

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra

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

Relatório final:

O tempo passa, a aprendizagem fica!

Filomena Cassilda da Silva Monteiro

Coimbra, 2016

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Filomena Cassilda da Silva Monteiro

Relatório final:

O tempo passa, a aprendizagem fica!

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

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Filomena Teixeira

Arguente: Professora Doutora Alda Matos

Orientador: Professora Doutora Vera do Vale

Data da realização da Prova Pública: 21 de julho de 2016

Classificação: 15 valores

Agradecimentos

“O mundo está nas mãos daqueles que têm a coragem de sonhar e correr o risco de viver seus sonhos.”

(Paulo Coelho)

Aos meus pais e à minha avó, por toda a paciência que tiveram, pela confiança que depositam em mim e por serem fundamentais na minha vida.

Ao meu irmão, que sempre foi o maior incentivador durante este tempo, por todo o carinho com que me recebe e por ser o meu maior porto seguro.

Aos meus tios e ao meu primo, por todo o encorajamento que me deram nos momentos mais difíceis.

À educadora de infância e ao professor do 1.º Ciclo, por me terem recebido tão bem e por me transmitirem os seus conhecimentos.

Às crianças com quem estive ao longo dos estágios, pelo carinho recebido.

A todos os professores que permitiram que chegasse até aqui e que me ajudaram a nunca desistir dos meus sonhos.

À Professora Doutora Vera do Vale e ao Mestre Phillipe Loff, pela orientação para a realização do presente relatório.

Às minhas colegas de estágio Mónica Ferreira, Márcia Silva e Paula Rodrigues, por me ajudarem a percorrer este caminho e pela amizade que construímos.

A todos os meus amigos, que sempre me incentivaram e ajudaram a nunca baixar os braços.

À Filipa, ao Miguel e ao Ricardo, por terem sempre a palavra certa nos momentos mais difíceis e por estarem sempre disponíveis para mim.

Ao agrupamento de Escuteiros de Ermesinde, por me ter ajudado a crescer e por fazer de mim uma pessoa mais feliz.

O tempo passa, a aprendizagem fica!

O presente Relatório Final é apresentado no âmbito da conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este relatório exprime as aprendizagens obtidas em dois contextos diferentes, primeiramente, em educação pré-escolar, num jardim-de-infância e, posteriormente, numa escola de 1.º ciclo.

O documento está dividido em duas partes. Na primeira, é retratada a contextualização e o itinerário formativo de estágio em Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A segunda parte do relatório relaciona-se com as experiências-chave relativas aos estágios realizados. No primeiro capítulo, são abordadas as experiências acerca do jardim-de-infância, que são o brincar, as histórias para a infância e a Abordagem de Mosaico. No capítulo dois, são apresentadas as experiências do 1.º Ciclo do Ensino Básico: os trabalhos para casa e a interdisciplinaridade no 1.º ciclo. O último capítulo refere a experiência-chave sobre o trabalho por projeto, pois esta é relevante para os dois ciclos.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Brincar, Histórias, Abordagem de Mosaico, Trabalhos para Casa, Interdisciplinaridade.

The time goes by, but the learning stays!

Abstract: This Final report is submitted as part from the conclusion of the master's degree in Preschool Education and teaching of the primary school. This report expresses the learning obtained in two different contexts, primarily, in pre-school education, in kindergarten and, later, in a primary school.

The document is divided into two parts. At first is portrayed the contextualization and the training itinerary of training in pre-school Education and in the teaching of the primary school. The second part of the report deals with the key experiments relating to placements made. In the first chapter, are addressed the experiences about the kindergarten, which are the play, stories for children and the mosaic Approach. In chapter two, are presented the experiences of the primary school: homework and interdisciplinarity in the first Cycle. The last chapter concerns the key experience on the work for this project is important for the two cycles.

Keywords: pre-school education, primary school, play, stories, Mosaic Approach, work home, interdisciplinarity

Índice Geral

INTRODUÇÃO	1
PARTE I- CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO	5
Capítulo I- Estágio em Educação Pré-Escolar	7
1. Contextualização	7
1.1. Caraterização e organização do jardim-de-infância	7
1.2. Organização do espaço	9
1.3. Caraterização do grupo.....	10
2. Itinerário formativo	12
2.1. Fase de ambientação.....	12
2.2. Fase de integração	13
2.3. Fase de implementação de um projeto	15
2.3.1. Fase I- Definição do projeto.....	16
2.3.2. Fase II- Desenvolvimento do projeto	17
2.3.3. Fase III- Divulgação/ Avaliação do projeto	19
Capítulo II- Estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico	21
1. Contextualização	21
1.1. Caraterização e organização do agrupamento.....	21
1.2. Caraterização e organização da escola	23
1.3. Caraterização da turma.....	25
2. Itinerário formativo	27
2.1. Fase de ambientação e integração	27
2.2. Fase de intervenção	31
2.2.1. Projeto- Pensar GLOBALMENTE para agir LOCALMENTE	33

PARTE II- EXPERIÊNCIAS-CHAVE	41
Capítulo III- Experiências-chave em Educação Pré-Escolar	43
1. O brincar no jardim-de-infância.....	43
2.As histórias na educação pré-escolar	50
3.Abordagem de mosaico.....	58
3.1. Revisão da literatura.....	58
3.2. Procedimento.....	60
3.3. Análise de dados	62
Capítulo IV- Experiências-chave em 1.º Ciclo do Ensino Básico	64
1. Trabalhos para casa	64
2.A interdisciplinaridade no 1.º Ciclo	75
Capítulo V Experiência-chave transversal à Educação Pré-Escolar e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	82
1. Trabalho por projeto.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	98
APÊNDICES.....	109

Índice de Apêndices

Apêndice I- Salas de atividades no jardim de infância.....	111
Apêndice II- Registo fotográfico das atividades pontuais planeadas no estágio em EPE.....	112
Apêndice III- Registo fotográfico do projeto “Os Animais”.....	116
Apêndice IV- Registo fotográfico das atividades realizadas no estágio em 1.ºCEB.....	138
Apêndice V- Registo fotográfico do projeto “Pensar GLOBALMENTE para agir LOCALMENTE”.....	155
Apêndice VI- Informação enviada aos pais relativa à Abordagem Mosaico.....	167
Apêndice VII- Questões orientadoras para as conversas estabelecidas ao longo da Abordagem Mosaico.....	168
Apêndice VIII- Registo fotográfico realizado ao longo da Abordagem Mosaico.....	170
Apêndice IX- Registo das conversas estabelecidas ao longo da Abordagem Mosaico.....	176

Índice de Figuras

Figura 1- Categorização dos dados	62
Figura 2-Relação entre disciplinas segundo Leite (2012).....	76
Figura 3- Relação entre disciplinas segundo Pombo (2003).....	77
Figura 4 - Sala das Cores	111
Figura 5- Sala dos Cantinhos	111
Figura 6- Salão	111
Figura 7- Painel construído pelo grupo	112
Figura 8- Crianças a observarem a capa do livro	112
Figura 9- Crianças a observarem uma página do livro	113
Figura 10- Apresentação da capa do livro.....	113
Figura 11- Crianças a observarem uma página do livro	114
Figura 12- Criança a realizar um dos exercícios.....	114
Figura 13- Criança a saltar os obstáculos.....	115
Figura 14- Apresentação da história "A que sabe a lua?"	116
Figura 15- Crianças a escutar a história	116
Figura 16- Crianças a explorarem os livros	117
Figura 17- Criança a explorar o livro.....	117
Figura 18- Reunião em grande grupo.....	118
Figura 19- Crianças a pesquisarem imagens para a construção da teia	118
Figura 20- Criança a construir a teia	119

Figura 21- Teia de conceitos	119
Figura 22- Crianças a observarem uma página do livro "O Pinguim Pingalim e o Leão Tião"	120
Figura 23- Crianças a visualizarem as imagens do livro.....	120
Figura 24- Grupo de crianças a desenhar o animal escolhido.....	121
Figura 25- Análise das pesquisas realizadas em casa	121
Figura 26- Criança a explicar o cartaz que realizou com a família.....	122
Figura 27- Criança a imitar o pinguim	122
Figura 28- Criança a imitar a girafa	123
Figura 29- Crianças a escutar a história "Crocodilo e Girafa- Uma família igual às outras"	123
Figura 30- Criança a escolher o desenho para pintar	124
Figura 31- Criança a pintar o desenho	124
Figura 32- Criança a construir o painel.....	125
Figura 33- Painel da Girafa.....	125
Figura 34- Painel do Elefante.....	126
Figura 35- Painel do Pinguim.....	126
Figura 36- Painel do Leão	127
Figura 37- Crianças a jogar o Jogo da Memória	127
Figura 38- Poema desenhado "Os Bichos".....	128
Figura 39- Criança a imitar um animal	128
Figura 40- Crianças a iniciar a construção dos animais	129

Figura 41- Criança a pintar o Pinguim.....	129
Figura 42- Crianças a pintar a Girafa.....	130
Figura 43- Criança a pintar o Leão	130
Figura 44- Crianças a pintar o Elefante.....	131
Figura 45- Crianças a escutar a história "Elmer"	131
Figura 46- Convite elaborada para entregar aos pais	132
Figura 47- Criança a entregar o convite na sala dos 4 anos	132
Figura 48- Pinguim	133
Figura 49- Local da exposição	133
Figura 50- Leão	134
Figura 51- Trabalhos de pesquisa realizados	134
Figura 52- Teia de conceitos	135
Figura 53- Desenhos realizados pelas crianças.....	135
Figura 54- Elefante.....	136
Figura 55- Crianças a apresentar a exposição	136
Figura 56- Crianças a brincarem com o Leão	137
Figura 57- Crianças a avaliarem o projeto	137
Figura 58- Alunos À procura de livros de Alexandre Honrado	138
Figura 59- Alunos a construir o cartaz sobre Alexandre Honrado.....	138
Figura 60- Cartaz com biografia e bibliografia de Alexandre Honrado	139
Figura 61- Sala decorada para o dia de S. Martinho	139

Figura 62- Sala decorada para o dia de S. Martinho	140
Figura 63- Alunos a decorar cartuchos para as bolotas.....	140
Figura 64- Alunos a escolher bolotas	141
Figura 65- Distribuição de bolotas pela comunidade escolar	141
Figura 66- Alunos durante a "Hora da Tabuada"	142
Figura 67- Aula sobre ângulos	142
Figura 68- Alunos a realizarem pesquisa sobre Oscar Wilde	143
Figura 69- Construção do cartaz sobre Oscar Wilde.....	143
Figura 70- Análise do cartaz	144
Figura 71- Aula sobre Organização de dados	144
Figura 72- Alunos a apresentar um gráfico de pontos	145
Figura 73- Alunos a apresentar um gráfico de barras	145
Figura 74- Alunos a apresentar um pictograma	146
Figura 75- Aula de História de Portugal	146
Figura 76- Recurso a materiais interativos na aula de História de Portugal	147
Figura 77- Visita de Estudo na nascente de Alcabideque	147
Figura 78- Alunos nas ruínas de Conímbriga.....	148
Figura 79- Alunos durante a preparação do vídeo sobre o Dia pela Eliminação da Violência Contra as Mulheres	148
Figura 80- Aluno durante a gravação do vídeo	149
Figura 81- Pintura da árvore de Natal	149
Figura 82- Alunos a realizar enfeites de Natal	150

Figura 83- Alunos a realizar enfeites de Natal.....	150
Figura 84- Alunos a realizar enfeites de Natal.....	151
Figura 85- Árvore de Natal da sala	151
Figura 86- Boneco de Neve colocado na porta da sala	152
Figura 87- Grinaldas colocadas na parede exterior da sala.....	152
Figura 88- Alunos a preparar os enfeites para a peça de Natal.....	153
Figura 89- Alunos a apresentar a Opereta de Natal	153
Figura 90- Alunos a decorarem a coroa de Dia de Reis.....	154
Figura 91- Alunos com a coroa de Dia de Reis	154
Figura 92- Levantamento do Projeto "Pensar GLOBALMENTE para agir LOCALMENTE"	155
Figura 93- Alunos a realizar pesquisa sobre o Aquecimento Global.....	155
Figura 94- Perguntas que os alunos pesquisaram	156
Figura 95- Aluno a registar informações sobre o Aquecimento Global	156
Figura 96- Alunos a realizar um panfleto sobre o Aquecimento Global	157
Figura 97- Alunos a construir um cartaz sobre o Aquecimento Global.....	157
Figura 98- Visionamento da reportagem "Corrida contra o tempo"	158
Figura 99- Pesquisa sobre os 5 R's.....	158
Figura 100- Reciclagem de materiais.....	159
Figura 101- Realização de pasta de papel.....	159
Figura 102- Experiência "Simulando o Efeito de Estufa"	160
Figura 103- Aluno a testar o efeito do ácido cítrico no calcário.....	160

Figura 104- Cartaz elaborado sobre a poluição sonora	161
Figura 105- Alunos durante o Quiz-"Quem quer ser amigo do ambiente?"	161
Figura 106- Visualização do filme Rio 1	162
Figura 107- Alunos a realizar o convite para os pais	162
Figura 108- Alunos a realizarem o livro	163
Figura 109- Separação do lixo recolhido	163
Figura 110- Divulgação do projeto pela comunidade	164
Figura 111- Divulgação do projeto pelas turmas da escola	164
Figura 112- Afixação dos cartazes na escola	165
Figura 113- Exposição do projeto	165
Figura 114- Livro construído pelos alunos	166
Figura 115- Pais a observar o resultado final	166
Figura 116- Desenho da criança AM	170
Figura 117- Desenho da criança AL	170
Figura 118- Fotografia tirada durante o percurso pela criança V	171
Figura 119- Conversa informal com a criança JO.....	171
Figura 120- Conversa informal com a MM	172
Figura 121- Criança BV a construir o mapa	172
Figura 122- Criança R a construir o mapa	173
Figura 123- Manta Mágica	173
Figura 124- Título e compromisso	174

Figura 125- Desenhos	174
Figura 126- Mapas	175

Abreviaturas

JI- Jardim-de-Infância

PCG- Projeto Curricular de Grupo

PE- Projeto Educativo

PP- Projeto Pedagógico

RI- Regulamento Interno

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

EPE- Educação Pré-Escolar

AECO- Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste

1.ºCEB- 1.º Ciclo do Ensino Básico

TPC- Trabalhos para Casa

INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final foi elaborado após a realização das unidades curriculares de Prática Educativa (em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico), inseridas no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este relatório tem como finalidade a obtenção do grau de Mestre. O objetivo deste é a descrição do itinerário formativo e o aprofundamento das práticas vividas no estágio. A prática educativa realizou-se em dois contextos diferentes, sendo um num jardim-de-infância com um grupo de 3 anos e o outro numa escola de 1.º ciclo com uma turma de 4.º ano.

O documento encontra-se dividido em duas partes. A parte I consiste na contextualização e no itinerário formativo. Esta parte encontra-se dividida em dois capítulos, no capítulo I fala-se sobre o estágio em Educação Pré-Escolar e no capítulo II sobre o estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico. A parte II incide na descrição de seis experiências-chave. Estas experiências são reflexo de momentos importantes vivenciados ao longo dos estágios. Assim, as experiências-chave para a educação pré-escolar são: o brincar no jardim-de-infância, as histórias na educação pré-escolar e a abordagem de mosaico. Para o ensino do 1.º ciclo, as experiências selecionadas foram os trabalhos para casa e a interdisciplinaridade no 1.º ciclo. Como experiência transversal à educação pré-escolar e ao 1.º ciclo, aborda-se o trabalho por projeto.

Na primeira experiência-chave, o brincar no jardim-de-infância, são apresentadas diferentes definições sobre o brincar, sob que formas se pode apresentar, quais os objetivos, a influência das perspetivas desenvolvimentista e construtivista, quais as fases do brincar, porque deve a criança brincar e o brincar em espaço exterior.

Relativamente às histórias na educação pré-escolar, é possível verificar o que são as histórias, o que permite às crianças o facto de escutarem histórias, a influência destas, quais as razões para a leitura e as diferentes formas de contar histórias.

A abordagem de mosaico é uma metodologia que pretende dar “voz” às crianças pequenas. Nesta experiência-chave, pode encontrar-se uma revisão da literatura, os procedimentos do processo de investigação e a análise dos dados obtidos.

Relacionada com o 1.º ciclo do ensino básico, a primeira experiência-chave diz respeito aos trabalhos para casa. Aqui analisa-se o que são os trabalhos para casa, para que servem, quais as perspetivas a favor e contra os trabalhos e quais os efeitos positivos e negativos para as crianças.

Em relação à interdisciplinaridade no 1.º ciclo, são apresentadas diferentes definições desta, a relação existente entre multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, a importância da interdisciplinaridade na educação, quais os obstáculos na implementação da interdisciplinaridade e quais os aspetos a favor desta.

No trabalho por projeto, são citadas diferentes definições deste, quais os seus objetivos, as diferentes fases do trabalho por projeto e qual o papel do educador/ professor e do grupo de crianças/ alunos.

De forma a concluir o relatório, são apresentadas as considerações finais, que são fruto da reflexão acerca do percurso realizado e das experiências vivenciadas nos dois contextos de estágio. Apresentam-se, também, algumas conclusões sobre as experiências-chave.

O título escolhido para este relatório foi “O tempo passa, a aprendizagem fica!”. Através deste título, pode-se afirmar que o tempo passa, mas as aprendizagens adquiridas enquanto futura educadora de infância e professora de 1.º ciclo ficam para sempre. Este título representa, também, as aprendizagens que as crianças da educação pré-escolar e do 1.º ciclo adquirem e que ficam para toda a vida.

PARTE I- CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO

Capítulo I- Estágio em Educação Pré- Escolar

No presente capítulo será abordada a contextualização da instituição onde foi realizada a prática educativa e o itinerário formativo.

Na contextualização encontra-se a caracterização e organização do jardim-de-infância (JI), a organização do espaço e a caracterização do grupo. A descrição apresentada tem por base a observação e a consulta dos documentos disponibilizados pela instituição, tais como o Projeto Curricular de Grupo (PCG), o Projeto Educativo (PE), o Projeto Pedagógico (PP) e o Regulamento Interno (RI).

Relativamente ao itinerário formativo, é apresentada uma descrição das diferentes fases do percurso realizado.

1. Contextualização

O JI onde foi realizada a prática educativa situa-se em Coimbra e é uma Instituição Particular de Segurança Social (IPSS).

1.1. Caracterização e organização do jardim-de-infância

No JI estavam inscritas 69 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Nesta instituição colaboravam três educadoras de infância e quatro assistentes operacionais.

O espaço interior do JI é constituído por três salas que funcionam através do sistema rotativo, que permite ao grupo a utilização de todas as salas no mesmo dia. Cada sala está organizada tendo por base as três grandes áreas definidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE): área da formação pessoal e social, área da expressão e comunicação e área do conhecimento do mundo.

Existe uma componente de apoio à família que prevê um trabalho para além das 5 horas diárias de componente letiva. Neste tempo, a criança é livre de escolher o que deseja fazer, não sendo obrigada a realizar tarefas planificadas pelo adulto. Segundo

Vilhena e Silva (2002: 11), “As actividades de apoio à família integram todos os períodos que estejam para além das 25 horas lectivas e que, de acordo com a lei, sejam definidos com os pais no início do ano lectivo.”

A proposta curricular da instituição centra-se no interesse do pensamento da criança e destaca a aprendizagem pela descoberta, na sequência do que defende Oliveira-Formosinho (2013:89); “O papel do adulto é de criar situações que desafiem o pensamento atual da criança e, assim, provoquem conflito cognitivo. Com esta colaboração do adulto, a criança por si renova o seu empenhamento ativo e individual com a situação ou com o problema. É este empenhamento ativo e individual da criança que, não obstante o contributo do adulto, constitui verdadeiramente o motor da construção do conhecimento.”.

A metodologia de trabalho que vigora no JI é a metodologia de trabalho por projeto. Esta metodologia pretende que as atividades desenvolvidas sejam do interesse do grupo, pois, de acordo com Kartz e Chard (2009:5), “como forma de aprendizagem, o trabalho de projecto acentua a participação activa das crianças no planeamento, desenvolvimento e avaliação do seu próprio trabalho. Desta forma, as crianças são incentivadas a tomar iniciativa e a ser responsáveis pelo trabalho que estão a desenvolver.”. A educadora tem o papel de mediadora de aprendizagem, observando, estimulando e produzindo situações geradoras de aprendizagem.

O PP da instituição intitula-se “Uma viagem no verde” e está ligado à área ambiental. Os objetivos pretendidos são que cada criança descubra e conheça a natureza, sensibilizando-a para os cuidados a ter com o ambiente. Esta abordagem vai de acordo ao que é preconizado pelas OCEPE (1998:84): “A educação ambiental relaciona-se com a educação para a saúde- bem-estar, qualidade de vida – incluindo os cuidados com a preservação do ambiente”.

1.2. Organização do espaço

O JI dispõe de três salas: sala dos cantinhos, salão e sala das cores (registro fotográfico no Apêndice I). Como já foi referido anteriormente, está implementado um sistema rotativo de utilização de salas. Esta rotatividade está expressa na programação semanal das educadoras, que tem por base um calendário de utilização definido antecipadamente.

A sala dos cantinhos permite a realização do jogo simbólico, nomeadamente no canto do quartinho e da mercearia, o acesso ao computador, à biblioteca, a jogos de construção e de mesa. O salão permite reuniões em grande grupo e é aproveitado para atividades de motricidade, para jogos de construção e de mesa. A sala das cores direciona-se a atividades de expressão plástica, a jogos de construção e de mesa, ao acesso ao computador, à biblioteca e ao espaço das ciências.

Acerca da importância do espaço, Horn, M. (2004:37) é da opinião que “o espaço é algo socialmente construído, refletindo normas sociais e representações culturais que não o tornam neutro e, como consequência, retrata hábitos e rituais que contam experiências vividas. (...) o espaço é rico em significados, podendo ser «lido» em suas representações, mostrando a cultura em que está inserido através de ritos sociais, de colocação e de uso dos objetos, de relações interpessoais, etc.”.

A instituição dispõe ainda de um refeitório e de um espaço exterior. O espaço exterior é utilizado com alguma frequência pelas crianças e permite-lhes brincarem em conjunto e inventarem as suas próprias brincadeiras. No espaço exterior encontra-se também um parque infantil com um baloiço e escorregas. Tal como as OCEPE (1998:39) referem, “Sendo um prolongamento do espaço interior, onde as mesmas situações de aprendizagem têm lugar ao «ar livre», [o espaço exterior] permite uma diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades”.

1.3. Caraterização do grupo¹

O grupo no seio do qual foi realizado o estágio é heterogéneo no que diz respeito às idades, pois existem crianças com 3 e 4 anos. O grupo é constituído por 24 alunos, 12 do sexo feminino e 12 do sexo masculino – sendo dois destes elementos gémeos.

Foi observado que um dos interesses do grupo era o gosto pelos animais. Nos momentos de brincadeira livre, as crianças brincavam com os animais existentes na sala ou elas próprias construíam animais. Este interesse denota que “A curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é própria do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento, o desenvolvimento das ciências, das técnicas e, também, das artes” (OCEPE; 1998:79).

O grupo passava a maior parte do tempo a brincar. Era nestes momentos que existiam alguns problemas entre as crianças. Algumas delas tinham dificuldade em partilhar os brinquedos com os colegas.

Quando a brincadeira era no espaço exterior, as crianças elegiam os baloiços como sendo o local preferido. De acordo com Garvey, citado em Roque, L. e Rodrigues, S. (2005), “Brincar é um comportamento muito frequente em períodos de expansão intensa do conhecimento de si próprio, do mundo físico, social e dos sistemas de comunicação; o que nos pode levar a supor que a actividade lúdica está intimamente relacionada com estas áreas do desenvolvimento.”

Este grupo tinha alguma autonomia e, com a orientação do adulto, era capaz de seguir a rotina diária. “A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações.” (OCEPE, 1998:40).

¹ Informação obtida através da análise do PCG.

Em relação à representação criativa, a maior parte começava a exploração dos materiais mas não era capaz de dar significado às suas produções, o mesmo acontecendo com o grafismo.

No que diz respeito à expressão dramática – que, de acordo com as OCEPE (1998:59), “é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais.” –, o grupo mostrava interesse em jogos mímicos, apesar de algumas crianças sentirem inibição. Gostavam de brincar na casinha e no quatinho, mas não exploravam todos os materiais disponíveis.

Ao nível da expressão motora, existiam algumas crianças com dificuldade em correr, saltar obstáculos e no equilíbrio. Em relação à motricidade fina, apresentavam alguma insegurança ao segurar no lápis e no pincel e no rasgo de papel.

Quanto à expressão musical, manifestavam bastante alegria e facilidade em cantar canções simples, acompanhar o ritmo e dançar ao som da música. “A expressão musical assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir, com base num trabalho sobre os diversos aspetos que caracterizam os sons (...)” (OCEPE; 1998:63-64).

Relativamente à linguagem, o grupo estabelecia diálogos entre si, mas um pequeno número de crianças tinha alguma dificuldade em comunicar em grande grupo. Existiam ainda dificuldades ao nível da articulação e construção de frases.

As crianças manifestavam também alguma dificuldade em se manterem nos jogos de construção, sendo necessária a intervenção do adulto para permanecerem focadas na atividade. Quando orientadas, eram capazes de agrupar objetos e descrever as orientações relativas destes.

2. Itinerário formativo

O estágio foi desenvolvido durante 12 semanas, de 11 de março a 5 de junho, três vezes por semana. A 1ª fase, fase de ambientação, durou quatro semanas e tinha como objetivo a observação do contexto educativo. A 2ª fase, fase de integração, prolongou-se durante três semanas e consistia na entrada progressiva na atuação prática. A 3ª fase, fase do desenvolvimento das práticas pedagógicas, teve uma duração de 5 semanas e compreendia a realização de atividades curriculares e a implementação de um projeto pedagógico.

2.1. Fase de ambientação

Nesta fase foram definidas as necessidades, prioridades e metas formativas. A principal necessidade formativa foi aprofundar o conhecimento da documentação oficial existente em Educação Pré-Escolar (EPE). Neste âmbito, destacam-se a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, o Perfil Específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a Circular 17 e a Circular 4.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar é uma lei de regulamentação e define o que é a educação pré-escolar. O Perfil Específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico define as funções específicas destes profissionais e veio capacitá-los para a docência. A Circular 17 é referente à Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar e descreve os princípios da organização curricular. Na Circular 4 são tratados assuntos relativos ao modo como se realiza a avaliação.

Segundo Estrela (1994: 128), “Só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento.”. Assim, foi realizada nesta fase a observação do contexto educativo de forma a apreender a organização do meio institucional, do espaço, do grupo e a relação com os pais.

Em relação à organização do grupo, um aspeto curricular relevante foi o facto de quase todos os dias de manhã a educadora cooperante lhes contar uma história. O

objetivo desta atividade era a promoção do gosto pela literacia nas crianças, já que, como defende o Ministério da Educação (s.d.:5), “Ouvir histórias na infância leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, que proporciona às crianças um enriquecimento pessoal e contribui para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas como os acontecimentos do seu quotidiano”.

Como já foi mencionado anteriormente, o grupo passava grande parte do seu tempo em brincadeira livre. Este aspeto é bastante importante, pois o brincar apresenta diferentes características de acordo com o desenvolvimento das estruturas mentais de cada criança. Tal como afirma Château, citado em Sousa (2012:24), “Brincar é, portanto, algo genético na criança e é fundamental para o seu desenvolvimento psicossocial. A relação que a criança estabelece com os brinquedos permite que esta desenvolva o raciocínio, a criatividade, a compreensão do mundo”.

Quando as atividades exigem uma maior orientação por parte do adulto, a estratégia utilizada é chamar cinco ou seis crianças para realizarem a atividade enquanto os restantes brincam.

A relação que os agentes educativos tinham com os pais era bastante positiva. Este aspeto é muito relevante, pois a família e a escola devem ser parceiros educativos na formação das crianças. Tal como preconiza o Ministério da Educação (1997), a relação que se estabelece com os pais pode ter diversas formas. É essencial diferenciar a relação instituída com cada família porque esta e a educação pré-escolar são dois contextos que contribuem para a educação da criança. A relação existente entre os dois agentes educativos (pais e adultos da instituição) centraliza-se na criança e permite que exista uma troca de informação relacionada com o que lhe diz respeito (como está na instituição, o seu progresso, quais os trabalhos que realiza).

2.2. Fase de integração

Durante esta fase do estágio foram realizadas seis atividades (registo fotográfico no Apêndice II). Todas elas foram levadas a cabo em conjunto com a colega de estágio.

Como se estava a aproximar o Dia da Mãe e as crianças se encontravam bastante entusiasmadas, quatro das atividades implementadas foram relacionadas com este dia.

A primeira atividade consistiu na narração da história “Eu sei tudo sobre as mamãs”, de Nathalie Delebarre e Aurélie Blant. Enquanto as crianças escutavam a história, iam tecendo diferentes comentários sobre as suas mães. Por exemplo, a história falava sobre as mães estarem nos engarrafamentos de trânsito e houve crianças que comentaram logo que as suas mães os iam buscar mais tarde ao JI por causa disso. Esta história foi contada utilizando o próprio livro e mostrando as imagens. O balanço desta atividade foi positivo, pois o grupo mostrou-se recetivo e atento enquanto a história era narrada.

A segunda atividade foi o painel para o Dia da Mãe, que tinha duas fases distintas. Primeiramente, as crianças procediam à carimbagem das suas mãos e, numa segunda fase, diziam uma frase sobre a sua mãe. Na parte da carimbagem foi sentida alguma dificuldade, pois havia crianças que não gostavam de se pintar com tinta. No entanto, através de uma conversa em que se explicou que a tinta que estava nas mãos ia ser lavada com água e iria sair, as crianças acabaram por realizar a atividade.

Algo levado a cabo ao longo de todo o tempo foi o reforço positivo do trabalho que a criança estava a realizar. “Valorizar o processo de exploração e descoberta de diferentes possibilidades e materiais supõe que o educador estimule construtivamente o desejo de aperfeiçoar e fazer melhor. Apoiar o processo inclui também uma exigência em termos de produto que deverá corresponder às capacidades e possibilidades da criança e à sua evolução.” (Ministério da Educação, 1997:61).

A atividade realizada em terceiro lugar foi o jogo “Mamã dá Licença”. O jogo permite à criança, a partir das brincadeiras e do lúdico, desenvolver diferentes capacidades de resolução de problemas, da linguagem, relações espaciais, temporais, estruturais, pensamento lógico e conceitos matemáticos e científicos. (Piaget). Esta atividade foi implementada no exterior, o que fez com que as crianças não estivessem muito interessadas, pedindo em vez disso para ir para os baloiços, visto ser o que habitualmente realizam no exterior. Uma dificuldade encontrada foi fazer

com que o grupo cumprisse as regras, porque quando a criança que estava a fazer de mamã dizia quantos passos é que eles podiam dar, as crianças queriam sempre dar mais passos para serem as primeiras a chegar ao sítio onde se encontrava a mamã.

A quarta atividade foi a narração da história “Eu e a minha mamã”. Mais uma vez, as crianças mostraram-se interessadas enquanto escutavam a história.

