

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

**Departamento de educação**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico**

**Relatório Final**

***CAMINHOS COM APRENDIZAGEM***

2013



**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

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

**Relatório Final**

# ***CAMINHOS COM APRENDIZAGEM***

**Ana Lúcia Nunes da Silva**

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Vera Vale e do Mestre Philippe Loff

Coimbra,

junho de 2013



## **Agradecimentos**

Quero agradecer a colaboração de muitas pessoas que de forma direta ou indireta me ajudaram na elaboração e construção deste relatório.

À Professora Vera Vale e ao Professor Philippe Loff, supervisores de estágio e orientadores do relatório, pela disponibilidade e paciência. Pelo espírito crítico e pela revisão crítica do texto, pelos conselhos oportunos e pela amizade demonstrada.

A todos os professores que fizeram caminho comigo na Licenciatura e no Mestrado. Foram eles que me ensinaram a olhar para a educação de modo reflexivo e crítico.

À educadora cooperante e à professora cooperante por todo o apoio, por me ensinarem a refletir sobre a minha prática, por toda a transmissão de conhecimentos e pela ternura e afetividade com que nos acolheram durante o estágio. Quero agradecer também a todos os educadores da instituição, eles foram fulcrais no meu estágio no pré-escolar.

Às crianças com que estagiei, foram elas que me ensinaram a ouvi-las, a respeitá-las e a dar-lhes voz. Obrigada pela maneira calorosa e ternurenta com que nos acolheram.

Às minhas colegas de estágio pela paciência, carinho, transmissão de conhecimentos, confiança e amizade.

Aos meus pais pelo amor com que sempre me acompanharam. Em especial à minha mãe por sempre ter acreditado em mim e não me ter deixado desistir.

À Sónia, Catarina e Joana por me acompanharem nesta caminhada, por me ouvirem e pelos laços de amizade criados ao longo deste tempo.

A todos os meus amigos pelo apoio moral, pela compreensão ao longo deste tempo, pela amizade e espírito de entreaajuda.

Aos meus pais pelo amor com que sempre me acompanharam. Em especial à minha mãe por sempre ter acreditado em mim e não me ter deixado desistir.

À minha irmã Inês, pelo apoio, carinho, paciência, por ter lutado e acreditado em mim. Obrigado por não me deixares cair e me empurrares até à meta.

A toda a minha família por estarem disponíveis e por me darem uma palavra de incentivo e carinho.

A todos, o meu sincero obrigado.



## **Resumo**

O presente relatório final visa narrar o percurso formativo, realizado ao longo das práticas educativas em Educação Pré-Escolar e em 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estas foram efetuadas no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Coimbra.

As experiências vivenciadas durante os estágios são marcadas por alguns momentos de observação, intervenção e avaliação que são descritos no relatório de maneira crítica e reflexiva.

Por fim, são destacadas algumas experiências-chaves que foram fulcrais para um enriquecimento profissional de forma crítica e reflexiva.

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, estágios, experiências-chave.



## **Abstract**

This final report aims to chronicle the training undertaken during the educational practices in Early Childhood Education and Elementary School. These were done for the Master of Early Childhood Education and Teaching Elementary School, in the School of Education of Coimbra.

The experiences during the training marked by moments of observation, intervention and evaluation are described in the report critically and reflectively.

Finally, we highlight some key experiments that have been central to professional enrichment in a critical and reflective sense.

**Keywords:** Early Childhood Education; Elementary School, Teacher training's; key experiences.

## Índice

<i>INTRODUÇÃO</i> .....	1
<i>PARTE I – OBSERVAR PARA DEPOIS INTERVIR</i> .....	7
SEÇÃO A: APRENDER NO PRÉ-ESCOLAR .....	9
Capítulo I – Contextualização .....	9
1. Caraterização da instituição.....	9
1.1. Intervenientes e dinâmicas relacionais.....	10
1.2. Instalações.....	13
1.3. Projeto Educativo.....	15
2. Caraterização do grupo.....	16
2.1. Espaço Educativo.....	16
2.2. Projetos de sala .....	17
Capítulo II – Itinerário formativo .....	20
1. Primeira Fase .....	20
2. Segunda fase .....	23
3. Terceira fase .....	26
SEÇÃO B: APRENDER NO 1.ºCEB .....	30
Capítulo III – Contextualização.....	30
1. Caraterização do Agrupamento .....	30
2. Caraterização da escola .....	31
3. Caraterização da turma .....	34
Capítulo IV – Itinerário formativo.....	40
1. 1.ª Fase – Observação.....	40
2. 2.ª Fase – Planificação e Intervenção .....	42

2.1. Área de Matemática .....	45
2.2. Área de Português .....	46
2.3. Área de Estudo do Meio.....	46
<i>PARTE II – REFLETIR NA PRÁTICA</i> .....	49
Capítulo V: Experiências-Chave .....	50
1. O programa Anos Incríveis.....	50
2. A Abordagem Reggio Emilia .....	57
3. O Desenvolvimento da Leitura e da Escrita .....	61
4. O Défice de Atenção.....	65
5. O Desenvolvimento cognitivo diferente .....	70
6. Investigação: Análise do manual de Estudo do Meio 1, Alfa.....	74
6.1. Escolha da investigação .....	74
6.2. Conceito e papel de manual escolar .....	77
6.3. Conceito de Multiculturalidade e o papel das imagens nos manuais .....	78
6.4. Multiculturalidade nas imagens do manual de Estudo do Meio1: Alfa.....	81
6.5. Conclusão.....	90
<i>CONSIDERAÇÕES FINAIS</i> .....	93
<i>BIBLIOGRAFIA</i> .....	97
<i>APÊNDICES</i> .....	105
<i>ANEXOS</i> .....	109

## **Abreviaturas**

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

DDA – Desordem por Défice de Atenção

## **Índice de quadros**

<b>QUADRO 1. HORÁRIO DA TURMA.....</b>	<b>35</b>
<b>QUADRO 2. TOTAL DE ILUSTRAÇÕES POR TIPOLOGIA CONTABILIZADAS NO MANUAL.....</b>	<b>84</b>
<b>QUADRO 3. TOTAL DE ILUSTRAÇÕES COM E SEM PESSOAS.....</b>	<b>85</b>
<b>QUADRO 4. TOTAL DE ILUSTRAÇÕES POR CATEGORIA.....</b>	<b>86</b>
<b>QUADRO 5. MENSAGEM TRANSMITIDA ASSOCIADA A UMA CATEGORIA.....</b>	<b>87</b>





## **INTRODUÇÃO**





O presente relatório final foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), na Escola Superior de Educação de Coimbra. Este foi desenvolvido para as unidades curriculares de Prática Educativa I e II e visa expor a intervenção educativa dos dois estágios realizado nos dois níveis de ensino. O Mestrado encontra-se organizado em três semestres, sendo constituído por unidades curriculares que visam a promoção de experiências de iniciação à prática educativa.

Os estágios com cariz profissional foram realizados em duas valências. O primeiro em Educação Pré-Escolar (EPE) numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) em Coimbra, na sala dos 5 anos. Num segundo momento decorreu o estágio em Ensino do 1.º CEB, numa escola pública em Coimbra, com uma turma do 1.º ano.

Este relatório tem como objetivo, os discentes narrarem as suas aprendizagens realizadas ao longo do estágio de maneira reflexiva e crítica. As práticas efetuadas foram essenciais para adquirir mais conhecimentos e novos conteúdos na forma como atuar na realidade numa sala de atividades ou numa sala de aulas.

O presente documento encontra-se dividido em três partes. A primeira parte é dividida em duas secções, a Secção A relativa à Educação Pré-Escolar e a Secção B relativa ao Ensino do 1.º CEB. Nesta primeira parte é feita uma caracterização da instituição, da escola, do espaço, da turma e do grupo de crianças com quem se realizou o estágio. Ainda na primeira parte é descrita de forma sucinta e reflexiva o percurso formativo realizado nos dois estágios, serão apresentadas as observações e as intervenções educativas efetuadas e que foram essenciais na construção formativa. Na segunda parte do relatório são apresentadas seis experiências-chave que foram relevantes no processo formativo, sendo

uma destas experiências uma investigação. A investigação consistiu na análise do manual "Alfa 1 de Estudo do Meio" dos autores Eva Lima, Nuno Barrigão, Nuno Pedroso e Susana Santos da Porto Editora e na observação das ilustrações de modo a verificar a presença de Multiculturalidade. Por último, na terceira parte são apresentadas as considerações finais sobre o relatório, sendo apresentadas as aprendizagens realizadas ao longo de todo o percurso e a importância destas para o meu futuro como educadora e professora.

Quanto ao título “Caminhos com Aprendizagem”, é justificável devido aos diferentes conhecimentos que foram adquiridos nas práticas. No estágio de EPE trabalhei com a Abordagem em *Reggio Emilia*. Em nenhum dos estágios realizados na licenciatura em Educação Básica tinha contactado com um modelo curricular e o facto de poder ver um implementado e poder planificar, trabalhar e elaborar as atividades de acordo com ele foi uma mais-valia. O estágio em 1.º CEB mostrou-se um “caminho com aprendizagem”, uma vez que durante a licenciatura não tinha intervindo neste ciclo e a prática neste ciclo foi fulcral para a minha formação.





**PARTE I - OBSERVAR PARA DEPOIS INTERVIR**



## **Seção A: Aprender no Pré-Escolar**

### **Capítulo I – Contextualização**

Neste capítulo será caracterizada a instituição, na qual a minha prática educativa<sup>1</sup> se realizou, e o grupo de crianças.

A informação recolhida para a elaboração deste trabalho é fundamentada com entrevistas efetuadas à educadora de infância cooperante e ao diretor pedagógico da instituição.

#### **1. Caraterização da instituição**

O estágio com cariz de formação profissionalizante em Educação Pré-Escolar decorreu, numa IPSS, que se encontra localizada no concelho de Coimbra, freguesia de Santo António dos Olivais. Esta freguesia foi fundada em 1855 e é considerada uma das maiores da cidade de Coimbra.

Inaugurada a 12 de novembro de 1973, esta instituição conta com 39 anos de serviço direcionados às crianças. Inicialmente começou por funcionar com 65 crianças, sendo que, na sua abertura pretendia constituir um espaço educativo e de apoio social. A instituição funciona numa moradia antiga mas, ao longo dos anos, tem sofrido remodelações importantes para garantir segurança e bem-estar a todas as crianças.

No ano letivo de 2011/2012, estavam inscritas neste estabelecimento 70 crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, existindo uma grande diversidade de nacionalidades. Durante o estágio, para além de crianças com nacionalidade portuguesa, subsistia um número

---

<sup>1</sup> A Prática Educativa teve início a 11 de abril e término a 29 de junho de 2012.

significativo de crianças brasileiras, uma australiana, uma checa, algumas filhas de pais oriundos dos PALOP, uma ucraniana e uma timorense.

O dia na instituição começava às 8h com o acolhimento efetuado no salão, e terminava por volta das 18h30.

### **1.1. Intervenientes e dinâmicas relacionais**

O corpo docente da instituição era constituído por quatro educadoras e um educador. As quatro educadoras encontravam-se a trabalhar com os respetivos grupos de crianças enquanto o educador desempenhava a função de diretor pedagógico.

A equipa educativa desde sempre trabalhou com um currículo emergente, ou seja, inspiravam-se em várias metodologias (Movimento da Escola Moderna, *High Scope* e *Reggio Emilia*). Ao trabalhar assim, a equipa pretendia que existisse uma pedagogia de participação, com um desenvolvimento representativo em que a equipa de educadores desse importância à reflexão e um grande atributo a toda a documentação.

Contudo, os educadores pretendiam ter uma identidade e, por isso, a Abordagem em *Reggio Emilia*<sup>2</sup> foi a escolhida, pois era com esta abordagem que o trabalho da equipa mais se identificava. Procuram valorizar a criança, para que ela possa ter uma voz ativa e seja co-constructora do seu conhecimento e aprendizagem. Ela própria tem liberdade para realizar a tarefa que pretende. A criança é encorajada a dialogar, criticar, comparar, negociar, colocar hipóteses e resolver problemas em equipa. As crianças tentam procurar múltiplas formas de representação, tornando-as ferramentas importantes para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social.

---

<sup>2</sup> A 2 de novembro de 1991, a *Newsweek* afirma que, este é um dos melhores sistemas de educação que se tem vindo a espalhar um pouco por todo o Mundo.



*Reggio Emilia* é uma cidade que se situa a norte da Itália e que veio a dar nome a este modelo pedagógico. Este tipo de pedagogia, década de 90, ganhou grande destaque mundial devido à divulgação de investigadores norte-americanos.

Após a Segunda Guerra Mundial ter destruído grande parte desta cidade, os cidadãos uniram-se para construir espaços para a educação dos seus filhos. Os pais tiveram um importante papel na formação educacional dos seus filhos (Formosinho, 2007).

Um modelo curricular é uma base importante no suporte do educador, na procura de um quotidiano em que haja uma intenção educativa para que as crianças se envolvam, persistam, aprendam e se habituem a desenvolver o ato de aprender (Formosinho, 2007).

Nesta abordagem, os educadores tentam proporcionar às crianças momentos de colaboração que vão conduzir às aprendizagens significativas. Assim, cada criança é estimulada para desenvolver a sua autonomia física e de pensamento, valorizando sempre o seu bem-estar sócio emocional. Com a valorização do bem-estar sócio emocional pretende-se que a criança se sinta à vontade na sua tarefa, aja com espontaneidade, seja recetiva a novos desafios, esteja serena e relaxada, na atividade deverá demonstrar vitalidade e que sabe lidar com as emoções e sentimentos (Leavers, 2005).

A perspetiva em que a criança é o foco principal, os educadores têm como papel fundamental orientar as crianças a serem autónomas e a encorajá-las a explorar o meio ambiente, expressando-se a si mesmas, através de todas as “linguagens”.

É de notar que, esta visão proporciona que as crianças trabalhem segundo uma abordagem de projetos, ou seja, respondam às necessidades e interesses de trabalho de cada uma delas. Os projetos podem ser

realizados individualmente ou coletivamente, uma vez que, tudo depende do interesse do tema a abordar e da colaboração que cada uma queira prestar.

Loris Malaguzzi foi o fundador e, por muitos anos, foi o diretor do Sistema de *Reggio Emilia* de Educação Municipal para a Primeira Infância.

Diferentes teóricos guiaram Malaguzzi na orientação e caracterização da imagem da criança, entre esses teóricos temos presentes Piaget e Vygotsky. Em *Reggio*, Piaget acredita que a criança deve ter um papel ativo na construção do conhecimento do mundo. Por sua vez, Vygotsky refere que o pensamento e a linguagem devem-se coordenar para formar ideias, elaborar planos de ação, em que a criança deve ser capaz de executar, controlar, descrever e discutir (Formosinho, 2007).

Formosinho (2007) afirma que, “Neste sistema educacional, as crianças e adultos são entendidos como coexistindo num mundo social cheio de significados e significantes definidos culturalmente, e contribuem para o seu próprio desenvolvimento através de uma participação diária nos acontecimentos culturais” (p.97).

Os pais estão presentes no processo de ensino/aprendizagem dos seus educandos e participam ativamente em algumas atividades da instituição. Por vezes, era a própria Comissão de Pais que tinha a iniciativa de preparar algumas atividades. Entre elas é de referir o concurso de fotografia, em que as crianças, comunidade escolar e toda família poderiam participar no concurso com uma fotografia da Alta de Coimbra. Quando de manhã deixavam os seus filhos, existia sempre uma conversa com a educadora cooperante sobre a criança, para estes ficarem a par do seu progresso. Um dos principais pilares deste modelo é o sentimento e a

vivência da comunidade educativa, em que os educadores e as famílias formam um trabalho de equipa, havendo cooperação e colaboração para se conseguir uma melhor qualidade do entendimento da criança.

## **1.2.Instalações**

Já foi referido anteriormente que, a instituição optou por trabalhar segundo uma Abordagem em *Reggio Emilia* e, após alguma leitura sobre o modelo curricular, verifiquei que, o espaço físico é um objeto de especial atenção, pois é nele que é promovida a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre crianças, educadores, pais e a restante comunidade escolar. Por isso se diz que o espaço físico é o terceiro educador.

A escola tem direito ao seu próprio ambiente, à sua própria arquitetura, à sua conceptualização e utilização dos espaços formar e funções (...) Isto é, a educação deve ser reconhecida como um produto complexo de interacções, muitas das quais só podem ocorrer quando o ambiente é um elemento participante.

(Malaguzzi, 1997, citado por Formosinho, 2007:104)

Como o próprio Malaguzzi afirma, cada jardim-de-infância deverá adaptar o seu espaço físico em função das crianças, pois é nele que as crianças irão interagir e reconhecer o seu processo de educação.

A instituição é composta por dois andares: rés-do-chão e cave, e em cada piso existe uma casa de banho que serve de apoio para as salas de atividades.

O estabelecimento educativo onde realizei a minha prática educativa é constituído por 4 salas de atividades isto é, uma para cada grupo de idades e às mesmas foram atribuídos nomes de animais. Assim, existe a

sala das Tartarugas com crianças de 3 anos, a sala dos Peixes com crianças de 4 anos, a sala dos Leões e Caracóis com crianças de 5 anos. Estes espaços encontram-se equipados com material e equipamentos adequados aos destinatários. O espaço de cada sala é organizado segundo as motivações e interesses das crianças que se encontram a trabalhar nos diferentes projetos.

Além destas divisões (das salas de atividades) existem espaços que são comuns, tais como: o salão/refeitório, o ginásio, o quintal e o *atelier*. De notar que, algumas destas estruturas têm duas valências, o salão que após o acolhimento da manhã é transformado em refeitório e o ginásio que serve também de dormitório.

O *atelier* é um espaço fundamental na Abordagem *Reggio Emilia*. Ele tem como função servir de instrumento de reconstrução da imagem da criança, em que ela é entendida como interveniente ativo e construtivo do seu conhecimento. É um local criado para fazer parte do complexo educacional e ao mesmo tempo, é um espaço para investigação e experimentação.

