

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

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

Relatório Final

Viver para Aprender

Inês Isabel Gaspar Melo

Coimbra, 2014

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Inês Isabel Gaspar Melo

Relatório Final
Viver para Aprender

Relatório Final em Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Doutora Filomena Teixeira

Arguente: Doutor João Vaz

Orientador: Doutora Vera do Vale e Mestre Philippe Loff

Data da realização da Prova Pública: 23 de julho de 2014

Classificação: 13 valores

Julho de 2014

Agradecimentos

Após terminar esta etapa tão importante da minha vida não posso deixar de agradecer àquelas pessoas que sempre me apoiaram e sem as quais este sonho não teria sido possível de concretizar.

Aos meus pais, que foram e serão sempre fundamentais e indispensáveis na minha vida.

Ao Ivo, pelo apoio incondicional, pela disponibilidade e pela paciência que sempre teve.

Aos meus avós, à minha madrinha, ao meu padrinho, aos meus tios e aos meus primos que sempre acreditaram em mim.

À minha estrelinha, que me guiou e me ajudou em muitos momentos.

Ao meu afilhado, em quem eu tantas vezes me inspirei.

Aos meus amigos, em especial à Sara, à Bia, ao Tiago, ao Francisco e ao Pedro por aqueles momentos inesquecíveis. E à Ana, à Sofia e à Carla por todo o trabalho que realizámos como uma só.

À Professora Doutora Vera do Vale e ao Mestre Philippe Loff, pela orientação prestada e pelos conhecimentos que me transmitiram.

Viver para Aprender

Resumo: O presente relatório insere-se na Unidade Curricular de Prática Educativa, que está integrada no Mestrado de formação de professores em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A elaboração deste relatório visa dar a conhecer as aprendizagens realizadas e as experiências vividas durante o estágio em Educação Pré-Escolar e em 1.º Ensino Ciclo do Ensino Básico. Assim sendo, ao longo do mesmo estarão refletidas observações, planificações e reflexões sobre várias experiências e ainda um estudo acerca do que as crianças pensam sobre o jardim-de-infância e a escola do 1.º CEB.

No decorrer dos dois estágios foi sempre dada grande relevância às necessidades e aos interesses das crianças, proporcionando assim momentos lúdicos que representassem para as crianças aprendizagens significativas.

Durante este percurso, tive a oportunidade de colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos ao longo do meu percurso académico, de contactar com diversas pessoas e de vivenciar várias experiências que me proporcionaram aprendizagens importantes e que, acima de tudo, me levaram a crescer a nível pessoal e profissional.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Experiências, Aprendizagens.

Living to Learn

Abstract: This report is part of the Educational Practice discipline, which is integrated in the Teacher's Training in Preschool Education and First Cycle of Basic Education master degree.

The purpose of this report is to inform about the knowledge acquired and the experiences lived during the internship in Preschool Education and First Cycle of Basic Education. Therefore, along the report, observations, lesson plans, various experiences and a study concerning what children think about kindergarten, will be reflected.

During the two traineeships I always gave great importance to the children's needs and interests, providing playful moments that would represent significant learning for children.

During this path, I had the opportunity to put into practice all the knowledge acquired during my academic career, to contact various people and to live various experiences that gave me important knowledge and, above all, it led me to grow personally and professionally.

Keywords: Preschool Education, First Cycle of Basic Education, Experiences, Learning.

Índice

INTRODUÇÃO	1
PARTE I - À descoberta da Educação Pré-Escolar	5
CAPÍTULO 1 - O contexto educativo.....	7
1.1. Caracterização do jardim-de-infância.....	9
1.2. Organização do espaço	11
1.3. Organização do tempo	11
CAPÍTULO 2 - Conhecer o grupo dos 5 anos	13
2.1. Caracterização do grupo de crianças	15
2.2. A Organização da sala e dos materiais	15
2.3. A Rotina do grupo.....	16
2.4. As práticas educativas desenvolvidas pela educadora.....	17
CAPÍTULO 3 - O que fiz e o que penso	21
3.1. As minhas práticas	23
3.1.1. O projeto “Centro Comercial Peixinhos”	27
3.2. O que penso... ..	33
PARTE II - À descoberta do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	37
CAPÍTULO 1 - O contexto educativo.....	39
1.1. Caracterização da escola.....	41
1.2. Organização do espaço e do tempo.....	42
1.3. Caracterização dos recursos humanos e dos físicos	43
CAPÍTULO 2 - Conhecer a turma do 2.º e 3.º ano	45
2.1. Caracterização da turma	47
2.2. Organização da sala e dos materiais	48
2.3. A organização do tempo	49
2.4. As práticas desenvolvidas pela professora.....	50
CAPÍTULO 3 - O que fiz e o que penso	51
3.1. As minhas práticas	53
3.1.2. O blog	54
3.2. O que penso... ..	55

PARTE III - Experiências-chave.....	59
CAPÍTULO 1 - Educação Pré-Escolar	61
1.1. O modelo curricular <i>Reggio Emilia</i>	63
1.1.1. A sua origem	63
1.1.2. Os princípios básicos	64
1.1.3. A organização do espaço e dos materiais	65
1.1.4. Organização do tempo	67
1.1.5. O papel do adulto	68
1.2. A importância do brincar	70
CAPÍTULO 2 - Um aspeto transversal à Educação Pré-Escola e ao Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: a importância da disciplina	75
CAPÍTULO 3 - Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	83
3.1. Serão os trabalhos para casa uma mais-valia para o desenvolvimento dos alunos?	85
3.1.1. Algumas perspetivas sobre os trabalhos de casa.....	85
3.1.2. Serão os trabalhos de casa úteis?	87
3.2. A importância da interdisciplinaridade	89
CAPÍTULO 4 - Um estudo transversal à Educação Pré-Escolar e ao Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: “As vozes das crianças”	93
4.1. Objetivos gerais	95
4.2. Caracterização da população	95
4.3. Metodologia	96
4.4. Procedimentos.....	97
4.5. Apresentação e análise dos dados	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS	111
APÊNDICES	117

Abreviaturas

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

EPE – Educação Pré-Escolar

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AEC's – Atividades Extracurriculares

DVD's – Discos Digitais Versáteis

NEE – Necessidades Educativas Especiais

BD – Banda Desenhada

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

TPC's – Trabalhos Para Casa

JI – Jardim-de-infância

Tabelas

Quadro 1 – Rotina diária do jardim-de-infância

Quadro 2 – Horário semanal da turma

Quadro 3 – Dados da Categoria A na EPE

Quadro 4 – Dados da Categoria A no 1.º CEB

Quadro 5 – Dados da Categoria B na EPE

Quadro 6 – Dados da Categoria B no 1.º CEB

Quadro 7 – Dados da Categoria C na EPE

Quadro 8 – Dados da Categoria C no 1.º CEB

INTRODUÇÃO

Após terminar o estágio pedagógico realizado no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa I e II, no Mestrado de Formação de Professores em Educação Pré-Escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico, surgiu a necessidade de construir um relatório que tivesse por base estas duas etapas do meu percurso académico.

Segundo o decreto-lei nº 107/2008, de 25 de Junho, a realização deste Relatório Final é uma condição para a aquisição do grau de profissionalização na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste sentido, pretendo elaborar uma descrição e uma reflexão, teoricamente fundamentada, sobre este processo de ensino/aprendizagem, que culmina com a realização do presente relatório final.

O documento que se segue encontra-se estruturado em três partes fundamentais: as duas primeiras visam descrever os contextos nos quais realizei as duas práticas educativas e a última em que se pretendo refletir, de forma sustentada, sobre as experiências-chave.

Na Parte I e na Parte II, é apresentada uma breve análise sobre os dois contextos educativos onde foram realizados os estágios e sobre as metodologias usadas pela educadora e pela professora cooperante, assim como uma sucinta caracterização dos grupos de crianças com os quais contactei e uma breve descrição de algumas atividades proporcionadas por mim e pelas minhas colegas.

Na Parte III, é realizada uma reflexão, sustentada cientificamente, sobre seis aprendizagens bastantes significativas, adquiridas durante esta fase, que se tornaram assim experiências-chave desta etapa académica.

As duas primeiras experiências-chave incidem apenas na Educação Pré-Escolar e nestas destaco o contacto como Modelo Curricular *Reggio Emilia* e a Importância do Brincar.

A terceira experiência-chave é transversal aos dois níveis de ensino e saliento a Importância da Disciplina.

Já a quarta e a quinta experiências-chave remetem apenas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico e nelas, evidencio a Importância da Interdisciplinaridade e a Viabilidade dos Trabalhos para Casa.

A última experiência-chave remete para um estudo realizado na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre as concessões das crianças acerca do jardim-de-infância e da escola.

Por último, irei refletir sobre todas estas etapas de formação e as aprendizagens que proporcionei e realizei ao longo da mesma.

Relativamente ao título “Viver para Aprender”, é importante salientar que escolhi este tema porque penso que só experienciando e praticando é que podemos aprender. E esta foi uma etapa em que vivenciei muitas experiências que me levaram a realizar grandes aprendizagens.

PARTE I

À descoberta da Educação Pré-Escolar

CAPÍTULO 1

O contexto educativo

Ao longo deste capítulo, será feita uma breve análise ao contexto educativo do centro de estágio, onde tive a oportunidade de estagiar no âmbito da Educação Pré-escolar. Desta forma, esta análise irá abordar aspetos como: a caracterização do jardim-de-infância, a organização do espaço, a organização do tempo, a caracterização dos recursos humanos e físicos.

1.1. Caracterização do jardim-de-infância

O jardim-de-infância onde realizei a prática educativa supervisionada, no âmbito da Educação Pré-escolar, é uma instituição pública, criada em 1973 e que está situada na freguesia da Sé Nova, no concelho de Coimbra. Abriu com cerca de 65 crianças e foi criada com o intuito de dar resposta à comunidade universitária (estudantes/funcionários/colaboradores). Apesar de já terem frequentado este jardim-de-infância cerca de cento e vinte crianças por ano letivo, atualmente são setenta as crianças que o frequentam, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. De salientar que atualmente também é direcionada para a restante comunidade, ou seja, neste jardim-de-infância também já são recebidas crianças cujos pais/encarregados de educação não pertencem à comunidade universitária.

A instituição conta com uma equipa de profissionais, constituída por quatro educadoras, cinco assistentes operacionais, duas assistentes operacionais volantes, um diretor pedagógico, uma técnica superior e um professor de expressão musical.

O jardim-de-infância tem como referência uma abordagem socio-constructiva, inspirada no modelo curricular *Reggio Emilia* em que o papel da educação é criar condições para que as crianças possam desenvolver as suas competências e capacidades da melhor forma possível (Formosinho *et al.*, 2013).

Na instituição existe um projeto comum às quatro salas do jardim-de-infância com uma duração de um ano letivo e tem como tema “Coimbra à vista”. Surgiu de acordo com levantamento dos interesses, motivações e limitações dos quatro grupos de crianças.

Assim, coube às educadoras da instituição olharem, observarem, ouvirem e interiorizarem as brincadeiras, os jogos, as conversas, as preocupações e os interesses de cada criança, de forma a transformarem tudo isto sob o efeito de propostas a serem exploradas. Ou seja, pretende-se que a criança parta da análise de um objeto para novas questões, vindo estas a ser refletidas de modo a chegarem às respostas e a novas perguntas.

Alguns dos objetivos específicos definidos para o desenvolvimento do mesmo foram:

- Proporcionar momentos de cooperação com a universidade e o meio envolvente;
- Incentivar as crianças a observarem e conhecerem o património físico, social e etnográfico da cidade de Coimbra, respeitando-o e cuidando-o;
- Contribuir para que as crianças construam os seus saberes com base em experiências e descobertas;
- Despertar a curiosidade, a capacidade de observar e o pensamento crítico;
- Promover atitudes e valores de respeito pelo outro, para a vida em sociedade;
- Favorecer momentos de comunicação e partilha que permitam às crianças um domínio progressivo das diferentes expressões;
- Integrar as famílias no processo educativo promovendo a sua participação ativa¹.

Segundo o Projeto Educativo da Instituição, durante todo este projeto deve ser dada grande relevância ao processo de investigação-ação gerido pelas crianças, supervisionado pelos adultos e com o envolvimento das famílias. Esta prática revela-se importante pois, “ quando trabalhamos com projetos, construímos na verdade uma comunidade de aprendizagem, na qual o professor, as crianças e suas famílias são igualmente “protagonistas” (Barbosa & Horn, 2008, p. 84).

Como é implícito, nesta instituição é através de trabalho de projeto que as crianças, em colaboração com a educadora, reconstituem e se apropriam de instrumentos sociais de representação e descoberta, que lhes proporcionam uma

¹ Os objetivos apresentados foram retirados do Projeto Educativo da Instituição

melhor compreensão dos saberes culturais e científicos. Existem assim momentos específicos para planificar com as crianças pois, em pedagogia de projeto a criança é vista como um ser capaz e competente (Barbosa & Horn, 2008).

1.2. Organização do espaço

No que diz respeito às infraestruturas, o jardim-de-infância é uma moradia adaptada para o efeito, com um jardim arborizado e espaçoso. É um espaço bastante familiar que permite às crianças familiarizarem-se com facilidade. As crianças têm ao seu dispor quatro salas de atividades, um salão polivalente (que também serve como refeitório), um ginásio, cinco casas de banho e dois ateliers. Todos estes espaços são tão importantes quanto a sala de atividades pois, segundo as OCEPE (1997), o espaço educativo é o espaço em que a criança se relaciona com as outras crianças e os adultos, ou seja, é todo o espaço do estabelecimento educativo.

É ainda de referir que, apesar de se pretender que as crianças explorem os diferentes espaços do jardim-de-infância, cada grupo tem como referência a sua sala de atividades, composta por espaços distintos, utilizados para dinamizar todos os tipos de projetos, desenvolvidos ao longo do ano.

1.3. Organização do tempo

A instituição funciona de segunda a sexta-feira, das 8h às 18h30mn. Contudo, a componente educativa só tem início às 9h30mn até às 12h30mn e recomeça das 14h30mn até às 16h30mn. Este jardim-de-infância dispõe também de atividades de enriquecimento curricular, sendo algumas delas suportadas pela instituição (expressão musical e físico-motora) e as restantes pelas famílias (inglês, piscina, karaté e ballet). Na organização da instituição, existem algumas rotinas diárias comuns a todas as idades.

Quadro 1 - Rotina diária do jardim-de-infância

8h00	Abertura da instituição com atividades livres (Espaço comum)
9h30	Sala de atividades: - Acolhimento; - Planificação com as crianças; - Atividades em projetos; - Reunião de grande grupo.
11h45	Higiene
12h00	Almoço
12h45	Descanso (3 e 4 anos) Atividades livres (5 anos)
14h30	Sala de atividades: - Atividades em projeto; - Reunião de grande grupo.
15h50	Higiene
16h00	Lanche
16h30	Componente de apoio à família: - Atividades propostas pelas crianças; - Atividades livres em espaços comuns.
18h30	Encerramento da Instituição

CAPÍTULO 2

Conhecer o grupo dos 5 anos

No decorrer deste capítulo, irei fazer uma breve caracterização do grupo, com o qual tive a oportunidade de realizar o meu estágio no âmbito da Educação Pré-Escolar, das suas rotinas, da organização da sala, dos materiais e das práticas desenvolvidas pela educadora.

2.1. Caracterização do grupo de crianças

O grupo de crianças com quem realizei a minha prática educativa supervisionada era designado por “Grupo dos Peixes” e constituído por treze crianças (sete meninas e seis meninos). Uma das crianças completou os seis anos durante período que permaneci na instituição, nove das crianças tinham cinco anos e três tinham quatro anos.

Devo ainda acrescentar que, todas viviam no concelho de Coimbra com ambos os pais, à exceção da criança oriunda da Estónia que apenas vivia com a mãe.

Praticamente todas as crianças já se conheciam no início do ano letivo pois, anteriormente já pertenciam ao grupo, excetuando a criança de nacionalidade Estóniana e de uma criança que tinha vindo de outra instituição.

No que diz respeito às necessidades e interesses do grupo, devo referir que este demonstrava bastante interesse e empenho em aprender. No entanto, existiam duas crianças com dificuldades ao nível da expressão oral e da compreensão, devido ao facto de serem provenientes de outros países (Estónia e Guatemala).

O grupo de crianças mostrou-se sempre muito recetivo às atividades educativas intencionais que lhe foram proporcionadas, mantendo-se sempre atento e empenhado ao desempenho das mesmas.

2.2. A Organização da sala e dos materiais

A forma como o ambiente educativo é organizado é um fator bastante importante no desenvolvimento de cada criança. Pois, como refere Zabalza, “o

ambiente é um educador à disposição tanto das crianças como do adulto” (1998, p.19).

A organização do espaço na sala de atividades dos Peixes não era estanque. Existia sempre a possibilidade de criar ou retirar áreas com o intuito de ir ao encontro dos interesses das crianças, consoante os projetos que estavam a ser desenvolvidos. No que diz respeito aos materiais que estavam disponíveis na sala de atividades, estes eram diversificados e estavam disponíveis nas quantidades necessárias.

A organização do espaço deve estar sempre de acordo com a evolução e as necessidades do grupo. Pois, os materiais que têm disponíveis e a forma como estão dispostos, influencia as atividades desenvolvidas pelas crianças e as suas aprendizagens (ver apêndice 1). Assim, é “indispensável que o educador se interrogue sobre a função e intencionalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (ME, 1997, p. 37).

2.3. A Rotina do grupo

A organização do tempo é fundamental no desenvolvimento das crianças.

O dia deste grupo de crianças estava dividido em vários momentos. Existiam tempos e interações em grande grupo, em pequeno grupo e individualmente.

A rotina da sala era assim flexível de modo a auxiliar o grupo na criação de hábitos e horários. No entanto, sempre que necessário a rotina era alterada de modo a ir ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças.

No início da manhã, as crianças sentavam-se no tapete onde cantavam a canção dos bons dias, marcavam as presenças no quadro, dialogavam com a educadora e os colegas e liam a história do dia (ver apêndice 2).

De seguida, cada criança era livre de escolher o projeto que pretendia explorar e as atividades que queria realizar.

Já depois de almoço e de fazerem a sua higiene, as crianças retomavam à sala ou ao exterior do jardim-de-infância onde, na grande maioria dos dias, podiam brincar durante a tarde toda.

2.4. As práticas educativas desenvolvidas pela educadora

Para além do projeto “Coimbra à Vista”, foram dinamizados na sala mais cinco projetos, cujos temas eram:

- “Os Animais”;
- “As Plantas”;
- “Quem sou eu?”;
- “A Floresta de Água”;
- “A Lã das Ovelhas”.

Os dois últimos projetos mencionados surgiram quando eu e a minha colega de estágio já estávamos presentes na sala de atividades. Foi bastante interessante ver a forma como o grupo sugerira a realização dos projetos de forma autónoma, isto é, fizeram-no de livre e espontânea vontade e com todo o entusiasmo. Por vezes subestimamos as crianças mas, situações como esta fazem-nos perceber que essa atitude não é a correta pois, levam-nos a entender que as crianças são capazes de muito mais do que aquilo que pensamos.

Revela-se bastante importante que situações deste tipo aconteçam pois, “planear e avaliar com as crianças, individualmente, em pequenos grupos ou no grande grupo são oportunidades de participação das crianças e meios de desenvolvimento cognitivo e da linguagem” (ME, 1997, p. 37). Para além disso, o facto de serem as crianças a sugerirem o tema do projeto leva-as a sentirem-se mais motivadas uma vez que, têm a oportunidade de o fazer de acordo com os seus interesses.

É ainda pertinente referir que, sempre que uma criança sugeria a realização de um projeto a educadora colocava algumas questões ao grupo como, por exemplo, quem é que pretendia participar, o que é que gostavam de saber e quem é que achavam que os podia ajudar nesse mesmo projeto. Como resposta a esta última questão, podia ser sugerida a ajuda de outros adultos, promovendo assim o alargamento das interações das crianças e enriquecendo o processo educativo (ME, 1997).

Todas estas questões relacionadas com os vários projetos e as conversas e atividades desenvolvidas no decorrer dos mesmos, estavam expostas na sala de

atividades (ver apêndice 3), sustentando a ideia de que “o resultado final do trabalho dos diversos grupos deve ser conhecido e discutido pelo grande grupo” (Barbosa & Horn, 2008, p. 83).

No que diz respeito às estratégias que a educadora utilizava diariamente posso referir que, na sala de atividades existia um quadro de presenças e um de incentivos. No início de cada dia a educadora escolhia uma criança em que era delegada a responsabilidade de formar um comboio e de ir à frente do mesmo, quando era necessário sair da sala de atividades. Estas estratégias fazem todo o sentido e deste modo, pode-se facilitar a organização do grupo e incentivar um aumento da atenção e do respeito pelo outro (ME, 1997).

Na sala de atividades, também estava exposta uma folha com regras definidas e escritas pelo grupo, no início do ano letivo, o que leva as crianças a respeitá-las com maior facilidade pois, uma vez que participam na sua elaboração vão com certeza compreendê-las e cumpri-las (ME, 1997).

Existia ainda um cesto onde as crianças colocavam os brinquedos que traziam de casa, assim que chegavam ao jardim-de-infância, e com os quais sabiam que só podiam brincar depois de almoço ou, em situações excecionais, com a autorização da educadora.

As necessidades, as vontades e o tempo de cada criança eram bastante respeitados. Quando uma criança não tinha apetite não era forçada a comer, quando não gostava da comida a educadora sugeria apenas que provasse e sempre que necessitavam podiam ir à casa de banho.

