

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

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

Relatório Final

*Construção de saberes: dos conhecimentos teóricos à
prática profissional*

Anaísa Fernandes dos Santos

Coimbra

2014

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Anáísa Fernandes dos Santos

Relatório Final

Construção de saberes: dos conhecimentos teóricos à prática profissional

Relatório de Estágio 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: Prof. Doutora Filomena Teixeira

Arguente: Prof. Doutor Pedro Balas

Orientador: Mestre José Miguel Sacramento Pereira

Orientadora: Professora Doutora Vera Maria do Vale

Data da realização da Prova Pública: 26 de junho de 2014

Classificação: 16 valores

Junho de 2014

*“O guerreiro da luz contempla as duas colunas que estão ao lado da porta que se pretende
abrir. Uma chama-se Medo, a outra chama-se Desejo.
O guerreiro olha para a coluna do Medo, e ali está escrito:
‘Tu vais entrar num mundo desconhecido e perigoso, onde tudo o que tu aprendeste até
agora não servirá de nada.’
O guerreiro olha para a coluna do Desejo, e ali está escrito:
‘Tu vais sair de um mundo conhecido, onde estão guardadas as coisas que sempre quiseste e
pelas quais lutaste tanto.’
O guerreiro sorri porque não existe nada que o assuste, nem nada que o prenda.
Com segurança de quem sabe o que quer, abre a porta e entra.”*

Paulo Coelho (1997:114).

Agradecimentos

Em primeiro instante, agradeço ao meu pai por ser a luz que guia o meu caminho e que tanto me encorajou nesta etapa da minha vida para que conseguisse alcançar os meus objetivos.

Aos meus familiares, amigos e ao meu namorado por todo o apoio, carinho e amizade, eles, que sempre acreditaram e torceram pelas minhas vitórias.

Aos meus orientadores, Doutora Vera Maria do Vale e Doutor José Miguel Sacramento Pereira, pelos ensinamentos e pelas palavras de incentivo. E também, à Doutora Ana Coelho pelos seus esclarecimentos proveitosos e a todos os professores que partilharam comigo os seus conhecimentos e contribuíram para a minha formação.

Às colegas de curso, com quem tanto ri e também chorei, com quem pude partilhar as emoções à flor da pele e sempre demonstraram aquela compreensão e companheirismo.

À educadora de infância e professora cooperantes e a todas as crianças com quem tive o privilégio de conviver e que bastante me ensinaram.

Enfim, agradeço com carinho a todas as pessoas que ao longo do meu Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico me ajudaram, direta ou indiretamente, a concretizar mais esta etapa da minha formação académica.

A todos, muito obrigada!

Relatório Final: Construção de saberes: dos conhecimentos teóricos à prática profissional

Resumo: O presente Relatório Final surge no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II, que fazem parte do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Coimbra.

Este Relatório Final pretende apresentar os meus estágios pedagógicos, realizados numa instituição de jardim de infância com crianças de 3, 4 e 5 anos de idade e numa instituição com crianças do 4.º ano de escolaridade, com a intenção de salientar e refletir sobre aspetos de maior relevância.

Neste documento é feita a contextualização dos locais de estágio, a descrição e análise crítico-reflexiva das práticas desenvolvidas, em que se destacam seis experiências-chave.

A investigação aqui presente relaciona-se com a questão “O que pensam as crianças acerca da sua experiência e vivência diária no jardim de infância e na escola” e baseou-se na recolha de dados, junto das crianças, através de entrevistas.

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

Abstract: The present Final Report comes in the context of the Curriculum Units of Educational Practice I and II, that are integrated in the Master Preschool Education and Teaching 1st Cycle of Basic Education, School of Education of Coimbra.

This Final Report aims to present my pedagogical trainings, held in a kindergarten institution with 3, 4 and 5 year-old children and in an institution with children from the 4th grade, with the intent to highlight and think about the most important aspects.

In this document is made the contextualization of the training spaces, the description and self critical analysis of the developed practices in which six key experiments are highlighted.

The research, here present, is related to the question "What do children think about their experience and daily life at kindergarten and school " and it was based on the gathering of data among children, through interviews.

Keywords: Preschool Education, 1st Cycle of Basic Education, Training, Key Experience.