“O *atelier* é um espaço para investigação das motivações e teorias das crianças, um espaço para a exploração de uma variedade de instrumentos, técnicas e materiais que apoiam as atividades e as experiências.” (Formosinho, 2007:107).

As paredes no Jardim de Infância desempenham uma função importante pois, nelas é colocada diversa documentação dos projetos realizados pelas crianças nas suas salas de atividades e, com isto, pretende-se também transmitir a informação aos pais sobre os trabalhos desenvolvidos pelos seus filhos.

O espaço exterior possibilita às crianças descobertas de novas coisas, porque é um local organizado com diferentes materiais de maneira a dar

continuidade e extensão às atividades e trabalhos efetuados no interior. No recinto exterior existe ainda uma horta onde podem plantar, semear e assim observar o processo de germinação e crescimento das diversas plantas.

### **1.3. Projeto Educativo**

O Projeto Educativo é um documento que revela a identidade e a concretização da autonomia, ao nível da gestão do currículo. Pretende-se que ele, ao longo do ano letivo, seja um guia para a equipa educativa. O projeto vai definir o perfil de cada instituição, quais as ambições, a abordagem e os caminhos de reflexão, delineando traços concretos de execução.

Os Jardins de Infância com esta perspetiva não têm um currículo ou um programa educativo predefinido. Em cada novo ano letivo, a instituição planifica os seus projetos a curto e a longo prazo, partindo dos conhecimentos prévios sobre as crianças, a comunidade, os seus valores e crenças. O currículo vai ser construído pelas interações e diálogos que vão sendo estabelecidos no dia-a-dia com os meninos e meninas.

Neste caso, o livro “Os bolsos da Marta” do autor Quentin Blake serviu de base para o desenvolvimento do projeto que acabou por ficar com o nome do respetivo livro. Ele foi o fio condutor para os projetos desenvolvidos em cada sala de atividades. Pretende-se, com ele, desenvolver a imaginação da criança e permitir a descoberta de novos mundos e realidades. É dos bolsos da Marta que saem objetos que promovem o início das atividades em sala. Foi um projeto que surgiu como forma de estimular a criatividade e o espírito de descoberta dos meninos e meninas. A presença física da Marta na instituição serve como

meio indutor de grande importância para dar resposta às motivações, necessidades e solicitações das diferentes crianças.

## **2. Caraterização do grupo**

O grupo com o qual foi realizado o estágio era constituído por dezoito crianças (dez do sexo masculino e oito do sexo feminino) com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos de idade. Na sala existia uma criança que necessitava do acompanhamento de um educador de ensino especial.

O grupo era coeso e receptivo a novas experiências e atividades levadas para a sala. A presença de novas pessoas na sala não era um obstáculo para crianças, como eram sociáveis facilmente se começavam a relacionar com as pessoas que iam aparecendo na sala, por vezes solicitavam-nas para brincar e ajudá-las.

Contudo, ainda há crianças que apresentam grandes dificuldades em resolver problemas entre pares e a gerir as suas emoções.

A relação entre educadora e crianças é aberta à resolução de qualquer problema. Este ambiente facilita as aprendizagens das crianças e as suas relações sociais no futuro.

A multiculturalidade verifica-se nesta sala do pré-escolar, tendo em conta que existem crianças com diversas nacionalidades na sala, tais como: brasileira, cabo verdiana e moçambicana. Isto permitia que as crianças pudessem conhecer novas culturas e o país donde o colega era oriundo.

### **2.1.Espaço Educativo**

O espaço tenta corresponder às características e às necessidades das crianças. Assim, a sala encontra-se organizada por áreas e as crianças

podem encontrar nelas materiais diversificados, tendo a oportunidade de escolher com os quais desejam brincar.

A sala encontra-se dividida em sete “cantinhos”: do tapete, das mesas, da casa e da farmácia, do computador, da leitura e, da construção e jogos. Cada um destes “cantinhos” tinha presente o número de crianças que eram permitidas e essas regras tinham sido construídas pelo grupo de crianças. Elas tinham desenhado em folhas o número de meninos permitidos para o “cantinho”, para que eles conseguissem identificar facilmente essa regra.

Para além da importância da organização do grupo e do espaço para o processo de aprendizagem/crescimento das crianças, é também essencial a escolha dos materiais.

O material presente na sala é variado, de diferentes texturas/composições para possibilitar o contacto com vários instrumentos, é adequado à faixa etária das crianças e às suas necessidades.

## **2.2.Projetos de sala**

Tendo em conta que o projeto educativo da instituição é “Os Bolsos da Marta” e que, este não é um projeto estanque, as planificações das atividades são feitas segundo os interesses das crianças e, por isso, não existe nenhum projeto curricular de sala.

As crianças participam nas planificações e das suas dúvidas vão surgindo projetos para serem trabalhados. As famílias têm um papel importante, pois são elas que fazem a ligação entre a casa e a escola ajudando os seus filhos a pesquisar e a procurar material para os trabalhos que decorrem durante o ano na sala.

Os projetos são construídos ao longo do ano e os pais vão tendo acesso à informação sempre que possível. Quando algum projeto estiver ligado

com a área profissional de algum dos pais, este é convidado a ir à instituição.

A aprendizagem dá lugar a um trabalho de grupo que é realizado através de projetos comuns. A educação é uma atividade comum, que vai sendo processada com discussão, exploração e com recurso à experiência em torno de temas ou tópicos que, geralmente originam trabalhos de projeto e são realizados em conjunto por crianças e adultos (Formosinho, 2007).

Durante este ano letivo surgiram alguns projetos: a pena para escrever e o tinteiro, as aves do mediterrâneo, o medidor de tensão, o corpo por dentro e por fora, a criação da farmácia e o cantinho do médico. Todos estes projetos surgiram de dúvidas colocadas pelas crianças, às quais a educadora esteve atenta para poder tirar partido do que as crianças vão dizendo ao longo de uma conversa. Cada criança escolhe o projeto em que quer trabalhar, segundo as suas motivações, e nenhuma é obrigada a participar numa atividade que não queira.

Em parceria com a Universidade de Coimbra e com a cooperação de uma professora do departamento de Ciências da Vida, foi proposta a abordagem ao projeto “Descobrir o Mediterrâneo”. Assim, na sala de atividades foram desenvolvidos, para além deste projeto, outros tais como: o sobreiro, o chá e as aves. O tema das aves já estava a ser abordado pelas crianças e aproveitaram para o aprofundar mais.

Ao trabalhar estes projetos e, segundo uma abordagem de projeto, pretende-se que a criança cresça feliz, seja autónoma, comece a ter prazer em descobrir o que a rodeia e que se expresse através das diferentes linguagens que possui.

A avaliação das crianças é feita através de um portfólio, para o qual elas escolhem os trabalhos essenciais e explicam o motivo da sua escolha. Esta avaliação é realizada em conjunto, entre a criança e a educadora.



O portfólio vai permitir à criança “reviver” e documentar experiências. Serve ainda de suporte para a discussão de aprendizagens e constitui um processo partilhado entre crianças, educadores, pais e outros intervenientes educativos. É construído ao longo do ano para dar sentido ao trabalho da criança, conversar sobre ele, estabelecer pistas para intervenções futuras e motivar a criança para uma aprendizagem feita por uma reflexão e autoavaliação (Silva, s.d.).

O portfólio de cada menino/a da sala já o acompanhava desde os três anos de idade. Pretende-se com isto que, a educadora tenha perceção da evolução da criança e esta, por sua vez, ao observar os seus trabalhos também veja o seu percurso.

O educador tem ainda um papel fundamental na elaboração do portfólio da criança. Apesar da criança ser proprietária, o educador tem a função de fazer com que ela perceba a importância e o processo de construção do seu portfólio (Silva, s.d.).

## **Capítulo II – Itinerário formativo**

Neste capítulo serão retratadas sucintamente as três fases de estágio.

A primeira fase do estágio teve a duração de três semanas e remetia-nos para a observação do contexto educativo, ou seja, observar o espaço, o grupo de crianças, a ação do educador.

A segunda fase decorreu durante seis semanas e o objetivo era entrar progressivamente na ação educativa, ou seja, preparar uma atividade, um jogo, ler uma história.

A terceira fase teve a durabilidade de três semanas e pretendia desenvolver práticas pedagógicas.

Assim, apresento sucintamente algumas das atividades desenvolvidas ao longo destas semanas e a sua contribuição como futura Educadora.

### **1. Primeira Fase**

As três primeiras semanas de estágio foram dedicadas à observação do contexto educativo, à organização do ambiente educativo e à observação da prática da educadora cooperante. A observação constitui um método de análise da realidade com que se trabalha e serve também como recurso e auxílio para a avaliação. Com as observações destas três semanas pretendia-se compreender melhor a realidade do grupo de crianças e de cada criança individualmente, de modo que, seja possível fazer uma interpretação das mesmas e tirar conclusões educativas para reajustar a sua prática educativa.

Quando entrei na sala de atividades, que viria a ser a sala onde o meu estágio iria decorrer, notei que existia uma boa relação entre a educadora e as crianças.

O grupo de crianças desde o início mostrou-se recetivo com a nossa<sup>3</sup> presença na sala. Antes de se iniciarem as atividades pedagógicas na sala de atividades tive de conhecer quais as capacidades e dificuldades do grupo de crianças, averiguar se elas são recetivas a novas tarefas e adequar a nossa prática a este conhecimento.

A observação é um processo que deve ocorrer ao longo de todo o ano letivo e ela serve de complemento para uma avaliação elaborada.

Estrela (1990:80) escreveu que, “Observar deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada, exigida pela prática fundamentada.” Por isso, na prática de uma profissional da educação, a observação é um elemento imprescindível.

As observações destas três semanas constituíram um elemento fundamental de modo que as planificações das atividades pudessem ir ao encontro dos interessados – o grupo de crianças.

A observação é um elemento que requer muita prática e tempo por parte do observador. Com esses momentos conseguem-se identificar problemas, colocar hipóteses, questionar a realidade que é observada, ficar com conhecimentos acerca das crianças e ainda conhecer alguns dos seus comportamentos perante determinadas situações. Por isso, é fundamental aprender a observar para depois podermos aprender a ensinar.

Uma vez por semana a educadora promovia uma sessão de expressão motora ao grupo, envolvendo as crianças na realização de exercícios, isto permitia que a educadora observasse as dificuldades e progressos motores de cada criança. Os meninos e meninas são sempre convidados a participar de uma forma ativa e isto contribui para uma aprendizagem da

---

<sup>3</sup> Desenvolvi a minha Prática Educativa I com a minha colega Catarina Caetano, assim sempre que aparecer no plural refiro-me a mim e à minha colega.

cidadania, uma vez que, aprendem a ouvir o outro e a respeitar a opinião dada.

Durante estas semanas de observação foram realizadas algumas visitas de estudo. Estas proporcionaram novas aprendizagens e as crianças puderam ainda fazer a ligação com os projetos de sala. As visitas podiam ainda contribuir para a conclusão de um projeto.

Depois das visitas de estudo, as crianças puderam escolher se queriam ou não realizar um desenho relativo a uma delas. Na abordagem *Reggio Emilia* dá-se importância à arte e à documentação, para que esta possa mais tarde ser colocada nos portfólios de cada criança e dos educadores.

Todas as brincadeiras livres na sala ou no exterior, observadas durante estas semanas, mostram que as crianças conseguem ter momentos de grande aprendizagem.

As aprendizagens significativas feitas pelas crianças são tidas em conta pela educadora no processo de aprendizagem de cada criança.

Nestas semanas surgiu uma dúvida sobre as rochas. A educadora pegou nesta dúvida e realizou algumas atividades para as crianças que quisessem participar. Com esta atividade, a educadora queria dar a conhecer que existem mais rochas e que estas podem ter vários formatos, cores diferentes, entre outros aspetos. Após a observação das rochas, foram ainda realizadas algumas experiências. Na primeira, as crianças observaram a densidade das rochas vulcânicas colocando o basalto dentro de um recipiente com água. Na segunda experiência, as crianças observaram a libertação de CO<sub>2</sub> numa rocha calcária. Nesta experiência, as crianças colocavam algumas gotas de limão sobre a rocha e viam o que acontecia. A terceira experiência serviu para observarem a constituição de uma rocha sedimentar. Foi colocada areia sobre a mesa e, com o recurso a uma lupa, elas observaram a sua constituição e iam

dizendo o que iam vendo. As crianças tiveram uma participação ativa nestas experiências, uma vez que foram elas que realizaram todos os procedimentos das experiências.

Ainda durante estas semanas de observação, uma criança apareceu na sala com um bugalho de carvalho e isto gerou um momento de discussão. Como grande parte delas não conheciam o bugalho, a educadora aproveitou para questionar as crianças sobre o que era aquilo e o que poderia lá estar dentro. As respostas foram inúmeras, mas nenhuma foi conclusiva, uma vez que as crianças nunca tinham contactado com ele. Então, como havia muitas dúvidas no ar, um grupo de crianças foi com a educadora pesquisar na internet. Depois, a pesquisa foi apresentada a todo o grupo.

A educadora tem como função orientar as crianças nas suas aprendizagens e serve também de auxílio nas mesmas. Esta tem ainda um papel de ouvinte, observador e é alguém que entende as estratégias utilizadas pelas crianças na resolução dos seus problemas. Ela tem também uma importante função, “estimular” as crianças na procura de respostas.

A observação é essencial para depois se poder intervir com base nas necessidades do grupo e de cada criança.

## **2. Segunda fase**

Nestas seis semanas de estágio foi solicitado que preparássemos atividades pontuais. Em acordo com a educadora cooperante, as sessões de expressão motora ficaram ao nosso cargo e, sempre que surgisse uma questão por parte das crianças, erámos incumbidas de realizar uma atividade em conjunto com as mesmas de maneira a esclarecer as suas dúvidas.

O planeamento de atividades deve ainda ter em conta as diferentes áreas de conteúdo para a Educação pré-escolar e a sua articulação. Pretende também conter uma previsão de modo a contemplar a possibilidade de mudança nas atividades, de acordo com as diversas situações e com novas propostas das crianças. Assim, elaborar um planeamento de atividades implica refletir sobre as suas intenções educativas e a forma como adequar ao grupo (Ministério de Educação, 1997).

Todas as atividades devem ser estimulantes de forma a proporcionar interesse e a estimular o processo de aprendizagem das crianças. Quando essas são planeadas com as crianças, permitirão que o grupo beneficie da diversidade de ideias dos seus colegas, das capacidades e competências de cada uma.

Para a realização de atividades fomos realizando planificações pontuais que eram flexíveis e adaptáveis às sugestões das crianças. As planificações foram elaboradas segundo ideias que iam surgindo por parte das crianças.

Na preparação de algumas tarefas contámos com a “Marta” como indutora principal da atividade.

Uma planificação apresenta algumas vantagens. Permite tomar decisões precisas e fundamentadas, tendo em conta as capacidades e conhecimentos prévios das crianças; prever as possíveis dificuldades das crianças e orientá-las; preparar e prever os recursos materiais e por fim, permite uma organização do espaço e do tempo.

O ato de planificar deve estar aliado à avaliação, pois permite que haja uma maior e melhor intencionalidade pedagógica e, desta forma, permite-nos saber se os objetivos foram ou não atingidos.

Durantes estas seis semanas, a nossa educadora cooperante propôs-nos que sempre que realizássemos uma atividade, a planificássemos. Essas

tarefas eram sempre apresentadas antes à educadora e sem um modelo de planificação pois, cada educador deve adequar as suas planificações, uma vez que, não existe um modelo correto.

Assim, durante estas semanas preparámos todas as atividades motoras para as crianças. Tentámos que os exercícios fossem ao encontro dos projetos que estavam a ser abordados na sala de atividades, por exemplo, realizou-se uma “Caça ao Ovo” por causa do projeto as aves do Mediterrâneo. Após a realização da Caça ao Ovo, as crianças encontraram alguns ovos vazios e decidiram em conjunto o que queriam fazer com eles. Então, alguns ovos transformaram-se em vasos e outros serviram para colagens.

Tendo em conta que se encontravam a abordar as aves do mediterrâneo, alguns meninos iam levando penas de aves que encontravam. A certa altura, já existiam muitas penas e outras repetidas da mesma ave e as crianças decidiram que, com aquelas penas poderiam construir-se duas coroas. Estas iriam servir para identificar o aniversariante na sua festa.

No decorrer destas semanas, as crianças questionaram a educadora para saber se o chá vem todo em saquetas como se vê no mercado. Então, com isto, levámos algumas folhas secas de chás e elas quiseram construir umas sacas para poderem levar o seu chá para casa. As sacas foram feitas em tecido e cada criança escolhia o tecido que queria. Nesta atividade tiveram de ter a ajuda de um adulto porque, muitas deles tiveram dificuldades em coser.

Como nesta fase tinha de existir uma entrada gradual no processo de intervenção em conjunto com outra colega, que se encontrava a realizar o seu estágio na sala de crianças com 3 anos, decidimos em conjunto contar uma história através de um tapete “contador de histórias”. A história foi o “Nabo Gigante” do autor Alexis Tolstoi e teve como público-alvo

crianças dos 3 aos 6 anos de idade. Durante a história, as crianças tiveram a oportunidade de intervir e de ajudar a contar a mesma. Esta foi contada na rua e nem esse fator fez com que as crianças estivessem distraídas.

Por fim, foi-nos sugerido pelo diretor pedagógico que preparássemos atividades para o dia da Criança. Este dia tinha de ser diferente, mas não poderíamos esquecer os projetos que foram trabalhados nas salas ao longo de todo o ano. Assim, foram feitos vários *ateliers* que incluíam algo dos projetos de cada sala. As crianças (com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade) foram distribuídas por vários grupos.

Em suma, todas as atividades pontuais realizadas tiveram sempre em atenção as necessidades das crianças e partiam delas as ideias.

