

esec
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



Departamento de Educação

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

Relatório Final

Um Percurso pelo Mundo da Educação Básica: Refletindo sobre as Práticas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Vanessa dos Santos Rodrigues

Coimbra

2012

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

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

Relatório Final

Um Percurso pelo Mundo da Educação Básica: Refletindo sobre as Práticas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Vanessa dos Santos Rodrigues

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Vera do Vale e do Professor Virgílio Rato

Coimbra

Junho de 2012

Agradecimentos

À Professora Vera do Vale e ao Professor Virgílio Rato, pela orientação dedicada, indispensável para a realização deste relatório.

À equipa educativa do jardim-de-infância que amavelmente me recebeu para desenvolver o estágio, principalmente à diretora e à educadora cooperante pela atenção disponibilizada, apoio e partilha de experiências e conhecimentos.

Aos intervenientes educativos da escola do 1.º ciclo, em especial à professora cooperante, pelo acompanhamento prestado ao longo do estágio.

Ao grupo de crianças e aos alunos pela construção conjunta de grandes aprendizagens.

Aos docentes que me acompanharam ao longo de toda a minha formação académica e contribuíram para o meu desenvolvimento de conhecimentos e competências profissionais.

Às minhas amigas e colegas de curso, em especial, às colegas de estágio, pelo companheirismo, incentivo, amizade, colaboração e partilha de vivências e aprendizagens.

Aos meus pais, irmã e namorado pelo apoio incondicional que sempre demonstraram.

A todos os que, de um modo geral, contribuíram para a realização deste relatório.

Um Percurso pelo Mundo da Educação Básica: Refletindo sobre as Práticas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Resumo:

O presente relatório pretende apresentar o trabalho desenvolvido nos estágios referentes ao mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação de Coimbra, entre os anos de 2010 e 2012.

Este trabalho evidencia, nas dimensões descritiva, reflexiva e investigativa, as experiências mais significativas dos estágios vivenciados em dois contextos diferentes: num jardim-de-infância e numa escola do 1.º ciclo do ensino básico. Partindo de conteúdos de natureza teórica, como a história da educação em Portugal, a evolução do conceito de infância e as lógicas pedagógicas a ela subjacentes, que pretendem enquadrar o trabalho, descrevem-se os contextos em que foram realizados os estágios e refletem-se as práticas pedagógicas fundamentadas que aí foram experienciadas. Como principais temáticas das experiências-chave da intervenção educativa, apresentam-se a educação em ciências e o trabalho de projeto no pré-escolar; a indisciplina, as tecnologias da informação e da comunicação, o trabalho em pequenos grupos, as competências de escrita e a comunicação matemática no 1.º ciclo do ensino básico.

Palavras-chave: educação básica, prática reflexiva, ciências, indisciplina.

Abstract:

The current report aims to present the training work concerning the Masters in Early Childhood Education and Elementary School Teaching, performed at the School of Education of Coimbra, between the years 2010 and 2012.

This document shows, in the descriptive, reflexive and investigating dimensions, the most meaningful experiences of the training work lived in two different contexts: in a kindergarten and in a elementary school. Starting from theoretical contents, as the history of education in Portugal, the childhood concept evolution, the pedagogic logics, which aim to enframe this document, it describes the environment of the training premises and reflects about the deployed and substantiated pedagogic practices. As the main themes of the key experiences of the educational intervention, it exposes the science education and project work in preschool; disruptive behaviors, information and communication technology, working in small groups, writing skills and mathematical communication in the 1st grades of elementary school.

Keywords: basic education, reflective practice, science, disruptive behaviors.

Índice

Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico: A infância e as lógicas pedagógicas - No cruzamento entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico	5
1. História da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB em Portugal	7
2. A evolução do conceito de infância	10
3. O trabalho pedagógico na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB – as lógicas do desenvolvimento	12
4. O perfil e a formação do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB e as atuais necessidades de educação básica	16
Capítulo II – A Prática Educativa na Educação Pré-Escolar	19
1. Organização das atividades da prática educativa	21
2. Observação e caracterização do contexto de intervenção.....	22
2.1. Meio envolvente.....	22
2.2. A instituição	23
2.3. O grupo de crianças	24
2.4. Organização das experiências educativas	27
2.4.1. Princípios pedagógicos sustentadores da ação educativa e metodologia da educadora cooperante	27
2.4.2. Planificação	29
2.4.3. Espaços e materiais	30
2.4.4. Tempo	31
2.4.5. Dinâmicas relacionais e trabalho com as famílias e a comunidade.....	33
2.4.6. Avaliação	35

3. A minha intervenção – Experiências-chave	36
3.1. Princípios de ação educativa e metodologias globais ajustadas ao contexto – a fundamentação da ação	36
3.2. As primeiras semanas: a entrada progressiva na atuação prática ..38	
3.2.1. A educação em ciências	40
3.2.2. Conclusão	48
3.3. Algumas semanas depois: o mini projeto “As novas aventuras da menina do mar”	49
3.3.1. Conclusão	55
3.4. O Sistema de Acompanhamento das Crianças	56
3.4.1. Avaliação geral do grupo.....	57
3.4.2. Análise e reflexão em torno do grupo e do contexto educativo	58
3.4.3. Definição de objetivos e iniciativas	59
Capítulo III – A Prática Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico	61
1. Organização das atividades da prática educativa	63
2. Observação e caracterização do contexto de intervenção	65
2.1. O agrupamento de escolas	65
2.1.1. Meio envolvente	65
2.1.2. População escolar e recursos humanos	66
2.1.3. Estruturas de gestão pedagógica	67
2.1.4. Linhas de orientação educativa	68
2.2. A escola	68
2.2.1. Meio envolvente	68
2.2.2. População escolar e recursos humanos	69
2.2.3. Gestão pedagógica	69
2.2.4. Estruturas físicas e recursos materiais	70
2.3. A turma	71
2.3.1. População escolar e intervenientes educativos	71

2.3.2. Organização das experiências educativas	73
2.3.2.1. Metodologia da professora cooperante	73
2.3.2.2. Planificação	75
2.3.2.3. Avaliação	75
2.3.2.4. Tempo	76
2.3.2.5. Espaço e recursos didáticos na sala de aula.....	77
3. A minha intervenção – Experiências-chave	78
3.1. Princípios de ação educativa e metodologias globais ajustadas ao contexto – a fundamentação da ação	78
3.2. As primeiras semanas: refletir para conhecer a turma, identificar problemas e adaptar estratégias de intervenção	80
3.2.1. Conclusão	95
3.3. Algumas semanas depois: refletir para (re)adaptar estratégias de intervenção.....	95
3.3.1. Conclusão	107
Capítulo IV – Reflexão em torno do percurso de formação	109
1. A importância da escrita reflexiva no meu percurso de formação	111
2. Reflexão final	112
Bibliografia	115
Apêndices	127

Siglas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OCP – Organização Curricular e Programas

PAA – Plano Anual de Atividades

PAEC – Projeto de Atividades de Enriquecimento Curricular

PCA – Projeto Curricular de Agrupamento

PEA – Projeto Educativo de Agrupamento

PEI – Programa Educativo Individual

RI – Regulamento Interno

SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças

SNIPI – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

TEACCH – Treatment and Education of Autistic and related Communication
handicapped CHildren

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

Introdução

O presente trabalho surge no âmbito das unidades curriculares de *Prática Educativa I* e *Prática Educativa II* que decorreram na Escola Superior de Educação de Coimbra nos anos letivos de 2010/11 e 2011/12, durante o segundo e terceiro semestres, respetivamente, do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, complementar da licenciatura em Educação Básica.

Este relatório evidencia, nas dimensões descritiva, reflexiva e investigativa, que se apresentam de forma indissociável, as experiências mais significativas dos estágios vivenciados em dois contextos diferentes: na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico.

Um Percurso pelo Mundo da Educação Básica: Refletindo sobre as Práticas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico pretende, através da análise de diversas situações experienciadas, espelhar principalmente a componente de prática reflexiva que fez parte deste caminho percorrido na área da educação básica. A reflexão tem, neste percurso, um peso significativo, pois, sendo apoiada pela descrição de contextos e situações e pela fundamentação teórica, leva-me a observar, analisar, interpretar, formular hipóteses, delinear e experimentar modos de intervenção. A evolução que fiz no meu percurso de formação é assim evidenciada no que respeita às maiores dificuldades, às decisões tomadas, às estratégias implementadas e aos resultados obtidos.

O relatório é constituído por quatro capítulos. As atuais práticas na educação seguem repercussões históricas, tanto a nível da política educativa como da evolução da conceção de infância a ela subjacente. Por isso, para enquadramento do relatório, apresento, no primeiro

capítulo, uma breve história da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal e, posteriormente, o trabalho pedagógico nestes dois contextos, assim como o perfil e a formação atualmente exigida aos docentes, no seguimento da evolução do conceito de infância e num sentido da atual conceção da mesma numa lógica desenvolvimentista. O segundo e terceiro capítulos expõem, respetivamente, na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, os contextos de estágio e as práticas reflexivas e fundamentadas aí experienciadas. Por fim, no quarto capítulo, reflito sobre as competências desenvolvidas neste percurso de formação.

**CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO: A INFÂNCIA E
AS LÓGICAS PEDAGÓGICAS – NO CRUZAMENTO ENTRE A
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O 1.º CICLO DO ENSINO
BÁSICO**

1. História da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB em Portugal

Os acontecimentos históricos que marcaram a educação de infância e o ensino do 1.º CEB em Portugal assumem, nos vários períodos, os mesmos enquadramentos ao nível das políticas educativas. Genericamente, estes evoluíram, por um lado, para um crescente controlo por parte do estado e traduzem, por outro, uma crescente consideração da importância destes níveis de educação para o desenvolvimento das crianças e do país a nível económico e sociocultural.

O conceito de jardim-de-infância, como são atualmente designados os estabelecimentos de educação pré-escolar para crianças dos 3 aos 6 anos, foi criado em 1873 por Friedrich Froebel, na Alemanha. Esta denominação deve-se à comparação das crianças a flores de um jardim que deveriam ser bem tratadas para poderem florescer (Oliveira-Formosinho, Lino e Niza, 1996). A pedagogia de Froebel estendeu-se a outros países da Europa, incluindo Portugal, que recebeu grandes influências do seu método.

Cardona (1997) define quatro períodos chave, com início no século XIX, da evolução da educação de infância em Portugal: o período da monarquia (1834-1909); o período da 1.ª República (1910-1932); o período do Estado Novo (1933-1973); e o período após a revolução de 25 de abril de 1974.

O período da monarquia apresenta, como marco, a criação, em 1834, da Sociedade das Casas de Asilo da Infância Desvalida de Lisboa. As primeiras instituições que acolhiam crianças em idade pré-escolar tinham objetivos sociais e de assistência. Mais tarde, em 1882, em Lisboa, a propósito da comemoração do centenário de Froebel, foi inaugurado o primeiro jardim-de-infância em Portugal (Gomes, 1977).

Surge em 1896 o primeiro programa oficial das escolas infantis com influências do método de Froebel (Vasconcelos, 2009).

No âmbito do ensino primário, assistiu-se, em meados de setecentos do século XVIII, à transição do controlo da ação educativa da Igreja para o Estado. A Reforma Pombalina de 1722 veio pôr fim à diversidade educativa que se vivia na altura do mestre-escola, que deu lugar a uma uniformização e estabilidade da situação educativa e a uma homogeneização das práticas escolares. Foi então definida uma rede escolar a nível nacional e os mestres régios, pagos pelo Estado, passam a ser obrigados a possuir uma habilitação legal para o ensino (Nóvoa, 1986).

A 1.^a República, implantada a 5 de outubro de 1910, deu início a um período que começou a considerar a educação como um meio de impulsionar o desenvolvimento sociocultural do país (Cardona, 1997). As elevadas taxas de analfabetismo nesta época levaram a grandes reformas que englobaram vários graus de ensino. A reforma do ensino primário, que data de 1911, abrangeu o ensino infantil e o ensino normal primário (Ministério da Educação, 2003) e conduziu à inauguração do primeiro Jardim-Escola João de Deus, em Coimbra, a 2 de abril de 1911 (Gomes, 1977).

O período do Estado Novo foi uma fase que se caracterizou por uma desvalorização da cultura do país (Cardona, 1997) e por um retrocesso a nível da educação de infância. Foram encerradas, em 1937, as escassas escolas infantis que existiam, o ensino infantil foi entregue a instituições privadas e surge a ideologia de devolver às mães a função de educar as crianças, com a criação da Obra das Mães pela Educação Nacional (Vasconcelos, 2009).

No que respeita ao ensino primário, este é reduzido para três anos e deixa de existir a preocupação com o combate ao analfabetismo. Entre 1950 e 1960 permanece um processo de acomodação do sistema educativo em Portugal, enquanto no período 1960-1974 se assiste a uma nova tomada de consciência do atraso no campo da educação. Em 1956 a escolaridade obrigatória passa a ser de 4 anos, mas apenas para as crianças do sexo masculino, tendo esta medida sido alargada ao sexo feminino em 1960 (Ministério da Educação, 2003).

A definição de uma nova estrutura do sistema educativo português foi conseguida apenas em 1973, com a reforma do Ministro Veiga Simão, que veio reintegrar a educação de infância no sistema educativo (Cardona, 1997).

Na época após a revolução de 25 de abril de 1974 é publicado o Decreto-Lei n.º 786/78 de 30 de dezembro, que oficializou a criação das primeiras instituições da rede pública do Ministério da Educação e, a nível do ensino primário, surgem transformações nos programas de ensino. Assiste-se, a partir do ano 1986, com a definição da Lei de Bases do Sistema Educativo e o alargamento da escolaridade obrigatória para 9 anos, a uma preocupação com a melhoria da educação, com a igualdade de oportunidades, com a liberdade para aprender e ensinar e com a formação para a vida ativa (Cardona, 1997; Ministério da Educação, 2003). O ano de 1997 trouxe grandes mudanças na educação de infância em Portugal com a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, a expansão da rede nacional de estabelecimentos de educação pré-escolar e a definição, pelo Ministério da Educação, das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Dionísio e Pereira, 2006).

Para responder às mudanças sociais, ao alargamento de competências dos profissionais da educação e, ainda, visando a melhoria

da articulação entre os ciclos do ensino básico, são estabelecidas, no início do século XXI, as competências essenciais aos profissionais da educação, através da publicação do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, pelo Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, e dos perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB, pelo Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto (Dionísio e Pereira, 2006).

2. A evolução do conceito de infância

A conceção de infância tem vindo a sofrer modificações significativas ao longo dos tempos. A antiga teoria do homúnculo considerava a criança como um adulto em miniatura, cujas diferenças residiam apenas no tamanho e em aspetos quantitativos (Carvalho, 1989, citado por Varão e Bemfica, 2009), sendo o crescimento simplesmente o aumento de características físicas e psicológicas. Durante séculos, as especificidades da criança não eram tomadas em consideração, sendo inexistente a distinção entre esta e o adulto (Grossman, 2010; Varão e Bemfica, 2009).

Mudanças sociais, económicas e políticas trouxeram transformações na conceção de criança, tendo-se passando a aceitar a infância como uma das fases do desenvolvimento humano (Varão e Bemfica, 2009). A conceção de infância como um fenómeno natural deu lugar à moderna conceção de infância como uma construção social, que a considera como uma fase autónoma em relação à fase adulta (Sirota, 2001, citado por Marques e Silva, 2008). A criança passa então a ser vista como um ser diferente do adulto e, sobretudo, como um ator social,

que se relaciona e interage com os outros em diversos contextos (Marques e Silva, 2008):

“os emergentes estudos sociológicos da infância rompem com a conceptualização das crianças como homúnculos, seres incompletos e incompetentes, logo dependentes da acção e protecção dos adultos, e contrapõem com uma perspectiva das crianças como sujeitos das suas próprias vidas, parceiros interventivos nas vidas daqueles com quem interagem e co-construtores dos mundos sociais em que se movimentam” (Marques e Silva, 2008:1330-1331).

A infância é agora reconhecida como categoria social e a criança como um ator social. Subjacente ao conceito de criança, Zabalza (1998a) refere a ideia de criança como sujeito de direitos e de criança competente. Os direitos da criança, entre eles, o direito à educação com vista ao desenvolvimento pessoal, surgem em conformidade com a atual forma de perspetivar a infância, que exige um tratamento especial por parte da sociedade. A conceção de criança competente reforça a ideia de valorizar e desenvolver as competências que a criança já possui.

A aceção de infância como uma fase autónoma em relação à fase adulta encontra-se relacionada com as mudanças culturais que procuram valorizar a criança e com os vários estudos que tentam compreender o desenvolvimento humano nas suas várias etapas. De entre as teorias do desenvolvimento, surgiu a de Jean Piaget, que entende o desenvolvimento humano em quatro estádios (sensório-motor – 0 a 24 meses; pré-operativo - 2 a 7 anos; operações concretas - 7 a 11 anos; operações formais – 11 aos 15 anos). O conceito de estádio implica a noção de “sequencialidade, crescimento, um certo grau de organização e de progressiva integração. Os estádios sucedem-se de uma forma

contínua (...) envolvendo a ideia de homogeneidade” (Borges, 1987: 34). Piaget debruçou-se também sobre a aprendizagem, que sucede como um processo dependente do desenvolvimento (Castro, 1983).

O modo como a criança é vista determina as práticas pedagógicas em vigor. “A pedagogia tem-se transformado consoante o significado que se tem atribuído à infância e à criança” (Mendonça, 1994:23).

Portanto, a infância é atualmente concebida numa lógica do desenvolvimento, sendo a criança considerada como diferente do adulto e capaz de agir no meio em que se insere. O trabalho pedagógico na educação pré-escolar e no 1.º CEB tem em atenção esta noção de infância.

3. O trabalho pedagógico na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB – as lógicas do desenvolvimento

“O sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar” (Lei n.º 46/86, art. 4.º). A educação pré-escolar surge como uma educação complementar da ação educativa da família. A educação escolar contempla os ensinamentos básico (estruturado em três ciclos sequenciais: o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos), secundário e superior. A educação extraescolar relaciona-se com diversas atividades educativas em âmbitos formais e não formais (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, art. 4.º e 8.º). É na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB) que se enquadra a minha experiência de estágio e o presente relatório.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro) vem estabelecer que esta etapa da educação, destinada a crianças entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico, é de

frequência facultativa e ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar, ou seja, em instituições que prestam “serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe actividades educativas e actividades de apoio à família” (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, art.º 3.º).

Esta legislação define, como princípio geral, a educação pré-escolar como:

“a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, art.º 2.º)

e enumera ainda os objetivos da educação pré-escolar, que se constituem “como intenções que devem orientar a prática profissional dos educadores” (Ministério da Educação, 1997: 14).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que se estabelecem como um conjunto de princípios que apoiam o educador na condução do processo educativo, fundamentam-se numa pedagogia diferenciada, no desenvolvimento e aprendizagem como aspetos integrados; na construção articulada do saber, que significa a abordagem das diferentes áreas de conteúdo (Formação Pessoal e Social, Expressão/Comunicação e Conhecimento do Mundo) de forma globalizante e integrada; e na valorização dos saberes anteriores da criança que devem ser articulados com as novas aprendizagens, considerando a criança como sujeito do processo educativo (Ministério da Educação, 1997).

Estes fundamentos enquadram-se nas lógicas de desenvolvimento da criança, ao apontarem para a criança como um sujeito ativo que interage com o meio onde aprende e se desenvolve e para a interligação entre estes processos; assim como o princípio geral da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, que defende a “formação e o desenvolvimento equilibrado da criança”, fundamentando o objetivo: “Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas” (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, art.º 2.º e 10.º, alínea d), citada por Ministério da Educação, 1997: 18).

Esta primeira etapa da educação básica deve ser concebida em estreita ligação com o 1.º CEB (Vasconcelos, 2009), pois pretende-se que a educação pré-escolar “se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo (...) a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte” (Ministério da Educação, 1997: 17). A comunicação e a colaboração entre educadores e professores do 1.º CEB, assim como a realização de projetos comuns que envolvam crianças e docentes de ambas as valências, são formas de estabelecer esta articulação (Ministério da Educação, 2000).

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), o 1.º ciclo do ensino básico corresponde a uma educação de base que compreende os primeiros quatro anos de escolaridade e que se deve articular com os ciclos subsequentes. É obrigatório, gratuito e universal. Nele podem ingressar as crianças que completem 6 anos de idade até 15 de setembro ou, em casos singulares, até 31 de dezembro (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, art. 6.º e 8.º). Esta Lei constitui os objetivos gerais do ensino básico e, atendendo às particularidades de cada

ciclo de ensino, define, para o 1.º ciclo, “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, art. 8.º, n.º 3, alínea a).

Numa lógica desenvolvimentista da criança, a Organização Curricular e Programas (OCP) do 1.º CEB considera os objetivos do ensino básico como objetivos de desenvolvimento, ou seja, “metas a prosseguir gradualmente ao longo de toda a escolaridade básica” (Ministério da Educação, 2004: 16), num processo educativo que se pretende que seja integrador. Apesar de, ao longo deste processo existirem diferentes etapas psicopedagógicas, é necessário adequar os objetivos a cada fase de desenvolvimento dos alunos (Ministério da Educação, 2004).

Os princípios orientadores da ação pedagógica no 1.º ciclo enunciados pela OCP e dirigidos para o desenvolvimento de aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras (Ministério da Educação, 2004) têm também subjacentes as lógicas de desenvolvimento da criança, fundamentando-se numa conceção de criança diferente do adulto e guiada na aprendizagem pela ação.

O 1.º ciclo do ensino básico é um ciclo com características e especificidades próprias. Trata-se de um ciclo em que o ensino é “globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Lei 46/86, de 14 de outubro, art. 8º, n.º1, alínea a). Para além da *monodocência* e da *coadjuvação*, Roldão (2001) aponta outras características que distinguem este nível de ensino dos restantes. Uma delas é a *iniciação às literacias*, pois é no 1.º ciclo

que se inicia um conjunto de aprendizagens básicas nas áreas da língua portuguesa, da matemática, das ciências e das expressões artísticas e físico-motoras. A iniciação às literacias é, no fundo, o fornecimento das competências básicas transversais (cognitivas e instrumentais) que permitirão o aprofundamento, mais tarde, das aprendizagens.