A quinta atividade foi também a narração de uma história, “Mamã maravilha”, de Elen Lescoat e Orianne Lallemand. As crianças mostraram-se interessadas na história por poderem imitar os diferentes tipos de mães que eram abordados na mesma. De acordo com o Ministério da Educação (1997: 60), “A expressão e comunicação através do próprio corpo, a que chamamos jogo simbólico, é uma actividade espontânea que terá lugar no jardim-de-infância, em interacção com os outros e apoiada pelos recursos existentes.”.

“Tendo em conta o desenvolvimento motor de cada criança, a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício de motricidade global e também de motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu corpo.” (Ministério da Educação, 1997:58). Neste sentido, a última atividade implementada nesta fase foi a realização de exercícios de ginástica. O grupo mostrou-se muito entusiasmado, pois em geral a maioria gostava deste tipo de interações e solicitava algumas vezes autorização para as aplicar.

2.3. Fase de implementação de um projeto

Nesta fase, a minha colega de estágio e eu, em colaboração com o grupo de crianças, planeámos um projeto pedagógico que foi designado “Os animais” (registo fotográfico no Apêndice III).

O trabalho por projeto “É um método de trabalho que requer a participação de cada membro de um grupo, segundo as suas capacidades, com o objectivo de realizar um trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado de comum acordo. O trabalho é orientado para a resolução de um problema. Este deve obedecer a certas características:

- a) ser considerado importante e real para cada um dos participantes;
- b) ser profissionalmente relevante para todos os participantes e/ou permitir aprendizagens novas;
- c) ser de natureza tal que tenha que ser estudado/resolvido tendo em conta as condições da sociedade em que os alunos vivem” (Castro & Ricardo, 1993:9).

Como referi acima, o projeto desenvolvido foi sobre os animais, pois este tinha sido um tema pelo qual, aquando da realização do PCG, as crianças tinham demonstrado interesse. Durante o período de observação foi também possível verificar que o grupo brincava muito com os animais existentes e que eles próprios construíaam animais para brincar.

2.3.1. Fase I- Definição do projeto

Para dar início ao projeto foi contada a história “A que sabe a lua?”, de Michael Grejnicc. A estratégia utilizada para contar esta história foi o flanelógrafo. No fim de contar a história, foi dito ao grupo que em cima da mesa havia diversos livros que eles podiam ver e que depois voltaríamos a falar sobre o assunto em grande grupo.

Depois de as crianças terem visto os livros e de terem contado as histórias como desejavam, voltámos a reunir-nos em grande grupo e perguntou-se às crianças o que tinham achado das histórias e as reações foram positivas, tendo elas opinado: “estas histórias adoro” e “tem muitas histórias aqui”. As crianças foram questionadas acerca do conteúdo da história que tinham escutado e qual o tema dos livros, ao que elas responderam que eram sobre os animais. Interrogámo-las se gostavam de animais e quais os seus animais favoritos. Perguntámos ainda ao grupo se queria descobrir mais informações sobre os animais e sobre que animais é que queriam saber mais. Desta conversa surgiram quatro animais: o leão, o elefante, a girafa e o pinguim.

Foi em grande grupo que ficou decidido que não estariam todos a descobrir as mesmas coisas sobre os mesmos animais, isto é, formaram-se pequenos grupos de trabalho para explorar cada animal. “Como forma de aprendizagem, o trabalho

de projecto acentua a participação activa das crianças no planeamento, desenvolvimento e avaliação do seu próprio trabalho. Desta forma, as crianças são incentivadas a tomar iniciativa e a ser responsáveis pelo trabalho que estão a desenvolver.” (Katz & Chard, 2009:5). Assim, os pequenos grupos de trabalho reuniram e definiram o que queriam descobrir sobre os animais. Já em grande grupo verificaram o que já sabiam, onde podiam pesquisar mais informação e o que queriam fazer para construírem a teia de conceitos.

Para a construção da teia de conceitos foi realizada uma pesquisa de imagens na Internet. De seguida, colaram as imagens e as estagiárias fizeram a correspondência escrita das mesmas.

2.3.2. Fase II- Desenvolvimento do projeto

Uma das coisas que o grupo pretendia fazer era escutar histórias. Então, a primeira história que contámos foi “O Pinguim Pingalim e o Leão Tião”, de Lurdes Breda. Posteriormente, foi realizado o desenho de cada animal. Correia refere-se ao ato de desenhar como envolvendo “ três operações mentais básicas por parte da criança: memória, imaginação e percepção que, por sua vez apelam a capacidades a nível motor (coordenação óculo-manual e de praxia fina) e intelectual (observar, escolher e comparar estímulos, simbolizar e representar).” (Correia, 2012:12).

Como forma de envolver os pais no trabalho que estava a ser desenvolvido com as crianças, foi-lhes enviado um pedido para que procurassem mais informações sobre os animais com as crianças e que as trouxessem para a escola, para partilharem uns com os outros os conhecimentos adquiridos em família. Segundo o Ministério da Educação (1997:43) “A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.”

Outra atividade solicitada pelas crianças aquando da realização da teia de conceitos foram exercícios de motricidade. Estes foram implementados nos moldes em que elas estão habituadas, mas desta vez imitando os animais.

Para relacionar o dia da família com o projeto, contámos a história “Crocodilo e Girafa- Uma família igual às outras”, de Daniela Kulot. Foi pedido pelas crianças para pintarem imagens dos diferentes animais. Para tal, as crianças escolheram no computador as suas imagens preferidas. A escolha das imagens motivou as crianças pois permitiu-lhes utilizar o computador, o que não é muito comum no JI.

O passo seguinte foi a construção do painel com as pinturas feitas anteriormente. Depois de concretizados os painéis de cada animal, as crianças teceram alguns comentários sobre as suas pinturas: “O elefante é cinzento. A tromba serve para beber água. Pinteí com estas cores porque gosto.”; “A girafa é amarela e castanha. Pinteí a girafa de verde, laranja e amarelo porque são as minhas cores preferidas. A girafa está a comer erva.”; “O leão é castanho. O leão mora na selva. Pinteí desta cor porque gosto.”; “Eu gosto de muitas cores e pinteí assim. Sei as cores verdadeiras do pinguim, o preto parece um casaco e branco o corpo e a barriga.”.

Para verificar se as respostas às questões iniciais já estavam descobertas, foi realizado um jogo da memória. Este não foi um jogo no qual as crianças pedissem para participar muitas vezes, por isso, partilho da opinião que não foi algo de que o grupo gostasse muito.

Como forma de sensibilizar as crianças para a poesia – uma vez que, segundo o Ministério da Educação (1997:67), “Também a poesia como forma literária constitui um meio de descoberta da língua e da sensibilidade estética.” –, o grupo ouviu o poema “Os Bichos”, através da técnica do poema desenhado. As crianças gostaram muito de escutar este poema com esta abordagem pois era algo diferente, estando a sala toda às escuras e existindo apenas a luz do foco. Durante esta atividade as crianças tiveram a oportunidade de elas próprias irem atrás do

fantocheiro e imitarem os animais, o que provocou sentimentos de grande alegria e satisfação.

Uma das últimas atividades foi a construção dos animais em três dimensões. Foram utilizados materiais reciclados, permitindo às crianças explorarem diferentes técnicas. Este foi um trabalho de grupo que fez com que as crianças definissem o que deviam fazer e como, ou seja, existiu um momento de negociação entre as crianças que foi fundamental, pois “a interação das crianças durante as actividades de expressão plástica e a realização de trabalhos por duas ou mais crianças são ainda meios de diversificar as situações, pois implicam uma resolução conjunta de problemas ou um planeamento feito em comum em que se acordam formas de colaboração.” (Ministério da Educação, 1997:62). Este foi o processo que deu mais satisfação ao grupo, pois viram a evolução e a forma como os seus trabalhos foram ganhando forma. As crianças testemunharam um conjunto de garrações e garrafas enroladas com jornal e cola branca transformarem-se nos animais que eles exploraram.

Foram ainda elaborados cartões que tinham as respostas às questões iniciais das crianças e que cujo objetivo era fornecer às restantes pessoas mais factos sobre os animais. Para finalizar foi ainda contada a história do Elmer de David McKee, através da técnica do flanelógrafo.

2.3.3. Fase III- Divulgação/ Avaliação do projeto

Como forma de divulgação do projeto, o grupo fez convites para todo o JI e para os pais, convidando-os a passar no coreto da escola para verem o que eles tinham descoberto sobre os animais. Desta forma, havia no local uma exposição com todos os materiais produzidos pelo grupo (teia, desenhos, painel, informações trazidas de casa e os animais). Esta exposição foi apresentada ao grupo dos 4 e 5 anos pelos pequenos grupos de trabalho e cada um explicava o que tinha descoberto. Em relação aos pais, todos visitaram a exposição e comentaram que gostaram do produto final, além de terem verificado que os seus filhos andavam bastante entusiasmados ao longo do projeto. De acordo com o Ministério da

Educação (s.d.), nesta fase de socialização do saber, torna-se útil o que se aprendeu mostrando aos outros (ao jardim de infância, à escola do 1.º ciclo, à família, à comunidade envolvente). Exibe-se uma sistematização visual dos trabalhos, realizam-se álbuns, portefólios, divulga-se.

A avaliação foi realizada em grande grupo e todas as crianças tiveram a oportunidade de dizer o que mais e menos gostaram de fazer e porquê. Como aspetos positivos destacaram-se a pintura das imagens e a construção dos animais. O aspeto de que o grupo não gostou tanto foi a realização do desenho porque não o conseguiam concretizar como haviam imaginado.

Capítulo II- Estágio em Ensino do 1.º Ciclo

No presente capítulo será abordada a contextualização da instituição onde foi realizada a prática educativa e o itinerário formativo.

Na contextualização encontra-se a caracterização e organização do agrupamento e da escola e a caracterização da turma. Pois “Conhecer a organização do espaço escolar e as relações entre os sujeitos é uma necessidade, na medida em que a aula não é um acontecimento isolado de uma sala, mas está inserida no espaço social de uma instituição de ensino.” (Sato & Fornel, 2010).

A descrição apresentada tem por base a observação e a consulta de documentos disponibilizados pela instituição, tais como o Projeto Educativo de Agrupamento (PEA), o Regulamento Interno (RI), as Planificações a longo e curto prazo e a Apreciação global do 1.º período.

Relativamente ao itinerário formativo é apresentada uma descrição das diferentes fases do percurso levado a cabo.

1. Contextualização

A escola onde foi realizada a prática pedagógica insere-se no Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste (AECO), localizado na margem esquerda do rio Mondego. Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento, este tem três objetivos estratégicos: promoção do sucesso escolar; promoção de uma cultura de pertença e de identificação com o agrupamento; integração do agrupamento na comunidade.

1.1. Caracterização e organização do agrupamento

O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional provida de órgãos de administração e gestão, formada pela integração de estabelecimentos de EPE e escolas com diferentes níveis de ensino.

Ao nível do contexto socioeconómico existem diferenças consideráveis. Por um lado, percebe-se que existe um desenvolvimento que provém das infraestruturas comerciais na margem esquerda do rio, mas por outro lado ainda persistem situações graves de carência socioeconómica.

O AECO é formado por 17 estabelecimentos de educação/ensino que se encontram divididos da seguinte forma: três destinam-se à EPE, seis ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), cinco estabelecimentos têm a valência de EPE e 1.º CEB, duas escolas para 2.º e 3.º ciclo e uma para ensino secundário.

Neste agrupamento encontram-se matriculados 1997 alunos, desde a EPE até ao ensino secundário. Estes alunos provêm de freguesias da cidade, da periferia urbana e/ou rural e de concelhos do limite de Coimbra.

No AECO existem 206 docentes de diferentes categorias profissionais (quadro de agrupamento, quadro de zona pedagógica, contratados, técnicos especializados e mobilidade por doença) e 79 não docentes.

A estrutura de gestão pedagógica é constituída por diferentes órgãos: o Conselho Geral, o Diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. O Conselho Geral tem como responsabilidade definir linhas orientadoras da atividade do AECO, devendo garantir a participação e representação da comunidade educativa tal como é previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo. O Diretor é o órgão de administração e gestão do AECO na área pedagógica, administrativa, financeira e patrimonial. O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento. O Conselho Administrativo é o órgão deliberativo na matéria administrativa-financeira do AECO.

Neste agrupamento há oito departamentos curriculares, sendo de realçar o departamento do 1.º CEB e o de educação especial. Estes departamentos são estruturas de orientação educativa e supervisão pedagógica.

O PEA procura basear a sua ação educativa numa atitude de abertura à comunidade, o que leva à criação de parcerias/protocolos. Assim, o AECO tem diversas

parcerias/protocolos com diferentes instituições de Coimbra, como por exemplo a Universidade.

1.2. Caraterização e organização da escola

“A Escola é a instituição social que tem por função específica, para além da instrução/educação, a socialização das futuras gerações, preparando-as o melhor possível para uma integração social de forma produtiva, criativa, crítica e democraticamente participativa. Nesta aceção a Escola é também um lugar onde se aprende coletivamente a construir normas democráticas de conveniência social.” (Regulamento Interno 2013-2017).

A escola pertence à rede pública e abrange o 1.º, 2.º e 3.º ciclo. Localiza-se no distrito de Coimbra. Esta escola não corresponde a nenhuma tipologia de edifício, pois é uma construção recente (1997/1998). Como este edifício se destina ao 2.º e 3.º ciclo, é constituído por dois blocos que integram as seguintes instalações: salas de aula, sala de professores, sala de diretores de turma, gabinete de diretores de turma, sala de primeiros socorros, sala de informática, sala de música, sala CEF - Panificação e Pastelaria, sala de convívio de alunos, laboratórios de Ciências Naturais e Física e Química, biblioteca escolar, centro de atividades de tempos livres (CATL)/centro de ocupação juvenil (COJ), gabinete de atendimento telefónico (PBX), gabinete de serviço de psicologia e orientação (SPO), gabinete de apoio ao aluno e à família (GAAF), gabinetes de gestão, gabinete de serviço de ação social escolar, sala de convívio de funcionários, bar, refeitório, cozinha, secretaria, reprografia/papelaria, portaria, WCs de pessoal docente e não docente, WCs de alunos, rádio, despensas de apoio à cozinha e arrumos de material didático.

As salas de aula estão munidas de aquecedores, quadro branco e/ou negro, quadro interativo e projetor, computador com acesso à Internet e algum material didático, tendo várias janelas que permitem o arejamento do espaço e o desfrute da luz natural.

A biblioteca escolar, que ajuda no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, possui um vasto leque de livros, alguns computadores com acesso à

Internet, um espaço com vários jogos de tabuleiro e ainda outro espaço destinado a momentos de leitura livre mais descontraída.

Relativamente ao espaço exterior, os alunos usufruem de uma vasta área, da qual fazem parte dois campos de jogos ao ar livre e um pavilhão desportivo.

Nesta escola estão inscritos 196 alunos distribuídos por 10 turmas, sendo uma do 1.º CEB, três do 2.º Ciclo do Ensino Básico e seis do 3.º Ciclo do Ensino Básico.

A nível de recursos humanos, a escola subdivide-se em pessoal docente e pessoal não docente. Do corpo docente fazem parte 23 elementos, sendo 18 integrantes do quadro de agrupamento e 5 constituintes da categoria profissional de mobilidade por doença. Já o corpo não docente é constituído por 10 elementos, sendo 6 assistentes operacionais e 4 assistentes técnicas.

Tal como Piaget e Vygotsky defendem, o entendimento das relações interpessoais torna-se insubstituível no contexto ensino-aprendizagem. Assim, observou-se o clima relacional entre os diversos agentes educativos (alunos, professores, pessoal técnico de apoio à ação educativa, pessoal auxiliar, pais, entre outros).

O corpo docente tem uma imagem positiva da organização a que pertence, estabelecendo dois tipos de relações entre si: relações pessoais e profissionais. Assim, pode-se afirmar que existe um bom clima relacional entre professores.

A relação professor-pessoal técnico e auxiliar era mínima e estritamente profissional. A relação professores-pais era distante, apenas tendo lugar em épocas de avaliação.

Adversamente às relações descritas anteriormente, a relação professor-aluno era muito evidente e ia além do contexto académico, gerando-se um clima afetoso entre eles. O clima relacional entre alunos era positivo, pois normalmente brincavam e passavam todo o tempo juntos.

Além dos protocolos/parcerias existentes no agrupamento, a escola celebrava diversos protocolos com entidades locais, instituições de ensino, científicas, da área da saúde, desportivas, culturais, artísticas e instituições particulares de solidariedade social.

1.3. Caraterização da turma

“Cada aluno é único e como tal tem a sua personalidade e particularidades que o diferenciam dos outros colegas. Para mim, cada aluno é muito mais do que um nome ou número de pauta, por isso sempre procurei perder algum tempo a conhecê-los, tentando decifrar a forma como pensavam e se comportavam e saber um pouco mais sobre os seus gostos e aversões.” (Machado, 2011:27).

A prática pedagógica realizou-se com uma turma de 4º ano do 1.º CEB, perfazendo um total de 17 alunos, com idades compreendidas entre os nove e os onze anos. Relativamente à distribuição por sexo, esta turma era heterogénea, sendo nove alunos do género feminino e oito do género masculino.

Todos os alunos frequentaram o JI. Quatro alunos já tinham sido retidos, ficando três no 3.º ano do 1.º CEB e outra aluna tinha proveniência de um país da Europa.

Através da observação indireta pode mencionar-se que o nível sociocultural dos alunos era médio-baixo, possivelmente pela grande maioria dos pais possuírem habilitações académicas baixas, reduzido estatuto socioprofissional e manifestarem falta de interesse dos mesmos pelas atividades promovidas pela escola.

A turma começava as aulas às 9h e terminava às 16h. O intervalo da manhã era das 10h30min às 11h, o almoço das 12h30min às 13h45min e o intervalo da tarde das 14h45min às 15h.

A frequentar as atividades de enriquecimento curricular encontravam-se 16 alunos. Estas atividades (Inglês, Deporto e Música) decorriam entre as 16h30min e as 17h30min.

Os alunos no geral eram assíduos e pontuais, excetuando três que chegavam frequentemente atrasados.

Em relação aos TPC solicitados pelo professor ocasionalmente, na grande maioria das vezes estes não eram realizados. A este propósito, Machado (2011:125) afirma que “Agora, usando de moderação, sempre achei que os TPC tinham o valor de os ajudar a criar métodos e hábitos de trabalho e a fomentar a sua autonomia”. Através

da observação realizada, pode afirmar-se que a turma não possuía hábitos de estudo nem métodos de trabalho.

De acordo com Estrela (1994:128), é possível afirmar que “só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento. A identificação das principais variáveis em jogo e a análise das interações permitirão a escolha das estratégias adequadas à prossecução dos objectos visados. Só a observação dos processos desencadeados e dos produtos que eles originam poderá confirmar ou infirmar o bem fundado da estratégia escolhida.”

Pode ainda constatar-se que a turma tinha um comportamento pouco satisfatório, existindo, tanto nos momentos de componente letiva como nos de lazer, a necessidade de uma constante chamada de atenção.

Ao nível da aprendizagem global, a turma tinha aproveitamento suficiente em todas as áreas, exceto em Matemática, onde oito alunos tinham uma nota inferior a três. No geral, estes apresentavam lacunas ao nível do cálculo mental, raciocínio lógico/matemático, interpretação de enunciados e resolução de problemas em diversos contextos. Em Português, as falhas relacionavam-se sobretudo com questões estruturais ao nível da ortografia, produção de textos e leitura. Alguns apresentavam hesitação na leitura, falta de ritmo e de expressividade na abordagem de textos.

Para ultrapassarem estas dificuldades, usufruíam de apoio pedagógico cinco estudantes. Este apoio era realizado duas vezes por semana e permitia um acompanhamento pormenorizado. Foram elaborados Planos de Acompanhamento Individual para três discentes (sendo dois deles constituintes do grupo com apoio pedagógico).

Existiam três crianças abrangidas pelo Decreto-Lei 3/2008, com uma necessidade educativa especial de carácter permanente no domínio da linguagem. Estes usufruíam de um Programa Educativo Individual que tinha como medidas educativas o Apoio Pedagógico Personalizado e Adequações no Processo de Avaliação, sendo acompanhados durante três horas semanais pela professora de Educação Especial.

2. Itinerário formativo

O estágio foi desenvolvido durante 13 semanas, desde 19 de outubro de 2015 a 27 de janeiro de 2016, à segunda, terça e quarta-feira. A 1.ª fase, fase de ambientação e integração, durou 3 semanas e o objetivo era a observação do contexto educativo. A 2.ª fase, de intervenção, abrangia um período de 10 semanas e compreendia a realização de atividades curriculares e a implementação de um projeto pedagógico. Ao longo do tempo de estágio foi possível contactar com três professores diferentes. O professor titular de turma ficou doente e foi substituído pela professora de apoio e esta, por sua vez, foi também substituída por outra professora, que passou a ser a titular de turma. Este aspeto foi positivo, pois permitiu observar a prática de 3 docentes diferentes. Cada um deles tinha o seu método de trabalho e permitiu que se percebessem formas distintas de lidar com a turma.

2.1. Fase de ambientação e integração

Durante esta fase foram analisados alguns aspetos que permitiriam realizar uma prática mais adequada. Assim, foi observada a metodologia de trabalho do orientador cooperante, as regras de funcionamento da turma e foi realizada uma avaliação a esta.

Em relação à metodologia do professor, este habitualmente utiliza o método pedagógico tradicional. Durante a lecionação das aulas o docente assume o papel principal expondo os diferentes conceitos aos alunos, que têm assim a tarefa de assimilar as informações transmitidas. Normalmente é utilizado o método expositivo que supõe que cada criança seja capaz de recolher as informações importantes, registando-as. A aplicação deste método não dava grande espaço aos alunos para colocarem as suas dúvidas a não ser no final, ou seja, durante a exposição oral cada criança devia estar concentrada no que era explicado e apenas no final poderia intervir. Com a observação realizada penso que este método não era o mais adequado para a turma, porque esta tinha dificuldades de concentração e muitos dos alunos também não registavam as informações que eram apresentadas oralmente, o que fazia com que depois não tivessem material relevante para estudar.

Segundo Marques, R. (1999:9) “este modelo não respeita os estádios do desenvolvimento cognitivo das crianças e manifesta pouca abertura para a individualização e flexibilização das aprendizagens”. Este método apresenta as seguintes características:

- o currículo apresentado da parte para o todo, dando ênfase às aptidões básicas;
- a escrita é bastante valorizada;
- nas atividades curriculares utilizam-se principalmente os livros e cadernos de exercícios;
- os alunos são vistos como uma tábua-rasa na qual os professores gravam as informações;
- os professores agem de uma forma didática, transmitindo as informações para os alunos;
- os professores procuram as respostas corretas para validar a aprendizagem dos alunos;
- a avaliação do aluno é vista separadamente do ensino e ocorre durante os testes;
- os alunos trabalham de forma maioritariamente individual.

Analisando as características deste método, pode dizer-se que este não é o mais adequado para o ensino básico devido à especificação e flexibilização das aprendizagens. Este método valoriza o trabalho individual mas segundo Dees, citado em Fernandes (1997), “quando os alunos trabalham juntos com o mesmo objectivo de aprendizagem e produzem um produto ou solução final comum, estão a aprender cooperativamente. Quando os alunos trabalham cooperativamente «percebem» que podem atingir os seus objectivos se e só se os outros membros do grupo também atingirem os seus, ou seja existem objectivos de grupo.”

Os métodos pedagógicos definem um conjunto coerente de ações do docente com o objetivo de desenvolver a capacidade dos alunos de aprender novas competências, alcançar conhecimentos e alterar atitudes e comportamentos. Foi possível constatar

que este participou ao longo do ano em diferentes projetos relacionados, principalmente, com o ambiente.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), o manual escolar é um recurso educativo privilegiado. Como tal, este era usado durante a leção das aulas, acompanhado por outros recursos como o quadro interativo, o quadro de giz, o computador com acesso à internet e o CD que vinha com o manual. De acordo com Hummel, citado em Santo (2006:104), “O livro envolve o aluno num processo activo de aprendizagem e não o confina à transmissão de factos. Ensina-o através de uma descoberta guiada. Os textos descritivos são interrompidos por perguntas (assim estimulando discussões progressivas) de preferência a uma localização dessas perguntas no fim do capítulo. São levantados problemas e o aluno é levado a pensar criticamente, de preferência a memorizar simplesmente os factos, desenvolvendo capacidades de resolução de problemas. O livro envolve o aluno numa larga cadeia de investigação.”

Durante as aulas a exposição do professor era privilegiada. Com o uso desta metodologia, ele pretendia que os alunos, através da exposição clara e objetiva, retivessem e adquirissem as informações necessárias. Neste método pedagógico o docente tem um papel principal e o aluno um papel secundário. Arends (2008:261) afirma que “O modelo expositivo descrito neste capítulo é muito útil para ajudar os alunos a adquirirem conhecimento factual simples, assim como conhecimento conceptual”.

A comunicação entre professor-aluno era escassa, uma vez que este não lhes dava grandes hipóteses para se expressarem. Durante a leção das aulas o método expositivo era o mais empregado. De acordo com o docente, os alunos estavam lá para aprender e ele para ensinar, por isso, ele tem o papel principal no ensino. Hawkins, citado em Edwards, E. e Gandini, L. & Forman, G (1999:47), defende que “Um professor tem um papel único... Este não é um papel de uma mãe ou de um terapeuta ou de um colega, mas de alguém que valoriza os aprendizes e a aprendizagem profissionalmente”

A expressão oral tinha uma grande importância no decorrer das aulas, no entanto, a expressão escrita não era esquecida pois existiam diversos momentos que possibilitavam o seu desenvolvimento como, por exemplo, à segunda-feira, quando os alunos registavam as novidades que traziam do fim-de-semana. Esta prática era muito relevante, pois segundo Lopes e Rutherford (2001), os elogios, a atenção positiva e o “feedback” positivo são gestos que estão ao alcance de todos os professores e são muitos o que não conseguem utilizá-los. Estas atitudes levam a que os alunos eliminem comportamentos inadequados e a que os outros sintam mérito em ter comportamentos adequados.

A avaliação é uma parte integrante e fundamental do processo educativo e é através desta que o professor percebe como está a aprendizagem dos alunos e que aspetos tem a melhorar durante o seu trabalho pedagógico (Ribeiro & Kaloustian, 2007).

O docente empregava diferentes tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa. Através da avaliação diagnóstica este conseguia apurar quais as aptidões e os conhecimentos de cada elemento da turma. A avaliação formativa, por sua vez, permitia-lhe compreender se a aprendizagem estava a ocorrer como pretendido. De forma a realizar um balanço final, era praticada a avaliação sumativa. Foi ainda efetuado com os alunos um momento de auto e hetero avaliação, fazendo com que estes refletissem sobre o trabalho desenvolvido.

Os intervenientes que colaboravam diretamente com a turma eram o docente titular de turma, a professora de Apoio Pedagógico e a professora de Educação Especial.

A participação dos pais e encarregados de educação era mais evidente quando existiam reuniões convocadas pelo docente, no entanto, o representante dos encarregados de educação colaborava amiúde com a equipa educativa.

Ainda como intervenientes que colaboravam com a turma, podemos destacar a coordenadora de estabelecimento.

As regras de funcionamento da turma nunca estiveram explícitas na sala, isto é, em nenhum local havia essas normas definidas e/ou afixadas. As regras eram pronunciadas pelo docente sempre que necessário. Na minha opinião, o facto de as

normas não serem claras para os alunos levou a que o comportamento destes não fosse positivo.

A turma tinha um horário instituído pelo agrupamento, em que as disciplinas eram abordadas separadamente, mas o professor nunca o cumpriu, pois na sua opinião o ensino no 1.º CEB deve ser interdisciplinar, tal como defende a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), ao afirmar que o ensino do 1.º CEB é globalizante e as diferentes áreas curriculares devem ser abordadas de modo articulado. Através da leitura da mesma lei é possível concluir que o ensino é, também, transversal, dinâmico e transdisciplinar e, por isso, não faz sentido que o mesmo esteja fragmentado como acontece com os horários definidos pelo agrupamento.

O docente era apologista da integração curricular, pois segundo ele não era possível trabalhar uma área curricular sem explorar conteúdos de outras.

Em forma de reflexão, esta turma não revelava interesse em estar na escola. Eram desmotivados mesmo quando as aulas eram fora do habitual e mais dinâmicas. Quando questionados se gostavam de estar na escola, eles afirmavam que não e acrescentavam que apenas iam à escola por obrigação. Outro aspeto que mostrava o desinteresse dos alunos, no geral, era o facto de uma grande parte deles não realizar os trabalhos para casa mesmo estes sendo solicitados apenas ocasionalmente.

Em termos de aproveitamento, também não era o melhor. Esta turma tinha grandes lacunas estruturais a todas as disciplinas, o que dificultava o cumprimento da planificação, pois eram detetadas dúvidas no decorrer da aula.

2.2. Fase de intervenção

A intervenção foi realizada de forma progressiva (registo fotográfico no Apêndice IV). Inicialmente, cada aluna estagiária lecionava uma área disciplinar/disciplina em cada dia e, posteriormente, cada uma ficava responsável durante um dia completo. Esta evolução em termos de lecionação foi uma mais-valia, pois possibilitou ganhar confiança com a turma e com a melhor forma de implementar as planificações das aulas.

Com este tipo de atuação também a planificação sofreu alterações. Primeiramente eram lecionadas as três grandes áreas disciplinares/disciplinas (Português, Matemática e Estudo do Meio), mas depois eram lecionadas apenas duas das três grandes áreas disciplinares/disciplinas e uma das expressões e/ou o projeto desenvolvido.

Durante a lecionação das aulas de Matemática era sempre necessário realizar uma revisão de todos os conteúdos que estavam para trás. Uma das grandes batalhas nesta disciplina foi a divisão. Tentámos diferentes estratégias para perceber qual a dificuldade dos alunos, se era a realização do algoritmo ou a tabuada, e chegámos à conclusão, após os alunos realizarem diferentes divisões com a tabuada escrita ao lado, que grande parte não conseguia resolver o algoritmo nem sabia a tabuada, o que impossibilitava a resolução acertada dos cálculos. Para combater a lacuna existente em relação à tabuada, todos os dias os alunos eram inquiridos sobre a mesma. Caso não respondessem acertadamente teriam de a escrever para ajudar à sua memorização.

Tal como afirmam Ponte e Serrazinha (2000:14), a área da Matemática é aquela em que os alunos têm resultados piores e de que menos gostam: “No 1º ciclo da educação básica há alunos provenientes de uma grande variedade de contextos familiares e culturais, com dificuldades de aprendizagem muito diversas, por vezes com pouca motivação para a escola e, frequentemente, já com uma atitude negativa em relação à Matemática. (...) Tudo isto coloca ao professor questões complexas, que não têm solução fácil mas que fazem parte do seu dia-a-dia profissional. Cada turma é um caso que precisa de uma estratégia própria e, em cada turma, cada aluno precisa da atenção individual do professor.”.

Também na área de Português os discentes tinham lacunas de base: escreviam com muitos erros ortográficos, mesmo a copiar, e apresentavam dificuldades evidentes na interpretação de textos, o que complicou a lecionação das aulas.

Todos estes aspetos foram obstáculos que se tiveram de ultrapassar, sendo necessário inventar e reinventar estratégias de ensino, assim como levar a cabo um esforço acrescido para manter a turma motivada.