### **3. Terceira fase**

Durante estas três últimas semanas de estágio, o grupo de crianças quis renovar o espaço da cozinha e da farmácia, dando a ideia de que lá poderia surgir uma esquadra da polícia. Com isto, deu-se início a um pequeno projeto, que permitiu a construção de um carro de polícia, uma prisão e sinais de trânsito. A arrumação da esquadra de polícia ficou a cargo do grupo de crianças que trabalhou no projeto, assim as crianças colocaram as coisas nos lugares que eles próprios escolheram (vide apêndice 1).

Como foi uma sugestão aceite por todas as crianças, houve uma conversa com elas antes de se iniciar a construção dos materiais para a esquadra. Dessa conversa surgiram inúmeras ideias, como por exemplo: carro da polícia, algemas, bloco de notas e caneta, fato de polícia, sinais de trânsito, prisão e chaves. Como as crianças queriam construir sinais de trânsito perguntou-se quais é que queriam fazer e as sugestões foram as



seguintes: stop, rotunda, passadeira, sentido proibido, curva, sentido único, obras, derrocada e autoestrada.

Segundo o Ministério da Educação (1998), trabalhar por projeto remete-nos para quatro fases: definição do problema, planificação e lançamento do trabalho, execução e por último avaliação/divulgação. Na primeira fase, há que formular o problema e defini-lo. As crianças, em conjunto com o educador, deverão construir uma teia para saber aquilo que têm de pesquisar e realizar. A ideia do nosso projeto surgiu após o grupo de crianças ter assistido na escola a uma sessão sobre a prevenção rodoviária. Na segunda fase, direcionamo-nos para a planificação de atividades e para o desenvolvimento de trabalho. As crianças é que decidiram como querem trabalhar e como o querem desenvolver. Da conversa surgiram sugestões de como fazer os sinais e o carro da polícia (vide apêndice 2). A terceira fase é a execução, ou seja, as crianças pesquisam através de experiências diretas. Por último, na quarta fase deve ser efetuada a divulgação do trabalho e a sua avaliação.

Trabalhar com abordagem de projeto exige mais do educador, uma vez que, este tem de ter em atenção as dúvidas e os interesses das crianças. Assim, trabalhar por abordagem de projeto é considerado um método pedagógico centrado em problemas.

O projeto da esquadra da polícia, pela sua complexidade, deve expandir a zona de desenvolvimento próximo da criança (Vygotsky), permitindo trocas e transações elaboradas (Bruner), capazes de ação mútua emergente (Vasconcelos, 2012). Ao trabalharem por projeto os pais e toda a família é envolvida na sua construção, pois são eles que em casa ajudam as crianças a procurarem novas soluções, materiais e ideias. Quando se inicia um projeto já há uma ideia do que se pretende que a criança consiga atingir e perceber. Assim, um projeto está ligado à

previsão de algo que se pretende obter e tem diversas aceções que correspondem a graus de diferentes previsões (Ministério da Educação, 1998).

Na elaboração de qualquer projeto, supõem-se a previsão de um processo que tem como referência: um ponto de partida, a antecipação do ponto de chegada e a previsão do processo para se chegar onde se pretende (Ministério da Educação, 1998). Por isso quando se planeia um projeto, o educador tem de ter em conta: os intervenientes, as estratégias a utilizar, os recursos e as atividades para a concretização do mesmo.

Pelo facto de o nosso estágio do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB ser de curta duração, não nos é solicitado a realização de um projeto. Contudo, conseguimos ter uma ideia melhor do que é trabalhar por projeto, uma vez que, foi realizado um na sala durante o estágio. Este projeto surgiu de interesses demonstrados por parte de um grupo de crianças. Teve início a 13 de junho e findou a 29 do mesmo mês, ocupando assim a terceira fase do estágio. Durante estes dias, nem sempre se conseguiram realizar atividades relacionadas com o projeto. Dois dos fatores que fizeram com que as tarefas não fossem efetuadas foi o facto de estarem a decorrer os ensaios para a festa de fim de ano e respetiva festa. O outro fator foi a viagem de finalistas do grupo de crianças dos cinco anos de idade.

Apesar de todos demonstrarem interesse no projeto da esquadra de polícia, só algumas é que quiseram participar na construção dos materiais.

No fim de executados todos os materiais, havia crianças que ainda queriam elaborar mais sinais de trânsito para a esquadra e para os polícias mas, devido ao tempo disponível, não foi possível construir mais.

Trabalhar com abordagem de projeto motiva mais a crianças para o seu trabalho e é durante a execução que vão surgindo novas ideias para a construção dos materiais.

## **Secção B: Aprender no 1.ºCEB**

### **Capítulo III – Contextualização**

Neste capítulo será feita uma breve apresentação do agrupamento, da escola e da turma com o qual realizei o estágio em 1.º CEB. A minha prática educativa foi realizada em conjunto com mais duas colegas do mestrado<sup>4</sup>, por isso, sempre que no texto referir as atividades no plural é porque faço referência também às minhas colegas.

A informação presente neste capítulo é fundamentada no Projeto Educativo do Agrupamento.

#### **1. Caracterização do Agrupamento**

Segundo os termos do art. 7.º do Decreto-Lei n.º 75/2008 de abril, com objetivo: a organização do currículo e programas, a avaliação da aprendizagem, a orientação e acompanhamento de alunos, a formação e desenvolvimento profissionais do pessoal docente, por própria iniciativa, a administração educativa pode formar unidades administrativas de maior dimensão com a junção de agrupamentos de escola e escolas que não se encontram agrupadas.

A escola, em que a minha prática decorreu, faz neste momento parte de um mega agrupamento que se intitula como Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste.

Localiza-se na margem esquerda do rio Mondego e pertence à freguesia de Santa Clara. A área envolvente do agrupamento abrange níveis socioeconómicos diferentes, uma vez que as áreas envolventes possuem contrastes significativos.

---

<sup>4</sup> Joana Silva e Tânia Neves.

## **2. Caraterização da escola**

O estágio, com cariz de formação profissionalizante em Ensino do 1.º CEB, decorreu numa escola pública, que se localiza no concelho de Coimbra, freguesia de Santa Clara. Esta freguesia localiza-se na margem esquerda do rio Mondego.

No presente ano letivo 2012/2013, a escola tinha matriculado 122 alunos que se encontravam distribuídos pelas sete turmas<sup>5</sup> da escola. Existem crianças com necessidades educativas especiais, diferentes etnias e alunos com famílias disfuncionais, situação que se reflete no rendimento escolar dos mesmos. A escola integra todas estas crianças nas diferentes turmas de modo a que estes se sintam bem no meio escolar.

### **2.1. População escolar e recursos humanos**

O corpo docente é constituído por sete professores titulares de turma, uma professora de apoio educativo e uma professora de ensino especial. Destes professores, existem três que pertencem ao quadro escolar, três ao quadro de zona pedagógica e um professor que pertence ao quadro de escola destacado

Os professores têm como função a abertura da sociedade (ouvir social), e educativo (ouvir os alunos) (Cunha, 2008). O professor tem de estar desperto para a sociedade, e ouvir os problemas dos seus alunos, ajudando-os a procurar uma solução para eles.

As funções do professor são cada vez mais multifacetadas e complexas, uma vez que já não se limitam apenas aos conhecimentos específicos de uma determinada área do saber, nem ao conjunto de

---

<sup>5</sup> Uma turma do 1.º ano (26 alunos), duas turmas do 2.º ano (com 20 alunos cada), duas turmas do 3.º ano (15 e 16 de alunos) e duas do 4.º ano (17 e 20 alunos).

técnicas e estratégias pedagógicas mais adequadas à transmissão desses conhecimentos, sendo-lhes exigidas outras actuações, nomeadamente, na promoção do desenvolvimento pessoal dos seus alunos, proporcionando-lhes oportunidades de desenvolvimento de pensamento crítico, reflexivo e autónomo, em diálogo com envolvimento social e profissional.

(Cunha, 2008:64)

Com isto, verifica-se que o docente deve estar mais desperto para estimular os seus alunos e ajudá-los a procurar novas oportunidades educativas. Os professores devem promover nos seus alunos um desenvolvimento cognitivo autónomo, crítico e reflexivo.

Para apoio ao agrupamento, existem ainda duas auxiliares da ação educativa e uma tarefa que se encontra destacada para o apoio a crianças com necessidades educativas especiais.

## **2.2. Estruturas físicas e recursos materiais**

O espaço físico, no 1.º CEB, deve estar direcionado para a contribuição e apoio das aprendizagens das crianças. Assim, o espaço deve ser organizado de acordo com os interesses das crianças.

Como refere Zabalza (1998, 223):

Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; para poder correr ou ter que pensar. O espaço é em cima, em baixo, é tocar ou não chegar a tocar, é barulho forte, forte de mais ou, pelo contrário, silêncio, é tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor (...) O espaço, então começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retomamos ao espaço.

Por isso, ao se observar o espaço educativo, pretende-se que haja uma reflexão sobre as dimensões, o tempo e as interações, para se perceber se existem condições favoráveis de aprendizagem.

O espaço escolar tende a ser o mais agradável possível para que exista uma boa prática educativa.

A escola era constituída por dois pisos onde se podem encontrar as seguintes divisões: seis salas de aula, três casas de banho, uma sala de professores, uma copa e uma sala que serve de arrecadação de materiais.

No exterior, existe ainda um contentor que serve de auxílio para a prática educativa. O espaço exterior é amplo e tem boas condições para que as crianças possam realizar atividades motoras.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo 30/08/2005 art. 44.º, recursos educativos é: os manuais escolares, as bibliotecas e mediatecas escolares, os equipamentos laboratoriais e oficinais, os equipamentos para educação física e desporto, os equipamentos para educação musical e plástica.

É de salientar que a escola possui manuais escolares que os professores podem utilizar para auxiliar as práticas, algum material de desporto, de música, material didático de matemática e material informático.

Na escola, existem alguns armários com livros infantis que as crianças podem requisitar e levar para lerem em casa.

### **3. Caraterização da turma**

#### **3.1. Caraterização da turma**

Quando a criança entra na escola torna-se aluno, nasce outra vez.  
Um universo artificial, precisamente delimitado no espaço e no tempo, organizado e hierarquizado abre-se para ela.

(Leitão, 1993:25)

A turma do 1.º ano da escola cooperante era constituída por 26 alunos (12 meninos e 14 meninas), com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade. Com a observação foi possível verificar algumas caraterísticas específicas dos alunos, entre elas: três crianças usavam óculos (dois meninos e uma menina), uma menina era esquerdina, um menino era de etnia cigana, quatro crianças eram negras (dois meninos e duas meninas), havia um casal de gémeos falsos e uma menina Testemunha de Jeová.

Na turma existia uma menina que estava sinalizada com défice de atenção por um psicólogo exterior à instituição, enquanto outro menino andava a ser acompanhado pela psicóloga da escola e o seu caso ainda estava em estudo. Com a exceção de uma criança, todas as outras tinham frequentado o pré-escolar.

O horário escolar da turma para este ano letivo era o seguinte:



**Quadro 1.** Horário da Turma.

	<b>Segunda</b>	<b>Terça</b>	<b>Quarta</b>	<b>Quinta</b>	<b>Sexta</b>
9h- 12:30h	Atividades letivas	Atividades letivas	Atividades letivas	Atividades letivas (coadjuvadas pelo professor de música do agrupamento)	Atividades letivas
12:30h – 14h	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
14h – 15:30h	Atividades letivas	Atividades letivas	Atividades letivas	Atividades letivas	Atividades letivas

O grupo de crianças era dinâmico, eram bastantes curiosas e queriam sempre aprender mais. Quase todas participavam nos temas abordados. Como ainda não tinham assimilado as regras, tinham dificuldade em levantar o braço para intervir de forma adequada. Como geralmente todas as crianças queriam ter uma participação ativa na aula, gerava-se muito barulho na sala. As crianças que não queriam participar, por vezes eram solicitadas a participar para que a professora percebesse se elas tinham ou não adquirido o conceito

É de salientar, que era uma turma com um nível de desempenho satisfatório. Os alunos revelavam um nível de interação positivo entre eles e, apesar de ser o primeiro ano que estavam com a professora titular,

demonstravam que podiam confiar nela. Com a nossa entrada na sala de aula, a turma ficou logo receptiva com a nossa presença e mostraram-se disponíveis para uma relação de confiança. Assim, no processo de ensino/aprendizagem, é importante que haja confiança entre os alunos e o professor, como salienta Leitão (1993: 22) “desde os primeiros contactos com a escola, a criança, tem de sentir-se confiante, rodeada de crianças e pessoas agradáveis que a ajudem a construir o seu espaço afectivo.”

### **3.2. Caraterização dos professores**

A professora cooperante, sempre que era possível, pretendia desenvolver as suas práticas mais centradas nos alunos, realizando um trabalho individual e diferenciando-os, na medida em que nenhum aluno é igual ao outro.

Os professores também são membros duma organização denominada escola e, como tal, é-lhes exigido cumprir funções importantes de liderança, incluindo trabalhar cooperativamente com colegas, participar em comissões, e trabalhar com administradores e pais.

(Arends, 2008:476)

No primeiro ano de escolaridade, a turma não usufrui de apoio educativo, isto só se verifica, se alguma criança vier referenciada do pré-escolar.

Os professores titulares de turma supervisionam as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's), reunindo-se uma vez por cada período para terem conhecimento das atividades para esse. Estes professores vinham lecionar aulas nas áreas de inglês, expressão motora, expressão musical, expressão plástica e expressão dramática. A reunião servia para que os professores titulares pudessem articular algumas das suas atividades com as das AEC's.

Segundo os termos do art. 9.º do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, que tem como finalidade as atividades de enriquecimento do currículo, em que se afirma que as escolas devem proporcionar aos alunos atividades de enriquecimento curricular de carácter facultativo e de carácter cultural, que deve incidir nos domínios desportivos, artísticos, científicos e tecnológicos.

A professora cooperante desempenha funções de coordenadora de escola, mas sempre que possível, tenta envolver os encarregados de educação e os pais na vida escolar dos seus educandos, convidando-os a irem à escola falar da sua profissão.

### **3.3. Organização das experiências educativas**

Toda a experiência vivenciada pelos alunos tem como intervenientes principais os professores titulares da escola, os professores das AEC's, os pais e encarregados de educação. Para que as crianças possam ter um currículo ainda mais enriquecido a nível cultural, é-lhes proporcionado uma vez por semana uma aula de música que é coadjuvada por um professor do agrupamento.

A associação de pais e encarregados de educação, têm uma participação ativa no processo de ensino-aprendizagem dos educandos. A escola possui ainda uma parceria com o centro de saúde da área e, sempre que possível, enfermeiros deslocam-se até à escola para realizar sessões de esclarecimento.

No início de cada ano letivo, existem eleições na sala para que se possa eleger um responsável pela turma, um delegado. Os alunos elaboraram as regras de sala de aula e as penalizações para os infratores.

A sala de aula encontrava-se disposta da seguinte forma: possuía três filas com mesas, que se encontravam viradas para o quadro, a secretária

da professora encontrava-se ao lado do quadro de frente para a turma. Esta disposição da sala de aula torna-se a mais adequada nas situações em que a professora quer a atenção da turma, focando-a durante a exposição de um tema ou durante um trabalho individual (Arends, 2008). Como a turma era muito grande, a sala não permitia que se criassem novos espaços para tarefas. Assim, sempre que se queria realizar uma atividade com uma estrutura diferente na sala, esta tinha de ser reorganizada antes da turma entrar.

Todos os alunos possuíam três manuais escolares obrigatórios. Estes eram um dos recursos mais utilizados pela professora cooperante no auxílio das suas aulas.

Para uma organização curricular, os conteúdos eram planificados por período e mensalmente. Os professores têm as suas situações de aprendizagem contempladas com as modalidades de trabalho individual, de equipa e coletivo.

Na transmissão de conhecimentos, a docente valorizava a comunicação da criança, mas existe uma valorização da comunicação do aluno/a para a professora e da comunicação realizada entre eles.

### **3.4. Avaliação**

Na educação, a avaliação é um elemento regulador e integrante de uma prática educativa. Assim, “A avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno.” (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho)

A professora cooperante realizava avaliação formativa ao longo do ano letivo e no fim de cada período é realizada uma avaliação sumativa.

A avaliação formativa é uma modalidade principal de avaliar e tem como destino informar o aluno, o encarregado de educação, o professor e outros sobre o seu processo educativo de aprendizagem (Pacheco, 1994). Esta avaliação é ainda considerada como parte integrante do processo ensino-aprendizagem. Ela consiste num acompanhamento permanente de natureza e qualidade de cada aluno (Lemos et al., 1993).

Segundo Pacheco (1994), “A avaliação formativa é uma prática que integra o princípio da avaliação contínua, que se aplica e coexiste com outras práticas avaliativas do aluno.” (p.130). Por isso, a avaliação expressa-se em termos qualitativos e deve preceder a avaliação sumativa (*idem/ibidem*).

Por sua vez, a avaliação sumativa consiste num balanço das aprendizagens de cada aluno. Trata-se de uma avaliação periódica, ou seja, é entregue aos encarregados de educação no final de cada período (Lemos et al., 1993).

Em suma, avaliar é um processo de aquisição e tratamento de informação que vai conduzir à formulação de um juízo de valor e à tomada de decisão. Por mais diversificada que seja, esta implica que haja a atribuição de um valor, manifestando uma apreciação quantitativa ou qualitativa (Pacheco, 1994).

## **Capítulo IV – Itinerário formativo**

Neste capítulo, serão apresentadas as duas fases do estágio sucintamente. Esta prática educativa teve a duração de 11 semanas, com início a 15 de outubro de 2012 e término a 16 de janeiro de 2013.

A primeira fase decorreu durante as primeiras duas semanas e pretendia-se observar a escola, a turma e, para além disso ter uma observação participativa.

A segunda fase decorreu durante as restantes nove semanas e pretendia-se que cada estagiária tivesse uma participação ativa.