A iniciação ao uso de métodos e hábitos de estudo e de trabalho que permitem a aprendizagem ao longo da vida e a *integração disciplinar* são também especificidades deste ciclo de ensino (Roldão, 2001). O facto de as crianças no 1.º ciclo percecionarem a realidade de forma global implica conceber e desenvolver o currículo de forma integrada e interdisciplinar. A conceção do currículo desta forma, com implicação nas lógicas globalizantes associadas ao trabalho pedagógico nestas faixas etárias, acompanha a visão desenvolvimentista da criança.

Assim, o trabalho pedagógico, quer na educação pré-escolar quer no 1.º ciclo do ensino básico, baseia-se num conjunto de princípios e orientações fundamentados numa conceção psicopedagógica da criança como sujeito ativo que aprende e se desenvolve guiado pela ação, de uma forma global e integrada.

4. O perfil e a formação do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB e as atuais necessidades de educação básica

O perfil único que caracteriza o desempenho profissional dos educadores e dos professores do 1.º CEB, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, assim como os seus perfis específicos, definidos no Decreto-Lei n.º 241/2001, evidenciam as exigências da formação inicial e orientam a organização dos cursos de habilitação profissional para a docência (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto).

“Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (Nóvoa, 1992: 9). O atual modelo de formação de educadores de infância e de professores do 1.º CEB é aprovado pelo Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Com o processo de Bolonha, o ensino superior estrutura-se em três ciclos e o mestrado torna-se a habilitação profissional para a docência. Assim, a formação inicial é constituída de uma licenciatura em Educação Básica e de um mestrado. O grau de mestre é atribuído segundo um dos quatro domínios de habilitação para a docência: educador de infância, professor do 1.º ciclo do ensino básico, educador de infância e professor do 1.º ciclo do ensino básico e professor dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. Surge então, neste novo modelo de formação de professores, a docência generalista, ou seja, a possibilidade de habilitação para dois níveis de ensino (Ferreira e Mota, 2009; Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro de 2007).

As mudanças sociais e as transformações que têm sofrido as políticas de ensino, já abordadas no tópico referente à história da educação pré-escolar e do 1.º CEB, justificam a emergência de novas dimensões do desempenho e formação dos docentes, que devem ser tidas em consideração na sua formação. Campos (2004) enuncia algumas destas novas exigências, como a educação para a cidadania, a promoção da aprendizagem ao longo da vida, a gestão da diversidade dos alunos a vários níveis (pessoal, cultural, linguístico), o trabalho em equipa com os pais e entre os profissionais responsáveis pela educação dos mesmos alunos, a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no processo educativo, a adoção de uma atitude investigativa perante problemas práticos, entre outras.

O perfil único de desempenho dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB, assim como uma formação de base (licenciatura) comum, em que “o 1.º ciclo é pensado como charneira de um processo que vai do pré-escolar ao 2.º ciclo do Ensino Básico” (Ferreira e Mota, 2009: 85) e a docência generalista apontam para uma maior articulação entre as etapas da educação básica e seguem uma lógica de desenvolvimento global e integrado da criança.

**CAPÍTULO II – A PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO
PRÉ-ESCOLAR**

1. Organização das atividades da prática educativa

A experiência de estágio realizada na educação pré-escolar surge no âmbito da unidade curricular de *Prática Educativa I*. Esta unidade curricular compreende aulas de seminário e a prática educativa num jardim-de-infância ao longo de doze semanas (de 6 de abril de 2011 a 1 de julho de 2011), durante três dias por semana, com a ocupação de 6 horas diárias, num total de, aproximadamente, 220 horas.

O estágio organizou-se em três fases distintas. A primeira fase, correspondente às primeiras três semanas, foi destinada à observação, recolha e tratamento de dados relativos ao contexto educativo. Na segunda fase, com a duração de seis semanas, decorreu a entrada progressiva na atuação prática, onde planifiquei, em conjunto com a minha colega de estágio e a educadora cooperante, e dinamizei atividades pontuais. Semanalmente, foram implementadas duas atividades: uma dinamizada maioritariamente por mim e outra pela minha colega de estágio; no entanto, partilhámos sempre a responsabilidade de cada atividade, auxiliando-nos mutuamente.

Na última fase, com a duração de três semanas, em que a intervenção se desenrolou ao longo de todo o dia na instituição, compete-me, em trabalho colaborativo com a minha colega de estágio e com educadora cooperante, o desenvolvimento de um mini projeto.

A observação, a planificação, a ação, a reflexão (sob a forma oral e escrita) e a pesquisa bibliográfica foram as principais tarefas que me acompanharam ao longo de todo o estágio.

2. Observação e caracterização do contexto de intervenção

As três primeiras semanas de estágio no jardim-de-infância foram dedicadas à observação do contexto educativo. Através da observação direta e participante e com recurso a um guião de observação, notas de campo, registo fotográfico, diário de bordo, análise de documentos da instituição como o projeto educativo, o projeto curricular de grupo e planificações de atividades, recolhi informações relevantes para caracterizar o grupo e o seu contexto.

Tendo em conta que observar é “seleccionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (Carmo e Ferreira; 1998: 97), esta fase de observação e recolha de dados tornou-se essencial para poder descrever e analisar informações sobre o grupo e o seu contexto, desde o meio envolvente, à instituição e suas dinâmicas de trabalho, que apresento em seguida, tendo como principal objetivo uma adequada intervenção a esta realidade, que me iria ser exigida na fase seguinte e cujas experiências-chave relato no ponto 3.

2.1. Meio envolvente

O jardim-de-infância onde desenvolvi o estágio localiza-se na freguesia de Santo António dos Olivais, pertencente ao concelho e distrito de Coimbra. Esta freguesia situa-se na fronteira entre a cidade e o campo, onde se interligam povoações rurais e urbanas.

O jardim-de-infância, situado perto da cidade, desfruta de uma área circundante com algumas características rurais. À sua volta, podem-

se observar terrenos de cultivo, vegetação e animais no seu habitat natural.

2.2. A instituição

A instituição, fundada em 1968, é privada, de cariz religioso e abrange duas valências: a educação pré-escolar e o ensino do 1.º ciclo do ensino básico.

A gestão do estabelecimento de ensino e educação, nos âmbitos administrativo, financeiro, pedagógico e didático, é assegurada pela direção, órgão do qual fazem parte a diretora e a subdiretora, também professora do 1.º ciclo.

Da oferta educativa da instituição fazem parte diversas atividades de enriquecimento curricular como inglês, música, dança jazz, ciência divertida, natação, ballet, educação física e ténis. Existem serviços facultativos ao dispor das crianças como a cantina e o transporte escolar.

Os recursos humanos reúnem a diretora, duas educadoras (uma com um grupo de 2/3 anos e outra com o grupo dos 4/5 anos), quatro professores do 1º ciclo do ensino básico, uma professora de apoio, uma professora de educação especial, oito professores das atividades de enriquecimento curricular, uma cozinheira, uma ajudante de cozinha e uma funcionária.

O edifício onde têm lugar as atividades educativas é constituído por rés-do-chão e dois pisos. No rés-do-chão tem lugar uma sala de educação de infância (dos 2/3 anos); um fraldário e casas de banho. No primeiro piso existe outra sala de educação de infância (dos 4/5 anos); quatro salas do primeiro ciclo do ensino básico; a secretaria e casas de banho. No último piso encontra-se a cozinha, o refeitório, o dormitório, a sala de música e duas salas de arrumos. Ainda, no espaço exterior, as

crianças desfrutam de um ringue de futebol, uma zona de areia e baloiços e uma área de brincadeiras livres.

2.3. O grupo de crianças¹

Tendo em conta que toda a ação educativa é dirigida a um conjunto de crianças com vista ao seu desenvolvimento, é importante que essas ações sejam adequadas às suas necessidades e interesses, razão pela qual se torna essencial caracterizar o grupo de crianças com quem desenvolvi o estágio.

O grupo é constituído por 20 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos de idade (11 crianças com 4 anos e 9 com 5 anos), num total de 11 meninas e 9 meninos.

As crianças são, no geral, provenientes de um meio socioeconómico de nível médio-alto.

Faz parte do grupo uma criança com necessidades educativas especiais, que apresenta Síndrome de Down. Esta criança encontra-se bem integrada no grupo e realiza o mesmo tipo de atividades que as restantes crianças, embora receba apoio, uma vez por semana, de uma profissional de educação especial. Está inserida no Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), cujo principal objetivo é detetar, sinalizar e garantir condições de desenvolvimento às crianças até seis anos com limitações funcionais, físicas ou com risco de grave atraso no desenvolvimento.

As crianças são muito afetuosas e requerem muita atenção. São autónomas na alimentação e na higiene pessoal. Não dormem a sesta, à

¹ A caracterização do grupo foi realizada com recurso à observação das crianças e consulta do Projeto Curricular de Grupo.

exclusão de uma criança de 4 anos, por opção dos pais. Também a criança portadora de Síndrome de Down, por vezes, demonstra alguma necessidade em dormir a sesta, apresentando-se cansada e sonolenta durante a realização das primeiras atividades da tarde.

Ao nível do desenvolvimento da linguagem, as crianças compreendem as mensagens que lhes são transmitidas e expressam-se bem oralmente. As crianças de 5 anos reconhecem e escrevem as vogais e algumas consoantes e sabem também escrever o seu nome. Existem duas crianças que já conhecem todas as letras do alfabeto e leem algumas palavras ou frases. No domínio da matemática, grande parte das crianças sabe contar, sem dificuldade, até 50 e escrever os números até 3 (4 anos) e até 10 (5 anos).

Têm a motricidade fina bem desenvolvida, conseguem pegar corretamente numa tesoura e cortar papel ou num lápis para escrever, desenhar ou pintar, à exceção da criança com Síndrome de Down, que apresenta muitas dificuldades nesta área e precisa de apoio individualizado para desempenhar este tipo de tarefas.

Relativamente aos seus interesses, por observação das crianças em diversas situações, pude constatar que mostram interesse por histórias, pintura e dança; gostam de andar de triciclo, jogar futebol e ao pião.

O grupo, no geral, apresenta altos níveis de bem-estar e implicação em todas as atividades que desenvolve. As crianças têm orgulho no trabalho que fazem e procuram sempre que o adulto o valorize.

São crianças sociáveis e educadas, que têm conhecimento de regras de convivência. Interagem e cooperam umas com as outras, tendo já algum espírito de amizade, partilha e interajuda. No entanto, são

frequentes conflitos entre elas, que não conseguem ainda resolver sozinhas sem a intervenção da educadora, a quem recorrem à mínima frustração que experimentam. O grupo interage com as crianças de 2/3 anos, quer no recreio, quer na sala de atividades, com quem, no último momento do dia, se junta e realiza atividades em conjunto. De acordo com as OCEPE, “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997: 35).

Existem duas crianças que se destacam pelo seu comportamento, uma pelo facto de se distrair constantemente durante as atividades que realiza, outra por fazer birras frequentemente e ter muitas dificuldades de obedecer às ordens da educadora.

As crianças realizam muitas fichas com atividades de iniciação ao grafismo e à matemática que exigem concentração, disciplina e saber-estar nas mesas. Estas são competências que as crianças têm desenvolvidas, embora necessitem de as trabalhar mais. Assim como a capacidade de esperar pela sua vez e as regras da sala, que as crianças bem conhecem e não têm grande dificuldade em compreender, embora estas precisem de ser lembradas constantemente. “As razões das normas que decorrem da vida em grupo – por exemplo, esperar pela sua vez (...) terão de ser explicitadas e compreendidas pelas crianças”. Elas “adquirem maior força e sentido se todo o grupo participar na sua elaboração” (Ministério da Educação, 1997: 36).

Durante a realização destas atividades as crianças não demonstram muita autonomia, pois frequentemente perguntam à educadora como devem fazer determinada tarefa, que cor devem usar para colorir, como se desenha determinado objeto, etc. Penso que esta

atitude por parte das crianças advém, em parte, da postura diretiva da educadora, que oferece, a cada atividade proposta, orientações muito específicas, não dando espaço às crianças de pensarem por si próprias, desenvolverem o espírito crítico, formular hipóteses, experimentar e tirar conclusões. As crianças, tendo interiorizada a ideia de que o importante é “fazer as coisas bem”, assumem um papel passivo na construção das aprendizagens, esperando sempre uma resposta por parte da educadora.

Por isso, considero que, das necessidades educativas destas crianças, fazem parte o desenvolvimento da autonomia, a expressão e valorização das suas ideias, a experimentação, a criatividade, a capacidade de análise e o pensamento crítico. Uma vez que na maior parte do tempo realizam atividades individuais que apelam sobretudo ao raciocínio e concentração, penso também que as crianças necessitam de outro tipo de atividades que lhes permita a livre expressão e a libertação de energia.

2.4. Organização das experiências educativas

2.4.1. Princípios pedagógicos sustentadores da ação educativa e metodologia da educadora cooperante

A pedagogia, como ciência da educação, estuda a natureza, as finalidades e os processos necessários à prática educativa (Libâneo, 2007) e resulta da interação entre três aspetos fundamentais: as ações práticas, as crenças e valores e os saberes e teorias (Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza, 2007: 14). De acordo com o Projeto Educativo da instituição, o aprender a ser, o aprender a conhecer, o aprender a fazer e o aprender a viver em comunidade são pilares que regem a pedagogia educativa do jardim-de-infância que, sendo de cariz religioso, defende a

formação humana orientada para os valores (como a amizade, o respeito pelo outro, a solidariedade e a cooperação) com vista ao desenvolvimento integral e harmonioso das crianças.

As práticas da educadora cooperante não seguem um modelo curricular específico, embora possam apresentar algumas tendências e orientações metodológicas do método de João de Deus. O método de João de Deus valoriza essencialmente as aprendizagens no domínio da leitura, da escrita e da aritmética, com vista ao desenvolvimento de competências que preparam a criança para a escola (Carvalho, 2006). As atividades desenvolvidas no jardim-de-infância decorrem sobretudo nas mesas de trabalho, individualmente, e são maioritariamente à base de fichas com tarefas de iniciação ao grafismo, de inglês e de desenvolvimento da memória e do raciocínio lógico-matemático, de modo a preparar as crianças para o 1.º ciclo do ensino básico.

Também o tipo de intervenção da educadora lembra o método de João de Deus, pois, neste modelo, a intervenção do educador situa-se na linha de uma pedagogia diretiva, tendo como objetivo o desempenho e o sucesso escolar das crianças (Carvalho, 2006). De facto, a educadora revela uma postura diretiva, oferecendo respostas objetivas e transmitindo orientações muito específicas às crianças. Denota-se também uma preocupação maior pelos produtos finais das atividades do que pelos processos. Os erros não são valorizados como construtores de aprendizagens.

Atendendo aos dois modos distintos de fazer pedagogia assinalados por Oliveira-Formosinho (2002, citada por Oliveira-Formosinho et al., 2007): a pedagogia da transmissão e a pedagogia da participação, as práticas metodológicas da educadora enquadram-se maioritariamente no primeiro modo. Na pedagogia da transmissão, os

objetivos educativos são principalmente a aquisição de competências pré-académicas e a aceleração das aprendizagens. Neste método centrado nos produtos, o processo educativo é apoiado na mudança comportamental observável, realizada através do ensino. A atividade da criança consiste, em grande parte, em evitar e corrigir erros e em assumir uma função de respondente. Não é dada importância à envolvimento da criança no processo de aprendizagem nem à atribuição de significado às experiências (Oliveira-Formosinho et al., 2007).

2.4.2. Planificação

O desenvolvimento das atividades ao longo do tempo exige uma “organização intencional e sistemática do processo pedagógico”, ou seja, o planeamento do trabalho por parte do educador, no sentido de construir uma pedagogia estruturada (Ministério da Educação, 1997: 18).

A planificação é uma das etapas em que se constitui a intervenção educativa e “implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (Ministério da Educação, 1997: 26).

Na instituição de estágio, a educadora e os elementos da direção planificam em equipa as atividades letivas, realizando uma planificação mensal, semanal e diária para cada uma das idades (4 e 5 anos). Estas planificações não discriminam objetivos ou competências, nem definem recursos a mobilizar, apresentando uma simples enumeração de tópicos gerais, que se confundem entre temas, conteúdos, objetivos e atividades, distribuídos pelas várias áreas de conteúdo. A interligação,

sequencialização e continuidade destas atividades pedagógicas é assegurada por um tema mensal relacionado com a área do conhecimento do mundo e integrado no projeto educativo, à volta do qual se desenrolam todas as atividades das restantes áreas de conteúdo.

2.4.3. Espaços e materiais

“Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (Ministério da Educação, 1997:37).

Os espaços que as crianças frequentam no jardim-de-infância são vários, tendo principal destaque a sala polivalente e o espaço exterior onde estas desenvolvem atividades de educação física ou brincam livremente e a sala de atividades dos 4/5 anos.

Esta sala, com localização no 1.º piso e acesso direto pela entrada frontal do edifício, acolhe o grupo de 20 crianças, entre os 4 e os 5 anos de idade. A sala de atividades desfruta de um ambiente acolhedor, onde sobressaem as mesas, cadeiras e armários em cores vivas, assim como os trabalhos feitos pelas crianças, que decoram as paredes. Este espaço tem duas grandes janelas e é bem iluminado.

A sala dispõe de uma manta com algumas almofadas onde é realizada a primeira atividade da manhã (o acolhimento) e as crianças podem brincar nas horas de brincadeiras livres; um computador; uma área de jogos (peluches, legos, livros e outros brinquedos); um armário onde estão arquivados em dossiers individuais os trabalhos realizados pelas crianças, além de alguns jogos de desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático; um armário onde se guardam os materiais de cada

criança (canetas de feltro, lápis de cor, lápis de cera, lápis de carvão, borracha e afiadeira); um quadro; uma área de leitura composta por uma estante de livros infantis e uma mesa e 6 mesas de trabalho individual.

Considero a sala de dimensões bastante reduzidas, o que dificulta a organização do grupo e compromete o desenrolar das atividades educativas. Nas mesas de trabalho, por vezes, sentam-se quatro crianças, que assim têm o seu espaço muito limitado. Também o espaço de circulação entre as mesas é muito resumido, dificultando a deslocação das crianças. A reduzida dimensão da sala traz alguma desorganização dos materiais, que dificulta o seu acesso por parte das crianças, e uma delimitação das áreas muito ténue.

Um dos aspetos-chave para uma educação de infância de qualidade apontados por Zabalza consiste na organização dos espaços educativos. O autor defende que a educação de infância “precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados” e refere que os “espaços indiferenciados são cenários empobrecidos e tornam impossível (ou dificultam seriamente) uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual de cada criança” (Zabalza, 1998a: 50).

2.4.4. Tempo

O tempo no jardim-de-infância é organizado segundo uma rotina diária, que tem um carácter flexível, sendo reajustada às situações imprevistas que surgem no dia-a-dia. Segundo Zabalza, “as rotinas desempenham, de uma maneira bastante similar aos espaços, um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem” (Zabalza, 1998a: 52). As rotinas permitem que as

crianças saibam o que podem fazer nos vários momentos do dia e possam prever a sucessão dos acontecimentos, transmitindo-lhes assim segurança permitindo-lhes uma compreensão do tempo (Ministério da Educação, 1997). “O quotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia (Zabalza, 1998a: 52)”.

A rotina diária do jardim-de-infância tem início com o “acolhimento”, às 9:30, em que, sentadas na manta, as crianças ouvem uma história, podem mostrar ou expressar algo que queiram partilhar e cantam a canção dos “Bons dias”. Às 10 horas, as crianças sentam-se nas mesas de trabalho, a educadora distribui os materiais riscadores e as fichas pelas crianças, que assim desenvolverem atividades individuais até às 10:30, altura em que vão lanche e brincar livremente no recreio. (Penso que poderia ser dada oportunidade às crianças para participarem na distribuição de materiais, no sentido de as envolver nas tarefas diárias e contribuir para o desenvolvimento da sua autonomia e responsabilidade). Na segunda parte da manhã, até às 12:30, terminam a atividade iniciada nesse dia e/ou iniciam novas atividades. Entre elas, têm ainda tempo para brincadeiras livres na manta ou na mesa de leitura.

Depois de almoço, às 14:30 voltam para a sala e, nas mesas de trabalho, desenvolvem atividades individuais até às 16:20, altura em que tomam o lanche da tarde. Entre estas atividades da tarde têm também um espaço para brincadeiras livres. Depois do lanche, no último momento do dia, juntam-se às crianças dos 2/3 anos, com quem desenvolvem atividades diversas, entre as 17horas e as 17:30.

Dentro do horário da componente letiva, as crianças têm atividades de enriquecimento curricular opcionais, como inglês, música, dança jazz, ciência divertida, natação, ballet, educação física e ténis,

distribuídas semanalmente. Mensalmente, a organização das atividades é realizada em torno de um tema central de acordo com o Projeto Educativo.

Ao seguirem uma rotina diária, semanal e mensal que se constitui como uma orientação do seguimento das ações, as crianças já sabem o que irão fazer de seguida, o que lhes transmite segurança e lhes confere alguma autonomia.

2.4.5. Dinâmicas relacionais e trabalho com as famílias e a comunidade

As relações interpessoais exercem grande influência no ambiente educativo que se vive num jardim-de-infância e são determinantes para o desenrolar do processo educativo, pois “é através das interações sociais com adultos significativos, com os seus pares e em grupo que a criança vai construindo o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997:49). É, sem dúvida, no contexto e nas interações sociais que se constrói o ser humano e que vão sendo estruturadas as referências que possibilitam a compreensão do certo e do errado, do que pode ou não ser feito e dos direitos e deveres em comunidade (Ministério da Educação, 1997).

Existe na instituição um ótimo ambiente entre todos os intervenientes educativos, que se caracteriza por uma relação de entreajuda e cooperação. Na sala de atividades é promovida uma boa relação, de respeito e afeto entre as crianças e a educadora. Ambas falam num tom de voz natural, a educadora ouve atentamente as crianças e vão sendo clarificadas, oralmente, regras de convivência e funcionamento na sala. As OCEPE realçam a importância de “um ambiente relacional

securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e auto-estima” (Ministério da Educação, 1997:52).