De acordo com Arends (2008:152), “Construir comunidades de aprendizagem produtivas e motivar os alunos para se envolverem em actividades de aprendizagem significativas são os maiores objectos do ensino. No entanto, são vários os ingredientes que compõem a motivação dos alunos para aprender. O sucesso depende da utilização de estratégias motivadoras derivadas das perspectivas descritas anteriormente, assim como a utilização de estratégias que ajudem um grupo de indivíduos a tornarem-se uma comunidade de aprendizagem produtiva. As estratégias motivadoras e de desenvolvimento de grupos não podem, contudo, ser reduzidas à forma de simples orientações.”

Nesta fase foi também ensaiada e levada à cena uma peça de Natal. A Opereta de Natal “À procura de um pinheiro” foi a peça sugerida pelas estagiárias. Foi algo trabalhoso para todos, mas no fim os alunos ficaram satisfeitos com o seu desempenho. Com esta peça foi possível trabalhar as diferentes expressões e passar uma mensagem ambiental, relacionando-a assim com o projeto desenvolvido.

Esse trabalho de projeto relacionado com o Aquecimento Global foi denominado “Pensar GLOBALMENTE para agir LOCALMENTE” e permitiu aos alunos ganhar uma maior consciência ambiental e interagir com a comunidade escolar, sensibilizando-a também para os cuidados a ter com o ambiente e para algumas medidas de prevenção para evitar problemas ambientais acrescidos (registo fotográfico no Apêndice V).

2.2.1. Implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico- Pensar GLOBALMENTE para agir LOCALMENTE

O projeto “Pensar GLOBALMENTE para agir LOCALMENTE” surgiu após um diálogo em que os alunos tomaram consciência dos problemas do meio ambiente e do quão crucial é o seu papel para a sua minimização. Então, de forma a melhorar a sua qualidade de vida, decidiram que seria pertinente sensibilizar toda a comunidade para medidas que poderiam ser tomadas para minimizar os efeitos do Aquecimento

Global no planeta. Este projeto foi pertinente de ser abordado, indo ao encontro da opinião de Katz e Chard, (1989), citado em Vasconcelos et al (s.d.:18), “o trabalho de projecto pretende cultivar e desenvolver a vida inteligente da criança, activando saberes, competências a sensibilidade estética, emocional, moral e social”. Assim, a abordagem ao tema “Aquecimento Global” foi relevante, pois os alunos adquiriram consciência do que se passa no mundo e, simultaneamente, perceberam quais as atitudes que o Homem tem que prejudicam o meio ambiente e como se deve agir para evitar que isto aconteça. Sendo este um tema inserido na disciplina de Estudo do Meio e por ser um assunto próximo e real da criança, teve uma importância significativa.

Segundo Katz e Chard (1997:172), “um projeto pode começar de várias formas. Alguns começam quando uma ou mais crianças de um grupo demonstram interesse por algo que atrai a sua atenção. Outros começam quando o professor apresenta um tópico ou quando chega a acordo com as crianças sobre a seleção de um tópico”. Visto não ter sido possível observar os centros de interesse na turma, as alunas estagiárias abordaram o professor cooperante com algumas propostas de tópicos que acharam ser pertinentes desenvolver com a turma. Tendo em conta o *feedback* dado, apresentou-se à turma um tópico relacionado com o ambiente, e a partir daí chegou-se ao Aquecimento Global. Foi, então, elaborada uma planificação “como uma forma de trabalho na qual os educadores estabelecem objetivos ou grandes intenções gerais mas não formulam objetivos específicos para cada projeto atempadamente” (Vasconcelos, 2012:15). Neste sentido, a planificação concebida não foi mais do que uma hipótese, com intenção flexível e adaptada às necessidades e interesses das crianças.

Fase I- Definição do projeto

A situação que originou o surgimento do projeto “PENSAR globalmente para AGIR localmente” foi a apresentação do vídeo “Aquecimento Global”. Depois da sua visualização, perguntámos aos alunos o que é que retratava o filme, ao que um deles respondeu “devemos ter cuidado com a natureza”. Depois foi levantada a questão “No filme ouviram falar em Aquecimento Global, o que será?” e um estudante

respondeu “estamos a poluir a natureza e as fábricas deitam muito fumo e os gases a irem para o céu fazem o planeta ficar poluído”. De seguida, a turma foi interrogada sobre o que era um trabalho por projeto. Como esta não sabia do que se tratava, as alunas estagiárias explicaram que era uma metodologia de trabalho que permitia responder às dúvidas de cada um e que possibilitava realizar atividades que os alunos escolhessem.

Assim, e após o acordo dos alunos, construiu-se o mapa conceptual e foi dado início ao projeto do Aquecimento Global.

Fase II- Desenvolvimento do projeto

A primeira atividade desenvolvida foi a pesquisa na Internet sobre o Aquecimento Global. Segundo Arends (2008:392), “Hoje em dia existem milhares de sítios da Web que oferecem aos alunos experiências virtuais de aprendizagem baseada em problemas ou de actividades de pesquisa organizadas.” Para tal, os alunos escolheram previamente tudo o que pretendiam saber, que perguntas queriam ver respondidas. Posteriormente, registaram, seleccionaram e organizaram a informação conseguida. Desta forma, aprofundaram o conhecimento acerca do tema, surgiram novas questões e, naturalmente, voltaram a planear a sua atividade.

De modo a utilizar a informação recolhida nas pesquisas anteriormente realizadas e por forma a sensibilizar toda a comunidade escolar, as crianças resolveram elaborar cartazes e panfletos. Para tal, foram utilizadas cartolinas, onde os alunos escreveram, desenharam e colaram imagens sobre o tema estudado. Para a elaboração do panfleto, foram usados o Word, para a escrita, e a Internet para a recolha de imagens.

Para completar os cartazes e os panfletos, as alunas estagiárias acharam pertinente exibir a Reportagem da TVI “Corrida contra o tempo”. Ao fazê-lo, as crianças apropriaram-se de novos vocábulos bem como de novas informações sobre o tema. Ao exporem as suas notas sobre o que visualizaram, construíram uma síntese da informação para a tornar apresentável a outros. Com esta ação, as crianças também

socializaram os novos conhecimentos e completaram os cartazes e panfletos já iniciados numa fase anterior.

A Opereta de Natal “À procura de um pinheiro” foi a segunda atividade implementada. Esta passava uma mensagem ecológica pois afirmava-se que não se devia cortar os pinheiros. Ao longo de alguns dias os alunos ensaiaram as canções e a coreografia para posteriormente a apresentarem à comunidade. Na área de expressão plástica, os alunos criaram alguns dos enfeites utilizados na peça. De acordo com as OCEPE (1998:61), “As actividades de expressão plástica são de iniciativa da criança que exterioriza espontaneamente imagens que internamente construiu”. Durante esta atividade foram trabalhadas as áreas artísticas e físico-motoras (musical e físico-motora).

Posteriormente, definiu-se como tema do dia os 5R’s. Neste dia trabalharam-se as áreas do Português, Estudo do Meio, Tecnologias de Informação e Comunicação e Expressão Plástica. Na área de Português, os alunos exploraram um poema sobre os 5R’s. Tiveram também a possibilidade de efetuar pesquisas, na sala de informática, sobre a política dos 5R’s e os ecopontos existentes. Em Estudo do Meio, os alunos jogaram um jogo em que era pretendido que soubessem o que se coloca em cada ecoponto e que reciclassem o material que lhes tinha sido atribuído. Para terminar a atividade os alunos fizeram pasta de papel.

Noutro dia, o grande tema a ser explorado foi o ar. Assim, foram trabalhadas as áreas do Estudo do Meio e da Matemática. Na área de Estudo do Meio abordou-se a poluição do ar e as suas implicações para o ambiente, a camada do ozono e o efeito de estufa e executou-se uma experiência em que foi possível simular este efeito. Na área de Matemática foi trabalhado o domínio da organização e tratamento de dados e números operações. Os alunos foram confrontados com gráficos com dados estatísticos que tiveram que analisar e responderam a uma ficha com problemas.

O tema a ser explorado de seguida foi a água. Neste dia foram trabalhadas três áreas disciplinares: Português, Expressão Plástica e Estudo do Meio. A Matemática foi também abordada, mas sem que os alunos dessem conta disso. Inicialmente foram apresentadas adivinhas à turma em que a resposta era sempre água. Depois do

diálogo sobre o que era uma adivinha, a turma foi desafiada para, em pares, criar uma adivinha e a ilustrar. Depois de apresentadas as adivinhas foi efetuada uma tabela de frequências no quadro em que cada par votava na adivinha mais original.

Segundo Martins et al (2007:38), “As tarefas de carácter prático sempre foram consideradas importantes para as crianças, sobretudo para as mais novas como forma de potenciar o seu envolvimento físico com o mundo exterior, aspecto crucial para o desenvolvimento do próprio pensamento, conforme comprovado por Piaget. No entanto, não é a simples manipulação de objectos e instrumentos que gera o conhecimento. É necessário questionar, reflectir, interagir com as crianças e com o professor, responder a perguntas, planear maneiras de testar ideias prévias, confrontar opiniões, para que uma actividade prática possa criar na criança o desafio intelectual que a mantenha interessada em querer comprovar fenómenos, relacionar situações, desenvolver interpretações, elaborar previsões.” Neste sentido, a turma dirigiu-se ao laboratório para realizar experiências com a ajuda da professora de Físico-Química. Ainda na sala de aula foram apresentadas as regras de segurança e os comportamentos que se devem ter num laboratório. Chegados ao local e já com todo o material preparado, realizaram-se diferentes experiências para ver o efeito de ácidos (ácido cítrico e ácido acético) no calcário e no granito, remetendo para os efeitos das chuvas ácidas. Os alunos tiveram também a oportunidade de verificar quando é que uma substância era básica ou ácida. Quando regressaram à sala de aula dialogaram sobre o que tinham observado e registaram as suas conclusões. Ainda neste âmbito abordou-se o ciclo da água e a importância deste recurso para a vida do Homem. Discutiu-se também sobre a poluição da água e sobre atitudes a ter para a evitar.

O tópico explorado de seguida foi a poluição sonora. A atividade focou-se maioritariamente na área do Estudo do Meio, no entanto, de forma indireta foram desenvolvidos objetivos da área do Português no domínio da oralidade e da leitura e escrita e na área da Expressão Plástica. Após uma discussão e recolha de ideias com a turma acerca do tema da poluição sonora, procedeu-se à construção de um cartaz com as consequências que desta advêm para a saúde pública. Solicitou-se a cada aluno que identificasse uma consequência da poluição sonora e a escrevesse na

cartolina. No final da atividade procedeu-se à leitura em voz alta do que ficou registado e, com ajuda de dois alunos, colaram-se imagens alusivas ao tema.

De forma a compreender se os alunos tinham adquirido todos os conhecimentos, foi realizado um *quiz* com os tópicos abordados ao longo do projeto. Esta atividade incidia mais na área de Estudo do Meio, no entanto alguns domínios da área do Português, nomeadamente a oralidade, foram trabalhados de forma indireta. Dividiu-se a turma em três grupos e cada grupo elegeu um porta-voz. A professora lia a questão e cada grupo tinha de discutir a resposta entre si. Ao porta-voz do grupo que “batesse” primeiro com a mão na mesa era dada a oportunidade para responder. Se respondesse acertadamente somava um ponto, caso não acertasse era dada a vez ao grupo que “batesse” depois. Ao longo do jogo iam sendo registados os pontos de cada grupo e no final, o grupo vencedor foi premiado com um lápis para cada elemento e a toda a turma foi entregue um certificado de participação.

Posteriormente, quando se abordaram os desequilíbrios ambientais e as espécies em vias de extinção, a turma sugeriu a visualização do filme “Rio 1”. No final do filme comentaram as atitudes que devemos ter para evitar a extinção de espécies raras.

Segundo Monteiro (2016), “A visita de estudo é uma das estratégias que mais estimula os alunos dado o carácter motivador que constitui a saída do espaço escolar. A componente lúdica que envolve, bem como a relação professor-alunos que propícia, leva a que estes se empenhem na sua realização. Contudo, a visita de estudo é mais do que um passeio. Constitui uma situação de aprendizagem que favorece a aquisição de conhecimentos, proporciona o desenvolvimento de técnicas de trabalho, facilita a sociabilidade.”. Assim, reuniu-se a turma e antes da saída voltou-se a relembrar algumas das regras de segurança fora do recinto escolar. Distribuíram-se luvas e sacos de plástico. Durante o passeio os alunos recolheram o lixo encontrado pelo caminho e, no final, fizeram a separação desse lixo e colocaram-no no ecoponto correto.

Fase III- Divulgação/ Avaliação do projeto

Nesta fase, ao divulgar o seu trabalho, a criança tem que realizar o resumo da informação adquirida para a tornar apresentável a outros. Mas também tem que socializar os seus novos conhecimentos, o seu saber, tornando-o útil aos outros. As crianças socializavam os conhecimentos com os alunos dos restantes ciclos e também com os adultos (professor, pais, etc.) Ao fazê-lo, a criança deve adequar a informação ao público-alvo, tratando-se, assim, de um processo cognitivo sofisticado e elaborado. Podem sintetizar a informação em álbuns, amplos painéis, desdobráveis, livros, podem preparar uma dramatização, etc. (Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1998). As crianças deviam também avaliar o trabalho efetuado, relançando-se em novos projetos ou em pesquisas mais aprofundadas.

Como forma de divulgação do projeto pela comunidade escolar, distribuíram-se cartazes pelas turmas da escola. Foi eleito um porta-voz que teria de explicar aos colegas das outras turmas a razão para estarem a distribuir panfletos. Posto isto, dirigiram-se às salas de aula e solicitaram ao professor responsável se poderiam distribuir panfletos e explicar sucintamente o trabalho desenvolvido. Foram também afixados os cartazes e um modelo do panfleto num local onde toda a comunidade escolar pudesse ver o trabalho efetuado. Foi ainda organizada uma exposição com todos os trabalhos produzidos pelos alunos ao longo do projeto, bem como um livro com todas as atividades. Esta exposição foi visitada pelos encarregados de educação, que tiveram oportunidade de apreciar o resultado do trabalho dos filhos. Os encarregados de educação ficaram satisfeitos e comentaram que os educandos tinham andado motivados e que em casa mostravam interesse em dialogar sobre o que tinham aprendido.

A avaliação global do projeto foi efetuada pelos alunos, pelo professor cooperante, pelas professoras estagiárias, pela professora de necessidades educativas especiais, pela professora de apoio e, por fim, pelos encarregados de educação. Para avaliação do projeto foi criada uma tabela com as seguintes questões:

- O tema desenvolvido foi interessante?
- As atividades foram pertinentes e enriquecedoras?

- Atividade 1- Construção do Mapa Conceptual
- Atividade 2- Pesquisa sobre o Aquecimento Global
- Atividade 3- Construção de cartazes e panfletos
- Atividade 4- Visualização de vídeos (“Rio 1”, “Uma corrida contra o tempo”)
- Atividade 5- Opereta de Natal “À procura de um pinheiro”
- Atividade 6- Pesquisa sobre a política dos 5R’S
- Atividade 7- Jogo “O Sabichão da Reciclagem”
- Atividade 8- Reciclagem de Papel
- Atividade 9- Experiência “Simulando o efeito de estufa”
- Atividade 10- “Concurso de adivinhas”
- Atividade 11- Experiências no laboratório
- Atividade 12- Construção do cartaz acerca da poluição sonora
- Atividade 13- *Quiz* “Quem quer ser amigo do ambiente?”
- Atividade 14- Passeio ecológico/recolha de lixo
- Atividade 15- Afixação de cartazes e distribuição de panfletos pela comunidade escolar.

Cada questão tinha se ser avaliada segundo a seguinte escala: insuficiente, suficiente, bom e muito bom.

Depois de analisadas as respostas dos alunos podemos concluir que, no geral, a classificação atribuída foi muito bom.

PARTE II- EXPERIÊNCIAS- CHAVE

Capítulo III- Experiências chave em Educação Pré-Escolar

1. O brincar no jardim-de-infância

“Brincar é uma linguagem universal facilitadora de vivência em comum, cujo significado se renova permanentemente e, por isso, constitui um meio de comunicação capaz de minimizar a diferença dos estatutos e de ultrapassar a divergência dos códigos. BRINCAR implica o prazer de estar livre para descobrir novos significados, encontrar novas soluções, transmitir novas mensagens, criar novos afectos. Porque é agradável, porque diverte, porque favorece a evasão, porque é imprescindível à saúde mental das pessoas e dos grupos- BRINCAR- conseguir o equilíbrio entre o conhecido e o imaginado, entre a liberdade e o prazer, (...) é, na verdade, uma coisa séria. BRINCAR não é uma actividade neutra, mas sim a expressão dos valores, de sentimentos e significados”. (Neto, Barreiros & Pais, 1958:57).

Durante o período de estágio foi possível verificar que o grupo passava bastante tempo a brincar. Mesmo quando existiam atividades planificadas pelo adulto, as crianças realizavam-nas em pequenos grupos enquanto as outras continuavam a brincar.

Garvey (1992:12) defende que o brincar pode apresentar-se de cinco formas diferentes:

1. “Brincar é agradável, divertido. Mesmo quando não é acompanhado por sinais de alegria é avaliado positivamente por quem brinca;
2. Brincar não tem objetivos extrínsecos. As suas motivações são intrínsecas não estando ao serviço de outros objetivos;
3. Brincar é uma atividade espontânea e voluntária, não obrigatória e escolhida livremente por quem brinca;
4. Brincar implica um certo empenhamento activo por parte do sujeito;

5. Brincar tem algumas relações sistemáticas com o que não é brincar”.

O brincar era dos momentos do dia de que o grupo mais gostava. Durante este tempo eles tinham a oportunidade de escolher o que queriam, com quem e como o queriam fazer. A liberdade que existe nestes momentos permite às crianças divertirem-se, aprenderem e criarem relações com outras crianças e com os objetos.

Brincar é algo genético na criança e é também algo primordial para o desenvolvimento psicossocial desta. A criança cria com os brinquedos uma relação que leva ao desenvolvimento do raciocínio, da criatividade e a compreensão do mundo. (Château citado em Sousa, 2012:24).

Segundo Cordeiro (2014) o brincar tem quatro objetivos: desenvolver a imaginação e a criatividade, promover as competências sociais, desenvolver as competências físicas e trabalhar as emoções.

O mesmo autor (2014:330-331) afirma ainda que a imaginação e a criatividade são desenvolvidas porque a criatividade aparece definida “como uma forma de resolver problemas para os quais não há resposta simples, designadamente através de hipóteses vulgares ou convencionais. É uma forma de expressão da adaptabilidade e flexibilidade do pensamento, cuja concretização leva a produtos (aos vários níveis) que se caracterizam pela originalidade, qualidade, excelência e significado. Todas as crianças têm criatividade. (...) Este objectivo do jogo revela-se bem no «faz-de-conta». O jogo imaginativo é um dos grandes pilares desta idade”.

Durante o período de estágio foi possível observar que em diferentes situações as crianças se mostravam criativas quando tinham oportunidade de elas próprias criarem os seus brinquedos. Estes momentos eram proporcionados, principalmente, ao brincar com os legos em que eram montados animais, carros, aviões, coroas de princesas, entre outros objetos que eles desejavam para brincar e não tinham na sala.

Nos momentos de brincadeira surgiam também alguns conflitos porque mais do que um queria o mesmo brinquedo ou porque não queriam que outra criança da sala estivesse a brincar no mesmo local. Para resolver estes conflitos era dado espaço às crianças para negociarem e chegarem a um consenso sozinhas. O adulto apenas

intervenha quando as crianças não encontravam uma solução. De acordo com Cordeiro (2014), através destes momentos são promovidas diferentes competências sociais porque “a interação das crianças, umas com as outras, implica sempre questões como o conhecimento do outro, confiança e desconfiança, vontade e receio, e outras ambivalências. Representa também a necessidade de negociar, escutar, argumentar e ceder. E cooperar, partilhar e organizar” (Cordeiro, 2014:332-33).

De acordo com o mesmo autor, brincar desenvolve algumas competências físicas pois através dos jogos e brincadeiras são implicadas a ação dos músculos, articulações e ossos, da visão, da audição, da perceção dos movimentos, coordenação entre o cérebro e o corpo e a psicomotricidade.

“(…) Com este desenvolvimento físico vem também o sentido da autonomia e do «já sou capaz!» (...) Outro aspecto importante é que o jogo e a brincadeira, sobretudo praticados ao ar livre e com a possibilidade de correr e saltar, liberta endorfinas e contribui para o cansaço saudável que as crianças precisam.” (Cordeiro, 2014:334).

As crianças do sexo feminino mostravam preferência por brincar nos cantos da cozinha, mercearia e no quatinho. Nestes cantos era dada grande importância ao faz-de-conta, que permite às crianças expressarem-se e lidarem com os seus sentimentos (Cordeiro, 2014).

Piaget, através da sua perspectiva desenvolvimentista, defende que o brincar se traduz no jogo simbólico.

Kamii (1996) afirma que a perspectiva de Piaget acerca das brincadeiras está relacionada com o jogo. Este é um combinado de atividades que através do prazer da própria atividade leva a que o organismo se entregue. O jogo durante as fases iniciais pode ser considerado o centro do comportamento determinado pela assimilação. Este evolui através do relaxamento do esforço adaptativo e por uma administração ou exercício de atividades e pelo prazer ímpar de as dominar e retirar delas um sentimento de eficiência ou de poder. Desta forma, o jogo tem uma função biológica pois todos os órgãos e todas as capacidades têm de ser praticados.

Vygotsky defende que brincar é uma atividade específica da infância e permite à criança recriar a liberdade em sistemas simbólicos. Através da sua perspetiva construtivista relaciona o brincar imaginativo com o faz de conta.

Deve-se valorizar o brincar ao faz de conta porque se pode perceber as relações sociais que apareçam e que se liguem à vida real e aos usos sociais das crianças. (Ferreira, 2004).

O desenvolvimento ocorre ao longo da vida e as funções psicológicas superiores acontecem também ao longo da mesma. A criança recorre a interações sociais para aprender as regras do jogo.

Gaspar (2010) afirma que o brincar, segundo Vygotsky, é uma atividade que cria zonas de desenvolvimento próximo. Logo, fomenta a aprendizagem e o desenvolvimento. O brincar consiste também na articulação de objetivos que são quase contrários: “desenvolvimento emocional, da criatividade e social em oposição a desenvolvimento cognitivo; aumento da auto-estima em lugar da aquisição de sistemas simbólicos culturais; desenvolvimento versus aprendizagem”. (Gaspar, 2010:8).

O brincar pode ser qualificado em três fases: inicialmente, a criança começa a distanciar-se do seu meio social mais próximo. Na segunda fase, a criança imita os modelos dos adultos. A última fase é assinalada pelas convenções que terminam em regras e acordos associados a estas.

O brincar é um meio privilegiado para a aquisição de aprendizagens significativas para a criança, por isso, faz parte integrante da educação pré-escolar. Segundo Cordeiro (2014:329), “Diz-se muitas vezes que o brincar é o trabalho das crianças, ou que o trabalho das crianças é brincar. Vem a dar ao mesmo. E se há altura em que a palavra «brincar» tem maior significado é, justamente, entre o 1 e os 5 anos. A criança deixou de ser «bebé» e ainda não é um «aluno da primária» - brincar é assim a sua principal função e será através da brincadeira espontânea ou do jogo mais estruturado, só ou com outros meninos, que aprenderá a utilizar uma linguagem e comunicação cada vez mais simbólicas, organizadas e amplas. É o brincar que

também lhe facilitará a aquisição de conhecimentos, o equilíbrio de tensões e a catarse de emoções e sentimentos difíceis. São várias as vantagens de brincar, para além do gozo puro e simples e do prazer físico, psicológico e emocional. Refira-se também que é necessário respeitar a vontade de brincar a sós, e promover essas duas vertentes, respeitando as características da personalidade da criança”.

De acordo com a Declaração dos Direitos da Criança, a criança deve ter a oportunidade de brincar e de praticar atividades recreativas que tenham os mesmos objetivos que a educação.

Segundo Gomes (2010), brincar é um requisito fundamental para o desenvolvimento da criança pois a criança desenvolve e exercita capacidades. Através do brincar a criança desenvolve competências de interação social, de representação de papéis, de partilha, de cooperação e de comunicação (verbal e não verbal), de aquisição de novas palavras e conceitos, oferecendo-lhes “(...) múltiplas oportunidades para (interagirem) cooperativamente, expressarem os seus sentimentos, usarem a linguagem para comunicarem sobre os papéis que representam e responderem às necessidades umas das outras” (Hohmann & Weikart, 2009:188). O brincar possibilita que as crianças obtenham regras de comportamento.

Para Château (1961), as crianças, a partir do brincar, realizam diversas conquistas através da experimentação da qual se orgulham, o que leva a um sentimento de autoconfiança nas suas potencialidades e de afirmação do seu eu. Desta forma, o brincar é um meio de manifestação da personalidade da criança.

“A brincadeira é para as crianças fonte de profunda satisfação, desafio, prazer e recompensa, seja barulhenta ou sossegada, suja ou ordeira, disparatada ou séria, vigorosa ou não exigindo esforço” (Post & Hohmann citado em Coelho & Tadeu, s.d.:111).

“(...) todas elas remetem para uma atividade lúdica, que deve ser valorizada por ter um importante papel no desenvolvimento das crianças, uma atividade que se move em busca de interesses, prazeres, fantasias, vitórias, e respostas, uma verdadeira descoberta do «eu» e do mundo em redor” (Coelho & Tadeu, s.d.:111).

Gomes (2010:45) defende que “Mais do que uma ferramenta o brincar é uma condição essencial para o desenvolvimento da criança”. Assim “(...) cabe ao adulto proporcionar um ambiente rico para a brincadeira e estimular a actividade lúdica no ambiente familiar e escolar, tendo em conta que rico não quer dizer ter brinquedos caros, mas sim que se possibilita à criança explorar as diferentes linguagens que a brincadeira faculta (musical, corporal, gestual, escrita) fazendo com que desenvolva a sua criatividade” (Gomes, 2010:46).

De acordo com Coelho e Tadeu os materiais colocados à disposição das crianças devem ser diversificados para proporcionarem diferentes experiências. Os espaços devem também ser distintos e permitir a exploração de outros locais além da sala de atividades. A criança deve ter a possibilidade de descobrir na zona exterior e em locais comuns que fomentem outras experiências.

“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.” (OCEPE, 1998:39).

O exterior era o local onde todas as crianças mais gostavam de brincar. Aqui quase todas elas elegiam os baloiços como sendo o local preferido.

Tal como defende Cordeiro (2014) as crianças devem brincar no exterior apanhando chuva e frio e devem sujar-se. De acordo com este autor esta é uma prática saudável dentro dos limites.

Rosa (2013:11) conclui que “Em suma, o exterior é um espaço que se encontra extremamente adequado para atender às necessidades das crianças nas várias construções de jogo (Thomas & Harding, 2011). Quer o exterior, quer o interior oferecem condições para que a criança desenvolva competências a nível físico, mas é no exterior que esta encontra mais opções e oportunidades, por exemplo, de saltar por cima de troncos, trepar árvores, correr e explorar distâncias maiores (Erickson & Ernest, 2011). As crianças que passam mais tempo a brincar ao ar livre são menos propensas a ter miopia, ou seja, tendem a ter uma melhor visão à distância (McBrien,

Morgan & Mutti, 2008). Quando a criança se encontra envolvida em jogos dinâmicos e variados no exterior, encontra diversas oportunidades que fomentam a tomada de decisões e estimulam a resolução de problemas e pensamento criativo, oportunidades estas que não são tão facilmente encontradas no interior que se caracteriza como um espaço bastante estruturado (Erickson & Ernest, 2011). Um estudo realizado com crianças com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) demonstra que as crianças após brincarem em espaços naturais diminuem os sintomas de défice de atenção e apresentam-se mais calmos (Taylor, Kuo & Sullivan, 2001). O brincar livre no exterior permite melhorar o bem-estar emocional da criança, minimizando a ansiedade, a depressão, a agressão e os problemas relacionados com o sono (Burdette & Whitaker, 2005)”.

Depois de realizado o estágio e de analisados diferentes estudos posso concluir que brincar é fundamental, pois permite desenvolver diferentes competências (sociais, físicas e psicológicas) que ajudam a criança no seu desenvolvimento.

Enquanto futura profissional em educação pré-escolar defendo que as crianças devem ter a oportunidade de brincar no jardim-de-infância, pois há inúmeros benefícios. Através do brincar ao faz de conta o educador pode observar o que a criança sente naquele momento e, por isso, estes momentos são importantes tanto para a criança como para o educador.

Como já foi referido anteriormente, o exterior é um espaço privilegiado para brincar e é também o local que a maior parte das crianças elege como preferido. Este espaço é também educativo e permite às crianças terem contacto com a natureza. No futuro anseio ter oportunidade de dar a importância necessária a este local e permitir que as crianças brinquem igualmente lá.

2. As histórias na Educação Pré-Escolar

Escolhi esta experiência-chave por ser algo com que me deparei no estágio. Quase todos os dias, o grupo ouvia uma história e as crianças mostravam grande interesse no que escutavam. Caso a educadora não contasse uma história, o grupo solicitava-lhe que o fizesse. Quando as crianças brincavam no canto da biblioteca, algumas delas até já contavam as histórias lidas pela educadora em momentos anteriores.

“Ouvir contar histórias na infância leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, que proporciona às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui para a formação de estruturas mentais que lhe permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas como os acontecimentos do seu quotidiano. Na época actual a maioria das crianças não tem oportunidade de ouvir histórias no seio familiar. Cabe ao jardim-de-infância e à escola assegurar que não lhes falte essa experiência tão enriquecedora e tão importante para a aprendizagem da leitura.” (Plano Nacional de Leitura, s.d.:5).

O jardim-de-infância é um local de excelência para se ouvir contar histórias. Aqui as crianças podem ter contacto com diferentes narrativas, diversas formas de as contar e com diferentes pessoas a dar-lhes voz.

O educador de infância ou a pessoa que conta a história deve ter atenção aos seguintes aspetos:

- “Um bom contador de histórias tem que saber adaptar-se ao público. Esse ajuste é feito ao vivo, e de uma forma rápida e quase imperceptível.
- Se a assistência se distrai, há que mudar o relato abreviando o enredo, introduzindo novas peripécias, criando suspense. Se a assistência se mostra fascinada, vale a pena prolongar o desfecho.
- A mesma narrativa terá de apresentar cambiantes conforme a idade das crianças e as características dos vários grupos.” (Plano Nacional de Leitura, s.d.:5).

Segundo Mateus et al., o ato de contar histórias é um importante auxílio na prática pedagógica do educador de infância, uma vez que as histórias permitem às crianças

desenvolver a imaginação, a oralidade, a criatividade, o gosto pela leitura e colaboram na formação da personalidade a nível social e afetivo.

“A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real.” (Rodrigues citado em Mateus et al., s.d.:56).

Durante o reconto da história “Mamã maravilha”, na qual eram apresentados diferentes tipos de mães, foram representados esses tipos de mães. Este é um dos exemplos que demonstra que as histórias contadas fazem parte da vida real das crianças.

Ainda de acordo com Mateus et al. (s.d.), o ato de contar histórias necessita que se crie um ambiente de encantamento, suspense, surpresa e emoção através do qual as personagens ganhem vida. As histórias desenvolvem a imaginação, promovem o gosto e o hábito pela leitura e a aquisição de vocabulário.