### **1. 1.ª Fase – Observação**

As duas primeiras semanas da prática educativa foram dedicadas à observação da ação da professora e à observação do ambiente educativo, isto é, observar o comportamento das crianças e o seu desenvolvimento cognitivo.

De acordo com Craveiro (2004), “A observação educacional é considerada por educadores, investigadores, formadores como uma tarefa essencial para compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e perceber como explorar novas etapas que levam a criança a progredir.” (p.52)

Com a observação realizada nestas semanas, foi possível verificar o comportamento das crianças e identificar as atividades que a turma preferia realizar. Isto torna o processo de transmissão de conhecimentos mais rico para as crianças, uma vez que, estas estão focadas e mais concentradas nas atividades.

Observar é um elemento fulcral de uma avaliação educacional, pois “ Observar é com grande possibilidade o mais antigo, mais frequentemente

utilizado e mais compensador método para avaliar crianças, o seu crescimento, desenvolvimento e aprendizagem.” (Parente, 2002:169).

A observação é um elemento que requerer muita prática e tempo por parte do observador. Com as observações, conseguem-se identificar problemas, colocar hipóteses, questionar a realidade que é observada, ficar com conhecimento acerca da turma e ainda conhecer alguns dos seus comportamentos perante determinadas situações.

Durante estas semanas, a professora cooperante foi indicando algumas das suas estratégias e explicou a organização das aulas e das suas práticas, para que assim conseguíssemos dar continuidade ao seu trabalho desenvolvido.

A observação é um pilar essencial para a nossa intervenção. Com ela foi possível verificar que a turma do 1.º ano ainda não tinha interiorizado as regras de sala de aula. Porém, a maioria das crianças apresentava uma grande predisposição para a aquisição de novas aprendizagens.

Como afirma Reis (2011), “A observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola.” (p.11)

A professora tentava sempre que possível fazer uma interdisciplinaridade, isto é, fazer uma ligação entre alguns conteúdos das disciplinas.

Para a introdução de um novo grafema, a professora lia uma história relacionada com o conteúdo, cativando a atenção da turma. A leitura e modo como se expressava fazia com que a turma se centrasse na audição da história, facultando depois a compreensão desta.

A professora apresentava uma metodologia centrada nos alunos, uma vez que estes é que são o foco da aprendizagem. Sempre que possível, era

realizada uma aprendizagem individualizada. As relações de aprendizagem devem ser estabelecidas entre aluno-professor, professor-aluno e aluno-aluno, isto enriquece o processo de aprendizagem.

Em suma, a observação vai desempenhar um papel relevante para melhorar a qualidade de ensino-aprendizagem. Todos os docentes devem ter em conta nas suas práticas a observação como método para auxiliar na avaliação.

## **2. 2.<sup>a</sup> Fase – Planificação e Intervenção**

As restantes nove semanas da prática educativa foram dedicadas a uma intervenção progressiva, com responsabilidade na elaboração de planificações e consequentes intervenções.

A prática educativa tinha a duração de três dias por semana, que requeriam uma planificação diária, elaborada em conjunto com o grupo de estágio.

Segundo Arends (2008), “Normalmente as planificações de aulas diárias esboçam o conteúdo a ser ensinado, as técnicas motivacionais a serem usadas, os materiais necessários, as actividades e os passos específicos e os processos de avaliação.” (p.118)

Como durante o meu percurso académico na licenciatura, nunca tinha intervindo num estágio do Ensino do 1.º CEB, o medo e o receio de falhar apoderaram-se de mim. Mas com a ajuda das minhas colegas de estágio<sup>6</sup>, que me acompanharam neste caminho pelo Ensino do 1.º CEB, a intervenção no estágio tornou-se mais fácil, uma vez que foram essenciais nesta jornada árdua e trabalhosa. Quando iniciámos a intervenção, decidimos, em conjunto com a professora cooperante, que

---

<sup>6</sup> Joana Silva e Tânia Neves.



cada uma ia intervir um dia inteiro. Contudo, quem não intervinha nesse dia, estava informada da matéria abordada, pois todas as planificações eram realizadas em conjunto. Isto permitiu-nos aprender a trabalhar em equipa, a ouvir a opinião do outro, a partilhar ideias, mas acima de tudo a respeitar a opinião e ideias da outra pessoa.

Como afirma Dewey (1973), o sucesso do processo educativo depende de um grupo de pessoas que comuniquem e troquem ideias, sentimentos e experiências sobre o seu dia-a-dia. É com este modo de estar na educação, com partilha de interesses, saberes, motivações, experiências e vontades que o saber profissional se vai construindo.

Segundo Vasconcelos (1999), planificar e pensar têm de andar sempre juntos. É no início de cada dia, que o homem pensa e distribui as suas atividades no tempo: o que irá fazer, como se vai fazer, fazer para quê, com que fazer. O autor afirma ainda, que é nas mais simples e banais ações humanas, quando o homem pensa na forma de atingir os objetivos, ele está a planear sem criar um instrumento que o oriente nas suas ações.

O processo de planificar exige uma antecipação da ação educativa que se pretende desenvolver. Assim, como a planificação se incrementa no contexto educativo, é complexa e constituída por diversas interações, compreendemos que esta deva ser flexível, para poder incorporar diversas dinâmicas. Muitas das vezes, as nossas planificações sofreram alterações no decorrer da aula, porque a turma não estava a corresponder às nossas metas e nem sempre foram concluídas. O modelo da planificação foi modificado várias vezes ao longo das intervenções.

O início do processo de planificar deve estar no professor “podem dar um sentido de direção tanto para o aluno como os professores e ajudar os alunos a tornar-se conscientes das metas implícitas nas tarefas de aprendizagem que tem de se cumprir.” (Arends, 1995:46)

Ao planear, o professor dever ser um profissional reflexivo, ou seja, o professor reflete antes da ação, durante e após a ação (Shön, 2000).

As planificações tiveram como base o Programa do Ensino do 1.º CEB, as metas curriculares para cada área disciplinar e os manuais escolares adotados pela escola para a turma.

Ao realizar as planificações de semana para semana, teve-se o cuidado de que nestas fossem integradas atividades que proporcionassem aprendizagens significativas e que cativassem a atenção geral da turma. Havia um processo de reflexão para que existissem estratégias diferentes de abordar os conteúdos, uma vez que “as crianças não se interessam pelos vossos textos aprendidos de cor, pelos vossos exercícios, pelas vossas explicações, pelos vossos métodos disciplinares e modo de vida ” (Freinet, 1975:11).

Posto isto, como futura profissional da educação, o princípio da inovação terá de estar sempre patente na minha ação. Com isto, pretende-se que as crianças tenham motivação para realizar novas aprendizagens.

Durante as intervenções, houve a oportunidade de lecionar conteúdos nas seguintes áreas curriculares: português, estudo do meio e matemática. Nestas áreas, foram abordados diversos conteúdos ao longo destas semanas de prática educativa, tendo a precaução de recorrer a diferentes estratégias metodológicas, diferentes modalidades de trabalho (individual, grande grupo e a pares) e com diversos materiais.

Perante isto, e para apresentar um pouco do meu percurso formativo exponho três atividades elaboradas: uma na área da matemática, outra na área de português e por fim uma na área de estudo do meio, que suscitaram mais interesse e empenho por parte da turma.

## **2.1. Área de Matemática**

Na área de matemática, um dos conteúdos abordado foi: Geometria e medida - figuras geométricas. Com este conteúdo, pretendia-se que a turma identifica-se triângulos, quadrados, retângulos e círculos em diversas posições.

Segundo o Ministério da Educação (2007), “ O ensino e aprendizagem da Geometria, deve neste ciclo, privilegiar a exploração, a manipulação e a experimentação, utilizando objetos do mundo real e materiais específicos” (p.20)

Para abordar este conceito, decidiu-se realizar a seguinte tarefa: no quadro colocou-se uma imagem que era construída com várias figuras geométricas de diferentes tamanhos e em diversas posições. Como todas as crianças já possuíam um bom conhecimento sobre este tema, tornou-se mais fácil realizar a atividade.

Assim, as crianças realizaram a contagem das figuras geométricas e foram registando o número numa tabela. No final da tabela construída, fez-se um gráfico de barras para que as crianças verificassem qual era a figura geométrica em maior número. A construção gráfica teve a orientação da professora, uma vez que era um termo novo e para o qual os alunos tinham dificuldade na sua construção.

Como os alunos gostavam de trabalhar com material didático, foi distribuído por mesa uma caixa de blocos lógicos para que, em pares, estes realizassem construções.

Com esta atividade verificou-se que a turma consegue trabalhar em grande grupo e a pares.

## **2.2. Área de Português**

Quanto à área de português, a turma encontrava-se a aprender as letras. Assim, para consolidação destas, decidiu-se realizar uma atividade mais dinâmica sem recorrer ao uso de fichas e do manual.

Construiu-se um material didático para auxiliar a aula, a Caixa Mágica. Esta caixa era um cubo e nas faces estavam presentes algumas tarefas, que os alunos teriam de realizar individualmente ou com toda a turma.

Uma das tarefas era uma sopa de letras, em que a criança tinha de encontrar uma palavra que conhecesse. Noutra tarefa, era colocada uma imagem de um objeto e o aluno tinha de encontrar em cartões o seu nome escrito.

Com esta atividade, pretendeu-se consolidar alguns dos conceitos já adquiridos pela turma e quebrar a rotina das fichas e do manual.

## **2.3. Área de Estudo do Meio**

Na área de estudo do meio, optou-se por realizar um jogo de tabuleiro “O Trivial Pursuit”, tendo como objetivo consolidar todas as temáticas abordadas até aquele momento.

Neste jogo, existiam diversas perguntas referentes a todas as temáticas que os alunos já aprenderam. Cada vez que um aluno jogar e “cair” numa casa com pergunta, teria de responder à mesma e se acertasse, tinha a oportunidade de jogar novamente. Caso perdesse, tinham de parar de jogar e dar a vez a outra equipa. A turma foi dividida em três grupos para facilitar as aprendizagens e a realização da tarefa.

Neste jogo, foi possível verificar que a turma é muito competitiva e que tem dificuldades em perder num jogo.





**PARTE II - REFLETIR NA PRÁTICA**

## Capítulo V: Experiências-Chave

Nesta parte serão apresentadas seis experiências-chave que foram fulcrais na minha prática e que, no futuro, me poderão ajudar a ter uma prática melhor. Das seis experiências-chave, duas serão referentes ao pré-escolar, duas ao 1.ºCEB, uma de articulação entre os dois ensinos e, por último, a investigação.

As experiências-chave serão: O programa Anos Incríveis, A Abordagem *Reggio Emilia*, O Desenvolvimento da Leitura e da Escrita, O Défice de Atenção, O Desenvolvimento cognitivo diferente e análise do manual de Estudo do Meio do 1.ºano.

### 1. O programa Anos Incríveis

A educadora cooperante tinha formação no programa de competências socio emocionais “Anos Incríveis”, lecionado pela professora doutora Vera Vale, e esta formação ao ser levada para a sala de atividades despertou as crianças de modo que, se apercebessem que desde cedo têm de controlar as suas emoções e diminuir os comportamentos negativos.

O programa Anos Incríveis não é só destinado a educadores. Ele também é direcionado a pais que tenham filhos com idades dos 3 aos 12 anos com problemas de comportamento, de atenção e impulsividade (Vale, 2011). Este Programa propõe que haja interação entre educadores, pais, crianças o que vai ajudar a prevenir de maneira mais eficaz os comportamentos negativos (*idem*, 2011). A educadora mantinha uma relação próxima com os pais e vice-versa, em que estes podiam partilhar situações ocorridas com os seus educandos. Com isto, as crianças sentiam-se protegidas e integradas no processo de aprendizagem.

Este programa tem como objetivos: diminuir a ocorrência de comportamentos agressivos e de oposição, reforçar a competência social



de cada criança e a sua autorregulação, e promover competências académicas, isto é, envolver a criança na escola e no processo de ensino/aprendizagem (Vale, 2011).

Para além disso, o programa possui uma elevada taxa de eficácia, pois tem sido utilizado por educadores e pais de vários países com resultados positivos na diminuição de comportamentos disruptivos.

A educadora cooperante já acompanhava o grupo de crianças desde os três anos de idade, o que facilitava a relação entre a mesma e as crianças, proporcionando um forte ambiente baseado em relações e partilhas. Desta forma, já possuía um conhecimento individualizado da personalidade de cada criança. Todas as crianças são diferentes e têm maneiras diferentes de lidar com as situações do seu dia-a-dia. O facto de se conhecer melhor o grupo, permite ao educador saber como lidar com as crianças em cada situação que pode ocorrer. Mesmo na entrada da sala de atividades, a educadora sabia se a criança estava bem-disposta ou se havia algo que a preocupava. Assim, tentava sempre estabelecer um diálogo para perceber o problema e propor uma solução para a sua resolução.

Apesar de o grupo de crianças ter idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos de idade, estas apresentavam dificuldades em controlar as suas emoções. Segundo Vale (2011), as emoções são impulsos que nos fazem reagir de uma determinada maneira/ação, que nos é apresentada de forma automática, conforme os estímulos internos ou externos a que se está exposto.

“Nos primeiros 4 a 5 anos de idade, as crianças vão aprender a dominar as suas emoções, dando isto lugar a um desenvolvimento social e cognitivo” (Spodeck, 2002 citado por Vale, 2011:36).

Os educadores devem fazer com que as crianças vivenciem novas experiências emocionais para que, ao longo das suas vivências, estas consigam adquirir competências de autorregulação das emoções. Não são só os pais que devem ter um papel fundamental no ensino e controlo das emoções. Nos dias de hoje, verifica-se que, cada vez mais os educadores têm um papel muito importante na educação das suas crianças, uma vez que, é com estes que elas passam grande parte do seu dia.

Nas idades dos 5 e 6 anos (idades do meu grupo de estágio), as crianças muitas vezes demonstram o seu comportamento tendo por base a modelação, sendo que, a referência que estas têm presente é a educadora. As crianças vão tentar imitar o educador através das ações, da postura, da comunicação que o mesmo apresente ao longo do seu dia, uma vez que este é o seu modelo. Vale (2011) afirma, “Através da modelação o educador vai, implícita ou explicitamente, ensinando à criança que emoções são aceitáveis, aquelas que são apropriadas a situações específicas e também os comportamentos comuns associados a essa emoção” (p.81). Cada criança tem uma maneira diferente de agir perante as diversas atividades. Assim deve respeitar os colegas e a sua vez de falar, respeitar o espaço e perceber que, em qualquer lugar, existem regras para serem cumpridas. Posto isto, é no pré-escolar que a criança se começa a inserir em grupos ou pares, começando desta forma a adquirir as competências sociais. Assim, uma das estratégias para que a criança comece a autorregular as suas emoções e as possa adaptar conforme as situações, é a educadora contar uma história emoção onde é abordada uma emoção pela protagonista. À medida que a história vai decorrendo as crianças poderão sugerir estratégias para que o protagonista altere a sua emoção. Com isto, pretende-se que os meninos reconheçam as

emoções através da leitura, da ação do personagem ou através de expressões que possam ser um indício para identificar essa emoção.

O grupo de crianças com o qual realizei o meu estágio tinha uma forte personalidade e gostavam de repetir algumas atividades que já tivessem sido apresentadas. Quando estavam a brincar a pares entravam em conflito facilmente com o colega se este não cedesse à sua brincadeira.

O perfil individual de expressividade de cada criança está relacionado com a frequência de intensidade e duração das emoções, sejam elas básicas ou complexas, alegria, tristeza, medo, culpa ou empatia. A expressão específica de determinadas emoções, sobretudo dos padrões de expressividade estáveis, está relacionada com o sucesso que as crianças obtiveram nas relações entre pares e na avaliação que o educador faz da sua cordialidade ou agressividade.

(Vale, 2011:39)

Cada criança tem uma maneira diferente de expressar os seus sentimentos, algumas são mais agressivas para com os colegas e outras mais sociáveis. É comum, as crianças mais alegres e sociáveis serem normalmente as mais populares entre as educadoras.

Verifiquei que, as crianças com 5 e 6 anos ainda não eram muito recetivas às brincadeiras dos outros colegas, porque há sempre uma que gosta de ser o líder, isto por sua vez pode conduzir a que essa criança tenha poucos amigos por causa de não aceitar brincar com as regras propostas pelos seus colegas. Por vezes verifica-se que, as crianças nestas idades têm dificuldades em ter amigos devido ao seu temperamento difícil (Webster-Stratton, 1999).

Como já referi, a educadora já acompanhava o grupo de crianças desde os três anos de idade, isto permitia que, a educadora conhecesse as emoções das crianças. Tinha como objetivo proporcionar novas experiências emocionais, mas também pretendia que as crianças reconhecessem as suas emoções, as nomeassem e assim aprendessem a autorregular-se.

A educadora tinha uma forte ligação com elas e conhecia muito bem as suas emoções em cada atividade realizada. Ao longo do estágio, observei que a educadora se integrava nas brincadeiras e nos jogos delas, permitindo assim criar laços fortes.

Segundo Webster-Stratton (1999), uma maneira de promover relações positivas é da responsabilidade do educador, através do ato de brincar com as crianças. Quando o educador se envolve nas brincadeiras promove uma relação de igualdade entre educador e crianças. Esta oportunidade de brincarem em conjunto vai servir para construir um relacionamento com base em confiança, à medida que se constrói a intimidade. Assim, ao brincar, o adulto deve promover relações positivas entre as crianças.

Com o intuito de promover um desenvolvimento sócio emocional nas crianças, a educadora incentivava as crianças a participarem e dava uma grande importância ao elogio e ao encorajamento. Com isto, a criança percebia que a sua ideia não tinha sido dada em vão, a sua autoestima e autoconfiança começam a ser construídas. É de referir que, a educadora não elogiava a criança só quando o seu trabalho estava perfeito, mas quando via que ela se estava a esforçar para fazer o seu melhor.