As crianças brincam, interagem, partilham e cooperam entre si, de onde decorrem, por vezes, problemas e conflitos. Estes são ainda de difícil resolução para as crianças, que não conseguem agir autonomamente, sem recorrer à ajuda da educadora. Este tipo de interações entre as crianças e entre estas e a educadora é promotor de grandes aprendizagens. “A participação no grupo permite (...) à criança confrontar-se com opiniões e posições diferentes das suas, experimentar situações de conflito. O educador apoiará as tentativas de negociação e resolução de conflitos, favorecendo ainda oportunidades de colaboração” (Ministério da Educação, 1997:37).

Relativamente à interação adulto-adulto, é notória a cooperação entre toda a equipa educativa. O pessoal docente comunica também com os pais das crianças de modo a integrá-los no processo educativo. “A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Ministério da Educação, 1997: 43).

A interação entre a família e o jardim-de-infância é estabelecida através da troca de informações formais ou informais sobre cada criança. Os pais, frequentemente, procuram saber junto da educadora, sobre o comportamento ou situação das crianças. O progresso nas aprendizagens e no desenvolvimento individual das crianças é dado a conhecer à família esporadicamente em reuniões de pais, através das avaliações escritas que a educadora preenche no final de cada período e do dossiê individual com os trabalhos realizados no jardim-de-infância.

As épocas festivas são momentos que procuram envolver as famílias na atividade educativa, proporcionando a comunicação entre estas e a instituição de educação pré-escolar.

A instituição pretende ainda aproveitar os convites lúdicos e culturais promovidos pelas diversas entidades da comunidade.

2.4.6. Avaliação

A par da planificação, a avaliação é outra das etapas que fazem parte da intervenção educativa. Como refere o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, o educador deve avaliar, “numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, anexo n.º 1, alínea e), ponto 3, Capítulo II). A avaliação do processo educativo e dos seus efeitos permite refletir sobre a pertinência das oportunidades educativas e o seu efeito no desenvolvimento das crianças, além de possibilitar ao educador tomar consciência da sua própria ação e assim adequar as práticas às necessidades das crianças e do grupo (Ministério da Educação, 1997).

Na instituição de estágio, a avaliação é baseada na observação direta da criança e do grupo e no preenchimento de grelhas de registo, por parte da educadora que, deste modo, pode diagnosticar inadaptações, regressões e evoluções no desenvolvimento das crianças. A avaliação constitui-se como base para a reflexão e contribui assim para a adequação das práticas pedagógicas da educadora.

As crianças participam também neste processo, fazendo a auto e hetero-avaliação. Segundo as OCEPE, “a avaliação realizada com as

crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador” (Ministério da Educação, 1997:27). Esta é realizada todas as sextas-feiras à tarde, quando o grupo se reúne na manta. Por vezes, neste momento, a educadora faz uso do reforço positivo, oferecendo um chocolate às crianças com melhor comportamento, eleitas democraticamente entre todos.

Uma vez que a avaliação possibilita a reflexão a partir dos dados observados e a deliberação das progressões de aprendizagens a desenvolver com as crianças, conclui-se que a avaliação se constitui como base para a planificação das atividades educativas (Ministério da Educação, 1997).

3. A minha intervenção – Experiências-chave

3.1. Princípios de ação educativa e metodologias globais ajustadas ao contexto – a fundamentação da ação

A observação do contexto educativo e do grupo permitiram-me delinear alguns princípios e metodologias que guiaram a intervenção.

Na orientação da minha prática, tive em conta o conceito de criança competente e como sujeito do processo educativo, valorizando os seus saberes como ponto de partida para as novas aprendizagens. Levei em consideração a construção de saberes de forma global e articulada, integrando todas as áreas de conteúdo e procurei proporcionar ao grupo atividades de caráter lúdico e prático, que favorecessem a aprendizagem ativa (fundamentos das OCEPE). Conduzi a minha prática tendo em conta alguns aspetos da pedagogia da participação, que defende a aprendizagem pela descoberta e pela construção ativa da realidade, assim como o planeamento, o questionamento, a investigação, a

experimentação e a resolução de problemas (Oliveira-Formosinho et al., 2007).

Adequando a minha prática ao grupo e partindo daquelas que considere serem as suas necessidades educativas que referencio na caracterização do grupo, como objetivos da intervenção, pretendi fomentar principalmente a autonomia, a criatividade, a expressão e valorização das ideias das crianças, a experimentação, a capacidade de análise e o pensamento crítico.

Como meio para atingir estes objetivos, foram propostas atividades (que relato adiante por terem constituído experiências-chave da minha intervenção) relacionadas com a educação em ciências e o trabalho de projeto que procurou interligar todas as áreas de conteúdo, mas das quais ressalto as atividades mais direcionadas para a área de expressão e comunicação, incidindo nos domínios da expressão plástica e da linguagem oral e abordagem à escrita.

As OCEPE consideram a área de conhecimento do mundo e a sensibilização às ciências como formas de desenvolver “a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber, a atitude crítica” (Ministério da Educação, 1997: 85). Entres as razões apontadas por alguns autores que defendem a educação em ciências desde os primeiros anos, encontram-se o gosto das crianças em observar e interpretar os fenómenos do dia-a-dia, a construção de uma imagem positiva das ciências, a melhor compreensão de conceitos científicos no 1.º ciclo do ensino básico e o desenvolvimento da capacidade de pensar cientificamente (Eshach, 2006, citado por Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro, Pereira, 2009). É importante que “as crianças se sintam à vontade para expressar as suas

ideias e as testar, compreendendo, pela exploração, o resultado da sua intervenção” (Martins et al., 2009:22).

As atividades desenvolvidas no âmbito do trabalho de projeto, das quais destaco a construção de um livro que incide principalmente nos domínios da expressão plástica e da linguagem oral e abordagem à escrita, foram estratégias utilizadas com vista ao desenvolvimento da criatividade e da capacidade de expressão. Segundo as OCEPE, é importante que a educação pré-escolar “forneça suportes que permitam desenvolver a imaginação criadora como procura e descoberta de soluções” (Ministério da Educação, 1997: 56).

Relato, em seguida, algumas das experiências-chave da minha intervenção educativa, que organizei em dois momentos distintos, respeitantes à segunda e terceira fases de estágio: as primeiras semanas, em que dinamizei atividades pontuais das quais relato algumas no âmbito das ciências; e algumas semanas depois, em que desenvolvi um mini projeto que incluiu diversas atividades abrangendo as várias áreas de conteúdo das quais seleciono a construção do livro “As novas aventuras da menina do mar”.

3.2. As primeiras semanas: a entrada progressiva na atuação prática

Após o período particularmente destinado à observação do contexto educativo, era chegada a segunda fase de estágio e a altura de entrar progressivamente na atuação prática, em que comecei a planear e a dinamizar, em conjunto com a minha colega de estágio, atividades pontuais com o grupo de crianças.

A planificação foi então uma das tarefas exigidas nesta fase, para a qual foram essenciais as informações recolhidas sobre as crianças, principalmente as suas características, interesses e nível de desenvolvimento, e o seu contexto de forma a contextualizar as atividades, pois é importante “planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social” (Ministério da Educação, 1997: 26).

O modelo de planificação adotado inclui, numa tabela, a área *Atividade*, em que se atribui um título à atividade planeada, a *Descrição* onde se expõem, por tópicos, as metodologias e procedimentos, as *Áreas de Conteúdo* abrangidas pela atividade segundo as OCEPE, os *Objetivos*, ou seja, o que se pretende atingir com a atividade e os *Recursos* (materiais) necessários para a desenvolver. Este tipo de planificação revelou-se uma forma eficaz de estruturar as atividades, além de ser de fácil consulta. O caráter flexível da planificação permitiu que esta fosse modificada e adaptada, possibilitando tirar “partido das situações e oportunidades imprevistas” (Ministério da Educação, 1997: 27).

A observação, assim como a reflexão, continuou a acompanhar-me ao longo de todo o estágio e tornou-se essencial para a adequação das planificações ao grupo. Como referem as OCEPE (1997), a observação é a base do planeamento e da avaliação.

Passando à concretização da ação, relato algumas das atividades dinamizadas nesta fase que se inserem no âmbito da educação em ciências.

3.2.1. A educação em ciências

No seguimento do projeto que a educadora desenvolvia com o grupo, intitulado “Mondego: da nascente até à foz”, do qual faziam parte os temas a água e a alimentação, foram implementadas algumas atividades no âmbito das ciências, como a flutuação, a dissolução, o ciclo da água, os estados físicos da matéria e o jogo dos alimentos.

“Flutua ou não flutua?”

A atividade “Flutua ou não flutua?” (apêndice 1) pretendia que as crianças averiguassem o comportamento de alguns alimentos (batata, arroz, ovo e maçã) e outros objetos relacionados com a alimentação (copo de plástico e colher de metal) quando colocados numa bacia com água. De acordo com Ferreira e Nogueira (2005: 18), “a flutuação dos objectos é um fenómeno que faz parte da experiencia diária das crianças e que é para elas tão natural que acaba por passar despercebido”. As crianças praticam semanalmente natação, em que observam este fenómeno; daqui partiu o diálogo de contextualização da atividade.

Numa pedagogia que se preocupa com o que as crianças pensam e os conhecimentos que já possuem, considerei importante fazer o levantamento das suas opiniões relativamente às previsões do que aconteceria se colocássemos determinados alimentos ou objetos em água. Esta opção educativa adveio também do facto de as crianças necessitarem de desenvolver competências como o pensamento autónomo, fazer previsões e expressar as suas ideias. Preparei então uma ficha de registo com duas tabelas de dupla entrada com imagens reais dos alimentos e objetos em estudo, uma para as previsões e outra para as conclusões da atividade. Antes da atividade, a cada imagem do alimento

ou objeto, as crianças colocariam um x no quadrado correspondente, consoante achassem que este flutuaria (representado pelo desenho de uma bacia com o objeto em cima da água) ou não flutuaria (bacia com o objeto no fundo). As crianças voltariam a preencher outra tabela igual no final da atividade para registo das observações.

O conceito de “flutuação” era desconhecido por parte das crianças e foi introduzido no início, durante a explicação do que se iria desenrolar, do qual, com o decorrer da atividade, pude observar que se apropriaram facilmente.

O preenchimento da tabela foi o que correu menos bem durante a atividade. As crianças não tinham ainda tido contacto com uma tabela deste género e, principalmente as de 4 anos, demonstraram muitas dificuldades na sua leitura e preenchimento. Martins, et al. (2009: 23) referem que “o preenchimento de uma tabela de dupla entrada, por exemplo, permite a disponibilização clara da informação considerada relevante para uma discussão de ideias e para a construção de novo conhecimento” e ressaltam o papel do educador na escolha daquela que deverá ser a forma de registo mais adequada. Apesar de considerar que esta tenha sido uma forma eficaz de registo para as crianças de 5 anos, talvez para as de 4 anos tivesse sido preferível fazê-lo de uma forma mais simples, por exemplo, como sugerem Martins et al. (2009) sobre a exploração didática de uma atividade deste género, através da colagem de imagens de objetos na imagem da bacia consoante as suas ideias.

Durante a experimentação, que decorreu em grande grupo na manta, as crianças participaram colocando os objetos e alimentos na água. Para controlar o grupo, que se mostrava muito entusiasmado, a estratégia utilizada foi a de pedir a participação apenas das crianças que mostravam um comportamento adequado. Deste modo, consegui

controlar o grupo, que observou o comportamento dos objetos e registou as observações na tabela.

Depois, as crianças puderam contrapor as suas conceções alternativas. Algumas mostraram capacidade de análise e comparação das previsões com os resultados: “só errei este”; “eu pensei bem”. Segundo Martins, et al. (2009: 23), “a análise dos dados recolhidos deve ser feita através da interpretação dos registos efetuados, devendo-se proporcionar um período de confronto de ideias por comparação e discussão com o seu registo inicial”. Ocorre então a mudança de conceções, “que permite que a criança tenha consciência daquilo que pensava inicialmente e da razão por que essas ideias se confirmaram ou não” (*idem, ibidem*).

As crianças estiveram bastante atentas, interessadas e empenhadas nesta atividade. Compreenderam o que é a flutuação, utilizando o termo “flutua” no decorrer da atividade e apontaram razões pelas quais os objetos flutuavam (“porque é de plástico”) ou não flutuavam (“porque é pesado”). Teria sido interessante expandir esta atividade no sentido de tentar saber que fatores influenciam a flutuação dos objetos, de forma a que as crianças entendessem que a flutuação não está dependente do peso nem do volume dos objetos, mas, por exemplo, da sua forma.

Enquanto dinamizadora da atividade penso que foi importante o facto de tentar criar expectativa sobre o que iria acontecer, conseguindo assim captar a atenção do grupo e cativá-lo para a atividade. No entanto, penso que faltou um aspeto importante no final da atividade: a sistematização das aprendizagens das crianças. Segundo Martins, et al. (2009: 23), “as crianças deverão ter oportunidade de partilhar e discutir o trabalho realizado”. É importante a partilha de ideias, atendendo também ao desenvolvimento de capacidades de comunicação, que pode ser

realizada através do discurso oral, de cartazes, fotografias ou posters, de modo a sintetizar as ideias-chave da atividade (*idem, ibidem*).

“A dissolução”

Com os objetivos de prever, experimentar e observar o que acontece ao misturar substâncias como o açúcar, o sal, o azeite, o vinagre e a farinha com a água, foi proposta, mais tarde, uma atividade sobre a dissolução (apêndice 2), cuja exploração foi realizada seguindo uma metodologia semelhante à atividade anterior. Contudo, desta vez, a leitura e o preenchimento da tabela foi muito bem conseguido, pois, com um acompanhamento de todo o grupo, que foi completando a tabela ao mesmo tempo, uma linha de cada vez, as crianças entenderam a lógica do preenchimento de uma tabela de dupla entrada. Em relação a este tipo de registo, a legenda das imagens seria um aspeto que o poderia ter aperfeiçoado.

“Jogo dos alimentos”

O “Jogo dos alimentos” (apêndice 3) teve, como principal objetivo, o de reconhecer e nomear alimentos através dos sentidos. A cada criança, a quem eram vendados os olhos, era dado a provar um alimento, entre os que tinham sido preparados: fruta (maçã, banana, cereja, nêspera, laranja), doces (chocolate, gomas), salgados (batatas fritas), o sumo de limão (pelas suas propriedades ácidas) e o café (amargo). A criança, através do sabor, do cheiro, ou, por vezes, do tato, tentava reconhecer o alimento. De acordo com Martins, et al. (2009: 21), “às crianças devem ser proporcionadas actividades de natureza diversa, privilegiando as de cariz prático”, entre elas, encontram-se as

experiências sensoriais, baseadas nos sentidos (Camaaño, 2003, citado por Martins, et al., 2009).

A preparação desta atividade exigiu o planeamento do modo de organização do grupo, pois as crianças teriam de esperar pela sua vez para participarem na atividade, e do espaço, uma vez que a sala de atividades não era adequada ao seu desenvolvimento por ser muito pequena. “A dimensão e a composição dos grupos de crianças são aspectos a considerar aquando da planificação das atividades”, devendo o educador refletir acerca das características do grupo e da natureza das atividades de forma a adequar o formato do grupo (Martins, et al., 2009: 21). A sala polivalente revelou-se então o local ideal, pois tinha um grande espaço para organizar os materiais necessários e para as crianças se poderem movimentar livremente. Quanto à gestão do grupo, foram organizados dois subgrupos, cada um da responsabilidade de uma das estagiárias. Assim, a atividade decorreu ordenadamente.

Enquanto a criança provava o alimento, eram-lhe feitas perguntas de modo a explorar as suas propriedades. “Questionar a criança (...) é uma forma de a orientar na sua aprendizagem e de lhe permitir reflectir sobre o que faz e o que observa” (Martins, et al., 2009: 20). As crianças demonstraram dificuldades em distinguir o doce do salgado, tendo eu tido, também, no momento, dificuldades em contornar esta situação. Dei apenas alguns exemplos de alimentos doces e salgados. Mais tarde, percebi que talvez esta não tivesse sido a melhor resolução para o problema. Poderia ter dado a provar, a cada criança, dois alimentos: um doce e um salgado, para, por elas próprias, poderem reconhecer as diferenças e chegar às suas conclusões. Segundo Martins, et al. (2009: 20), “durante a actividade devem privilegiar-se as respostas através de

questões que vão sendo colocadas às crianças e não de respostas que lhes são fornecidas pelos adultos”.

A síntese das ideias-chave foi realizada no final da atividade, em conjunto com a educadora cooperante: reuniram-se todos os alimentos, que foram agrupados em várias categorias segundo as propriedades que tinham sido exploradas.

O registo da atividade desenvolvida é uma tarefa importante que permite às crianças, além de desenvolverem as suas capacidades e técnicas de expressão, consolidar, valorizar e dar significado à atividade, permitindo-me também avaliar a atividade e as aprendizagens das crianças. Elas desenharam então o fruto que tinham saboreado/cheirado e fizeram a sua avaliação da atividade, desenhando um *smile*, risonho ou triste, consoante tenham ou não gostado da atividade.

Penso que o carácter lúdico desta atividade tornou-a interessante para as crianças e levou-as a fazerem aprendizagens significativas.

“A importância da água”

Com a finalidade de sensibilizar as crianças para a importância que a água ocupa na nossa vida e a necessidade de a economizar, foi lida a história “Aventuras de gotas-de-água”, que, por ser um pouco extensa, foi necessário adaptá-la ao grupo, retirando partes acessórias do texto e reforçando a exploração das imagens.

Ao introduzir a história e ao propor a problemática ao grupo, de tentar descobrir porque é que a água é importante, pedi a opinião das crianças, tentando saber as suas conceções, ao que uma das crianças respondeu que “a água é fonte de vida”. Apesar de não conseguirem explicar esta afirmação, considerei importante valorizá-la e pegar nela como forma de cativar o interesse das crianças para o que se seguiria.

“Tomar como ponto de partida o que as crianças sabem, pressupõe que também esses saberes deverão ser tidos em conta” (Ministério da Educação, 1997: 80).

Atendendo a que, em atividades anteriores, fui aprendendo acerca da importância de, no final de cada atividade, sistematizar as ideias-chave com o grupo, que pode ser realizada de diversas formas, nesta atividade, após a leitura da história, orientei um resumo oral da mesma com a participação das crianças, onde estas puderam tomar consciência das ideias mais importantes, que posteriormente registaram. Este registo foi realizado através da identificação e coloração, num conjunto de imagens, daquelas que representavam situações em que a água é essencial e ainda através da construção de um cartaz com algumas das regras (ilustradas) que podemos adotar para economizar água.

A construção do material é um dos aspetos que tenho ainda a melhorar. Apesar de terem sido preparadas duas fichas diferentes, uma para as crianças de 4 anos e outra para as de 5 anos, durante a realização da atividade, percebi que as crianças tiveram algumas dificuldades em colorir as imagens, talvez por serem pequenas. Numa próxima atividade do género, devo ter atenção à seleção de imagens, que devem ser de maiores dimensões e mais simples.

“Os estados físicos da matéria” e “O ciclo da água”

Com o objetivo de perceber que a água está presente na natureza em três estados físicos diferentes e que pode mudar de estado físico, abordando apenas como fator a temperatura, foi planeado um conjunto de atividades práticas em que as crianças puderam observar estes fenómenos (apêndice 4).

Após a contextualização das atividades, na cantina deitámos sumo de laranja em cuvetes, onde foram colocados palitos. Antes de serem colocadas na arca congeladora, perguntei às crianças o que achavam que iria acontecer, ao que responderam, “vai congelar”. Mais, tarde, na hora do lanche, as crianças observaram o que tinha acontecido ao sumo de laranja e explorámos a razão da mudança de estado: a diminuição da temperatura. Para perceberem também que este fenómeno é reversível, enquanto comiam os gelados, observaram um que tínhamos deixado de parte num prato, a voltar ao estado líquido.

Para uma breve abordagem ao estado gasoso, preparámos uma panela com água a ferver e segurámos um prato por cima, de modo a que as crianças observassem o vapor de água que saía da panela e as gotas de água que se formavam no prato.

Foi realizado mais tarde, na sala de atividades, um resumo oral de todas as atividades, o registo e a avaliação. Esta foi realizada com recurso a um livro de imagens da água em vários estados, nos quais procurei que as crianças identificassem os estados físicos. Elas identificaram facilmente dois dos estados, entenderam que a água e outras substâncias podem estar no estado líquido ou no estado sólido e que podem sofrer transformações de estado por ação da temperatura. Contudo, o estado gasoso não foi perceptível pelo grupo, talvez por ser um conceito mais abstrato. “É mais difícil abordar a transição líquido/vapor porque o vapor de água, invisível, não tem uma existência palpável” (Ferreira e Nogueira, 2005: 30). Uma vez que as crianças ainda não tem consolidado o princípio da conservação da matéria, tendem a pensar que a água que se evapora deixa de existir, pelo que se torna fundamental explorar a reversibilidade das mudanças de estado para que as crianças percebam

que, apesar de a água no estado gasoso não ser visível, continua a existir (*idem, ibidem*).

Existem estudos que defendem que os conceitos mais abstratos e complexos “podem ser explorados ao nível da educação pré-escolar, permitindo às crianças desenvolver esses conceitos e adquirir novo vocabulário” (Hook e Huziak-Clark, 2008, citados por Martins et al., 2009: 15) e que essa exploração pode ser feita partindo de situações do mundo vivo e das noções intuitivas das crianças, sem a preocupação da memorização de definições técnicas, mas tendo em atenção a sua capacidade de aprendizagem, que vai sendo desenvolvida (*idem, ibidem*).

Depois da abordagem das transformações dos estados físicos da matéria, fez sentido ver de que modo elas acontecem espontaneamente na natureza. Explorámos então o ciclo da água através de uma história em PowerPoint, numa atividade em que as crianças puderam contactar com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), e registo síntese do ciclo através do desenho.

3.2.2. Conclusão

Esta fase de estágio, em que planifiquei e dinamizei as primeiras atividades, permitiu-me um melhor conhecimento do grupo e, através da reflexão, ter perceção dos aspetos que tenho a melhorar de modo a aperfeiçoar e adequar as minhas práticas ao grupo e ao contexto.

Nestas atividades, pude experimentar uma metodologia que permite que as crianças tenham um papel ativo no desenvolvimento das suas aprendizagens, expressando as suas ideias que são tidas em consideração, fazendo previsões, observando e confrontando as novas ideias com as ideias prévias.

Percebi a importância da organização do grupo, assim como da escolha e organização dos espaços que têm um papel determinante no desenrolar das atividades. Refleti sobre a importância da contextualização das atividades, da reflexão/avaliação e da discussão de ideias acerca do trabalho realizado, assim como do registo que pode assumir variadas formas.