O ato de contar histórias é um momento mágico em que todos estão envolvidos numa atmosfera de fantasia. O educador cria um clima de cumplicidade com as crianças que remete à época dos antigos contadores que se reuniam em redor do fogo para contarem histórias sobre os costumes e valores do povo. (Pennac citado em Mateus et al., s.d.)

Sisto (s.d.:1) defende que “Ao ouvir uma história, as crianças (e o leitor em geral) vivenciam, no plano psicológico, as ações, os problemas, os conflitos dessa história. Essa vivência, por empréstimo, a experimentação de modelos de ações e soluções apresentadas na história fazem aumentar consideravelmente o repertório de conhecimento da criança, sobre si e sobre o mundo. E tudo isso ajuda a formar a personalidade!”

As crianças que têm contacto com histórias desenvolvem a imaginação, a criatividade e a capacidade crítica e assim tornam-se ouvintes e leitores críticos, na

medida em que assumem o protagonismo das suas próprias vidas. As histórias direcionadas às crianças têm como principal objetivo instruir e a partir destas é possível realizar um exercício de cidadania e criar uma discussão de ideias. O educador deve ter estes aspetos em consideração quando utiliza as histórias na sala de atividades. (Sisto, s.d.)

Sim-Sim, Silva e Nunes (2008:12) defendem que “a qualidade do contexto influencia a qualidade do desenvolvimento da linguagem. Quanto mais estimulante for o ambiente linguístico, e quanto mais ricas forem as vivências experienciais propostas, mais desafios se colocam ao aprendiz de falante e maiores as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional.”

Um contexto que favoreça a leitura faz com que exista vontade de aprender a ler. Para que tal aconteça é necessário que a aprendizagem seja experienciada em contexto real e para tal importa: “(i) que a sala de aula contenha materiais de leitura e de escrita variados e atractivos; (ii) que o professor crie rotinas diárias de leitura recreativa; (iii) que as crianças ouçam e vejam os adultos a ler materiais diversos e para fins específicos; (iv) que seja criado um clima de cumplicidade entre a escola e a família com o objectivo de favorecer actividades conjuntas de leitura; (v) que as crianças conversem com o adulto sobre o que ouvirem ler.” (Sim-Sim, 2009:28). No grupo em que foi realizada a prática havia um contexto estimulante e todos os pontos referidos anteriormente foram observados durante o período de estágio.

Morais (1997) defende que ouvir o educador ler tem três funções: cognitiva, linguística e afetiva. Escutar histórias é o primeiro passo para a leitura e permite elucidar as crianças acerca da relação entre a linguagem escrita e falada.

Mata (2008:79-80) apresenta seis resultados que a leitura de histórias potencia:

- “Proporcionar oportunidades para ouvir leitura fluente – ouvir leitura fluente, com a entoação adequada, facilita o acesso ao sentido e à mensagem, a compreensão do que é ler e para que se lê, mas também desperta o interesse e a vontade em participar nesta actividade.

- Fornecer modelos de leitores envolvidos – um educador ou um pai que goste de ler e que consiga transmitir esse prazer às crianças dá um contributo importante para a promoção de futuros «leitores envolvidos». Para além do prazer, tal como referimos anteriormente, os adultos são importantes modelos de como e para que se lê. O envolvimento que sentirem e conseguirem transmitir nos momentos de leitura partilhada são um dos elementos essenciais para a formação de «pequenos leitores envolvidos».
- Alargar experiências – o que se lê nos livros, para além de ser uma importante fonte de conhecimento, pode servir de ponto de partida para explorações e pesquisas, para se saber mais sobre determinado assunto, para se compararem vivências e conhecimentos. A história tem assim um potencial imensurável e diversificado, adequando-se a sua exploração aos interesses e vivências de cada grupo de crianças.
- Desenvolver a curiosidade pelos livros – a forma como se lê ou conta uma história, tal como toda a exploração que a antecede ou lhe dá continuidade, são elementos importantes para o desenvolvimento da curiosidade e do interesse pelos livros e a leitura. Contactando com livros diferentes (nos temas, nas formas de abordagem, no tipo de texto, na utilização de imagem, etc.), as crianças apercebem-se também da sua diversidade, o que as apoiará na curiosidade para a sua exploração.
- Aprender «comportamentos de leitor» – a partir das observações que vão fazendo, as crianças vão-se apercebendo dos comportamentos típicos de um leitor e, posteriormente, quando estão a ver livros, utilizam esses mesmos comportamentos, de um modo cada vez mais sistemático e elaborado.
- Apoiar no desenvolvimento de conceitos sobre a escrita – mesmo sem ser feito de uma forma escolarizada, as crianças aprendem muito sobre a escrita e as suas características nos momentos de leitura de histórias. Aprendem que o mesmo texto aparece sempre associado à mesma mensagem e que, qualquer que seja o leitor, a mensagem é sempre a mesma e pela mesma ordem (literalidade e linearidade da escrita). Apercebem-se também da orientação da escrita (esquerda/direita e de cima para baixo), das relações entre a escrita e a

oralidade (quando apontamos o que estamos a ler) e também que a mesma coisa se escreve sempre da mesma maneira (a palavra «fada» aparece sempre escrita do mesmo modo). Vão também começando a reconhecer algumas letras e alguns sinais de pontuação, de uma forma integrada e que lhes faz sentido.”

Analisando os resultados apresentados por Mata (2008), é possível concluir que as histórias são uma ferramenta importante que ajuda no desenvolvimento das crianças. O educador deve recorrer às histórias para ajudá-las a compreender diferentes conceitos e aprendizagens que serão significativas.

Rigolet (2006) defende que quem conta a história deve estar no papel de mediador e como tal deve conhecê-la bem, traduzir os sons com traços suprasegmentais e as ações com movimentos, empregar o discurso direto e valer-se do gesto.

“Um princípio básico e fundamental deve estar subjacente a qualquer acto de leitura: a compreensão de que devemos ler com as crianças e não somente para elas. Ler uma história adquire sempre - quer seja para o nosso filho, sobrinho ou educando - dimensões insuspeitadas e insuspeitáveis, que nos ultrapassam por completo. Isto significa que, assim considerado, o acto de leitura é de grande responsabilidade, tornando-se no nosso aliado educativo...” (Rigolet, 2009:112).

No decorrer da leitura das histórias, o grupo intervinha para dar a sua opinião sobre o que pensava que iria acontecer de seguida. As crianças eram ouvidas, contavam a história como a imaginavam e no final era contada a narrativa real. Ao realizar este processo, permitíamos que a leitura fosse não para as crianças mas sim com as crianças e era também dada a liberdade a cada um para imaginar a sequência dos acontecimentos da história e o seu desfecho.

Segundo Cavalcanti, citado em Coelho (2013:25), “as histórias são um fator de desenvolvimento para as crianças. As histórias permitem conhecerem-se a si mesmas através de diálogos e da realidade, bem como na relação entre a família e o mundo que rodeia. A criança pode ultrapassar os seus medos, dificuldades, problemas e angústias mas também adquire informações do seu mundo, desta forma, sentindo-se segura e confiante, é capaz de enfrentar novos desafios.”

Assim, o educador deve usar as histórias como uma forma de despertar a curiosidade das crianças para certos temas, para esclarecer eventuais dúvidas que surjam e como ponto de partida para o desenvolvimento de algumas atividades.

As histórias que o educador leu ou contou e que são recontadas ou inventadas pela criança, de memória ou através de imagens, permitem abordar o texto narrativo que motiva o desejo de aprender a ler. (OCEPE, 1998).

Segundo as OCEPE (1998:70-71), “O modo como o educador lê para as crianças e utiliza os diferentes tipos de texto constituem exemplos de como e para que serve ler. Na leitura de uma história o educador pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura, por exemplo, ler o título para que as crianças possam dizer do que trata a história, propor que prevejam o que vai acontecer a seguir, identificar os nomes e as actividades das personagens... Procurar com as informações em livros, cujo texto o educador vai lendo e comentando de forma a que as crianças interpretem o sentido, que retirem as ideias fundamentais e reconstruam a informação, e também ler notícias num jornal, consultar um dicionário, ou ler em conjunto uma receita e segui-la para a realização de um bolo, são alguns meios para que as crianças se apercebam de diferentes utilidades da leitura...”.

Desta forma, se “o professor considera a leitura como algo importante na sua vida e sente prazer em ler, o seu entusiasmo comunicar-se-á mais facilmente às crianças que o rodeiam.” (Sobrinho, 2000:77).

De acordo com Albuquerque (2000), as histórias para a infância são estratégias essenciais que oferecem à criança um prazer indiscutível e uma compreensão fácil das mesmas, apesar da sofisticação das suas estruturas cognitivas. As vivências adquiridas a partir dos livros para a infância possibilitam às crianças a emergência de sentimentos essenciais para o seu desenvolvimento, pois se elas se identificam com a personagem da história, experienciam os seus sentimentos (Santos, 2013).

Segundo Mata (2008:78), “A leitura de histórias é uma actividade muito rica e completa, pois permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, em geral, e à leitura, de uma forma específica. (...) É indiscutível e de largo consenso a importância da prática de leitura de histórias, enquanto actividade regular,

agradável e que proporciona interações e partilha de ideias, concepções e vivências.”

Quando a pessoa que conta as histórias estimula a leitura de uma história, pela interação da narrativa com a dramatização, os adereços, a música, os cenários, entre outros, esta pretende facilitar o melhor entendimento do texto, ou seja, este é um facilitador do processo de aprendizagem da criança (Costa, 2012).

Foram utilizados durante a realização da prática alguns recursos que permitissem a estimulação da leitura das histórias. A técnica do flanelógrafo foi a que o grupo mais gostou, pois pediu para contarmos mais histórias daquela forma. O recurso à técnica da televisão também foi utilizado e o grupo mostrou contente por escutar a história.

Segundo Albuquerque (2000), quando os educadores apenas utilizam o livro como meio para a narração da história selecionada, estão a limitar a imaginação e a criatividade das crianças, porque ao utilizar o livro os cenários são descritos bem como o retrato das personagens e a criança é obrigada a sustentar-se dentro dos limites das figuras incluídas no texto.

Algumas das histórias foram contadas através do livro e sempre que este meio era utilizado as crianças observavam os desenhos e comentavam-nos. O grupo discutia as imagens que via e associava-as ao que tinha escutado anteriormente.

É importante dinamizar estes momentos, não apenas com uma leitura simples, mas utilizando determinadas técnicas para animar a leitura. Mata, citado em Costa, 2012:57) refere algumas técnicas que podem ser utilizadas nestes momentos: “o auxílio do livro, utilizado durante a leitura e valorizando as suas ilustrações; a produção de sons que pretendem trazer para a realidade alguns momentos da narrativa; o convite a imaginar uma realidade ou a recordar uma memória no sentido de envolver o ouvinte; a associação com atividades de pintura ou canções; a utilização do flanelógrafo como suporte de imagens pertencentes à história; a utilização de fantoches das personagens, entre outros”.

Ao utilizar diferentes técnicas para contar histórias, o educador está a valorizar o conteúdo destas e a promover a implicação das crianças na história, a motivação para

a hora do conto, a criatividade e a imaginação e o contacto com diferentes manifestações artísticas.

As histórias são um importante recurso na formação do leitor, pois incentivam-no a ter gosto pela leitura e ajudam no desenvolvimento de diferentes capacidades como a imaginação, a criatividade e o gosto pela leitura. Assim, o educador deve utilizá-las na sala de atividades.

No futuro pretendo utilizar esta ferramenta na sala de atividades. Enquanto educadora de infância, tenho consciência de que devo diversificar as estratégias utilizadas para o ato de contar histórias e de que existem diversas técnicas que motivam as crianças e que as incentivam quando escutam a história.

Ocasionalmente, deve existir um diálogo sobre o que foi escutado ao longo do reconto da história. Na minha opinião, este diálogo apenas deve existir quando as crianças mostram interesse nisso. Se as crianças desejarem contar a história de diferente forma também deve ser permitido que isso aconteça. Deve-se sempre dar a oportunidade à criança de se expressar.

3. Abordagem de mosaico

3.1. Revisão da literatura

A Abordagem de Mosaico foi criada por Alison Clark e Peter Moss, sendo uma metodologia que serve para escutar crianças pequenas visto que estas têm uma voz própria que deve ser tida em conta.

Este tipo de abordagem é influenciado pela Pedagogia de Participação e pelo modelo pedagógico Reggio Emilia. Segundo Oliveira- Formosinho (2013:32), “ A Pedagogia-em-Participação é essencialmente a criação de ambientes educacionais em que a ética das relações e interações permite o desenvolvimento de atividades e projetos que, por sua vez, possibilitam às crianças viver, aprender, significar e criar, porque valorizam a experiência, o conhecimento e a cultura das crianças e das famílias, em diálogo com o conhecimento e a cultura das profissionais.”. No modelo Reggio Emilia “a criança é conceptualizada como ativa, competente, construindo o seu conhecimento no âmbito de uma rede de interações e relações que estabelece como o outro - as crianças e os adultos - com quem interage na escola, na família, na comunidade.” (Lino, 2013:118).

A abordagem de mosaico tem como objetivo o envolvimento da criança na construção das próprias aprendizagens. Esta abordagem ajuda a dar voz às crianças. Segundo Edwards, Gandini, e Forman dar “voz” às crianças, incluindo crianças pré-verbais, não significa apenas uma transmissão de ideias através de palavras mas também de formas criativas que estas utilizam para expressar os seus pontos de vista e experiências, nomeadamente as cem linguagens. Assim, tanto a linguagem verbal como não-verbal, serve para impulsionar o falar, o refletir, o ouvir as crianças.

Clark e Moss (2001) apresentam cinco características desta abordagem:

- Multi-método: recorre a diversos métodos para recolha de informação e reconhece as diferentes “vozes” das crianças;
- Adaptabilidade: deve ser capaz de se adaptar a diferentes instituições e de ter como ponto de partida as crianças como especialistas das suas próprias vidas;

- Participativa: deve reconhecer as competências das crianças, ouvindo-as em vez de assumirmos que elas próprias já sabem as respostas, ou seja, escutar para ouvir;
- Reflexiva: inclui crianças, profissionais e técnicos especializados em diversas áreas do desenvolvimento para refletir sobre os significados;
- Incorporada na prática: pretende-se que as opiniões das crianças sirvam de base para o trabalho da educadora.

Esta metodologia de investigação emprega o uso de diversos métodos que podem ser adaptados pelo investigador, tais como a utilização de câmaras/fotografias, os circuitos, os mapas, as reuniões, as dramatizações, a observação e a documentação, as conversas e a manta mágica.

A utilização de câmaras/fotografias permite às crianças fotografarem o que acham mais pertinente em função do seu propósito. Os circuitos são a exploração do espaço através de um passeio guiado pelas crianças. Os mapas são a forma de registarem e representarem os circuitos, pois oferecem o registo visual e permitem às crianças discutirem e refletirem sobre os seus interesses, as suas prioridades e as experiências. As reuniões são conversas informais em que o investigador deve ser sensível, flexível e organizado na gestão do tempo. Para crianças com idade inferior a dois anos as dramatizações são muito utilizadas e podem ser inseridas figuras do jogo ou outros instrumentos. A observação e documentação recorrem a registos e comentários sobre a experiência auxiliando-se de fotos, murais, vídeos e diversos meios de comunicação e representação. Realizadas com as crianças, os pais/encarregados de educação, os educadores e os auxiliares, as conversas devem ser informais e permitem conhecer as perspetivas das crianças. Por último, a manta mágica é o espaço de observação e reflexão acerca dos momentos mais importantes para as crianças e possibilita a oportunidade de elas verem, comentarem e incorporarem os elementos da pesquisa.

A Abordagem de Mosaico desenvolve-se numa sequência de ações que se organizam em duas ou, em certos casos, em três fases: a fase da recolha da informação, a fase da reflexão e discussão e, quando a abordagem é utilizada em torno da resolução de um problema concreto, a fase da decisão.

Na primeira fase, a informação recolhida é orientada ou liderada pelas crianças, isto é, reúnem-se as perspetivas das crianças pois ouvir a criança e a sua vontade é o mais importante. Para a recolha da informação usam-se os diferentes métodos referidos anteriormente, visto que são variados e flexíveis e possibilitam ao adulto ficar com uma visão mais completa e enriquecedora das perspetivas das crianças. Nesta fase existem quatro etapas: formulação das questões de investigação, questões éticas, conversa introdutória e implementação. As questões de investigação formuladas devem ser questões abertas, formuladas pelo adulto mas centradas na criança. As questões éticas são o consentimento informado da educadora, dos pais e das crianças. A terceira etapa é a conversa introdutória em que é apresentado o projeto e as crianças têm a oportunidade de escolher se querem ou não participar. A última etapa é a implementação, que se concretiza com o uso dos diversos métodos descritos anteriormente.

Na reflexão e discussão juntam-se as diferentes peças de informação e as crianças, os pais, o educador e/ou investigador dialogam, refletem e interpretam. Daí o nome escolhido para a abordagem, “mosaico”, pois a junção das diferentes peças de informação e material fazem uma imagem compósita dos pontos de vista das crianças. Desta forma, utiliza-se o método Manta Mágica, explicado anteriormente.

A terceira e última fase é a decisão. Esta fase é usada especialmente em projetos/pesquisas de cariz transformativo, incluindo o envolvimento direto das crianças no processo de decisão. No estudo realizado por Alison Clark surgiram diversas propostas de transformação que foram organizadas em quatro categorias: a manter, a expandir, a mudar e a acrescentar.

3.2. Procedimento

O processo de investigação iniciou-se através de uma reunião com a educadora cooperante para que esta desse o seu consentimento para a realização desta investigação. Nesta reunião explicou-se em que é que consistia este método e que só participariam as crianças que desejassem. Para que os pais dessem o seu

consentimento informado, ficou decidido que se enviaria uma carta a explicitar em que é que consistia este processo de investigação e que as crianças decidiriam se queriam ou não participar (registo no Apêndice VI). Em grande grupo realizou-se uma conversa em que se elucidou as crianças que tínhamos que realizar um trabalho para a nossa escola sobre o que eles achavam acerca dos espaços da sua escola. Informámos também que cada um podia decidir se queria ou não participar. Assim, surgiram 14 crianças interessadas. Como forma de se comprometerem a realizar este trabalho connosco, o grupo decidiu realizar um compromisso: as crianças carimbavam o seu dedo e à frente as estagiárias escreviam o seu nome. Na folha do compromisso podia-se ler “Prometemos ajudar a Mónica e a Filomena no trabalho sobre os espaços da nossa escola”.

O primeiro método utilizado foi o desenho do espaço favorito em que se percebeu de imediato a preferência pelo espaço exterior e pela sala dos cantinhos.

Posteriormente, as crianças realizaram de forma individual o circuito utilizando uma máquina fotográfica e fotografando o local mais importante para elas, o que mais e menos gostavam.

De seguida, foi realizada a conversa informal com cada criança. Estas foram questionadas se era possível registar por escrito o que elas nos diziam e todas aceitaram o pedido. Quando perguntávamos se podíamos ter a conversa naquele momento nem todas quiseram e, por isso, só dialogámos quando as crianças assim o desejavam. Para esta conversa foram previstas algumas questões orientadoras (registo fotográfico Apêndice VII).

Para a construção do mapa as crianças tiveram a oportunidade de escolher a fotografia que queriam do local. Solicitou-se que elaborassem o mapa da forma que elas achavam que era a escola e que colassem as fotografias pela ordem pela qual tinham realizado o percurso.

Para juntar todas as peças desta abordagem foi realizada a Manta Mágica que foi afixada na sala dos cantinhos (registo no Apêndice VIII).

Foi realizada uma conversa individual com a educadora cooperante e a auxiliar do grupo com questões orientadoras parecidas com as das crianças.

Para a conversa com os pais foram antecipadas algumas questões orientadoras para ajudarem a descobrir o que eles pensavam que os seus filhos achavam da escola (registo no Apêndice IX)

3.3. Análise dos dados

Analisando os desenhos, concluiu-se que o espaço exterior era o que as crianças mais gostavam, pois sete crianças desenharam-no. A sala dos cantinhos era também um dos espaços preferidos.

Estudando as respostas obtidas no decorrer da conversa informal foi possível concluir que o espaço considerado como mais importante e o de que mais gostavam era o exterior. A sala dos cantinhos foi o espaço que mais crianças (três) disseram que não gostavam. Quando questionadas sobre o que mudariam na escola a aquisição de material foi a resposta que mais se obteve.

Posteriormente a esta análise foi realizada a categorização dos dados. Para tal agrupou-se a informação com características semelhantes, o que possibilitou obter as categorias patentes na imagem que se segue, que são validadas com algumas das respostas dadas pelas crianças.



Figura 1- Categorização dos dados

A maior parte das crianças afirmou que gostava de ir para a escola porque podia brincar. De facto, as relações sociais são muito evidentes como sendo o que mais gostam de fazer, afirmando “gosto de brincar com os meus amigos”. O espaço exterior é eleito como sendo o local que mais gostam e o espaço que mostravam se levassem um amigo à escola. Metade dos alunos afirma que o espaço interior é o mais importante porque tem muitos brinquedos. Ouvir histórias era a atividade orientada preferida pois “gostavam de ouvir histórias porque são sempre novas”. Dormir era a atividade não letiva favorita das crianças.

Analisando as respostas da educadora e da auxiliar percebe-se que ambas julgavam que a sala dos cantinhos e o espaço exterior eram os espaços que as crianças consideravam mais importantes e de que mais gostavam. Quanto ao espaço de que menos gostavam, a auxiliar acreditava ser o dormitório e a educadora achava que era a sala das cores pois era um espaço associado à realização de atividades dirigidas.

Na opinião dos pais o espaço exterior era o espaço considerado mais importante e o que os seus filhos mais gostavam. Em relação ao espaço de que menos gostavam as respostas foram diversificadas.

Através das informações recebidas, percebi que esta abordagem é importante para o adulto compreender aquilo de que as crianças gostam mais e menos e o que alterariam na escola. Através desta abordagem o educador de infância pode realizar alterações na sala de atividades de forma a torná-la mais atraente para as crianças. Com isto é importante que o educador esteja atento às necessidades de cada um e que as respeite.

Capítulo IV- Experiências chave em 1.º Ciclo do Ensino Básico

1. Trabalhos para Casa

Durante a realização do estágio foi possível observar que grande parte da turma não realizava os trabalhos para casa (TPC). Quando questionados acerca dessa atitude, as respostas eram diversas, embora grande parte dos alunos afirmasse que não tinha tempo para resolver os trabalhos porque beneficiava de diferentes atividades extra curriculares o que fazia com que chegasse tarde a casa.

Segundo Walberg e Paik, citados em Silva e Lopes (2015:93), “Tal como um tripé, os TPC exigem que o professor os marque, os corrija e faça comentários, que os pais verifiquem se os filhos os fazem e que o aluno os realize. Se uma destas pernas é frágil, o tripé pode cair”.

De acordo com os autores supracitados é possível afirmar que este tema envolve três agentes educativos: o professor, o aluno e os pais. O professor realizava a correção dos TPC de cada aluno e, posteriormente, analisava os erros em conjunto com cada um. Caso não tivessem efetuado os trabalhos ficavam sem poder ir aos intervalos até que os executassem. Os alunos não gostavam de ter trabalhos e não os achavam importantes pois a maior parte nem os realizava.

Conforme Molina (2015:138) afirma, “Não podemos perder de vista que o objetivo dos deveres é aprofundar os conhecimentos, a sua assimilação e compreensão”.

“Trabalhos para carecas, trabalho para cábulas, trabalho para camelos, tortura para crianças, trabalho p’ra chatear...” (Araújo, 2006:30). Estas são algumas das definições dos alunos sobre o que são os TPC e que devem servir para uma reflexão do significado que estes têm para os alunos.

“(…) Não me posso esquecer nunca da cara de alguns alunos quando ouviam estas três letras. Martírio, angústia, pânico, aborrecimento, contrariedade; enfim, raramente eram expressões alegres. Os mais audazes até pediam às vezes, com ar embevecedor, que não passasse trabalhos” (Machado, 2011:124).

Tal como refere o autor supracitado quando os alunos eram informados que teriam TPC estes faziam uma cara de sofrimento e sacrifício, pois sabiam que se não os realizassem em casa os resolveriam na escola.

Os TPC, normalmente, são a cópia de textos, repetições das palavras, fichas com problemas e cálculos que imitam a matéria dada (Araújo, 2009). Tal como afirma Araújo os TPC habitualmente eram fichas que imitavam a matéria dada. Costumavam ser exercícios do manual escolar e eram utilizados para consolidar a matéria e para fazer revisões.

Tal como Silva (2009) defende, os TPC são tarefas extra aula e devem facultar aos alunos a oportunidade de aprendizagens complementares.

Por vezes surgiam dúvidas que os alunos colocavam no dia seguinte e às quais o professor respondia. A realização de exercícios de forma autónoma levava a que cada estudante estivesse mais atento ao que era questionado e assim surgiam dúvidas que, caso o exercício fosse resolvido em contexto de sala de aula e em grupo, não surgiriam.

“Incutir hábitos de trabalho e autonomia no estudo pode ser um bom motivo para promover os trabalhos de casa. Devem pois ser exequíveis, com soluções, que os alunos conhecem e não um pedido de auxílio aos pais para explicarem matérias, que os alunos e alguns pais não dominam. Nesse sentido é preciso ter sempre cuidado, para que o trabalho de casa não se torne motivo de desigualdades entre os alunos e não cumpra os propósitos que aponto” (Coelho, 2016).

Na turma em questão os alunos não tinham hábitos de trabalho, o que depois influenciava os seus resultados escolares. Os TPC, habitualmente, eram solicitados apenas ao fim de semana para permitir que realizassem uma revisão e um estudo da matéria dada. Como os alunos não resolviam os exercícios e não estudavam, era necessário que os professores fizessem uma constante revisão dos conteúdos lecionados anteriormente.

Tal como Coelho (2016), Machado (2011:125) defende que “Agora, usando de moderação, sempre achei que os TPC tinham o valor de os ajudar a criar métodos e

hábitos de trabalho e a fomentar a sua autonomia. Nesse aspecto, o meu conselho é que os vá passando, com critério e de forma regular mas sem os sobrecarregar. Os TPC são uma forma de incentivo à aprendizagem”.

Através da minha experiência enquanto aluna estagiária, penso que a realização dos TPC ajuda os alunos a criarem métodos de estudo que são facilitadores das aprendizagens realizadas. Contudo, como já referi, nesta turma grande parte dos alunos não tinham métodos de trabalho e a falta destes era refletida nas avaliações.

A concretização destes trabalhos obriga a que cada aluno encontre a sua própria forma para a resolução dos mesmos. Meirieu (1998) afirma que cada aluno tem uma cultura diferente, que cada um tem diversas capacidades e os ambientes familiares são todos desiguais, o que leva a que não existam dois alunos iguais. Assim, cada aluno produziu as suas estratégias para aprender e é através delas que elabora uma planificação do estudo que lhe permite realizar os TPC e estudar.

“Deve ficar claro que o responsável pelos deveres é o aluno e não família, ainda que esta possa ajudá-lo a auto regular-se e a distribuir o trabalho que tem que fazer nas primeiras fases do trabalho autónomo em casa, já que nem todos os alunos têm a mesma capacidade de forma inata. Não é de desprezar a hipótese de fornecer algumas orientações sobre as condições a serem garantidas quando se trabalha em casa, como o momento adequado, as características que deve ter o espaço onde se estuda, a ordem e o silêncio que devem existir, etc.” (Molina, 2015:137-138).

De acordo com o autor supracitado penso que a família tem um papel importante para que cada aluno realize os TPC. Se em casa existir interesse em perceber o que é que se aprendeu na escola e se o professor solicitou que praticassem algumas tarefas, as crianças perceberão que os TPC são importantes e que os devem realizar. O incentivo da família para que os alunos estudem e percebam que estudar é importante na vida de cada aluno leva a que estes demonstrem interesse e vontade de aprender e de estar na escola.

A quantidade de TPC atribuída aos alunos nem sempre é significado de qualidade, porque se não existir uma boa planificação por parte de cada um os resultados obtidos não serão os desejados.

Molina (2015:137) afirma que “Também devemos avaliar se a quantidade de deveres é excessiva e qual é o limite. Os próprios alunos e as capacidades próprias da sua idade são uma importante fonte de informação acerca deste ponto”.

O docente cooperante solicitava a execução dos TPC apenas ao fim de semana e muitos deles não os efetuavam alegando falta de tempo. Posteriormente, este foi substituído por outra professora titular de turma que enviava poucos trabalhos todos os dias e a turma começou a realizá-los, apesar de este se ter revelado um processo lento.

“A maioria das crianças tem imensos trabalhos para casa (TPC) para fazer depois do horário escolar e sentem-se sufocadas com a pressão dos pais, da escola, mas também dos centros de estudo e do ATL (atividades de tempos livres), que não compreendem que depois das aulas elas precisam de brincar. Com a crise, a pressão está a aumentar imenso” (Maria José Araújo citado em Lusa/EDUCARE, 2016). Os TPC podem originar um cansaço extra para os alunos e para os pais, porque os alunos ficam sem tempo livre para realizarem atividades de lazer e desportivas e para brincar de forma livre, e os pais têm que chegar do seu trabalho e muitas vezes ajudar os filhos nas tarefas escolares.

Perrenoud (1995) afirma que os TPC são, por vezes, um tormento para pais e filhos pois servem para “enervá-los, culpabilizá-los, deixar-lhes campo livre à angústia, transformá-los em explicadores... colocar muitos pais em situação de incompetência ou de onnipotência”.

Segundo Araújo (2009), o excesso de trabalho para as crianças traz graves consequências como o cansaço, a angústia e comportamentos de mal-estar que originam stresse e depressão.

Machado (2011:125) defende que “E aqui pode, mais uma vez, inovar de variadíssimas formas. Mais do que as que podemos imaginar. Desde começarem a

fazer o TPC na escola e terminarem-no em casa, passando por pedir-lhes que definam o seu próprio trabalho de casa, dentro de um critério, por exemplo, de ensinarem alguma coisa nova à turma, e ir até a dar-lhes a indicação de fazer alguma espécie de trabalho de grupo. Outras ideias são misturar os TPC com as suas actividades quotidianas. Dependendo da disciplina que lecciona, pode encontrar imensas ideias de os pôr a interagir com o seu meio envolvente. Seja o supermercado, seja a piscina, sejam os vizinhos, a rua onde mora, a casa da família, que foi visitar, as hipóteses são variadas”. O professor deve em conjunto com os alunos verificar quais os melhores TPC. No entanto, este não é um processo fácil de concretizar no 1.ºCEB porque existem programas e horários rigorosos a cumprir, o que pressupõe que todos os alunos aprendam as mesmas coisas no mesmo período de tempo.

“Os pais devem ser entendidos como um recurso que permite um sucesso continuado na aprendizagem...” (Villas-Boas, 2000:10). A ligação que pais e filhos têm durante a realização dos TPC é importante porque contribui para o desenvolvimento cognitivo dos filhos e para o seu aproveitamento. O mesmo autor (2000:5) afirma que “estudos realizados em áreas diferentes, como a matemática, as línguas estrangeiras, etc., vieram trazer outro contributo que evidencia que o TPC tem efeito positivo quando conta com o envolvimento dos pais, independentemente do seu nível socioeconómico ou cultural”.