No que se refere à relação com os pais, tive a oportunidade de observar que a relação estabelecida entre estes e a educadora era muito boa e comunicavam imenso. O que penso ser importante de acontecer uma vez que, são dois contextos que influenciam a educação da criança e “a troca de opiniões com os pais permite um melhor conhecimento da criança e de outros contextos que influenciam a sua educação” (ME, 1997, p. 27).

Durante toda esta etapa tivemos a oportunidade de assistir a várias atividades proporcionadas pela educadora cooperante e acompanhar o grupo em visitas de estudo. Não é muito usual realizarem-se visitas de estudo com tanta frequência em educação pré-escolar no entanto, estas atividades devem ser valorizadas e sempre

que possível ser proporcionadas às crianças, tal como acontece neste jardim-de-infância por serem oportunidades “para observar e explorar tópicos de projetos que se estão a desenvolver e que são a base para debates, confronto de diferentes pontos de vista, representações gráficas” (Formosinho *et al.*, 2013, p. 126).

CAPÍTULO 3

O que fiz e o que penso

Ao longo do capítulo 3, farei uma descrição e análise de todas as atividades que desenvolvi ao longo deste estágio em Educação Pré-escolar e por fim, uma breve reflexão acerca do mesmo.

3.1. As minhas práticas

Quando eu e a minha colega iniciámos a prática educativa em contexto de EPE, as crianças da sala onde fomos acolhidas já estavam a desenvolver vários projetos. Como tal, achámos vantajoso dar-lhes continuidade uma vez que, as crianças continuavam interessadas em trabalhar nos mesmos.

Começámos então por preparar uma atividade relacionada com o projeto dos animais. Levámos para a sala de atividades animais vivos como, o pato, a minhoca e o caracol e de seguida realizámos um jogo em que eram abordadas as características dos mesmos. No entanto, e apesar da atividade estar bastante bem planeada, assim que a concluímos percebemos que este tipo de atividades não eram o pretendido em educação pré-escolar. Apesar das crianças se terem mantido atentas e interessadas, a atividade não tinha corrido como seria expectável pois, elas apenas tinham participado na sua concretização sem que lhes fosse pedida qualquer opinião acerca da mesma ou questionadas se estavam ou não interessadas. Durante toda esta atividade esquecemo-nos do grupo e dos seus interesses e centrámo-nos apenas em preparar algo que nos parecia bastante interessante. Contudo, esta atividade revelou-se benéfica pois, através da mesma pôde consciencializar-me de que não nos devemos preocupar em mostrar trabalho mas sim ir ao encontro dos interesses das crianças e permitir que estas sejam parte ativa em tudo o que é feito.

A partir deste momento percebi o quão importantes são as conversas, formais ou informais, em grupo ou individuais, que mantemos com as crianças. Destas conversas surgem muitas vezes, por parte do grupo, ideias interessantes a desenvolver. Deste modo é importante que o educador fomente o diálogo e o desejo da criança de comunicar e ainda que escute e valorize a contribuição de cada criança para o grupo (ME, 1997).

Tudo pode surgir quando menos esperamos e a segunda atividade que proporcionámos foi um exemplo disso mesmo.

Quando eu e a minha colega menos esperávamos, uma criança do grupo trouxe para a sala um separador de livros que tinha um animal e todo restante grupo ficou bastante interessado no objeto, dizendo que também gostavam de ter um igual. Ao observarmos que o entusiasmo das crianças eram tanto, propusemos-lhes a construção de um separador parecido àquele, para cada menino/a. As crianças aceitaram de imediato a proposta e começaram por nos dizer que materiais queriam usar e como os queriam fazer.

Depois de reunirmos todos os materiais que iriam ser necessários (fio elástico, missangas, canetas de feltro, tesouras, cartão) as crianças começaram por desenhar em cartão o animal que pretendiam colocar no seu separador, de seguida escolheram o elástico e por fim colocaram as missangas e o desenho do animal no mesmo.

Com uma atividade tão simples como esta, conseguimos fazer com que as crianças se divertissem imenso e, ainda mais importante, conseguimos despertar o interesse das mesmas para conhecerem melhor o animal que tinham colocado no seu separador. Uma vez que o grupo se mantinha interessado em saber mais sobre vários animais, surgiu outra atividade no seguimento desta, que foi a construção de um livro sobre animais.

Depois de facultarmos a cada criança um livro simples com várias folhas em branco, deixámos todo o resto ao seu critério. Isto é, as crianças foram livres de decorar a capa como pretenderam, de escolher o título, de decidirem em que momentos é que iam elaborar, se desenhavam o animal no livro, se faziam recortes e colagens, se traziam de casa imprimidos ou se colavam autocolantes. Para além disso, as crianças tinham à sua disposição vários livros e enciclopédias onde, com a nossa ajuda, podiam pesquisar sobre alguns dos animais que já constavam nos seus livros. Após essa pesquisa as crianças diziam-nos o que queriam que ficasse escrito, sobre cada animal, no livro e nós fazíamos o registo do que eles nos diziam (ver apêndice 4).

Devo ainda dizer que, no desenvolvimento desta atividade podemos contar com a presença do pai de uma criança que foi partilhar connosco os seus

conhecimentos sobre alguns animais. O que se revela bastante importante uma vez que, um dos objetivos gerais pedagógicos definidos para a educação pré-escolar é o incentivo da participação das famílias no processo educativo (ME, 1997).

Posteriormente, foi-nos sugerido pela educadora organizarmos uma visita de estudo ao Penedo da Saudade, integrada no projeto “Coimbra à Vista”, com o objetivo do grupo conhecerem o local, de uma forma interessante e exploradora. Assim, antes de sairmos do jardim-de-infância, entregámos a cada criança a imagem de uma zona do Penedo da Saudade. Quando chegámos ao Penedo da Saudade explicámos-lhes que, quando encontrassem o local representado na sua imagem teriam de procurar, nessa mesma zona, a peça de um puzzle, que lá tínhamos colocado anteriormente.

De seguida, sugerimos às crianças que, ainda no local, fizessem o registo da visita, no bloco que cada um levava na sua “bolsa de explorador” (ver apêndice 5).

Apesar de esta ter sido uma atividade muito simples, foi uma forma diferente de explorar que despertou a curiosidade e o interesse das crianças na medida em que, queriam explorar todos os locais de forma bastante pormenorizada. Conseguimos manter o grupo sempre bastante entusiasmado para a construção do puzzle, que era uma imagem do Penedo da Saudade, e as crianças gostaram tanto da atividade que fizeram questão de guardar o puzzle para o voltar a construir sempre que quisessem.

Mais tarde, proporcionámos uma atividade relacionada com o projeto “Quem sou eu?”. No decorrer de uma conversa com o grupo, este mostrou interesse em organizar os nomes das ruas onde viviam, que tinham trazido para a sala de atividades, em saber o local onde cada uma vivia e a que distância é que cada uma vivia do jardim-de-infância. Sendo assim, fomos questionando as crianças acerca de qual seria a melhor forma de o fazer, até que uma das crianças sugeriu que utilizássemos um mapa, nós aceitámos a ideia e explicámos-lhes que concordávamos porque era uma boa forma de conseguirmos ver todas as ruas da cidade.

Dado este passo, começámos a preparar a atividade e levámos para a sala materiais como papel de cenário, papel químico, um mapa de Coimbra e régua. No início da atividade colocámos em cima da mesa o papel de cenário, o mapa, cujo um dos lados fixámos ao papel de cenário, com papel químico na parte de trás e três

régua (uma grande, uma média e outra mais pequena). Mostrámos o mapa às crianças e fizemos-lhes algumas questões de forma individual como, por exemplo:

- Onde é que achas que fica a tua casa?

- Quando vens para a escola passas por alguma ponte que passe por cima do rio?

Depois, indicávamos à criança qual a rua onde ficava a sua casa e perguntávamos-lhe qual é que era a régua que achava ser necessária para marcar o trajeto do jardim-de-infância até casa. Assim, as crianças percebiam imediatamente que quando utilizavam a régua maior era porque a sua casa era mais longe e que quando utilizavam a mais pequena era porque a sua casa era mais perto da instituição. Traçando, com o auxílio de uma das régua, uma linha desde o local onde estava situado o jardim-de-infância, que estava assinalado no mapa, até à rua onde vivia.

Após tudo isto, as crianças sugeriram que cada elemento do grupo cortasse um bocadinho de lã, com o tamanho correspondente ao seu percurso no mapa. Depois de todos cortarem a lã sugerimos-lhes que colocassem os fios de lã lado a lado, para poderem concluir com clareza quem é que vivia mais longe e mais perto da instituição e quais as crianças que viviam sensivelmente à mesma distância. O grupo retirou conclusões do que viu de uma forma bastante rápida e manteve-se motivado durante toda a atividade.

Por fim, questionámos as crianças acerca de um título para colocar no mapa que tínhamos construído e elas decidiram que seria “O caminho da nossa casa até à escola”, tendo sido elas a escrevê-lo no papel de cenário (ver apêndice 6).

Para além de proporcionarmos todas estas atividades às crianças, tivemos a oportunidade de lhes ler diversas histórias e de estabelecer diversos diálogos com elas sobre vários assuntos que, por mais insignificantes que nos pareçam, conduzem por vezes a grandes propostas de trabalho por parte do grupo.

3.1.1. O projeto “Centro Comercial Peixinhos”

Após termos proporcionado ao grupo o conjunto de atividades referidas anteriormente, chegou o momento da implementação de um projeto.

O projeto implementado na sala dos Peixinhos teve como base tudo aquilo que as crianças pretendiam explorar e os seus interesses. Como referem as OCEPE (1997), a criança deve ser vista como o sujeito do processo educativo e assim, assumir um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e nas aprendizagens.

Iniciámos o nosso projeto com várias conversas entre nós, estagiárias, e as crianças. Sempre com o intuito de ficarmos a conhecer os gostos do grupo e aquilo que gostaria de visitar, explorar e conhecer.

Apesar de algumas crianças serem um pouco menos participativas do que outras, como seria expectável, tentámos sempre ouvir a opinião de todos, havendo assim igualdade de oportunidades. Depois de todas estas conversas, verificámos que era do interesse de todas as crianças visitar o Mercado Municipal D. Pedro V e o Portugal dos Pequenitos. Desta forma e indo ao encontro do projeto da instituição é “Coimbra à vista”, decidimos agendar essas duas visitas, pois também poderiam vir a ser uma mais-valia para o nosso projeto.

No entanto, o projeto teve início com uma provocação feita por nós ao grupo. Começámos por colocar setas no chão da sala de atividades, para que as crianças ao entrarem se apercebessem de que aquilo seria uma pista, que alguém tinha deixado para eles descobrirem algo. As crianças logo que entraram na sala começaram a explorar até que encontraram uma carta. Esta, supostamente, tinha sido deixada pelo Wally e pedia-lhes que se dirigissem à sua mochila (que é um elemento utilizado por todas as educadoras da instituição, quando querem despertar/provocar algum interesse/curiosidade nas crianças pois, o Wally e a sua mochila estão relacionados com o projeto da instituição), vissem a surpresa que lhes tinha deixado e que a utilizassem da melhor forma possível na visita que iriam fazer ao Mercado Municipal D. Pedro V. Logo de seguida, as crianças dirigiram-se à mochila do Wally e viram que a surpresa que ele lhes tinha deixado era um envelope com dinheiro verdadeiro.

Durante todo este tempo, o entusiasmo por parte das crianças foi enorme, todos queriam participar e dar o seu contributo, para poderem encontrar o que lhes tinham deixado.

Depois de se terem divertido com a realização desta atividade, já na sala as crianças decidiram contar o dinheiro que o Waly lhes tinha deixado e, com o nosso auxílio, chegaram à conclusão que tinham 3.65€. Logo de seguida, iniciámos um diálogo sobre a importância do dinheiro, o valor que tem e as várias utilidades que pode ter, tendo as crianças chegado a dar exemplos acerca do que poderiam comprar quando fossem visitar o mercado.

Ao saberem que o Wally pretendia que utilizassem corretamente o dinheiro, as crianças sugeriram fazer moedas para poderem brincar na sala. Chegaram à conclusão que a melhor forma de as elaborar seria decalcarem as moedas em papel com lápis de carvão. Cada elemento do grupo, teve a liberdade de decidir a quantidade de moedas que iria fazer para si mesma.

De seguida, as crianças começaram a pensar em qual seria o melhor sítio para guardarem as suas moedas e decidiram elaborar cada uma o seu porta-moedas da forma que mais gostavam.

No decorrer desta atividade, surgiu a oportunidade de abordar com o grupo os números, o dinheiro e o seu valor.

Após a conclusão destas tarefas, eu e a minha colega, propusemo-nos a construir um placard que refletisse o trabalho desenvolvido pelas crianças, em que constassem as suas intervenções, para colocar na entrada da instituição. A elaboração deste placard tinha como objetivo partilhar com a comunidade do jardim-de-infância e com pais o trabalho realizado pelas crianças. Este meio de divulgação revelou-se diferente e bastante interessante pois, acima de tudo é uma forma de manter os pais informados e integrados na educação dos seus filhos. Para além de tudo isto, as crianças também se sentem bastante orgulhosas e motivadas ao verem o seu trabalho exposto (ver apêndice 7).

Posteriormente, questionámos o grupo acerca das situações em que no nosso dia-a-dia utilizávamos o dinheiro. No decorrer desta diálogo foram muitas as respostas que surgiram por parte das crianças no entanto, a maioria referiu que o dinheiro se gastava nas lojas e uma das crianças disse, inclusivamente, que tinha uma

loja de cartão em casa. Assim, surgiu por parte do grupo a ideia de construirmos um “mini centro comercial” na sala, com o intuito de poderem utilizar as suas moedas. Desde logo nós concordámos com as crianças e este foi o grande foco do nosso projeto.

Após questionarmos as crianças sobre qual seria a melhor forma de construir o “mini centro comercial” e qual o material a utilizar, o que queriam e podiam vender e qual o nome que queriam dar ao estabelecimento, as crianças decidiram que iriam começar por pintar caixas de várias cores. Contudo, para tomarem uma decisão relativamente às outras questões foi necessário acordar com as crianças e realizar uma votação. Surgiram bastantes sugestões para o que se iria vender e também para o nome do “mini centro comercial”. Depois das votações ficou decidido que se iria vender bijutaria, jogos e livros e que o estabelecimento se iria chamar “Centro Comercial Peixinhos”. Todavia, antes da votação foi necessário explicar às crianças que nem todas as ideias que surgiam eram possíveis de concretizar uma vez que, tudo o que fosse para colocar à venda teria que ser construído por elas mesmas.

Como tal, em primeiro lugar as crianças começaram por pintar as caixas das cores que decidiram e esta etapa foi bastante entusiasmante e divertida para todo o grupo uma vez que, todo este trabalho foi feito no exterior e as crianças adoraram a ideia de trabalharem num sítio diferente do normal, possibilitando que à medida que uns iam pintando outros podiam brincar naquele espaço que todos gostavam. Segundo as OCEPE (1997), “o espaço exterior do estabelecimento de educação pré-escolar é igualmente um espaço educativo. Pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior” (p. 39).

Posteriormente juntámos diferentes materiais como rolhas de cortiça, tampas de plástico, missangas e vários tipos de fios e iniciámos a segunda etapa, que foi a construção de jogos, colares e fios. Cada menino/a foi livre de escolher o que queria construir e de o fazer quando e como preferia, pois achámos que cada criança devia fazer o que pretendia de uma forma independente.

Este processo foi bastante enriquecedor uma vez que, na construção do jogo do galo, do jogo do loto, das pulseiras e dos colares tivemos a oportunidade de abordar diversos conteúdos como, por exemplo, o sentido de número na elaboração

dos jogos, e a construção de padrões matemáticos, na construção dos fios e das pulseiras. Foi também bastante desenvolvido o trabalho em equipa e o respeito pelo outro, pois as crianças tiveram que trabalhar como uma equipa uma vez que todas tinham o mesmo objetivo e tiveram que saber respeitar aquilo que os colegas construía. Todos estes saberes abordados com o grupo parecem-me bastante adequados e importantes pois, estão contemplados nas OCEPE.

Todo o grupo se mostrou bastante interessado, motivado e envolvido neste trabalho. Eram as crianças que vinham ter connosco e nos pediam para fazer mais jogos, pulseiras ou colares. Esta situação, foi muito agradável para mim pois, perceber que as crianças estavam a gostar do que estavam a fazer deixou-me muito feliz e ainda mais motivada para continuar a desenvolver o projeto.

Por último, chegou o dia da construção da loja. Neste momento questionámos as crianças acerca de que outros materiais necessitariam, para além daqueles que já tinham, e de qual seria o melhor local da sala para construírem o estabelecimento. A motivação das crianças era tanta, que contribuíram com imensas sugestões para qualquer uma das questões. Assim sendo, fomos construindo o “Centro Comercial Peixinhos” à medida que iam sendo dadas respostas às mesmas.

No entanto, já depois de tudo montado e exposto, surgiu uma nova questão, por parte de uma criança: “Então e onde está a caixa para o dinheiro?”. Mais uma vez foi a euforia total, pois todos queriam participar na construção da “caixa registadora”. Dentro da mesma, as crianças fizeram questão de colocar uns papéis, para que quando alguém fizesse uma compra tivesse direito a fatura.

Ainda antes de abrirem a loja, conversámos com as crianças e explicámos-lhes que tudo tinha um valor. Como tal, era necessário estipularmos um valor para cada um dos objetos. Assim, com o nosso auxílio, as crianças decidiram que os colares seriam vendidos a 1.50€, as pulseiras a 0.50€ e os jogos a 1.00€.

A meu ver, esta foi uma etapa fundamental uma vez que, as crianças conseguiram perceber que tudo tinha um valor e um custo e que esse valor dependia de uma coisa para a outra, isto é, que existiam coisas que tinham mais valor que outras. Deste modo, abordámos assim a educação para a cidadania que, segundo as OCEPE (1997), se deve iniciar na educação pré-escolar através de temas como a educação do consumidor.

Nesta fase do projeto os livros ainda não tinham sido construídos, uma vez que as crianças estavam ansiosas para a construção do estabelecimento comercial. A atividade que se seguiu foi a construção dos mesmos.

Para a elaboração dos livros as crianças decidiram que queriam usar a história “O Senhor João e o Sobreiro”, já elaborada por elas anteriormente, com o auxílio da educadora. Começámos então por ler a história, parágrafo a parágrafo, para que cada criança pudesse escolher a parte que queria ilustrar. Cada menino/a ficou responsável por ilustrar dois parágrafos da história ou pela ilustração de duas capas, para que fosse possível a construção dois livros.

De seguida, dividimos o grupo em dois e cada um ficou responsável pela elaboração de cada livro, ou seja, por colarem em folhas A4 cada parágrafo do texto e a respetiva ilustração e por construírem a capa. Por último, mostrámos-lhes um livro da sala e explicámos-lhes que todos os livros têm um título, um ou mais autores e ilustradores e que, neste caso, os autores e os ilustradores daqueles livros eram eles. As crianças também escreveram o título da história em cada uma das capas e nas contracapas assinaram os seus nomes, como autores e ilustradores dos livros. Decidiram ainda que os livros iriam ser colocados à venda no “Centro Comercial Peixinhos” por 1.00€.

Já com todas as atividades concluídas e com o “Centro Comercial Peixinhos” pronto para “abrir ao público” as crianças decidiram em conjunto connosco e com a educadora que o seu estabelecimento, para além de servir para o grupo brincar, iria também servir para os pais comprarem o que quisessem e o dinheiro que angariassem seria uma contribuição para a viagem de finalistas, que se iria realizar no fim do ano letivo (ver apêndice 8).

Na última semana, decidimos ir com as crianças visitar o Portugal dos Pequenitos pois, desde o início do nosso estágio que nos tínhamos apercebido que este era um sítio que todo o grupo queria visitar. Apesar de algumas das crianças já o terem feito com os seus familiares, a maior parte do grupo não e mesmo as que já tinham ido mostravam-se sempre muito motivadas quando falávamos na realização dessa visita. Assim sendo, saímos do jardim-de-infância logo de manhã e mal saímos do autocarro, distribuímos os bilhetes pelo grupo. Cada criança ficou responsável pelo seu bilhete até entrarmos o que, a meu ver, foi muito importante uma vez que

lhes deu a oportunidade de mostrem que eram autónomos e de treinarem o seu sentido de responsabilidade.

Durante a visita foi notável a felicidade e a alegria das crianças. Brincaram durante o tempo que foi possível e entraram em todas as casinhas. Todo o grupo se mostrou sempre bastante interessado na visita, pois estiveram sempre a fazer perguntas sobre as características das várias casas e sobre o local de que eram tradicionais.

Ainda na tarde desse mesmo dia, conversámos com as crianças acerca de tudo o que tinha acontecido durante a manhã e pudemos concluir que as crianças adoraram a Torre da Universidade, lá representada, e um comboio que percorria o Portugal dos Pequenitos (ver apêndice 9).

Penso que foi uma visita muito importante e interessante uma vez que, para além das crianças se terem divertido imenso, tiveram a oportunidade de conhecer alguns aspetos de outras culturas como, as casas típicas de outras regiões e os trajes representativos de outros locais e de outras épocas.

No último dia deste percurso tivemos a possibilidade de dar a conhecer aos pais e aos familiares, tudo o que as crianças construíram com o nosso auxílio durante esta etapa. Sendo que, cada criança construiu o seu próprio convite para entregar em casa.

Este dia foi, para mim, bastante importante e um dia em que me senti muito orgulhosa de tudo o que fiz. Durante este momento de partilha com as famílias, estas elogiaram-nos por todo o trabalho desenvolvido.

Tivemos ainda a oportunidade de conhecer alguns pais com que ainda não tínhamos contactado e deste modo, incentivar a participação das famílias no processo educativo, cumprindo assim um dos objetivos da educação pré-escolar.