Como aspetos a aperfeiçoar, tenho a apontar a necessidade de integrar melhor as várias áreas de conteúdo e a minha orientação do grupo, pois percebi que é essencial uma orientação contínua do grupo e das crianças individualmente, antes, durante e no fim de cada atividade.

3.3. Algumas semanas depois: o mini projeto “As novas aventuras da menina do mar”

Nas três últimas semanas de estágio, desenvolvi, em conjunto com a minha colega de estágio e a educadora cooperante, um mini projeto intitulado “As novas aventuras da menina do mar”.

Segundo Ander-Egg e Idáñez (1999), um projeto é uma sequência de atividades que combinam a utilização de diferentes tipos de recursos, que devem ser ordenadas, articuladas e orientadas para a aquisição de objetivos ou resultados previamente pensados.

Tendo como justificação a existência de uma situação problemática que se pretende resolver, partindo de uma curiosidade ou desejo e tendo em vista a modificação de uma situação (Ander-Egg e Idáñez, 1999), é importante que este seja centrado na aprendizagem dos alunos e nos seus interesses e que permitia integrar um conjunto diversificado de atividades e uma articulação entre diferentes áreas e domínios do saber (Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos, 1998).

Vasconcelos (2012) delimita quatro etapas do desenvolvimento do trabalho de projeto. A primeira, *Definição do problema*, consiste na definição do assunto a estudar e na formulação do problema, na partilha de saberes que já se possuem sobre o assunto, conversa-se em grupo e esquematiza-se, podendo fazer-se uma teia inicial. Na segunda fase, *Planificação e desenvolvimento do trabalho*, faz-se uma previsão dos possíveis desenvolvimentos do projeto em função dos objetivos. Define-se o que se vai fazer e como, dividem-se tarefas, organizam-se o tempo e inventariam-se recursos. A fase seguinte, *Execução*, engloba o processo de pesquisa através de experiências diretas, a organização, seleção e registo de informação, desenha-se, criam-se textos e fazem-se construções. Fazem-se pontos da situação, avaliações e novas planificações. A última fase é denominada de *Divulgação/Avaliação*, na qual se torna o saber adquirido útil aos outros, através de exposições, álbuns ou portfólios que divulguem o trabalho desenvolvido. Nesta fase, como ao longo de todo o projeto, ocorre também a avaliação do trabalho, da intervenção dos vários elementos do grupo, da qualidade das tarefas realizadas e das competências adquiridas.

Definição do problema, objetivos e planificação do trabalho

A situação problemática que desencadeia o projeto pode surgir das crianças ou ser proposta pela educadora, sendo essencial que vá ao encontro dos seus interesses. Neste contexto de estágio, aquando da iniciação desta etapa, as crianças trabalhavam o livro “A menina do Mar” de Sophia de Mello Breyner Andresen, cuja história iriam dramatizar na festa de final de ano. Uma vez que elas mostravam gosto por esta narrativa, surgiu a ideia de construir uma nova história que lhe desse continuação e elaborar um livro. Partindo da questão “O que aconteceu

quando o Rapaz foi viver com a Menina para o fundo do mar?”, esta ideia foi proposta às crianças, que a aceitaram com agrado e entusiasmo.

Dos objetivos gerais do projeto fazem parte: desenvolver a imaginação e a criatividade; favorecer a capacidade de expressão através da linguagem oral e do desenho; facilitar a aquisição de vocabulário; e fomentar a emergência da leitura e da escrita.

Em conversa com o grupo, definiu-se o assunto a trabalhar, decidiu-se o que se iria fazer e como (a construção de um livro, com os seus vários componentes: capa, texto e ilustrações) e fez-se o levantamento do que as crianças já sabiam sobre a história e o tema.

A calendarização da construção do livro foi feita segundo várias etapas distribuídas por três dias por semana, durante três semanas, e em articulação com as atividades planificadas pela educadora cooperante e com outras atividades que foram surgindo com o decorrer do projeto tentando abranger várias áreas de conteúdo (como a construção de um polvo com materiais recicláveis, a confeção de bolinhos de coco para oferecer aos pais, a realização de atividades sobre padrões e consciência fonológica, entre outras).

Execução

Atividades introdutórias

A construção do livro teve início com o reconto oral da história “A menina do mar” de Sophia da Mello Breyner Andresen, que tinha sido lida pela educadora cooperante. Esta atividade exigiu muita orientação para liderar o grupo de forma a conduzi-lo para aquilo que era pretendido, pois as crianças, apesar de terem uma boa expressão oral, não tinham a sequencialidade da história bem organizada e concluíam-na em uma ou duas frases. Foi importante então valorizar alguns contributos das

crianças e colocar questões que modo a levá-las a pensar sobre o que acontecia de seguida. Como forma de registo do reconto da história, foi desenvolvida uma atividade em que as crianças, depois de pintarem e recortarem as imagens das personagens principais, as colaram numa nova folha, pela ordem em que surgiam na história, onde se pôde trabalhar melhor a sequencialidade dos acontecimentos e as características das personagens.

Num outro momento, de modo a que as crianças reconhecessem os vários componentes de um livro, analisou-se o livro em estudo, explorando a capa, com referência ao autor e ilustrador, e diferenciando texto de imagens. Depois, através da exploração do livro “O Livro”, as crianças puderam perceber os passos essenciais à construção de um livro, desde a escrita da história e o desenho das imagens até ao editor e à gráfica.

A narrativa

Para iniciar a escrita da história, li o final do livro “A menina do mar” e, através da pergunta de partida “O que aconteceu quando o Rapaz foi viver com a Menina para o fundo do mar?”, as crianças tentaram imaginar a continuação da história. A construção de narrativas permite às crianças atribuírem sentido e coerência ao mundo que as rodeia (Carvalho, 2011). A manta foi o local escolhido para desenvolver esta atividade em grande grupo, por ser um local onde as crianças se sentem mais confortáveis e permitir uma melhor interação entre todos. Talvez por nunca terem realizado uma atividade deste género, que apelava à criatividade, inicialmente, as crianças tiveram muitas dificuldades em abstrair-se da história que conheciam. Apenas quando ofereci ao grupo um exemplo de uma ideia para a continuação da história, as crianças perceberam o objetivo da atividade e começaram a surgir outras ideias,

que foram sendo registadas por mim, por escrito. Sobre o desenvolvimento da criatividade, Norton (2001) defende que “a imaginação das crianças deve ser treinada, atizada, para que surjam ideias e, por detrás dessas ideias, apareça uma história” (Norton, 2001: 25).

Após reflexão e pesquisa sobre as grandes dificuldades demonstradas pelas crianças na construção da narrativa, conclui que é muito difícil para elas narrarem uma história sem qualquer apoio. Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) referem, como um dos conselhos educativos para estimular a expressão oral no jardim-de-infância, a criação de momentos em que as crianças possam narrar histórias, com recurso a materiais e estratégias como livros com imagens, fotografias, fantoches ou objetos reais. Também Silva et al. (2001), citada por Cardona, Vieira, Uva e Tavares (2009), sugere a invenção da narrativa através de um diálogo que seja suportado por imagens como fotografias ou desenhos.

Para o desenrolar desta atividade, tal como a do reconto, principalmente orientadas para o desenvolvimento da expressão oral, considero que foi determinante o meu papel de orientadora do grupo, no sentido de valorizar as ideias das crianças e colocar questões orientadoras. “A capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo (...) facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar” (Ministério da Educação, 1997: 66 - 67), pois, “é através da interação verbal, que implica saber ouvir falar e falar, que as crianças se tornam comunicadores fluentes e falantes competentes na sua língua materna” (Sim-Sim, et al. 2008: 33).

Esta atividade constituiu-se também como promotora da emergência da leitura e da escrita. “O educador é o modelo e, ao escrever (e simultaneamente pronunciar) qualquer palavra, qualquer frase ou

texto, mostra de facto como se faz; ao escrever (...) histórias (...) ditas pelas crianças, estas são pessoalmente envolvidas no processo de escrita” (Dionísio e Pereira, 2006: 12). “Ao ver o educador escrever, a criança compreende melhor como e para que se escreve” (Ministério da Educação, 1997: 71).

O desenho

As OCEPE consideram o desenho também como uma forma de escrita (Ministério da Educação, 1997). Cada parte da história produzida foi ilustrada com um desenho coletivo, que exigiu a tomada de decisões, em grande grupo, sobre que elementos seriam essenciais a cada ilustração. Considero que, se o planeamento das atividades for realizado em conjunto com as crianças, sendo-lhes dada alguma liberdade para tomar decisões, contribui, para além do desenvolvimento da expressão oral, para a valorização das suas ideias, para o desenvolvimento da sua capacidade de iniciativa e para uma maior implicação nas atividades.

Nas mesas de trabalho, fiz passar por todas as crianças uma folha em branco, em que cada uma pôde desenhar um elemento à sua escolha, de entre os que tinham sido decididos em grupo. As crianças demonstraram não ter capacidade de abstração para desenhar algo que não estivesse presente naquele momento. Geralmente, sentiam-se mais seguras desenhando com recurso a um modelo, perguntando ao adulto como se desenhava determinado objeto. Uma vez que esta opção não se torna promotora do desenvolvimento da autonomia e da criatividade, decidi dar liberdade às crianças para desenharem da forma que melhor conseguissem e utilizando as cores que considerassem adequadas a cada realidade. Perante a insegurança de algumas crianças, ofereci-lhes sugestões para o desenho e fiz uso do reforço positivo, elogiando os seus trabalhos e valorizando as suas capacidades.

O planeamento desta atividade, em que participava uma criança de cada vez, exigiu pensar numa atividade paralela que ocupasse o restante grupo, pois, anteriormente tinha chegado à conclusão de que não é exequível esta atividade isolada.

Avaliação e divulgação

Após a atribuição de um título ao livro, escolhido em consenso pelas crianças (“As novas aventuras da menina do mar”) e a montagem de todas as partes (capa, textos e ilustrações), procedemos à última fase do projeto: a divulgação, em que as crianças apresentaram o livro, assim como o polvo construído com materiais recicláveis, aos colegas da sala dos 2/3 anos (apêndice 5). Contudo, a avaliação do trabalho, devido ao limite de tempo, não foi realizada, mas poderia ter sido feita, por exemplo, através de um diálogo com o grupo e registo dos aspetos que mais/menos lhes tinham agradado, as maiores dificuldades, o que tinham aprendido e o que gostariam ainda de fazer.

3.3.1. Conclusão

Esta terceira fase de estágio, por ter a responsabilidade de organizar atividades para todo o dia ao longo de três semanas, permitiu-me uma nova perspetiva do trabalho diário do educador de infância, pois pude desenvolver um trabalho continuado.

Tive oportunidade de experimentar alguns aspetos da metodologia de projeto; no entanto, devido ao limite de tempo, não houve oportunidade de seguir todas as etapas, mas teria sido proveitosa, por exemplo, a construção de uma teia inicial e a avaliação contínua e final de modo promover uma discussão do trabalho e fazer pontos da

situação. Desta fase de projeto, destaco, como mais significativa, a experiência de fazer a planificação do trabalho com o grupo, que permite a expressão e valorização das suas ideias e gera mais implicação por parte das crianças nas atividades.

No final desta etapa, considero que evoluí em alguns aspetos, dos quais destaco a construção de materiais, a diversificação de estratégias e atividades e a melhor organização das atividades no tempo. Desenvolvi as minhas competências práticas a nível da comunicação, orientação e liderança do grupo, pois nesta etapa já conseguia mais facilmente apoiar as crianças individualmente, controlar o grupo e conduzi-lo para os propósitos das atividades. A avaliação foi um aspeto um pouco descurado ao longo da minha prática, pelo que tenho ainda a melhorar a promoção de momentos em que as crianças possam fazer uma avaliação do trabalho desenvolvido e das suas aprendizagens.

3.4. O Sistema de Acompanhamento das Crianças

O Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) foi um instrumento de apoio à prática presente ao longo de todo o estágio, que se baseia na observação, avaliação, reflexão e ação, considerando o bem-estar, implicação, aprendizagem e desenvolvimento das crianças como dimensões que dirigem o processo (Portugal e Laevers, 2010).

O SAC organizou-se em três fases distintas, cada uma documentada numa ficha (fichas 1g, 2g e 3g). A primeira fase foi dirigida à avaliação geral do grupo, a segunda à análise e reflexão em torno do grupo e do contexto educativo e a terceira à definição de objetivos e iniciativas.

3.4.1. Avaliação geral do grupo

A primeira fase pretendia fazer uma avaliação geral do grupo analisando os níveis de bem-estar e de implicação, no sentido de tentar identificar crianças com baixa implicação ou dificuldades socioemocionais. Entre os indicadores que informam acerca da implicação das crianças encontram-se a sua expressão corporal, concentração, persistência, precisão, energia, satisfação, criatividade e tempo de reação. O nível de bem-estar das crianças pode ser percebido através da autoestima, flexibilidade, assertividade, vitalidade, tranquilidade e alegria e recetividade que revelam em diversas situações (Portugal e Laevers, 2010).

Selecionei uma amostra de 6 crianças da sala ao acaso, estando elas ocupadas em variadas atividades, nas quais centrei a minha observação para avaliar os seus níveis de implicação e de bem-estar emocional no momento, atribuindo-lhe valores de 1 a 5 e registando observações de sinais, que ajudaram a definir os níveis atribuídos, como ações, posturas, atitudes e reações, na ficha 1g. Este exercício foi repetido mais tarde, com as mesmas crianças, em contextos diferentes.

Dos dados observados e recolhidos concluí que, no geral, o grupo apresenta níveis de bem-estar e implicação médios. Preocupou-me o caso de uma criança que, em várias situações, apresenta níveis de implicação e bem-estar sempre baixos. O seu ritmo é muito lento, está frequentemente distraída e mostra muito pouco interesse nas atividades propostas, realizando cada uma com muito esforço, insistência e apoio individual por parte da educadora.

Concluí que, em contextos diferentes, os níveis de bem-estar e de implicação das crianças permaneciam constantes e que estes dois níveis

eram sempre muito próximos um do outro, podendo até influenciarem-se mutuamente, pois um elevado nível de bem-estar pode contribuir para um elevado nível de implicação e vice-versa.

3.4.2. Análise e reflexão em torno do grupo e do contexto educativo

A segunda fase destinou-se à reflexão sobre as possíveis causas subjacentes aos níveis de bem-estar e implicação atribuídos na fase anterior, segundo três abordagens: uma dirigida ao grupo, outra ao contexto educativo em geral e outra às crianças individualmente. Em cada um destes três âmbitos, a análise incidiu sobre os aspetos positivos e negativos.

Da análise e reflexão em torno do grupo, ressalto, como aspetos positivos o bom relacionamento entre as crianças e todos os intervenientes educativos e estas parecem sentir-se bem integradas na dinâmica e nas rotinas do jardim-de-infância, o que lhes traz segurança. Como aspetos negativos, que podem ser causadores de baixos níveis de implicação e bem-estar, friso a agressividade que uma criança demonstra frequentemente para com os colegas e o facto de não haver diversificação das atividades propostas às crianças.

Relativamente ao contexto, o ambiente estimulante, com uma sala acolhedora e colorida, assim como uma atmosfera positiva e um bom clima de grupo são aspetos que contribuem para altos níveis de implicação e bem-estar. Como pontos negativos ressalto as reduzidas dimensões da sala, a fraca delimitação de espaços na mesma e a conseqüente desorganização de materiais, assim como a falta de oportunidade para iniciativa, pois não há lugar para auscultar os

interesses e desejos das crianças, sendo todas as decisões deliberadas pelo adulto, o que resulta numa baixa autonomia das crianças.

No terceiro âmbito de análise desta fase, em que auscultei as opiniões das crianças no que diz respeito aos aspetos que lhes agradam ou desagradam, concluí que as crianças gostam sobretudo de atividades recreativas e expressivas: “brincar”, “jogar à bola no recreio”, “pintar”, “fazer teatro” e não gostam de conflitos: “fazer asneiras”, “zangar as pessoas” ou de “quando nos chateiam”. Fazem parte dos seus interesses ou desejos “fazer mais pinturas”, “ter mais brinquedos na sala”, ou ter no recreio “um campo de futebol a sério”.

Esta fase do SAC permitiu-me refletir acerca de determinados comportamentos, reações e formas de ser das crianças, as relações interpessoais, a organização da sala de atividades, dos materiais e também do tempo, que são aspetos do ambiente educativo que podem influenciar os níveis de bem-estar e implicação.

3.4.3. Definição de objetivos e iniciativas

Tendo em conta os aspetos positivos e negativos identificados na fase anterior, a terceira fase foi dirigida para a definição de objetivos e de iniciativas para o contexto educativo geral. Assim, com apoio na ficha 3g, tracei como objetivos gerais reorganizar o espaço da sala de atividades; promover a autonomia, criatividade e iniciativa nas crianças e dar-lhes oportunidade de terem um papel colaborativo na decisão e organização das atividades.

No âmbito da oferta educativa, considero importante reorganizar os “cantinhos” e os materiais e definir regras de utilização com as crianças. Relativamente ao clima de grupo, seria importante reduzir os

conflitos entre as crianças, continuando a promover atividades que fomentem a criação de valores de convivência em grupo e criando um espaço para as crianças exporem os seus sentimentos e refletirem sobre as suas atitudes. Considero uma prioridade fomentar o espaço para iniciativa, por exemplo, através da implementação de um tempo, no horário semanal, que permita auscultar os interesses das crianças em relação ao que gostariam de desenvolver no jardim-de-infância, da envolvimento das crianças no estabelecimento de regras na sala de atividades, da oferta de liberdade à criança para tomar certas decisões no desenrolar das atividades, da valorização das suas opiniões e da cedência de espaço para procurarem sozinhas soluções para os seus problemas.

No âmbito da organização das experiências educativas, a meu ver, seria importante a sua diversificação. Relativamente ao estilo do adulto, na minha opinião, este deveria ser menos diretivo, não oferecer respostas diretas às crianças e criar espaço para desenvolver a autonomia, por exemplo, deixando as crianças procurar respostas por si próprias, dando liberdade para experimentarem as suas ideias e promovendo a reflexão de atitudes ao invés de apenas dizer o que foi feito de errado e como devia ter sido feito corretamente, para que as crianças cheguem a conclusões por si próprias.

Posso concluir que o desenvolvimento deste processo no âmbito do SAC dotou-me de uma maior sensibilidade, capacidade de análise, espírito crítico e iniciativa em relação a determinados aspetos do grupo e do contexto educativo, essenciais para a contínua adequação das práticas no jardim-de-infância.

**CAPÍTULO III – A PRÁTICA EDUCATIVA NO 1.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO**

1. Organização das atividades da prática educativa

A experiência de estágio realizada no 1.º ciclo do ensino básico surge no âmbito da unidade curricular de *Prática Educativa II*. Esta unidade curricular compreende aulas de seminário e a prática de ensino supervisionada ao longo de treze semanas, durante três dias por semana.

A prática de ensino supervisionada abrange momentos e tarefas distintas e conta, como intervenientes neste processo, com a participação dos grupos de estágio (grupos de três elementos), do professor supervisor e da professora cooperante.

A primeira semana de estágio foi destinada à observação, recolha e tratamento de dados relativos ao contexto educativo, nomeadamente ao agrupamento, à escola e à turma. O conhecimento do contexto educativo constituiu-se como um suporte para a intervenção, que se desenrolou a partir da segunda semana até ao final do estágio. Este período foi dirigido à prática de intervenção nas suas diversas componentes: a planificação, a ação e a reflexão.

A planificação das atividades letivas no âmbito do 1.º ciclo do ensino básico, que teve como objetivo a preparação das atividades, foi realizada em trabalho de grupo com a professora cooperante, que informava, a cada semana, os temas e conteúdos a abordar na semana seguinte e dava algumas orientações para a organização das atividades; com as colegas de estágio, com quem discuti, deliberei e tomei decisões de âmbito didático, pedagógico e científico; e também com o professor supervisor, que semanalmente, nas aulas de *Prática Educativa II* orientou a preparação das atividades. A planificação foi estruturada por unidades didáticas, correspondendo a cada semana de intervenção um tema no âmbito da área curricular de estudo do meio, em volta do qual se

organizaram diversas atividades que envolveram todas as áreas curriculares de forma articulada e sequencial, para os três dias de intervenção. O apêndice 6 apresenta o exemplo do modo como foi estruturada a planificação.

A ação, ou seja, a intervenção educativa em contexto de sala de aula, teve por base a unidade didática planificada e como auxílio os materiais didáticos construídos. Esta componente do estágio visou a experimentação de práticas educativas num contacto direto com a turma. Uma vez que o grupo de estágio compreendia três elementos, procedeu-se à organização das intervenções no tempo de modo equitativo. Assim, cada elemento do grupo ficou responsável pela condução das aulas durante uma manhã e uma tarde em cada semana. Nos tempos em que não lecionavam, os restantes elementos observavam a aula e apoiavam individualmente os alunos com maiores dificuldades.

A reflexão foi a componente de estágio que me permitiu fazer a avaliação e constante readaptação das práticas pedagógicas, tanto minhas como das minhas colegas de estágio. A reflexão dialogada tinha lugar ao final do último dia de intervenção de cada semana, da qual participavam o grupo de estágio e a professora cooperante e no final dos dias em que as aulas foram observadas pelo professor supervisor, das quais este também foi participante. Fez parte deste processo de formação ainda a escrita, semanalmente, de narrativas autobiográficas, numa perspetiva descritiva e reflexiva das minhas práticas e dos acontecimentos vivenciados considerados mais significativos.

2. Observação e caracterização do contexto de intervenção

A primeira semana de estágio, destinada à observação da turma e do contexto educativo, possibilitou-me a recolha de informação essencial à sua caracterização.

A observação pode ser definida como um processo que se baseia na recolha de “informações sobre o objecto tomado em consideração, em função do objectivo organizador” (Damas e Ketele, 1985: 11). Os objetos de observação, no contexto educativo, podem referir-se a vários aspetos: aos alunos, ao professor, às interações, ao ambiente de sala de aula, aos métodos, às características dos sujeitos, aos materiais, ao espaço e tempo, entre outros (Alarcão e Tavares, 1987). Estes foram alguns dos temas sobre os quais recolhi informação, tendo como principal objetivo a adequação das minhas práticas à turma.

