizada.

Para alcançar os objectivos propostos, foi delineado um conjunto de estratégias gerais e específicas (v. anexo 15), incorporadas na calendarização mensal (*ibidem*), as quais integraram, sempre que possível, e dando cumprimento ao projecto, as planificações semanais e, conseqüentemente, a prática pedagógica diária.

Assim, e no que às estratégias gerais respeita, à excepção das dramatizações nelas previstas, não implementadas por motivos de gestão de tempo, as mesmas foram todas implementadas. De facto, e no que à Língua Portuguesa respeita, foram levados a cabo inúmeros jogos de expressão oral e escrita (jogos de consciência linguística, de discriminação visual, envolvendo rimas, de associação, entre outros), vários momentos de animação de leitura (inclusive os que se inseriam no tempo lectivo dedicado ao Plano Nacional de Leitura), o uso da reconstituição oral e escrita de histórias ouvidas com vista à sua compreensão global, a elaboração de livros contendo essas reconstituições, que eram depois ilustradas pelos alunos, o aperfeiçoamento textual dos textos escritos pelos alunos em colaboração, a construção de dicionários ilustrados e a manipulação de diferentes tipologias textuais (texto narrativo, texto poético, a carta). No que à Matemática respeita, a mesma foi sempre abordada a partir de estratégias lúdico-recreativas e utilizando recursos lúdico-manipulativos (designadamente, as espátulas de feijões da dezena, o material multibásico, os ábacos, o *tangram* e o geoplano); neste âmbito, os alunos construíram, ainda, materiais de apoio às aprendizagens, como foi o caso das já mencionadas espátulas de feijões. Finalmente, no âmbito do Estudo do Meio, utilizaram-se as estratégias gerais previstas, as quais passaram pela utilização de actividades lúdico-recreativas para abordagem às diferentes temáticas (por exemplo, o uso do jogo “Trivial” para consolidação das diferentes temáticas abordadas), pelo incentivo de trabalhos de pesquisa para aprofundamento dessas mesmas temáticas, os quais culminaram com a elaboração de alguns cartazes, de um dicionário ilustrado das profissões e a edição de um livro sobre os meios de transporte.

No que às estratégias específicas concerne, as mesmas foram em grande parte implementadas, embora a sua calendarização tenha sofrido algumas modificações, por contingências relacionadas com a necessidade de a Professora Cooperante ver

abordados outros conteúdos nelas não previstas. A título de exemplo, estava previsto abordar os textos funcionais horário e convite; tendo-se entendido que ainda não chegara a hora de o fazer, a formanda conseguiu ainda assim, abordar um outro tipo de texto funcional, a carta, o que sugeriu à Professora Cooperante abordar aquando da abordagem, em Estudo do Meio, dos meios de comunicação pessoal. Esta foi, aliás, a maior dificuldade da formanda ao longo do estágio: conciliar o que havia delineado no seu projecto para a turma com as temáticas propostas pela Professora Cooperante, as quais só eram do conhecimento da formanda semanalmente. De qualquer modo, julgase ter conseguido contornar esta limitação à implementação do projecto, aplicando as estratégias gerais e específicas previstas às temáticas cuja abordagem foi solicitada nas diferentes áreas curriculares, por forma a, ainda assim, alcançar os objectivos que nortearam este projecto.

Ao longo do projecto foram adoptadas algumas das estratégias de avaliação previstas no mesmo, sobretudo as que respeitam à avaliação formativa (v. anexo 16). Assim, foram utilizadas técnicas como a observação directa, o preenchimento de fichas de trabalho e outro tipo de registos, a fundamentação de opiniões e sugestões e, ainda, a aplicação de conhecimentos em instrumentos de avaliação. No que à auto-avaliação e hetero-avaliação diz respeito, ainda que com poucos registos escritos (apenas foram utilizados instrumentos de auto-avaliação de leitura e auto-avaliação de actividades realizadas em pequeno grupo), as mesmas tinham representação em cada uma das sessões, sobretudo naquelas que foram dedicadas à produção escrita, que potenciaram momentos em que os alunos, ainda que oralmente, se auto- e hetero-avaliavam.