No decorrer de toda esta fase, devo salientar que nunca tivemos um projeto definido para desenvolver com as crianças. Devendo-se isto ao facto de nunca queremos planificar nem decidir nada sem que fossem as crianças a decidirem o que queriam e gostariam de fazer. Isto é, deixámos sempre que tudo fosse surgindo por parte das crianças e que fossem elas quem decidia o que íamos fazer e como íamos fazer, pois o importante é que tudo o que for feito seja do interesse das crianças e, só assim, as crianças se sentirão envolvidas num projeto e em todas as atividades.

O mais relevante durante a elaboração de um projeto e de uma atividade é, acima de tudo, as crianças gostarem do que estão a fazer pois, só assim estarão motivadas e interessadas na mesma.

Foi também bastante positiva a relevância que demos a aspetos como, o trabalho em grande e em pequeno grupo pois assim foram sendo desenvolvidos vários saberes como, por exemplo, o saber trabalhar em grupo, o saber respeitar o outro e o saber exprimir-se.

3.2. O que penso...

Depois de me sentir bastante perdida durante toda a fase inicial, posso agora dizer, no fim desta etapa, que já me sentia completamente integrada na dinâmica do jardim-de-infância e da sala e minimamente preparada para continuar o meu trabalho. Pois, com o decorrer deste estágio adquiri muitos conhecimentos que, com certeza, me serão bastante úteis no meu futuro.

Esta, foi uma experiência muito diferente de todas as outras que já tive mas com a qual aprendi imenso. O facto da instituição se inspirar na abordagem *Reggio Emilia*, deu-me a oportunidade de tomar contacto com rotinas e hábitos muito distintos dos mais tradicionais. O que para mim é bastante proveitoso uma vez que, por vezes, estamos tão habituados à forma como fomos educados que, quando estamos na prática não nos lembramos daqueles princípios básicos aos quais damos toda a importância na teoria. Por exemplo, o simples facto de sabermos que as crianças devem ser o elemento mais importante e que são elas quem deve decidir o que quer fazer e explorar. Quando chegamos à prática, só nos preocupamos em proporcionar atividades às crianças esquecendo-nos de ir ao encontro dos seus interesses e orientar as aprendizagens

Toda esta fase levou-me a perceber que sempre que preparamos uma atividade devemos pensar que o importante não é esta ser muito elaborada e inovadora mas sim que as crianças sejam o centro de tudo e que sejam elas a decidir o que fazer e como fazer. Pois, “o planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e

competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (ME, 1997, p.26). Por vezes o que nos parece mais simples é, para elas, bastante significativo e mais importante que tudo é despertar nelas a curiosidade e o pensamento crítico (ME, 1997).

Esta etapa foi decerto uma grande mais-valia. Para além de todos os outros aspetos que já referi levou-me também a desconstruir algumas ideias pré-concebidas que por vezes temos e que não nos ajudam em nada nas nossas práticas educativas. Como exemplo, a ideia que por vezes temos de que as crianças, em EPE, ainda não conseguem decidir o que querem ou não fazer. Essa é uma ideia completamente errada na medida que, as crianças sabem muito bem o que querem e conseguem perfeitamente decidir o que fazer e como fazer para alcançar o seu objetivo.

É ainda importante referir aquilo que para mim teve mais valor, que foi o facto de me ter conseguido integrar perfeitamente no grupo das crianças e de as ter conseguido cativar a todas. Para além de nos terem recebido com bastante afetividade, este grupo mostrou-se sempre bastante motivado em todas as atividades que realizámos com ele. Apesar de, como em todos os grupos, haver crianças mais participativas do que outras, existe um grande clima de interajuda entre as crianças deste grupo e assim, as mais participativas ajudam as menos participativas. Acabando todas elas por se envolverem nas atividades, isto é, faziam questões, davam sugestões e queriam sempre participar imenso. O que para mim foi bastante gratificante.

Depois de me sentir integrada a este nível, tudo me parecia um mundo de facilidades no que se refere ao trabalho com as crianças pois, antes disso tinha a sensação que nunca nada tinha um rumo certo e por isso mesmo não me sentia muito segura naquilo que fazia.

Este estágio levou-me ainda a abrir novos horizontes, a conhecer novas formas de trabalhar com as crianças e a perceber que acima de tudo, o mais importante é ir ao encontro dos gostos, das necessidades e dos interesses das crianças.

Devido a todos estes aspetos, só posso dizer que sinto ter evoluído imenso a todos os níveis e que agora tenho a perfeita noção de que nada está concluído na

nossa formação pois, quando pensamos que sabemos tudo percebemos que afinal ainda sabemos pouco.

Devo concluir dizendo que, apesar de saber que vários aspetos podiam ter corrido melhor, também muitos correram de forma excelente e o mais importante é sentir que para além de ter aprendido muito também proporcionei muitas aprendizagens.

PARTE II
À descoberta do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

CAPÍTULO 1

O contexto educativo

No decorrer deste capítulo, será realizada uma breve análise ao contexto educativo do centro de estágio, onde tive a oportunidade de me integrar no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta análise irá abordar vários aspetos, tais como: a caracterização da escola, a organização do espaço, a organização do tempo e a descrição dos recursos humanos e físicos.

1.1. Caracterização da escola

A escola onde desenvolvi a prática educativa supervisionada, no âmbito do 1.º CEB, é uma instituição pública, criada em 1973, situada numa vila pertencente ao concelho de Coimbra, que possuiu características rurais e uma população com uma faixa etária um pouco elevada.

A instituição foi concebida com o intuito de acolher alunos e desde o ano letivo 2012/2013 pertence ao mega agrupamento de escolas Coimbra Centro constituído por dez jardins-de-infância, dezoito escolas do 1.º ciclo do ensino básico, duas escolas de 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e uma escola secundária, que é a sede do agrupamento.

Tinha 73 alunos repartidos por quatro turmas. Uma turma do primeiro ano constituída por 19 alunos, uma do segundo e terceiro ano com 17 alunos, uma turma do terceiro ano com 20 alunos e por fim uma de terceiro e quarto ano com 17 alunos.

As atividades extracurriculares que a escola disponibilizava aos alunos eram educação musical, inglês, educação físico-motora e expressões. Existia ainda a possibilidade de os alunos frequentarem aulas de natação mas, estas já teriam que ser suportadas pelas famílias. Para além destas atividades, a escola dispunha de professores de educação especial e de um terapeuta da fala para, sempre que necessário, apoiar os alunos.

Durante esta etapa da minha formação, verifiquei um grande distanciamento entre os professores e os pais, uma vez que estes só se deslocavam à escola para reuniões solicitadas. O mesmo se passava em relação à comunidade envolvente que me pareceu estar um pouco afastada de tudo o que estava relacionado com a escola.

No entanto, segundo Fontaine (2000) as escolas devem abrir “as suas portas à comunidade, de modo que os seus profissionais interatuem e conheçam os membros que nela vivem, apreciem os seus costumes e valores e possam, assim, oferecer uma educação mais contextualizada aos seus alunos” (citado por Santos, 2007, p. 51).

1.2. Organização do espaço e do tempo

No que diz respeito às estruturas físicas do edifício, este foi construído com o intuito de acolher alunos até ao quarto ano do ensino básico. É um espaço bastante acolhedor dividido em dois blocos, entre os quais existem passagens interiores, e cada um deles possui dois andares. No seu total, é constituído por cinco salas de aula, uma biblioteca, quatro casas de banho, uma despensa, um refeitório, uma copa, dois gabinetes e um amplo espaço exterior com uma pequena zona coberta que, a meu ver, deveria ser maior pois, em dias que chove, não é uma zona suficientemente grande para acolher todos os alunos na hora do intervalo. Como tal, algumas das crianças têm que ficar nas salas com os professores a realizarem jogos ou outras atividades à sua escolha.

Apesar de apresentar as condições mínimas para um bom funcionamento, existem alguns aspetos que deveriam ser alterados de modo a que os alunos se adaptassem e familiarizassem com a escola de forma mais rápida e mais adequada. Pois, situações como, só existirem rampas de cimento nas entradas da escola e dentro da mesma não existirem meios para que crianças portadoras de uma deficiência motora se deslocassem de um piso para o outro, devem ser modificadas de modo a que todas as crianças se possam sentir à vontade e haja igualdade de oportunidades. Segundo as propostas e as recomendações da Declaração de Salamanca (1994), não são as crianças com NEE que se devem adaptar às escolas regulares mas sim, as escolas que se devem adaptar e ajustar de modo a que, se torne possível a aprendizagem num ambiente regular.

A instituição funcionava das 09h00mn às 17h30mn, no entanto, a componente letiva terminava às 16h00mn e às 16h30mn tinham início as AEC's.

1.3. Caraterização dos recursos humanos e dos físicos

A escola contava com uma equipa de quatro professores titulares, que se encontravam efetivos, uma professora de apoio educativo, uma professora de educação especial, uma técnica especializada em terapia da fala e quatro professores que lecionavam as atividades extra curriculares. Existiam ainda duas auxiliares a tempo inteiro e duas que só permaneciam na escola durante o período do almoço.

Durante o meu estágio, apercebi-me que existia um clima de interajuda entre professores e auxiliares o que proporcionava um bom ambiente à escola e às crianças, promovendo também um bom método de trabalho apesar de só existirem reuniões entre os professores e todo o pessoal auxiliar quando necessárias; de facto, apenas eram marcadas reuniões quando a coordenadora da escola reconhecia que existia algum assunto importante a tratar com todos os elementos ao mesmo tempo.

No que se refere aos recursos físicos de que a instituição dispunha, concluo que possuía alguns como, computadores, um projetor, uma televisão, um leitor de DVD's e livros de várias categorias. Contudo, não existia material didático nem material desportivo, tendo assim que ficar ao encargo de cada professor a sua "aquisição".

Para além disso, também não era dada muita utilidade ao material existente. Isto é, à exceção dos livros que estavam na biblioteca que as crianças podiam requisitar para levar para casa, todo o restante material era utilizado apenas por nós, estagiárias.

CAPÍTULO 2

Conhecer a turma do 2.º e 3.º ano

Neste capítulo, irei elaborar uma breve caracterização da turma, com a qual tive a oportunidade de realizar o meu estágio no âmbito do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da organização da sua sala, dos materiais, do tempo e das práticas desenvolvidas pela professora.

2.1. Caracterização da turma

A turma com que realizei a minha prática educativa supervisionada era constituída por dezassete alunos (nove rapazes e oito raparigas) com idades compreendidas entre os sete e os nove anos. Treze destes alunos frequentavam o 2.º ano e quatro no 3.º ano de escolaridade e todos eles frequentavam as atividades de extracurricular.

Apesar de, no ano letivo anterior, as crianças terem estado em turmas distintas devido ao facto de se encontrarem em níveis de escolaridade diferentes, no início do ano já todas se conheciam, pois frequentavam a escola no ano antecedente. No que se refere à professora titular, devo referir que já acompanhava o grupo de alunos do 3.º ano desde o seu 1.º ano de escolaridade, mas só neste ano letivo tinha começado a acompanhar o grupo de alunos do 2.º ano.

Grande parte dos alunos da turma residia na vila em que estava situada a escola e provinha de níveis socioculturais baixos.

A nível cognitivo a turma era heterogénea pois, existiam alunos bastante empenhados e trabalhadores, alunos que eram mais lentos a realizar tarefas e ainda aqueles que necessitavam de apoio individual. Nestes últimos, estavam incluídos dois alunos que estavam a ser referenciados com possível défice de atenção e outros problemas que ainda não tinham sido diagnosticados e um aluno também com necessidades educativas especiais que mostrava dificuldades ao nível da aprendizagem e da fala.

No entanto, a turma mostrou-se sempre muito recetiva às atividades educativas intencionais que lhe foram proporcionadas, mantendo-se sempre atenta e empenhada no desenvolvimento das mesmas.

2.2. Organização da sala e dos materiais

A forma como é organizada a sala também representa um fator bastante importante no desenvolvimento dos alunos. Saber “como movimentar-se nesse espaço; onde colocar os alunos, os materiais e as carteiras; e como criar um ambiente adequado às aprendizagens” (Arends, 1995, p.79) são algumas das preocupações que todos os professores têm quando lhes é apresentada a turma e no decorrer do ano letivo.

A forma como estava organizada a sala de aula onde decorreu o meu estágio raramente era alterada. As crianças estavam sentadas individualmente, à exceção de duas devido à falta de espaço, e as mesas estavam dispostas em quatro filas. Três dessas filas destinavam-se aos alunos do 2º ano e a restante fila aos alunos do 3.º ano. Sempre que a professora apresentava um novo conteúdo apenas aos alunos do 3.º ano estes reuniam-se em grupo, de forma a facilitar a comunicação.

Existia ainda um espaço com um lavatório, que se destinava à higiene e ao auxílio de algumas atividades como, por exemplo, atividades relacionadas com a expressão plástica.

É importante realçar que “o espaço das salas de aula são um recurso polivalente que podem utilizar maneiras e do qual podem extrair grandes possibilidades para a formação” (Zabalsa, 1998, p. 229).

No que concerne aos materiais disponíveis na sala de aula, devo referir que não eram muitos, uma vez que só existia um computador na secretária da professora, que raramente era utilizado pelos alunos, e os materiais que estes tinham trazido no início do ano letivo como, por exemplo, tesoura, cola e plasticina.

2.3. A organização do tempo

“A gestão do tempo na sala é extremamente complexa”

(Arends, 1995, p.79)

O modo como o Tempo Educativo é estruturado é tão importante quanto a organização da sala e dos materiais. Pois, se estiver bem planificado transmite ao aluno segurança e confiança na medida em que, lhe permite antecipar os acontecimentos e entender o seguimento dos mesmos.

Segundo Arends (1995), a forma como o professor gere o tempo na sala de aula, implica que haja por parte do mesmo um conhecimento de cada aluno, do currículo, dos princípios de aprendizagem e de boas práticas na gestão.

Nesta turma, assim que os alunos chegavam pela manhã, era realizada uma rotina diária que consistia na realização de alguns exercícios que a professora colocava no quadro.

De seguida, as atividades eram organizadas de acordo com o horário da turma definido no início do ano letivo.

Quadro 2 – Horário semanal da turma

Horário					
Tempos	segunda	terça	quarta	quinta	sexta
09:00-10:00	Português(biblioteca)	Matemática	Português	Matemática	Português
10:00-10:30	Atend. Enc. Ed. TE	Intervalo TE	Intervalo TE	Intervalo TE	Intervalo
10:30-11:00	Estudo do Meio	Português	Matemática	Português	Português
11:00-12:00	Expressões	Português	Matemática	Português	Português
12:30-14:00	ALMOÇO				
14:00-15:00	Matemática	Projeto	Estudo do Meio	Português	Estudo do Meio
15:00-15:30	Matemática	Expressões	Apoio ao Estudo	Expressões	Expressões
15:30-16:00	Matemática	Expressões	Apoio ao Estudo	Expressões	Apoio ao Estudo

Sempre que a professora achava necessário, realizava algumas alterações no horário de forma a beneficiar as aprendizagens e o desenvolvimento dos alunos.

2.4. As práticas desenvolvidas pela professora

A professora titular da turma não utilizava nenhuma metodologia em específico nas suas práticas educativas. Adotava várias estratégias e métodos retirados da experiência que tinha e de pesquisas que realizava.

Apesar de ter tido pouco tempo para observar as práticas educativas da professora cooperante, as estratégias utilizadas ao longo desse tempo foram sempre as mesmas.

Em qualquer um dos dois níveis de ensino que lecionava, a professora optou por seguir os manuais adotados.

Devida à turma ser composta por alunos do 2.º e do 3.º ano de escolaridade, a professora achava que desta forma conseguia orientar melhor o grupo de alunos.

Sempre que a professora pretendia abordar um novo conteúdo com determinado ano de escolaridade, colocava os restantes alunos a realizarem uma tarefa que ela mesma disponibilizava ou tinha extraído do manual. Assim, os alunos que estavam a trabalhar individualmente mantinham-se em silêncio e a restante turma permanecia atenta.

Até mesmo quando não era abordado nenhum conteúdo, a professora tentava sempre que um dos grupos realizasse uma tarefa de forma individual enquanto explicava a atividade ao outro grupo.

Outra estratégia utilizada para acalmar a turma quando chegava à sala logo pela manhã, era solicitar aos alunos que fizessem a sua “rotina diária” que consistia na escrita do nome, da data, do abecedário e de um exercício que variava diariamente.

CAPÍTULO 3

O que fiz e o que penso

Ao longo do seguinte capítulo, realizarei uma breve descrição e análise de algumas atividades que desenvolvi ao longo deste estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico e por fim, uma breve reflexão acerca desta etapa.

3.1. As minhas práticas

A organização das práticas que eu e as minhas colegas desenvolvemos, com vista a proporcionar aprendizagens aos alunos, era realizada de acordo com planificações mensais elaboradas pelo agrupamento onde a escola se inseria. Pois, era-nos entregue uma planificação mensal e solicitado, pela orientadora cooperante, que tentássemos ao máximo abordar com a turma todos os temas que vinham referidos na mesma.

Foram várias as aprendizagens e as atividades que tivemos a oportunidade de proporcionar e nas quais tentámos sempre diversificar as estratégias que utilizávamos. Alterámos a disposição das mesas da sala, proporcionámos situações de trabalho de equipa, de trabalho coletivo, de trabalho a pares, de trabalho individual e de trabalho por projeto. Tentamos ao máximo valorizar as comunicações entre os alunos e com os alunos e ainda, dar e receber feedback dos mesmos de forma, a melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Pois, o feedback e a participação dos alunos concebe ao docente uma melhor compreensão do que acontece diariamente no espaço educativo e amplia as possibilidades de intervir de modo a melhorar a qualidade da educação (Formosinho, 2008).

3.1.1. A galinha ruiva

Antes do início da aula nós, estagiárias, dividimos as mesas em quatro grupos, cada um com o seu nome. Quando os alunos entraram, foi-lhes dado um cartão, com o nome do grupo para o qual cada um se tinha que dirigir.

Após se sentarem, começaram a fazer a rotina, tal como acontecia todos dias. Esta rotina tinha a particularidade de terminar com a frase: “O dia de hoje foi...”.

De seguida, surgiu na sala uma galinha ruiva que tinha um enigma, que dizia à turma para um elemento de cada grupo procurar o seu ovo de ouro perdido na sala.

Este ovo continha lá dentro uma banda desenhada, que os alunos leram, interpretaram oralmente e exploraram as suas características.

Com esta BD, surgiu a possibilidade de confeccionar um doce. Como tal, foi necessário cada grupo elaborar uma lista de compras e ir comprar os ingredientes que necessitavam aos “minimercados” que estavam na sala. Assim, nesta fase foram abordados vários conteúdos como, a validade dos alimentos e a sua importância, o valor monetário de cada alimento e por fim, a origem dos alimentos, partindo daqueles que eram necessários para a receita.

Já depois de almoço, os alunos realizaram a receita das Delícias Molatas² ao mesmo tempo que abordavam algumas unidades de medida. De seguida, em grande, foi construído um gráfico de pontos, revendo deste modo as suas características, com o intuito de verificar quantas Delícias Molatas é que cada aluno tinha feito.

Por último, explicámos à turma que as Delícias Molatas não eram um doce específico de uma região mas que existiam doces que eram típicos de alguns locais. Neste momento, as crianças começaram a dar exemplos de alguns alimentos típicos de regiões e foi assim abordada a gastronomia típica de algumas regiões.

Antes dos alunos saírem, solicitámos-lhes que em casa completassem a frase que estava no fim da rotina, com algumas ideias que transmitissem o que para eles tinha sido o dia (ver apêndice 10).

3.1.2. O blog

A ideia de criar um *blog* surgiu após verificarmos que toda a turma se interessava bastante pelas novas tecnologias e que existia pouca interação e comunicação entre a escola e os familiares

² Doce confeccionado pelo alunos que contém bolacha ralada, chocolate em pó, açúcar e um ovo. Depois de se misturarem estes ingredientes, a massa é dividida em pequenas esferas às quais se dá o nome de Delícias Molatas.

Contudo, quando falámos à turma da possível construção de um blog, percebemos que vários elementos não sabiam o que era um *blog*. Assim, decidiu-se que seria vantajoso serem os próprios alunos a descobrir o significado da palavra “blog”.

Depois de cada aluno realizar a sua pesquisa, foi construída uma teia com o intuito de definir este novo conceito.

Mais tarde, quando já todos os alunos sabiam no que consistia um blog, começou-se a planear de que forma é que o iríamos elaborar e o que iria conter. A turma definiu então que o nome do blog seria “17 PIPOCAS + 1”, devido à turma ser constituída por 17 alunos e ter uma tartaruga que se chamava Pipoca, e que neste iriam constar fotografias das atividades que a turma quisesse partilhar com os familiares e com outras pessoas.

Na construção deste blog, todos os alunos tiveram a oportunidade de participar e estiveram sempre muito motivados, interessados e com ideias e sugestões para o mesmo. É importante frisar que tínhamos dois objetivos principais que foram alcançados sendo eles, sensibilizar e familiarizar as crianças com as TIC e estimular a participação dos pais na vida escolar dos seus filhos (ver apêndice 11).

3.2. O que penso...

Antes de iniciar este meu estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico, sentia-me um pouco desamparada e até com algum medo de que algum aspeto pudesse vir a não correr tão bem pois, durante toda a minha licenciatura e mestrado experienciei apenas um estágio em 1.º CEB.