Davies (1993) partilha da mesma opinião que Villas-Boas, porque aponta a importância do apoio que os pais dão aos filhos na realização dos TPC o que os leva a um melhor aproveitamento escolar.

Segundo Perrenoud e Montandon (2001), citados em Henriques (2006:228-229), “Avolumam-se então as provas de uma nova abordagem que reforça a importância do envolvimento escola-família como forma de prevenção de insucesso escolar. Do ponto de vista teórico, parece consensual a vantagem de uma colaboração estreita entre os diversos parceiros. A finalidade deste envolvimento é que todos ajudem os alunos a adquirir um conjunto de capacidades e comportamentos que permitam o

sucesso académico e, simultaneamente, auxiliem o professor a cumprir o longo currículo formal”.

A relação que a escola e a família tinham era escassa e, por isso, as crianças demonstravam pouco interesse. Por vezes o professor escrevia recados para informar os pais que os TPC não tinham sido realizados e estes nem os assinavam. Na minha opinião, os alunos continuavam sem os realizar porque a família não mostrava preocupação pelos recados. A relação que deve existir entre estes agentes educativos deve ser aperfeiçoada pois ambos querem o melhor para cada criança. Se o professor chama à atenção porque não resolviam os trabalhos, a família deveria fazer o mesmo para a criança sentir que ambos querem o melhor para ela.

“Por um lado, os professores sentem necessidade do apoio dos pais e outros actores sociais para lidar com a diversidade dos alunos e com a extensão dos programas pelo que, mesmo subrepticamente, envolvem os pais e outros. Por outro, os pais/EEs, face às exigências do quotidiano, não conseguem responder às solicitações do professor. Todas as crianças, num momento ou noutro, sentem dificuldades quer no processo de aprendizagem escolar, quer nas tarefas que lhes são exigidas e a família faz tudo o que pode para melhorar as oportunidades de sucesso do filho.” (Henriques, 2006:229).

Com as exigências profissionais dos pais, muitos não conseguem dar a atenção necessária aos seus filhos. Hoje em dia, os pais trabalham muito e têm pouco tempo para acompanhar os seus educandos na vida escolar e este fator pode ser prejudicial para o sucesso deles.

Tal como afirma Molina (2015:138) “os TPC não devem ser a origem dos problemas ou conflitos familiares, nem devem delimitar a aprendizagem. Se o professor verificar que existem dificuldades necessita de contactar com a família para encontrarem soluções para os problemas que impedem o trabalho dos alunos em casa”.

Segundo Perrenoud (1995), os TPC não devem ter a função de dar a conhecer aos pais/EEs o que se faz na aula, nem na realização dos mesmos lhes deve ser conferida

responsabilidade. Sustenta mesmo que se deve evitar que os pais verifiquem diariamente as tarefas dos filhos e que se o aluno não cumprir o que lhe foi solicitado, isso dirá respeito apenas ao professor e à turma.

Neste aspeto de controlo dos TPC, Meirieu (1998) está de acordo com Perrenoud, afirmando que os TPC poderiam tornar-se para estes uma ocasião de manifestarem aos filhos que se interessam por eles. O controlo apertado dos pais/EEs ou outros deve ser evitado, para que a criança aprenda a tomar conta de si própria. Não quer dizer que se demitam, mas que partilhem as emoções e ajudem a encontrar soluções. Admitimos que nem todas as famílias se sintam preparadas para assumir atitudes pedagógicas deste tipo. Contudo, se o docente e os pais acertarem as práticas educativas neste âmbito, pensamos ser possível maior sucesso. Para o autor supracitado, o professor tem obrigação de quantificar, explicar e corrigir as tarefas a fim de que os alunos possam tirar resultados positivos, assim como tem também a obrigação de criar para todos os alunos condições de igualdade relativas à realização das mesmas.

Na opinião de Patton (1994), “o papel da família relativamente à realização dos TPC é, de certa forma, limitado. A sua intervenção deve ser no sentido de criar ambiente favorável que estimule a concentração do aluno, o ajude a determinar um tempo próprio ou na obtenção do material necessário. A fim de evitar criar confusões no aluno, motivadas pelo facto de pais e professores não usarem a mesma estratégia pedagógica, o apoio dos pais não deve ser utilizado na fase de aquisição de conceitos, mas apenas no reforço do que é ensinado na escola.” (Henriques, 2006:229-230).

Os pais devem ter instruções concretas de como é esperado que ajudem os filhos nos TPC. O docente deve-se mostrar disponível para esclarecer as dúvidas que possam surgir (Villas-Boas, 2000).

Segundo Coelho (2016), “Em 24 professores, em média, apenas dois deles são absolutamente contra os trabalhos de casa. Uma parte dos restantes passa-os pontualmente e alguns diariamente, mesmo no fim-de-semana e férias. Claro que isto é uma informação baseada na experiência de quem já lecionou em muitas escolas.”

O tempo que os alunos dedicam aos TPC não apresenta uma grande visibilidade positiva no aproveitamento dos alunos nos primeiros anos, mas nos anos seguintes estes têm um impacto bastante considerável no seu aproveitamento.

Segundo Silva e Lopes (2015:93-94), “Os benefícios dos trabalhos de casa foram apresentados por vários pesquisadores ao longo das últimas décadas (por exemplo, Cooper, 1989; Cooper et al, 2006; Epstein & Van Voorthis, 2001; Keith, 1986; Walberg, 1991). Pesquisas realizadas nos Estados Unidos da América, Inglaterra, França, Alemanha e Portugal e noutros países sugerem que os trabalhos de casa podem ter benefícios imediatos para os alunos, como melhorar as suas notas, o seu desempenho na escola e a sua atitude em relação à aprendizagem, bem como benefícios duradouros, como gestão do tempo e competências para resolver problemas que os possam ajudar não apenas na universidade, mas também mais tarde na vida”.

Um investigador da Universidade do Minho defende que não se deve acabar com os TPC pois estes têm duas funções: promover a autonomia do aluno e permitir compreender o que ele consegue realizar de forma autónoma. O mesmo investigador não concorda com a OCDE, que afirma que os TPC podem aumentar as diferenças socioeconómicas pois garantem que os estudantes podem desenvolver competências e colmatar lacunas na aprendizagem (Lobo, 2016).

Segundo Cooper, 2007 e Kralovec e Buell, 2000, citados em Lopes e Silva (2015: 94), “os efeitos positivos dos trabalhos de casa no desempenho e aprendizagem escolar são os enumerados de seguida:

- Aproveitamento e aprendizagem a curto prazo:
 - Melhor retenção do conhecimento factual;
 - Aumento da compreensão;
 - Melhor pensamento crítico (análise e síntese);
 - Melhor concetualização;
 - Melhor processamento da informação;
 - Enriquecimento curricular.

- Efeitos académicos a longo prazo:
 - Incentivo à aprendizagem no tempo de lazer;
 - Promoção de atitude escolar positiva;
 - Melhores hábitos e competências de estudo;
 - Enriquecimento curricular.
- Efeitos não académicos a longo prazo:
 - Maior autodisciplina;
 - Maior autocontrolo;
 - Melhor organização do tempo;
 - Maior questionamento;
 - Maior independência na resolução de problemas.

“(…) outros acham-nos excessivos, contraproducentes e até potenciadores de desigualdades entre as crianças na medida em que umas podem beneficiar da ajuda dos pais e outras não.(…) Alegam estes pais que são cansativos e, se a criança já aprendeu a matéria na escola, então mais vale ler um livro em casa. Se a maioria dos especialistas concorda que os TPC roubam tempo às brincadeiras nas crianças mais novas não aprendeu, não vai ser em casa que o vai fazer” (Lopes, 2016)

Uma crítica ao uso do TPC relaciona-se com o grau de eficácia pois para isso acontecer estes devem ter significado e sentido para os alunos. Necessitam de ser relevantes, criativos, interessantes e envolventes. O que habitualmente acontece é que os alunos os vêem como aborrecidos, inúteis, desnecessários e cansativos não encontrando assim motivação para os realizar. (Silva, 2004 citado em Silva & Lopes, 2015).

“Efeitos negativos dos trabalhos de casa no desempenho e aprendizagem escolar:

- Saturação:
 - Perda de interesse pelos assuntos académicos;
 - Fadiga física e emocional.
- Inibição do acesso a atividades de lazer e comunitárias.
- Interferência parental:
 - Pressão para os realizarem e com bom desempenho;

- Confusão de técnicas de ensino (os professores ensinam de uma maneira e os pais de outra).
- Batota:
 - Cópia dos trabalhos de terceiros;
 - Ajuda excessiva além da tutoria;
 - Agravamento do fosso entre «bons» e «maus» alunos.” (Cooper, 2007; Kralovec & Buell, 2000 citado em Lopes & Silva, 2015: 94)

Depois de analisadas as diferentes perspetivas dos vários autores sobre esta temática, e a partir da minha própria experiência como professora estagiária, penso que quando os trabalhos de casa são pertinentes o professor deve solicitar a sua realização. Tal como alguns autores defendem, os trabalhos de casa ajudam os alunos desde tenra idade na criação de hábitos de estudo e na consolidação das aprendizagens adquiridas no contexto escolar. Os TPC são uma forma de os alunos sistematizarem os conceitos aprendidos e, na minha opinião, quando solicitados com moderação são uma mais-valia.

No estágio realizado o grupo de crianças habitualmente não realizava os trabalhos solicitados e era penalizado, ficando impedido de ir ao intervalo até terminar as tarefas. Quando isto era muito recorrente o professor escrevia na caderneta do aluno para informar os encarregados de educação. Em alguns casos estes recados não eram assinados o que fazia com que o aluno não se sentisse na obrigação de os realizar quando solicitados pelo docente. Ocasionalmente os estudantes levavam como TPC os trabalhos que não eram concluídos na sala de aula.

Posteriormente o orientador cooperante foi substituído pela professora de apoio, que defendia que não se devia solicitar a realização de TPC porque as crianças têm atividades extra curriculares e, por vezes, chegam tarde a casa e se ainda tiverem trabalhos será complicado resolvê-los. Para esta docente quando os trabalhos eram corrigidos devia-se chamar cada aluno e perceber o porquê de ele ter errado e quais as dúvidas.

A docente que passou a ser titular de turma solicitava aos alunos que todos os dias realizassem dois/três exercícios em casa. Inicialmente a ideia não foi bem aceite por

todos pois desde o início do ano que estavam habituados a realizar TPC apenas ao fim de semana.

Analisando as perspetivas dos professores, penso que no futuro atuarei como a última docente titular de turma, solicitando aos alunos a realização de exercícios todos os dias. Com este método pretendo ajudar as crianças a criarem hábitos de trabalho.

Um trabalho solicitado a partir da nossa intervenção foi a escrita da tabuada caso errassem quando fossem questionados na sala de aula. A maior parte dos alunos cumpria sempre esta tarefa. Todos os dias antes de começar a lecionação da aula solicitávamos aos alunos que nos facultassem o caderno para realizar a correção. Caso tivesse algum erro esse aluno era chamado para compreendermos o que se tinha passado e para corrigir com ele. Quando não cumpriam o solicitado registava-se no caderno “não realizado” e a data.

No meu ponto de vista, a realização dos TPC por parte de cada aluno é um benefício para eles porque é uma forma de consolidarem os conhecimentos. Permite também que surjam dúvidas que devem ser esclarecidas pelo professor no dia seguinte.

Tendo em conta a minha experiência, penso que os trabalhos devem ser corrigidos pelo docente e quando são detetados erros estes devem ser discutidos com cada estudante para que se compreenda qual a dúvida. Sempre que solicitados, os TPC devem ser corrigidos no dia seguinte para que as crianças sintam que é importante realizá-los.

No futuro espero conseguir solicitar a realização dos trabalhos mas também proceder à sua devida correção na sala. O trabalho da professora, dos pais e dos alunos deve ser o de uma verdadeira equipa pedagógica em que todos querem o melhor e trabalham para o sucesso dos estudantes.

2. A interdisciplinaridade no 1.º Ciclo

De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa-Infopédia, interdisciplinaridade significa “qualidade daquilo que é interdisciplinar”. Por sua vez, interdisciplinar quer dizer “que diz respeito, simultaneamente, a duas ou mais disciplinas ou áreas do conhecimento”.

A utilização da interdisciplinaridade como método de ensino permite ao professor articular as disciplinas/ áreas disciplinares que ensina. Desta forma os alunos têm a oportunidade de realizar uma aprendizagem integrada, ou seja, aprendem diferentes conceitos de áreas disciplinares distintas ao mesmo tempo.

Fazenda (1979), citado em Siqueira (2001:92), acrescenta que a interdisciplinaridade “é uma relação de reciprocidade, de mutualidade, um regime de copropriedade que iria possibilitar o diálogo entre os interessados”.

A interdisciplinaridade permite terminar com a fragmentação do conhecimento e para tal é necessário que tenha uma visão de conjunto que permite uma coerência na articulação dos conhecimentos (Luck, 1994 citada em Siqueria 2001).

Durante a realização do estágio foi possível observar que o professor cooperante dava uma enorme relevância à interdisciplinaridade e durante a leção das suas aulas utilizava este método para que os alunos aprendessem melhor os diferentes conceitos.

Seguindo o ponto de vista de Leite (2012:88), “Neste último caso incluem-se trabalhos que consideram que o currículo deve ter em conta o meio em que se insere a escola e a relação entre a cultura escolar e as culturas de origem dos alunos a quem esse currículo se destina. Os que concebem a articulação curricular enquanto meio de estabelecimento de relação entre disciplinas e os seus conteúdos apontam-na no sentido da multidisciplinaridade, da interdisciplinaridade ou da transdisciplinaridade, querendo com isto significar:

- no caso da multidisciplinaridade, pressupõe-se uma organização em que diversas disciplinas que se situam, geralmente, no mesmo nível hierárquico, e

embora continuando a manter as suas fronteiras de conhecimento, estabelecem, pontualmente, relações entre si;

- no caso da interdisciplinaridade, ocorre a valorização de um grupo de disciplinas que se inter-relacionam e cujo nível de relações pode ir desde o estabelecimento de processos de comunicação entre si até à integração de conteúdos e conceitos fundamentais que proporcionem uma visão global das situações (influenciada pelos «olhares» das diferentes disciplinas de base);
- no caso da transdisciplinaridade, deixa de existir o parcelamento das disciplinas, embora se tenham por base os seus conhecimentos. Por isso, este tipo de organização corresponde ao grau máximo de coordenação entre as disciplinas e interdisciplinas e é apontada como facilitadora da interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade.”

Desta forma, Leite (2012) apresenta a seguinte figura que demonstra a relação entre as disciplinas tendo por base as definições descritas anteriormente:

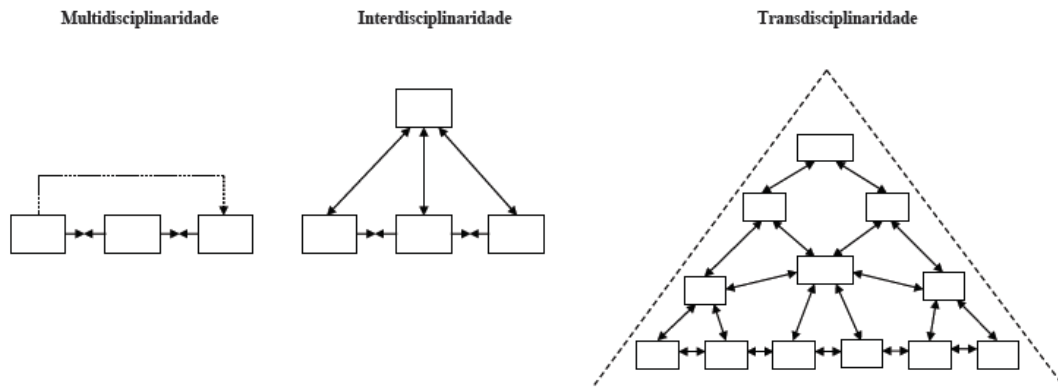


Figura 2-Relação entre disciplinas segundo Leite (2012)

Pombo (2003) apresenta uma outra figura para representar a relação entre as disciplinas:

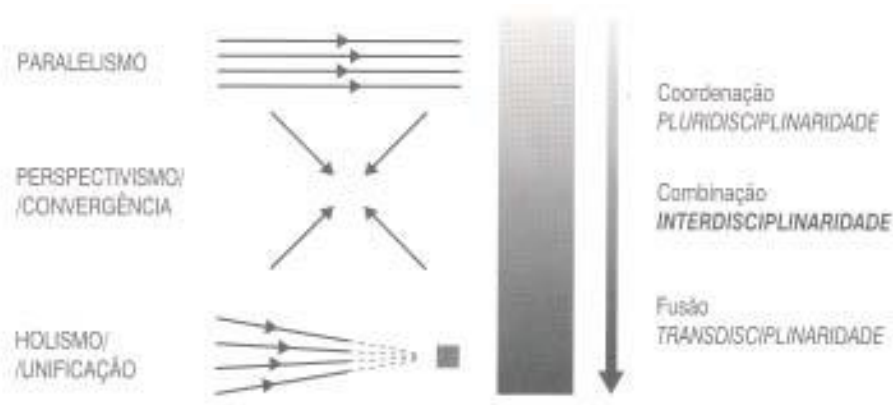


Figura 3- Relação entre disciplinas segundo Pombo (2003)

“Jean-Luc Marion (1978) define a interdisciplinaridade como a cooperação entre várias disciplinas no exame de um mesmo objeto. (...) Para Piaget (1972), a interdisciplinaridade aparece como intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas (...) tendo como resultado um enriquecimento recíproco. Palmade (1979) vai mais longe, propondo que por interdisciplinaridade se entende «a integração interna e conceptual que rompe a estrutura de cada disciplina para construir uma axiomática nova e comum a todas elas, com o fim de dar uma visão unitária de um sector do saber”:(Citado por Pombo, 1994:10).

Como já foi referido anteriormente, não existe um conceito só para este termo. Importa, então, refletir sobre a interdisciplinaridade em educação. Segundo Pombo (2003) existem quatro contextos importantes: epistemológico, pedagógico, mediático e empresarial e tecnológico. O contexto epistemológico refere-se às práticas de transferência de conhecimentos entre disciplinas e pares. As questões de ensino, as práticas escolares e as transferências do conhecimento entre professores e alunos situam-se no contexto pedagógico. O contexto mediático compreende a interdisciplinaridade como o juntar de pessoas com diferentes perspetivas e colocá-las a dialogar em conjunto. A nível empresarial e tecnológico a interdisciplinaridade é um processo hábil de gestão e decisão.

De acordo com Thiesen (2008:550), a escola tem um papel importante no crescimento da interdisciplinaridade, pois “A escola, como lugar legítimo de aprendizagem, produção e reconstrução de conhecimento, cada vez mais precisará acompanhar as transformações da ciência contemporânea, adotar e simultaneamente apoiar as exigências interdisciplinares que hoje participam da construção de novos conhecimentos”. Seguindo a mesma linha de orientação a escola deve acompanhar o ritmo das mudanças que ocorrem na sociedade que está cada vez mais interconectada, interdisciplinarizada e complexa.

Um professor que deseje realizar uma prática interdisciplinar tem de ultrapassar diversos obstáculos. Trabalhar desta forma leva a acabar com o individualismo e a alterar a prática de cada docente.

Segundo Pombo, Levy e Guimarães (1994:18) “(...) mais não visam do que garantir o seu pequeno mas exclusivo domínio de competência e evitar a todo o custo ter que reconhecer, enfim, a grande ignorância que rodeia os estritos limites da sua especialidade”.

Os autores supracitados referem que no meio escolar existe uma grande batalha relacionada com a interdisciplinaridade porque toda a escola está organizada disciplinarmente, desde a sua estrutura e o funcionamento, às diferenças entre as disciplinas, à separação do tempo através dos horários rigorosos e à divisão do espaço em que cada sala está separada.

Os mesmos autores referem que em muitas escolas não existe uma sala que se sirva para o trabalho livre e coletivo que permita “(...) experiências de trabalho comum com várias disciplinas” (Pombo, Levy & Guimarães, 1994:20). Na mesma linha de pensamento, os autores referem que os horários produzidos ano após ano não refletem em nenhum momento um tempo transversal para a cooperação entre as disciplinas. O currículo é idealizado e lecionado de forma fragmentada, sem que exista uma ligação entre as diversas áreas de conhecimento.

A interdisciplinaridade deve ser vista como “(...) uma resposta significativa que, em conjugação com outras orientações e inovações necessárias à reestruturação dos actuais sistemas de ensino, pode permitir à escola ultrapassar as barreiras disciplinares que tradicionalmente a configuram e contribuir para contrariar os

efeitos perversos da fragmentação e especialização dos saberes da consciência dos alunos” (idem/ibidem:23).

De acordo com Roldão (1999), uma prática interdisciplinar pretende organizar as disciplinas de outra forma planificada e que permita organizar a vida da instituição e a prática curricular e organizativa recorrendo à prática do trabalho colaborativo. Este tipo de trabalho leva a que se combata a educação fragmentada que não promove a formação de cidadãos para a sociedade do conhecimento.

Segundo Rivarossa de Polop (1999), citado em Augusto e Caldeira (2007:142), “os principais obstáculos a serem vencidos para a implantação da interdisciplinaridade nas salas de aula são:

- Formação muito específica dos docentes, que não são preparados na universidade para trabalhar interdisciplinarmente; (...)
- Ausência de espaços e tempos nas instituições para refletir, avaliar e implantar inovações educativas”.

No entender de Santomé (1998), citado em Augusto e Caldeira (2007:140), a interdisciplinaridade pressupõe que exista vontade e compromisso de que as diversas disciplinas tenham contacto dependendo assim umas das outras.

“A introdução da interdisciplinaridade implica simultaneamente uma transformação profunda da pedagogia, um novo tipo de formação de professores e um novo jeito de ensinar: passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria, que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear, a uma relação pedagógica dialógica na qual a posição de um é a posição de todos. Nesses termos, o professor passa a ser o atuante, o crítico, o animador por excelência” (Ivani Fazneda citado em Thiese, 2008:551).

Gadotti afirma que a interdisciplinaridade leva à construção de um conhecimento globalizante e que quebra as fronteiras de cada disciplina. Tal como Ivani Fazenda defende, é preciso que o professor tenha uma atitude interdisciplinar e que não integre, simplesmente, os conteúdos.

“A escola é um ambiente de vida e, ao mesmo tempo, um instrumento de acesso do sujeito à cidadania, à criatividade e à autonomia. Não possui fim em si mesma. Ela deve constituir-se como processo de vivência, e não de preparação para a vida. Por isso, sua organização curricular, pedagógica e didática deve considerar a pluralidade

de vozes, de concepções, de experiências, de ritmos, de culturas, de interesses. A escola deve conter, em si, a expressão de convivialidade humana, considerando toda a sua complexidade. A escola deve ser, por sua natureza e função, uma instituição interdisciplinar” (Thiesen, 2008:552).

Após a análise de diferentes opiniões, penso que é possível a implementação da interdisciplinaridade em turmas do 1.º CEB, embora seja uma tarefa complicada em alguns agrupamentos escolares que são muito rígidos relativamente aos horários. Nas turmas onde o professor titular consegue abordar os conteúdos de uma forma interdisciplinar, verifica-se que os alunos adquirem esses conteúdos mais rapidamente e de forma mais fácil e, por isso mesmo na minha prática pedagógica futura, pretendo sempre que possível abordar as matérias programáticas de forma articulada e interdisciplinar para que os alunos construam a sua aprendizagem de forma articular.

Na minha opinião, a utilização deste método é uma mais-valia para os professores e para os estudantes: é positivo para os docentes porque permite uma flexibilização da planificação, isto é, a planificação assume-se como um guião para lecionar as aulas e não uma imposição; é igualmente positivo para os alunos pois possibilita-lhes uma noção articulada dos conceitos e um entendimento de que todas as disciplinas/áreas disciplinares se relacionam.

Esta metodologia era utilizada pelo orientador cooperante no decorrer das aulas. Por exemplo, quando estudaram História de Portugal, sempre que era pertinente, eram realizados cálculos matemáticos com as datas.

Durante a leção das minhas aulas tentei socorrer-me deste método. Inicialmente foi um pouco complicado porque estava preocupada em cumprir a planificação, mas aos poucos começou a ser mais simples agir de forma interdisciplinar.

Numa das minhas intervenções pedagógicas estávamos a estudar português e no momento tornou-se pertinente recorrer à matemática para explicar um conteúdo. Alguns dos alunos nem perceberam que naquele momento trabalhávamos duas áreas ao mesmo tempo. E para mim, enquanto professora estagiária, foi possível

compreender a importância de estarmos preparados para responder às necessidades dos estudantes.

Enquanto futura professora, penso que os horários muitas vezes impostos pelos agrupamentos prejudicam o uso da interdisciplinaridade. Ainda assim, o professor de 1.ºCEB deve ser capaz de articular as disciplinas/áreas disciplinares tendo por base as necessidades da turma, pois creio que o uso deste método permite captar uma maior atenção por parte da turma: os alunos nunca sabem o que esperar, o que lhes desperta o interesse e os motiva a estarem atentos.

Capítulo V- Experiência chave transversal à Educação Pré-Escolar e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico

1. Trabalho por projeto

A escolha desta experiência chave prende-se com o facto de esta metodologia de trabalho ter sido utilizada em ambos os contextos onde foi realizada a prática. Tanto na EPE como no 1.ºCEB os temas escolhidos estavam relacionados com o ambiente.

Com a mudança do século XIX para o século XX, aparece na educação um movimento educacional designado de Escola Nova. Este movimento questionou e problematizou a escolarização e fazia uma intensificada crítica à escola tradicional. Os principais representantes e também fundadores da Escola Nova foram Ovide Decroly (1871-1932), Maria Montessori (1870-1952) e John Dewey (1859-1952). John Dewey e o seu seguidor William Kilpatrick foram os principais representantes desta pedagogia. “Dewey acreditava que o conhecimento só é obtido através da ação, da experiência, pois o pensamento é produto do encontro do indivíduo com o mundo. Nós, seres humanos, somos dotados do desejo de conhecer, de aprender, afinal temos dúvidas e necessidades, o que nos leva constantemente a enfrentar problemas de ordem teórica ou prática, procurando, a partir daí, construir respostas e explicações válidas.” (Barbosa & Horn, 2008:17).

Todas as crianças têm o desejo de descobrir mais sobre determinados assuntos do seu agrado e a utilização deste método permite ao educador e/ou professor compreender quais os interesses do grupo e explorá-los.

“O movimento de educação progressista associado ao pensamento de John Dewey defende o experimentalismo, o apelo aos interesses dos alunos, a preocupação de ligar a educação a objetivos pragmáticos e práticos e o reconhecimento de diferenças individuais no ritmo de aprendizagem.” (Castro & Ricardo, 1993:10).

Desta forma, Dewey sugeria um currículo centrado nas necessidades naturais da criança e via a escola como uma comunidade educativa ecológica e democrática,

onde é possível construir ideias próprias através do debate com os outros, na partilha e na experiência com a natureza. Assim, a criança tem um papel ativo no processo de aprendizagem porque ela é a construtora do seu próprio conhecimento empregando o método “aprender fazendo”.

Em Portugal esta metodologia foi divulgada pela primeira vez em 1943 pela pedagoga Irene Lisboa no seu livro *Modernas Tendências de Educação*. Já desde os anos 60 que este método de trabalho era realizado no Movimento da Escola Moderna, onde os projetos são vistos como sendo parte intrínseca deste modelo pedagógico. Nos inícios dos anos 90 este tipo de trabalho começou a ser divulgado nas escolas de Reggio Emilia, em Itália, com uma forte atenção às artes. (Vasconcelos et al., s.d.).

A palavra projeto tem origem latina “projectu” e significa “lançado” que quer dizer “lançar para a frente”. Em português, esta palavra tem um sentido polissémico: “plano para a realização de um ato; representação gráfica e escrita, acompanhada de um orçamento que torne viável a realização de uma obra; cometimento, empresa; desígnio, tenção; na filosofia existencial, aquilo que o homem tende e é constitutivo do seu ser verdadeiro.” (Dicionário da Língua Portuguesa-Infopédia).

Quando se prevê algo em relação ao futuro, está-se, de certo modo, a projetar no sentido em que a palavra projeto é a previsão de algo que está em mente e se deseja realizar, fazendo um esboço da visão do futuro. (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998)

Em educação, a palavra “projeto” está associada a uma metodologia que deseja desenvolver o currículo de forma interdisciplinar e permite a construção de saberes, evolução de atitudes e valores proporcionando uma prática diferenciada nas escolas, “no entanto uma vez que um projeto é mais emergente e negociado do que totalmente pré-planeado pelo professor, constitui a parte menos estruturada e mais informal do currículo nos anos escolares”. (Katz & Chard, 1997:11).

A definição de projeto refere-se ao trabalho realizado em conjunto e relaciona-se com o reconhecimento e envolvimento dos alunos e dos professores no processo de

construção dos saberes. O projeto aparece ligado a uma situação ou a um problema onde “pode, então, ser considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas, ou um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (Katz & Chard citadas em Vasconcelos et al, s.d.:10).

Os projetos são passíveis de ser incluídos no currículo e de serem considerados como um recurso que tem como fim dar vida ao conteúdo, sendo uma atividade intencional que possibilita o envolvimento dos alunos pois esta é uma característica-chave do trabalho de projeto. O trabalho por projeto presume acabar com o modelo tradicionalista em que o professor define o conteúdo e as tarefas e passa a valorizar o saber prévio das crianças, honrando os interesses e o que querem aprender em determinado momento e fazendo deles (...) intervenientes ativos na construção dos saberes (Cortesão, Leite e Pacheco, 2002).

Tal como afirma Paulo Freire, “o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo”, sendo que o professor tem o papel de mediador e orientador na construção e no desenvolvimento dos saberes dos alunos.

Durante a realização da prática em contexto de 1.ºCEB foi levado a cabo um trabalho de projeto com a turma em que os alunos assumiram o papel principal pois decidiram o que queriam descobrir e como o iriam fazer. As professoras estagiárias tiveram o papel de facilitadoras na aprendizagem dos alunos.

Na EPE o grupo decidiu o que iria descobrir e como o fazer, mas foi necessário um maior acompanhamento das educadoras estagiárias. As crianças descobriram bastantes informações com as suas famílias e em diálogos realizados na sala de atividades.

No trabalho de projeto “a criança é o ponto de partida, o centro e o fim. O seu desenvolvimento e crescimento, o ideal. Só ela fornece o padrão. Todos os estudos se devem subordinar ao crescimento da criança (...). A personalidade, o carácter, são muito mais do que matérias de estudo. A finalidade não é o conhecimento, a informação, mas a autorrealização. Possuir todo o mundo de conhecimentos e perder

o seu próprio é um destino tão horrível em educação como em religião.” (Dewey citado em Gambôa, 2011:52).

Tanto na EPE como no 1.ºCEB as crianças foram o ponto de partida, o centro e o fim. Para a escolha do tema na EPE foi analisado o PCG e observaram-se quais os interesses das crianças durante os momentos de brincadeira livre concluindo assim que o problema a explorar seria “Os animais”. No 1.ºCEB dialogámos com o professor cooperante que sugeriu um tema relacionado com o ambiente e depois de analisadas as necessidades da turma e os seus interesses selecionou-se o “Aquecimento Global”.