A motivação também é fundamental para o desenvolvimento do comportamento, uma vez que, os incentivos devem ser uma estratégia fundamental para as crianças com problemas de comportamento. Quando

alguma criança não se mostrava muito recetiva à atividade, porque tinha medo de falhar, a educadora motivava-a a participar e ainda auxiliava-a para que esta se sentisse confiante.

No pré-escolar, as regras quando são estabelecidas devem ser claras e construídas em conjunto com as crianças, para que estas as percebam. As regras que estavam na sala já tinham sido construídas pela educadora e pelas crianças no início do ano e todas sabiam quais as regras presentes no espaço. Quando algum colega se esquecia da regra do local, havia sempre crianças atentas e que lhe mostravam porque é que ele estava a agir mal. As rotinas, as regras e a colocação eficaz de limites vai aumentar a cooperação e a autorregulação de emoções nas crianças.

Existem algumas técnicas que o educador pode utilizar na sala de atividades para que, as crianças ao longo do tempo vão diminuindo os seus comportamentos e aprendam a controlar as suas emoções perante as diversas situações do seu dia-a-dia. Algumas técnicas que podem ser utilizadas são: o ignorar certas ações e repostas que não são próprias para o contexto, os elogios às suas ações e a utilização do *Time out*.

Durante a prática, observei que a educadora ignorava muitas situações em que as crianças faziam birra ou discutiam com o colega. De facto, se ela fosse dar valor a isto as crianças continuariam a repetir e não iam aprender a controlar-se nas diversas situações. Ao fazer isto, a educadora estava a promover uma diminuição de comportamentos agressivos entre as crianças.

Quanto ao *Time out*, o grupo já não o utilizava muito, mas sei que ele é usado para acalmar as crianças quando existiam comportamentos violentos e que estas têm de permanecer nele 5 a 6 minutos, que era a idade das crianças do grupo da sala de atividades.

Os elogios eram muito utilizados, uma vez que, fazia com que a criança se sentisse útil, promovendo a sua confiança e autoestima. Este elogio era adaptado para cada menino/a e tendo em conta a dificuldade que esta apresentava na realização de uma determinada tarefa.

A construção de relacionamentos positivos com as crianças é fundamental e o educador deverá demonstrar que confia nelas. Os diálogos devem ser fomentados entre crianças de maneira a que sejam positivos.

Verifiquei no estágio que, algumas crianças já estavam habituadas a respeitar os outros colegas e que aceitavam com facilidade o que a educadora lhes dizia. Contudo, a educadora ainda tinha algum trabalho a fazer com alguns meninos que tinham dificuldades em controlar as suas emoções, quando lhes era negado algo que eles queriam.

Cada indivíduo tem a sua personalidade e é importante que comece a conhecer como deve controlar as suas emoções, assim desde cedo as crianças devem ter controlo para que os seus sentimentos mais agressivos não sobressaiam sempre quando algo lhes corre mal.

## 2. A Abordagem *Reggio Emilia*

Como já referi anteriormente *Reggio Emilia* é uma cidade que se encontra a norte de Itália que, após a 2.ª Guerra Mundial, foi reconstruída e houve a necessidade dos pais criarem espaços de educação. Esses espaços começaram por funcionar em casa de alguns pais.

Loris Malaguzzi ao saber desta iniciativa desloca-se até à cidade para observar o processo de educação das crianças. Mais tarde, Loris Malaguzzi decide unir-se a alguns pais para construírem uma escola com melhores condições para as crianças. Malaguzzi é conhecido como o líder idealizador de uma nova forma de olhar, entender e fazer educação infantil nesta cidade.

Esta abordagem é considerada por muitos como uma das melhores em todo o Mundo e é posta em prática em diversos países.

Vários educadores e pesquisadores têm visitado a cidade, com o intuito de conhecer e entender um pouco mais o trabalho realizado com as crianças (Baracho, 2011).

De todos os estágios realizados no ensino pré-escolar, nunca tinha trabalhado com um modelo pedagógico. Esta foi a minha primeira vez a contatar com um modelo e, no início, houve o receio de não me conseguir adaptar a este tipo de pedagogia. Não é uma abordagem fácil, mas é desafiante para o educador, uma vez que, este tem de estar sempre atento às conversas, às dúvidas para perceber se de lá poderá surgir um projeto para ser trabalhado. No início houve sempre o apoio da educadora cooperante o que ajudou a perceber e a compreender melhor esta abordagem.

Algumas das educadoras já tinham feito a experiência de visitar uma das escolas em *Reggio Emilia*. Com isto, elas puderam observar para melhorar a sua prática a esta abordagem.

Segundo Gardner (1999) citado por Edwards, Gandini, Forman (1999:X), “O sistema *Reggio* pode ser descrito sucintamente da seguinte maneira: ele é uma colecção de escolas para crianças pequenas, nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado.”

Nesta concepção a criança tem um papel fundamental. As crianças desenvolvem várias experiências, a fim de lhe proporcionarem uma aprendizagem significativa e relevante no seu processo de ensino aprendizagem. A criança ao descobrir novos espaços, objetos e sons faz com que procure alguns indutores na sua aprendizagem. Com este trabalho educativo, a criança vai sentir-se estimulada a desenvolver a sua autonomia física e cognitiva, onde é valorizado o seu bem-estar sócio emocional.

*Reggio Emilia* tem como resposta central desenvolver “as cem linguagens da criança” (Miranda, 2005).

A linguagem mais utilizada é a da Arte, para que, a criança se possa expressar, demonstrar o que quer e o que sente. A arte é o meio mais utilizado para transmitir novos conhecimentos à criança, na medida em que ela vai ser entendida como promotora de cultura.

Neste modelo pretende-se criar uma rede constante de comunicação em que os diálogos entre criança-criança e criança-educador são fundamentais. Ela é envolvida no processo de educação, participa nas planificações diárias, participa nos projetos de forma ativa, na revisão do que foi feito, estabelecendo-se uma conversa para perceber o que aconteceu. Com isto, o educador está a valorizar as opiniões, hipóteses e conclusões das crianças, para que estes se sintam motivados a continuar as suas experiências.



O modelo pedagógico *Reggio Emilia* é desenvolvido em torno da construção da imagem da criança, sendo ela uma aprendiz ativa, que constrói continuamente e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que a rodeia (Formosinho, 2007).

Na conceção de *Reggio Emilia* é bastante valorizada a escuta das crianças, a fala, os gestos, os desenhos, as expressões, uma vez que, tudo isto são formas de comunicação a que o educador deve estar atento. Por isso, o educador deve ter o papel de auxiliar nas aprendizagens de cada criança, de interagir com elas de forma a desenvolver as várias linguagens e as diferentes formas de escuta.

Contudo, nesta aprendizagem, o mais valorizado é a construção de conhecimento que cada criança faz.

Em todas as planificações e atividades realizadas com as crianças houve o cuidado destas serem atividades propostas pelo grupo. O facto de termos de estar atentas às crianças dá mais trabalho mas, ao mesmo tempo compensa todo esse esforço porque vamos valorizar a criança. Segundo Formosinho (2007), “O primeiro papel do professor é criar um contexto educacional de conforto, confiança, motivação e no qual a curiosidade, as teorias e a investigação das crianças são escutadas e legitimadas.” (p.109). A criança sente-se envolvida no processo de aprendizagem e mostra-se confiante por poder contribuir para esse processo.

O educador deve ser sensível, isto é, quantos mais conhecimentos este tiver sobre as diferentes áreas de conhecimentos, mais ele será capaz de presentear situações de aprendizagem diferente às suas crianças (Barbosa e Horn, 2008).

Malaguzzi citado por Barbosa e Horn (2008) afirma, “às vezes ter muito na mochila significa ter menos na cabeça.” (p.120).

O grupo com o qual realizei o estágio era muito curioso, gostava sempre de aprender mais, por isso, elaborar atividades que fossem ao encontro dos seus gostos não era difícil.

As crianças na Abordagem *Reggio Emilia* são protagonistas ativos e competentes que procuram buscar a realização pelo diálogo e da interação que vai existir entre os outros (Edwards, 1999:114).

Cada criança tem um ritmo de aprendizagem diferente e, por isso, o seu ritmo deve ser respeitado, bem como os conteúdos que a criança pretende adquirir.

Ao ser envolvida no processo de aprendizagem pretende-se que esta seja produtora de cultura, onde deve ser competente para aprender e comunicar de diversas formas.

Em suma, com esta abordagem acredita-se na competência da criança e do professor, e o papel da escola e da educação é criar condições para que estes tenham a oportunidade para desenvolverem as suas competências e capacidades em plenitude (Formosinho, 2007).

### **3. O Desenvolvimento da Leitura e da Escrita**

A leitura e escrita estão presentes na vida das crianças desde muito cedo, uma vez que têm contato com livros, publicidade, televisão, e todos estes meios ajudam a criança a desenvolver-se no âmbito da leitura e da escrita cada vez mais cedo.

No pré-escolar a importância fundamental é a aquisição da linguagem oral, que a criança deverá desenvolver e, pensa-se que, a leitura e a escrita só devem ter um lugar no 1.ºciclo do ensino básico (Sá, 2012). Atualmente é incontestável que a abordagem à leitura e à escrita também fazem parte do pré-escolar (Ministério da Educação, 1997).

No estágio de pré-escolar observei que, algumas crianças já sabiam ler e que conheciam todas as letras. Eram crianças que estavam dispostas a aprender mais e daí a sua busca pela leitura e escrita. Já no pré-escolar, todas as crianças aprendem a escrever o seu nome. Na sala de atividades todas as crianças sabiam escrever o seu nome e isto, permitia-lhes fazer comparações entre as letras que se repetiam na palavra ou que estavam presentes no nome do colega. Mas, foi o facto de algumas crianças saberem ler e escrever que me chamou mais a atenção e assim fazer dela uma experiência-chave.

Ao verificar isto questionei-me, se estas crianças iriam ter um acompanhamento diferente no 1.ºciclo, uma vez que já possuem alguns conhecimentos. Será que o professor os integraria nas suas aulas de maneira diferente? Será que estas crianças iriam estar motivadas e interessadas nas aulas? De facto, elas ainda não possuíam todos os conhecimentos do código escrito e da leitura, mas a sua participação na sala de aula poderia ser mais ativa. Apesar de elas já terem contactado com o código-escrito no pré-escolar, não quer dizer que este tenha sido

abordado de forma “clássica” e formal, mas sim de facilitar a emergência da linguagem escrita (Ministério da Educação, 1997).

Antes de se iniciar uma escolaridade, a criança já contactou e teve uma participação com diversas situações que envolvem a leitura e escrita (Marques, 2008).

No pré-escolar, as crianças que já sabiam ler eram solicitadas a ler algum texto ou histórias, para o restante grupo e também escreviam textos. Isto fazia-as sentir envolvidas no processo de aprendizagem que estava a existir na sala de atividades.

Mas, mesmo que ainda soubessem escrever e o facto de uma criança ter a iniciativa de inventar, promoverá um papel importante na sua aprendizagem, uma vez que a criança é obrigada a colocar hipóteses, a comparar entre si, modificar, evoluindo até à leitura e escrita (Marques, 2008).

Desde cedo que a escrita e a leitura está presente na vida das crianças pois, desde muito cedo que, começam a identificar a leitura de produtos alimentares que estão presentes no seu dia-a-dia através da publicidade.

Na sequência do estágio em 1º ciclo, que realizei com uma turma do 1.º ano, identifiquei duas crianças que já sabiam ler e escrever com muita facilidade. Neste caso, a professora cooperante não realizava um trabalho diferente e, por vezes, nem as integrava na aprendizagem pelo facto destas já conhecerem os conteúdos abordados. No entanto, a professora estava a fazer com que as crianças se desinteressassem pela escola e, com o tempo destabilizavam a turma.

A criança chega à escola com elevadas expectativas de sucesso na leitura e escrita, curiosa com aquilo que pode aprender e com enorme vontade de integrar e partilhar com os outros as suas experiências. Contudo, verifica-se que muito das práticas

pedagógicas desenvolvidas pelos professores ignoram as vertentes comunicativa e funcional da linguagem escrita, focalizando-se nas perícias a adquirir, no domínio da técnica, o que pode levar que uma criança deixe de valorizar a parte funcional e até motivar o insucesso da sua aprendizagem.

(Marques, 2008:44)

As crianças devem sempre sentir-se integradas no processo de aprendizagem. No pré-escolar, quando solicitava a uma criança para ler ou escrever, esta ficava toda contente por se sentir útil e poder ajudar na realização de uma tarefa, que muitas das vezes só os adultos as realizam. No 1.ºciclo, a professora não conseguiu inserir estas duas crianças na sua prática, um dos fatores que possam ter dificultado esta inserção era o facto de a turma ser grande e o outro fator era que a professora já se encontrava enraizada e confiava na sua tradição de ensinar. Mas, se as crianças fossem envolvidas nas práticas, como ler algum texto, ir ao quadro escrever alguma palavra, o desinteresse delas seria menor. Assim, a escola necessita de rever estas atitudes para que consiga mais tarde dar resposta às crianças que apresentem um grande desenvolvimento cognitivo, após o pré-escolar.

No pré-escolar não existem disciplinas com matérias mas, se alguma criança mostra interesse em algum tema, cabe ao educador orientar a criança para a resolução do seu problema. A procura pela escrita por parte das crianças, deve-se ao facto de estas verem os seus pais contactarem com jornais, livros, a escrever cartas, notas ou avisos, listas de compras. Como a criança tem contato com tudo isto antes da escolaridade, ela já adquire um determinado conhecimento acerca da linguagem escrita, formando assim as suas próprias hipóteses sobre o código escrito (Camps et al., 2009).

As nossas escolas têm a necessidade de se adaptar a esta evolução, para que as crianças possam progredir ainda mais nos seus conhecimentos e que a desmotivação pela aprendizagem seja cada vez menor. Os professores têm a necessidade de (re)aprender a ensinar de forma diferente. O aluno tem de deixar de ser um agente passivo e tornar-se num agente que constrói o seu próprio conhecimento.

O professor tem de inserir as crianças com mais conhecimentos nas suas práticas educativas, por exemplo: estas podem por vezes “ensinar” de maneira a que os seus colegas percebam melhor. Nas práticas, o professor tem de saber tirar proveito de todos os conhecimentos dos seus alunos, para que a aula possa ser mais dinâmica e, de modo que, as crianças se encontrem motivadas para o processo de aprendizagem.

Não é pelo facto de uma criança ter mais conhecimentos sobre um assunto que não se vai deixar participar nas aulas, antes pelo contrário, esta criança pode ser envolvida. Ela pode ensinar aos seus colegas novos grafemas e fonemas, sendo que, o professor depois pode aprofundar este conteúdo com as crianças com mais conhecimentos.

O ensino da leitura e da escrita não é exclusividade do pré-escolar e do 1.º ciclo, uma vez que, é durante toda a vida que aprendemos a compreender e expressarmo-nos melhor (Esteve, 2009). É com a prática que a nossa escrita vai melhorando e é através da comunicação que o nosso vocabulário vai aumentando.

#### **4. O Défice de Atenção**

Nos dias que decorrem, cada vez mais se ouve falar no conceito de Défice de Atenção numa sala de aula. As crianças são sinalizadas muito cedo com défice e, acompanhadas desde que são sinalizadas para que este não perturbe o desenvolvimento cognitivo da criança.

Este défice tem conferido interesse nos investigadores e o conhecimento desta perturbação vem crescendo exponencialmente.

As crianças que apresentam um défice de atenção têm mais dificuldades de concentração relativamente às outras crianças da mesma idade e do mesmo sexo (Lopes,1998)

Durantes as duas semanas de observação, apercebi-me que na turma existia uma aluna com dificuldades de concentração e de atenção. Quando a professora cooperante estava a expor a matéria, havia a necessidade de a chamar à atenção, para que esta pudesse acompanhar o ritmo de aprendizagens da turma. Os trabalhos que lhes eram entregues para fazer, nem sempre eram concluídos devido à dificuldade que tinha para se concentrar e estar com atenção.

A criança começou a ser acompanhada por um psicólogo exterior à escola que lhe diagnosticou a Desordem por Défice de Atenção (DDA) e lhe prescreveu medicamentos para ajudar a combater este problema.

A Desordem por Défice de Atenção ou DDA é uma perturbação genética do foro neurobiológico que se torna evidente na primeira infância e que normalmente continua a manifestar-se ao longo da vida da pessoa que dela padece. Ainda que a DDA se possa manifestar de muitas maneiras de pessoa para pessoa, caracteriza-se essencialmente pela dificuldade em manter a atenção e a concentração.

(Sosin e Sosin, 2006:8)

Contudo, depois de sinalizadas, estas crianças requerem um acompanhamento individualizado por parte do professor, para que as suas aprendizagens sejam desenvolvidas.

Uma das principais características que define a Desordem por Défice de Atenção é a falta de atenção, que é expressa por alguns dos seguintes comportamentos: não prestam atenção aos detalhes e cometem erros na escola ou nas atividades por desatenção ou descuido, existe a dificuldade em manter a atenção durante as tarefas, não seguem as instruções e não concluem os trabalhos, perdem objetos importantes. Alguns destes comportamentos aqui referidos foram observados na criança mencionada, por isso, requeria uma maior atenção prestada pela professora cooperante.

Antes do seu diagnóstico, a criança tinha dificuldades em acompanhar as aprendizagens da turma, após o seu diagnóstico, esta passou a estar com mais atenção, acabando por acompanhar o ritmo de aprendizagem dos restantes alunos.

Segundo Lopes (1998), “As dificuldades de aprendizagem são definidas como uma discrepância significativa entre a inteligência ou as capacidades mentais gerais e a realização na leitura, na matemática, escrita e linguagem.” (p.22)

Este autor defende ainda, que as crianças com défice de atenção têm maior probabilidade de apresentarem dificuldades na aquisição de novos conteúdos ou conceitos que as crianças ditas normais. Contudo, com a observação e a intervenção, averiguou-se que a criança possuía pequenas dificuldades em certos conteúdos de algumas disciplinas, mas com persistência e trabalho, esta conseguia ultrapassar esse obstáculo e passar para a fase seguinte. Podemos referir que o défice de atenção não é uma



barreira para que as crianças progredam nos conhecimentos efetuados ao longo da sua vida académica.