No entanto, assim que o iniciei, todos os meus sentimentos se inverteram. Desde o primeiro dia que me senti perfeitamente integrada na turma, tanto os alunos como a professora coordenadora foram extraordinários e eu senti-me completamente à vontade na sala. Nesse mesmo dia, começámos logo a circular pela sala e a auxiliar os alunos nas atividades que estavam a realizar. No segundo dia, continuámos a apoiar a turma nas atividades que a professora estava a proporcionar. No fim do dia,

a professora lançou-nos o desafio de preparar a aula do dia seguinte uma vez que, a turma estava apenas a consolidar conhecimentos.

Após aceitarmos o desafio e prepararmos a aula, chegou o momento de a proporcionar e apesar de, ter sentido que aquela aula não foi “perfeita”, também tive a noção de que muitos dos aspetos menos bons se deveram ao facto de ter sido planeada com pouco tempo de antecedência.

Depois de ter terminado esta primeira semana, sentia-me bastante entusiasmada para continuar o estágio e motivada para proporcionar aprendizagens significativas, isto é, aprendizagens pertinentes, interessantes e divertidas. Senti também que apesar da turma ser bastante acolhedora, simpática, participativa e colaboradora, necessitava de adquirir algumas regras relacionadas com a forma de estar na sala de aula.

Outro aspeto que antes de iniciar este estágio me causava alguma preocupação, era o facto de ter que fazer planificações semanalmente. Pensava que não estava preparada para tal. No entanto, adaptei-me bem e aquilo que na primeira semana demorou uma hora a fazer, na última já só demorou dez minutos e agora sim, sinto-me preparada para elaborar planificações pois até aqui sentia-me um pouco confusa.

Inicialmente, também tinha a sensação que não seria capaz de proporcionar aprendizagens às crianças que fossem únicas, mas com o decorrer do estágio percebi que ideias nunca faltam pois, com as crianças cada dia é um dia e elas, mais que ninguém, sabem sempre muito bem o que querem fazer e têm sempre ideias para tudo.

Este estágio deu-me a oportunidade de contactar e aprender a lidar com situações com as quais nunca tinha lidado.

Durante esta etapa da minha vida, tive a possibilidade de lidar com crianças com NEE, o que para mim foi bastante enriquecedor. Pois, para além de nunca ter tido essa experiência, foi muito gratificante poder estar ao lado daquelas crianças e “tentar” ajudá-las a contornar as suas dificuldades e a sentirem-se integradas no restante grupo. Antes de eu e as minhas colegas iniciarmos o estágio, era complicado para a professora conseguir prestar a estas crianças e à restante turma o apoio que necessitava. Contudo, a partir do momento em que chegámos, essa situação tornou-

se mais fácil de gerir e no que me diz respeito, tentei sempre apoiar ao máximo estes alunos, isto é, sempre que as minhas colegas estavam a orientar a aula e sempre que podia, fazia questão de me sentar ao pé de quem necessitava de mais ajuda e devo dizer que foi bastante gratificante ver a forma como estas crianças evoluíram com a nossa ajuda. Foram muitos os aspetos em que se notou uma evolução significativa como por exemplo, a nível da leitura, da escrita, da gestão do tempo que demoravam a realizar uma tarefa, da apresentação do caderno diário, do empenho, da motivação e da vontade de acompanhar a restante turma nas atividades.

Agora que esta etapa terminou, devo referir que apesar de ainda ter muito para aprender, foram muitas as aprendizagens que realizei ao longo deste estágio.

Sinto-me bastante satisfeita e realizada com o estágio que vivenciei. Para além de sentir que nenhum dos meus objetivos neste estágio ficou por alcançar, tudo aconteceu como eu idealizava. Consegui proporcionar à turma aprendizagens novas e significativas de formas diversificadas, com as quais os alunos ainda não tinham contactado, e de acordo com as suas necessidades, gostos e interesses.

Fazendo uma breve análise a como tudo era no início do estágio e como tudo era nas últimas semanas, são visíveis as mudanças positivas que conseguimos proporcionar ao grupo com o qual contactamos. Penso que, uma das maiores aprendizagens que a turma realizou durante o nosso estágio e se calhar a mais importante de todas, foi ao nível da aquisição de regras na sala de aula e da autonomia. Pois, quando iniciámos a nossa prática educativa as crianças levantavam-se da cadeira sem que a professora desse autorização, falavam sem pedir autorização para tal e, entre outras situações, mostravam-se muito pouco autónomos na realização das tarefas, ou seja, sempre que lhes era sugerida a realização individual de uma atividade, as crianças passavam o tempo a pedir ajuda à professora. No entanto, na fase final do nosso estágio os alunos já tinham a noção de regras bem definidas, e até a professora notou a alteração no comportamento da turma desde que as definimos com a turma e implementámos um sistema de créditos. As crianças já tinham regras para falar, já não se levantavam sem que lhes fosse dada autorização e a sua autonomia estava muito mais desenvolvida e agora sim, já eram capazes de realizar tarefas sozinhas.

Um aspeto que tenho como o menos positivo durante este percurso de três meses, foi o facto de não ter tido muitas oportunidades para contactar com os pais dos alunos.

Contudo, esta situação deveria ser ultrapassada em benefício do desenvolvimento escolar dos alunos.

É cada vez mais importante sensibilizar os pais para a participação ativa na vida escolar dos filhos de modo a estarem envolvidos em todo o processo de aprendizagem, isto é, os educandos não devem ser meros recetores de informações acerca dos filhos. Devem também conceber sugestões, participarem em atividades e até tomar algumas decisões em conjunto com o/a professor/a (Galante & Veríssimo, 2014).

Segundo Montandon e Perrenoud (1987), a escola e a família devem estabelecer devem ter um diálogo aberto, construtivo e permanente (citados por Silva, 2003).

PARTE III
Experiências-chave

CAPÍTULO 1
Educação Pré-Escolar

1.1. O modelo curricular *Reggio Emilia*

A instituição onde realizei o meu estágio inspirava-se na Abordagem de *Reggio Emilia*, com a qual eu nunca tinha tido a oportunidade de contactar.

No início desta etapa, não me sentia segura ao organizar-me segundo este modelo pedagógico pois, tinha a sensação que nada estava definido nem planeado, contudo com o passar do tempo e depois de algumas pesquisas percebi que estava enganada, que o importante era escutar e planificar com as crianças e não segundo as minhas ideias e os meus interesses.

Sendo assim, já tudo fazia sentido e esta abordagem socio-constructiva continuava a suscitar em mim interesse em a aprofundar. Como tal, penso que é importante apresentar um resumo acerca de quando e como surgiu o Modelo Curricular *Reggio Emilia*, de quais são os seus princípios básicos, de como é feita a organização do espaço, dos materiais e do tempo e de qual é o papel do adulto neste modelo pedagógico.

1.1.1. A sua origem

O modelo curricular *Reggio Emilia* surgiu depois da Segunda Guerra Mundial em Villa Cella, perto da cidade de *Reggio Emilia* que se situa no nordeste de Itália.

O aparecimento das escolas *Reggio Emilia*, levaram a que o sistema municipal de educação para a primeira infância italiano fosse visto como uma grande referência a nível mundial (Edwards *et al.*, 1999) e surgiram devido à necessidade de criação de novas escolas após toda a destruição provocada pela Segunda Guerra Mundial na cidade. Assim sendo, uniram-se os pais e as mães das crianças, de forma voluntária, e construíram a primeira escola para a educação de infância de *Reggio Emilia* (Formosinho *et al.*, 2013).

Uma vez que, quem deu início a todo este movimento foram os pais das crianças, nesta abordagem foi sempre dada grande importância à relação entre as crianças, os pais e os educadores (Edwards *et al.*, 1999).

É ainda importante referir que durante o desenvolvimento desta referência educacional o jornalista Loris Malguzzi, que permanecia em Roma, interessa-se pela iniciativa das famílias e desloca-se até *Reggio Emilia*, orientando e iniciando juntamente com os pais e os professores um trabalho de equipa para que pudessem conhecer e entender melhor as crianças com as quais trabalhavam (Formosinho *et al.*, 2013).

Estas escolas comunitárias que tiveram início em 1945 só no ano de 1963 foram municipalizadas.

1.1.2. Os princípios básicos

“As crianças precisam de sentir que toda a escola, incluindo espaço, materiais e projetos, apoiam e valorizam a interação e a comunicação.”

(Rinaldi citado por Spodek *et al.*, 1996, p. 107)

Nesta abordagem as crianças são incentivadas a explorar diversos ambientes, utilizando várias formas de linguagem como o movimento, o desenho, a pintura, as colagens, os jogos e a música para expressar ideias permitindo assim que a criança aprofunde e desenvolva os seus conhecimentos sobre o mesmo (Forman citado por Spodek *et al.*, 1996).

Esta pedagogia baseia-se na cooperação, nas relações e nas interações como tal, os diálogos entre criança/criança, criança/adulto e entre adulto/adulto são essenciais. Nesta abordagem é dada grande importância ao que as crianças dizem, desenvolvendo-se assim a Pedagogia de Escuta, isto é, grande parte das falas das crianças são registadas tornando-se parte da documentação dos projetos, dos relatórios e dos diários (Edwards *et al.*, 1999). Assim, os educadores perceberam que ao documentarem sempre os processos e os resultados do trabalho com as crianças é uma forma delas se lembrarem do que disseram e do que fizeram, de modo a partirem para novas aprendizagens. Para além disso, é uma possível ferramenta para pesquisas e uma chave para possíveis melhorias e uma forma dos pais e a restante

comunidade escolar se manter informados sobre o que acontece nos jardins-de-infância (Malaguzzi citado por Edwards *et al.*, 1999).

No modelo *Reegio Emilia* é dado bastante valor à autonomia da criança e à forma como constrói os seus conhecimentos. Ao contrário de outros modelos curriculares, neste acredita-se que a criança tem um papel ativo na construção dos seus conhecimentos (Piaget citado por Spodek *et al.*, 1996). “Ela é capaz de construir autonomamente significados através da experiência diária da vida quotidiana” (Malaguzzi citado por Spodek *et al.*, 1996, p. 99).

No jardim-de-infância onde estagiei, pude constatar que existia preocupação no sentido de manter todos estes princípios básicos desta pedagogia.

Todos os dias existiam momentos destinados ao diálogo entre a educadora e o grupo sobre vários assuntos, dando assim liberdade às crianças para se expressarem. No que se refere às questões relacionadas com os projetos, as decisões eram sempre tomadas em grupo para que as crianças pudessem dialogar e sugerir ideias. Desta forma, era estimulada a autonomia das crianças, pois eram elas que tinham que encontrar uma solução para todos os problemas.

Todos os diálogos, as atividades e os projetos desenvolvidos pelas crianças eram documentados, através de textos ou fotografias, e grande parte dessa documentação era exposta na sala juntamente com as atividades e os projetos. Assim, as crianças tinham a noção das aprendizagens que já tinham feito e de todo o processo que tinha sido desenvolvido.

Em todas as atividades desenvolvidas as crianças eram incentivadas pela educadora a utilizarem novos materiais, a explorarem novas formas de se expressarem e a desenvolverem as mesmas de forma autónoma.

1.1.3. A organização do espaço e dos materiais

Nos jardins-de-infância de *Reggio Emilia* é dada especial atenção à organização dos espaços. A forma como estão organizados está de acordo com as ideias, as atitudes, os valores e o património cultural de toda a comunidade escolar (Formosinho *et al.*, 2013).

Os espaços interiores neste modelo curricular são formados por um espaço à volta do qual estão as salas de atividades, que se designa por piazza central, uma biblioteca, uma sala denominada arquivo, onde são guardados os materiais, uma cozinha, um refeitório, diversas casas de banho, um mini atelier junto de cada sala, que se destina a apoiar os projetos e um atelier. Estes dois últimos espaços que referi, só existem nos jardins-de-infância que se organizam segundo esta abordagem. Neles são feitos workshops em que as crianças aprendem variadas formas de documentar os seus projetos e os seus trabalhos, ou seja, desenvolvem as cem formas de linguagem (Formosinho *et al.*, 2013).

Tal como podemos observar, existem espaços destinados a cada grupo e outros que são comuns a todas as crianças. Deste modo, torna-se mais fácil para as crianças e para os adultos estabelecerem relações, partilharem experiências e conhecimentos e realizarem atividades em comum (Edwards *et al.*, 1999).

No que concerne à organização das salas de atividades, estas estão divididas em áreas. Para tal, são utilizadas divisórias baixas para que a criança consiga visualizar o espaço todo. Nestas áreas existem materiais característicos de cada uma delas que estão de acordo com o contexto cultural, com as necessidades e interesses das crianças e com o seu nível de desenvolvimento (Edwards *et al.*, 1999). Os materiais estão sempre organizados e arrumados em locais a que as crianças possam ter acesso.

Os espaços exteriores têm características naturais com sombras, solos regulares e irregulares, zonas com areia e água e estruturas para brincar. Estes espaços são planeados de modo a permitirem dar continuidade às atividades realizadas nos espaços interiores e de forma a se poderem dinamizar atividades diferentes (Formosinho *et al.*, 2013).

Na abordagem de *Reggio Emilia* o espaço é considerado o 3º educador como tal, deve ser flexível e ir sofrendo alterações consoante as necessidades das crianças e dos educadores de forma a poderem ter um papel ativo na construção dos seus conhecimentos diferentes (Formosinho *et al.*, 2013).

No que se refere às estruturas do jardim-de-infância com que contactei devo referir que, apesar de lhe ser dado grande valor e de estarem bastante cuidadas, os

espaços não estavam exatamente organizados nem denominados como podemos constatar que estão as dos jardins de infância de *Reggio Emilia*.

Contudo, a organização das salas de atividades estava de acordo com o modelo curricular *Reggio Emilia*, ou seja, a sala estava dividida em áreas, que continham materiais relacionados com cada uma delas ao alcance das crianças. Estas áreas eram alteradas sempre que fosse do interesse das crianças, isto é, quando as crianças mostravam interesse ou, pelo contrário, deixavam de o mostrar numa determinada área esta era acrescentada ou retirada, consoante a situação. Assim, o espaço era alterado consoante as necessidades e os interesses do grupo.

Apenas as divisórias utilizadas para separar as várias áreas é que não eram baixas, de modo a que a criança pudesse ter uma noção de todo o espaço.

1.1.4. Organização do tempo

Nos jardins-de-infância de *Reggio Emilia* não existem rotinas com tempos inflexíveis. Nesta abordagem, o tempo é organizado com o intuito de promover variadas interações, de as crianças trabalharem em espaços distintos com materiais diferentes e de forma a que haja um equilíbrio entre as atividades individuais, de pequeno e grande grupo (Formosinho *et al.*, 2013).

Neste modelo curricular, todas as manhãs, em grande grupo, as crianças conversam com o educador e decidem que atividades querem realizar e que materiais querem utilizar.

Por norma, os projetos são desenvolvidos em pequenos grupos que, mesmo estando a abordar temas distintos, trabalham em simultâneo. Esta forma de se organizarem ajuda à construção a nível social, cognitivo, verbal e simbólico (Formosinho *et al.*, 2013).

Para além de tudo isto, no decorrer do dia as crianças e os adultos reúnem-se várias vezes para partilharem descobertas, problemas, dificuldades e planear as atividades.

No que concerne à organização do tempo no jardim-de-infância em que estagiei devo referir que as rotinas eram bastante flexíveis e que nem sempre o dia

era organizado consoante o modelo curricular *Reggio Emilia*. Apesar de todos os dias de manhã o grupo dialogar com a educadora para partilhar experiências e decidir o que fazer e como fazer durante o dia, nem sempre as crianças desenvolviam projetos. Como tal, quando não desenvolviam projetos não reuniam durante o dia para partilhar aprendizagens.

Para além disso, na rotina do grupo de crianças com que contactei existia uma atividade denominada “Brincar às escolas” que desenvolviam todas as sextas-feiras. Esta atividade, não se enquadrava neste modelo curricular, pois consistia na realização de uma ficha em que abordavam uma letra ou um algarismo.

1.1.5. O papel do adulto

Na abordagem de Reggio Emilia permanecem dois educadores em cada sala que não têm como função facilitar as aprendizagens mas sim promovê-las e organizar um ambiente estimulante de forma a proporcionar experiências que estejam de acordo com as necessidades e os interesses das crianças (Edwards *et al.*, 1999).

Cabe-lhe a eles estabelecer relação com as crianças e estimular e cooperar com as mesmas.

Para além destes papéis que desempenham durante o desenvolvimento dos vários projetos os educadores devem estar atentos e explorar os mesmos de modo a que, juntamente com os pais, o pedagogo e o arteliarista (artista plástico) consigam ir fazendo alterações na planificação do projeto com o intuito de introduzir novas ideias e materiais (Formosinho *et al.*, 2013).

É ainda da sua responsabilidade incentivarem os pais a conhecerem os projetos realizados pelos filhos e tentar que também eles tenham um papel ativo em tudo.

Outro papel desempenhado pelo adulto neste modelo curricular são os do arteliarista e a do pedagogo.

Por cada jardim-de-infância existe um arteliarista que vai percorrendo as várias salas ao longo do dia e dialogando com os educadores de forma a definirem o

mesmo objetivo. A sua presença torna-se fundamental na medida em que, em *Reggio Emilia*, as crianças são encorajadas a utilizar variadíssimas formas de expressão gráfica, principalmente no trabalho realizado no atelier.

No que diz respeito ao papel do pedagogo, este pretende auxiliar os educadores com o objetivo de melhorarem as suas capacidades de ouvir as crianças, observar, documentar e conduzir as investigações (Edwards *et al.*, 1999).

Por outro lado, o pedagogo também tem o dever de estabelecer os horários e as tarefas das equipas educativas.

É ainda de realçar que cada pedagogo é responsável sete cresces/jardins-de-infância, deslocando-se a cada instituição uma vez por semana.

Ou seja, o pedagogo não deve interagir apenas com os educadores ou só com a equipa auxiliar, mas sim com toda a comunidade educativa. Caso isso não aconteça, a sua função não será desempenhada da melhor forma (Edwards *et al.*, 1999).

Concluindo, este modelo curricular caracteriza-se bastante pelo envolvimento de toda a comunidade escolar (pais, educadores, pedagogo, pessoal auxiliar) em todo o processo.

No que diz respeito ao papel da educadora da sala onde estagiei devo salientar que incentivava sempre as crianças a novas experiências, dava grande importância ao que as crianças diziam e tentava sempre estar de acordo com as necessidades e os interesses do grupo. Outra preocupação da educadora era estabelecer relações entre as crianças, com as crianças e com os pais, tentando sempre que estes tivessem um papel ativo no desenvolvimento dos projetos.

Contudo, neste jardim-de-infância existia apenas uma educadora e uma auxiliar por sala. Apesar desta instituição se basear no modelo curricular *Reggio Emilia*, não existiam pedagogos nem atelieristas.

1.2. A importância do brincar

“É a brincar que a criança aprende o que mais ninguém lhe pode ensinar”.

(Gomes, 2010, p. 46)

O grupo de crianças com qual tive oportunidade de contactar em Educação Pré-Escolar, ocupava grande parte do seu dia com momentos de brincadeira. No decorrer da minha experiência, enquanto estagiária, era notável o valor que as crianças depositavam nas brincadeiras e visível de perceber as áreas com que mais se identificavam. Para além de adorarem brincar no exterior, a maioria do grupo ficava fascinado com a “casinha” e com o “centro comercial peixinhos”, onde tinham a oportunidade de dar tudo de si para serem perfeitas e de brincarem ao faz-de-conta³ em que, por vezes, realizavam pequenas representações, de factos reais protagonizados pelos adultos com quem viviam.

Para cada criança, uma brincadeira é algo com grande valor e levado muito a sério, nunca devendo ser menosprezada pelo adulto.

Assim, achei que seria pertinente pesquisar, essencialmente, sobre os benefícios e a importância que o brincar tem para as crianças. Pois, o brincar é uma forma de comunicar, de entender o mundo e só assim podemos crescer (Barriga, 2010).

Por vezes, o brincar é considerado uma atividade secundária quando é comparado com as atividades ditas importantes. Contudo, a atividade lúdica deve ser vista como um processo de aprendizagem digno. Pois, “o brincar, na verdade, é o trabalho da criança e o meio pelo qual ela cresce e se desenvolve” (Isaacs citado por Moyles, 2006).

Na realidade, ao longo do tempo tem vindo a ser dada uma maior valorização ao brincar. E, grande parte dos profissionais da educação veem hoje o brincar como um direito da criança, que é essencial para o seu desenvolvimento, pois é através desta atividade que a criança treina capacidades como a imitação, a imaginação, a memória e a atenção.

³ Expressão utilizada por Vygotsky para denominar a simbologia

Para além disso, segundo Oliveira *et al.* (2000, p. 7), “no brincar, casam-se a espontaneidade e a criatividade com a progressiva aceitação das regras sociais e morais”.

O brincar não é sempre igual, isto é, as características do brincar são diferentes consoante o desenvolvimento das estruturas mentais da criança. Segundo Piaget, existem etapas fundamentais no brincar. A primeira etapa, está compreendida entre os zero e os dois anos de idade da criança, nesta fase o jogo tem a função de exercício, ou seja, as brincadeiras da criança centram-se na exploração de objetos através dos sentidos, da ação motora e da exploração. Aumentando as suas competências motoras, a sua autonomia e a sua autoestima (citado por Gomes, 2010).

Entre os dois e os seis/sete anos de idade, as brincadeiras da criança situam-se na segunda etapa. Nesta fase das brincadeiras a simbologia, que Piaget denomina de jogo simbólico e Vygotsky de faz-de-conta, adquire um papel de grande relevância e permite a aquisição da capacidade de produzir imagens mentais e que a criança identifique os papéis sociais da sua sociedade. Tal como já referi, o grupo de crianças com que estagiei situavam-se nesta fase etária e o faz-de-conta era de verdade a sua brincadeira preferida (citados por Gomes, 2010).