Uma vez que o desenvolvimento dos alunos é influenciado “pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram” (Portugal, 1992: 37), os aspetos em que incidiu a minha observação vão desde o contexto de sala de aula até outros mais abrangentes, organizando-se assim em três grandes dimensões ecológicas: a turma, a escola e o agrupamento.

2.1. O agrupamento de escolas

2.1.1. Meio envolvente

O estágio no âmbito do ensino do 1.º ciclo do ensino básico teve lugar numa escola do 1.º ciclo inserida num agrupamento vertical de escolas, com sede na freguesia de Santa Clara, em Coimbra.

Os quatro jardins-de-infância, as dez escolas do 1.º ciclo e a escola dos 2.º e 3.º ciclos (escola sede) que constituem este agrupamento instituído no ano letivo 2003/04 distribuem-se pelo distrito de Coimbra, por zonas com características urbanas, periurbanas e rurais, donde resulta uma grande heterogeneidade a nível social, cultural e económico que caracterizam a população escolar do agrupamento.

2.1.2. População escolar e recursos humanos

A população escolar do agrupamento é de cerca de 874 alunos (67 na educação pré-escolar, 521 no 1.º ciclo e 286 nos 2.º e 3.º ciclos), 103 docentes e 67 não docentes.

Os alunos são provenientes de ambientes sociais, culturais e económicos muito diferentes. Existem crianças provenientes de vários países (Paquistão, China, Guiné, Roménia, Ucrânia e Índia), além de crianças de comunidade cigana e crianças inseridas em Instituições Particulares de Solidariedade Social.

Dos 874 alunos existentes no agrupamento, 72 deles têm necessidades educativas especiais, estando 11 destes a frequentar o pré-escolar, 38 a frequentar o 1.º ciclo e 23 os 2.º e 3.º ciclos.

Com o objetivo de responder a crianças com necessidades educativas especiais, o agrupamento dispõe de uma Unidade de Educação Especial (para alunos com multideficiência e surdo-cegueira congénita) e três Unidades de Ensino Estruturado (para alunos com perturbações do espetro do autismo).

Dos recursos humanos fazem parte o pessoal docente, composto por 6 educadores de infância, 37 professores do 1.º ciclo e 60 professores dos 2.º e 3.º ciclos e o pessoal não docente, que reúne 9 assistentes

administrativos, 45 assistentes operacionais e 13 tarefeiras. Entre os técnicos superiores que trabalham na área da educação especial encontram-se 1 psicóloga, 3 formadores de língua gestual portuguesa, 1 intérprete de língua gestual portuguesa, 3 terapeutas da fala e 1 terapeuta ocupacional.

2.1.3. Estruturas de gestão pedagógica

A estrutura de gestão pedagógica do agrupamento segue o estabelecido no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Dos órgãos de gestão fazem parte o conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. Existem ainda vários coordenadores e representantes, como o coordenador de biblioteca, o coordenador de segurança, o coordenador de departamentos curriculares, o coordenador de docentes, o coordenador de titulares de turma, o coordenador pedagógico, o coordenador da biblioteca/projetos, o representante de educação especial, o representante de pessoal não docente e o representante de pais e encarregados de educação.

Relativamente às estruturas intermédias de articulação curricular e apoio pedagógico, os docentes do agrupamento dividem-se por sete departamentos: o departamento do pré-escolar, o departamento do 1.º ciclo do ensino básico, o departamento de ciências sociais e humanas, o departamento de expressões (compreende docentes de educação especial), o departamento de línguas, o departamento de matemática e ciências experimentais e o departamento da biblioteca.

2.1.4. Linhas de orientação educativa

São vários os instrumentos de organização escolar que sustentam as atividades letivas do agrupamento: o Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico, o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, o Projeto Educativo de Agrupamento (PEA), o Projeto Curricular de Agrupamento (PCA), o Projeto de Atividades de Enriquecimento Curricular (PAEC), o Plano Anual de Atividades (PAA) e o Regulamento Interno (RI).

O PEA define como linhas orientadoras da ação educativa “consolidar a integração de alunos provenientes de diversos países e de outras comunidades”; “promover a continuidade pedagógica ao longo dos diversos níveis de ensino”; “sensibilizar para os valores de respeito, solidariedade, cooperação na família, escola e sociedade”; “aumentar a participação e desenvolvimento cívico dos alunos”; “desenvolver a autonomia na construção do conhecimento”; “implementar estratégias que promovam o sucesso escolar dos alunos, nomeadamente nas áreas consideradas problemáticas e onde revelam maiores dificuldades (Língua Portuguesa e Matemática)”; “promover o desenvolvimento de competências básicas no domínio das tecnologias de informação e comunicação”; entre outros.

2.2. A escola

2.2.1. Meio envolvente

A cerca de 500 metros da escola sede do agrupamento, na baixa da cidade de Coimbra, localiza-se a escola do 1.º ciclo do ensino básico onde tive oportunidade de estagiar. Sendo a escola mais antiga da cidade,

situa-se numa das portas da antiga muralha da cidade que, apesar de já ter sofrido obras de beneficiação e adaptação a edifício escolar, conserva ainda as fachadas exteriores do edifício burguês do século passado.

2.2.2. População escolar e recursos humanos

A comunidade escolar integra 55 alunos (15 alunos no 1.º ano, 12 no 2.º ano, 18 no 3.º ano e 10 no 4.º ano), 16 docentes, 1 terapeuta da fala, 1 terapeuta ocupacional, 2 assistentes operacionais, 2 tarefeiras e 1 assistente administrativa.

Dos docentes que integram a comunidade escolar, 4 são professoras titulares de turma, 4 são professoras de educação especial e 2 são professores de apoio educativo (uma delas apoia os alunos que não têm a Língua Portuguesa como língua materna e o outro apoia os alunos que apresentam mais dificuldades de aprendizagem).

A maior parte das crianças vive nas imediações da escola. No que respeita ao nível socioeconómico das famílias, este é maioritariamente baixo. Muitas delas estão em situação de desemprego ou emprego precário.

2.2.3. Gestão pedagógica

A gestão pedagógica da escola é assegurada pelo coordenador. Este, com um mandato de 4 anos de duração, foi nomeado pelo diretor de entre os professores em funções na escola. Compete ao coordenador de escola, entre outras funções, “coordenar as actividades educativas, em articulação com o director”; “transmitir as informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos” e promover a participação

dos encarregados de educação nas atividades educativas (Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de abril, art. 41.º).

2.2.4. Estruturas físicas e recursos materiais

O espaço e os materiais desempenham um papel importante nas práticas educativas. “Para se criar e desenvolver uma escola de qualidade e oferecer aos alunos aprendizagens significativas, é necessário investir nas condições físicas da escola, quer a nível de requalificação dos espaços, quer a nível de recursos materiais” (Araújo e Cruz, 2005: 106).

No que respeita à sua estrutura física, a escola apresenta condições adequadas à prática pedagógica. O edifício escolar é constituído por três pisos. No rés-do-chão têm funcionamento as atividades de educação pré-escolar e nos primeiro e segundos pisos o ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. A escola não oferece acessos para crianças com mobilidade reduzida que se desloquem em cadeiras de rodas, pois não possui rampas nem elevador.

A escola é constituída por quatro salas de aula, uma sala de educação especial, uma sala de apoio educativo e terapia da fala, uma biblioteca (disponível para consulta por parte dos alunos acompanhados pelo professor, sendo no entanto um recurso pouco utilizado pela população escolar), uma sala onde funciona a unidade de ensino estruturado, três blocos sanitários, um refeitório e uma dispensa. No exterior existe um espaço amplo descoberto, outro descoberto, e um pavilhão multiusos.

Os recursos materiais existentes na escola contemplam computadores, impressoras, software educativo, 2 leitor de CD's, 1 televisão, um projetor multimédia, 1 fotocopiadora, alguns jogos

educativos, livros que se encontram na biblioteca e material de educação física.

Dos recursos exteriores próximos à escola, destaca-se o “Arte à Parte”, onde os alunos podem contactar com vários tipos de arte e o gabinete do centro histórico de Coimbra, que é um recurso ao qual se pode recorrer para visitas guiadas e participação em outros eventos que este organiza.

2.3. A turma

2.3.1. População escolar e intervenientes educativos

A turma com quem estagiei é constituída por 18 alunos que frequentam o 3.º ano de escolaridade, apesar de ter já sofrido alterações ao longo do ano letivo, com algumas transferências. A turma é composta por 9 alunos do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos.

Relativamente ao ambiente familiar dos alunos, a maioria destes vive num agregado familiar tradicional (composto por pai, mãe e um irmão ou irmã). Dois alunos vivem numa família monoparental (somente com a mãe e irmãos) e outros dois vivem com a mãe e os avós. Por decisão do Tribunal de Família e Menores, uma aluna encontra-se institucionalizada. A turma reúne ainda três alunos que recebem acompanhamento por parte da Segurança Social, dois deles filhos de pais separados e um filho de pais alcoólicos. Os alunos provêm, na sua grande maioria, de um nível socioeconómico e cultural baixo. Por este motivo, muitos deles beneficiam de subsídio escolar ao nível da alimentação, livros e material escolar.

Existem na turma quatro alunos com necessidades educativas especiais: dois com problemas de atenção/concentração e hiperatividade (um deles está a ser avaliado no âmbito da dislexia), um aluno com défice cognitivo e um com espectro do autismo.

Os alunos hiperativos recebem acompanhamento médico no Hospital Pediátrico. Acompanham o currículo normal, beneficiando apenas de adaptações no que diz respeito à avaliação.

Tanto o aluno com défice cognitivo como o aluno com espectro do autismo estão abrangidos pelo decreto-lei n.º3/2008 de 7 de janeiro. A sua integração na turma é feita de uma forma gradual e a tempo parcial. O aluno com défice cognitivo tem um Programa Educativo Individual (PEI), beneficiando de apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais e adequações no processo de avaliação. Este aluno é acompanhado por uma professora de educação especial e frequenta ainda duas sessões semanais de terapia da fala. Quando integra a turma, beneficia de metodologias diferenciadas de acordo com as suas necessidades educativas.

Na maior parte do tempo, o aluno com espectro de autismo frequenta a sala de ensino estruturado (sala TEACCH – Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren, ou seja, Tratamento e Educação de Crianças com Autismo e Problemas de Comunicação Relacionados), no entanto, pontualmente, integra a turma onde desenvolve atividades diferenciadas, sendo acompanhado por uma professora de educação especial ou uma assistente operacional. Este aluno tem duas sessões semanais de terapia da fala e uma sessão semanal de terapia ocupacional.

Três dos alunos da turma, um dos quais guineense, outro proveniente de uma família chinesa e outro proveniente de uma família

guineense, não possuem a Língua Portuguesa como língua materna. Uma vez que dois destes alunos apresentam algumas dificuldades ao nível da comunicação, estes são acompanhados por um professor de apoio no âmbito da Língua Portuguesa.

Até à data a turma teve apenas uma professora, que a acompanha desde o 1.º ano de escolaridade. É de referir que todos os alunos da turma frequentaram a educação pré-escolar, à exceção de um aluno, de origem chinesa. Relativamente a retenções, existem dois alunos que ficaram uma vez retidos no 2.º ano de escolaridade.

Os principais intervenientes das experiências educativas da turma são, para além dos órgãos de gestão do agrupamento e da escola que participam na criação do projeto educativo, do projeto curricular de agrupamento e do plano anual de atividades, o professor titular de turma (que assegura a lecionação das áreas curriculares disciplinares e das áreas curriculares não disciplinares), os professores de apoio (nas áreas de língua portuguesa e matemática), a professora de educação especial e os professores das atividades de enriquecimento curricular. Quanto aos pais e encarregados de educação, estes não demonstram um papel ativo na vida escolar dos seus filhos/educandos. A escola não tem associação de pais e é também perceptível o afastamento e desinteresse dos mesmos na colaboração na organização de atividades educativas.

2.3.2. Organização das experiências educativas

2.3.2.1. Metodologia da professora cooperante

A professora cooperante não utiliza um modelo pedagógico específico, no entanto, através da observação de algumas aulas, foi possível delinear algumas características próprias da sua atuação na sala

de aula. Para fazer aprender a turma, a professora apresenta frequentemente os conteúdos de forma expositiva e com recurso aos manuais escolares. A sua postura é diretiva pois esta explica pormenorizadamente os passos que os alunos devem seguir para a realização de cada tarefa. A turma, que se revela muito insegura e pouco autónoma, é muito dependente das suas orientações específicas.

No entanto, posso considerar a atuação da professora como maioritariamente centrada no aluno, na perspetiva em que esta procura atender às necessidades individuais dos alunos e parte das suas experiências pessoais para lecionar os conteúdos curriculares. Faz uso do construtivismo, privilegiando a construção e descoberta de conhecimentos e fomenta o raciocínio dos alunos. Segundo Wolyneec (2008: 2), de acordo com o modelo de atuação centrado no aluno, “usualmente, o conhecimento é desenvolvido através de um processo interativo, através da discussão com pares ou desenvolvendo uma análise crítica da informação”. A professora valoriza bastante a comunicação professor-aluno e aluno-aluno, fazendo o levantamento das perspetivas dos alunos e procurando promover a expressão e a troca de ideias e vivências entre todos.

O trabalho dos alunos na sala de aula é maioritariamente individual e com recurso aos manuais escolares, pelo que seria benéfico diversificar mais as estratégias, materiais e métodos de ensino.

De forma a fomentar comportamentos adequados na sala de aula e combater a indisciplina, a professora elogia as atitudes adequadas ao trabalho em sala de aula, regista a avaliação qualitativa no mapa de comportamentos e utiliza a privação do intervalo, sendo este tempo destinado à realização de outras tarefas.

2.3.2.2. Planificação

A planificação das atividades letivas por parte da professora titular da turma tem como base o Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico e o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. São estes os documentos que orientam, respetivamente, os conteúdos e as competências a trabalhar e desenvolver com os alunos.

Para além da planificação mensal e semanal, existe uma planificação diária que a professora organiza de acordo com as planificações e conteúdos mensais acordados com outros professores do mesmo agrupamento, organizados pelas áreas disciplinares de língua portuguesa, matemática, estudo do meio e expressões e pelas áreas curriculares não disciplinares de estudo acompanhado, área de projeto e formação cívica.

2.3.2.3. Avaliação

A avaliação dos alunos é um processo que tem como principal finalidade regular a prática educativa, através da recolha e análise de informação que permita tomar decisões com vista à promoção da qualidade das aprendizagens dos alunos (Despacho Normativo n.º 30/2001 de 19 de julho).

Os intervenientes neste processo são a professora titular, os professores das áreas de enriquecimento curricular, de apoio educativo e de educação especial, os alunos e os pais/encarregados de educação.

Os alunos são avaliados de duas formas: formativa e sumativa. A avaliação formativa é uma avaliação contínua, em que é valorizado todo o trabalho realizado na sala de aula e em casa, a participação dos alunos nas aulas, assim como o seu comportamento e empenho. A avaliação

sumativa é realizada, através de fichas de avaliação, no final de cada período, de cada ano letivo e de cada ciclo de ensino.

Os alunos fazem também a auto e heteroavaliação no final de cada dia (do seu comportamento e do comportamento dos colegas) e, no fim de cada período, autoavaliam o seu desempenho no trabalho das diferentes áreas disciplinares e não disciplinares.

A avaliação dos alunos é transmitida aos pais/encarregados de educação, com o objetivo de acompanharem a progressão escolar dos seus filhos/educandos.

2.3.2.4. Tempo

De forma a organizar o tempo dedicado às atividades educativas, foi implementada na sala de aula uma rotina de trabalho, flexível e organizada em três grandes momentos distintos. O primeiro tempo tem início às 9 horas e termina às 10 horas e 30 minutos, hora do intervalo da manhã. Durante este período, como forma de desenvolver a autonomia e responsabilidade, os alunos fazem a distribuição do material segundo o plano de tarefas semanal, e seguem-se os registos diários. Por volta das 9 horas e 30 minutos inicia-se o trabalho no âmbito das áreas disciplinares e não disciplinares.

O intervalo da manhã termina às 11 horas, dando início ao segundo tempo, em que os alunos dão continuidade ao trabalho iniciado na primeira parte da manhã, que decorre até às 12 horas, altura do almoço.

As atividades letivas são retomadas às 13 horas e 30 minutos e terminam às 15 horas e 30 minutos, sendo este o terceiro momento do

dia, destinado à continuação das atividades letivas e, ao final do dia, à auto e hetero avaliação qualitativa dos comportamentos dos alunos.

Cada um destes três momentos é orientado particularmente para o trabalho no âmbito de cada uma das áreas disciplinares (língua portuguesa, matemática e estudo do meio). Esta opção educativa de trabalhar as áreas de forma separada não vai ao encontro dos fundamentos da OCP que defendem a interdisciplinaridade num ciclo em que se pretende as aprendizagens sejam globalizantes e integradas.

2.3.2.5. Espaço e recursos didáticos na sala de aula

A organização do espaço pedagógico determina em grande medida o desenrolar das atividades educativas e a dinâmica e relações que se estabelecem entre os intervenientes educativos.

O espaço educativo em que se desenvolvem a maioria das atividades letivas é a sala de aula. Esta tem um espaço amplo, beneficia de iluminação natural, apresenta boas condições físicas e espaços bem delimitados. Dispõe da área do computador, com acesso à internet e impressora, destinada a pesquisas, trabalho e impressões e da área da leitura, de livre acesso aos alunos.

A disposição das mesas encontra-se habitualmente em forma de U com um espaço de passagem no meio e três mesas no centro, que facilita a interação entre os alunos e entre estes e a professora.

Dos materiais da sala de aula fazem ainda parte um quadro de giz, três placards com planificações, regras da sala, tabelas de distribuição de tarefas, quadros de registo de comportamentos, cartazes e materiais didáticos, assim como trabalhos elaborados pelos alunos. Por

debaixo das janelas existem móveis onde os alunos arrumam os dossiês e, ao fundo da sala, as caixas individuais permitem a arrumação de outros materiais que os alunos utilizam no decorrer das aulas. Existem ainda três armários para arrumação de material, essencialmente manuais escolares e material de desgaste.

Para além destes recursos existentes na sala de aula, a turma tem também ao seu dispor os vários materiais da escola, embora não os utilize frequentemente, mas seria importante promover um pouco a diversificação de materiais.

3. A minha intervenção – Experiências-chave

3.1. Princípios de ação educativa e metodologias globais ajustadas ao contexto – a fundamentação da ação

A observação e caracterização do contexto educativo (agrupamento, escola e turma) levou-me a traçar as principais necessidades educativas dos alunos e delinear as minhas opções de intervenção.

Os alunos que observei e sobre os quais incidiu a ação educativa compõem uma turma multicultural, muito problemática a nível de comportamento, onde sobressaem algumas necessidades educativas especiais, muitas dificuldades de aprendizagem principalmente nas áreas de língua portuguesa e matemática e onde se denota falta de autonomia e de hábitos de trabalho.

Atendendo às características da turma no que respeita aos níveis de desenvolvimento, interesses e dificuldades dos alunos, considerei como prioridades da ação educativa o desenvolvimento da autonomia dos alunos (apostando na expressão e valorização das suas opiniões, fazendo

uso do reforço positivo, promovendo a descoberta de conhecimento e um ajustamento de tarefas às necessidades educativas dos alunos com maiores dificuldades) e a fomentação de hábitos de trabalho, através de orientações que permitam aos alunos apropriarem-se de métodos de estudo e de organização de informação, incutindo-lhes o gosto por aprender e proporcionando-lhes oportunidades para aprenderem a aprender.

O comportamento desadequado que os alunos demonstram, tanto na sala de aula como no recreio, traz a necessidade de trabalhar os valores da convivência em sociedade, como o respeito, a cooperação e a amizade, que seria realizado, entre outras estratégias, através da exploração de histórias infantis e do trabalho em grupo.

Dadas as grandes dificuldades dos alunos na matemática e na construção de textos, tornaram-se também objetivos de intervenção a criação de oportunidades para desenvolver a expressão escrita e o raciocínio matemático através da resolução de problemas enquadrados na vida dos alunos.

Promover nos alunos aprendizagens significativas e desenvolver neles interesse e motivação pelas atividades propostas na sala de aula constituirá igualmente outro dos princípios pedagógicos que segui nas práticas. Este princípio implica, do ponto de vista metodológico, uma perspectiva construtivista, que valoriza os conhecimentos prévios dos alunos, respondendo aos seus interesses e proporcionando-lhes aprendizagens ativas e contextualizadas às suas vivências. O recurso a materiais didáticos apelativos, o uso das tecnologias da informação e da comunicação e a leitura de histórias que lhes cativem a atenção e despertem interesse, complementarão a motivação necessária a uma aprendizagem significativa.

A interdisciplinaridade constituiu-se como um princípio da ação educativa que foi ao encontro do modo global de estruturação do pensamento dos alunos e que, procurando integrar todas as áreas do conhecimento, permitiu atribuir sentido, coerência e sequencialidade às atividades letivas.

Estes foram os princípios globais que guiaram a minha intervenção educativa, cujas experiências chave organizei em dois momentos distintos: as primeiras semanas e algumas semanas depois.

3.2. As primeiras semanas: refletir para conhecer a turma, identificar problemas e adaptar estratégias de intervenção

Ao começar a intervir, pude constatar que, apesar de já ter um conhecimento sobre a turma, que resultou da observação da mesma durante a primeira semana de estágio, novos problemas se levantaram a partir das minhas primeiras tentativas pedagógicas e o conhecimento que tinha da turma apenas pela observação revelou-se insuficiente. A experimentação das minhas primeiras opções educativas, durante as primeiras semanas de intervenção trouxe-me um conhecimento muito mais rico dos alunos. Zabalza (1998b) considera o conhecimento e controle das variáveis intervenientes na atuação humana fundamentais para a sua melhoria. Nesta perspetiva, constatei que o conhecimento das variáveis que intervêm nos processos de ensino-aprendizagem só se tornaram evidentes para mim quando comecei a intervir.

Através da observação, na primeira semana, percebi que a turma apresenta significativos problemas de comportamento. Os alunos mostram comportamentos agressivos, recorrendo à violência para

resolverem conflitos entre os colegas, não obedecem às indicações da professora titular ou das funcionárias, assumindo uma atitude provocatória quando chamados à atenção. Durante a realização das atividades na sala de aula, demonstram alguma insegurança e falta de autonomia, necessitando de muito reforço e apoio individual; também as orientações para realização das tarefas necessitam de ser muito específicas e repetidas várias vezes. São também perceptíveis algumas dificuldades nas áreas da língua portuguesa, no que respeita à construção de texto, e da matemática, relativamente à resolução de problemas.