Tal como afirma Vasconcelos (2011:15), “Os projectos devem ser relevantes ética e culturalmente: os projectos são significativos para as crianças, trabalham na sua «zona de desenvolvimento proximal» (Vygotsky, 1978) e provocam pesquisas estimulantes, não apenas para as crianças, mas para os adultos que com elas interagem. Estes projectos têm relevância social e cultural, têm conteúdo ético e estético, promovem nas crianças um sentido de responsabilidade social, criam dissonâncias cognitivas, educam o sentido de pesquisa e de inovação.”

Segundo Castro e Ricardo (1993), o trabalho por projeto tem os seguintes objetivos: “para praticar competências sociais, tais como a comunicação, o trabalho em equipa, a gestão de conflitos, a tomada de decisões e a avaliação de processos; para aprender fazendo, para ligar a teoria à prática, para fazer uma interdisciplinaridade com os «pés assentes no chão», isto é, no projeto; para realizar aprendizagens e desenvolver múltiplas capacidades das pessoas que são os alunos (os professores também desenvolvem algumas...); para aprender a resolver problemas, partindo de situações e dos recursos existentes.”

Dewey declarava que “projetar e realizar é viver em liberdade” e desta forma definiu os princípios fundamentais para a realização de projetos na escola. Os princípios por ele explicados são o princípio da intenção, da situação-problema, da real experiência anterior, da investigação científica, da integração, da prova final e da eficácia social.

Através do princípio da intenção “toda a ação, para ser significativa, precisa de ser compreendida e desejada pelos sujeitos, deve ter um significado vital, isto é, deve corresponder a um fim, ser intencional, proposital”. Segundo o princípio da situação-problema “o pensamento surge de uma situação problemática que exige analisar a dificuldade, formular soluções e estabelecer conexões, constituindo um ato de pensamento completo”. De acordo com o princípio da ação “a aprendizagem é realizada singularmente e implica a razão, a emoção e a sensibilidade, propondo transformações no perceber, sentir, agir, pensar. No que concerne ao princípio da real experiência, este pressupõe que “as experiências passadas formam a base na qual se assentam as novas”. De acordo com o princípio da investigação científica “a ciência se constrói a partir da pesquisa, e a aprendizagem escolar também deve ser assim”. Com o princípio da integração percebe-se que “apesar de a diferenciação ser uma constante nos projetos, é preciso partir de situações fragmentadas e construir relações, explicitar generalizações”. O princípio da prova final permite “verificar se, ao final do projeto, houve uma aprendizagem e se algo se modificou”. O princípio da eficácia social afirma que “a escola deve oportunizar experiências de aprendizagem que fortaleçam o comportamento solidário e democrático”. (Barbosa e Horn, 2008: 18).

O trabalho por projeto define-se através de diferentes fases no processo de aprendizagem a partir de projetos. Vasconcelos define quatro fases do trabalho de projeto: definição do problema, planificação e desenvolvimento do trabalho, execução e divulgação/ avaliação.

Segundo Vasconcelos (s.d.:14), na primeira fase “partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo; as crianças desenham, esquematizam, escrevem com o apoio do adulto.”

Na planificação e desenvolvimento do trabalho são elaborados mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa em que é definido o que se vai fazer, por onde se inicia o trabalho, como se vai fazer e quem pode ajudar. São divididas as tarefas e realiza-se um calendário de atividades. (Vasconcelos, s.d.).

Numa terceira fase, fase da execução, “As crianças partem do processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções. Elaboram gráficos e sínteses da informação recolhida. Aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: «o que sabíamos antes»; «o que sabemos agora»; «o que não era verdade». As teias iniciais podem ser reconstruídas em diferentes momentos do processo. As crianças utilizam uma variedade de linguagens gráficas. (...) Surgem grandes mapas, gráficos, quadros, que são afixados nas paredes da sala.” (Vasconcelos, s.d.:16).

Na divulgação/ avaliação é socializado o saber, tornando-o proveitoso aos outros (restante comunidade escolar, família, comunidade envolvente). Os trabalhos realizados são expostos na escola, realizam-se portefólios, álbuns, torna-se público tudo o que se aprendeu. Ao longo de todo o processo e no final avalia-se o trabalho realizado, a intervenção de todos, a qualidade da pesquisa e dos trabalhos concretizados, de tudo o que se aprendeu. (Vasconcelos, s.d.).

Katz e Chard (2009) afirmam que o trabalho por projeto tem três fases: planeamento e início, desenvolvimento dos projetos e reflexões e conclusões.

“O essencial da primeira fase do trabalho de projecto comum a todas as crianças envolvidas é partir das informações, ideias e experiências que elas já possuem sobre o tema. Durante a primeira fase o educador de infância ajuda as crianças a construir uma perspectiva comum sobre o tema e formularem um conjunto de questões que serão o fio condutor da sua investigação.” (Katz & Chard, 2009:102).

De acordo com os autores supracitados, o grande objetivo do educador de infância é que as crianças alcancem novos conhecimentos e informações. Desta forma, ele organiza visitas de estudo ou convida visitantes relevantes. O educador de infância mune-se de objetos, fotografias e artefactos relacionados com o tema permitindo assim que as crianças os explorem na sala de atividades.

“O principal objectivo na terceira fase de um projecto é ajudar as crianças a concluir o projecto através do trabalho de grupo e individual, e a fazer um resumo do que aprenderam. Na terceira fase espera-se que a maioria das crianças tenha em comum um entendimento completo e aprofundado do tema do projecto. (...) O que é necessário é a descrição pormenorizada do percurso de aprendizagem das crianças, para que o projecto represente para cada uma delas uma mais-valia e uma experiência muito própria. Partimos do princípio de que, à medida que aplicam os novos conhecimentos, as crianças são verdadeiramente possuidoras desses saberes.” (Katz & Chard, 2009:105-106).

Quando se pronuncia a realização de um projeto é suposto que haja uma análise integradora das diferentes áreas de conteúdo. Assim “a integração curricular utiliza, conseqüentemente, uma compreensão mais abrangente da organização e utilização do conhecimento” (Beane, 2003:96). Sobre a integração do currículo defende-se que o estudo de um tópico faça mais sentido para as crianças, tal como afirma Beane (2003:97) “Quando a integração do conhecimento é advogada nas escolas, é usualmente defendida com base em argumentos que tornam o conhecimento mais acessível ou mais significativo ao retirá-lo de compartimentos disciplinares separados e ao enquadrá-lo em contextos que supostamente farão mais sentido para os jovens”.

Em ambos os contextos é possível afirmar que o projeto realizado foi interdisciplinar. Na EPE o projeto incidiu, principalmente, na área da Expressão e Comunicação-Domínio da Expressão Plástica. A área da Formação Pessoal e Social foi explorada em todas as atividades pois foram estabelecidas regras pelas crianças. No 1.ºCEB o tema estava inserido na disciplina de Estudo do Meio, mas as restantes disciplinas/áreas disciplinares foram também trabalhadas.

É possível concluir que a metodologia de trabalho por projeto permite realizar aprendizagens integradas, o que leva a que estas sejam mais significativas para as crianças.

Segundo Barbosa e Horn (2008: 80-84) “A segunda infância, período que vai dos 3 aos 6 anos, é caracterizada por ser um momento importante da informação da

criança. Nesse período, elas têm aumentadas as suas motivações, seus sentimentos e seus desejos de conhecer o mundo, de aprender. (...) Por fim, podemos ponderar que este tipo de trabalho prevê a possibilidade de desenvolvermos simultaneamente mais do que um projeto. (...) Um projeto deve ter caminhos diversos. (...) Esta visão de organização do trabalho pedagógico considera as crianças como co-autoras do seu processo de aprendizagem, tirando-as do lugar de passividade em que a escola as têm colocado para um papel ativo e participativo”.

Na EPE o tema explorado pelo grupo foi “Os Animais”, mas existiam também subtemas. Cada criança teve a oportunidade de escolher o animal sobre o qual desejava explorar, respondendo assim às necessidades de cada uma. As atividades realizadas por cada grupo foram escolhidas por eles o que fez com que respondesse assim às necessidades de cada um.

Segundo Gambôa (2011:60), “A classe em trabalho de projeto é uma classe cooperativa: professores e alunos trabalham juntos na resolução de problemas «não resolvidos» ”. “Desejamos que o professor e o aluno elaborem juntos o seu programa. Dessa forma o programa torna-se funcional, ganha em sentido e intensidade.” (Kilpatrick citado em Gambôa, 2011:60). Gambôa (2011:60-61) defende que “os projetos não seguem a divisão lógica das matérias que separam as disciplinas escolares umas das outras.”

No 1.ºCEB existe um programa rigoroso a cumprir e, muitas vezes, uma planificação por parte do agrupamento em que é definido o que trabalhar em cada momento e os horários estabelecidos previamente levam a que as matérias sejam lecionadas de forma compartimentada. O trabalho por projeto contraria isto, na medida em que prevê que cada aluno aprenda ao seu ritmo e de forma contextualizada.

“O professor passa de garante da verdade a garante do método. O seu papel, em vez de se apagar, exalta-se, não deve mais fechar-se em humilhantes atitudes defensivas. Já não é, ou melhor, já não finge ser aquele que tudo sabe e que sobre tudo pode dar respostas, está explícito que não pode conhecer o que os seus alunos conhecem, da forma como elas conhecem, mas sabe como se trabalha sobre os conhecimentos, como os deve confrontar, como se deve proceder. Já não é um improvisador, um

«artista», é um profissional. Sabe colher nas crianças interesses e motivações, sabe propor conteúdos «próximos», sabe evidenciar os conhecimentos presentes, garantindo a todos o direito à palavra e à contribuição, sabe evidenciar as circunstâncias e os conflitos, sabe estimular ao confronto e ao aprofundamento, sabe orientar a pesquisa dos documentos, sabe como fazer durar o trabalho ao longo do tempo, sabe verificar os progressos de cada um, sabe adaptar as suas intervenções ao desenvolvimento real da turma...” (Francesco Tonucci citado em Castro & Ricardo, 1993:82).

Na educação pré-escolar, utilizar a metodologia de trabalho por projeto parece-me mais fácil, uma vez que não há um programa rígido a cumprir e, nesse sentido, as crianças têm mais liberdade para escolher os temas que são do seu agrado. Ao mesmo tempo, os horários são mais flexíveis e permitem a implementação de diferentes tarefas com pequenos grupos de cada vez. Pelo contrário, no 1.º ciclo o trabalho por projeto é um pouco mais complicado de levar a cabo pelo facto de haver programas a cumprir, horários mais rígidos e os próprios pais oferecerem, por vezes, resistência a esta metodologia por não a considerarem importante ou útil na aprendizagem das crianças. Apesar destas dificuldades, se o professor se empenhar é possível a realização de trabalhos por projeto também no 1.º ciclo. Aliás, sou da opinião que esta metodologia é muito pertinente quer para as crianças do pré-escolar, quer para os alunos do 1.º ciclo, pois umas e outros sentem-se mais envolvidos nas tarefas que estão a realizar e desenvolvem-nas com maior entusiasmo e empenho. Simultaneamente, o educador e o professor conseguem perceber os reais interesses das crianças e ir ao encontro dos mesmos, criando mais motivação nos grupos. Ao mesmo tempo, as próprias famílias também se podem envolver ativamente nesses projetos, independentemente do seu nível de escolaridade (fator que, muitas vezes, leva a que não acompanhem a realização dos trabalhos de casa), criando uma verdadeira interação entre a escola e a família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização destes estágios, sinto que eles foram uma mais-valia para mim enquanto futura educadora de infância e professora de 1.º ciclo.

No estágio em educação pré-escolar estava acompanhada de uma colega e muitas das atividades desenvolvidas foram em conjunto com ela. Quando as atividades eram concretizadas individualmente, a opinião dela foi importante também. No meu ponto de vista, este trabalho em parceria foi um aspeto positivo, pois permitiu que diferentes abordagens e diversas perspectivas fossem discutidas e se chegasse à melhor conclusão para o grupo de crianças. Nem sempre foi fácil escolher a melhor estratégia, mas após uma reflexão sobre o que seria realmente importante foi possível. Durante este período realizou-se uma experiência investigativa que consistia em dar “voz” às crianças. Esta experiência permitiu viver uma prática diferente, pois foram as crianças que decidiram se queriam participar, como e quando desejavam realizar as tarefas.

Durante este estágio foi também implementado um trabalho por projeto. A utilização desta metodologia permitiu-me perceber que as crianças têm um interesse natural em descobrir mais e mais sobre um determinado tema. Compreendi também que nem todo o grupo tem de estar a desenvolver as mesmas atividades ao mesmo tempo e, por isso, é fácil manter as crianças motivadas para as tarefas propostas.

Em relação à educadora cooperante, esta foi essencial na minha aprendizagem porque me deixou à vontade para dialogar com ela e para interagir com as crianças. Sempre que surgia alguma dúvida a educadora esclarecia-a. Esta realizou críticas de forma construtiva, o que se revelou essencial para que eu me apercebesse de que há sempre algo a melhorar e que, mesmo quando as atividades não decorrem como foram idealizadas, é possível aperfeiçoar para da próxima vez os resultados serem mais satisfatórios. A observação da prática da educadora possibilitou-me também concluir que com um grupo de três anos não se podem planear atividades com uma duração muito longa, que quando se realizam atividades que pressupõem a ajuda e o acompanhamento do adulto a melhor estratégia é chamar um pequeno grupo para concretizar a atividade enquanto os restantes brincam. Algo que me sensibilizou foi o facto de a educadora cooperante contar diversas histórias e as crianças estarem

sempre interessadas e motivadas, pedindo mais histórias. Outro fator que me impressionou foi a liberdade dos horários, isto é, cada criança chegava à hora mais conveniente para os pais. Inicialmente pensei que seria difícil realizar algumas atividades com o grupo, mas com o passar do tempo percebi que, como nem todos desempenham tudo ao mesmo tempo, é fácil gerir a situação.

Ao longo deste percurso fui desenvolvendo uma reflexão crítica e construtiva. Esta reflexão era, primeiramente, em conjunto com a colega de estágio e com a educadora cooperante e, posteriormente, de forma individual, pois “perante um contexto educativo tão complexo o docente deve, na perspectiva de tornar-se num prático reflexivo, capaz de se adaptar a todas as situações de ensino pela análise das suas práticas, procurando através da reflexão, interrogar-se sobre o que faz e porque o faz. Atendendo à nova “missão” da escola, o docente deverá também saber desenvolver o trabalho em equipa, desenvolver práticas institucionais, participando na gestão do seu estabelecimento” (Schön, 1983,1987,2000, citado por Silva, 2011:7-8).

No estágio no 1.º ciclo estava acompanhada por duas colegas e algumas das atividades foram planificadas e desenvolvidas em conjunto, enquanto outras foram realizadas de forma individual. Sempre que as atividades eram individuais existia uma partilha de opiniões e de ideias entre o grupo de trabalho. Esta partilha revelou-se uma mais-valia pois cada uma de nós tinha um maior à-vontade com uma disciplina diferente e, desta forma, entreajudávamo-nos para que cada uma desse o seu melhor em todas as aulas.

Neste estágio foi implementado um trabalho por projeto, através do qual cheguei à conclusão que com um tema do interesse das crianças é possível trabalhar todas as disciplinas. Como o tema do trabalho por projeto é escolhido pela turma e as atividades também, é mais fácil mantê-los motivados e entusiasmados com o que querem realizar.

Ao longo deste percurso contactei com três professores cooperantes e todos foram essenciais no meu percurso. Sempre estiveram disponíveis para responder às dúvidas que me iam surgindo e teciam críticas de forma construtiva para que a atividade seguinte decorresse de uma forma melhor. A observação das práticas dos diferentes

professores constituiu uma mais-valia para mim, pois percebi que cada professor usa o seu método próprio, ainda que a turma seja a mesma. Por exemplo, um professor cooperante utilizava frequentemente o método tradicional e expositivo, enquanto outro professor via as crianças como sendo os grandes impulsionadores das suas aprendizagens, tendo assim o papel de facilitador do ensino; um dos professores não inculca grande motivação nos alunos e o outro tentava sempre dar *feedback* do bom trabalho de cada um deles. Através desta última atitude, verifiquei que o comportamento da turma se alterou, pois sentia-se mais motivada a ter um comportamento adequado em sala de aula. Concluí também que mesmo numa turma de 4.º ano as aulas devem ser diferenciadas para que seja possível manter os alunos interessados nas diferentes matérias. Um elemento que me surpreendeu foi a participação dos pais no percurso destas crianças: muitos deles não verificavam se os filhos realizavam os trabalhos de casa, não assinavam os recados e não iam às reuniões de pais. Penso que alguns dos alunos também não tinham interesse na escola porque em casa não eram incentivados a perceber que esta é importante e que é um local onde eles adquirem conhecimentos e aprendizagens para a vida.

A constante reflexão durante o período de estágio foi um aspeto positivo pois permitiu-me perceber o que estava a fazer bem e menos bem e o que devia melhorar. É possível olhar retrospectivamente sobre a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode refletir no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que obriga o uso de palavras. (Schön, 1992).

O valor da adequação dos saberes profissionais através da experiência sempre foi reconhecido. Aprende-se com as experiências do trabalho, interagindo com os outros, encarando situações, resolvendo problemas, refletindo as dificuldades e os êxitos, avaliando e readaptando as formas de ver e de proceder. (Cavaco, 1991). Este estágio permitiu-me, enquanto futura professora, ganhar um pouco mais de experiência. Foi também através dele que tomei contacto com outras formas de atuação, outras formas de estar enquanto professora. Assim, considero que este estágio foi uma enorme mais-valia, que me possibilitou ganhar experiência para o futuro.

Relativamente às experiências-chave, cheguei à conclusão de que o tempo que as crianças brincam no jardim-de-infância é vital. Através destes momentos as crianças realizam aprendizagens para a vida.

As histórias na educação pré-escolar são também muito relevantes porque as crianças adquirem diferentes conhecimentos sobre o mundo, são incentivadas à leitura e têm assim um contacto com a escrita.

A abordagem de mosaico tem como objetivo o envolvimento da criança na construção das próprias aprendizagens, pois “tanto a linguagem verbal como a não-verbal servem para impulsionar o falar, o refletir e o ouvir as crianças”. (Edwards, Gandini & Form, 1999).

No que toca ao 1.º ciclo, uma das experiências-chave foram os trabalhos para casa. A este respeito, considero que quando o professor solicita trabalhos para casa na medida correta estes têm “(...) benefícios imediatos para os alunos, como melhorar as suas notas, o seu desempenho na escola e a sua atitude em relação à aprendizagem, bem como benefícios duradouros(...)” (Silva & Lopes, 2015:93-94).

Em relação à interdisciplinaridade, creio que esta poderá resolver alguns dos problemas existentes nas escolas. Como defende Thiesen, as escolas devem começar a ser interdisciplinares pois “A escola é um ambiente de vida e, ao mesmo tempo, um instrumento de acesso do sujeito à cidadania, à criatividade e à autonomia” (2008:552).

O trabalho por projeto foi uma experiência transversal aos dois estágios. No que a este tema diz respeito, penso que esta metodologia de trabalho ajuda a manter o grupo de crianças/a turma motivado/a para o trabalho. Através deste método a criança torna-se a protagonista das aprendizagens e o educador/professor desempenha o papel de mediador e de facilitador.

Depois de concluídos o presente Relatório Final e os estágios, aprendi que a criança é o principal agente educativo, sendo o educador de infância/ professor um facilitador. Cada uma delas é o centro da sua própria aprendizagem. Enquanto educadora/

professora pretendo agir dando “voz” às crianças pois estas são competentes e possuidoras de conhecimento.

Quando trabalhar em EPE desejo ser uma educadora de infância que respeite as necessidades das crianças, explorando apenas os conceitos que sejam do interesse delas. Depois deste estágio e da pesquisa realizada e analisada concluo que a utilização do método do trabalho por projeto é também uma mais-valia.

Enquanto professora no 1.ºCEB pretendo agir de forma articulada e interdisciplinar permitindo assim uma melhor aprendizagem aos alunos.

Referências bibliográficas

- Abreu, M. (1996). *Pais, Professores e psicólogos*. Coimbra: Coimbra Editora, LDA.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2015). *Supervisão Da Prática Pedagógica - Uma Perspectiva De Desenvolvimento E Aprendizagem - 2ª Edição*. Coimbra: Edições Almedina.
- Albuquerque, F. (2000). *A Hora do conto: reflexões sobre a arte de contar histórias na escola*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Araújo, M. (2006). *Crianças sentadas*. Porto : Livpsic.
- Araújo, M. (2009). *Crianças ocupadas*. Porto: Primebooks.
- Arends, R. L. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Augusto, T., & Caldeira, A. (2007). Dificuldades para a Implantação de Práticas Interdisciplinares em Escolas Estaduais, apontadas por professores da área de Ciências da Natureza. *Investigações em Ensino de Ciências*, 139-154.
- Ballenato, G. (2008). *Eudcar sem gritar*. Lisboa: Editora Esfera dos Livros.
- Barbosa, M., & Horn, M. (2008). *Projetos Pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bassan, V. (1978). *Como interessar a criança*. Coimbra: Livraria Almeida.
- Beane, J. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 91-110.
- Benavent, A., & et al. (1991). *Do outro lado da escola*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Brandão, C. (1998). Escola/família: que cooperação? *Revista Aprender*, 6, 29-35.

- Castro, L. B., & Ricardo, M. M. (1993). *Gerir o Trabalho de Projecto*. Lisboa: Texto Editora.
- Cavaco, M. H. (1991). Ofício do Professor: O Tempo e as Mudanças. Em A. Nóvoa, *Profissão Professor* (p. 162). Porto: Porto Editora.
- Chard, S., & Katz, L. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Château, J. (1961). *A criança e o Jogo*. Coimbra: Atlântida.
- Coelho, D. (2016 de abril de 18). *O trabalho de casa no 1ºciclo*. Obtido de ClickProfessor: <http://www.clickprofessor.pt/o-trabalho-de-casa-no-1ociclo/>
- Cordeiro, M. (2014). *O livro da Criança do 1 aos 5 anos*. Lisboa: Esfera dos livros.
- Correia, V. (2012). A importância atribuída ao Desenho Infantil pelos adultos. *t*. Beja: Instituto Politécnico de Beja.
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. (2002). *Trabalhar por projectos em educação- Uma inovação interessante?*. Porto: Porto Editora.
- Costa, M. (2012). *No laboratório, preparando magia para a hora do conto*. In, C, Silva., M, Martins & J Cavalcanti (coord), *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas (pp.55-60)*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Cruz, J. (2011). *Práticas de literacia familiar e desenvolvimento literário das crianças. Tese de doutoramento, apresentada na Universidade do Minho*. Braga: Universidade do Minho.
- Cruz, J., & et al. (20012). A Leitura de Histórias: Qualidade das Interações entre Pais e Filhos. *Diversidades*, 16-19.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser Professor- Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.

- Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Cascais: Editora Pregaminho.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança - A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. São Paulo: Artmed.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, E. (1997). *O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula*. Obtido em 4 de fevereiro de 2016, de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v15n4/v15n4a04.pdf>
- Ferreira, M. (2004). «*A gente gosta é de brincar com outros meninos*». Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Gabinete de Documentação e Direito. (22 de abril de 2016). *Declaração dos Direitos da Criança*. Obtido de <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dc-declaracao-dc.html>
- Gambôa, R. (2011). *Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto*. Em J. Oliveira-Formosinho, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-81). Porto: Porto Editora.
- García, C. M. (1992). *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. Em A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (pp. 51 - 76). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gaspar, M. (maio/ agosto de 2010). *Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky*. *Cadernos de Educação de Infância*, N.º90, pp.8-10. Lisboa: APEI.
- Ginott, H. (1973). *O professor e a criança*. Rio de Janeiro: Bloch Editores S.A.

- Gomes, B. (2010). A importância de brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação de infância*. N.º 90.
- Grilo, E. (2010). *Se não estudas estás tramado*. Lisboa: Editora Tinha da China.
- Henriques, M. (2006). Os Trabalhos de Casa na Escola do 1.ºCiclo da Luz: Estudo de Caso. *Interações*, 220-243.
- Holt, J. (2001). *Como aprendem as crianças*. Lisboa: Editorial Presença.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas- A organização dos espaços na educação infantil*. São Paulo: ARTMED Editora.
- Kartz, L., & Chard, S. (2009). *A Abordagem por projectos na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, M., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Leiria, I. (26 de abril de 2016). *As crianças levam demasiados trabalhos para casa?*
Obtido de NetProf:
http://www.netprof.pt/netprof/servlet/getDocumento?TemaID=NPL0120&id_versao=13643
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador de projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 87-92.
- Leite, E., & Orvalho, L. (1995). *O PROFESSOR APRENDIZ- Criar o Futuro*. Santa Maria da Feira: Rainho & Neves, Lda .
- Leitura, P. N. (s.d.). *Orientações para Actividades de Leitura: Programa- Está na Hora dos Livros*. Ministério da Educação.

- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância- Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Lobo, A. (26 de abril de 2016). *Não faz sentido acabar com os TPC*. Obtido de educare: <http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=28942>
- Lopes, J., & Rutherford, R. (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula - identificação, avaliação e modificação*. Porto: Porto Editora.
- Lusa/EDUCARE. (18 de abril de 2016). *Crianças do 1.º ciclo "trabalham" tanto ou mais do que os adultos*. Obtido de educare.pt: <http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=14550&langid=1>
- Machado, J. (2011). *Pais que educam, professores que amam*. Lisboa: Marcador.
- Marchão, A. (2013). O lugar dos livros no jardim de infância. *Aprender*, 25-34.
- Marques, R. (1988). *A escola e os pais: Como Colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais*. Plátano-Edições técnicas.
- Martins, I., & et al. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental*. Ministério da Educação.
- Martins, L., & Balula, J. (s.d.). A Interdisciplinaridade na formação de cidadãos cientificamente cultos: um caso de implementação do projecto "Jovens repórteres para o ambiente". *XIII Encontro Nacional de Educação em Ciências*, 1138-1149.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (s.d.). Hábitos e Práticas de Leitura de Histórias Como Caracterizar?
- Mateus, A., & et al. (s.d.). A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil. 54-69.

- Mateus, M. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais . *EDUSER: revista de educação*, 3-16.
- Meirieu, P. (1998). *Os Trabalhos De Casa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Molina, M. (2015). *Socorro, sou professor!* Bookout.
- Monteiro. (18 de abril de 2016). *NetProf*. Obtido de NetProf: http://www.netprof.pt/netprof/servlet/getDocumento?TemaID=NPL0702&id_versao=11732
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia Cognitiva da Leitura*. Santarém: Edições Cosmos.
- Moura, D., & Barbosa, E. (2006). *Trabalhando com Projetos- Planejamento e Gestão de Projetos Educacionais*. Vozes.
- Neto, C., Barreiros, J., & Pais, N. (1989). *A Actividade Lúdica no Jardim de Infância*. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda- Gabinete de Antropologia do Jogo.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. Em A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (p. 25). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oliveira- Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira- Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância- Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Patrício, M. F. (1987). *A Formação de Professores à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Texto Editora.

- Perrenoud, F. (1995). *Ofício de aluno e sentido de trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação - perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor*. Porto Alegre: Artmed.
- Pires, O. (2011). *Contribuições do ato de contar histórias na educação infantil para a formação do futuro leitor*. Maringá.
- Pombo, O. (2003). Epistemologia da Interdisciplinaridade. *Cátedra Humanismo Latino*, 1-18.
- Pombo, O. (2005). Interdisciplinaridade e integração dos saberes. 3-15.
- Ponte, J. P., & Serrazinha, M. L. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Prado, M. (s.d.). Pedagogia de projetos . *Gestão Escolar e Tecnologias*, 1-14.
- Ribeiro, L. C. (1989). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, V. M., & Kaloustian, S. (2007). *Indicadores da qualidade na educação*. São Paulo: Ação Educativa.
- Ricardo, M., & Castro, L. (1993). *Gerir o trabalho de projecto*. Lisboa: Texto Editora.
- Rigolet, S. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*. Porto: Porto Editora.
- Rigolet, S. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças*. Porto : Porto Editora.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular- Fundamentos e Práticas*. Departamento de Educação Básica.

- Roque, L., & Rodrigues, S. (2005). Vamos falar de... *Cadernos de Educação de Infância* 75.
- Rosa, A. (2013). *A importância de brincar no exterior: análise dos níveis de envolvimento de crianças em idade pré-escolar- Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Universidade de Coimbra*. Coimbra.
- Santana, I. (2005). *Aprendizagem da Escrita*. Porto: Porto Editora.
- Santos, I. J. (2014). *O método expositivo e o método construtivista: concorrentes ou aliados?* Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Santos, M. (2013). Do sentir e do significar: uma leitura do papel das narrativas para o desenvolvimento emocional da criança. *Aprender*, 33, 11-17.
- Sato, E., & Fornel, S. (2010). *Conhecimento do espaço escolar*. . São Paulo: Contexto .
- Schön, D. A. (1992). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. Em A. Nóvoa, *Os Professores e a sua formação* (p. 83). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Schon, D. A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo. Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Editora ARTMED.
- Silva, H., & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto*. Lisboa: Pactor3.
- Silva, M. C. (1997). O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. Em M. T. Estrela, *Viver e Construir a Profissão Docente* (pp. 51-80). Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Siqueira, A. (2001). Práticas Interdisciplinares na Educação Básica. *Artigos em TCC*, 90-97.
- Sisto, C. (s.d.). A arte de contar histórias e sua importância no desenvolvimento infantil. 1-4.
- Soares, A. (26 de abril de 2016). *A Importância dos TPC*. Obtido de NetProf: http://www.netprof.pt/netprof/servlet/getDocumento?TemaID=NPL0120&id_versao=13694
- Sousa, J. (2012). *As brincadeiras livres no jardim-de-infância. Relatório da prática de ensino supervisionada de Mestrado em Educação Pré-Escolar- Universidade do Algarve- Escola Superior de Educação e Comunicação*. Faro.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Amadora: McGRAW-HILL de Portugal.
- Thiesen, J. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, 545-598.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projecto como "Pedagogia da Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, 8-20.
- Vasconcelos, T. (s.d.). *Trabalho por Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Viana, C. (26 de abril de 2016). *Quando os TPC se transformam num pesadelo em tempo de férias*. Obtido de Crianças a torto e a Direitos: <https://criancasatortoeadireitos.wordpress.com/2016/03/28/quando-os-tpc-se-transformam-num-pesadelo-em-tempo-de-ferias/>
- Viana, C. (26 de abril de 2016). *Quando os TPC se transformam num pesadelo em tempo de férias*. Obtido de Público: <https://www.publico.pt/sociedade/noticia/quando-os-tpc-se-transformam-num-pesadelo-e-transformam-as-ferias-uma-miragem-1727267>

Vilhena, G., & Silva, P. (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa: Ministério da Educação-Departamento da Educação Básica.

Villas-Boas, A. (1994). A relação Escola-família inserida na problemática das reformas curriculares. *Revista ESES*, 12-15.

Villas-Boas, M. (2000). *A parceria entre a escola, a família e a comunidade – Trabalho de casa para o desenvolvimento da literacia*. Lisboa: Ministério da Educação.

Referências Legislativas:

- Circular nº17 DSDC/DEPEB/2007. Ministério da Educação. Direção-geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa.
- Circular nº4 DGIDC/DSDC/2011. Ministério da Educação: Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto de 2001. Ministério da Educação: Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º43/2007, de 22 de Fevereiro de 2007, Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º139/2012, de 5 de julho de 2012. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro de 2014. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho n.º8322/2011, de 16 de Junho de 2011. Ministério da Educação: Lisboa.
- Lei n.º46/86, de 14 de outubro de 1986. *Diário da República nº34/97 – I série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Lei nº5/97, de 10 de Fevereiro. *Diário da República nº237/97 – I série*. Ministério da Educação. Lisboa.