Já a terceira, e última etapa do brincar acontece a partir dos sete anos. Nesta fase, Piaget refere que são as regras adquirem um papel crucial permitindo a aquisição de competência que irão ajudar a criança a respeitar regras, na socialização e na autoavaliação do seu comportamento, das suas habilidades e dos seus progressos (citado por Gomes, 2010).

Os momentos de brincadeira são tao importantes como comer ou dormir pois, são uma atividade livre em que a criança não se sente inibida. Pelo contrário, o brincar estimula a criatividade a autonomia e a curiosidade, potenciando o seu desenvolvimento global. Ao falar da importância do brincar é impossível não salientar a Zona de Desenvolvimento Proximal⁴.

“É justamente por estarem a brincar que as crianças se arriscam a fazer coisas quando não estão ainda confiantes de que as podem fazer bem. É precisamente por estarem a brincar que criam as suas ZDP, aprendem e desenvolvem-se. É por estarem

⁴ Segundo Vygotsky, é a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança e o nível de desenvolvimento potencial (citado por Gomes, 2010)

a brincar que não existe o risco de estarem a atuar nem abaixo nem acima da sua ZDP e de estarem mais próximas do seu nível de desenvolvimento potencial que do seu nível de desenvolvimento real. Porque no brincar podem “fingir” que são competentes na atividade e ao “fingirem” apropriam-se e desenvolvem-se.” (Gaspar, 2010, p. 45)

Para que os momentos de brincadeira das crianças sejam bem-sucedidos é essencial que o educador leve a criança a sentir-se competente, sem nunca a corrigir de nada, e que lhe dê tempo suficiente para que ela desenvolva as suas brincadeiras.

Numa fase inicial da brincadeira o educador deve ser apenas um observador para poder recolher toda a informação possível. Seguidamente deve desempenhar a função de catalisador para poder perceber como é que pode enriquecer a brincadeira. E só por último, deve participar ativamente na brincadeira como um mediador das relações e das situações que surgem, sem nunca colocar em risco o desenrolar natural da brincadeira (Ferreira, 2010).

Outro aspeto bastante importante, para que as crianças possam retirar benefícios do brincar são as regras, pois nas atividades lúdicas são imprescindíveis normas. Um exemplo desta situação, é o facto de nem sempre ser possível os elementos do grupo brincarem onde desejam devido a serem muitos a pretender brincar na mesma área. Assim sendo, é necessário estabelecer regras para que as crianças se consigam entender e organizar. Esta é também uma forma das crianças aprenderem a viver com regras e a negociar.

Após toda esta análise e reflexão só posso concluir dizendo que o brincar é essencial para o desenvolvimento da criança e que, como futura educadora, pretendo dar grande valor às brincadeiras nas minhas práticas educativas, tendo a certeza que esta é a ferramenta mais completa que a criança pode ter para explorar o mundo, comunicar e compreender.

O facto de as crianças terem a oportunidade de usufruir de momentos lúdicos durante a sua infância, proporciona-lhes o desenvolvimento da capacidade de partilha, de improvisação e do conhecimento sobre o meio envolvente. Para além disso, através desses momentos, a criança vai conhecendo o ambiente em que se encontra inserida, a sociedade, os costumes e os hábitos da sua cultura, desenvolvendo assim o raciocínio, a criatividade e a linguagem.

Cabe-me a mim, enquanto educadora, proporcionar um ambiente rico, de modo a que a criança possa escolher as suas brincadeiras sem limite de tempo nem de espaço. Pois, é a brincar que a criança manifesta as suas emoções, atitudes e sentimentos de forma natural e espontânea e que aprende de uma forma prazerosa.

Para além disso, compete-me a mim estimular a atividade lúdica e ainda alertar os pais para a importância do brincar, para que também em casa seja dado valor às atividades lúdicas e as crianças possam brincar livremente.

CAPÍTULO 2

Um aspeto transversal à Educação Pré-Escola e ao Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: a importância da disciplina

O grupo de crianças com que tive a oportunidade de contactar, durante o meu estágio em educação pré-escolar, era bastante calmo e disciplinado. Contudo, quando iniciei a minha prática educativa no 1.º CEB, deparei-me com um grupo de crianças agitado e indisciplinado.

Com esta situação, senti necessidade de realizar pesquisas no sentido de tentar entender o que é que pode levar a esta diferença e de perceber qual é a melhor postura perante um grupo de crianças indisciplinadas uma vez que, a indisciplina em sala de aula é prejudicial para o processo de ensino/aprendizagem (Estanqueiro, 2010).

O conceito de indisciplina está intimamente ligado ao conceito de disciplina e, por norma, é definido pela desordem que é provocada devido ao incumprimento das regras estabelecidas, o que pode trazer efeitos negativos em relação à socialização, ao aproveitamento escolar dos alunos e até ao docente (Azcue, 2012).

Para além disso, a disciplina e as regras são dois elementos bastante importantes no desenvolvimento psíquico das crianças, no estabelecimento de relações interpessoais (Azcue, 2012).

“A origem dos comportamentos indisciplinados pode estar em diversos fatores: uns mais diretamente ligados a questões relacionadas com o professor e a gestão que este faz da aula, outras mais centradas no aluno, ou, ainda outros, alheios a estes atores do contexto escolar” (Silva, 2001, p. 15).

Na perspetiva de Silva (2001), os alunos podem ter vários objetivos a alcançar com os comportamentos indisciplinados como, por exemplo:

- Chamada de atenção;
- Luta pelo poder a fim de satisfazer o desejo de autonomia em relação aos adultos;
- Vingança por se sentir desprezado e magoado pelos outros;
- Incapacidade assumida, motivada pela baixa autoestima.

Segundo Jesus (2004), existem quatros motivos que podem estar na origem deste tipo de comportamentos, são eles:

- Não perspetivar a transição de ano ou a obtenção de uma nota positiva na disciplina em causa;

- Desagrado em relação às temáticas abordadas na aula ou à forma como o professor as apresenta;

- Insatisfação face às relações interpessoais permitidas ou promovidas pelo professor na sala de aula;

- Pretender assumir-se como o líder informal da turma ao manifestar coragem para enfrentar o professor.

Numa outra perspetiva, Estanqueiro defende que são quatro os fatores que podem motivar esse tipo de comportamentos: o ambiente familiar, a origem social dos alunos, a organização da escola e as práticas pedagógicas (2010).

Como podemos verificar, todos os comportamentos indisciplinados têm um motivo e um objetivo sendo de salientar que o facto de se associar a indisciplina aos traços de personalidade do aluno leva a que não sejam tomadas medidas no sentido de alterar o comportamento do mesmo (Jesus, 2004).

Existem algumas propostas sugeridas por vários autores com o intuito de prevenir e combater os comportamentos indisciplinados.

Primeiramente, devemos ter em atenção que numa sala de aulas, é fundamental estabelecer regras e segundo Azcue (2012), para que estas tenham o efeito pretendido devem ser definidas no início do ano letivo e a sua aplicação deve ser consistente pois, “quando os alunos sabem que o professor não vai ceder, é menos provável que cometam infrações” (p. 46).

No que diz respeito à formulação destas regras, Carita e Fernandes (1997) referem a existência de autores que defendem a participação dos alunos na construção das mesmas e, inclusivamente, que proponham as regras a cumprir também pelos professores (citados por Jesus, 2004).

Os professores devem ainda ter a consciência que “educar exige delicadeza no trato” (Estanqueiro, 2010, pg. 68) e que em muitas situações uma conversa no sentido de perceber as razões que estão a provocar determinado comportamento e de procurar soluções para o resolver, é o suficiente para resolver e até prevenir o aparecimento de comportamentos indisciplinados. Como tal, o diálogo entre o professor e o aluno deve ser uma prática adaptada (Silva, 2001).

Carita e Fernandes (1999), referem ainda que depois de o professor iniciar a aula é importante:

- Pôr a turma ativa rapidamente;
- Manter a atenção dos alunos durante a aula;
- Estar alerta e analisar o que está a acontecer na turma;
- Fazer com que a aula decorra num bom ritmo.

Existem situações em que, mesmo colocando em prática todas estas medidas de prevenção, surgem comportamentos inadequados à sala. Nestes momentos, algumas das técnicas utilizadas para combater esses comportamentos são o reforço positivo, dado por simples confirmação verbal, gestual, elogio ou recompensa; o autorreforço que exige a cooperação ativa do sujeito; a punição cuja eficácia é defendida por alguns autores e contestada por outros (Estrela, 2002).

A meu ver, o reforço positivo é uma técnica bastante adequada a estas situações uma vez que, assim, o professor estimula o aluno a adotar os comportamentos adequados pois, apesar de ser importante tomar atenção aos comportamentos inadequados para que estes não agravem mais, é ainda mais importante enfatizar os comportamentos que se pretende que os alunos adotem (Silva, 2001), ou seja, “em vez de estar demasiado atento aos erros que os alunos possam cometer, o professor deve saber elogiar e enfatizar os aspetos positivos do comportamento e da aprendizagem dos alunos, encorajando os seus progressos e fomentando uma expectativa de autoconfiança” (Jesus, 2004, p. 170).

No entanto, quando o professor tem necessidade de repreender o aluno, deve fazê-lo com bom senso, coerência, firmeza, serenidade e de modo a que o aluno reconheça os seus erros e os corrija.

Para além disso, “é importante que os professores adotem um padrão básico de atitudes perante as indisciplinas mais comuns, como se todas vestissem o mesmo uniforme comportamental” (Tiba, 2005, p. 123).

No que se refere ao castigo, a meu ver, não é uma técnica muito vantajosa e por vezes, pode causar o efeito contrário ao pretendido. Segundo Carita & Fernandes (1999), aqueles alunos que sentem que já não têm nada a perder podem ver o castigo não como uma punição mas sim como uma distração para eles (citados por Silva, 2001).

O grupo de crianças com o qual contactei em EPE tinha as regras bem definidas. Nas paredes da sala estavam afixadas folhas onde as crianças tinham

escrito e representado as regras que deviam cumprir dentro da sala (ver apêndice 12). Assim, o grupo participou da construção das regras e deste modo, conseguiu perceber as mesmas para as poder cumprir.

Outro método que a educadora implementou na sala foi o sistema de créditos. Com esta estratégia, as crianças sempre que cumpriam as regras estabelecidas, realizavam alguma tarefa de forma autónoma ou evoluíam a um determinado nível tinham direito a receber um crédito que, neste caso, era a imagem de um peixe para colar numa tabela que estava afixada na parede da sala (ver apêndice 13). Quando cada criança conseguia dez peixes, recebia um prémio que lhe era dado pela educadora.

Assim, as crianças sentiam-se motivadas para cumprir as regras.

Já no 1.º CEB, os alunos tinham comportamentos inadequados que, por vezes perturbavam o decorrer da aula e que interferiam com o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, grande parte da turma levantava-se constantemente e falava sem que lhe fosse dada autorização.

A professora pedia-lhes que se sentassem e que colocassem o dedo no ar quando pretendiam falar.

No fim de cada dia, cada criança preenchia uma tabela com a autoavaliação do seu comportamento. Contudo, esta estratégia não estava a surtir resultados pois, a professora não questionava os alunos sobre os seus comportamentos e estes autoavaliavam-se sempre com um bom comportamento, que não correspondia à realidade.

Apesar de existirem na turma quatro alunos que já tinham estado com a professora no ano letivo anterior, os restantes eram seus alunos pela primeira vez. Como tal, a professora ainda não conhecia bem a turma e não estava a ser fácil de adequar as estratégias comportamentais.

Assim sendo, eu e as minhas colegas conversámos e concluímos que devíamos proporcionar às crianças a aquisição de regras, sendo este um dos meus grandes objetivos para esta turma pois, sem regras todas as outras aprendizagens ficariam condicionadas.

Como tal, no primeiro dia da segunda semana de estágio, levámos para a sala uma tartaruga que foi o elemento indutor das regras. Depois de conversarmos com as

crianças sobre a tartaruga, a sua alimentação e o seu habitat, introduzimos no diálogo a importância das regras referindo que para a tartaruga permanecer na sala de aula eles teriam que tratar dela e ainda mais importante do que isso, teriam que fazer silêncio, colocar o dedo no ar para falar e pedir autorização para se levantarem. Após esta conversa, nós, as crianças e a professora, chegámos à conclusão que seria bom construirmos uma tartaruga em cartolina, em que cada parte do corpo teria escrita uma regra da sala de aula, para afixar (ver apêndice 14). De seguida, implementámos um sistema de créditos na turma e acordámos com as crianças que quem cumprisse as seis regras escritas na tartaruga ao longo dos dias, no fim de cada dia teria direito a uma mini tartaruga. À medida que fossem conseguindo dez mini tartarugas, tinham a oportunidade de retirar um prémio de uma caixa que permanecia na sala (ver apêndice 15).

Após observar estes dois ambientes tão distintos, de tentar entender o porquê destas diferenças e pesquisar percebi que, realmente “o estabelecimento de regras e procedimentos a serem cumpridos na sala de aula pelos alunos é uma medida essencial para prevenir muitas das situações de indisciplina” (Jesus, 2004, p. 175) e que o facto de o professor enfatizar os comportamentos que pretende que os alunos adotem são dois aspetos fulcrais para que haja disciplina.

Para além disso, concluí ainda que é fundamental o educador/professor conhecer bem as crianças de forma a poder adequar as suas práticas às necessidades e aos interesses das mesmas.

CAPÍTULO 3

Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

3.1. Serão os trabalhos para casa uma mais-valia para o desenvolvimento dos alunos?

“Os TPC fazem parte integrante da vida de muitas famílias, no entanto não existe consenso de opiniões sobre os efeitos e utilidade dos TPC, sendo que uns são a favor da sua prática, outros contra, e outros a favor mas só em certas condições.”

(Simões, 2006, p. 105)

Durante o meu estágio no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tive a oportunidade de verificar que a orientadora cooperante era apologista da realização de trabalhos de casa e utilizava esta ferramenta educativa diariamente.

Contudo, eu e as minhas colegas, quando iniciámos a nossa intervenção, só pretendíamos utilizar esse instrumento quando achássemos pertinente e necessário, ou seja, quando, por exemplo, as crianças necessitassem de consolidar um conteúdo ou um conceito. Contudo, a professora solicitava-nos sempre que, por muito pouco que fosse, marcássemos trabalhos para casa.

Assim sendo, pensei que seria relevante realizar pesquisas sobre este tema que me deixou um pouco confusa e sem saber muito bem como agir, para mais tarde saber como proceder adequadamente.

Deste modo, pretendo destacar algumas perspetivas sobre os trabalhos para casa e por último, refletir sobre esta ferramenta educativa e sobre as consequências que teve no desenvolvimento da minha prática educativa.

3.1.1. Algumas perspetivas sobre os trabalhos de casa

Os trabalhos para casa são um tema bastante debatido e sobre o qual ainda não se chegou a um consenso.

Apesar de todos nós sabermos o que são trabalhos para casa, existe uma grande variedade de definições e de opiniões acerca deste conceito.

Em 2006, Simões refere-se aos trabalhos para casa como sendo “uma prática pedagógica das nossas escolas” que “servem como reforço da aprendizagem feita na

aula sendo essenciais para a aquisição de hábitos de estudo” (p. 85). Contudo, a autora também menciona que para existir uma aquisição de hábitos de trabalho, é necessário que as crianças não se sintam pressionadas pelos adultos para a realização dos trabalhos para casa e que entendam a sua utilidade (Simões, 2006).

Na perspetiva de Araújo, ainda em 2006, os trabalhos para casa são a “fonte de uma polémica que causa grandes inquietações entre pais, professores e outros agentes educativos, representam para as crianças uma perda irreparável do tempo da infância, um tempo que deveria servir para brincar” (p. 11).

Já em 2012, Azcue refere-se aos trabalhos para casa como “uma complexa ferramenta educativa para consolidar o trabalho da sala de aula, mas não para o repetir, exigindo uma estreita colaboração entre professores, pais e alunos” (p. 77). A chave do sucesso na realização dos mesmo está relacionada com o tempo que lhe é dedicado e com a qualidade, ou seja, para além das crianças não deverem ocupar muito do seu tempo com a realização das tarefas prescritas, estas devem ser originais, interessantes e cativantes (Azcue, 2012).

É ainda relevante referir alguns autores que Simões (2006) destaca, que já no século XIX escreviam sobre este conceito: Cooper e Nye (1994) afirmam que os trabalhos para casa podem ser uma mais-valia para o desempenho dos alunos e para o desenvolvimento das suas atitudes face à escola, podendo ainda servir como elo de ligação entre a escola e a casa. Na mesma linha de pensamento, Epstein (1998) refere que os trabalhos para casa devem estar de acordo com os interesses e as necessidades dos alunos. Noutra perspetiva, Perrenoud (1995) defende uma mudança nesta prática pedagógica e refere que as funções dos trabalhos para casa estão relacionadas com a consolidação de aprendizagens e com a ampliação do significado de conceitos. Já Meirieu (1998) afirma que os trabalhos para casa têm como principal objetivo desenvolver nos alunos o sentido de organização, a autonomia, a responsabilidade e o interesse em aprofundar os seus conhecimentos. É ainda relevante a perspetiva de Corno (1994), em que afirma que o melhor trabalho para casa não é aquele que a criança leva da escola para casa mas sim aquele que traz de casa para a escola.

3.1.2. Serão os trabalhos de casa úteis?

Apesar de existirem autores que referem os efeitos positivos dos trabalhos para casa, existem outros como Simões e Araújo que afirmam os efeitos negativos que estes também podem ter.

Uma das situações em que os trabalhos para casa podem manifestar um efeito negativo é quando surgem como castigo uma vez que, podem gerar atitudes de intolerância e resistência por parte das crianças a esta prática para além de que, “ninguém aprende de forma eficaz sob a influência do medo” (Simões, 2006, p.89).

Outro aspeto bastante relevante que pode trazer uma consequência negativa para os trabalhos para casa é o facto de existir a possibilidade dos pais se tornarem explicadores dos seus próprios filhos. Nem sempre esta situação é uma mais-valia para o desenvolvimento da criança pois, por vezes os professores ensinam um determinado conteúdo de uma forma e os pais, ao ajudarem na realização dos trabalhos de casa, ensinam de outra. Tal situação, pode gerar alguma confusão para as crianças na fase de aquisição de conhecimentos e para além disso, os TPC`s não irão apresentar os resultados pretendidos se não forem realizados pelos alunos.

Nesta panorâmica, Simões (2006) refere que, para os pais ajudarem os filhos, necessitam apenas de lhes mostrar interesse na realização dos trabalhos de casa, de os acompanharem e de lhes proporcionarem um bom ambiente.

Para além disso, a execução dos trabalhos de casa só faz sentido se posteriormente existir, por parte do professor, uma verificação dos mesmos e um feedback pois, só assim pode fazer transparecer às crianças a importância dos mesmos (Simões, 2006).

No decorrer do meu estágio, verifiquei que os trabalhos de casa eram uma ferramenta que a professora da turma utilizava diariamente, assistindo a algumas situações que me fizeram pensar e que me despertaram interesse e curiosidade para pesquisar sobre este tema.

Ao longo da minha prática educativa, os alunos levaram trabalhos de casa todos os dias pois, mesmo quando eu e as minhas colegas conduzíamos a aula e achávamos que não era necessário utilizar essa ferramenta, a professora cooperante pedia-nos que marcássemos trabalhos de casa ou então ela própria o fazia. Situações

como esta levantaram imensas questões para as quais eu não tinha resposta como, por exemplo, “Será que os trabalhos de casa trazem vantagens para o processo de ensino/aprendizagem?”, “Será que os alunos devem ter trabalhos de casa todos os dias?”.

Depois de pesquisar e de refletir sobre todas estas questões que se prendem com a utilização desta ferramenta, percebi que apesar de ser um tema bastante debatido por vários investigadores, ainda não existe um consenso sobre este assunto tão complexo.

Como futura professora do 1.º CEB, penso que os trabalhos de casa são uma ferramenta que podem trazer vantagens e desvantagens para o processo de ensino/aprendizagem, dependendo da forma como são utilizados.

Contudo, penso que os trabalhos devem ser uma ferramenta utilizada sempre que os professores achem necessário consolidar algum conteúdo, ou seja, não devem ser utilizados para ensinar o que não se teve tempo de ensinar nas aulas ou para manterem as crianças ocupadas (Azcue, 2012).

Para além disso, os professores também devem ter em atenção o tempo que as crianças terão de dedicar à realização dos trabalhos de casa. A meu ver, as crianças, quando saem da escola, devem ter tempo para brincar não devendo assim ocupar mais do que vinte minutos com a realização dos trabalhos de casa (Azcue, 2012).

Penso que os professores devem ainda preocupar-se em verificar a forma como os trabalhos de casa foram feitos e em os corrigir pois, só assim as crianças percebem a importância que lhes é dada.

Os trabalhos de casa que são dados aos alunos devem ser planeados pelos professores de modo a que as crianças os consigam realizar sozinhos uma vez que, por vezes, a ajuda dos pais pode confundir os alunos.

Outro aspeto relevante prende-se com o facto dos TPC’s terem ou não qualidade pois, só se estes forem interessantes, cativantes, originais e criativos é que as crianças não se queixarão do tempo que lhe dedicam (Azcue, 2012).

3.2. A importância da interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade é um conceito polissémico pois, existem várias definições para o mesmo.

Em 1993, Pombo *et al.* começam por definir a interdisciplinaridade como “qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferente e tendo como objetivo final a elaboração de uma síntese relativamente a um objeto comum” (p. 13). E nesse mesmo ano, Isabel Petraglia refere-se à interdisciplina como sendo uma possível solução para unir as várias áreas do saber e dessa forma facultar ao aluno uma visão do todo (1993).