Índice

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO	5
SECÇÃO A – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	7
CAPÍTULO I – O CONTEXTO EDUCATIVO	9
1.1. A instituição e o meio envolvente	11
1.2. Os recursos humanos e materiais	12
1.3. As características do grupo	13
1.4. A organização do espaço e do tempo	15
1.4.1. As rotinas diárias	16
1.5. A relação com os pais e outros parceiros educativos	18
CAPÍTULO II – DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS	21
2.1. A prática da educadora cooperante	23
2.1.1. Os princípios metodológicos utilizados	24
2.2. A minha atuação pedagógica	25
2.2.1. A observação do ambiente educativo	26
2.2.2. A integração progressiva no ambiente educativo	26
2.2.3. A implementação e gestão do projeto pedagógico	28
SECÇÃO B – ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	31
CAPÍTULO III – O CONTEXTO EDUCATIVO	33
3.1. O agrupamento de escolas	35
3.2. A escola	36
3.2.1. Os recursos humanos e materiais	37
3.3. As características da turma	38
CAPÍTULO IV – DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS	41
4.1. A prática da professora cooperante	43
4.1.1. Os princípios metodológicos utilizados	44
4.2. A minha atuação pedagógica	45

4.2.1. A observação do ambiente educativo	45
4.2.2. A planificação e intervenção educativa	46
PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE	51
CAPÍTULO V – DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, EMOCIONAL E SOCIAL..	53
5.1. Apoiar o brincar	55
CAPÍTULO VI – PRÁTICA EXPERIENCIAL E INCLUSIVA	61
6.1. Sistema de Acompanhamento das Crianças	63
6.1.1. Avaliação geral do grupo (Implicação e Bem-Estar Emocional)	67
CAPÍTULO VII – PROCESSO DE TRANSIÇÃO	71
7.1. Articulação entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	73
CAPÍTULO VIII – ALARGAR HORIZONTES	79
8.1. A leitura e o texto literário	81
CAPÍTULO IX – ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA ENRIQUECEDORA	87
9.1. As TIC na sala de aula	89
CAPÍTULO X – INVESTIGAÇÃO: DIA A DIA DAS CRIANÇAS NO JARDIM DE INFÂNCIA E NA ESCOLA.....	95
10.1. Enquadramento	97
10.1.1. Metodologia utilizada	98
10.2. Procedimentos metodológicos	100
10.2.1. Entrevistas semiestruturadas.....	101
10.2.2. Grafismos.....	102
10.3. Apresentação dos resultados	103
10.4. Análise comparativa	106
10.5. Conclusão.....	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117

ANEXOS	127
Anexo nº. 1 - Momentos da Rotina Diária	129
APÊNDICES	131
Apêndice nº. 1 – O “João”	133
Apêndice nº. 2 – Mapa-mundo.	133
Apêndice nº. 3 – Mensagens.....	134
Apêndice nº. 4 – Atividade piscatória.	134
Apêndice nº. 5 – Pintura com digitinta.	135
Apêndice nº. 6 – O fundo do mar.	135
Apêndice nº. 7 – Caça ao crocodilo.....	136
Apêndice nº. 8 – Construção de habitações indígenas.....	136
Apêndice nº. 9 – Tribo de índios.	137
Apêndice nº. 10 – Peça de teatro: “O Gigante Egoísta”.....	138
Apêndice nº. 11 – Construção do espaço cênico.	139
Apêndice nº. 12 – Jogos didático-pedagógicos.	140
Apêndice nº. 13 – Quadro interativo.	141
Apêndice nº. 14 – Ficha 1G do S.A.C.	142
Apêndice nº. 15 – Transcrição das entrevistas realizadas às crianças no jardim de infância.....	143
Apêndice nº. 16 – Transcrição das entrevistas realizadas às crianças na escola.	151
Apêndice nº. 17 – Grafismos feitos pelas crianças no jardim de infância.....	166
Apêndice nº. 18 – Categorização das entrevistas realizadas no jardim de infância.	170
Apêndice nº. 19 – Categorização das entrevistas realizadas na escola.....	171

Abreviaturas

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

IPSS – Instituto Particular de Solidariedade Social

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares em Educação Pré-Escolar

MEM – Movimento da Escola Moderna

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Valores referentes ao grupo (Ficha 1G)

Índice de tabelas

Tabela 1 - Distribuição dos alunos por ano de escolaridade

INTRODUÇÃO

A realização do presente Relatório Final decorreu no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II, inseridas no plano de estudos do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Coimbra.

Neste Relatório tenho por objetivo demonstrar, de forma clara e sucinta, algumas das vivências mais significativas, ao longo do estágio em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Na Parte I faço a contextualização dos estabelecimentos educativos, nos quais realizei os meus estágios pedagógicos, e dou conta das práticas desenvolvidas pelas docentes cooperantes e por mim, ao longo de algumas fases de progressão.