APÊNDICES

Apêndice I- Salas de atividades no jardim de infância



Figura 4 - Sala das Cores



Figura 5- Sala dos Cantinhos



Figura 6- Salão

Apêndice II- Registo fotográfico das atividades pontuais planeadas no estágio em EPE

- **Construção do painel para o Dia da Mãe**



Figura 7- Painel construído pelo grupo

- **Conto da história “Eu e a minha mamã”**



Figura 8- Crianças a observarem a capa do livro



Figura 9- Crianças a observarem uma página do livro

- **Conto da história “Mãe maravilha” de Elen Lescoat e Orianne Lallemand**



Figura 10- Apresentação da capa do livro



Figura 11- Crianças a observarem uma página do livro

- **Exercícios de ginástica**



Figura 12- Criança a realizar um dos exercícios



Figura 13- Criança a saltar os obstáculos

Apêndice III- Registo fotográfico do projeto “Os Animais”

- Fase I- Definição do problema



Figura 14- Apresentação da história "A que sabe a lua?"



Figura 15- Crianças a escutar a história



Figura 16- Crianças a explorarem os livros



Figura 17- Criança a explorar o livro



Figura 18- Reunião em grande grupo



Figura 19- Crianças a pesquisarem imagens para a construção da teia

- **Fase II- Desenvolvimento do problema**



Figura 22- Crianças a observarem uma página do livro "O Pinguim Pingalim e o Leão Tião"



Figura 23- Crianças a visualizarem as imagens do livro



Figura 24- Grupo de crianças a desenhar o animal escolhido



Figura 25- Análise das pesquisas realizadas em casa



Figura 26- Criança a explicar o cartaz que realizou com a família



Figura 27- Criança a imitar o pinguim



Figura 28- Criança a imitar a girafa



Figura 29- Crianças a escutar a história "Crocodilo e Girafa- Uma família igual às outras"



Figura 30- Criança a escolher o desenho para pintar



Figura 31- Criança a pintar o desenho



Figura 32- Criança a construir o painel



Figura 33- Painel da Girafa



Figura 34- Painele do Elefante



Figura 35- Painele do Pinguim



Figura 36- Painei do Leão



Figura 37- Crianças a jogar o Jogo da Memória

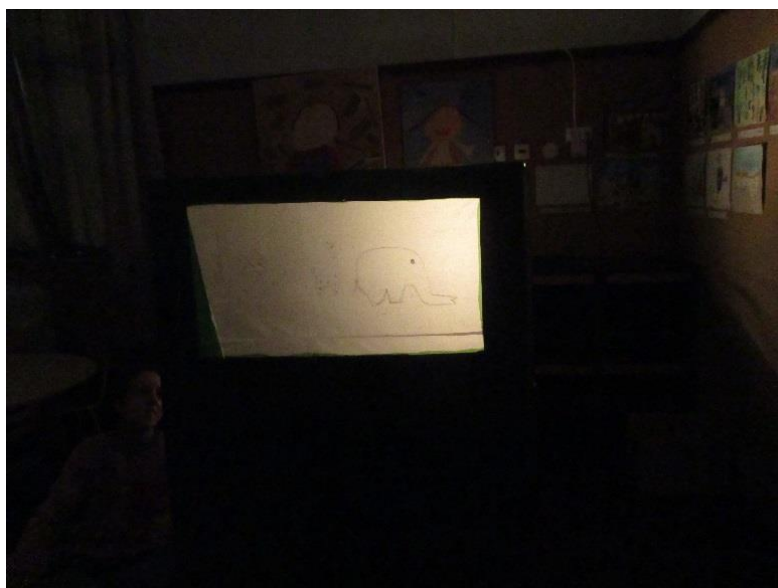


Figura 38- Poema desenhado "Os Bichos"



Figura 39- Criança a imitar um animal



Figura 40- Crianças a iniciar a construção dos animais



Figura 41- Criança a pintar o Pinguim



Figura 42- Crianças a pintar a Girafa



Figura 43- Criança a pintar o Leão



Figura 44- Crianças a pintar o Elefante



Figura 45- Crianças a escutar a história "Elmer"

- **Fase III- Divulgação/ Avaliação do problema**

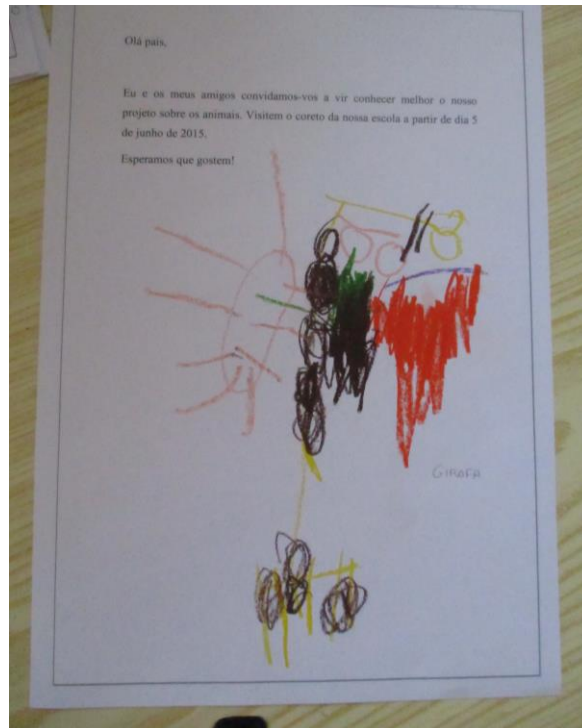


Figura 46- Convite elaborada para entregar aos pais



Figura 47- Criança a entregar o convite na sala dos 4 anos



Figura 48- Pinguim



Figura 49- Local da exposição



Figura 50- Leão



Figura 51- Trabalhos de pesquisa realizados

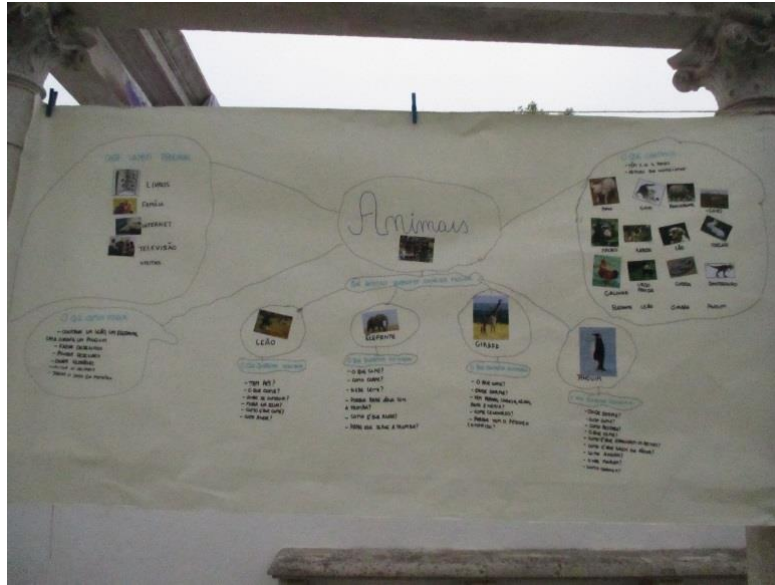


Figura 52- Teia de conceitos



Figura 53- Desenhos realizados pelas crianças



Figura 54- Elefante



Figura 55- Crianças a apresentar a exposição



Figura 56- Crianças a brincarem com o Leão



Figura 57- Crianças a avaliarem o projeto

Apêndice IV- Registo fotográfico das atividades realizadas no estágio em 1.ºCEB

- Pesquisa sobre o autor Alexandre Honrado (9 de novembro de 2015)



Figura 58- Alunos À procura de livros de Alexandre Honrado



Figura 59- Alunos a construir o cartaz sobre Alexandre Honrado

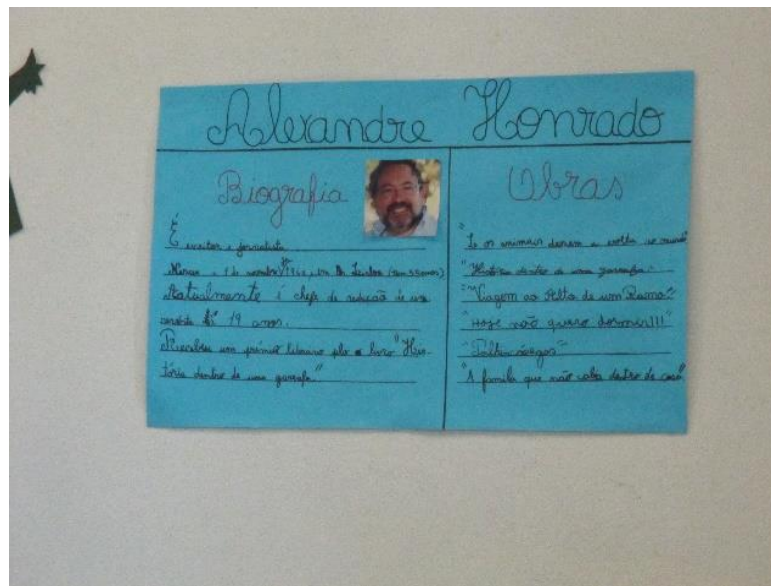


Figura 60- Cartaz com biografia e bibliografia de Alexandre Honrado

- **Atividade sobre o S. Martinho**



Figura 61- Sala decorada para o dia de S. Martinho



Figura 62- Sala decorada para o dia de S. Martinho

- **Trabalho sobre o Dia das Bolotas (10 de novembro de 2015)**



Figura 63- Alunos a decorar cartuchos para as bolotas



Figura 64- Alunos a escolher bolotas



Figura 65- Distribuição de bolotas pela comunidade escolar

- **Aula de matemática (11 de novembro de 2015)**



Figura 66- Alunos durante a "Hora da Tabuada"



Figura 67- Aula sobre ângulos

- **Pesquisa sobre o autor Oscar Wilde (23 de novembro de 2015)**



Figura 68- Alunos a realizarem pesquisa sobre Oscar Wilde



Figura 69- Construção do cartaz sobre Oscar Wilde



Figura 70- Análise do cartaz

- **Aula de matemática (23 de novembro de 2015)**



Figura 71- Aula sobre Organização de dados



Figura 72- Alunos a apresentar um gráfico de pontos



Figura 73- Alunos a apresentar um gráfico de barras



Figura 74- Alunos a apresentar um pictograma

- **Aula de Estudo do Meio (23 de novembro de 2015)**



Figura 75- Aula de História de Portugal

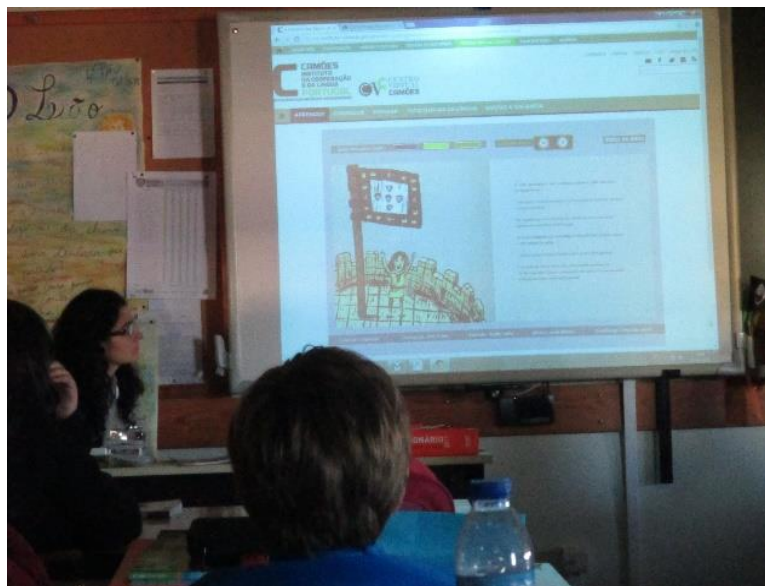


Figura 76- Recurso a materiais interativos na aula de História de Portugal

- **Visita de Estudo (25 de novembro de 2015)**



Figura 77- Visita de Estudo na nascente de Alcabideque



Figura 78- Alunos nas ruínas de Conímbriga

- **Trabalho sobre o Dia Internacional pela Eliminação da Violência Contra as Mulheres (25 e 30 de novembro de 2015)**



Figura 79- Alunos durante a preparação do vídeo sobre o Dia pela Eliminação da Violência Contra as Mulheres

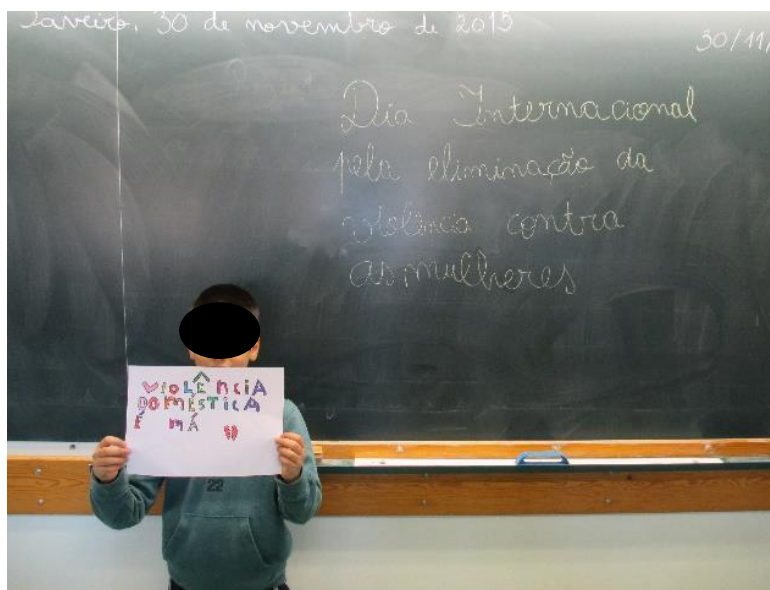


Figura 80- Aluno durante a gravação do vídeo

- **Preparação dos enfeites de Natal (1,9 e 11 de dezembro de 2015)**



Figura 81- Pintura da árvore de Natal



Figura 82- Alunos a realizar enfeites de Natal



Figura 83- Alunos a realizar enfeites de Natal



Figura 84- Alunos a realizar enfeites de Natal

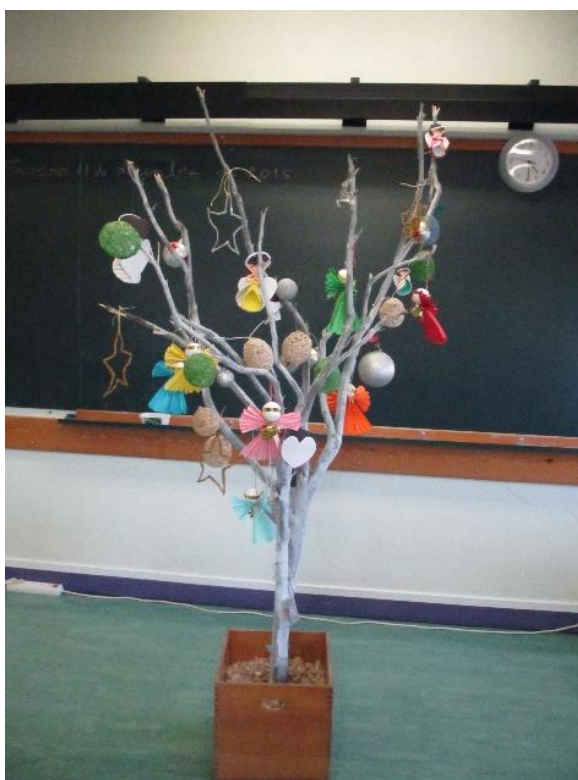


Figura 85- Árvore de Natal da sala



Figura 86- Boneco de Neve colocado na porta da sala



Figura 87- Grinaldas colocadas na parede exterior da sala

- **Peça de Natal**



Figura 88- Alunos a preparar os enfeites para a peça de Natal



Figura 89- Alunos a apresentar a Opereta de Natal

- **Atividade sobre o Dia de Reis (6 de janeiro de 2016)**

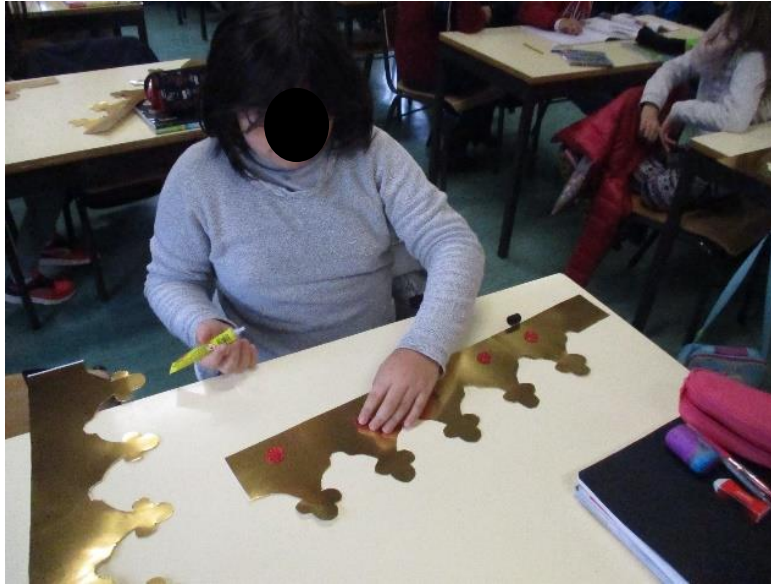


Figura 90- Alunos a decorarem a coroa de Dia de Reis



Figura 91- Alunos com a coroa de Dia de Reis

Apêndice V- Registo fotográfico do projeto “Pensar GLOBALMENTE para agir LOCALMENTE”

- Fase I- Definição do problema

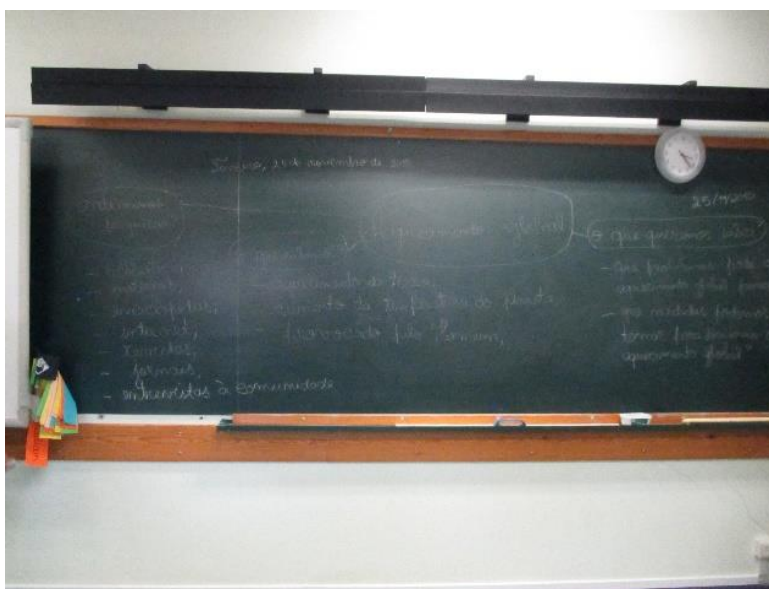


Figura 92- Levantamento do Projeto "Pensar GLOBALMENTE para agir LOCALMENTE"

- Fase II- Desenvolvimento do projeto



Figura 93- Alunos a realizar pesquisa sobre o Aquecimento Global

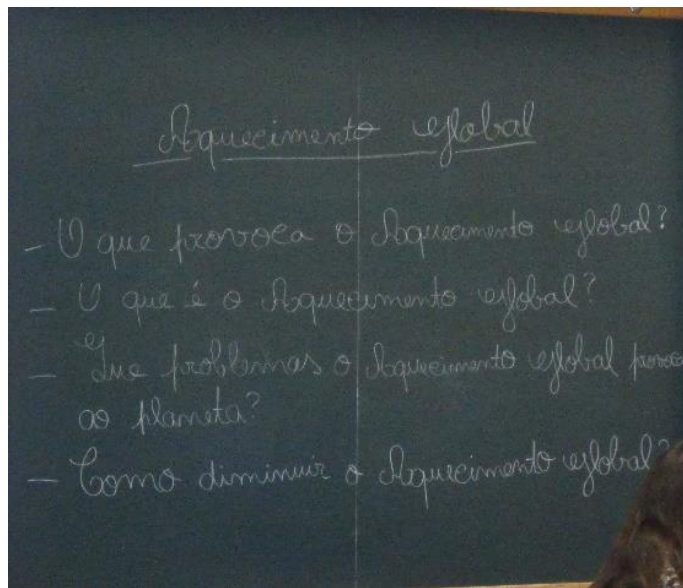


Figura 94- Perguntas que os alunos pesquisaram



Figura 95- Aluno a registar informações sobre o Aquecimento Global



Figura 96- Alunos a realizar um panfleto sobre o Aquecimento Global



Figura 97- Alunos a construir um cartaz sobre o Aquecimento Global



Figura 98- Visionamento da reportagem "Corrida contra o tempo"



Figura 99- Pesquisa sobre os 5 R's



Figura 100- Reciclagem de materiais



Figura 101- Realização de pasta de papel

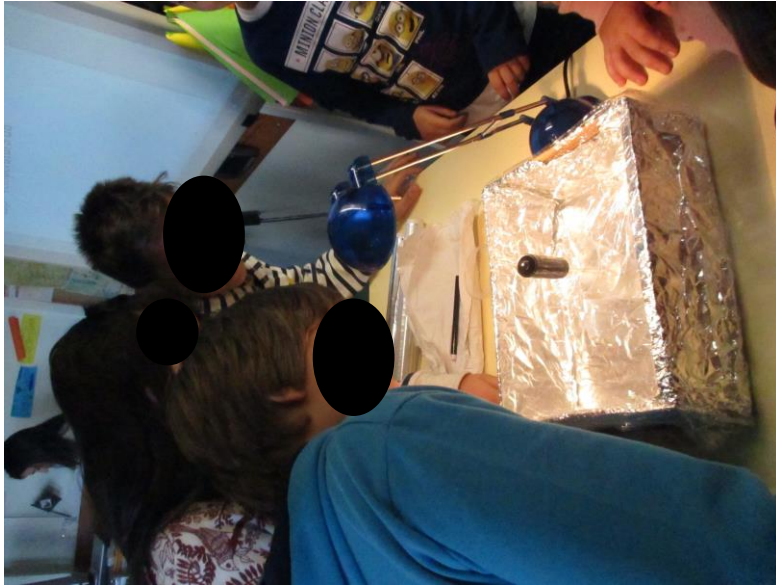


Figura 102- Experiência "Simulando o Efeito de Estufa"



Figura 103- Aluno a testar o efeito do ácido cítrico no calcário

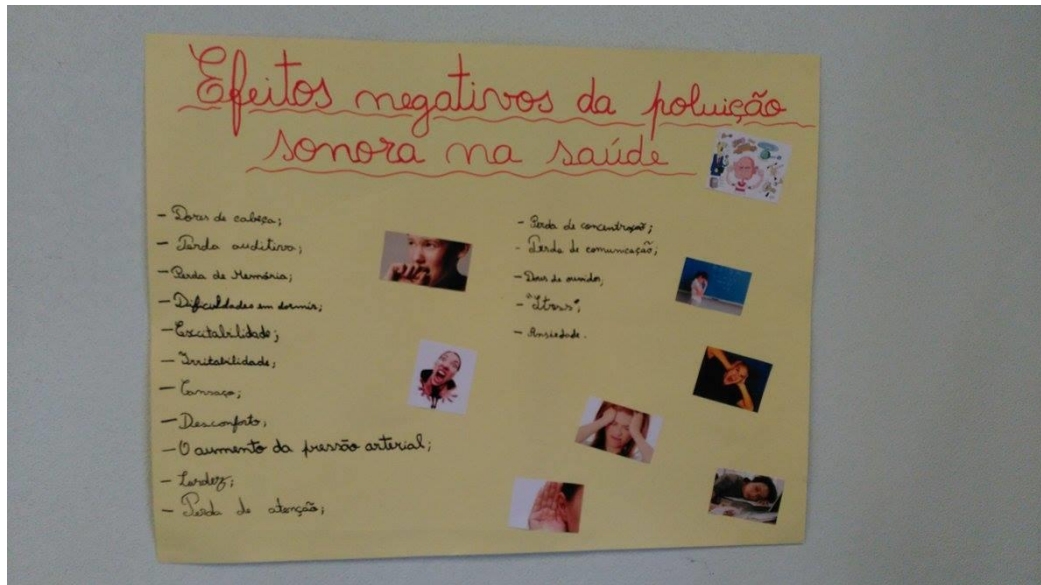


Figura 104- Cartaz elaborado sobre a poluição sonora



Figura 105- Alunos durante o Quiz-"Quem quer ser amigo do ambiente?"



Figura 106- Visualização do filme Rio 1



Figura 107- Alunos a realizar o convite para os pais



Figura 108- Alunos a realizarem o livro



Figura 109- Separação do lixo recolhido

- **Fase III- Divulgação/ Avaliação do projeto**



Figura 110- Divulgação do projeto pela comunidade



Figura 111- Divulgação do projeto pelas turmas da escola



Figura 112- Afixação dos cartazes na escola



Figura 113- Exposição do projeto



Figura 114- Livro construído pelos alunos



Figura 115- Pais a observar o resultado final

Apêndice VI- Informação enviada aos pais relativa à Abordagem Mosaico



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE COIMBRA

**Exmo(a) Senhor(a)
Encarregado de Educação,**

Assunto: Projeto

No âmbito dos Mestrados em Educação Pré-escolar e em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB iremos implementar um projeto com recurso à Abordagem de Mosaico. Esse projeto tem como objetivo conhecer a perspetiva das crianças sobre o Jardim-de-Infância. A Abordagem de Mosaico é um multi-método participativo e reflexivo, que inclui as crianças, pais e educadoras, tratando as crianças como agentes da sua própria vida e reconhecendo as suas diferentes linguagens e vozes. Pretende-se que as crianças se expressem livremente, mostrando quais os seus reais interesses. O envolvimento neste projeto terá um carácter facultativo, ou seja, cada criança decidirá se quer participar ou não.

A Equipa Educativa encontra-se disponível para o esclarecimento de qualquer dúvida que possa surgir.

Agradecemos desde já a sua disponibilidade e colaboração.

Atenciosamente,

As estagiárias:

(Filomena Monteiro)

(Mónica Ferreira)

Apêndice VII- Questões orientadoras para as conversas estabelecidas ao longo da Abordagem Mosaico

- **Questões para as crianças**

1. Gostas de vir para a escola? Porquê?
2. O que mais gostas de fazer na escola?
3. O que menos gostas de fazer na escola?
4. Qual o espaço mais importante da escola?
5. Qual o espaço que mais gostas da escola?
6. Qual o espaço que menos gostas na escola?
7. Se pudesses mudar alguma coisa na escola o que mudavas? Porquê?
8. Qual o momento do dia que mais gostas? Porquê?
9. Se trouxesses um amigo à escola que espaço lhe mostravas? Porquê?

- **Questões para os pais**

1. Na sua opinião o seu filho gosta de vir ao jardim-de-infância? Porquê?
2. O que acha que o seu filho mais gosta de fazer no jardim-de-infância?
3. O que acha que o seu filho menos gosta de fazer no jardim-de-infância?
4. Qual o espaço mais importante do jardim-de-infância para o seu filho?
5. Qual o espaço que o seu filho mais gosta no jardim-de-infância?
6. Qual o espaço que o seu filho menos gosta no jardim-de-infância?
7. Qual o momento do dia que o seu filho mais gosta? Porquê?

8. Que alterações é que o seu filho fazia na escola caso tivesse essa oportunidade? Porquê?

- **Questões para a educadora e auxiliar**

1. As crianças gostam de vir ao jardim-de-infância? Porquê?
2. O que acha que as crianças mais gostam de fazer no jardim-de-infância?
3. O que acha que as crianças menos gostam de fazer no jardim-de-infância?
4. Qual o espaço mais importante do jardim-de-infância para as crianças?
5. Qual o espaço que as crianças mais gostam no jardim-de-infância?
6. Qual o espaço que as crianças menos gostam no jardim-de-infância?
7. Se as crianças pudessem mudar alguma coisa no jardim-de-infância o que mudavam? Porquê?
8. Qual o momento do dia que as crianças mais gostam? Porquê?
9. Se as crianças trouxessem um amigo ao jardim-de-infância qual o espaço que lhe mostravam? Porquê?

Apêndice VIII- Registo fotográfico realizado ao longo da Abordagem Mosaico

- Registo fotográfico do desenho do espaço preferido



Figura 116- Desenho da criança AM



Figura 117- Desenho da criança AL

- **Registo fotográfico do circuito**



Figura 118- Fotografia tirada durante o percurso pela criança V

- **Registo fotográfico das conversas informais**

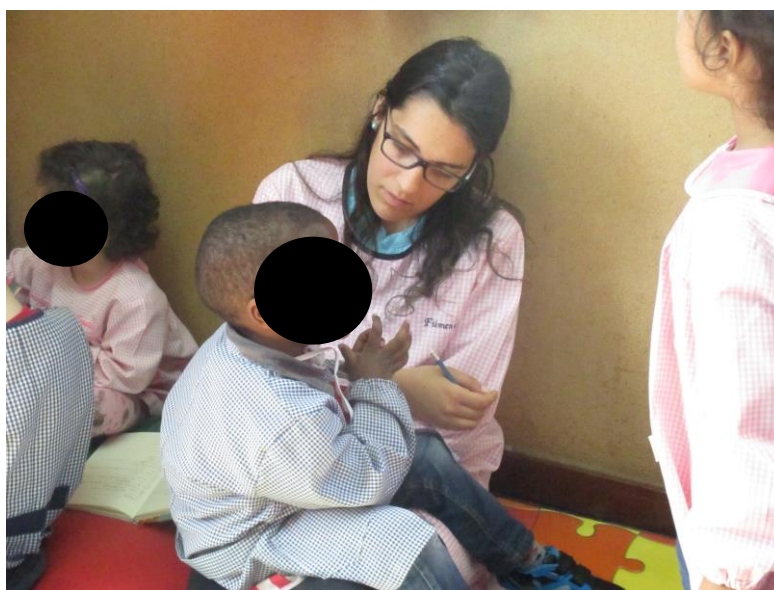


Figura 119- Conversa informal com a criança JO



Figura 120- Conversa informal com a MM

- **Registo fotográfico da construção do mapa**



Figura 121- Criança BV a construir o mapa



Figura 122- Criança R a construir o mapa

- **Registo fotográfico da construção da manta mágica**



Figura 123- Manta Mágica



Figura 124- Título e compromisso



Figura 125- Desenhos



Figura 126- Mapas

Apêndice IX- Registo das conversas estabelecidas ao longo da Abordagem Mosaico

- **Registo das conversas com as crianças**

Conversa com a G

Estagiária- Gostas de vir para a escola?

G- Sim.

Estagiária- Porquê?

G- Porque a escola tem parque infantil e é muito divertido.

Estagiária- O que gostas mais de fazer na escola?