Como menciona Sosin e Sosin (2006), “A maioria das crianças com DDA não tem nenhum problema de inteligência. A maior parte dos alunos com DDA têm uma inteligência média e muitos estão mesmo acima da média.” (p.10)

Contrariamente ao que se possa pensar, as crianças com DDA são inteligentes, requerem é um acompanhamento individualizado feito pelo professor durante algum tempo. O professor deve dar-lhes mais atenção para que o aluno consiga desenvolver o seu pensamento cognitivo. Na nossa sociedade, nem todos os docentes ainda não se consciencializaram do problema ligado ao DDA numa sala de aula e muitas das vezes, transmitem diagnósticos prematuros ou errados aos pais, sem identificarem corretamente qual o problema.

Posto isto, como futura professora, deverei estar mais alerta para crianças com DDA. Este não é fenómeno dos nossos tempos, sempre houve e continuará a existir, sendo que, antes as crianças com este tipo de problema eram denominadas como “hiperativas”, porque estas não conseguiam estar sossegadas numa sala de aula.

Como refere Sosin e Sosin (2006:13):

Ainda que a formação dos docentes esteja a ter progressos significativos na disseminação da informação, ainda existe uma falta de reconhecimento significativo da DDA na sala de aulas. Os professores de turma e de educação especial dizem frequentemente aos pais que os seus filhos são “aluados”, desatentos, inquietos, e que não fazem os trabalhos de casa, mas que na realidade são inteligentes e poderiam fazer os trabalhos se se esforçassem um pouco. Infelizmente, muitas vezes os professores descrevem um

jovem com Desordem por Défice de Atenção sem reconhecerem este diagnóstico.

Na formação de docentes hoje em dia, já se fala de vários tipos de problemas, mas na prática, um professor ainda tem dificuldade em diagnosticar a DDA, identificando quase sempre na maioria dos casos essas crianças com “hiperatividade”.

Supõem-se que pessoas que marcaram a história do Mundo tais como: Mozart, Albert Einstein, Salvador Dali, Thomas Edison, Abraham Lincoln, Henry Ford, poderiam durante o seu percurso académico ter DDA. Em crianças os seus professores nunca colocaram grandes expectativas nas suas aprendizagens, mas em adultos foram brilhantes atingindo um grande desempenho (Sosin e Sosin, 2006:19).

Os professores devem continuar a dar atenção e integrar as crianças com DDA na turma, para que esta não desista de um percurso escolar com sucesso. Se os professores menosprezarem as capacidades intelectuais destes alunos, estes vão perdendo aos poucos a sua autoestima e a vontade de estudarem. É de salientar que o professor titular da turma desempenha um papel importantíssimo ao reconhecer uma criança com DDA e se possível deverá fazer o acompanhamento durante o seu percurso no Ensino do 1.º CEB, para que a possa estimular nas aprendizagens realizadas em sala de aula.

Durante o estágio, foi possível verificar que a criança tinha facilidade em aprender os conteúdos lecionados, sendo por vezes preciso ir ao lugar dela e explicar-lhe melhor o conteúdo. Ainda durante a observação, foi possível verificar que esta apresentava dificuldades na fala, “não pareçam ter um elevado grau de atrasos de linguagem, têm mais probabilidades de

apresentar problemas específicos no desenvolvimento da fala que as crianças normais” (Lopes, 1998:22).

Devido a algumas dificuldades na fala, constatei que a criança tinha receio em participar nas aulas por causa das risotas que poderia sofrer com a sua participação. Mas, apesar desta dificuldade, a criança sempre foi incentivada a participar, para que ele começasse a ganhar confiança em si mesma.

Após o diagnóstico e o devido acompanhamento que ela estava a ter com o psicólogo, apercebi-me que ela passou a estar mais focada na aula e a sua autoestima ia melhorando ao perceber que conseguia acompanhar as aprendizagens realizadas na turma. Começou ela própria a pedir para ter uma participação mais ativa na sala de aula e sem receio de falhar.

A intervenção terapêutica tem como objetivo o desenvolvimento de um adequado equilíbrio emocional e a otimização do desempenho académico e ocupacional. Com o tempo, a desatenção e a impulsividade reduzem gradualmente. A criança torna-se mais confiante, porque consegue acompanhar as aprendizagens da restante turma.

## 5. O Desenvolvimento cognitivo diferente

Durante o estágio na escola do Ensino do 1.º CEB, realizado com uma turma do 1.º ano, foi possível constatar, logo nas primeiras semanas de observação, que existiam duas crianças com um desenvolvimento cognitivo maior que as restantes crianças da turma.

O desenvolvimento cognitivo, que está na base das aprendizagens escolares e sociais, tem uma incidência fundamental sobre o devir global da personalidade da criança e sobre as significações ligadas às experiências vividas; as relações familiares precoces influenciam elas também consideravelmente o desenvolvimento psíquico e os processos de desenvolvimento psicossocial.

(Bénony, 2002:89)

Estas crianças, desde a frequência no pré-escolar, foram estimuladas pelos seus pais para aquisição de novos conhecimentos. Numa delas, a aquisição desses conhecimentos foi feita por vontade própria, ou seja, através da imitação tentava copiar para a sua folha o que via escrito em livros ou revistas. As suas folhas brancas para desenho tornavam-se preenchidas de letras e números que ela própria ia conhecendo.

Segundo Bénony (2002), a inteligência do homem é expressa por diferentes atividades tais como: a criatividade, a aprendizagem, o jogo, o pensamento e o saber-fazer. Assim, consegue-se afirmar que a inteligência corresponde a processos mentais, que permitem uma adaptação ao meio e elaborar um pensamento abstrato. A inteligência é um processo que se vai adquirindo ao longo do tempo e vai sendo desenvolvida com o seu percurso académico.

Os docentes devem estar desportos para o facto de alguns dos seus alunos, ao frequentarem a escola pela primeira vez, já podem possuir

mais conhecimentos que aqueles que o docente pretende que eles tenham para ensino/aprendizagem. É essencial que antes de a criança ingressar no 1.º ano, o professor deverá conversar com os seus pais e educador de infância, para ficar a par dos conhecimentos que a criança já possui.

As duas crianças apresentavam um bom conhecimento ao nível do Português e da Matemática. Estas já sabiam escrever e ler com facilidade um texto. Quanto à Matemática, possuíam um bom conhecimento dos números e das operações aritméticas.

“Globalmente, à medida que se desenvolve, a criança trata uma maior quantidade de informações, controlar melhor a sua actividade mental, selecciona mais eficazmente as informações e adopta estratégias mais complexas.” (Bénony, 2002:89)

É ao longo dos anos que cada criança vai adquirindo mais informação e a vai assimilando para que consiga ultrapassar as barreiras que lhe vão aparecendo. Como as crianças já possuíam mais conhecimentos que as restantes da turma, quando se apresentava um novo grafema ou número, estas ficavam desmotivadas porque já o conheciam e não estavam a adquirir nenhum conhecimento novo. Gostavam de ter uma participação ativa e de se sentirem úteis na sala de aula. Assim, quando se começou a intervir, estas tiveram um papel fundamental na sala. Quando se apresentava um novo grafema à turma, era pedido que uma delas o fosse escrever no quadro ou então, pedia-se para ela ler o texto que aparecia no manual adotado referente a esse grafema. Esta participação mais ativa das crianças nas aulas era fulcral para que estas não se desmotivassem e para que se sentissem elementos essenciais no processo educativo.

“Para Piaget, a inteligência é todo o sistema de adaptação cognitiva nos humanos, a inteligência consiste no conhecimento e nas funções

cognitivas integrantes na forma de representação do conhecimento.”  
(Richardson, 1991:196)

Contudo, todas as crianças da turma apresentavam grande facilidade na assimilação de novos conteúdos. Por sua vez, estas duas destacavam-se pelo conhecimento que já haviam adquirido antes de ingressar no 1.º ciclo. Estes dois alunos auxiliavam os outros na aquisição de novos conhecimentos e podiam ajudá-los, tirando-lhes dúvidas. O facto de eles explicarem as dúvidas aos seus colegas, fazia com que estes percebessem melhor do que se fosse o professor a explicar.

Como as crianças hoje em dia estão expostas a mais informações é provável que quando entrem no 1.º ciclo já tenham mais conhecimentos do que aqueles que o professor pretende que uma criança tenha no 1.º ano de escolaridade. Elas têm contato com livros, computadores, jornais, jogos, entre outros, que as ajudam a estimular o seu desenvolvimento cognitivo. É de salientar que as crianças deverão ter acesso a material didático diversificado desde cedo, para que o seu pensamento, imaginação, criatividade comecem a ser desenvolvidos.

Nas diferentes tarefas que o individuo pode encontrar, a cognição procede pela activação de conhecimentos úteis, selecção das significações pertinentes, construção de interpretações que são representações internas graças às quais o sistema cognitivo pode agir. É assim que as hipóteses cognitivas são realmente fecundas no estudo do desenvolvimento intelectual da criança e dos processos de aprendizagem.

(Arénilla et al., 2000:100)

Em suma, o professor deve procurar recolher informação sobre os seus alunos quando estes estejam para ingressar no 1.º ano de escolaridade,

para que assim possa ficar a saber informação sobre estas. O professor deverá adaptar as suas práticas para que todas as crianças se sentiam elementos integrantes do contexto educativo.

## **6. Investigação: Análise do manual de Estudo do Meio 1, Alfa**

### **6.1. Escolha da investigação**

No âmbito da unidade curricular de Prática Educativa II, foi proposto que desenvolvêssemos ao longo do estágio um exercício de investigação, que se encontra estabelecido no regulamento do Mestrado.

A temática para a investigação era escolhida por cada uma das discentes. A investigação apresentada irá incidir sobre a análise do manual de Estudo do Meio adotado para a turma do 1.º ano de escolaridade. A análise do manual vai recair sobre as imagens, verificando a existência ou não do conceito de educação multicultural.

Na sociedade atual, deparamo-nos cada vez mais com uma grande diversidade cultural. O contato com pessoas de diferentes culturas contribui para o conhecimento e desenvolvimento de novos idiomas. Desde cedo que se deve inculcar nas crianças o respeito pelas pessoas e pelas suas culturas. As crianças deverão então começar a entrar em contato com novas culturas, para que percebam que a sua cultura não é a única. Nos dias que correm, os manuais escolares são o recurso didático mais utilizado em sala de aula. Estes devem ser um dos principais meios de transmissão de novas culturas. Como o manual é um recurso importante, as suas ilustrações e imagens têm sofrido alterações ao longo do tempo e estas permitem mostrar uma realidade aos alunos. As ilustrações têm-se mostrado fundamentais na medida em que apresentam imagens onde é possível verificar grande diversidade cultural. Segundo Souta (1997), Portugal é cada vez mais uma sociedade multicultural, ou seja, em cada dia há uma acentuação de uma heterogeneidade cultural, em termos étnicos, linguísticos, nacionais e até religiosos. O conceito de diversidade está subjacente à convivência e interação entre diferentes



culturas. O facto de existirem culturas é importante para a humanidade, uma vez que, contribui para o conhecimento. O conceito de diversidade cultural não diz só respeito ao reconhecimento do outro, mas sim pensar na relação entre o eu e o outro.

Portugal tem integrado, ao longo do tempo, muitas pessoas de diferentes culturas. Antes, a diferença cultural que era evidente na nossa sociedade era a cor de pele mas nos dias de hoje, as diferenças existentes já vão para além desta categoria. De acordo com Loff (2001), “quando se fala de multiculturalidade, não está em jogo apenas a aceitação do que está para além das fronteiras de um país ou das diferentes etnias que se movem no seu interior.” (p.1)

A escola deverá ser o primeiro meio a formar os alunos ao nível do domínio da multiculturalidade, para que possam ser formados indivíduos com atitudes cada vez menos xenófobas e racistas. O professor deverá ser o primeiro a transmitir aos seus alunos a ideia de uma sociedade cada vez mais multicultural e em que estes possam aceitar os outros, apresentando menos atitudes discriminatórias. “Formar um aluno multicultural é formar uma criança aberta à possibilidade de ver e perceber o mundo segundo múltiplas perspectivas.” (*idem/ibidem*:3)

A escola é um elemento fundamental na formação de indivíduos conscientes em aceitar os outros e as suas diferenças. Ao frequentarem o meio escolar, as crianças têm contato com crianças de diferentes países e com culturas diferentes, e isso vai ajudá-los a conhecer o outro e a verificar que a sua cultura não é única.

Ao realizar a minha prática educativa numa turma do 1.º ano de escolaridade, constatei que é importante consciencializar desde cedo as crianças para a educação multicultural. Assim, os manuais escolares são um meio essencial para a implementação de uma educação multicultural.

Ao abrir o manual de Estudo do Meio adotado, verifiquei que este tinha uma grande diversidade de imagens. O manual apresenta crianças e pessoas de diferentes culturas, idades diversas, crianças com necessidades educativas especiais, entre outros.

O manual de Estudo do Meio foi o escolhido para esta investigação, pois esta é uma disciplina que desenvolve o raciocínio científico das crianças e é umas das disciplinas menos trabalhadas e desenvolvidas em sala de aula. De acordo com o Currículo Nacional, o Estudo do Meio pressupõe a emergência de componentes, emocionais, afetivas, práticas de relação com o aluno, que são proporcionadas pela vivência de aprendizagem que promovem o desenvolvimento de certas competências.

Segundo a opinião de Almeida, Oliveira e Fonseca (2005) o Estudo do Meio, “contribui para uma aprendizagem activa do aluno, o qual é levado a assumir-se como construtor do seu próprio conhecimento; promove o desenvolvimento integral do aluno e proporciona-lhe um desempenho consciente da cidadania.” (p.131)

O manual é importante na transmissão de novos conhecimentos e valores, por isso ele deverá acompanhar as disciplinas. Este é inserido no processo de ensino/aprendizagem para que as crianças possam ter acesso a um processo de aprendizagem estruturado, de modo a melhorar a sua eficácia (Gérard e Roegiers, 1998). O manual deverá transmitir aos alunos uma educação multicultural, devendo mostrar realidades diferentes das nossas para que no futuro possamos ter adultos informados e capazes de aceitar as diferenças dos outros.

Esta investigação vai recair sobre a análise das ilustrações, mencionando o conteúdo multicultural do manual Alfa de Estudo do Meio 1 (edição de 2012 da Porto Editora), destinado a alunos do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que teve uma tiragem de 15 000 exemplares.

Em anexo (vide Anexo1) foi inserida uma reprodução da capa do manual em estudo.

## **6.2. Conceito e papel de manual escolar**

O manual escolar é um recurso didático que tem assumido um papel relevante no ensino/aprendizagem. O manual constituiu um recurso acessível a todos e dos mais completos, uma vez que este tem uma explicação da matéria e exercícios para complementar a teórica.

De acordo com o Decreto Legislativo Regional n.º 18/2007, art.º 120, define-se manual escolar como um recurso didático-pedagógico, no processo de aprendizagem. É ainda um apoio ao trabalho autónomo do aluno que coopera com o desenvolvimento das competências e aprendizagens definidas no currículo nacional.

Apesar de ser um recurso criado para os alunos utilizarem, estes também servem de apoio nas práticas do docente. O livro do professor contém explicações sobre a matéria, auxiliando-o durante uma prática educativa.

Parece tornar-se cada vez mais irrefutável a preponderância que os manuais escolares têm tido no quotidiano educativo de docentes e estudantes, não só por se revelarem instrumentos de trabalho vistos por muitos como auxiliares importantes da prática pedagógica, mas também por serem considerados um meio facilitador da aprendizagem dos alunos.

(Morgado, 2004:36, 37)

Os manuais escolares assumem-se como um auxiliar predominante e relevante no processo de ensino/aprendizagem. Desempenham um papel importante na educação, uma vez que, apresentam elementos reais do quotidiano das crianças e é um grande transmissor de conhecimentos e

valores. É pelos motivos citados anteriormente que são o recurso didático mais escolhido pelos professores para transmissão de conhecimentos das suas práticas.

Os manuais escolares destacam-se na organização de conteúdos a lecionar e encontram-se inseridos nos atuais sistemas educativos (Pereira, 2011). “Assumindo o estatuto de ferramenta curricular essencial à aprendizagem e de conciliador das matérias curriculares eles assumem um papel supremo no meio educativo.” (*idem/ibidem:7*)

Sendo o manual, um recurso didático que serve para auxiliar a prática educativa do docente, este exerce funções de transmissor de valores, de ideologias, de culturas, estando patente a aquisição de novos conhecimentos. “desempenha funções privilegiadas, na medida em que é através dos manuais que, por norma, os alunos estruturam, adquirem e avaliam a esmagadora maioria dos seus saberes e conhecimentos.” (Morgado, 2004:37)

Em suma, a escolha de um manual deverá ter em conta a maior diversidade multicultural presente neste, uma vez que, a sua principal finalidade é a “promoção e o desenvolvimento cultural, social, afectivo e psicomotor de cada indivíduo.” (*idem/ibidem:40*)

### **6.3. Conceito de Multiculturalidade e o papel das imagens nos manuais**

Quando a criança ingressa na escola, é importante que esta seja motivada para ter acesso a uma educação multicultural, ou seja, dar a conhecer e reconhecer novas culturas. Com a implementação de uma educação multicultural, pretende-se combater a discriminação, comemorar a diversidade, estabelecer a capacidade de comunicar com todos respeitando e sendo tolerante com todos à sua volta.

De acordo com Arends (2008:60, 61):

O termo cultura é aqui utilizado para descrever o modo de vida de um grupo- as suas histórias, tradições, atitudes e valores. “Cultura” é o modo de pensar de um grupo e as formas utilizadas para resolver os problemas da sua vida colectiva (...) As culturas não são grupos, mas são criadas pelos grupos.