Os alunos tiveram, ainda, a oportunidade de participar na avaliação deste projecto, através das cartas dirigidas à estagiária, aquando da abordagem da carta, tendo sido unânimes quanto ao facto de “terem aprendido muito com os [meus] jogos” (Anexo 17).

Relativamente aos alunos, as suas principais evoluções verificaram-se ao nível dos processos metacognitivos. De facto, e em geral, os alunos já se mostravam mais disponíveis para aprender, verbalizavam as suas dificuldades, já revelavam saber utilizar determinadas estratégias para alcançar um resultado objectivo, explicando como o alcançaram e tiveram algumas experiências de auto- e hetero-avaliação, que lhes permitiram começar a identificar os seus próprios erros. Ao nível da Língua Portuguesa, em concreto, e no que respeita à produção espontânea de textos escritos, esta continua a

ser quase nula; apesar da insistência e incentivo para que “escrevessem qualquer coisa”, os alunos preferiam que lhes fosse pedido um tema concreto para escreverem. Trabalhar colaborativamente, com objectivos comuns, teve, ainda, efeitos ao nível da sociabilização entre os pares, pois verificou-se uma melhoria significativa ao nível da entreajuda, sendo que os alunos com menos dificuldades apoiam, agora, os alunos com mais dificuldades, ainda que apenas quando trabalham em grupo.

É minha convicção que, de um modo geral, realizei um bom trabalho, na medida em que propus e realizei com os alunos um conjunto de actividades que vão ao encontro do projectado e dos objectivos aí traçados. Sobretudo tentei que aquele grupo de crianças encontrasse uma razão de ser para estar na escola, a qual era para eles um verdadeiro sacrifício, onde só estavam porque tal é obrigatório. Considero que as actividades que envolveram estratégias lúdico-recreativas foram o ponto alto do projecto, pois através delas consegui “mexer” na motivação das crianças para a aprendizagem em geral e, consequentemente, nos sucessos que iam, gradualmente, alcançando. À chegada encontrei uma turma que não lia, não escrevia, não via na Matemática qualquer interesse. Deixo uma turma que já se esforça por ler e escrever o melhor que pode e sabe, que já olha para Matemática como algo afinal importante e, sobretudo, para quem a escola é um lugar de descobertas, um “jogo de detectives”, este tantas vezes utilizado para lhes aguçar o apetite para a aprendizagem.

REFLEXÃO FINAL

Este relatório foi o culminar de um percurso ao longo do qual pude desenvolver as concepções de ensino que foram sendo construídas ao longo da licenciatura e mestrado que ora termina. O mesmo não revela toda a riqueza do percurso que se desenrolou ao longo dos três semestres de Mestrado, dada a limitação a que estávamos adstritos relativamente ao número de páginas que o mesmo poderia conter, mas nele tentou-se espelhar as crenças em que assentou todo o trabalho pedagógico encetado ao longo de ambos os estágios, as quais são bastante profundas, razão pela qual não diferem entre valências. No entanto, pude com ele reflectir acerca da prática pedagógica levada a cabo, numa perspectiva já não apenas de reflexão sobre a acção (tendo esta sido encetada ao longo do estágio, nas reflexões seguidas a cada sessão), mas sim de reflexão sobre a reflexão na acção, um processo que, segundo Donald Schön, “leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer” (cit. por Alarcão, 1996, p.17), um processo que “ajuda a determinar as nossas acções futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções” (*ibidem*).