G- De brincar com a Alice e a Mafalda.

Estagiária- O que gostas menos de fazer na escola?

G- De fazer puzzles.

Estagiária- Porquê?

G- Porque às vezes quando estou a fazer puzzles vem-me buscar.

Estagiária- Quais são os espaços mais importantes na escola?

G- Sala das cores.

Estagiária- Porquê?

G- Porque tem coisas divertidas.

Estagiária- Qual o espaço que mais gostas na escola?

G- A rua.

Estagiária- Porquê?

G- Porque tem escorregas, baloiço e um castelo.

Estagiária- Qual o espaço que menos gostas na escola?

G- Estar sentada nas cadeiras.

Estagiária- Se pudesses mudar alguma coisa na escola o que mudavas? Porquê?

G- Ter mais bebés na escola porque podia brincar com eles.

Estagiária- Qual o momento do dia que mais gostas? Porquê?

G- Gosto de brincar porque adoro brincar.

Estagiária- Se trouxesses um amigo à tua escola que espaço lhe mostravas? Porquê?

G- Mostrava um bebé porque gosto de brincar com bebés.

Conversa com o M

Estagiária- Gostas de vir para a escola?

M- Sim.

Estagiária- Porquê?

M- Porque posso brincar.

Estagiária- O que gostas mais de fazer na escola?

M- Ir para a rua.

Estagiária- O que gostas menos de fazer na escola?

M- Os baloiços.

Estagiária- Porquê?

M- Porque tem sempre muitos meninos e porque só tem na rua e as vezes chove.

Estagiária- Quais são os espaços mais importantes na escola?

M- A cozinha.

Estagiária- Porquê?

M- Porque é la que fazem a comida.

Estagiária- Qual o espaço que mais gostas na escola?

M- Sala dos cantinhos.

Estagiária- Porquê?

M- Porque tem muitos brinquedos.

Estagiária- Qual o espaço que menos gostas na escola?

M- Ouvir histórias.

Estagiária- Se pudesses mudar alguma coisa na escola o que mudavas? Porquê?

M- Trazia mais brinquedos para a escola.

Estagiária- Qual o momento do dia que mais gostas? Porquê?

M- Fazer desenhos porque é muito interessante e desenho o que quero.

Estagiária- Se trouxesses um amigo à tua escola que espaço lhe mostravas? Porquê?

M- Os brinquedos que estão na sala das cores porque é muito importante e são os que mais gosto.

Conversa com a B

Estagiária- Gostas de vir para a escola?

B- Quando está doente não gosto e não pode vir. Mas gosto.

Estagiária- Porquê?

B- Porque tenho muitos amigos, posso desenhar um desenho, vir ter com a Mónica e a Filomena e a mãe dá abraços.

Estagiária- O que gostas mais de fazer na escola?

B- Jogar com alguém.

Estagiária- O que gostas menos de fazer na escola?

B- Não brincar com os amigos.

Estagiária- Quais são os espaços mais importantes na escola?

B- O parque infantil.

Estagiária- Porquê?

B- Porque gosto de brincar e mãe às vezes brinca e toda a gente brinca às vezes.

Estagiária- Qual o espaço que mais gostas na escola?

B- O parque infantil.

Estagiária- Qual o espaço que menos gostas na escola?

B- O refeitório.

Estagiária- Porquê?

B- Porque não gosto de couves e a C faz às vezes.

Estagiária- Se pudesses mudar alguma coisa na escola o que mudavas? Porquê?

B- Não mudava nada.

Estagiária- Qual o momento do dia que mais gostas? Porquê?

B- Dormir porque é o que prefiro.

Estagiária- Se trouxesses um amigo à tua escola que espaço lhe mostravas?

B- O autocarro da rua.

Conversa com a J

Estagiária- Gostas de vir para a escola?

J- Sim.

Estagiária- Porquê?

J- Porque a K é minha amiga.

Estagiária- O que gostas mais de fazer na escola?

J- De brincar com os colegas.

Estagiária- O que gostas menos de fazer na escola?

J- Quando eles batem.

Estagiária- Quais são os espaços mais importantes na escola?

J- Andar de escorrega.

Estagiária- Porquê?

J- Porque depois sei que tenho que ir para dentro.

Estagiária- Qual o espaço que mais gostas na escola?

J- Passear nas casinhas.

Estagiária- Porquê?

J- Porque tem muitas e são especiais.

Estagiária- Qual o espaço que menos gostas na escola?

J- Não gosto da poça de água que estava no parque infantil.

Estagiária- Se pudesses mudar alguma coisa na escola o que mudavas? Porquê?

J- Trazia a casinha de bonecas, a popota. Mudar não mudava nada porque gosto delas assim.

Estagiária- Qual o momento do dia que mais gostas? Porquê?

J- Dormir e brincar porque brinco com a K e a K gosta dela.

Estagiária- Se trouxesses um amigo à tua escola que espaço lhe mostravas? Porquê?

J- Parque infantil porque é muito bonito e lá brinco com a K.

Conversa com o R

Estagiária- Gostas de vir para a escola?

R- Sim.

Estagiária- Porquê?

R- Porque brinco.

Estagiária- O que gostas mais de fazer na escola?

R- Comer.

Estagiária- O que gostas menos de fazer na escola?

R- Ir para a cozinha na sala dos cantinhos.

Estagiária- Porquê?

R- Porque tem coisas que eu não gosto da louça.

Estagiária- Quais são os espaços mais importantes na escola?

R- O salão.

Estagiária- Porquê?

R- Porque tem coisas muito fixes que adoro.

Estagiária- Qual o espaço que mais gostas na escola?

R- O salão.

Estagiária- Porquê?

R- Porque tem legos e sei fazer dinossauros.

Estagiária- Qual o espaço que menos gostas na escola?

R- A sala dos cantinhos.

Estagiária- Porquê?

R- Porque tem muitas coisas e eu não gosto de puzzles.

Estagiária- Se pudesses mudar alguma coisa na escola o que mudavas? Porquê?

R- A sala dos cantinhos porque punha uma pista de carros e uma pista de botas.

Estagiária- Qual o momento do dia que mais gostas? Porquê?

R- Dormir porque quando tenho sono quero ir dormir.

Estagiária- Se trouxesses um amigo à tua escola que espaço lhe mostravas? Porquê?

R- A cozinha porque tem coisas fixes.

Conversa com o A

Estagiária- Gostas de vir para a escola?

A- Sim com a mamã.

Estagiária- O que gostas mais de fazer na escola?

A- De brincar a fazer Nestum.

Estagiária- O que gostas menos de fazer na escola?

A- Fazer puzzles.

Estagiária- Porquê?

A- Porque não consigo fazer.

Estagiária- Quais são os espaços mais importantes na escola?

A- A cozinha.

Estagiária- Porquê?

A- Porque o meu papa disse.

Estagiária- Qual o espaço que mais gostas na escola?

A- A sala dos cantinhos.

Estagiária- Porquê?

A- Porque gosto de brincar no quarto.

Estagiária- Qual o espaço que menos gostas na escola?

A- Gosto de tudo na escola.

Estagiária- Se pudesses mudar alguma coisa na escola o que mudavas? Porquê?

A- Não tem boia para ir para a praia porque o meu não deixa.

Estagiária- Qual o momento do dia que mais gostas? Porquê?

A- Brincar com o D, com o AM porque o meu papa disse.

Estagiária- Se trouxesses um amigo à tua escola que espaço lhe mostravas? Porquê?

A- A mercearia porque a minha mama gosta de dormir comigo.

Conversa com a V

Estagiária- Gostas de vir para a escola?

V- Sim.

Estagiária- Porquê?

V- Porque tem o A.

Estagiária- O que gostas mais de fazer na escola?

V- Brincar.

Estagiária- O que gostas menos de fazer na escola?

V- Ler livros.

Estagiária- Porquê?

V- Porque não sei ler mas gosto de ouvir histórias.

Estagiária- Quais são os espaços mais importantes na escola?

V- A rua.

Estagiária- Porquê?

V- Porque tem baloiços e casinhas.

Estagiária- Qual o espaço que mais gostas na escola?

V- Sala dos cantinhos.

Estagiária- Porquê?

V- Porque tem uma borboleta que eu fiz.

Estagiária- Qual o espaço que menos gostas na escola?

V- Sala das cores.

Estagiária- Porquê?

V- Porque não tem bebes.

Estagiária- Se pudesses mudar alguma coisa na escola o que mudavas? Porquê?

V- Trazia brinquedos de casa porque faço um desenho.

Estagiária- Qual o momento do dia que mais gostas? Porquê?

V- Brincar porque posso ser uma princesa.

Estagiária- Se trouxesses um amigo à tua escola que espaço lhe mostravas?

V- A coroa que está no salão.

Conversa com o AM

Estagiária- Gostas de vir para a escola?

AM- Sim.

Estagiária- Porquê?

AM- Porque eu gosto de brincar na escola.

Estagiária- O que gostas mais de fazer na escola?

AM- De brincar com os colegas.

Estagiária- O que gostas menos de fazer na escola?

AM- Não gosto de brincar com os legos.

Estagiária- Porquê?

AM- Porque eu fico cansado de brincar.

Estagiária- Quais são os espaços mais importantes na escola?

AM- O parque.

Estagiária- Porquê?

AM- Porque eu gosto de brincar no parque porque tem escorregas.

Estagiária- Qual o espaço que mais gostas na escola?

AM- O parque.

Estagiária- Porquê?

AM- Porque tem muitas casinhas e porque é muito giro.

Estagiária- Qual o espaço que menos gostas na escola?

AM- De brincar nos jogos da sala dos cantinhos.

Estagiária- Se pudesses mudar alguma coisa na escola o que mudavas? Porquê?

AM- Trazia um coelho porque eu gosto muito de coelhos.

Estagiária- E sabes tratar dos coelhos?

AM- Temos que tratar bem e dar comida.

Estagiária- Que comida?

AM- Cenoura.

Estagiária- Qual o momento do dia que mais gostas? Porquê?

AM- Comer porque eu gosto de comida e a C cozinha bem.

Estagiária- Se trouxesses um amigo à tua escola que espaço lhe mostravas?

AM- Mostrava a corda de saltar que está na carteira da sala dos cantinhos.

Conversa com a AL

Estagiária- Gostas de vir para a escola?

AL- Sim.

Estagiária- Porquê?

AL- Porque é muito divertido ir à escola.

Estagiária- O que gostas mais de fazer na escola?

AL- Gosto de brincar com os meus amigos.

Estagiária- O que gostas menos de fazer na escola?

AL- Não gosto de fazer pistolas porque na escola não há pistolas.

Estagiária- Quais são os espaços mais importantes na escola?

AL- As mesas.

Estagiária- Porquê?

AL- Porque os trabalhos fazem-se nas mesas.

Estagiária- Qual o espaço que mais gostas na escola?

AL- Salão.

Estagiária- Porquê?

AL- Porque é a minha sala preferida, tem muitos brinquedos.

Estagiária- Qual o espaço que menos gostas na escola?

AL- Sala dos cantinhos.

Estagiária- Porquê?

AL- Porque o R só quer fazer a capa de super herói e não me empresta.

Estagiária- Se pudesses mudar alguma coisa na escola o que mudavas? Porquê?

AL- Mudava a sala dos cantinhos para o salão porque não gosto da sala dos cantinhos.

Estagiária- Qual o momento do dia que mais gostas? Porquê?

AL- Gosto de ouvir as histórias que vocês leem porque eu não sei ler.

Estagiária- Se trouxesses um amigo à tua escola que espaço lhe mostravas? Porquê?

- Mostrava o salão porque eu já te disse que gosto do salão.

Conversa com a MA

Estagiária- Gostas de vir para a escola?

MA- Sim.

Estagiária- Porquê?

MA- Porque gosto de brincar.

Estagiária- O que gostas mais de fazer na escola?

MA- Fazer um desenho.

Estagiária- O que gostas menos de fazer na escola?

MA- Não consigo dizer o que não gosto.

Estagiária- Porquê?

MA- Porque tenho vergonha.

Estagiária- Quais são os espaços mais importantes na escola?

MA- Sala dos cantinhos.

Estagiária- Porquê?

MA- Porque tem muitos brinquedos.

Estagiária- Qual o espaço que mais gostas na escola?

MA- Baloços.

Estagiária- Qual o espaço que menos gostas na escola?

MA- Sala das cores.

Estagiária- Porquê?

MA- Porque não gosto dos brinquedos que tem lá.

Estagiária- Se pudesses mudar alguma coisa na escola o que mudavas?

MA- Gosto da escola como é.

Estagiária- Qual o momento do dia que mais gostas? Porquê?

MA- Gosto de ouvir a história porque são sempre novas.

Estagiária- Se trouxesses um amigo à tua escola que espaço lhe mostravas?

MA- O salão.

Conversa com a IJ

Estagiária- Gostas de vir para a escola?

IJ- Sim.

Estagiária- Porquê?

IJ- Porque as mamas vão trabalhar.

Estagiária- O que gostas mais de fazer na escola?

IJ- Brincar com os amigos.

Estagiária- O que gostas menos de fazer na escola?

IJ- Gosto de fazer tudo.

Estagiária- Quais são os espaços mais importantes na escola?

IJ- As casas.

Estagiária- Porquê?

IJ- Porque são grandes e eu gosto.

Estagiária- Qual o espaço que mais gostas na escola?

IJ- Sala dos cantinhos.

Estagiária- Porquê?

IJ- Porque tem muitos brinquedos.

Estagiária- Qual o espaço que menos gostas na escola?

IJ- Salão.

Estagiária- Porquê?

IJ- Porque tem poucos brinquedos.

Estagiária- Se pudesses mudar alguma coisa na escola o que mudavas? Porquê?

IJ- Mudava o salão porque eu trazia brinquedos e livros.

Estagiária- Qual o momento do dia que mais gostas? Porquê?

IJ- Dormir porque os meus pais têm que trabalhar.

Estagiária- Se trouxesses um amigo à tua escola que espaço lhe mostravas? Porquê?

IJ- Sala dos cantinhos porque é a que gosto mais e gosto da BV.

Conversa com a MM

Estagiária- Gostas de vir para a escola?

MM- Sim.

Estagiária- Porquê?

MM- Porque quero fazer trabalhos.

Estagiária- O que gostas mais de fazer na escola?

MM- Gosto de fazer prendas para o dia da Mãe.

Estagiária- Porquê?

MM- Porque a minha mãe está surpreendida para ver o que vou fazer.

Estagiária- O que gostas menos de fazer na escola?

MM- Gosto de tudo na escola.

Estagiária- Quais são os espaços mais importantes na escola?

MM- A cozinha.

Estagiária- Porquê?

MM- Porque os meninos é que fazem a comida.

Estagiária- Qual o espaço que mais gostas na escola?

MM- A cozinha.

Estagiária- Porquê?

MM- Porque eu gosto muito de cozinhar.

Estagiária- Qual o espaço que menos gostas na escola?

MM- Gosto da escola.

Estagiária- Se pudesses mudar alguma coisa na escola o que mudavas? Porquê?

MM- Nada porque gosto de tudo na escola.

Estagiária- Qual o momento do dia que mais gostas? Porquê?

MM- Gosto muito de quando vou embora brincar nos baloiços.

Estagiária- Se trouxesses um amigo à tua escola que espaço lhe mostravas? Porquê?

MM- O parque, o coreto, sala dos cantinhos, sala das cores, salão e os meninos que lá tem e ele andava quando quisesse.

Conversa com o J

Estagiária- Gostas de vir para a escola?

J- Sim.

Estagiária- Porquê?

J- Porque vamos trabalhar na escola casa amarela e grande.

Estagiária- E a nossa escola chama-se casa?

J- Sim.

Estagiária- O que gostas mais de fazer na escola?

J- Comer porque vamos arrumar os legos.

Estagiária- Tu não gostas dos legos?

J- Não.

Estagiária- O que gostas menos de fazer na escola?

J- Gosto de tudo na escola. Agora vamos trabalhar juntos.

Estagiária- Quais são os espaços mais importantes na escola?

J- Uma borboleta a voar.

Estagiária- Qual o espaço que mais gostas na escola?

J- A rua.

Estagiária- Qual o espaço que menos gostas na escola?

J- Não sei.

Estagiária- Se pudesses mudar alguma coisa na escola o que mudavas?

J- Os legos para brincar e um chapéu para brincar na rua.

Estagiária- Para irmos para a rua precisamos de chapéu?

J- Sim.

Estagiária- Qual o momento do dia que mais gostas? Porquê?

J- Fazer trabalhos porque é desenhar numa folha.

Estagiária- E o que desenhavas?

J- O sol, uma casa, a janela.

Estagiária- Se trouxesses um amigo à tua escola que espaço lhe mostravas? Porquê?

J- Sala dos cantinhos porque tem muitos brinquedos.

Conversa com a IC

Estagiária- Gostas de vir para a escola?

IC- Sim.

Estagiária- Porquê?

IC- Porque brinco.

Estagiária- O que gostas mais de fazer na escola?

IC- Brincar com os brinquedos.

Estagiária- Quais brinquedos?

IC- Os da minha escola.

Estagiária- O que gostas menos de fazer na escola?

IC- Comer e dormir.

Estagiária- Porquê?

IC- Porque são muitos meninos.

Estagiária- Quais são os espaços mais importantes na escola?

IC- A escola.

Estagiária- Porquê?

IC- Porque gosto muito da escola.

Estagiária- Qual o espaço que mais gostas na escola?

IC- Parque

Estagiária- Porquê?

IC- Porque tem escorregas e baloiços.

Estagiária- Qual o espaço que menos gostas na escola?

IC- Refeitório.

Estagiária- Porquê?

IC- Porque tenho que comer e eu não gosto de comer.

Estagiária- Se pudesses mudar alguma coisa na escola o que mudavas? Porquê?

IC- Punha mais brinquedos porque tem poucos.

Estagiária- Qual o momento do dia que mais gostas? Porquê?

IC- Brincar porque tenho muitos amigos.

Estagiária- Se trouxesses um amigo à tua escola que espaço lhe mostravas? Porquê?

IC- Parque porque podia andar no escorrega e no baloiço.

- **Registo das conversas com os pais**

Conversa com a mãe da G

Estagiária- Na sua opinião o seu filho gosta de vir ao jardim-de-infância?

Mãe da criança G- Sim.

Estagiária- Porquê?

Mãe da criança G- Penso que gosta do espaço, das funcionárias e de brincar.

Estagiária- O que acha que o seu filho mais gosta de fazer no jardim-de-infância?

Mãe da criança G- Penso que, dentro do jardim-de-infância, é de brincar com os coleguinhas. Lá fora é de brincar nas casinhas.

Estagiária- O que acha que o seu filho menos gosta de fazer no jardim-de-infância?

Mãe da criança G- Penso que seja dormir até porque a sesta foi a maior dificuldade de adaptação na escola porque ela não gosta de dormir sozinha.

Estagiária- Qual o espaço mais importante do jardim-de-infância para o seu filho?

Mãe da criança G- Não me lembro de a ouvir falar concretamente de um espaço que seja mais importante.

Estagiária- Qual o espaço que o seu filho mais gosta no jardim-de-infância?

Mãe da criança G- Gosta da sala das cores porque gosta de pintar e gosta das casinhas.

Estagiária- Qual o espaço que o seu filho menos gosta no jardim-de-infância?

Mãe da criança G- Ela diz que não gosta da sala dos cantinhos porque há lá um puzzle do Capuchinho Vermelho muito “difícil de fazer”.

Estagiária- Qual o momento do dia que o seu filho mais gosta? Porquê?

Mãe da criança G- Não sei se é o momento que ela mais gosta mas quando começa a aproximar-se a hora de a ir buscar, começa a perguntar se a “mãe não vem”. Se me atraso, dá conta e “cobra-me” quando chego. Mesmo que depois de me ver, ela passe uns largos minutos a brincar ou na casa de banho.

Estagiária- Que alterações é que o seu filho fazia na escola caso tivesse essa oportunidade? Porquê?

Mãe da criança G- Penso que a escola seria um lugar onde os adultos pudessem também ficar para brincar. Ela está sempre a perguntar porque é que a mãe não pode ficar também; porque é que só as crianças é que podem ficar a brincar.

Conversa com a mãe da BV

Estagiária- Na sua opinião o seu filho gosta de vir ao jardim-de-infância?

Mãe da criança BV- Sim gosta.

Estagiária- Porquê?

Mãe da criança BV- Por causa do convívio com os outros meninos, pelas educadoras e pelas auxiliares.

Estagiária- O que acha que o seu filho mais gosta de fazer no jardim-de-infância?

Mãe da criança BV- Brincar com os jogos e com a cozinha.

Estagiária- Qual o espaço mais importante do jardim-de-infância para o seu filho?

Mãe da criança BV- O exterior, os escorregas, baloiços, as casinhas pequenas.

Estagiária- Qual o espaço que o seu filho mais gosta no jardim-de-infância?

Mãe da criança BV- A cozinha de brincar.

Estagiária- Qual o espaço que o seu filho menos gosta no jardim-de-infância?

Mãe da criança BV- Não tem.

Estagiária- Qual o momento do dia que o seu filho mais gosta? Porquê?

Mãe da criança BV- Ao fim do dia porque é quando a mãe a vem buscar.

Estagiária- Que alterações é que o seu filho fazia na escola caso tivesse essa oportunidade?

Mãe da criança BV- Nenhuma alteração.

Conversa com a mãe do R

Estagiária- Na sua opinião o seu filho gosta de vir ao jardim-de-infância?

Mãe da criança R- Sim.

Estagiária- Porquê?

Mãe da criança R- Porque fala sobre vários assuntos da escola com satisfação, não faz resistência em ir para o jardim-de-infância na rotina diária, sentimos que se sente bem e feliz no ambiente e com as pessoas que contacta.

Estagiária- O que acha que o seu filho mais gosta de fazer no jardim-de-infância?

Mãe da criança R- Brincar às “construções”, ouvir histórias, gosta “muito, muito, muito” de fazer ginástica, do escorrega.

Estagiária- O que acha que o seu filho menos gosta de fazer no jardim-de-infância?

Mãe da criança R- Não tem manifestado nada em relação a isso.

Estagiária- Qual o espaço mais importante do jardim-de-infância para o seu filho?

Mãe da criança R- O salão pois faz construções e brincam aos dinossauros: o t-rex; dinossauros máquinas; robôs.

Estagiária- Qual o espaço que o seu filho mais gosta no jardim-de-infância?

Mãe da criança R- O parque infantil porque adora brincar lá fora aos piratas, aos bombeiros, aos polícias...

Estagiária- Qual o espaço que o seu filho menos gosta no jardim-de-infância?

Mãe da criança R- A sala de estar porque tem poucas coisas para brincar.

Estagiária- Qual o momento do dia que o seu filho mais gosta? Porquê?

Mãe da criança R- Fazer desenhos porque adora.

Estagiária- Que alterações é que o seu filho fazia na escola caso tivesse essa oportunidade? Porquê?

Mãe da criança R- Gostava de ter carros de corrida “turboflach” e “espiritual” (baseado em desenhos animados que costuma e adora ver na televisão).

Conversa com a mãe da AL

Estagiária- Na sua opinião o seu filho gosta de vir ao jardim-de-infância?

Mãe da criança AL- Sim.

Estagiária- Porquê?

Mãe da criança AL- Quando fica em casa tem saudades e pergunta pelos amigos e educadora.

Estagiária- O que acha que o seu filho mais gosta de fazer no jardim-de-infância?

Mãe da criança AL- Brincar lá fora; leitura da história; brincar ao faz-de-conta; brincar aos super-heróis.

Estagiária- O que acha que o seu filho menos gosta de fazer no jardim-de-infância?

Mãe da criança AL- Não sei! Dormir?

Estagiária- Qual o espaço mais importante do jardim-de-infância para o seu filho?

Mãe da criança AL- Exterior, sala do faz-de-conta.

Estagiária- Qual o espaço que o seu filho mais gosta no jardim-de-infância?

Mãe da criança AL- Exterior, sala do faz-de-conta.

Estagiária- Qual o espaço que o seu filho menos gosta no jardim-de-infância?

Mãe da criança AL- Não sei! Sala da hora de dormir?

Estagiária- Qual o momento do dia que o seu filho mais gosta? Porquê?

Mãe da criança AL- Momento inicial da história; quando vão ao exterior; quando vão comer.

Estagiária- Que alterações é que o seu filho fazia na escola caso tivesse essa oportunidade? Porquê?

Mãe da criança AL- Não sei mas vou perguntar!

Conversa com a mãe da MA

Estagiária- Na sua opinião o seu filho gosta de vir ao jardim-de-infância?

Mãe da criança MA- Sim gosta.

Estagiária- Porquê?

Mãe da criança MA- Mostra-se sempre entusiasmada para ir brincar com os amiguinhos, raramente faz birra para o infantário e fica muito bem.

Estagiária- O que acha que o seu filho mais gosta de fazer no jardim-de-infância?

Mãe da criança MA- Fazer puzzles, brincar com os legos. Também adora fazer desenhos e vestir-se com as roupas da sala dos cantinhos.

Estagiária- O que acha que o seu filho menos gosta de fazer no jardim-de-infância?

Mãe da criança MA- Dormir a sesta.

Estagiária- Qual o espaço mais importante do jardim-de-infância para o seu filho?

Mãe da criança MA- Acho que é a sala dos cantinhos.

Estagiária- Qual o espaço que o seu filho mais gosta no jardim-de-infância?

Mãe da criança MA- Sala dos cantinhos.

Estagiária- Qual o espaço que o seu filho menos gosta no jardim-de-infância?

Mãe da criança MA- Talvez a sala das cores.

Estagiária- Qual o momento do dia que o seu filho mais gosta? Porquê?

Mãe da criança MA- Quando vão para os baloiços porque adora andar na rua a correr.

Estagiária- Que alterações é que o seu filho fazia na escola caso tivesse essa oportunidade? Porquê?

Mãe da criança MA- Passava mais tempo no exterior porque adora andar lá fora. Mas gosta de todos os espaços e de todas as atividades que faz.

Conversa com a mãe do JO

Estagiária- Na sua opinião o seu filho gosta de vir ao jardim-de-infância?

Mãe da criança JO- Sim.

Estagiária- Porquê?

Mãe da criança JO- Porque tem os amigos, as educadoras.

Estagiária- O que acha que o seu filho mais gosta de fazer no jardim-de-infância?

Mãe da criança JO- Trabalho manual e brincar.

Estagiária- O que acha que o seu filho menos gosta de fazer no jardim-de-infância?

Mãe da criança JO- Gosta de tudo um pouco.

Estagiária- Qual o espaço mais importante do jardim-de-infância para o seu filho?

Mãe da criança JO- A rua.

Estagiária- Qual o espaço que o seu filho mais gosta no jardim-de-infância?

Mãe da criança JO- A rua.

Estagiária- Qual o espaço que o seu filho menos gosta no jardim-de-infância?

Mãe da criança JO- Não fala do que não gosta.

Estagiária- Qual o momento do dia que o seu filho mais gosta? Porquê?

Mãe da criança JO- Quando está a comer, a brincar, na sala dos cantinhos.

Estagiária- Que alterações é que o seu filho fazia na escola caso tivesse essa oportunidade? Porquê?

Mãe da criança JO- Acho que nada.

Conversa com o pai da IC

Estagiária- Na sua opinião o seu filho gosta de vir ao jardim-de-infância?

Pai da criança IC- Sim.

Estagiária- Porquê?

Pai da criança IC- Porque pode brincar com os amigos e aprender coisas novas.

Estagiária- O que acha que o seu filho mais gosta de fazer no jardim-de-infância?

Pai da criança IC- Brincar, pintar e cantar.

Estagiária- O que acha que o seu filho menos gosta de fazer no jardim-de-infância?

Pai da criança IC- Dormir e comer.

Estagiária- Qual o espaço mais importante do jardim-de-infância para o seu filho?

Pai da criança IC- O recreio.

Estagiária- Qual o espaço que o seu filho mais gosta no jardim-de-infância?

Pai da criança IC- O recreio e as casinhas.

Estagiária- Qual o espaço que o seu filho menos gosta no jardim-de-infância?

Pai da criança IC- O refeitório.

Estagiária- Que alterações é que o seu filho fazia na escola caso tivesse essa oportunidade? Porquê?

Pai da criança IC- Talvez não ter que dormir porque ela não gosta de dormir no jardim-de-infância.

- **Registo da conversa com a educadora**

Estagiária- As crianças gostam de vir ao jardim-de-infância? Porquê?

Educadora- Sim, após o período de adaptação. Apesar de ainda existir duas ou três crianças que de manhã façam birra com os pais, eles depois ficam bem.

Estagiária- O que acha que as crianças mais gostam de fazer no jardim-de-infância?

Educadora- Gostam das brincadeiras livres, as meninas gostam mais das bonecas e dos cantinhos e os meninos gostam mais de jogos de construção. Todo o grupo gosta de histórias.

Estagiária- O que acha que as crianças menos gostam de fazer no jardim-de-infância?

Educadora- Atividades dirigidas.

Estagiária- Qual o espaço mais importante do jardim-de-infância para as crianças?

Educadora- Sala dos cantinhos, baloiços e casinhas.

Estagiária- Qual o espaço que as crianças mais gostam no jardim-de-infância?

Educadora- Sala dos cantinhos, baloiços e casinhas.

Estagiária- Qual o espaço que as crianças menos gostam no jardim-de-infância? Porquê?

Educadora- Sala das cores, talvez acabam por se “afastar” e não gostar muito porque é um espaço mais associado a atividades dirigidas e não tem tanto espaço de exploração livre.

Estagiária- Se as crianças pudessem mudar alguma coisa no jardim-de-infância o que mudavam? Porquê?

Educadora- Jogo simbólico

Estagiária- Qual o momento do dia que as crianças mais gostam? Porquê?

Educadora- Ir lá fora e quando os pais chegam.

Estagiária- Se as crianças trouxessem um amigo ao jardim-de-infância qual o espaço que lhe mostravam? Porquê?

Educadora- Sala dos cantinhos e as casinhas.

- **Registo da conversa com a auxiliar**

Estagiária- As crianças gostam de vir ao jardim-de-infância? Porquê?

Auxiliar- Sim, vêm felizes para a escola.

Estagiária- O que acha que as crianças mais gostam de fazer no jardim-de-infância?

Auxiliar- Gostam de brincar livremente no espaço deles, nos cantinhos.

Estagiária- O que acha que as crianças menos gostam de fazer no jardim-de-infância?

Auxiliar- Atividades orientadas.

Estagiária- Qual o espaço mais importante do jardim-de-infância para as crianças?

Auxiliar- Sala dos cantinhos, casinhas e baloiços.

Estagiária- Qual o espaço que as crianças mais gostam no jardim-de-infância?

Auxiliar- Sala dos cantinhos, casinhas e baloiços.

Estagiária- Qual o espaço que as crianças menos gostam no jardim-de-infância?

Auxiliar- Dormitório.

Estagiária- Se as crianças pudessem mudar alguma coisa no jardim-de-infância o que mudavam? Porquê?

Auxiliar- Não gostam de regras, ou sejam, queriam não ter regras.

Estagiária- Qual o momento do dia que as crianças mais gostam? Porquê?

Auxiliar- Quando brincam e quando os pais vêm buscar.

Estagiária- Se as crianças trouxessem um amigo ao jardim-de-infância qual o espaço que lhe mostravam? Porquê?

Auxiliar- Sala dos cantinhos porque podem brincar.