Jayme Paviani *et al.* (2004) diz-nos que a interdisciplinaridade “é vista como uma teoria epistemológica ou como uma proposta metodológica de ação pedagógica ou de investigação científica” (p. 15).

Já em 2006, este conceito é definido como sendo uma estratégia em que continua a existir especificidade, que anula as barreiras existentes entre as disciplinas e evidencia a complexidade e a globalidade (Pombo *et al.*, 2006).

Como podemos concluir, cada autor define o conceito de interdisciplinaridade de uma forma. No entanto, verificamos que todas as definições são consensuais à ideia que Santomé (1998) defendia, ou seja, “é preciso apostar numa educação interdisciplinar baseada num novo tipo de pessoa mais aberta, flexível, solidária, democrática e crítica” (citado por Silva, 2009, p. 47).

Contudo, para que exista interdisciplinaridade, isto é, para que haja uma interação entre as disciplinas, não é suficiente a troca de informação entre as mesmas, mas sim que exista uma comunicação de modo a que se promovam transformações em cada uma delas (Petegralia, 1993).

Para além disso, exige ainda que se ultrapassem as fronteiras de cada disciplina e que haja integração e articulação entre as mesmas (Fourez *et al.*, 2002). “A interdisciplinaridade implica, portanto, alguma reorganização do processo de ensino/aprendizagem e supõe um trabalho continuado de cooperação dos professores envolvidos” (Pombo *et al.*, 1993, p. 13).

No que diz respeito aos professores, essa é a questão primordial, pois enquanto a formação dos mesmos não for satisfatória, a construção de bons programas e de boas teorias não tem efeito.

É importante que os docentes dominem os conhecimentos, se atualizem constantemente e realizem práticas motivadoras e coerentes. Para além disso, na perspetiva da interdisciplinaridade existem aspetos imprescindíveis na formação de professores como os atributos interativos, isto é, a capacidade de relacionamento, a capacidade de comunicação, a capacidade de trabalhar em grupo e a competência da plurilingue (Silva, 2009).

Para além disso, pressupõe-se que o professor tenha uma atitude coerente, de abertura e não preconceituosa, para que o conhecimento tenha todo o mesmo valor e assim, o saber individual dê lugar ao universal.

Segundo Fourez *et al.* (2002), a interdisciplinaridade visa a aquisição de saberes transferíveis, estruturados e atualizáveis na ação.

Depois de observar as práticas educadas desenvolvidas pela professora cooperante, verifiquei que a forma como abordava as várias áreas curriculares e os conteúdos era estanque, ou seja, não existia qualquer tipo de articulação entre as mesmas. No entanto, eu e as minhas colegas de estágio tentámos, sempre que possível, organizar as nossas práticas educativas de modo a que existisse um fio condutor entre as áreas curriculares e os conteúdos abordadas diariamente.

Contudo, nem sempre foi fácil. Por vezes, deparávamo-nos com algumas dificuldades em saber como articular os conteúdos e em definir estratégias e formas de avaliação.

Mas, com o decorrer do estágio, senti que tanto eu como os alunos beneficiámos com a interdisciplinaridade. Pois, a interdisciplinaridade numa perspetiva cognitiva, apoia-se na capacidade de encontrar mecanismos/estruturas comuns, passíveis de articulação, em termos de atitude, curiosidade, desejo de saber, colaboração e trabalho em comum (Pombo et al., 2006).

Quanto a mim, tive a oportunidade de realizar novas aprendizagens que futuramente me irão ajudar a desenvolver a interdisciplinaridade nas minhas práticas.

Quanto aos alunos, devo referir que estes deixaram de ter uma visão fragmentada e estanque de algumas áreas do saber, facilitando assim as

aprendizagens. Para além disso, aprenderam a trabalhar em grupo e melhoraram as interações com os colegas.

CAPÍTULO 4

Um estudo transversal à Educação Pré-Escolar e ao Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: “As vozes das crianças”

O seguinte capítulo diz respeito à análise de um estudo elaborado no decorrer dos dois estágios realizados em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O tema deste estudo bem como o seu principal objetivo foi perceber quais as concepções que as/os crianças/alunos têm acerca do jardim-de-infância/escola, dando assim voz às/aos crianças/alunos. Pois, segundo o artigo n.º13 da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a criança tem o direito de expressar os seus pontos de vista e as suas ideias.

O estudo encontra-se dividido em três categorias sendo que, cada uma delas diz respeito a uma questão colocada às crianças/alunos.

4.1. Objetivos gerais

Esta investigação teve como objetivo principal analisar a perspetiva das crianças em relação ao jardim-de-infância assim como, a sua relação com as outras crianças. O mesmo foi realizado para o 1.º ciclo do ensino básico, investigando a ideia que os alunos têm sobre a escola.

Este foi um tema que nos suscitou muito interesse pois é importante percebermos quais as ideias que as crianças têm sobre o jardim-de-infância e sobre a escola e perceber a importância que estas dão às mesmas. Tentámos igualmente compreender as concepções das crianças acerca do papel dos adultos dentro das instituições escolares.

Segundo Formosinho, a criança “é possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta” (2008, p. 16).

4.2. Caracterização da população

A população é composta pelo grupo de crianças da educação pré-escolar e alunos do 1.º ciclo do ensino básico com que realizámos o nosso estágio.

Em relação às crianças do jardim-de-infância, apenas duas delas não obtiveram autorização para a realização da entrevista, fazendo um total de onze crianças, cinco do sexo masculino e seis do sexo feminino, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos de idade. Na vertente do 1.º CEB, os dezassete alunos que constituíam a turma realizaram as entrevistas, sendo nove do sexo masculino e oito do sexo feminino, cujas idades se situavam entre os sete e os nove anos.

Assim, podemos concluir que a nossa população ficou constituída por vinte e oito alunos no total, considerando os dois grupos das duas vertentes, educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico.

4.3. Metodologia

A metodologia adotada nesta investigação foi a de cariz qualitativo devido à natureza dos dados recolhidos. Pois, como refere Strauss e Corbin (1998), a metodologia qualitativa é particularmente pertinente quando se pretende explorar pensamentos, emoções e sentimentos (citados por Lopes, 2003).

A recolha e o tratamento de dados deste estudo basearam-se na Grounded Theory que, segundo Strauss e Corbin (1990), “é uma técnica que pode ser usada para desenvolver uma teoria a partir dos dados sistematicamente recolhidos e analisados e comparados através do processo de investigação” (citados por Lopes, 2003, p.66).

Com a utilização desta teoria, será mais fácil retirar conclusões da investigação e conseguir um guia, com maior significado, para a ação, pois a análise, a recolha e o tratamento dos dados permanecerem interligados (Lopes, 2003)

Toda a recolha de informação obtida para a elaboração desta investigação foi feita através de entrevistas presenciais, que foram semiestruturadas, permitindo assim uma interação direta, neste caso com a criança, e estabelecendo-se mais facilmente um diálogo entre o entrevistado e o entrevistador.

Segundo Bogdan e Biklen, a entrevista é utilizada para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver

intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (1994, p. 134).

O tipo de entrevistas que utilizámos é definido por Pourtois e Desmet (1988) como sendo uma entrevista não diretiva, em que se pretende que o entrevistado se expresse livremente. Para que tal situação aconteça, o entrevistador deve começar por colocar questões abertas, que permitam a espontaneidade do entrevistado, e só numa fase final questões fechadas (citados por Lessard-Hébert *et al.*, 2008).

4.4. Procedimentos

A recolha de dados foi realizada através de entrevistas presenciais com as crianças, mediante a autorização dos pais e onde lhes foi explicado o âmbito das mesmas.

Estas entrevistas foram realizadas com grupos de duas ou três crianças sendo que estas se sentiam mais à vontade e mais confiantes para criar um diálogo e até mesmo completar ideias do colega e assim ajudando-se um ao outro. Estas foram realizadas sob a orientação das duas estagiárias durante a componente educativa, aproveitando algum tempo do seu dia-a-dia, uma vez que tinham mais facilidade de estarem em particular com as crianças sem que fosse necessário alterar as suas rotinas.

Antes de dar início às entrevistas, os entrevistados eram informados dos objetivos do estudo e no que consistia pois, como refere Bogdan e Biklen, “ no início da entrevista, tenta-se informar com brevidade o sujeito do objetivo e garantir-lhe que aquilo que será dito na entrevista será tratado confidencialmente” (1994, 134).

A recolha foi feita através da gravação das entrevistas, que posteriormente foram transcritas por nós, sendo que através de um suporte escrito torna-se mais fácil a sua compreensão e a sua análise, bem como a recolha de conclusões necessárias para o desenrolar da investigação.

Para finalizar solicitámos a cada criança que fizesse um desenho sobre o jardim-de-infância, de modo a complementar a entrevista e para que esta pudesse através do desenho exprimir as suas emoções e revelar como ela interpreta o que está

à sua volta. Este procedimento foi apenas realizado no estágio em educação pré-escolar, pelo facto dos alunos do 1.º CEB já conseguirem exprimir-se e construir um diálogo com mais facilidade.

4.5. Apresentação e análise dos dados

A esta etapa deve ser dada grande relevância pois, segundo Miles e Huberman (1984) nesta fase é elaborada “a estruturação de um conjunto de informações que vai permitir tirar conclusões e tomar decisões” (citados por Lessard-Hébert *et al.*, 2008, p. 118). Sendo assim, a apresentação dos dados é tão importante quanto todas as outras etapas do estudo.

A apresentação dos dados qualitativos é determinante na posterior análise dos mesmos e a sua organização permite ao investigador:

- representar os dados num espaço visual reduzido;
- comparar diferentes conjuntos de dados;
- planificar outras análises (Lessard-Hébert *et al.*, 2008).

Nos quadros seguintes, será apresentada a distribuição de resultados por categorias⁵ e por nível de ensino⁶.

⁵ Cada uma delas, corresponde às questões colocadas às/aos crianças/alunos

⁶ Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

Categoria A – Razão pela qual vêm ao/à jardim-de-infância/escola**Quadro 3 – Dados da Categoria A na EPE**

Educação Pré-Escolar		
Categoria	Subcategorias	Respostas
Razão pela qual vem ao jardim-de-infância	Aquisição de conhecimentos	“Para fazer coisas para depois ir para a escola primária” “Para aprender” “Para aprender a ler” “Para aprender coisas” “Para fazermos trabalhos, fazermos coisas e trabalharmos muito para a festa do fim de ano”
	Obrigaçã	“Porque os papás é que querem”

Este quadro em que a categoria é a “Razão pela qual vêm ao jardim-de-infância”, divide-se em duas subcategorias sendo elas, aprender e obrigaçã.

Assim, ao analisar o mesmo percebi que a grande maioria das crianças entende que frequenta o JI apenas porque necessita de aprender e só uma minoria de crianças porque simplesmente os pais querem.

Quadro 4 - Dados da Categoria A no 1.º CEB

1.º Ciclo do Ensino Básico		
Categoria	Subcategoria	Respostas
Razão pela qual vem à escola	Aquisição de conhecimentos	“Para aprender” “Para aprendermos coisas” “Para aprender mais” “Para aprender a ler, a escrever, os números e as contas” “Para aprender a fazer coisas com os nossos pais e ajudá-los” “Para aprender a fazer as atividades com vocês” “Para aprender e ficar mais inteligente” “Para fazer os trabalhos” “Para estudarmos”

A categoria apresentada no quadro acima remete-nos para a razão pela qual os alunos vêm à escola. Tendo como única subcategoria a aquisição de conhecimentos pois, todas as respostas dadas pelos alunos se inserem na mesma.

Ao analisar o quadro, pode concluir que todos os alunos dizem ir à escola para aprender, para realizar trabalhos e até para ficarem mais inteligente. Isto é, neste nível de ensino todas as crianças veem a escola como um local onde vão apenas porque necessitam de aprender

Categoria B – Atividades favoritas no/na jardim-de-infância/escola**Quadro 5** - Dados da Categoria B na EPE

Educação Pré-Escolar		
Categoria	Subcategorias	Respostas
Atividades favoritas no jardim-de-infância	Brincar	“Brincar no quintal” “Brincar e cantar” “Jogar”
	Trabalhar	“Desenhar” “Aprender coisas e trabalhar” “Fazer experiências” “Fazermos projetos” “Atividades e pintar”

No quadro acima representado a categoria é “Atividades favoritas no jardim-de-infância”, e subdivide-se na subcategoria “brincar” e “trabalhar”.

Ao analisar o mesmo, percebi que existe um maior número de crianças que prefere atividades relacionadas com trabalhar a brincar.

Quadro 6 - Dados da Categoria B no 1.º CEB

1.º Ciclo do Ensino Básico		
Categoria	Subcategorias	Respostas
Atividades favoritas na escola	Brincar	“Brincar no recreio” “Brincar com os amigos e andar na lama” “Brincar às motas” “Jogar à bola e à tropa” “Brincar e dançar” “Jogar à guerra e fazer bolos de areia”
	Estudar	“Estudar” “Mais ou menos estudar” “Ir para a biblioteca”

A categoria deste quadro é “Atividades favoritas na escola”, subdividindo-se na categoria “brincar” e “estudar”.

Após a sua análise, percebi que a maioria dos alunos preferem atividades relacionadas com o brincar do que com o estudar.

Categoria C – Quem toma as decisões no/na jardim-de-infância/escola**Quadro 7 - Dados da Categoria C na EPE**

Educação Pré-Escolar		
Categoria	Subcategorias	Respostas
Quem toma as decisões no jardim-de-infância	Auxiliares	“A N”
	Diretor	“O diretor N”
	Educadora	“A O”

Este quadro representa a categoria C em que é analisado quem é que as crianças pensam ser responsáveis pelas tomadas de decisões. Esta categoria está dividida em três subcategorias, as “auxiliares”, o “diretor” e a “educadora”.

Ao olhar para o quadro, noto que não existe nenhum elemento da equipa educativa que se destaque na tomada de decisões.

Quadro 8 - Dados da Categoria C no 1.º CEB

1.º Ciclo do Ensino Básico		
Categoria	Subcategorias	Respostas
Quem toma as decisões na escola	Auxiliares	“As auxiliares” “A D. Albertina e a Teresa”
	Diretora	“A diretora do agrupamento” “A professora Leonilde”
	Professora	“As professoras”

No quadro acima representado, a categoria exposta é “Quem toma decisões na escola” e está dividida nas subcategorias “auxiliares”, “diretora” e “professora”.

Ao observar este quadro, percebi que nenhuma das categorias se destaca, o que me leva a pensar que nenhum dos elementos da equipa educativa se destaca na tomada de decisões relacionadas diretamente com os alunos.

4.2. Conclusões do estudo

Com a elaboração deste estudo, tive a oportunidade de perceber as concepções que as crianças têm acerca do/a jardim-de-infância/escola.

Após a análise pormenorizada das tabelas anteriores, eu pude constatar que apesar de as crianças pertencerem a níveis de escolaridade distintos, não têm percepções muito distintas acerca do/da jardim-de-infância/escola.

No que diz respeito à Categoria A, que remete para a razão pela qual as crianças vão à instituição pedagógica que frequentam, pude verificar que os dois grupos têm a ideia que só estão na mesma porque têm que aprender.

À exceção de uma das crianças, que disse ir para o jardim-de-infância porque os pais queriam, todas as outras referiram o mesmo motivo pelo qual iam para as instituições pedagógicas, sendo esse a aquisição de conhecimentos.

No que se refere à Categoria B, em que as crianças foram questionadas sobre quais as atividades favoritas que realizam no/na jardim-de-infância/escola, pude concluir que na EPE as crianças preferem realizar atividades que não estejam relacionadas com o brincar e, noutra perspetiva, no 1.º CEB os alunos preferem, na sua maioria, atividades relacionadas com o brincar.

Assim, concluí que as crianças têm preferência pelas atividades que são realizadas um menor número de vezes, ou seja, na EPE em que as crianças têm a oportunidade de beneficiar de momentos de brincadeira, preferem atividades relacionadas com o “trabalho” e no 1.º CEB em que os alunos têm menos possibilidade de brincar, dão preferência a essas mesmas atividades.

Já na Categoria C, em que as crianças são questionadas sobre quem pensam ser a pessoa que toma decisões na instituição, verifiquei que, mais uma vez, não existe distinção entre as respostas dadas pelos dois níveis de ensino. Pois, em qualquer um dos grupos foram referidos os vários constituintes das equipas educativas.

Devo referir que senti algumas dificuldades na análise de dados e na conclusão deste estudo. Contudo, penso que tal situação se deveu ao facto de as entrevistas não terem sido realizadas da melhor forma. Como refere Graue e Walsh (1995), os entrevistadores tendem a cometer dois erros, quando entrevistam crianças.

O primeiro erro relaciona-se com o facto de os entrevistadores sentirem que as crianças são demasiado imaturas para expressarem as suas ideias e deste modo, restringirem as suas questões impedindo as crianças de transmitirem o que se pretende e chegando assim, a realizar entrevistas parecidas com interrogatórios. O segundo erro, deve-se ao entrevistador não ter a noção que a criança por vezes, não entende o significado de entrevista e como tal, se não lhe for explicado o que se pretende a criança tende a responder aquilo que pensam que irá satisfazer o entrevistador (Formosinho, 2008)

Apesar de tudo, senti que a elaboração deste estudo foi mesmo muito interessante na medida em que devemos dar sempre liberdade às crianças para que se expressem e durante esta investigação as crianças foram livres de dizer o que pensavam e o que sentiam, pois segundo Woodhead e Faulkner (2000), “as crianças não devem ser consideradas nem sujeito, nem objetos, mas participante” (Formosinho, 2008, p. 71).

Para além disso, Formosinho (2008) afirma que, quando num diálogo é dado às crianças o controlo relativamente aos conteúdos, a sua competência comunicativa aumenta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste Relatório Final representa, para mim, o culminar de um longo percurso de formação e o início de uma nova fase com que tanto sonhei.

Com a elaboração do mesmo, tive a oportunidade de recordar experiências vivenciadas no decorrer dos estágios e de refletir criticamente sobre os mesmos, de aprofundar e consolidar conhecimentos e de realizar aprendizagens bastante enriquecedoras através das pesquisas feitas.

Uma das aprendizagens mais relevante que realizei durante os estágios e a execução deste relatório foi aprender a ser reflexiva, pois em qualquer uma das fases, a reflexão não pode ser vista como uma ferramenta mas sim como uma condição, pois só assim podemos ter noção do que fazemos de errado e do que podemos fazer para melhorar. A meu ver, só assim podemos progredir, realizar novas aprendizagens e melhorar as nossas práticas.

Para além de todos estes aspetos, o facto de ter contactado com a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico de forma participativa e ativa e de ter refletido sobre os mesmos, permitiu-me entender a dinâmica destes dois níveis de ensino e perceber o quão importante é o papel desempenhado pelos profissionais em educação. Ser educador e professor são duas profissões de grande importância na construção do futuro das nossas crianças, pois o ser humano não é um programa nem um depósito de saberes, mas sim, um projeto de vida permanente (Postic, 1979).

Contudo, enquanto estagiária, penso que o balanço de toda esta etapa foi positivo uma vez que, para além de ter realizado inúmeras aprendizagens, consegui ultrapassar todos os obstáculos e dificuldades encontradas.

Para concluir, devo dizer que sinto ter vivenciado um percurso de grande qualidade que me levou a evoluir e a crescer a nível profissional e a nível pessoal. Contudo, enquanto educadora/professora, a minha formação não pode terminar aqui pois, para poder melhorar as minhas práticas e para que estas sejam adequadas, terei que procurar uma constante atualização profissional.

Assim, vou terminar esta etapa da minha vida pensando que, “Tornar-se competente, não importa em qual atividade, leva muito tempo. (...) Tornar-se um professor verdadeiramente competente é semelhante. É necessário muito voluntarismo alimentado pelo desejo de perfeição; é necessário compreender que aprender a ensinar consiste num processo de desenvolvimento que se desenrola ao

longo de toda a vida, durante o qual se vai gradualmente descobrindo um estilo próprio, mediante reflexão e pesquisa críticas” (Arends, 1995, p.19).

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, M. J. (2006). *Crianças Sentadas*. Porto: Legis Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw Hill.
- Azcue, J. (2012). *A escola onde se aprende*. Principia.
- Barbosa, M. C., & Horn, M. G. (2008). *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Santana: Artmed Editora.
- Barriga, G. S. (2010). Brincar é voar na imaginação! *Cadernos de Educação de Infância*, 90, p. 42.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, LDA.
- Carita, A., & Fernandes, G. (1999). *Indisciplina na Sala de Aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação o Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplinar e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, D. (2010). O direito a brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, pp. 12-13.
- Formosinho, J. O. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora, LDA.
- Formosinho, J. O., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (4ª ed.). Porto Editora.
- Fourez, G., Maingain, A., & Dufour, B. (2002). *Abordagens didáticas da interdisciplinaridade*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

- Gaspar, M. F. (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, pp. 8-10.
- Gomes, B. (2010). A importância do brincar. *Cadernos de Educação e Infância*, 90, pp. 45-46.
- Jardim de Infância. (2012). Projeto Educativo. Coimbra.
- Jesus, S. (2004). *Psicologia da Educação*. Coimbra: Quarteto.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2008). *Investigação Qualitativa Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, M. J. (2003). A metodologia da Grounded Theory. Um contributo para a conceitualização na enfermagem. *Revista de Investigação em Enfermagem* n.º8, pp. 66-74.
- Ministério da Educação. (Setembro de 1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa, Portugal: Editorial do Ministério da Educação.
- Moyles, J. (2006). *A excelência do brincar*. Artmed: Porto Alegre.
- Oliveira, V. B., Antunha, E., Pérez-Ramos, A., Bomtempo, E., & Noffs, N. (2000). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis: EDITORA VOZES.
- Paviani, J., Esteves, A. J., Pombo, O., Pimenta, C., Chazal, G., Fragateiro, C., et al. (2004). *Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade*. Lisboa: Campo das Letras.
- Petraglia, I. C. (1993). *Interdisciplinaridade*. São Paulo: Editora da Universidade São Francisco.
- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (2006). *Interdisciplinaridade*. Porto: Campo das Letras.

- Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Postic, M. (1979). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Almedina.
- Santos, B. R. (2007). *Comunidade escolar e inclusão. Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silva, M. F. (2009). *Para uma ressignificação da interdisciplinaridade na gestão dos currículos em Portugal e no Brasil*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, M. L. (2001). *Indisciplina na Aula Um Problema dos Nossos Dias*. Edições ASA.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, Uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Simões, M. I. (2006). *Relação Pais, Filhos, Professores e Trabalhos de Casa. A Casa Encantada*.
- Spodek, B., Brown, P. C., Lino, D., & Niza, S. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Tiba, I. (2005). *Disciplina, Limite na medida certa*. Cascais: Pergaminho.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto: Artmed.

Legislação Consultada

Diário da República (2005). Decreto-lei n.º 107/2008 de 25 de junho. Ministério da Ciência, da tecnologia e do Ensino Superior.

Webgrafia

Galante, M., & Veríssimo, C. (2014). *A importância da participação dos pais na escola*. Obtido em 17 de junho de 2014, de <https://sites.google.com/site/projetodeaprendizagemgravatai/-a-importancia-da-participacao-dos-pais-na-escola>

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; Ministério da Educação e Ciência de Espanha. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Obtido em 17 de junho de 2014, de http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf

Unicef. (21 de Setembro de 1990). *Convenção sobre os direitos da Criança*. Obtido em 17 de Junho de 2014, de https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

APÊNDICES

Apêndice 1 - Sala de atividades do JI

Figura 1 - Cantinho da pintura



Figura 2 - Cantinho dos jogos de mesa e do computador



Figura 3 - Cantinho da leitura e dos jogos de tapete



Figura 4 - Cantinho dos disfarces

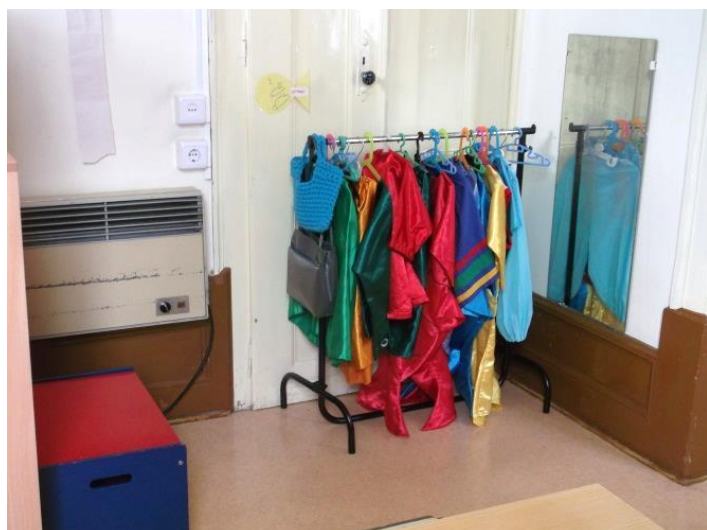


Figura 5 - Cantinho da casinha

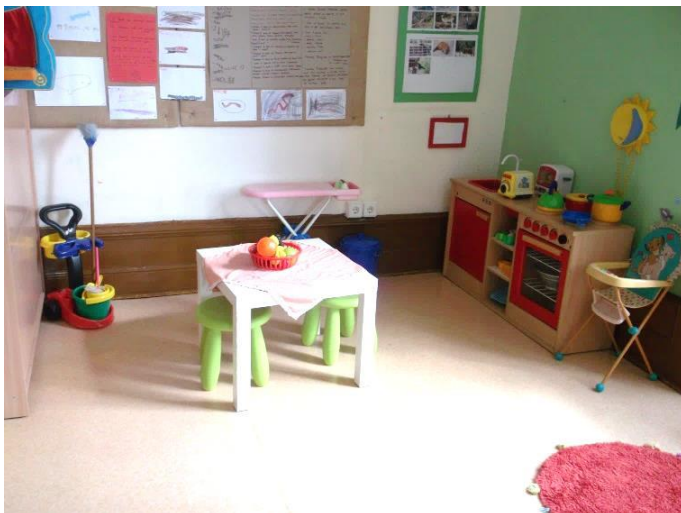


Figura 6 - Cantinho da casinha



Apêndice 3 – Projetos desenvolvidos pelo grupo

Figura 8 - Documentação dos projetos

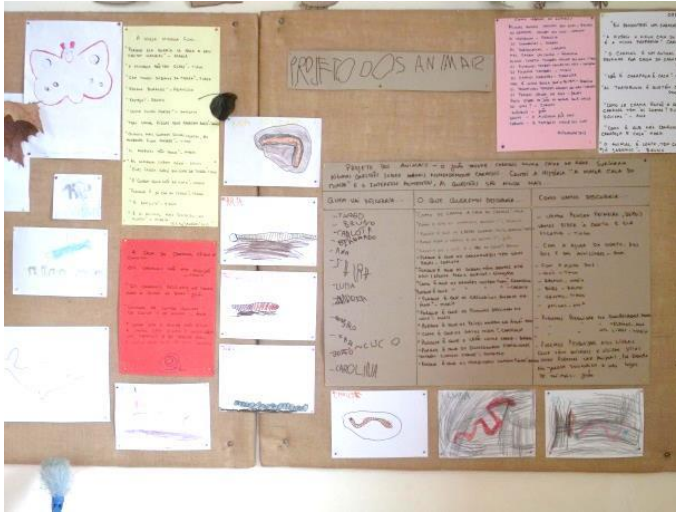


Figura 9 - Teia do projeto Coimbra á Vista



Apêndice 4 – Livro elaborado pelas crianças

Figura 10 – Pesquisas para os livros



Figura 11 - Colagem de um cromo no livro



Figura 12 - Consulta do livro



Apêndice 5 – Visita ao Penedo da Saudade

Figura 13 - As crianças encontraram uma imagem



Figura 14 - Observação dos monumentos



Figura 15 - Realização de registos sobre a visita



Figura 16 - Puzzle



Apêndice 6 – Elaboração do Mapa

Figura 17 - Criança a medir o seu percurso



Figura 18 - Criança a escrever o título



Figura 19 - Criança a escrever o seu nome ao pé do percurso

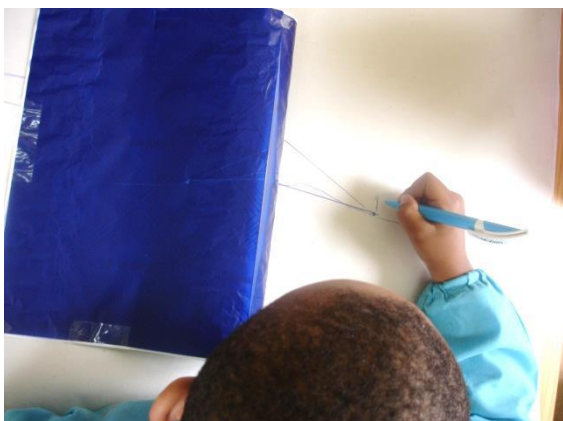


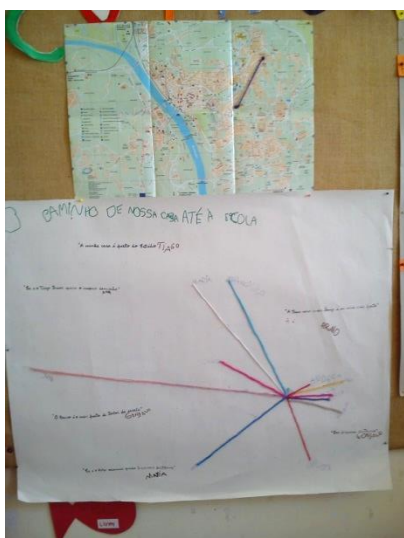
Figura 20 - Criança a cortar a lã correspondente ao seu percurso



Figura 21 - Criança a observar o mapa para encontrar o seu percurso



Figura 22 - Mapa exposto na sala



Apêndice 7 – Placard de Divulgação

Figura 23 - Placard exposto na entrada da instituição



Apêndice 8 – “Centro Comercial Peixinhos”

Figura 24 - Cantinho do Centro Comercial Peixinhos



Figura 25 - Construção dos jogos para o centro comercial



Figura 26 - Construção do balcão do centro comercial



Apêndice 9 – Visita ao Portugal dos Pequenitos

Figura 27 - Crianças a dirigirem-se para uma casa



Figura 28 - Crianças a explorarem uma casa



Figura 29 - Elaboração de um painel com pinturas sobre a visita



Apêndice 10 – Actividade “Galinha Ruiva”

Figura 30 - A Galinha Ruiva



Figura 31 - A banda desenhada



Figura 32 - Minimercado



Figura 33 - Realização da atividade sobre a origem dos alimentos



Apêndice 11 – Construção do Blog

Figura 34 - Teia sobre o significado de projeto



Figura 35 - Respostas à pergunta "O que é um blog?"

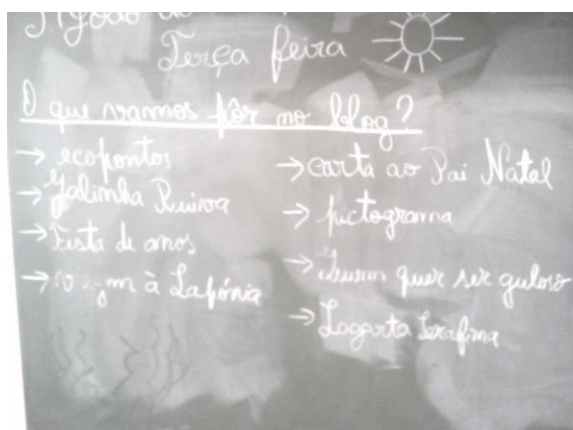
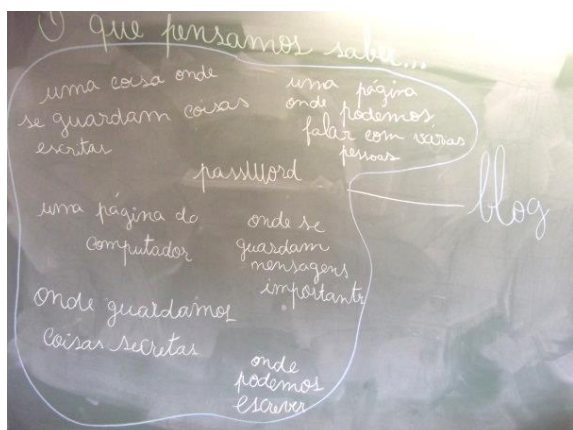
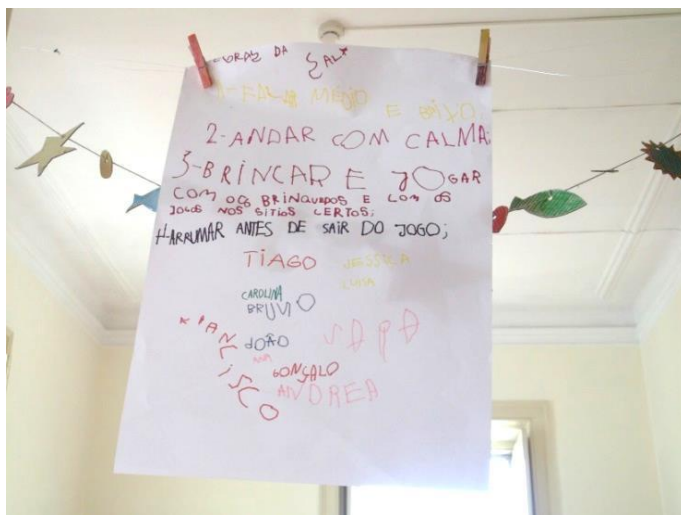


Figura 36 - Definições de blog após a pesquisa dos alunos



Apêndice 12 – Regras Elaboradas Pelas Crianças

Figura 37 - Regras elaboradas pelas crianças da EPE



Apêndice 13 – Quadro de Incentivos

Figura 38 - Quadro de incentivos exposto na sala da EPE



Apêndice 14 – Regras da sala do 1.º CEB

Figura 39 - Tartaruga com normas da sala



Figura 40 - Tabela de incentivos

Nome	Incentivos
Daniel C.	10
Beatriz	5
Bruno M.	6
Laura	7
Diogo	8
Daniel B.	1
Diana	7
Francisca	4
Sofia	1
Joana	5
Bruno A.	6
Rodrigo	4
Verónica	3
João	5
Bruna	4
José	3
Bernardo	2

Apêndice 15 – Caixa Surpresa

Figura 41 - Caixa que contém brindes para os alunos



Apêndice 16 – Algumas planificações da EP

Planificação

Centro de estágio: JI Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra (SASUC)

Grupo alvo: Cinco anos

“Construção da loja”

Competências	Recursos	Conteúdos	Estratégias	Metodologias	Avaliação	Breve descrição da atividade
Ser capaz de: -trabalhar em grupo; -pintar.	Materiais: - Caixas de papelão; - Tintas; - Agrafador; - Um armário; - Rolhas de cortiça; - Cola. Humanos: - Educadora; - Estagiárias.	Área de Expressão e Comunicação: - Pintura	- Observação de uma fotografia de uma loja em cartão.	As crianças vão ser organizadas em dois grupos, cada um na sua mesa, orientado por uma estagiária, para fazerem as pinturas dos caixotes.	É feita através de: -Observação; -Registos.	As crianças são organizadas em dois grupos e cada um terá uma caixa aberta para que todos os elementos consigam estar a pintar ao mesmo tempo. Depois de pintadas <u>todas as caixas segue-se</u> para a construção da loja tendo em conta os gostos das crianças.

Planificação

Centro de estágio: JI Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra (SASUC)

Grupo alvo: Cinco anos

"Construção de jogos (jogo do galo e jogo do loto)"

Competências	Recursos	Conteúdos	Estratégias	Metodologias	Avaliação	Breve descrição da atividade
<p>Ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pintar; - Representa números de 1 a 10. 	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tintas; - Rolhas; - Tampas pequenas; - Canetas de feltro; - Papel de várias cores; - Lápis de cor; - Cartão. <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educadora; - Estagiárias. 	<p>Área de Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenho; - Construção da noção de número. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação de jogos reais. 	<p>As crianças sentam-se em duas mesas criando dois grupos orientados pelas estagiárias.</p>	<p>É feita através de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação dos jogos. 	<p>As crianças sentam-se em duas mesas criando dois grupos, em que cada grupo fica responsável por determinadas tarefas. Um dos grupos fica responsável por pintar as rolhas e marcá-las com cruces e bolas para o jogo do galo e o outro grupo fica responsável por marcar os números nas tampas para o jogo do loto. O mesmo se passa para os cartões dos respetivos jogos.</p>

Planificação

Centro de estágio: JI Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra (SASUC)

Grupo alvo: Cinco anos

"Construção de moedas em papel"

Competências	Recursos	Conteúdos	Estratégias	Metodologias	Avaliação	Breve descrição da atividade
<p>Ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e distinguir as diferentes moedas, bem como o seu valor; - Decalcar; - Recortar. 	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Folhas brancas; - Lápis de carvão; - Moedas reais; - Tesouras. <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educadora; - Estagiárias. 	<p>Área de Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educação para a cidadania. <p>Área da Expressão e comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Decalque; - Recorte. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação e exploração de moedas reais. 	<p>As crianças vão ser organizadas em dois grupos, cada um na sua mesa, orientado por uma estagiária.</p>	<p>É feita através de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação por parte das estagiárias; - Reconhecimento das moedas que reproduziram. 	<p>Elaboração de moedas em papel, em que são fornecidos às crianças pedaços de papel branco e um lápis de carvão para que possam fazer o decalque das moedas reais. Estarão algumas moedas à disposição das crianças para que possam ter a liberdade de escolher quais as que querem reproduzir no papel. Posteriormente cada criança recorta as moedas por si feitas.</p>

Apêndice 17 – Algumas planificações do 1.º CEB

Planificação

Escola Básica de São João de Campo – Turma 14

6 de novembro de 2013					
Áreas Curricular	Conteúdos de aprendizagem	Metas / Objectivos Específicos	Estratégias / Actividades	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Estudo do meio; - Expressão Plástica; - Matemática. 	<p>2º Ano:</p> <ul style="list-style-type: none"> - À descoberta de si mesmo (A saúde do seu corpo); - Pintura; <p>3º Ano:</p> <ul style="list-style-type: none"> - À descoberta dos outros e das instituições (Os membros da sua família); - Pintura 	<p>2º Ano:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as normas de higiene corporal, alimentar, do vestuário e dos espaços de uso colectivo; - Pintar livremente com pinceis; <p>3º Ano:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer relações de parentesco; - Construir uma árvore genealógica; - Pintar livremente com pinceis; 	<p>2º Ano:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo e realização de apontamentos sobre a higiene; - Realização de uma ficha sobre o mesmo conteúdo; - Construção de 4 ecopontos; - Abordagem do diagrama de Venn com os Blocos Lógicos; - Realização de alguns <u>exercícios</u> com dados relacionados com os alunos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Cartolinas; - Manuais; - Caixas; - Tintas; - Jogo do 24; - Blocos Lógicos; 	<p>E feita através de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questões feitas aos alunos; - Correção dos exercícios.

Planificação

Escola Básica de São João de Campo – Turma 14

4 de Outubro de 2013					
Áreas Curricular	Conteúdos de aprendizagem	Metas / Objectivos Específicos	Estratégias / Actividades	Recursos	Avaliação
- Língua Portuguesa; - Expressão Plástica.	- Compreensão oral; - Expressão oral; - Leitura; - Modelagem e escultura; - Descoberta e organização de superfícies; - Pintura; - Recorte e Colagem;	- Articulação, acerto, entoação, pausa; - Entoação e ritmo; - Leitura em voz alta; - Trabalho em grupo; - Modelar usando apenas as mãos; - Ilustrar de forma pessoal; - Pintar livremente; - Explorar as possibilidades técnicas dos pinceis, lápis e de tintas de água; - Explorar as possibilidades de diferentes Materiais; - Fazer composições colando diferentes materiais; - Explorar a terceira dimensão, a partir da superfície.	- Leitura da história “O segredo da Lagarta Serafina”; - Diálogo com os alunos acerca da história; - Construção das personagens da história em grupos de dois alunos; - Construção de uma borboleta como segredo de cada aluno, para oferecer à escritora da história; - Leitura da história “O Rato Renato vai ter um irmão”	- Livro “O segredo da Lagarta Serafina”; - Tintas; - Cartão; - Papel; - Tesouras; - Copos de plástico; - Plasticina; - Rolos de cartão; - Arame; - Jomais; - Película transparente; - Pinceis; - Purpurinas; - Livro “O Rato Renato vai ter um irmão”.	E feita através de: - Audição da leitura; - Questões dirigidas a cada criança sobre a história; - Observação dos trabalhos criados pelos alunos.

Planificação

Escola Básica de São João de Campo – Turma 14

5 de novembro de 2013					
Áreas Curricular	Conteúdos de aprendizagem	Metas / Objectivos Específicos	Estratégias / Actividades	Recursos	Avaliação
- Língua Portuguesa; - Matemática; - Estudo do Meio.	2º Ano: - Leitura; - Escrita; - Conhecimento explícito da língua; - Números e operações; - Organização e tratamento de dados; - À descoberta de si mesmo. 3º Ano: - Leitura; - Escrita; - Conhecimento explícito da língua; - Números e operações; - Organização e tratamento de dados; - À descoberta de si mesmo;	2º Ano: - Elaborar, por escrito, respostas; - Distinguir frases de não-frases; - Distinguir frase afirmativa de negativa; - Realização de contagens; - Realizar adições; - Preencher tabelas; - Ler e interpretar tabelas; - Identificar os meses do ano e os dias da semana; 3º Ano: - Elaborar por escrito, respostas; - Distinguir frase afirmativa de negativa; - Distinguir frases de não-frases;	- Após o “desaparecimento” do livro “O Rato Renato vai ter um irmão”, é solicitado aos alunos ajuda para descobrir o mesmo. Para o descobrirem, haverá uma voz que contacta com eles através do computador, e que lhes vai dando pistas acerca de quem tem o livro. No entanto, para terem acesso às pistas terão que realizar várias tarefas relacionadas com as várias áreas curriculares.	- Folhas; - Lápis; - Computador; - Projector	É feita através de: - Visualização e audição das respostas, dadas às questões feitas aos alunos.

Apêndice 18 – Alguns planos diários do 1.º CEB

Plano Diário					
Escola EB1 de S. João do Campo					
Estagiárias Ana Isabel Silveira, Carla Fonseca e Inês Melo					
25 de novembro de 2013					
				Recursos Materiais	Avaliação
Área Curricular		Tempo			
	<i>Português</i>	9:00	<ul style="list-style-type: none"> 🌿 Realização da rotina diária. 🌿 Exploração da banda desenhada através do surgimento de uma galinha. 	<ul style="list-style-type: none"> 🌿 Folha de rotina 🌿 Quadro e giz 🌿 Galinha Ruiva e seus ovos 🌿 Ingredientes para a receita 🌿 Ingredientes para minimercado 🌿 Folhas de registo 	<ul style="list-style-type: none"> 🌿 Observação direta 🌿 Observação do trabalho realizado em grupo 🌿 Verificação da realização da receita 🌿 Questionamento sobre alguns conceitos
	<i>Estudo do Meio</i>	11:00	<ul style="list-style-type: none"> 🌿 Introdução da origem dos alimentos e exploração da data de validade dos mesmos. 🌿 Abordagem da gastronomia típica de certas regiões. 🌿 Início da realização de uma receita. 		
	<i>Matemática</i>	14:00	<ul style="list-style-type: none"> 🌿 Exploração e revisão do gráfico de pontos. 🌿 Conclusão da receita e prova dos bolinhos elaborados. 		