Foram traçados então, como primeiros objetivos da intervenção manter a disciplina na sala de aula e proporcionar aos alunos atividades que permitissem o desenvolvimento da autonomia e de competências no âmbito da língua portuguesa e da matemática. Assim, a indisciplina e o envolvimento da turma nas atividades, o recurso às TIC, o trabalho em pequenos grupos, o desenvolvimento da autonomia e de hábitos de trabalho, de competências de escrita e do raciocínio matemático são temáticas daquelas que considerei experiências chave da minha intervenção educativa.

A indisciplina na sala de aula

Após a semana de observação e antes de começar a intervir, a minha principal preocupação relacionou-se com a disciplina na sala de aula, que seria determinante para o decorrer das atividades e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos alunos. A minha primeira conceção consistia na importância de manter uma postura firme para prevenir e controlar o mau comportamento dos alunos.

No entanto, esta atitude não se veio a revelar suficiente, pois o comportamento desapropriado dos alunos durante a dinamização das

primeiras atividades foi um dos fatores que levaram a que estas não tivessem corrido como previsto. Os alunos chegavam à sala de aula muito agitados, não mostravam motivação nem obediência às minhas orientações para começar o trabalho, pelo que as aulas eram iniciadas com muito barulho na sala. Concluí então que não resulta iniciar a aula enquanto não houver um clima apropriado, pois isto só gera ainda mais confusão. Rutherford e Lopes reforçam esta ideia: “Ensinar num ambiente de confusão ou indisciplina é muito difícil, quiçá impossível” (Rutherford e Lopes, 1993: 8). Para colmatar esta situação, seria importante, nas aulas seguintes, a criação de um clima adequado para iniciar a aula, o que poderia resultar com uma música ou exercícios de relaxamento para acalmar os alunos.

A tendência para agir no sentido de controlar o comportamento dos alunos quando se instalava muito barulho na sala de aula, nos primeiros dias, era automaticamente ordenar que se fizesse silêncio elevando o tom de voz. Mas a maioria dos alunos não acatava esta ordem. Um dos princípios educativos enunciados por Galve refere que ao gritar se perde a razão, pois cria-se uma situação de violência que dificulta a obtenção do comportamento correto por parte dos alunos e leva-os a responderem da mesma forma. “É muito mais eficaz um gesto ou um silêncio” (Galve, 2009:32). Esta seria uma estratégia a tentar futuramente.

Como forma de controlar os problemas de comportamento, no final de cada dia, era realizada a avaliação dos mesmos, estratégia já implementada pela professora titular da turma. Cada aluno atribuía uma cor (vermelho, amarelo, verde ou azul) à qualidade do seu comportamento nesse dia (não satisfaz, satisfaz, satisfaz bem ou satisfaz muito bem, respetivamente). Esta avaliação era discutida com os

restantes colegas da turma e com a professora estagiária, de modo a promover a reflexão do aluno sobre os seus comportamentos ao longo do dia e a aferir com justeza a avaliação desses mesmos comportamentos. Por fim, a sua avaliação era registada no mapa de comportamentos afixado na sala (apêndice 7).

Durante esta reflexão diária, os alunos eram honestos na auto e heteroavaliação que faziam, tinham consciência de que o seu comportamento não era adequado e que perturbava o decorrer das aulas. Por vezes, mostravam-se até interessados em modificá-lo. No entanto, o comportamento dos alunos, de dia para dia, permanecia inalterado. Surgiu então a estratégia de, em vez de reservar esta tarefa para o final do dia, ir preenchendo o mapa de comportamentos ao longo do dia, consoante o comportamento dos alunos, ou seja, assim que se levantava barulho na sala, os alunos mais perturbadores tinham imediatamente “vermelho” (não satisfaz). Esta estratégia tinha alguns resultados, no entanto eram resultados a curto prazo: assim que eu ou uma das minhas colegas estagiárias se deslocava ao mapa dos comportamentos, os alunos faziam imediatamente silêncio absoluto; no entanto, não era necessário muito tempo para voltarem a mostrar um comportamento desadequado. Portanto esta estratégia não trazia o resultado pretendido.

O quadro de comportamentos era preenchido maioritariamente com vermelhos e amarelos (não satisfaz e satisfaz), existindo apenas na turma dois ou três alunos que tinham verde (satisfaz bem). Com o passar do tempo, “ter um vermelho” tornava-se normal para os alunos, que se mostravam já um pouco indiferentes a esta situação. Seria então necessário adotar alguma estratégia no sentido de atribuir uma consequência ao facto de ter um vermelho, por exemplo, a privação do recreio.

No primeiro dia em que recorri a esta estratégia, esta opção não se veio a revelar a melhor, uma vez que os alunos que ficaram na sala de aula ocuparam o seu tempo a desenhar ou a brincar. Este facto levou-me a pensar na necessidade de, numa próxima utilização desta estratégia, manter os alunos implicados num trabalho durante o tempo do intervalo. Portanto, na segunda vez em que recorri à privação do tempo de recreio, depois de lancharem, dei trabalho aos alunos, como exercícios de matemática em que eles apresentavam mais dificuldades ou a conclusão de algum trabalho pendente.

De acordo com a teoria de Skinner, “a punição pode reduzir o comportamento punido de forma imediata, mas esse resultado não se mantém a longo prazo” (Bolsoni-Silva e Marturano, 2002: 230). Além de poder fazer com que a criança pare de emitir o comportamento apenas temporariamente, pode também levá-la a fazer algo para poder fugir à punição (*idem, ibidem*).

Esta estratégia, além de não me ter permitido obter resultados imediatos, levou-me a refletir que, tendo estes alunos tantos problemas de comportamento, o intervalo no espaço exterior seria uma oportunidade para libertar energias, pelo que a privação deste não deveria ser uma estratégia frequente, por poder vir a ter o efeito contrário ao desejado.

Para além do mapa de comportamentos do grupo, mais tarde foi implementada, por sugestão da professora titular, uma nova forma de avaliação do comportamento. Individualmente, os alunos começaram a preencher no último momento do dia uma ficha de autoavaliação (apêndice 8) que seria assinada, no final de cada semana, pela professora titular de turma e pelo encarregado de educação, de modo a promover também a interação entre a escola e a família, envolvendo os pais/encarregados de educação na vida escolar dos seus filhos/educandos.

Esta nova forma de avaliação, individual, permitia aos alunos uma melhor orientação na ponderação da avaliação do seu comportamento pois, não sendo tão global, apresentava vários pontos específicos do comportamento que os alunos avaliavam em si. Após algumas semanas a utilizar esta ficha, eu, as minhas colegas de estágio e a professora cooperante chegámos à conclusão de que, para além de os pais não assinarem a ficha, esta também não tinham qualquer efeito no comportamento dos alunos, talvez por não trazer consequências práticas e por, por si só, não permitir sugestões de mudança de comportamento. Decidimos manter apenas o mapa de comportamentos, que permite o reforço social.

Uma vez que o comportamento desadequado dos alunos na sala advinha, em parte, da falta de concentração e implicação nas atividades, refleti, como forma de prevenir a indisciplina, na necessidade de envolver e manter a turma implicada nas atividades.

Envolver e manter a turma implicada no trabalho

Para trabalhar conteúdos das diversas áreas, nas primeiras semanas, recorriamos frequentemente a fichas de trabalho que os alunos resolviam individualmente e a que se seguia a correção escrita no quadro.

Durante a dinamização de uma das minhas primeiras aulas, em que distribuí uma destas fichas pelos alunos e fiz a correção em grupo no quadro, apercebi-me de que muito poucos alunos acompanhavam os exercícios. Em reflexão com a professora cooperante, esta chamou-me a atenção para a importância de envolver toda a turma no trabalho. De facto, distribuí as fichas pelos alunos e deixei que as resolvessem sozinhos, sem lhes dar muitas orientações. Aquando da correção, foquei a minha atenção no aluno que estava no quadro e descurei um pouco a

restante turma que devia continuar a liderar. Percebi então que os alunos precisam de um trabalho mais orientado e de serem chamados constantemente à atenção para se manterem implicados na atividade que realizam.

Aires (2009) considera o facto de ter a turma envolvida na aprendizagem como uma estratégia preventiva ou corretiva da indisciplina na sala de aula. Quanto maior for a ajuda ou a supervisão do professor, maior será o tempo em que os alunos se mantêm interessados na tarefa que realizam, pelo que se torna importante que o trabalho seja devidamente monitorizado, não descurando o desenvolvimento da autonomia dos alunos. “Quando as actividades fornecem continuamente indicações acerca do que fazer, passo após passo, o envolvimento dos alunos é mais intenso” (Evertson, et al., 2006 citado por Aires, 2009: 67).

O ritmo da aula, que deve ser variado e flexível, também determina o envolvimento dos alunos. As transições repentinas na matéria ou nas atividades devem ser evitadas; não é aconselhável começar a explicar uma nova tarefa antes de ganhar a atenção dos alunos nem começar uma tarefa a meio de outra (Aires, 2009). A marcação de inícios e fins de momentos da aula foi um dos aspetos pelo qual fui chamada à atenção da professora cooperante na primeira aula que lecionei, assim como não explicar a próxima tarefa sem ter a atenção da turma.

Deste modo, nos dias seguintes, tentei ser mais calma na dinamização das aulas, esperando que todos os alunos estivessem prontos a trabalhar, que arrumassem o material, ou que terminassem de copiar algo do quadro, por exemplo; e que me ouvissem antes de começar a explicar o que iríamos fazer.

Por vezes, perante a distração de alguns alunos, o facto de perguntar “Concordam com o que o colega fez/disse?”, “Quem resolveu de outra forma?” ou de chamar um aluno em específico pedindo-lhe a sua opinião sobre o que se desenrolava ou para corrigir outro colega, foram estratégias simples que encontrei e que modificaram completamente a dinamização das aulas e os níveis de implicação dos alunos.

Estas estratégias com vista à maior implicação dos alunos nas tarefas, foram trazendo, ao longo do tempo, consequências no comportamento da turma, tendo os comportamentos indesejados vindo a diminuir.

Recurso às Tecnologias da Informação e Comunicação

A primeira unidade didáctica, que surgiu aquando do dia mundial da alimentação, a 16 de outubro, teve como tema a alimentação. Como forma de introduzir as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na sala de aula, foi projetada uma apresentação em PowerPoint sobre a roda dos alimentos. Os alunos reagiram muito bem a esta atividade, mantiveram-se atentos, interessados e captaram o essencial da informação que foi discutida.

“Os níveis de interactividade que permitem, a facilidade em proporcionar emergência de novas experiências, mais autónomas”, flexíveis e ambiciosas e “a possibilidade de aprender mais e mais depressa” são vantagens da integração das TIC no processo de ensino e aprendizagem referidos por Cardona e Marques (2008: 107). António (2010) enuncia também alguns benefícios do uso pedagógico de apresentações multimédia: estas permitem a apresentação do resumo da aula de modo organizado, podendo servir como guia de estudo para o

aluno; possibilitam o uso de imagens como desenhos, esquemas ou ilustrações, som e movimento.

Um dos aspetos negativos da primeira apresentação em PowerPoint foi a utilização de imagens animadas que provocaram, em certos momentos, desconcentração, risos e comentários inapropriados na turma. Sobre este assunto, António (2010) defende que as animações devem ser utilizadas muito moderadamente, pois podem ter como consequência a desconcentração dos alunos, ao invés da sua esperada atenção para a informação apresentada.

Perante as grandes dificuldades de concentração e a falta de motivação que os alunos demonstravam na maioria das atividades e devido à boa reação que têm em relação ao PowerPoint, o recurso às TIC seria futuramente uma estratégia para captar o seu interesse, no entanto, numa próxima atividade deste género, as animações serão reduzidas por trazerem um efeito contrário ao esperado. Para tentar envolver mais a turma e esta não ser uma atividade tão expositiva, seria importante também pedir a participação dos alunos para a leitura da informação do PowerPoint e tentar promover mais o diálogo na sala de aula.

Trabalho em pequenos grupos

A construção da roda dos alimentos foi uma atividade realizada em pequenos grupos. Foram formados sete grupos em que cada um partilhava a responsabilidade de procurar, em revistas e panfletos trazidos pelos alunos, alimentos que pertencessem ao grupo da roda dos alimentos que lhe competia. O trabalho em pequenos grupos constituiu-se como uma estratégia que procurava desenvolver a discussão de ideias, a tomada de decisões e a aprendizagem através da cooperação entre colegas. “A aprendizagem cooperativa é uma estratégia pedagógica, que

tem como objectivo constituir pequenos grupos, onde os alunos trabalham para melhorar o seu rendimento e o dos colegas pertencentes ao seu grupo” (Lúcia, Carmo e Marcelino, 2005:138).

A constituição dos grupos pode ser efetuada de várias formas mas, devido aos constantes conflitos que os alunos geram entre si, optei por ser eu a decidir a sua organização, utilizando como critério a proximidade de carteiras. Lúcia et al. (2005) defendem que para formar grupos podem ser utilizados “três critérios: formação de grupos ao acaso, os alunos escolhem o grupo a que querem pertencer, ou é o professor que decide. (...) No caso da escolha ser feita pelo professor, os alunos são organizados propositadamente (em grupos equilibrados), uma vez que o professor conhece os alunos e as suas capacidades” (Lúcia et al., 2005:143).

Esta atividade foi realizada na primeira semana de intervenção, pelo que o conhecimento das capacidades individuais dos alunos não era ainda suficiente para permitir a formação de grupos equilibrados. No entanto, numa futura atividade realizada em pequenos grupos, seria importante pensar na constituição de grupos equilibrados, pois um grupo não se trata apenas de um conjunto de alunos, mas da união de esforços com vista a um objetivo comum, onde se desenvolvem competências como a cooperação.

Neste sentido, a heterogeneidade dos grupos é um aspeto a que se deve ter atenção para se conseguir o objetivo de progressão nas aprendizagens. Os grupos heterogéneos permitem a exposição de “pensamentos e raciocínios diferentes”, a descoberta de “várias formas de resolver problemas”, a promoção de “‘choques’ de ideias, motivados por níveis de pensamentos diferentes, possibilitando um progresso mais vivível a todos os elementos do grupo” e a formulação de “mais

explicações” e a mais fácil expressão de pontos de vista (Freitas e Freitas, 2002, citados por Lúcia et al., 2005:138 e 139).

Autonomia e hábitos de trabalho

Ao longo do tempo, fui-me apercebendo que a indisciplina dos alunos se devia, entre outras razões, à falta de motivação para aprender e ao insucesso escolar (a avaliar pelo seu insuficiente desempenho nas atividades letivas diárias). Este encontra-se, por sua vez, associado às suas grandes dificuldades, principalmente ao nível da escrita na área de língua portuguesa e da resolução de problemas na área da matemática (estas são temáticas abordadas mais adiante). Também a pouca autonomia, o baixo ritmo de trabalho e a falta de hábitos de estudo penso serem características dos alunos que contribuem para o seu insucesso e posterior desmotivação e problemas de comportamento. “Está demonstrado que a experiência de insucesso provoca, muitas vezes, desmotivação e indisciplina” (Estanqueiro, 2010: 64). Apercebi-me então de que era necessário procurar estratégias que promovessem o aumento do ritmo de trabalho e da autonomia dos alunos, assim como o desenvolvimento de competências de escrita e do raciocínio matemático.

A falta de métodos de estudo é uma das causas do insucesso escolar. Por este motivo, o ensino de estratégias de estudo é defendido por especialistas da educação como a forma distinta de apoiar os alunos com dificuldades de aprendizagem. As dificuldades escolares podem ser colmatadas com, mais do que voltar a repetir a matéria, o ensino de estratégias de estudo, o que leva ao sucesso escolar que, sendo gratificante, se torna motivador. A orientação do professor para ensinar a estudar deve levar os alunos a construir o seu próprio método de estudo, com vista ao desenvolvimento da autonomia (Estanqueiro, 2010).

O ensino de métodos de estudo seria então um meio para o desenvolvimento da autonomia dos alunos e para contornar o insucesso escolar. A construção em grande grupo de um texto síntese (com auxílio de um *brainstorming*) sobre o que os alunos tinham aprendido no âmbito da temática da alimentação deu-lhes oportunidade de se familiarizarem com métodos de estudo que permitissem resumir informação e ao mesmo tempo trabalhar as competências de escrita. Os alunos revelaram muito pouca autonomia na realização deste trabalho, estando dependentes de muita orientação da estagiária. No entanto, a construção de um texto com ideias síntese seria uma estratégia a continuar a utilizar com o objetivo de desenvolver hábitos de estudo e também colmatar as suas dificuldades de escrita.

Ao observar os cadernos diários dos alunos, apercebi-me de que estes têm muitas dificuldades na organização da informação que escrevem por si ou que copiam do quadro. Eles copiam tudo tal e qual como se lhes é apresentado. Isto levou-me a refletir sobre o modo como eu, por vezes, registava determinadas informações no quadro, sobre a importância de as organizar, de organizar o espaço, de utilizar cores para realçar títulos ou determinados aspetos ou para o simples facto de apagar o quadro marcando o término de um momento e o início de outro.

Mais tarde, quando registasse algo no quadro, teria de ter muito cuidado com a forma como organizava a informação, pois esta seria determinante para a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos, além de ser um modelo para eles, que assim adquiriam métodos de organização da informação.

Desenvolver competências de escrita

Como referi anteriormente, os alunos apresentavam muitas dificuldades e insegurança nos exercícios de expressão escrita, quer fosse na construção de respostas a perguntas de interpretação de textos explorados oralmente, quer na estruturação e na fluência de ideias para a construção de textos. Uma vez que os alunos mostravam gosto e interesse por histórias, estas poderiam ser um ponto de partida para o desenvolvimento de competências de escrita.

Assim, foram várias as histórias exploradas com a turma, como o livro *Eu Nunca na vida comerei tomate* de Lauren Child. Após a leitura, exploração dos elementos para textuais do livro e reconto oral da história com recurso às ilustrações, os alunos fizeram o seu reconto escrito. Como auxílio na escrita, os alunos colaram numa folha a sequência de imagens que ilustravam o livro e por fim, por debaixo de cada imagem, escreveram algumas frases que resumiram a história.

Penso que esta estratégia foi motivadora por utilizar o livro infantil que desperta a atenção dos alunos e envolver uma tarefa de recorte e colagem. Além disso, foi ao encontro das dificuldades específicas dos alunos no âmbito da escrita, pois as imagens serviram de orientação na estrutura do texto.

Como resposta às dificuldades de fluência de ideias na construção de texto, numa atividade em que era pedido aos alunos que relatassem um episódio em que tinham sido picados ou mordidos por algum animal, no âmbito do tema “Os primeiros socorros”, tivemos a ideia de escrever no quadro algumas questões orientadoras. No entanto, o resultado desta atividade não foi o esperado, pois os alunos elaboraram apenas respostas às perguntas escritas no quadro e não construíram um texto coeso.

Continuei a achar que esta tinha sido uma boa estratégia que permite a fluência de ideias, no entanto, talvez tivesse faltado apenas dar o passo seguinte: levar os alunos a reverem o texto para o reformularem tentando interligar as frases que tinham escrito.

O processo de escrita engloba três fases: a planificação (ativação, organização e seleção de conhecimentos necessários à produção do texto), a redação (representação escrita) e a revisão (avaliação do texto escrito, que integra as componentes de leitura e correção ou reformulação, podendo esta ser efetuada a nível ortográfico, sintático, semântico ou lexical) (Barbeiro, 1999).

O reconto oral da história, a sequencialização de imagens e as perguntas orientadoras para a construção de texto foram estratégias que utilizámos e que ajudaram os alunos a planificar o texto. A revisão não foi realizada, mas seria importante sendo esta uma forma de os alunos retomarem os subprocessos do processo de escrita (Barbeiro, 1999), de desenvolverem e treinarem os mecanismos relativos a esses subprocessos, de criarem rotinas e de integrarem aprendizagens nas novas produções (Amor, 1993). A revisão pode ser efetuada através da leitura individual do texto, da leitura mútua, da leitura apoiada em códigos de correção, da consulta de gramáticas ou dicionários (Amor, 1993). Portanto, sugerir a reescrita dos textos teria sido uma atividade enriquecedora.

A fluência de ideias, que era o maior obstáculo dos alunos para conseguirem escrever um texto, encontra-se diretamente relacionada com a criatividade. Deste modo, pensámos, numa fase seguinte, em recorrer a atividades de escrita criativa como forma de desenvolver as competências de escrita.

Desenvolver o raciocínio matemático

Tal como a expressão escrita, também a resolução de exercícios e problemas matemáticos trazia muita insegurança aos alunos. Devido às dificuldades que tinham perante um exercício ou problema nesta área, eles recusavam-se a pensar e preferiam esperar por uma resposta no quadro que pudessem copiar. As nossas estratégias centraram-se, numa primeira fase, na valorização das suas ideias matemáticas e na promoção de exercícios que respondessem às suas maiores dificuldades.

A área da matemática era trabalhada através de fichas com exercícios nos quais os alunos apresentavam mais dificuldades. Eles resolviam os exercícios individualmente e corrigiam-nos no quadro. Ao dirigir esta aula eu ia passando pela turma no sentido de dar alguma orientação na realização das tarefas e tentando valorizar os esforços dos alunos.

Cheguei à conclusão de que nestas aulas, as atividades eram realizadas maioritariamente de modo individual, e que não existia grande envolvimento de toda a turma para resolução de exercícios ou problemas, sendo a partilha de ideias quase inexistente.

O Programa de Matemática do Ensino Básico menciona, como as três grandes capacidades transversais a desenvolver na área da matemática, a resolução de problemas, o raciocínio matemático e a comunicação matemática. “A comunicação deve ter também um lugar destacado na prática lectiva do professor. Através da discussão oral na aula, os alunos confrontam as suas estratégias de resolução de problemas e identificam os raciocínios produzidos pelos seus colegas” (Ponte, Serrazinha, Guimarães, Breda, Guimarães, Sousa, Menezes, Martins, e Oliveira, 2007: 9).