No que aos estágios diz respeito, e tal como mencionado na introdução a este relatório, permitiram-me, pois, sob a orientação de profissionais, supervisores e orientadores, vivenciar a realidade antes de nela mergulhar sozinha, numa iniciação à prática conjunta. Ademais, ambos assentaram, em certa medida, numa metodologia de investigação-acção, “caracterizada por uma permanente dinâmica entre teoria e prática, em que o professor interfere no próprio terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua acção e produzindo efeitos directos sobre a prática (Alarcão, 1996, p.116), pois pude questionar constantemente as profissionais que me guiaram neste percurso acerca do ensino e do modo como poderia fazer diferentemente, pedir-lhes ajuda para compreender os resultados da minha prática e informações acerca de como tomar decisões sobre o ensino, o que me permitiu reconstruir saberes adquiridos anteriormente, assim como questionar-me e reflectir continuamente sobre a prática de uma forma coerente e articulada (Alarcão, pp.117-118), de forma a melhor agir. Pude, pois, e recuperando as palavras de Alarcão acima citadas, numa articulação constante entre a teoria e a prática, pesquisar e intervir nos contextos educativos nos quais

intervim, reflectir sobre essa intervenção e produzir efeitos directos sobre a minha prática.

Para além das práticas reflexivas, alcancei com os estágios pedagógicos competências ao nível da construção de planificações, na medida em que, ao longo de três semestres, todas as intervenções foram alvo de planificações diárias exaustivas, as quais foram um suporte fundamental do trabalho pedagógico. Retive que, no essencial, as finalidades e os objectivos presidem aos modos de acção e actividades específicas, e que as mesmas devem contemplar avaliações quer de processos, quer de resultados; no entanto, as mesmas não devem ser estanques, ou seja, devem ser perspectivadas como instrumentos flexíveis de apoio ao trabalho docente, de modo a permitir ao docente inserir novos elementos e/ou mudar de direcção, caso as necessidades e/ou interesses do momento o exijam.

Finalmente, estes estágios deram-me, ainda, a oportunidade de testar as determinantes/condicionantes da relação pedagógica, abordadas no Capítulo II, ponto 2, do presente relatório, na busca, que aqui não termina, da minha própria construção de modelo de ensino.

Tive a sorte, em ambas as valências, de ser acompanhada por cooperantes que depositaram em mim uma confiança que me concedeu bastante autonomia pedagógica, designadamente no que a metodologias e estratégias de ensino a adoptar concerne, a maioria das vezes apenas me solicitando temáticas a abordar e reflectindo comigo acerca das minhas opções. Estas nem sempre se revelaram as mais adequadas, mas a possibilidade de as testar e de compreender com o erro levou a que me apercebesse dos processos metacognitivos subjacentes ao acto de ensinar.

A possibilidade de estagiar em ambas as valências, ainda que tencione apenas prosseguir carreira no ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi uma mais-valia deste mestrado, na medida em que a percepção do que se realiza na educação pré-escolar contribui fortemente para a compreensão de determinadas questões que eventualmente surjam no âmbito do 1.º Ciclo, designadamente as potencialidades, as dificuldades e os contextos educacionais que os alunos de 1.º Ciclo trazem, o que, certamente, facilitará a minha prática como docente do primeiro ciclo do Ensino Básico e, conseqüentemente, contribuirá para uma melhor formação dos futuros alunos. Ademais, permitiu-me contactar com um público-alvo tão abrangente, que abarcou quer as faixas etárias dos

três aos cinco anos, quer as faixas etárias dos seis aos nove anos de idade, as primeiras integradas no sistema privado de ensino, as segundas no público.