Plano Diário				
Escola EB1 de S. João do Campo				
Estagiárias Ana Isabel Silveira, Carla Fonseca e Inês Melo				
26 de novembro de 2013				
			Recursos Materiais	Avaliação
Área Curricular		Tempo		
	<i>Português</i>	9:00	<ul style="list-style-type: none"> 🌿 Realização de uma ficha. 	
	<i>Matemática</i>	11:00	<ul style="list-style-type: none"> 🌿 Realização de uma ficha e correção da mesma. 	<ul style="list-style-type: none"> 🌿 Folha de rotina 🌿 Lápis 🌿 Quadro e giz 🌿 Fichas de trabalho
<i>Estudo do Meio</i>	14:00	<ul style="list-style-type: none"> 🌿 Consolidação de conceitos e realização de uma ficha. 	<ul style="list-style-type: none"> 🌿 Observação e correção dos exercícios realizados 	

Plano Diário					
Escola EB1 de S. João do Campo Estagiárias Ana Isabel Silveira, Carla Fonseca e Inês Melo					
27 de novembro de 2013					
				Recursos Materiais	Avaliação
Área Curricular		Tempo			
	<i>Matemática</i>	9:00	<ul style="list-style-type: none"> 🌿 Rotina diária. 🌿 Ficha de exercícios para consolidação de conhecimentos e realização de uma ficha 		
	<i>Português</i>	11:00	<ul style="list-style-type: none"> 🌿 Ficha de revisões. 	<ul style="list-style-type: none"> 🌿 Folha de rotina 🌿 Lápis 🌿 Quadro e giz 🌿 Fichas de exercícios 🌿 Computador 	<ul style="list-style-type: none"> 🌿 Observação direta
	<i>Estudo do Meio</i>	14:00	<ul style="list-style-type: none"> 🌿 Conversa sobre a água. 🌿 Experiência sobre a água 		
	<i>Apoio ao Estudo</i>	15:30	<ul style="list-style-type: none"> 🌿 Festa de aniversário de uma criança. 		

Apêndice 19 – Fichas do 2º ano de escolaridade

Português	
Nome:	_____
Data:	_____

1. Lê o texto com atenção.

Matilde e Gonçalo na serra

A Matilde e o Gonçalo foram passar o Natal com a família à casa da serra. Quando chegaram já era noite e estava frio.

Na manhã seguinte, que alegria! Mal chegaram à janela viram a serra coberta de neve. Saíram os dois com gorros de lã enfiados até às orelhas e luvas iguais.

- Tive uma ideia! – Disse a Matilde – Vamos fazer um boneco de neve.

O vento gelado, cada vez mais forte, começou a girar em remoinho.

- Se calhar vem aí uma tempestade.

Nesse momento começaram a cair flocos de neve muito pequeninos que logo se tornaram maiores.

Os primos tentaram encontrar o caminho de regresso, mas a neve formava verdadeiras cortinas e a certa altura sentiram-se envolvidos por camadas de neve.

A neve engrossou, engrossou, formou uma bola enorme com eles no meio, começou a rebolar pela serra abaixo.



- Aiiiii! Socorro!

Rebolou, rebolou, rebolou e eles, meio tontos, aos berros.

Quando a bola finalmente parou, a Matilde e o Gonçalo sentiam-se tão zonzos de andarem à roda que ficaram um minuto de olhos fechados.

A bola de neve desfez-se, eles ficaram livres, puderam levantar-se. Doía-lhes o corpo, doía-lhes a cabeça, mas o que tinham diante dos olhos fê-los esquecer as dores:

- Um castelo!

Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada
Os primos e o Maga Envergonhado, Caminho

1.1. Qual o título do texto? E o autor?

1.2. Quando a Matilde e o Gonçalo chegaram à casa da serra como estava o tempo? Transcreve a frase do texto que justifica a tua resposta.

1.3. Que ideia teve a Matilde na manhã seguinte?

1.4. A Matilde e o Gonçalo conseguiram encontrar o caminho de regresso a casa? Porquê?

2. Escreve o antónimo das seguintes palavras:

começou _____ enorme _____ frio _____

forte _____ noite _____ muito _____

3. Escreve o plural ou singular das seguintes palavras:

atal _____ dores _____ castelo _____

ceceio _____ janela _____ manhã _____

4. Coloca o acento gráfico ou til nas palavras que deles necessitam.

manha coração sabada sede lapis

ate chines musica portugues moeda

5. Se fosses tu que estivesses naquela serra coberta de neve

Ficha de matemática - 2º Ano

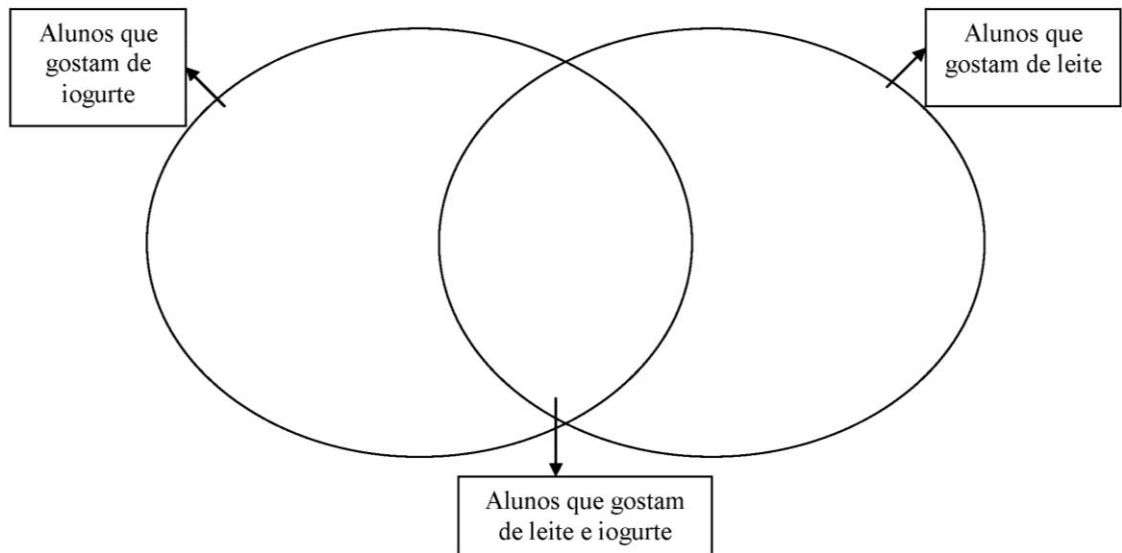
Nome: _____

Data: _____

1. A tabela seguinte indica-nos o que cada aluno da turma do 4º ano, da escola de São Martinho, gosta mais de comer ao pequeno-almoço.

	Carolina	Rita	Mário	Rui	Catarina	Samuel	Marta	Carlos
Leite		X	X	X		X	X	X
Iogurte	X	X		X	X	X		

- 1.1. Completa o Diagrama de Venn, escrevendo os nomes nos locais corretos.



- 1.2. Quantos alunos gostam apenas de iogurte?

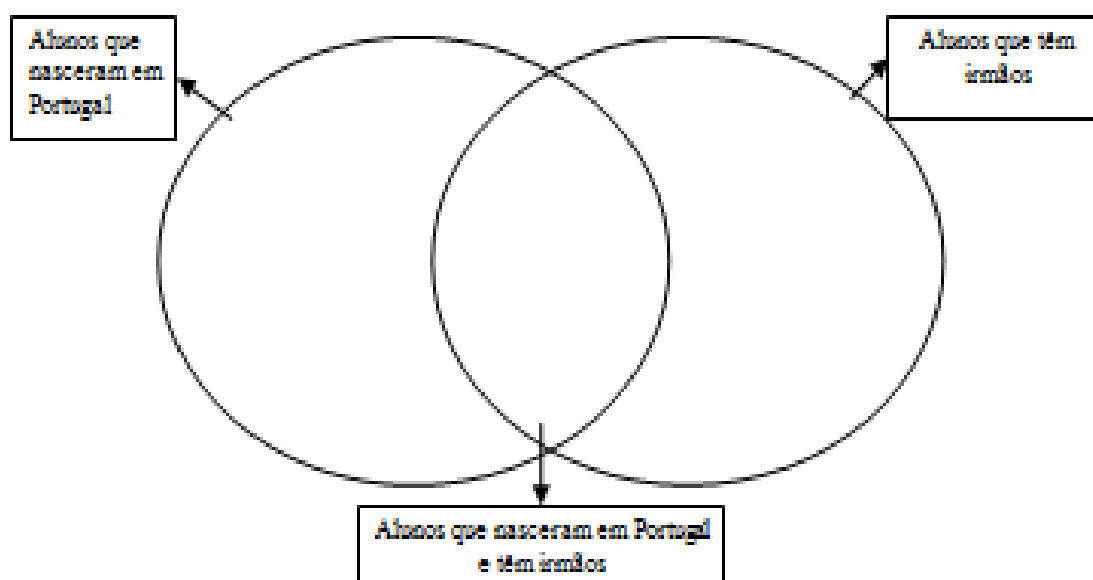
- 1.3. Quantos alunos gostam apenas de leite?

1.4. Quantos alunos gostam de leite e iogurte?

2. A tabela seguinte indica-nos quais os alunos, da turma do 1º ano de Sintra, que nasceram em Portugal e quais os que têm irmãos?

	Rute	Joaquim	Pedro	Ana	Júlia	Marcelo	Cristina	Gabriel
Nasceram em Portugal	X		X	X	X		X	X
Têm irmãos	X	X	X	X		X	X	

2.1. Completa o Diagrama de Venn, escrevendo os nomes nos locais corretos.



2.2. Quantos são os alunos que nasceram em Portugal e têm irmãos?

2.3. Dos alunos que nasceram em Portugal, quantos são os que não têm irmãos?

3. O Manuel fez um inquérito à sua turma para saber quantos alunos têm animal de estimação.

	Rapazes	Raparigas
Tem animal de estimação	10	6
Não tem animal de estimação	3	7

3.1. Quantas são as raparigas que têm animal de estimação?

3.2. Quantos são os rapazes que não têm animal de estimação?

3.3. Quantos rapazes fazem parte desta turma?

4. A Paula fez um inquérito à sua turma para saber quantos alunos vivem em Castelo Branco e vêm de carro para a escola.

	Vivem em Castelo Branco	Não vivem em Castelo Branco
Vêm de carro para a escola	9	3
Não vêm de carro para a escola	7	6

4.1. Quantas crianças existem na turma da Paula?

4.2. Quantas crianças vivem em Castelo Branco e não vão de carro para a escola?

4.3. Existem mais crianças a ir de carro para a escola ou a não ir de carro para a escola?

Estudo do Meio

Nome _____

Data _____

1. Na folha A3 que te deram constrói o teu calendário e responde às questões.

1.1 O calendário que construístes tem um ano comum ou bissexto?

Porquê?

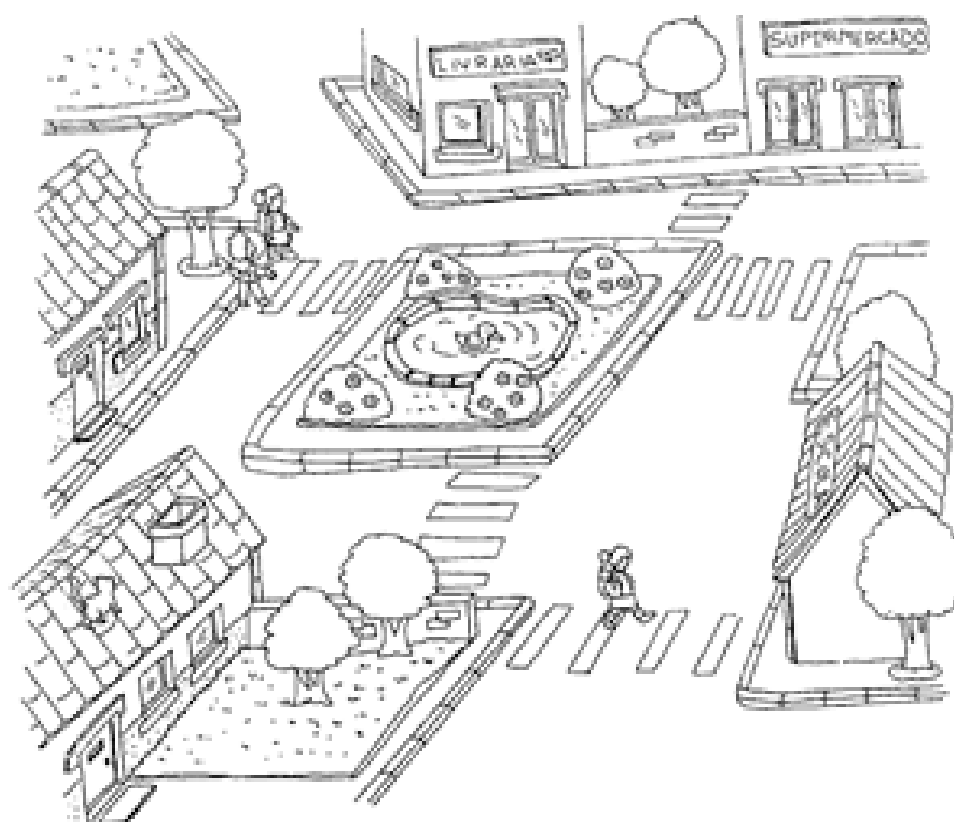
1.2 O último mês do ano é _____. Uma semana tem _____ dias. Um ano tem _____ meses.

1.3 No teu calendário rodeia de vermelho os meses que têm 30 dias e de verde os meses que têm 31 dias.

2. No espaço abaixo constrói a tua árvore genealógica e responde às questões a seguir.

2.1 Os teus avós paternos são pais de quem? E os teus avós maternos são pais de quem?

2.2 Os irmãos dos teus pais são teus _____



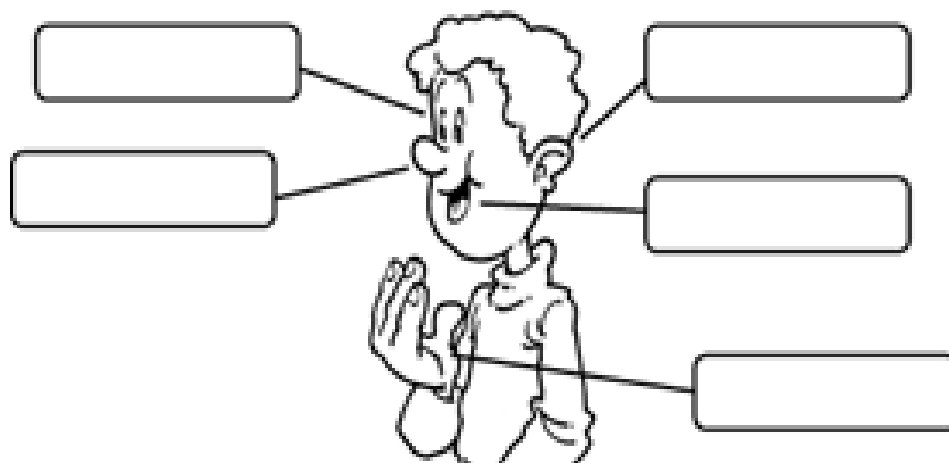
3. Observa o itinerário.

|

- 3.1 Pinta de amarelo o caminho de casa para a escola.
- 3.2 Pinta de laranja o caminho de casa para a livraria.
- 3.3 Pinta de verde o caminho de casa para o supermercado.

3.4 Pinta de azul o caminho de casa para o jardim.

4. Relaciona cada parte do corpo ao respetivo sentido.



5. Escreve baixo da imagem o nome do sentido que está a ser usado.











Apêndice 20 – Fichas do 3º ano de escolaridade


Português	
Nome:	_____
Data:	_____

1. Lê a receita com atenção.

Tortinha de banana

Ingredientes:

- 3 bananas amassadas
- 3 colheres de sopa de farinha de trigo
- 1 colher de café de canela
- 1 lata de leite condensado
- 3 ovos



Modo de preparação:

- 1º Passo: Colocar o leite condensado numa tigela, acrescentar os 3 ovos e misturar bem.
- 2º Passo: Misturar à parte a farinha de trigo com a canela
- 3º Passo: Untar uma forma com margarina e açúcar
- 4º Passo: Espalhar a banana na forma
- 5º Passo: Acrescentar a farinha e a canela por cima da banana
- 6º Passo: Colocar a mistura do leite condensado com os ovos por cima
- 7º Passo: Cozer durante 25 a 30 minutos

1.1. Qual é a receita que nos é apresentada?

1.2. Quais são os ingredientes necessários para realizar a receita?

1.3. Qual é a quantidade de farinha de trigo necessária?

1.4. Qual é o terceiro passo na preparação da receita?

1.5. Quanto tempo deve a tortinha de banana cozer?

2. Retira da receita palavras que rimam com as apresentadas.

canhão _____ palhinha _____ cozinhar _____

caçula _____ colher _____ farinha _____

3. Escreve as palavras por ordem alfabética.

ingredientes leite minutos forma colocar margarina amassada ovos

4. Faz a correspondência correta.

- | | | |
|--------------------------------|---|-----------------------|
| Como te chamas? | • | • Frase declarativa |
| A minha mãe cozinha muito bem. | • | • Frase exclamativa |
| É uma delícia esse bolo! | • | • Frase interrogativa |

5. Rodeia a sílaba tónica e classifica as palavras quanto à acentuação:

espectáculo	café	trigo	receita	árvore
_____	_____	_____	_____	_____

Ficha de Matemática – 3º Ano

Nome: _____

Data: _____

1. O João decidiu que durante esta semana vai correr à volta da sua casa. Contudo, para não correr sempre no mesmo sentido, decidiu planejar o trajecto que vai fazer em cada dia. Lê o que o João planeou e pinta:

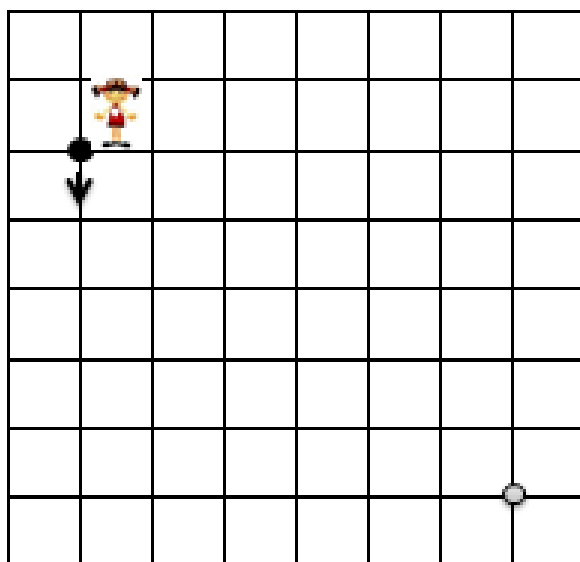
- O trajecto de segunda feira a verde;
- O trajecto de terça feira a azul;
- O trajecto de quarta feira a vermelho;
- O trajecto de quinta feira a amarelo;
- O trajecto de sexta feira a laranja;



“Plano de corrida do João:

- Segunda feira $\frac{1}{4}$ de volta para a direita;
- Terça feira $\frac{1}{4}$ de volta para a esquerda;
- Quarta feira $\frac{1}{2}$ volta para a esquerda;
- Quarta feira $\frac{1}{2}$ volta para a direita;
- Sexta feira uma volta.”

2. Marca, no quadriculado, o percurso feito pela Catarina, de acordo com as orientações que te são dadas, de modo a conheceres o percurso que ela fez para ir até casa da sua amiga Rita.



A Catarina sai de casa e percorre:

- 100 metros em frente;
- $\frac{1}{4}$ de volta para a esquerda;
- 300 metros em frente;
- $\frac{1}{4}$ de volta para a direita;
- 400 metros em frente;
- $\frac{1}{4}$ de volta para a esquerda;
- 300 metros em frente.

- Casa da Catarina
- Casa da Rita
- 100 metros de comprimento

3. O que são números múltiplos?

- 3.1. De 0 a 20, quais os números que são múltiplos de 2?

- 3.2. De 0 a 30, quais os números que são múltiplos de 3?

- 3.3. De 0 a 50, quais os números que são múltiplos de 5?

Disciplina

Nome: _____

Data: _____

1. Observa a seguinte imagem.



1.1 Lê as frases com muita atenção e completa-as.

A Wei Ming nasceu no Japão, por isso a sua nacionalidade é _____.
O Abel nasceu em Angola. A sua nacionalidade é _____.
A Anala nasceu na Índia por isso tem nacionalidade _____.
Tu nasceste em Portugal, logo a tua nacionalidade é _____.

2. Liga cada palavra a uma imagem corretamente.

Vila



Aldeia



Cidade



3. Observa os sistemas do ser humano que estão expostos no quadro e escreve quais são os órgãos dos seguintes sistemas.

Sistema Respiratório

Sistema Digestivo

4. Preenche o crucigrama.

- 1) Conjunto de transformações que os alimentos sofrem até serem absorvidos
- 2) Músculo que contrai quando respiramos
- 3) O estômago faz parte de qual sistema?
- 4) Órgão onde se forma o bolo alimentar
- 5) Principal órgão do sistema respiratório