Era a comunicação matemática que pretendíamos promover para que houvesse uma maior partilha de ideias entre os alunos que permitisse a expressão, confronto, defesa e valorização das suas conceções e estratégias de resolução de problemas, de forma a desenvolver o raciocínio matemático e fomentar a segurança dos alunos.

3.2.1. Conclusão

A observação e as primeiras semanas de intervenção permitiram-me um primeiro contacto com a turma de modo a conhecer a sua dinâmica de trabalho, identificar os seus problemas e maiores dificuldades e experimentar as primeiras opções de intervenção que foram, posteriormente, sendo readaptadas.

Durante esta fase, a principal preocupação incidiu sobre os problemas de comportamento da turma, sobre os quais posso concluir que a minha conceção inicial, que se centrava na modificação do comportamento dos alunos, mudou para o reconsiderar das questões pedagógicas enquanto facilitadoras da motivação e envolvimento dos alunos nas atividades, que se revelaram preventivas dos comportamentos desadequados. Estas questões pedagógicas foram alvo de aprofundamento nas semanas seguintes.

3.3. Algumas semanas depois: Refletir para (re)adaptar estratégias de intervenção

Tendo já um melhor conhecimento da turma, foi possível, algumas semanas depois de ter começado a intervir, adequar melhor as estratégias de intervenção aos interesses e dificuldades dos alunos. Retomando as mesmas temáticas, reflito sobre as experiências numa segunda fase da intervenção.

A indisciplina na sala de aula

Algumas semanas mais tarde, os alunos iam-se tornando mais empenhados no trabalho, o que trouxe também consequências positivas a nível do comportamento. No entanto, por vezes, continuavam a entrar na sala de aula, quer de manhã, quer depois do intervalo ou do almoço, muito agitados, sendo necessário sempre algum tempo para os acalmar de modo a iniciar a aula. Foram sendo experimentados alguns exercícios de respiração e de relaxamento a que os alunos, inicialmente, não respondiam. Só mais tarde começaram a colaborar, por exemplo, quando uma das estagiárias chamou a atenção para o puzzle do aparelho respiratório que estava afixado ao fundo da sala. Ao fazer referência ao puzzle, que tinha já sido explorado com os alunos no âmbito do estudo do aparelho respiratório, e aos conhecimentos destes sobre o tema, os alunos aderiram rapidamente ao exercício de inspiração e expiração. Talvez o facto de ter sido feita referência a experiências que para eles foram significativas tenha contribuído para o despertar do seu interesse e a para a adesão ao exercício que a estagiária propôs.

A audição de uma música calma no início da aula tinha sido também uma estratégia pensada para deixar os alunos mais serenos, no entanto esta teve um efeito contrário ao esperado pois serviu apenas para levantar conflitos e comentários desapropriados acerca das músicas. Estava com algumas expectativas de que esta estratégia resultasse, mas devido ao sucedido, a música foi retirada e a aula foi iniciada depois de os alunos acalmarem com algumas chamadas de atenção.

Quando comunicava com a turma e começava a surgir mais agitação na sala, experimentava parar de falar o que, por vezes, foi dando resultado pois os alunos, assim que se apercebiam da interrupção, sossegavam e esperavam que continuasse a aula.

O mapa de comportamentos continuou a ser utilizado para o registo dos comportamentos da turma. No entanto, em reflexão de grupo com as minhas colegas estagiárias, chegámos à conclusão de que a nossa atenção, durante a realização desta atividade diária de avaliação, se centrava maioritariamente nos comportamentos negativos que preenchiam quase toda a grelha, e descurávamos um pouco os comportamentos positivos. Decidimos então começar a reforçar em frente da turma o comportamento positivo de três alunos a quem passámos a atribuir, justificadamente, em vez de “bola verde” (satisfaz bem), “bola azul” (satisfaz muito bem) nos dias em que o seu comportamento era exemplar.

A turma ficou surpreendida com a atribuição da cor azul que, até então, não tinha sido utilizada, por não termos prestado a atenção devida aos bons comportamentos. Para além de os alunos que tiveram “bola azul” terem mostrado contentamento e orgulho perante os elogios por nós oferecidos em frente à turma, também os alunos mais mal comportados se mostraram interessados em serem possuidores deste mérito, pois, como nós referimos, qualquer aluno seria capaz de ter “bola azul”.

Surpreendentemente, por vezes, alguns alunos prometiam que iriam ter “bola azul” no dia seguinte. Este interesse mostrado por eles em modificar o seu comportamento foi por nós tomado em consideração. A promessa que faziam era relembrada pela estagiária que dirigia a aula quando, num momento ou outro do dia, estes alunos começavam a ter um comportamento desadequado. Desta forma, alguns alunos conseguiram chegar à avaliação de satisfaz muito bem, enquanto outros, embora não o conseguissem, eram sempre elogiados pelos seus esforços e progressos e encorajados a não desistirem do seu objetivo.

Cheguei então à conclusão de que o reforço dos comportamentos positivos tem muito mais resultado do que a atribuição de um castigo aos comportamentos desadequados e que a modificação de um comportamento não acontece apenas por ação do professor, pois o aluno tem de se sentir predisposto para tal.

Envolver e manter a turma implicada no trabalho

Envolver a turma nas atividades e manter os seus níveis de implicação foi uma das estratégias conseguidas nas primeiras semanas para prevenir problemas de comportamento. A motivação dos alunos é um fator importante para que eles possam estar implicados no trabalho que realizam.

Jesus (2008) enuncia algumas estratégias para motivar os alunos para a aprendizagem, como o facto de o professor mostrar entusiasmo pelas atividades dinamizadas com os alunos; “procurar saber quais são os interesses dos alunos”; “deixar os alunos participarem na escolha das matérias e tarefas escolares”; “criar situações em que os alunos tenham um papel activo na construção do seu próprio saber”; tendo em conta as diferenças individuais dos alunos, levar os alunos com mais conhecimentos sobre determinado assunto a apresentarem os conteúdos aos alunos com mais dificuldades; “fomentar o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, através de estratégias de trabalho autónomo e de trabalho de grupo”; diversificar metodologias de ensino; relacionar os novos conteúdos com conhecimentos anteriores; “partir de situações ou acontecimentos da actualidade ou da realidade circundante”; mostrar confiança nas capacidades dos alunos; entre outros (Abreu, 1996; Carrasco e Baignol, 1993; Jesus, 1996; Lens e Decruyenaere, 1991, citados por Jesus, 2008: 23).

Ao longo do tempo, e à medida que fomos conhecendo os alunos, foi sendo possível perceber o tipo de atividades que lhes despertavam mais interesse. A leitura de histórias, o recurso às TIC (PowerPoints e vídeos), a construção de puzzles sobre os aparelhos do corpo humano e a utilização de outro material manipulável foram atividades e estratégias que continuámos a utilizar porque motivavam os alunos para a aprendizagem (apêndice 9).

Fomos tentando diversificar estratégias de ensino e procurar também que os alunos tivessem um papel ativo na aprendizagem, através da pesquisa de informação no dicionário (aquando da exploração de textos), na internet ou por outros meios (pedimos aos alunos que perguntassem aos familiares ou procurassem na internet adivinhas e provérbios sobre o inverno).

Ao iniciar uma nova unidade didática, o tema era sempre contextualizado, através de um diálogo com os alunos, de modo a estabelecer uma relação com acontecimentos da realidade e com os conhecimentos anteriores dos alunos.

O diálogo com os alunos foi também importante para contornar a sua desatenção e fazer com que se mantivessem motivados no trabalho. “A participação dos alunos nas aulas aumenta o seu interesse. O diálogo entre o professor e os alunos é uma estratégia motivadora que dá mais significado aos conteúdos” (Estanqueiro, 2010:39).

Dada a heterogeneidade dos ritmos de trabalho da turma, por vezes os alunos que terminavam as tarefas primeiro do que os colegas começavam a perturbar a aula. No sentido de colmatar estes tempos mortos e, uma vez que a “inactividade gera indisciplina” (Estanqueiro, 2010: 39), a estratégia a que recorremos foi a de pedir a estes alunos que ajudassem os colegas que tinham mais dificuldades. Noutras situações,

estes alunos podiam colorir imagens de fichas de trabalho, ler um dos livros da sala ou era-lhes atribuído algum trabalho de acordo com as dificuldades/necessidades.

Estas foram estratégias que fomos adaptando e que foram surtindo efeito. Revelaram-se estratégias preventivas dos problemas de comportamento, pois fomos conseguindo cativar os alunos para o trabalho na sala de aula, que assim se foram mostrando mais empenhados e interessados em aprender.

Recurso às Tecnologias da Informação e Comunicação

As TIC, por cativarem os alunos, continuaram a ser utilizadas. Voltei a recorrer à apresentação em PowerPoint no âmbito do tema “Os primeiros socorros”, em que se pretendia que os alunos tomassem consciência dos principais cuidados a ter em caso de acidente.

Desta vez, a apresentação realizada em PowerPoint, apesar de continuar a ser apelativa, deixou de ter animações. Deste modo, os alunos não se desconcentraram como anteriormente.

A projeção tentou também não ser tão expositiva. Para além de os alunos terem contribuído para a leitura e interpretação da informação, tentei promover a comunicação na sala de aula, levantando experiências e opiniões dos alunos. Para a integração das TIC em ambientes educativos, Amante (2007) refere o facto de estas deverem ser postas “ao serviço da construção activa de conhecimentos, não dando lugar a simples acumulação de saberes mas a uma transformação constante dos esquemas de conhecimento que integram as novas experiências e continuamente os reconstroem” (Coll, 1992, citado por Amante, 2007:55) e deverem também “proporcionar uma ‘aprendizagem significativa’ (Jonassen *et al.*, 2003, citado por Amante, 2007: 55) que estabeleça relação entre as novas

experiências com os conhecimentos prévios e os interesses dos alunos”. António (2010) ressalta também a importância de a apresentação dever ser acompanhada de discussão e reflexão sobre o tema abordado.

Portanto, as apresentações que, inicialmente, eram expositivas, passaram a incluir momentos de diálogo entre mim e os alunos, de modo a interligar as suas vivências e os seus saberes anteriores com a nova informação. Deixaram de ter toda a informação que se pretendia que os alunos aprendessem mas passaram a ser uma orientação para que os alunos chegassem aos objetivos propostos. Deste modo, as apresentações em PowerPoint tornaram-se mais interativas, o que trouxe, por parte dos alunos, mais implicação e interesse em aprender.

A pesquisa sobre este assunto levou-me ainda a analisar outros aspetos importantes para a utilização do PowerPoint. Como requisitos para uma boa apresentação na sala de aula, António (2010) chama a atenção para o facto de a apresentação precisar de ter conteúdo e de esse conteúdo ter qualidade. É essencial que a informação esteja correta e atualizada e que a linguagem seja clara, consisa e objetiva. O tamanho e fonte da letra utilizada e o espaço do slide ocupado pelo texto também são importantes de modo a que possibilitem a fácil leitura da informação. Estanqueiro (2010) refere também que o professor deve ser muito cuidadoso ao projetar informação escrita, elaborando esquemas ou tópicos, fazendo uso de palavras simples e frases curtas. A utilização de letra pequena, muitas cores e excesso de palavras não é benéfica para a comunicação. Estes foram pormenores aos quais, posteriormente, tive mais atenção durante a elaboração e a dinamização das apresentações.

Trabalho em pequenos grupos

O trabalho em pequenos grupos (apêndice 10) voltou a ser realizado mais tarde. Num dia em que se dinamizavam atividades lúdicas associadas ao tema do Halloween, constituíram-se três grupos e distribuiu-se um jogo de tabuleiro por cada um, como forma de exploração da história *Bruxinha Luna e a Palavra Mágica* de Alice Cardoso, lida anteriormente.

Os grupos voltaram a ser constituídos por mim pois, devido aos conflitos que surgem tão frequentemente entre os alunos, a constituição dos grupos feita por eles não seria viável. Desta vez o critério utilizado deixou de ser a proximidade de carteiras. Uma vez que já tinha um melhor conhecimento das características dos alunos, tentei equilibrar os grupos, separando os alunos mais problemáticos e juntando alunos com diferentes níveis de conhecimento. Estando três estagiárias na mesma sala, cada uma ficou responsável por orientar cada um dos grupos.

Após a constituição dos grupos e a distribuição do material, tornou-se muito complicado chamar a atenção dos alunos para tentar explicar as regras do jogo devido ao seu grande entusiasmo pelo jogo que tinham na frente e que queriam experimentar e, ainda para mais, o facto de se encontrarem em grupos de muitos elementos apenas dava aso a conversa entre eles.

Cheguei então à conclusão de que a atividade teria corrido melhor se esta explicação tivesse sido realizada em grande grupo e antes da distribuição dos materiais, pois os alunos teriam estado mais atentos. Lúcia et al. (2005) defendem que “quando a turma é confrontada com um determinado problema ou tema, este deve ser discutido e entendido e só depois a turma deve ser dividida em grupos” (Lúcia et al., 2005: 143).

Autonomia e hábitos de trabalho

Para desenvolver hábitos de trabalho, foram sendo implementadas algumas estratégias como o registo de informações no quadro sobre a matéria em estudo, no qual os alunos participavam e que copiavam para o caderno. Foram sendo também utilizados os manuais para leitura, exploração e síntese de informação. Através destas estratégias foram sendo conseguidos ao longo do tempo um aumento do ritmo de trabalho dos alunos e da sua autonomia.

O incentivo à análise da origem das palavras e à utilização do dicionário por parte dos alunos durante a exploração de diversos textos foi também uma forma de promover a autonomia e a procura de informação para descobrir o significado de palavras que os alunos não compreendiam. As palavras novas eram também escritas no quadro para que os alunos pudessem familiarizar-se com a escrita e a fonética das mesmas.

Esta estratégia revelou-se eficaz pois os alunos, a partir de um certo momento, quando não percebiam determinada palavra começaram a levantar questões e a tomar a iniciativa de ir buscar o dicionário. Notou-se que começaram a gostar de realizar pesquisa, mostrando contentamento quando encontravam uma palavra primeiro que os colegas.

A envolvimento dos alunos no processo de ensino aprendizagem, através da pesquisa e descoberta de informação, foi tendo consequências positivas no desenvolvimento da sua autonomia, na sua implicação nas atividades e no aumento do seu ritmo de trabalho.

Desenvolver competências de escrita

Algumas semanas mais tarde, começámos a utilizar a escrita criativa para desenvolvimento das competências de escrita (apêndice 10). Este tipo de atividades seria adequado a estes alunos pois desenvolve a criatividade e o gosto pela escrita. Manaia (2010) defende a escrita criativa como forma de desenvolver a capacidade de escrita de uma forma lúdica. E “escrever de forma lúdica é abrir uma janela para dentro para se descobrir a si próprio em matéria de criatividade” (Fonseca e Costa, 2007, citados por Manaia, 2010: 87). “Estas experiências de escrita permitem viver no imediato as possibilidades literárias dos textos que se escrevem” (Gomes, 2007, citado por Manaia, 2010: 87). O carácter lúdico da escrita criativa foi uma das estratégias encontradas para motivar os alunos para exercícios que desenvolvem as competências de escrita. Foi proposta então aos alunos a realização do *Jogo do Taleigo*.

O *Jogo do Taleigo* foi uma atividade em que a estagiária apresentou aos alunos um saco fechado com brinquedos dentro que, desde logo, despertou o seu interesse. Um aluno ia sendo chamado para retirar um objeto de dentro do saco, à medida que a turma ia escrevendo uma história que envolvesse esses mesmos objetos. No final, a história foi ilustrada.

De forma lúdica, esta atividade contribuiu para trabalhar a construção de texto. A curiosidade em saber o que sairia de dentro do saco cativou os alunos e os objetos selecionados aos quais cada aluno atribuiu uma significação pessoal, contribuíram para a construção de histórias criativas, embora os alunos tenham necessitado de imenso tempo para realizarem esta tarefa. Por ter corrido bem e os alunos terem mostrado gosto em realizar esta atividade, a escrita criativa continuaria a

ser uma estratégia a adotar com a turma. Tentou-se mais tarde experimentar a *Escrita em Harmónio*.

A *Escrita em Harmónio* não seria exequível se fosse realizada só por si, uma vez que é uma atividade coletiva em que só pode escrever um aluno de cada vez, ficando os restantes à espera, a perturbar a aula. Aires (2009) aconselha a não manter um aluno a realizar uma tarefa enquanto os restantes colegas esperam pela sua vez. Por isso esta atividade foi realizada em paralelo com a hora das novidades, pelo que a sua dinamização correu bem.

A estagiária que dava aula no dia em que implementámos esta atividade escreveu numa folha branca uma frase relacionada como tema da unidade didática em estudo. A folha, dobrada em várias partes, circulou pela turma e cada aluno apenas podia ler a última frase escrita à qual dava continuação com uma frase sua.

Dada a natureza da atividade, e talvez por ter sido a primeira vez que os alunos tinham contacto com ela, foi compreensível o facto de o resultado ter sido um texto muito pouco coerente. Não houve oportunidade, mas teria sido proveitosa a realização da revisão do texto.

As atividades de escrita criativa foram adequadas e resultaram muito bem com a turma. Por serem divertidas, trouxeram motivação aos alunos para escrever. Para além de fomentarem o gosto pela escrita, contribuem para melhorar as suas competências na área da língua portuguesa, transversal a todas as outras áreas.

Desenvolver o raciocínio matemático

Algumas semanas mais tarde, o nosso objetivo, na área da matemática, centrou-se na promoção da comunicação matemática, partindo da resolução de problemas.

Os conteúdos matemáticos eram introduzidos através de um problema relacionado com o tema da unidade didática em desenvolvimento. “A resolução de problemas é uma actividade privilegiada para os alunos consolidarem, ampliarem e aprofundarem o seu conhecimento matemático” (Ponte, et al., 2007: 6).

Ao apresentar um problema aos alunos, era-lhes dado tempo para pensarem em modos de o resolverem individualmente. De seguida, pedia-se que explicassem à turma a sua estratégia de resolução, apresentando cálculos e desenhos ou esquemas, para desenvolver a comunicação matemática. “O professor deve dar atenção aos raciocínios dos alunos, valorizando-os, procurando que eles os explicitem com clareza, que analisem e reajam aos raciocínios dos colegas (Ponte, et al., 2007: 9).

Depois de um dos alunos apresentar as suas ideias, eu perguntava se alguém tinha resolvido o problema de modo diferente e que o quisesse comunicar à turma. Surgiam sempre estratégias ou representações esquemáticas do raciocínio alternativas, que tentei valorizar. Tentei fazer com que os alunos percebessem que as várias estratégias são válidas. “Os alunos devem compreender que um problema matemático, frequentemente, pode ser resolvido através de diferentes estratégias” (Ponte, et al., 2007: 6).

“A comunicação envolve as vertentes oral e escrita, incluindo o domínio progressivo da linguagem simbólica própria da Matemática. O aluno deve ser capaz de expressar as suas ideias, mas também de interpretar e compreender as ideias que lhe são apresentadas e de participar de forma construtiva em discussões sobre ideias, processos e resultados matemáticos” (Ponte, et al., 2007: 8).

Panizza (2006) defende também a partilha de ideias na sala de aula: “A comunicação de informações entre os alunos, dos resultados que tenham surgido através de um trabalho individual ou em pequenos grupos, é também constitutiva do sentido do conhecimento matemático”. É importante que o professor “favoreça a análise, a discussão e a confrontação entre as diferentes concepções e resultados que possam surgir”, porque este processo “permite a tomada de consciência sobre o que já se sabe e os limites deste saber”, pois “informar sobre o que foi produzido implica necessariamente a reconstrução da ação realizada” (Panizza, 2006: 52).

Esta troca de ideias sobre diferentes estratégias de resolução de um mesmo problema e a valorização das suas opiniões contribuiu para o desenvolvimento da flexibilidade de pensamento e para promover nos alunos maior segurança e gosto pela matemática. Era notável o interesse dos alunos em querer exprimir as suas ideias oralmente e, principalmente, em desenhar no quadro a representação do seu pensamento matemático.

3.3.1. Conclusão

Nesta segunda fase, em que já tinha um conhecimento mais rico da turma e estava melhor integrada nas suas dinâmicas, o comportamento dos alunos começou a melhorar e as minhas preocupações enquanto estagiária passaram do controlo do comportamento para o atendimento às suas dificuldades específicas. Para tal, a matemática e a língua portuguesa foram áreas nas quais aprofundei os meus conhecimentos científicos e didáticos, assim como acerca da exploração de PowerPoints e da dinamização do trabalho em pequenos grupos. Fomentar o gosto

pela expressão escrita através de atividades de escrita criativa e promover a interação de ideias matemáticas na resolução de problemas foram estratégias que melhoraram o rendimento dos alunos. Um melhor conhecimento sobre o modo de exploração de PowerPoint's na sala de aula permitiu-me nesta fase tirar um melhor partido deste recurso.

Senti assim uma melhoria na adequação da minha intervenção de modo a ajustar o trabalho didático às características de trabalho e comportamento da turma. As minhas práticas na sala de aula deixaram de ser tão racionais e centradas no cumprimento da planificação, e começaram a ser mais intuitivas e tolerantes, pois com um melhor conhecimento da turma, maior segurança e à vontade, pude prestar mais atenção e responder mais eficazmente a diversos pormenores que anteriormente descurava e a situações imprevistas que surgiam.

**CAPÍTULO IV – REFLEXÃO EM TORNO DO PERCURSO DE
FORMAÇÃO**

1. A importância da escrita reflexiva no meu percurso de formação

A reflexão sobre os acontecimentos mais significativos vivenciados em contexto educativo foi uma das tarefas que me acompanhou ao longo de todo o estágio. Para além da reflexão dialogada com as colegas de estágio, a educadora/professora cooperante e os professores orientadores, teve também extrema importância no meu desenvolvimento profissional a escrita reflexiva, na forma de narrativa autobiográfica.

Um dos pressupostos teóricos da formação de professores enunciados por Blanco e Pacheco (1990), citados por Cunha (2008), é o de que o professor é um prático reflexivo, que se forma à base de uma constante reflexão e avaliação crítica do seu trabalho, assumindo assim uma atitude investigadora, examinando com sentido crítico a sua prática.