Uma educação multicultural nas escolas possibilita aos alunos aprenderem a viver e a comunicar com os outros. É de referir que uma das formas que é possível transmitir aos alunos esta diversidade cultural é através do manual escolar, ou seja, as imagens que este apresenta são um meio essencial para mostrar a multiculturalidade existente.

Como verificámos anteriormente, o manual escolar é o recurso didático mais utilizado para complementar a prática educativa do professor. Assim, sendo um recurso mais utilizado, este deverá transmitir valores aos alunos, não deixando sobressair comportamentos racistas, xenófobos e sexistas. O aluno, ao ter contato com este deverá estar aberto para novas culturas e perceber que existem outras realidades à sua volta.

Logo as imagens e ilustrações, apresentadas num manual escolar, devem ser o mais diversificadas possível, mostrando diversas culturas, diversas pessoas de idades e sexos diferentes, raças ou etnias, crianças/pessoas portadores de deficiência e diversidade no aspeto físico.

Até cerca dos anos 50/60, a parte dominante num manual escolar era o texto e a imagem só aparecia para concretizar o discurso e fixar a atenção. Contudo, esta situação foi invertida. A ilustração hoje é essencial, exige a existência de um processo mental diferente para dar seguimento a uma sucessão de imagens através das páginas e o texto

existe para representar o que não consegue ser explicado nelas (Carvalho, 2011).

As imagens, ao serem inseridas no manual, vão torná-lo mais atrativo e facilitar as aprendizagens das crianças.

Como afirma Loff (2001:8):

As suas funções não se reduzem apenas a um papel meramente atractivo; devem estar integradas, serem facilitadoras na acção pedagógica de comunicação, ensino e expressão, constituindo uma ajuda preciosa à aprendizagem e contribuindo até, muitas vezes, com informação original, ou seja, com informação que não se encontra no texto.

A imagem vem então assumir um papel fulcral nos manuais, uma vez que, esta é um dos utensílios principais para conhecimentos científicos, ideais e valores. Ao se seleccionar a imagem para o manual, é necessário que esta tenha uma intencionalidade para que possa ser cumprida a função para a qual foi seleccionada (Cabral, 2005).

Com a diversidade de imagens apresentadas nos manuais, cabe ao professor tirar o maior partido possível destas. Uma imagem pode traduzir e transmitir novos conceitos para o aprendiz.

#### **6.4. Multiculturalidade nas imagens do manual de Estudo do Meio1: Alfa**

Amados, por uns, e criticados, por outros, os manuais continuam a desempenhar um papel institucional na educação.

(Mendes, 1999:343)

##### **6.4.1. Nota introdutória**

Portugal é um país que durante o ano recebe imigrantes vindos de diferentes locais, que vêm à procura de melhores condições de vida. Diariamente, contactamos com pessoas de diferentes culturas ou países em locais que frequentámos e verifica-se que os imigrantes nem sempre são aceites na nossa sociedade. Ainda existe preconceito em aceitá-los para desempenhar certas profissões, que normalmente vão para a construção civil e para os trabalhos domésticos, tudo porque as identidades são preconceituosas e discriminatórias.

O país apresenta-se também como uma sociedade desenvolvida, mas há dificuldade na aceitação dos idosos e existem estereótipos pré-concebidos em relação à atividade profissional. Posto isto, a educação tem um papel fulcral nas crianças e deverá ser nas aulas que deve começar o respeito por toda a diversidade presente num país.

Assim, com a análise do manual escolar, pretende-se verificar se este mostra uma sociedade com diversidade cultural, em que não existe discriminação social e onde não se verificam estereótipos.

Cabe à escola educar os seus alunos/as para uma sociedade que no futuro possa ser recetiva, crítica e reflexiva para que todos possam conviver uns com outros sem conflitos. Os manuais escolares e o professor são aqueles que mais facilmente podem transmitir estes valores e conceitos.

O manual escolar escolhido para a investigação foi o de Estudo do Meio, no entanto todas as disciplinas devem contribuir para uma educação multicultural. De todas elas, o Estudo do Meio é a que consegue abordar de maneira diferente por causa dos seus tópicos e porque todo o manual é rico em imagens.

De acordo com o Currículo Nacional (s.d.), “a finalidade desta área é a de introduzir o estudo do ambiente onde vivem os homens, descrevendo e explicando as inter-relações entre os fenómenos geográficos (naturais e humanos) em diferentes lugares ou regiões.” (p.111)

Com a análise das ilustrações do manual, vai tentar-se identificar estereótipos que estejam implícitos ou explícitos, pessoas de diferentes idades, diferentes raças ou etnias. A educação multicultural deve começar logo que a criança tem acesso ao ensino, para que desde pequenas comecem aceitar os outros e as suas diferenças.

#### **6.4.2. Análise das imagens no manual de Estudo do Meio 1 Alfa**

##### **Esta análise será apresentada da seguinte forma:**

- Apresentação dos objetivos da análise;
- Análise do conteúdo do manual;
- Considerações finais.

##### **Objetivos do estudo:**

- Verificar se no manual de Estudo do Meio 1 Alfa existem:
  - Comportamentos racistas ou xenófobos;
  - Comportamentos sexistas;
  - Estereótipos em relação ao aspeto físico e à formação profissional.
- Analisar em que medida a educação multicultural é tida em conta;



- Avaliar o impacto das imagens nas crianças;
- Identificar diferentes estratos sociais, géneros, etnias, idades, entre outros.

### **Análise do conteúdo do manual:**

Tendo em conta a importância da imagem no manual, ao folhear o mesmo foi possível identificar numa primeira abordagem que o desenho é o tipo de ilustração predominante. Segundo Cabral (2005), “Os desenhos, além de pretenderem retratar também determinadas personagens, introduzem, por vezes, um elemento cómico ou do mundo imaginário.” (p.99)

Talvez por as crianças se identificarem e familiarizarem com elas nesta faixa etária (6/7 anos de idade), estas sejam as escolhidas para estarem em maior número representadas no manual. Existem vários tipos de ilustrações e no manual foram contabilizadas 390. Na primeira análise feita às ilustrações, fez-se a contagem das mesmas por tipologia isto é, contabilizaram-se as imagens tendo em conta os seguintes tipos: fotografia, sequência de fotografias (ilustração constituída por várias fotografias mas que apenas apresenta uma legenda ou referência) e grelha para completar (grelhas com ilustrações e espaços em branco para preencher). O Quadro 2. apresenta o resultado dessa contagem e um exemplo retirado do livro (que se encontra no Anexo 2) para cada tipologia.

**Quadro 2.** Total de ilustrações por tipologia contabilizadas no manual.

Tipologia das ilustrações	Exemplo	Total de ilustrações
Fotografia	 (Página 72)	89
Sequência de Fotografias	 (Página 39)	9
Desenho	 (Página 71)	285
Grelha para completar	 (Página 66)	7

Analisando o quadro anterior, é possível concluir que as ilustrações que mais se encontram representadas são os desenhos quando comparados

com as fotografias, as sequências de fotografias e as grelhas para completar. Em menor número são apresentadas as ilustrações das grelhas para completar.

A multiculturalidade é procurada nas ilustrações que apenas mostrem indivíduos. Contudo nem todas as ilustrações expostas no manual os apresentam. Surgiu por isso, a necessidade de fazer a contagem das ilustrações que apenas expunham pessoas porque é nessas que vai recair o estudo. No Quadro 3., apresenta-se a contagem das ilustrações com pessoas ou com outros aspetos presentes no manual.

**Quadro 3.** Total de ilustrações com e sem pessoas.

	<b>Total de ilustrações</b>
Ilustrações com pessoas	205
Ilustrações sem pessoas	185

Do quadro anterior, é possível concluir que quase todas as ilustrações apresentam pessoas.

Para verificar se as ilustrações são um bom exemplo da representação notória do conceito de multiculturalidade, fez-se uma análise a todas as ilustrações de modo a poderem ser classificadas e contabilizadas segundo as seguintes categorias: género sexual, religião, raças/etnia, classe social, pessoas portadoras de deficiência, idade, aspeto físico. É importante referir que, ao longo do manual, uma ilustração pode apresentar mais do que um indivíduo e mais do que uma categoria.

No Quadro 4., é possível verificar o total de ilustrações por categoria:

**Quadro 4.** Total de ilustrações por categoria.

Categorias		Total	Percentagem (%)
Género Sexual:			
	• Sexo masculino	216	57
	• Sexo feminino	164	43
Religião		0	0
Raça/Etnia		68	33
Classe Social		0	0
Pessoas com deficiência		4	2
Idade:			
	• Crianças	272	80
	• Adultos/Idosos	69	20
Aspeto físico	Crianças/Adultos com óculos	24	12
	Crianças/Adultos gordos	19	9
	Diferença de alturas entre pares	2	1

Da análise do quadro anterior, é possível concluir que não existem nenhuma ilustrações que façam referência às diferentes classes sociais e diferentes religiões, isto pode ser devido à faixa etária e ao facto de ser um manual do 1.º ano. É notório que a maioria das imagens apresenta representações de crianças talvez com o intuito de ser mais fácil para o aluno de se identificar e adquirir os conteúdos com a ilustração. São escassas as imagens que representam pessoas portadoras de deficiência e

pessoas de alturas diferentes entre pares. O sexo masculino é notoriamente o mais representado nas ilustrações.

Todas as ilustrações são colocadas no manual para que possam transmitir uma mensagem a quem as observa. Pretende-se que no manual atual, as ilustrações se foquem na multiculturalidade, apresentando um vasto leque de mensagens. Ao longo do estudo, foi-se olhando para as ilustrações pormenorizadamente e tentou-se categorizar as mesmas de acordo com determinadas características (género sexual, classe social, religião, raça/etnia, idade e deficiência) que devem ser tidas em conta quando se fala de multiculturalidade, de modo a verificar se existem estereótipos, discriminação de raças ou etnias. No Quadro 5, são identificadas as categorias, as mensagens transmitidas associadas e alguns exemplos que se foram encontrados no manual e que se veem no Anexo 3.

**Quadro 5.** Mensagem transmitida associada a uma categoria.

<b>Categorias</b>	<b>Mensagem transmitida</b>	<b>Exemplos</b>
Género Sexual	- Igualdade na representação	É notório que o sexo masculino se encontra em maior número (páginas 19 e 81)
	- Estereótipos homem-mulher: diferenciação profissional	A profissão de professora é quase sempre representada pelo sexo feminino. Das 8 ilustrações representadas, apenas uma apresenta um homem. (página 8)
Classe Social	- Diferença entre rico e pobre	Não foi encontrada nenhuma ilustração.

Religião	- Apresentação de símbolos religiosos	Não foi encontrada nenhuma ilustração.
Raça/Etnia	- Igualdade ou não na representação	Não existe igualdade na representação de raças/etnias. (páginas 33 e 95) ou seja, a raça caucasiana é apresentada em maior número.
Idade	- Representação proporcional de faixas etárias	Não existe igualdade na representação de faixas etárias. (página 51)
Deficiência	- Alguém com deficiência	São encontradas apenas 4 imagens que representam pessoas portadoras de deficiência. (página 9)

**Algumas considerações:**

O manual escolar de Estudo do Meio 1 Alfa, tem como finalidade abordar o currículo que é proposto para esta disciplina. Este currículo baseia-se nos seguintes blocos temáticos: À descoberta...

1. de si mesmo;
2. dos outros e das instituições;
3. das inter-relações entre espaços;

4. dos materiais e os objetos;
5. do ambiente natural.

Esta análise não teve como objetivo verificar se os blocos temáticos estavam de acordo com a análise da multiculturalidade presente no manual. Mas observando os blocos, é possível verificar que em todos, o professor pode aproveitar a ocasião ou a oportunidade para educar os/as seus/suas alunos/as para uma educação multicultural.

Contudo, ao analisar o manual, foi possível verificar que este tem muitas ilustrações, para que as crianças do 1.º ano de escolaridade consigam compreender melhor os conteúdos que são abordados ao longo de todo o ano letivo. Após a análise das ilustrações, foi-se observando que não existem indícios da classe social a que pertencem, isto é, não existe por exemplo uma ilustração de um mendigo, nem de uma criança ou de pais a mendigar. As mesmas mantêm neutralidade ao não identificarem um estatuto social. Quanto à religião, não foram identificados quaisquer símbolos, verificando-se que não existe o isentivo ou a preferência por alguma.

Quando é abordado o tema da família, é possível ver uma família tradicional (pais e filhos). Só em determinadas páginas são mostradas outros tipos de famílias em fotografias (avós e netos, mãe e filho), sendo que estas são de difícil perceção para as crianças.

Salientam-se ainda os seguintes aspetos:

- As ilustrações com pessoas portadoras de deficiência apresentam sempre a mesma deficiência e o mesmo género sexual (cadeira de rodas e feminino).
- As pessoas gordas estão quase todas com óculos (página 59 – Anexo 4).

- Apenas são apresentadas duas ilustrações de etnias/raças diferentes, sendo elas a asiática e a negra. Não são representados por exemplo os índios e a etnia cigana.
- As ilustrações com pessoas idosas são poucas ou quase escassas.
- Não é notório nas ilustrações a diferença entre pares (criança/criança e adulto/adulto) em alturas.

Por todos estes aspetos, os autores deveriam repensar as ilustrações, e dar a mesma igualdade ao género, à classe social, às faixas etárias, raças/etnias, tipologia de família, aspeto físico, igualdade nas profissões, diversidade nas pessoas portadoras de deficiência.

### **6.5. Conclusão**

Com este estudo, foi possível verificar que os autores ainda têm alguns conceitos a mudar, de modo a inserir mais ilustrações diversificadas e incentivando mais uma educação multicultural. É importante que na educação, as crianças percebam que todos devem ter acesso a esta, independentemente do género sexual, da etnia ou raça, das dificuldades motoras/psíquicas e da classe social.

Mostra-se assim que os próprios autores ainda discriminam estes aspetos.

Loff (2001:20) afirma que:

A igualdade de oportunidade educativa das minorias não pode limitar-se ao mero direito de acesso ao sistema educativo. Há que investir, urgentemente, na igualdade de circunstâncias dentro do sistema, levando a escola a respeitar e acolher as diferenças culturais e linguísticas(...)



A presença de poucos adultos/idosos no manual revela que os autores deveriam estar mais atentos à realidade social, uma vez que, vivemos numa sociedade que está cada vez mais envelhecida. Ainda existem estereótipos criados em relação às profissões. Os autores, de forma inconsciente ou não, dão preferência à representação do mesmo género na mesma profissão (professor). O género masculino aparece sempre em profissões que requerem força. Os autores estão a induzir as crianças para uma realidade que já não é visível nos dias de hoje.

Durante o estágio, verificou-se que as crianças não estão despertas para as imagens do manual e nem sequer lhes dão importância. Mas espera-se que no futuro, saibam aceitar o outro, independentemente da sua diferença.

Posto isto, Peres (2000:28) sugere:

Fala-se da educação para os valores, para os direitos humanos e igualdade de oportunidades, tolerância e convivência, para a paz, educação inter/multicultural, educação ambiental, educação antirracista... Porém, o nosso dia-a-dia está confrontado com manifestações de intolerância, marginalização, estereótipos, preconceitos, racismo, xenofobia na escola e na sociedade.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com este documento pretendeu-se retratar a experiência formativa dos dois estágios. Nele foram apresentadas as vivências e a aquisição de novos conhecimentos, de maneira descritiva e analisando os aspetos mais importantes.

A educação nos dias de hoje permite analisar de modo a que se consiga entender os conceitos de cidadania, de cultura, entre muitos outros que no futuro formarão indivíduos capazes de saberem lidar com os diversos problemas que vão aparecendo na nossa sociedade e serem capazes de os resolverem de forma coerente.

A formação de educadores de infância e professores pretende-se que seja inovadora e com qualidade, para que no futuro possam ser mais do que sujeitos passivos, devem ser indivíduos críticos e criativos, que tenham o gosto pelo trabalho em equipa, para que possa existir facilidade na aplicação de modelos e estratégias reflexivas (Craveiro, 2004).

Os estágios realizados no mestrado foram elementos fundamentais na formação profissional de futuro docentes. É com eles que a teoria aprendida na licenciatura e no mestrado é posta em prática de modo visível. A teoria lecionada nem sempre é perceptível, mas quando esta é vista em prática adquire-se de maneira diferente, adquirindo novas aprendizagens e conhecimentos. É de salientar que nos dois estágios houve durante algumas semanas tempo para observar a prática educativa da educadora e da professora. Com a observação consegue-se adquirir conhecimentos da turma e do grupo de crianças, antes de se iniciarem as práticas para que estas pudessem ir ao encontro dos seus interesses.

É de salientar que em ambos os níveis de ensino é importante que as crianças tenham o papel principal na educação uma vez que, sem elas não seria possível existir aquisição de conhecimentos. As suas brincadeiras realizadas são puras e genuínas e para além disto são ricas em

aprendizagens significativas. Assim, os educadores e os professores devem estar atentos às brincadeiras das crianças e incentiva-las.

As experiências vividas ao longo dos estágios tornaram-se importantes para o futuro. Ao serem transcritas para este documento, o pensamento foi organizado dando-se a conhecer o percurso realizado nas práticas educativas.

Em suma, a formação de um docente não acaba com o fim de um curso. O mestrado contribui para a formação, aquisição de conhecimentos e experiências, mas vai ser no seu trabalho que a sua formação irá continuar. É preciso não desistir de procurar respostas às dúvidas colocadas, é necessário batalhar, ir procurando sempre mais e estarmos em constante atualização. Como afirma Arends (2008), “ Para nos tornarmos bons professores precisamos de muito tempo e de compreender que aprender a ensinar é um processo para tua a vida.” (p.28)

A educação está em constantes mudanças e os currículos sofrem alterações frequentemente, por isso é necessário uma atualização constante para que as nossas crianças possam ter acesso à educação corretamente. É ainda fulcral que um profissional na área da educação consiga interagir com outros e com as crianças, para que o processo educativo se torne mais rico em experiências educativas.