No geral, considero, pois, que, ao longo deste mestrado realizei um trabalho bastante positivo. As crianças, a partir das minhas propostas de actividades, metodologia de ensino e estratégias, realizaram várias aprendizagens de que, acredito, farão uso no futuro. A relação pedagógica encetada com cada uma delas assentou na confiança e no respeito pelas suas capacidades, competências metacognitivas e produções. Ademais, mantive sempre uma atitude empenhada, investigativa e reflexiva, sempre em busca das melhores soluções que servissem os interesses das crianças, sem perder de vista as concepções de ensino que foram sendo por mim construídas ao longo da minha formação. Reconheço que muito mais há para aprofundar e melhorar, pois o professor é, ou deve ser, um eterno aluno, pelo que tenciono apostar na minha formação contínua, com vista a “obter (...) efeitos na melhoria das aprendizagens dos alunos” (Ferreira, 2009, p.340), uma obrigação ética do professor, pelas implicações que tem na vida das crianças (*ibidem*, p.344). Neste sentido, e em termos de prioridades mais imediatas, para que a prática pedagógica com a qual me identifico não seja tão intuitiva, mas mais fundamentada, gostaria de investir nas oficinas de iniciação ao modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, por considerar que, com as mesmas, poderei crescer como profissional e influir de um modo mais positivo no processo de ensino-aprendizagem dos meus futuros alunos.

Espero que com este relatório que ora finda tenha alcançado o objectivo que presidiu à sua elaboração. Pela parte da formanda foi um encerrar de um ciclo, aguardando-se agora o recolher dos frutos que se julga que estes estágios semearam.

BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, I. (1996). *Formação reflexiva dos professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- ALMEIDA, A. (2009). *Recreação e ludicidade como instrumento pedagógico*. Disponível em <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>, acessado a 03/03/2013.
- ALSINA, A. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos para crianças dos 6 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- APIST (s.d). *Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: JI/APIST.
- AREND, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.^a Edição). Espanha: McGraw Hill.
- BARBEIRO, L. F. e PEREIRA, L. A. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: ME/DGIDC.
- CORREIA, L.M. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores* (2.^a edição). Porto: Porto Editora.
- CORTESÃO, L., LEITE, C. e PACHECO, J.A. (2002). *Trabalhar por projectos em educação – uma inovação interessante?*. Porto: Porto Editora.
- COSTA, S. (2007). *A importância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento motor, cognitivo, e sócio-afectivo na educação infantil*. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/17449187/51A-Importancia-dos-Jogos-e-Brincadeiras-para-o-Desenvolvimento-MotorCognitivo-e-SocioAfetivo-na-Educacao-Infantil>, acessado a 02/03/2013.
- DELORS, J. (2003). Os quatro pilares da educação. In J. Delors, *Educação: um tesouro a descobrir* (2.^a Edição). São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC/UNESCO, pp.89-102.
- ESTANQUEIRO, A. (2010). *Boas práticas na educação – o papel dos professores* (1.^a edição). Lisboa: Editorial Presença.
- ESTRELA, M.T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula* (4.^a Edição). Porto: Porto Editora.

- FERREIRA, F.I. (2009). A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. In J. Formosinho *et al*, *Formação de professores – aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, pp.329-344.
- FILIPPE, J.M.C.P. (2008). Inclusão versus Integração. In J.M.C.P. Filipe, *Nós : do encontro de experiências à construção de um saber de referência para a coordenação da acção conjunta: uma voz para os educadores*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp 943-971.
- FOLQUE, M.A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. In *Revista Escola Moderna*, n.º 5, 5.ª Série, Ano 1999, pp.5-12.
- FONTAINE, A.M. (2005). *Motivação em contexto escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- FREIRE, J.M.C. (2009). *A Escola como observatório de necessidades educativas de alunos e formativas dos professores - da caracterização dos contextos educativos às cartas de intervenção estratégica* (Vol. I). Lisboa: Universidade Aberta.
- GLAUERT, E. (2005). A Ciência na Educação de Infância. In I. Siraj-Blatchford *et al*, *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. (1.ª edição). Lisboa: Texto Editores, pp. 71 a 85.
- GOMES, M.H. (2006). O Despacho n.º 50/2005 e a Diferenciação Pedagógica. In *Revista online A página da educação*, n.º 152, Ano 15, disponível em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=152&doc=11316&mid=2>, acedida a 01/03/2013.
- HOHMANN, M. e WEIKART, D. (2011). *Educar a Criança* (6.ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação e Bolsas.
- KAUFMAN, A.M. & RODRIGUEZ, M.E. (1995). *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- LEITE, C., GOMES, L. e FERNANDES, P. (2001). *Projectos curriculares de escola e de turma – conceber, gerir e avaliar – prática* (4.ª edição). Lisboa: Edições ASA.
- NIZA, S. (2005). A educação vista como uma estrutura democrática participada. In entrevista concedida a Ricardo Jorge Costa, *Revista online A página da educação*, n.º

142, Ano 14, disponível em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=142&doc=10626&mid=2>,
acedida a 02/03/2012.