A narrativa das práticas educativas num contexto real, analisando e refletindo sobre o que se fez, as razões pelas quais se fez e as suas consequências, possibilita ao formando, segundo Leitão (2009), colocar-se diante de si próprio de modo a pensar, questionar e reformular as suas ações. Este processo de tomada de consciência da sua ação torna-se a fonte de progresso no seu desempenho profissional. A escrita de narrativas autobiográficas constitui-se então como um instrumento de desenvolvimento da prática e da capacidade de a pensar, ou seja, de lhe dar significado (Ferreira-Alves, 2000, citado por Leitão, 2009).

A reflexão é também uma forma de desenvolver a autonomia, pois a “capacidade de produzir e de apreciar a própria capacidade de agir, isto é, o auto-conhecimento que emerge, sobretudo, de processos auto-avaliativos, liberta o professor de muitos condicionalismos externos, conduzindo-o à sua autonomia” (Leitão, 2009: 144).

A escrita reflexiva revelou-se essencial para poder, autonomamente, repensar e reformular as minhas práticas através da descrição e análise crítica das experiências-chave que relatei neste trabalho decorridas de contextos específicos de intervenção (jardim-de-infância e sala de aula). Facilitou também a pesquisa, a reflexão e a construção de significações pessoais e profissionais sobre as vivências consideradas marcantes, que estruturaram o meu percurso formativo na área da educação básica.

2. Reflexão final

Este percurso de formação, do qual fizeram parte as experiências refletidas vivenciadas na prática educativa na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, permitiu-me, quer através da observação e análise de situações em contexto real, quer da intervenção, reflexão e investigação sobre a ação, uma articulação entre a teoria e a prática, desenvolvendo conhecimentos e competências, essencialmente a nível científico e didático.

Fazendo um balanço de todo o percurso, muitas conceções e atitudes que tinha inicialmente foram modificadas. Ao iniciar o estágio, a minha expectativa era a de poder experienciar na prática alguns conhecimentos que tinha adquirido ao longo do curso. A minha atuação era inicialmente muito racional, preparada ao pormenor e muito centrada nos procedimentos, em que a aprendizagem das crianças, a adequação das atividades ao grupo/turma e a avaliação não tinham ainda a consideração devida. Tendo tido, até ao momento, uma formação fundamentalmente teórica, as maiores dificuldades ao iniciar a prática

relacionavam-se com o controlo da disciplina, a liderança, a orientação e a comunicação com o grupo/turma.

Penso que o conhecimento das crianças e dos seus contextos, assim como a minha progressiva integração no local de estágio e a constante reflexão sobre as minhas práticas foram fundamentais para a mudança das minhas conceções e para a evolução das minhas competências profissionais. Assim, à medida que fui conhecendo as crianças e o seu ritmo de trabalho, tornou-se mais fácil proporcionar atividades que respondessem aos seus interesses e necessidades e desenvolver estratégias adequadas à resolução de problemas. A planificação passou de um documento que tinha de ser cumprido a um guia flexível orientador da intervenção, tendo eu ganho maior capacidade de responder ao imprevisto, decidir e agir no momento. A minha atuação foi-se tornando progressivamente mais segura e intuitiva, deixou de se centrar tanto em mim, na minha postura, no cumprimento da planificação e no controlo da disciplina e passou a centrar-se nas crianças, na sua aprendizagem, nas suas necessidades individuais e de grupo e na adequação das tarefas. Fui também investindo no aprofundamento dos conhecimentos científicos sobre os temas a trabalhar, assim como no modo de o fazer – as questões didáticas.

Ao desenvolver capacidades de observação, análise crítica, investigação e reflexão, as minhas competências profissionais foram evoluindo no sentido de me tornar, progressivamente, capaz de tomar decisões conscientes com mais facilidade e de agir adequadamente em contexto educativo.

Concluindo sobre a experiência de estágio relatada, é importante referir que esta facilitou a articulação entre a teoria e a prática e o contacto no terreno com problemáticas da profissão docente, que

permitiu o desenvolvimento de conhecimentos e competências. Aprofundei os meus conhecimentos sobre a didática das ciências e o trabalho de projeto na educação pré-escolar e sobre diversas temáticas no 1.º ciclo, como estratégias para controlo da disciplina, a didática a nível do uso das TIC, de estratégias facilitadoras da melhoria da escrita, das dinâmicas do trabalho de grupos, entre outros.

A redação deste relatório tornou-se relevante ao possibilitar uma perspetiva diferente da realidade daquela que tinha ao intervir. Terminado o estágio, fiz um balanço global em que relembrei as conceções iniciais, revivi momentos chave e tomei consciência do meu percurso e da evolução profissional que fiz, das minhas dificuldades e das competências que desenvolvi para as ultrapassar. Refletir no final de toda a experiência permitiu-me relacionar acontecimentos e ter uma perspetiva sequencial e integrada dos mesmos.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

Aires, L. M. (2009). *Disciplina na sala de aulas. Um guia de boas práticas para professores do 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário*. Edições Sílabo. Lisboa.

Alarcão, I. e Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Edições Almedina. Coimbra.

Amante, L. (2007). As TIC na escola e no jardim de infância: motivos e factores para a sua integração. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 3:51-64. Acedido em 16 de maio de 2012, em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

Amor, E. (1993). *Didáctica do português. Fundamentos e metodologia*. Texto Editora. Porto.

Ander-Egg, E. e Idáñez, M. (1999). *Como elaborar um projecto. Guia para desenhar projectos sociais e culturais*. Centro Português de Investigação em História e Trabalho Social. Lisboa.

António, J. C. (2010). *Uso pedagógico de apresentações de slides digitais*. Acedido em 16 de maio de 2012, em: <http://professordigital.wordpress.com/2010/07/17/uso-pedagogico-de-apresentacoes-de-slides-digitais/>.

Araújo, M. F. M. e Cruz, O. M. T. (2005). Temas significativos da nossa experiência profissional. *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão. Actas das jornadas da prática pedagógica do ensino básico*. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Edições Almedina, Coimbra. pp. 103-108.

- Barbeiro, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita. Consciência metalinguística e expressão escrita*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Bolsoni-Silva, A. T. e Marturano, E. M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia*. 7:227-235. Acedido em 14 de junho de 2012, em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a04v07n2.pdf>.
- Borges, M. I. P. (1987). *Introdução à psicologia do desenvolvimento*. Jornal de Psicologia. Porto.
- Campos, B. P. (2004). Novas dimensões do desempenho e formação de professores. *Discursos: perspectivas em educação*. 13-26. Acedido em 9 de maio de 2012, em: <http://hdl.handle.net/10400.2/155>.
- Cardona, M. J. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*. Porto Editora. Porto.
- Cardona, M. J. e Marques, R. (2008). *Aprender e ensinar no jardim de infância e na escola*. Edições Cosmos. Chamusca.
- Cardona, M. J.; Vieira, C; Uva, M. e Tavares, T. C. (2009). Género, cidadania e intervenção educativa: sugestões práticas. *Guião de educação. Género e Cidadania*. CIG, Lisboa. Acedido em 4 de maio de 2012, em: http://www.cig.gov.pt/guiaoeducacao/preescolar/pre_cap2_1.pdf.
- Carmo, H. e Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa.

- Carvalho, I. L. (2006). *Educação pré-escolar em Portugal*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Carvalho, J. R. D. (2011). *Qualidade das narrativas produzidas em contexto didático por crianças na idade pré-escolar: Impacto do scaffolding verbal materno*. Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia Clínica. Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Minho. 4 pp.
- Castro, A. D. (1983). *Piaget e a pré-escola*. 2.ª edição, Pioneira. São Paulo.
- Cunha, A. C. T. N. (2008). *Ser professor: bases de uma sistematização teórica*. Casa do professor. Braga.
- Damas, M. J. e Ketele, J. (1985). *Observar para avaliar*. Edições Almedina. Coimbra.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201/2001 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201/2001 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República n.º 4/2008 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. *Diário da República n.º 38/2007 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. *Diário da República n.º 79/2008 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 30/2001 de 19 de julho. *Diário da República n.º 166/2001 – I Série B*. Ministério da Educação. Lisboa.

Dionísio, M. L. e Pereira, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal. Concepções oficiais, investigação e práticas [Versão eletrónica]. *Perspectiva*, **24**: 597-622. Acedido em 21 de fevereiro de 2012, em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação. O papel dos professores*. Editorial Presença. Lisboa.

Ferreira, A. G. e Mota, L. (2009, 1 de junho). Do magistério primário a Bolonha. Políticas de formação de professores do ensino primário. *Exedra*. **1**: 69-90. Acedido em 4 de abril de 2012, em: <http://www.exedrajournal.com/>.

Ferreira, P. e Nogueira, S. (2005). *A água. Recursos para o desenvolvimento das ciências*. Rafa Editora – Edições para o Ensino e Cultura. Rio de Mouro.

Galve, S. (2009). *30 conselhos para educar melhor. Princípios educativos para pais, educadores e professores*. K Editora. Sintra.

Gomes, J. F. (1977). *A educação infantil em Portugal*. Livraria Almedina. Coimbra.

Grossman, E. (2010). A construção do conceito de adolescência no Ocidente [Versão eletrónica]. *Adolescência & Saúde*. **7**: 47-51. Acedido em 28 de maio de 2012, em: <http://www.adolescenciaesaude.com/>.

Jesus, S. N. (2008). Estratégias para motivar os alunos. *Educação*, **31**: 21-29. Acedido em 17 de maio de 2012, em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2753/2101>.

Katz, L; Ruivo, J. B.; Silva, M. I. R. L. e Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica. Lisboa.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237/86 – I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República n.º 34/97 – I Série A*. Assembleia da República. Lisboa.

Leitão, A. S. P. (2009). *Construção da profissionalidade na formação inicial de professores do 1.º CEB. O caso de um grupo de professores estagiários da ESEC*. Dissertação de Doutoramento em Didática na especialidade de Supervisão e Formação. Universidade de Aveiro, Aveiro. 144-149 pp.

Libâneo, J. C. (2007). Pedagogia e pedagogos, para quê? *Cadernos de Pesquisa*. **37**:513-515. Acedido em 6 de março de 2012, em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v37n131/a1437131.pdf>.

Lúcia, A.; Carmo, C. e Marcelino, I. (2005). Questões da prática profissional: trabalho em grupo e desenvolvimento de competências colaborativas. *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão*. *Actas das jornadas da prática pedagógica do ensino básico*. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Edições Almedina, Coimbra. pp. 137-150.

Manaia, C. (2010, 9 de março). “Receita para a felicidade”: Da compreensão de textos à escrita criativa. *Exedra*. N.º temático-EIELP: 85-89. Acedido em 16 de maio de 2012, em: <http://www.exedrajournal.com/>.

Marques, A. P. e Silva, R. P. (2008). Na análise dos textos das crianças, o reconhecimento da alteridade da infância. *Comunicação e Cidadania - Actas do 5.º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação*. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Braga, 6-8 de setembro de 2007. pp. 1330-1336. Acedido em 28 de maio de 2012, no *Web site* da: Universidade do Minho: <http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/5sopcom/issue/view/5sopcom/showToc>.

Martins, I. P.; Veiga, M. L.; Teixeira, F.; Tenreiro-Vieira, C.; Vieira, R. M.; Rodrigues, A. V.; Couceiro, F. e Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a ciência. Atividades dos 3 aos 6*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

Mendonça, M. (1994). *A educadora de infância. Traço entre a teoria e a prática*. Edições ASA. Porto.

Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica. Lisboa.

Ministério da Educação (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a primeira infância em Portugal*. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica. Lisboa.

- Ministério da Educação (2003). *Sistema educativo nacional de Portugal*.
Acedido em 30 de maio de 2012, em:
<http://www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf>.
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas. Ensino básico – 1.º ciclo*. 4.ª edição, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica. Lisboa.
- Norton, C. (2001). *Os mecanismos da escrita criativa: escrita criativa, actividade lúdica*. Temas e Debates. Lisboa.
- Nóvoa, A. (1986). *Do mestre-escola ao professor do ensino primário. Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI - XX)*. Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Educação Física. Lisboa.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote - Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.
- Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T. M. e Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro*. Artmed. Porto Alegre.
- Oliveira-Formosinho, J; Lino, D. e Niza, S. (1996). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto Editora. Porto.
- Panizza, M. (2006). *Ensinar matemática na educação infantil e nas séries iniciais. Análise e propostas*. Artmed. Porto Alegre.

Ponte, J. P.; Serrazinha, L.; Guimarães, H. M; Breda, A.; Guimarães, F.; Sousa, H.; Menezes, L.; Martins, M. E. G. e Oliveira, P. A. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Cidine. Aveiro.

Portugal, G. e Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto Editora. Porto.

Projecto Curricular de Grupo. Coimbra.

Projecto Educativo de Agrupamento. Coimbra.

Projecto Educativo. Coimbra.

Roldão, M. C. (2001). Gestão curricular – a especificidade do 1.º ciclo. Em: *Gestão curricular no 1.º ciclo. Monodocência - coadjuvação. Encontro de Reflexão*. Viseu, 2000, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Lisboa. pp. 15-30.

Rutherford, R. e Lopes, J. (1993). *Problemas de comportamento na sala de aula*. Porto Editora. Porto.

Sim-Sim, I.; Silva, A. C. e Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

Varão, R. e Bemfica, V. (2009). Quando jornalismo e infância se encontram: notas históricas sobre o surgimento da imprensa jornalística para crianças. *VII encontro nacional de história da mídia. Mídia alternatica e alternativas midiáticas*. Fortaleza, 19-21 de agosto de 2009. Acedido em 28 de maio de 2012, em: <http://paginas.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/7o-encontro-2009-1/Quando%20jornalismo%20e%20infancia%20se%20encontram.pdf>.

Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Coleção Educação Hoje. Texto Editores. Lisboa.

Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Wolyneec, E. (2008). Ensino centrado no aluno. *Techne*. Acedido em 25 de janeiro de 2012, em: <http://www.techne.com.br/artigos/Ensino%20centrado%20no%20aluno.pdf>.

Zabalza, M. A. (1998a). *Qualidade em educação infantil*. Artmed. Porto Alegre.

Zabalza, A. (1998b). *A prática Educativa: como ensinar*. Artmed. Porto Alegre.

APÊNDICES

Apêndice 1

Quadro 1 - Planificação da atividade “Flutua ou não flutua?”

Jardim-de-Infância:
Dia: 27/05/2011
Duração da actividade: 60 minutos
Nº de crianças: 20

Idades: 4/5 anos
Educatória Cooperante:
Educadoras Estagiárias:

Actividade	Descrição	Áreas de Conteúdo	Objectivos	Recursos
A Alimentação – Flutua ou não flutua?	<p>-Estando dispostos uma bacia de água e vários alimentos, a educadora pergunta às crianças o que acontecerá com cada um dos alimentos que observam quando colocados em água;</p> <p>-As crianças registam as suas previsões numa ficha preenchendo uma tabela;</p> <p>- As crianças fazem a experimentação e registam as observações noutra folha da mesma forma;</p> <p>-Comparam-se as previsões com as observações;</p> <p>-As crianças agrupam os alimentos consoante flutuem ou não;</p> <p>-Exploram-se as razões para a flutuação ou afundamento dos alimentos, pedindo às crianças a sua opinião.</p>	<p>-Conhecimento do mundo.</p>	<p>- Prever, experimentar e observar o comportamento de alimentos na água.</p>	<p>-Bacia; -Água; -Alimentos diversos; -Folhas de registo; -Cola.</p>

Apêndice 2



Figura 1 – Fotografias da atividade “Dissolução”

Apêndice 3



Figura 2 – Fotografias da atividade “Jogo dos Alimentos”

Apêndice 4



Figura 3 – Fotografias das atividades “Estados físicos da matéria” e “Ciclo da água”

Apêndice 5



Figura 4 – Fotografias do mini projeto “As novas aventuras da menina do mar”

Apêndice 6

Prática Educativa II

Unidade Didática: A alimentação

Índice

Comentário do professor.....	2
Epígrafe.....	3
Mapa de intervenção.....	4
Áreas/blocos/conteúdos.....	5
Objectivos/competências.....	6
Actividades/Estratégias.....	8
Materiais.....	14
Avaliação.....	15
Bibliografia e Webgrafia.....	16
Anexos.....	17

Atividades/estratégias

Segunda-feira, 17 de outubro de 2011

→ 1º Tempo

- ✓ Rotinas:
 - o Distribuição dos materiais: duas crianças, segundo o mapa de distribuição de tarefas semanal, encarregam-se de distribuir as capas e livros pelos colegas.
 - o Registos diários: a estagiária escreve as datas, a estação do ano e o dia da semana no quadro; um aluno escreve no quadro o registo do tempo; estes registos são escritos por todos os alunos no caderno diário.
 - o Hora das novidades: os alunos, um a um, têm oportunidade de partilhar oralmente as situações mais significativas vivenciadas no fim-de-semana.

- ✓ Conversa introdutória acerca do dia mundial da alimentação: para introduzir a temática a trabalhar, a estagiária começa por conversar com os alunos sobre o dia que se comemorou a 16 de outubro. Pergunta-lhes se sabem que dia especial foi esse e qual a importância de assinalar essa data.

- ✓ Pré-leitura do texto "Dia Mundial da Alimentação" (anexo 1): a estagiária distribui um texto e os alunos inferem, a partir do título e da imagem, a temática do texto que vão ler.

Figura 5 - Estrutura da planificação das atividades do 1.º CEB

Apêndice 7

Quadro 2 – Mapa de Comportamentos

Mapa de Comportamentos

Semana de ____ a ____ de ____ de ____

Nome dos Alunos	2.ª Semana	3.ª Semana	4.ª Semana	5.ª Semana	6.ª Semana
Aluno 1					
Aluno 2					
Aluno 3					
Aluno 4					
Aluno 5					
Aluno 6					
Aluno 7					
Aluno 8					
Aluno 9					
Aluno 10					
Aluno 11					
Aluno 12					
Aluno 13					
Aluno 14					
Aluno 15					
Aluno 16					
Aluno 17					

 Satisfação muito bem

 Satisfação bem

 Satisfação

 Não Satisfação

Apêndice 8

Quadro 3 – Ficha de autoavaliação de comportamentos

FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO

Nome: _____ Semana de: _____

Tarefas individuais	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
Fui pontual	☺☺☹	☺☺☹	☺☺☹	☺☺☹	☺☺☹
Não conversei e estive atento	☺☺☹	☺☺☹	☺☺☹	☺☺☹	☺☺☹
Fiz os trabalhos todos	☺☺☹	☺☺☹	☺☺☹	☺☺☹	☺☺☹
Participei nas actividades	☺☺☹	☺☺☹	☺☺☹	☺☺☹	☺☺☹
Apresentei os trabalhos limpos	☺☺☹	☺☺☹	☺☺☹	☺☺☹	☺☺☹
Trouxe o material para a escola	☺☺☹	☺☺☹	☺☺☹	☺☺☹	☺☺☹
Utilizei correctamente o material	☺☺☹	☺☺☹	☺☺☹	☺☺☹	☺☺☹
Fiz os trabalhos de casa	☺☺☹	☺☺☹	☺☺☹	☺☺☹	☺☺☹

Participação no grupo	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
Respeitei as regras de trabalho	☺☺☹	☺☺☹	☺☺☹	☺☺☹	☺☺☹
Segui as indicações da professora	☺☺☹	☺☺☹	☺☺☹	☺☺☹	☺☺☹
Colaborei com os meus colegas	☺☺☹	☺☺☹	☺☺☹	☺☺☹	☺☺☹
Ouvi atentamente os colegas	☺☺☹	☺☺☹	☺☺☹	☺☺☹	☺☺☹
Dei a minha opinião	☺☺☹	☺☺☹	☺☺☹	☺☺☹	☺☺☹

Atitudes	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
Respeitei a minha vez de falar	☺☺☹	☺☺☹	☺☺☹	☺☺☹	☺☺☹
No recreio brinquei com os colegas sem bater	☺☺☹	☺☺☹	☺☺☹	☺☺☹	☺☺☹
Respeitei os professores, funcionárias e colegas.	☺☺☹	☺☺☹	☺☺☹	☺☺☹	☺☺☹

Código de avaliação	
☺ - Sim	☹ - Preciso de melhorar
☹ - Não	

Tomei conhecimento,

O Enc. de Educação,

A Professora,

Apêndice 9

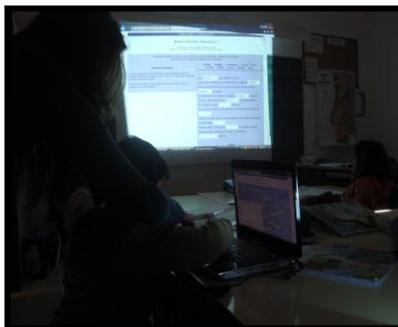


Figura 6 – Uso das TIC na sala de aula



Figura 7 – Materiais manipuláveis pelas crianças

Apêndice 10



Figura 8 – O trabalho em pequenos grupos

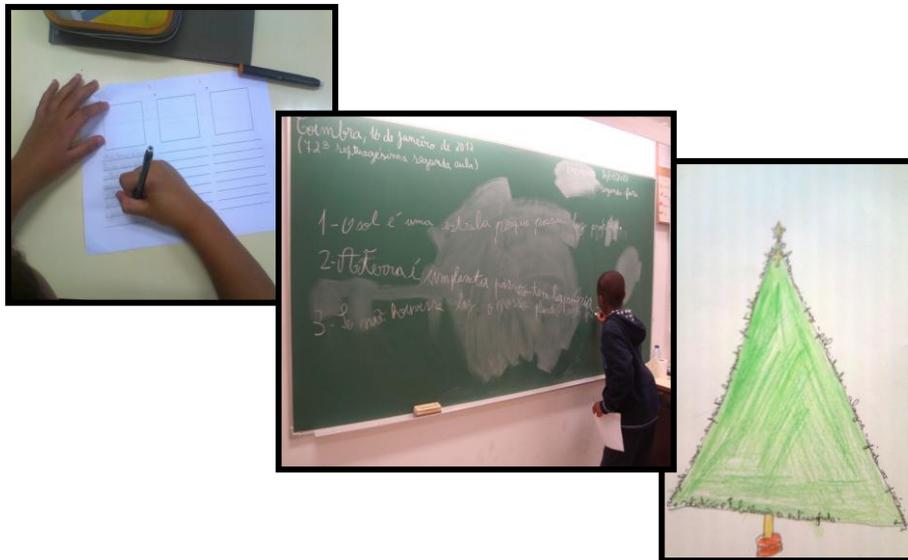


Figura 9 – Atividades de escrita