**BIBLIOGRAFIA**

Almeida, A., Oliveira, D., Fonseca, M. (2005). Preparando Áreas de prática profissional: o ensino das ciências, Roldão, M., *Ser professor do 1.º Ciclo: construindo a profissão*, Almedina. Coimbra.

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. McGrawHill. Lisboa.

Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. McGrawHill. Madrid.

Arénilla, L., Gromot, B., Rolland, C.M., Roussel, P., M. (2000). *Dicionário de Pedagogia*. Atlas e dicionários. Instituto Piaget.

Babosa, M., Horn, M. (2008). *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Artmed. Porto Alegre.

Baracho, N. (2011). *A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil e as suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em contexto brasileiro*. Universidade de São Paulo: Faculdade de Educação.

Bénony, H. (2002). *O desenvolvimento da criança e as suas psicopatologias*. Climepsi Editores. Lisboa.

Cabral, M. (2005). *Como analisar manuais escolares*. Texto Editores. Lisboa.



- Camps, A., Milian, M., Bigas, M., Camps, M., Cabré, P. (2009). *La enseñanza de la ortografía*. Graó. Barcelona.
- Carvalho, G. (2011). *As imagens dos manuais escolares: representações mentais de professores e alunos relativamente à presença de imagens nos manuais escolares e à sua eficácia pedagógica*. Da investigação às Práticas I (2).
- Craveiro, C. (2004). *A observação e o registo Educacional. Saber e Educar 09*: 51-52. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Cunha, A.C. (2008). *Ser professor: bases de uma sistematização teórica*. Casa do Professor. Braga
- Dewey, J. (1973). *Vida e Educação: a criança e o programa escola: Interesse e esforço*. Melhoramentos. São Paulo.
- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da criança – A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Artmed. Porto Alegre.
- Esteve, M. (2009). *Leer y escribir para vivir*. Graó. Barcelona.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes - uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora. Porto.

Formosinho, J.O., Lino, D., Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. (3ª ed.). Porto Editora. Porto.

Freinet, C. (1975). *As técnicas Freinet da Escola Moderna*. Editora Estampa. Lisboa.

Gérard, F.M., Roegiers, X. (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto Editora. Coleção Ciências da Educação.

Laevers, F. (ed.) (2005). Sics (Ziko). *Well-Being and Involvement in Care, a Process-Oriented Self Evaluation Instrument for Care Settings*. Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education, Leuven University.

Leitão, M. (1993). *Da criança ao aluno – Um itinerário pedagógico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e Ministério da Educação.

Lemos, V.; Neves, A.; Campos, C.; Conceição, J.M. & Alaiz, V. (1993). *A nova avaliação da aprendizagem – O direito ao sucesso*. Texto Editora. Lisboa.

Lima, E., Barrigão, N., Pedroso, N., Santos, S. (2012). *Estudo do Meio 1 Alfa*. Porto Editora. Porto.

Loff, P. (2001). *A multiculturalidade nas imagens do manual escolar de Estudo do Meio Bambi 3*. Universidade do Minho.

- Lopes, J.A. (1998). *Necessidades educativas especiais: estudos e investigação*. Sistemas Humanos e Organizacionais, Lda. Braga.
- Marques, R. (coord.), Cardoso, M. (coord.), Silva, A., Fonseca, A., Guimarães, A., Novo, C., Rocha, D., Pagarete, M. (2008). *Aprender e Ensinar no Jardim de Infância e na Escola*. Edições Cosmos.
- Mendes, J. (1999). Identidade nacional e ideologia através dos manuais de história. In Castro, R.V. et al. (Org.), *Manuais Escolares: estatuto, função, história – Actas do 1º Encontro Internacional Sobre Manuais Escolares*, Braga: Universidade do Minho.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Ministério da Educação. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Ministério da Educação. (s.d.). *Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais*. Lisboa.
- Miranda, H.S. (2005). *O Imaginário nas escolas de Reggio Emilia, Itália*. I Seminário Educação.

- Morgado, J. (2004). *Manuais escolares – contributo para uma análise*. Porto Editora. Coleção Educação.
- Pacheco, J.A. (1994). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma-propostas de trabalho*. Porto Editora. Porto.
- Parente, C. (2002). *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*. Porto Editora. Porto.
- Pereira, B. (2011). *O poder simbólico dos manuais escolares de Língua Portuguesa: revelação e ocultação*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa.
- Peres, A. N. (2000). *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade? (Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola)*. Profedições. Porto.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Cadernos do CCAP-2:11. Ministério da Educação. Lisboa.
- Richardson, K. (1991). *Compreender a inteligência – Epigénese e Desenvolvimento*. Instituto Piaget. Lisboa.
- Shön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo*. D. Quixote. Lisboa.

- Silva, B., Santos, A. (2007). *A importância dos portfólios para desenvolvimento vocacional na infância*. Cadernos de Estudo. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. nº6.
- Sosin, D., Sosin, M. (2006). *Compreender a desordem por défice de atenção e hiperactividade*. Porto Editora. Porto.
- Souta, L. (1997). *Multiculturalidade e Educação*. Profedições.
- Vale, V. (2011). *Tecer para não ter de remendar*. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Vasconcelos, C. (1999). *Planeamento. Projecto de Ensino Aprendizagem e Projecto Político Pedagógico*. Libertad. São Paulo.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: Mapear aprendizagem, Integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência.
- Vaz, A.L. (2009). *Ação Social Escolar da Universidade de Coimbra – Evolução histórica e princípios orientadores 1980-2009*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Webster-Stratton, C. (1999). *How to promote Children's Social and Emotional Competence*. Paul Chapman Publishing Ltd.
- Zabalza, A. M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed. Porto Alegre.

### **Legislação Consultada**

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro. *Diário da República – I Série-A*. Ministério da Educação. Lisboa

Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto. *Diário da República – I Série – A*. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril. *Diário da República. 1.ª Série-n.º 79*. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho. *Diário da República – 1.ª Série – N.º 129*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Regulamentar Regional n.º 10/2007 A de Setembro de 2007. Orgânica da Vice-Presidência do Governo Regional. Açores.

### **Webgrafia**

Sá, E.(2012). *A atual educação estraga as crianças*. Acedido em: 9 de maio de 2013, em: [http://www.ensinoprivado.com/noticia A-atual-educacao-estraga-as-criancas---Eduardo-Sa.html](http://www.ensinoprivado.com/noticia/A-atual-educacao-estraga-as-criancas---Eduardo-Sa.html)

**APÊNDICES**

## **Apêndice 1 – Conversa para arrumar a esquadra da polícia**

**“Como vamos arrumar o local para ficar uma esquadra?”**

“Casa para morar os polícias.” (M.V.N)

“Fazer um bocado para a casinha e outra para a polícia” (B.)

“Onde está o fogão coloca a mesa e aí é a cozinha. O outro canto para a polícia é onde está a farmácia.” (M.V.N)

“Tirar as cadeiras e depois dormem lá.” (M.H.)

“A farmácia ser a receção.” (M.V.N)

**“Quantos podem brincar?”**

“Um cozinheiro, outro da tropa, outro chefe e o que é preso. O da receção é o chefe.” (M.V.N)



## **Apêndice 2 – Sugestões para os sinais de trânsito e carro da polícia.**

### **“Como vamos fazer os sinais de trânsito?”**

“Com cartão e luzes.” (M.F.)

### **“Como vamos fazer o carro?”**

“Carro de cartão e andamos de pé e depois fingimos que tem motor.” (M.M)

“Fazes buracos e depois pomos lá os pés e depois fingimos que está a andar a sério.” (M.H.)

“Podemos fazer na rua.” (C.E)

“Podemos fazer como a M. disse para andar de pé.” (M.V.N.)

“Em cima fazer uns buraquinhos e colocar umas garrafas para fazer de sirene.” (I.)

**“O que falta fazer no nosso carro?”**, esta pergunta foi feita com o intuito das crianças verem o carro, verificarem e para o poderem concluir. As respostas foram as seguintes:

“A mala.” (M.F.)

“Falta o motor. Aquela coisa com as letras e a marca.” (M.J.)

“Se não tiver as letras já não é um carro a sério.” (R.)

“Faltam as luzes.” (M.J.)

“As luzes vermelhas e azuis em cima do carro e uma antena.”  
(M.F.)

“Pois, podíamos fazer uma antena.” (M.J)

“Tem de ter volante, mas ele tem de girar. Falta ainda aquela coisa ao lado do volante que vai para a frente e para trás. As nossas rodas não giram!” (M.J).

**ANEXOS**

## Anexo 1- Capa do Manual



## Anexo 2- Páginas do Quadro 2

**À DESCOBERTA DO AMBIENTE NATURAL** | Os seres vivos do seu ambiente  
Conhecer as plantas.

A turma dos amigos do Alfa foi visitar um parque biológico. Observaram vários tipos de plantas.



Árvores



Arbustos



Ervas

Algumas plantas fazem parte da nossa alimentação.


- De umas comemos as folhas.
- De outras comemos as flores.
- De outras comemos as sementes.
- De outras comemos as raízes.
- De outras comemos os frutos.
- De outras comemos o caule.



alface



couve



salsa



brócolo




couve-flor



ervilha



feijão



fava



nabo



cenoura



maçã



abóbora



tomate



alho-francês



espargos

72 *selenta e dois*      Data: \_\_\_\_\_


**À DESCOBERTA DE SI MESMO** | A saúde do teu corpo  
Conhecer normas de higiene alimentar.

Uma alimentação variada e equilibrada é importante para a saúde.

Observa as imagens. Conversa com os teus colegas sobre o que vês.


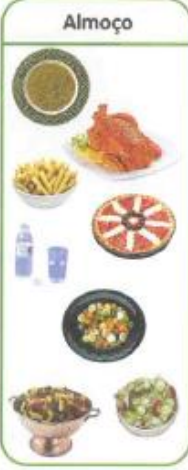
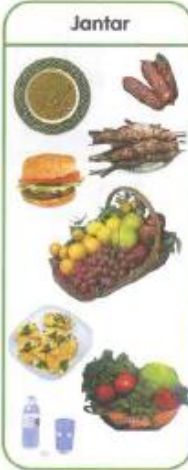


Lava bem os alimentos que se consomem crus.



Evita doces e refrigerantes.

Rodeia os alimentos mais saudáveis para cada refeição.

Pequeno-almoço	Almoço	Lanche	Jantar
			

**Alfodica** Recorta o puzzle da Roda dos Alimentos que se encontra no caderno de Expressões, página 9 e 41. Explora a Roda dos Alimentos com os teus colegas e com o teu professor. Selecciona um alimento da roda e joga ao "faz de conta": Eu sou uma cenoura. Sou...

Data: - - - - -

Dimta a nove 39

**À DESCOBERTA DO AMBIENTE NATURAL** | Os seres vivem do seu ambiente.  
Conhecer os animais.



A Joana, nas férias, ajuda sempre o avô a dar de comer aos animais da quinta.

🔍 Observa a imagem. Conversa com os teus colegas e diz o que come cada animal.



🔍 Observa as imagens. Conversa com os teus colegas e diz o que cobre o corpo de cada animal.

🔍 Pinta de os  das imagens dos animais que têm **pele**, de os  das imagens dos animais que têm **escamas**, de os  das imagens dos animais que têm **penas** e de os  das imagens dos animais que têm **pele nua**.



**Alfodica**

Elabora e ilustra textos simples sobre animais.




Data: - -

selenta e um 71

**À DESCOBERTA DAS INTER-RELAÇÕES ENTRE ESPAÇOS** | Localizar espaços em relação a um ponto de referência  
 identificar: perto de/longe de; em frente/trás de; dentro/dal fora de; entre; ao lado de; à esquerda de/à direita de.

🗨️ Observa a imagem. Conversa com os teus colegas sobre o que vês.

✖️ Observa a tabela. Assinala com ✖ a localização dos elementos.

	dentro do 	à frente da 	atrás das 	entre as 	à esquerda da 	à direita do 
						
						
						
						
						
						

 **Alfodica** Recorta do caderno de Expressões o Jogo do acorrido, nas páginas 37 e 47. Pinta corretamente o acorrido e aprende a separar o lixo.

66 *Assémia e Aisl* Data: \_\_\_\_\_



### Anexo 3- Páginas do Quadro 5

**À DESCOBERTA DOS OUTROS E DAS INSTITUIÇÕES** | *A sua escola*  
Participar na dinâmica da turma. Participar na arrumação, limpeza e conservação da sala, do mobiliário e dos materiais.

Observa as imagens. Conversa com os teus colegas sobre o que vês.

Pinta de  os  junto das imagens que representam comportamentos corretos e de  os  que representam comportamentos incorretos.



**Alfadinha** Conversa com os teus colegas sobre a importância das regras na sala de aula. Inicia a ilustração de algumas regras com a participação de todos. Expõe na sala de aula. Conversa com os teus colegas sobre o Dia Mundial do Animal. Recorta as moldes dos animais do caderno de **Expressões**, na página 7, e constrói-os.

Data: \_\_\_\_\_

dezamove 19

À DESCOBERTA DO AMBIENTE NATURAL | Os aspetos físicos do meio local  
Identificar as estações do ano.



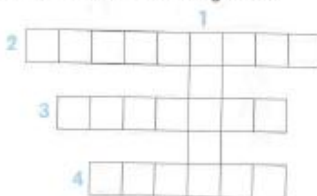
Ao longo do ano podes associar o estado do tempo às estações do ano.

- 🔍 Observa as imagens. Conversa com os teus colegas sobre o estado do tempo, o vestuário e as atividades características de cada estação do ano.



- 🔍 Lê as frases e descobre as estações do ano. Preenche o crucigrama.

1. Apetece ir à praia!
2. Os pássaros fazem os ninhos.
3. Às vezes neva. Brrr... Que frio!
4. As folhas amarelecem e caem.



**Atredica**


Recolhe provérbios relacionados com as meses, as estações ou o estado do tempo. Ilustra-os e apresenta-os aos teus colegas.

Data: - -

oitenta e um 81

**À DESCOBERTA DE SI MESMO | A sua identificação**  
Conhecer a sua identificação.

Na sala de aula, os alunos fazem a sua apresentação. Observa a imagem. Conversa com os teus colegas sobre o que vês.



**Atividade** Conversa com os teus colegas sobre os nomes e os gostos de cada um. Verifica as semelhanças e diferenças entre os vossos nomes. Escreve o teu nome e faz o teu autorretrato num pedaço de papel. Cola-o numa cartolina, junto aos teus colegas. Recorta e controla o teu Crisânto de identificação que se encontra no caderno de *Expressões*, na página 3.


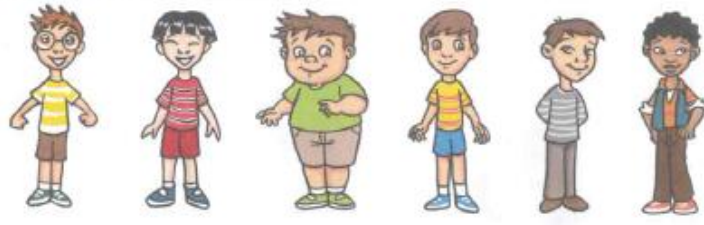

oito Data: \_\_\_\_\_

**À DESCOBERTA DE SI MESMO** | O seu corpo  
Comparar-se com os outros.

Observa as imagens e compara as crianças: **mais alta, mais baixa, mais magra, mais gorda, mais nova, mais velha.**

Rodeia:

- de **azul** a criança mais alta.
- de **amarelo** a criança mais gorda.
- de **verde** a criança mais nova.



**Alfardica** Faz o teu autómata (corpo inteiro) numa folha A5 e pinta-o. Recorta-o pelo contorno e cola-o numa folha de cartolina, juntamente com os dos teus colegas, criando um cartaz de grupo, que poderá ser legendado com um pequeno texto elaborado por todos. Expõe na sala de aula.

Data: \_\_\_\_\_



divida e três 33


Aproximam-se as férias.  
Depois de tanto trabalho, mereces  
descansar. Estás de parabéns!  
Fizeste uma longa viagem e foste  
uma boa companhia. Espero que  
tenhas gostado. Eu adorei!  
Diverte-te!


**Alfadica** Aproxima-se o verão e, devido ao calor e ao descuido de algumas pessoas, costuma haver muitos incêndios nesta época. Reflete com os teus pais, com os teus professores e com os teus colegas sobre esta questão e regista os perigos/prejuízos provocados pelos incêndios e a forma de os evitar.

Data: - -



movimenta a cinco 95



 **Já sei!** 


 Observa as imagens.




 Numera as imagens com as seguintes expressões:

- ① Amigos da escola
- ② Amigos fora da escola
- ③ Professor(a) e auxiliares
- ④ Vizinhos e amigos


 


 


 Numera as imagens de forma a contarem uma história. Pinta-as.


  

**Autoavaliação**

 Pinta.

 Sei bem!

 Não sei bem!

 Ainda não sei!

Data: \_\_\_\_\_


cinquenta e um 51

**À DESCOBERTA DE SI MESMO** | A tua identificação  
Conhecer o teu nome e endereço.

Para se conhecerem melhor, no recreio da escola, os alunos fazem o jogo dos nomes. Observa a imagem. Conversa com os teus colegas sobre o que vês.

Escreve o teu nome no retângulo.

*Escreve o teu nome*



Com a ajuda do(a) teu(tua) professor(a) ou dos teus pais, preenche a tua identificação e a tua morada.

Cola a tua fotografia ou faz o teu autorretrato.

Nome: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_


Morada: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_


Data: \_\_\_\_ - \_\_\_\_ - \_\_\_\_


marve

## Anexo 4





**Já sei!**





 Cria imagens que representem as diferentes atividades que realizas na escola ao longo da semana.


Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira


 Liga as atividades às partes do dia em que as praticas.




















 Observa as imagens.

 Pinta o que gostarias de fazer nas próximas férias.












**Autoavaliação**


 Pinta.



Sei bem!



Não sei bem!



Ainda não sei!

Data: \_\_\_\_\_

cinquenta e nove 59