NIZA, I. *et al* (2011). *Escrita – Guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. A aguardar arranjo gráfico.

PAPALIA, D.E., OLDS, S.W. e FELDMAN, R.D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.

POSTIC, M. (1990). *A relação pedagógica* (2.^a Edição). Coimbra: Coimbra Editora.

REIS, C. *et al* (2009). *Novo programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME/DGIDC.

RODRIGUES, A.P. (1999). Planeamento de Projectos. In *Revista Escola Moderna*, n.º 6, 5.^a Série, Ano 1999, pp. 5-14.

RUIVO, M.A., FERRITO, C. e NUNES, L. (2010). Metodologia de projecto: colectânea descritiva de etapas. In *Revista Percursos*, n.º 15, pp. 1-37.

SANCHES, I e TEODORO, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. In *Revista Lusófona de Educação*, n.º 8, pp. 63-83.

SANTROCK, J.W. (2009). *Psicologia Educacional* (3.^a Edição). Porto Alegre: McGraw-Hill Interamericana do Brasil.

SERRA, H. (2005). *O aluno sobredotado – Compreender para apoiar – Um guia para educadores e professores* (2.^a Edição). Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.

SERRALHA, F. (2007). Construção Social das Aprendizagens e do Desenvolvimento Moral. In F. Serralha, *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1º CEB*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, pp. 77-105.

SILVA, M.I.R.L (2009). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (4.^a edição). Lisboa: Ministério da Educação/DEB/Núcleo de Educação Pré-Escolar.

SIM-SIM, I. (2007). *O ensino da leitura: compreensão de textos*. Lisboa: ME/DGIDC.

SIRAJ-BLATCHFORD, I. (2005). Critérios para determinar a qualidade na aprendizagem das crianças entre os três e os seis anos. In I. Siraj-blatchford *et al*, *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (1.^a edição). Lisboa: Texto Editores, pp. 10 a 19.

SOUSA, O.C. e CARDOSO, A. (2010). *Desenvolver competências em língua: percursos didácticos*. Lisboa: Edições Colibri/CIEE.

TEZANI, T. (2004). *O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afectivos*, disponível em <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=621>, acessado a 03/03/2013.

VASCONCELOS, T. (2003). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa – Pedagogia de projecto em educação pré-escolar em Portugal. In L. Katz *et al*, *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB/GEDEP, pp.125-154.

VIEIRA, L.S. e OLIVEIRA, V. X. (2010). *A importância dos jogos e brincadeiras para o processo de alfabetização e letramento*, disponível em http://www.fecilcam.br/nupem/anais_v_epct/PDF/ciencias_humanas/21_VIEIRA_OLIVEIRA.pdf, acessado a 03/03/2013.

Legislação (por ordem de referência)

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro (regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário).

Lei 46/86 de 14 de Outubro, sucessivamente alterada pela Lei 115/97 de 19 de Setembro e pela Lei 49/2005 de 31 de Agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei 5/97 de 10 de Fevereiro (Lei-quadro da Educação Pré-Escolar).

Lei 9/79 de 19 de Março (Bases do Ensino Particular e Cooperativo).

Decreto-Lei 553/80 de 21 de Novembro (Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo).

Despacho Conjunto n.º 268/97 de 25 de Agosto (requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar).

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, Anexo 1 (Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância).

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 (gestão do currículo na educação pré-escolar).

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 (avaliação na educação pré-escolar).