Na Parte II enfoco algumas experiências-chave que considere serem essenciais e, portanto, alvo de análise aprofundada dada a sua importância no meu itinerário formativo. Assim, podemos encontrar temas relacionados ao Brincar, ao Sistema de Acompanhamento das Crianças, à Articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, à Leitura e o Texto Literário e às Tecnologias da Informação e Comunicação, na sala de aula. Desta parte consta, ainda, uma investigação intitulada “O que pensam as crianças acerca da sua experiência e vivência diária no jardim de infância e na escola”.

Por fim, realizo uma breve consideração final acerca de todo o meu percurso formativo.

Quanto à escolha do título “Construção de saberes: dos conhecimentos teóricos à prática profissional”, achei o tema pertinente, na medida em que com este mestrado (re)fiz aprendizagens e coloquei em prática conhecimentos teóricos adquiridos, *à priori*.

PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO

SECÇÃO A – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

CAPÍTULO I – O CONTEXTO EDUCATIVO

Neste capítulo, explico algumas particularidades do ambiente educativo em que estive inserida como: o meio institucional, os recursos disponíveis, o grupo de crianças com quem trabalhei e o modo como este se organiza, bem como, as relações estabelecidas entre todos os intervenientes educativos.

1.1. A instituição e o meio envolvente

A instituição educativa, onde realizei o meu estágio curricular, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social¹, que tem como apoio jurídico a obra de promoção social do distrito de Coimbra. O local é composto por duas valências: a creche e o jardim de infância.

O meu estágio curricular desenvolveu-se numa das duas salas existentes no jardim de infância.

Importa referir, mesmo que, sucintamente, as características do meio em que a instituição se insere porque, “o meio envolvente (...) tem também influência, embora indireta, na educação das crianças (...), constitui um instrumento de análise para que, o educador possa adaptar a sua intervenção às crianças”². Assim, ao tomar conhecimento do meio institucional, poderei aproveitar as suas potencialidades, transformando-o numa ferramenta que impulsiona o trabalho pedagógico.

A IPSS insere-se num meio rural, periférico à cidade de Coimbra, e a maior parte da sua população desloca-se, diariamente, para o centro urbano, onde tem os seus postos de trabalho.

Nos últimos anos, a área que circunscreve a instituição tem sofrido um grande desenvolvimento, designadamente com a construção de novas urbanizações e de infraestruturas ligadas à atividade comercial.

A instituição assume-se como uma mais-valia para a freguesia onde está inserida.

¹ A sigla IPSS será utilizada, daqui em diante, para designar Instituição Particular de Seguranga Social.

² Informação retirada do Projeto Educativo da Instituição.

1.2. Os recursos humanos e materiais

A organização do ambiente educativo “diz respeito às condições de interação entre os diferentes intervenientes (...) e à gestão de recursos humanos e materiais que implicam a prospeção de meios para melhorar as funções educativas da instituição” (Ministério da Educação, 1997:31).

No que diz respeito aos recursos humanos, a equipa técnica da instituição é composta por quatro educadoras de infância sendo que, uma das educadoras de infância desempenha o papel de coordenadora da IPSS. Existem, também, cinco auxiliares de ação educativa, uma cozinheira, uma ajudante de cozinha, duas auxiliares de serviços gerais e uma assistente social a tempo parcial.

Torna-se imprescindível que a instituição procure organizar-se como uma comunidade educativa, ou seja, o seu bom funcionamento deverá ter em consideração uma dinâmica participativa entre crianças, famílias, educadoras de infância, direção e restantes funcionários e meio envolvente.

Pude constatar a disponibilidade das funcionárias para colaborar nas atividades concretizadas no jardim de infância e o empenho revelado, na execução das mesmas, mesmo quando essas atividades não se relacionam propriamente com as suas funções.

Relativamente aos recursos materiais, a permanência num “meio ambiente com objetos e materiais que desafiem a criança no ato de transformar e criar é fundamental para o seu desenvolvimento” (Horn, 2004:19).

Entre todos os materiais existentes na instituição, destaca-se o material lúdico-didático como: o computador, a máquina fotográfica, o rádio, o leitor de CD's, o leitor de DVD's e a televisão.

Os materiais presentes na sala de atividades estão ao alcance das crianças, permitindo que os conheçam e os possam manusear e explorar livremente. Existe uma grande diversidade de jogos didático-pedagógicos e, de uma forma geral, estão em bom estado de conservação.

Ainda, no interior da sala de atividades estão afixados vários instrumentos de pilotagem como, por exemplo, o quadro de presenças, o calendário dos dias do mês e da semana e a lista de regras da sala.

É de salientar que a educadora de infância desempenha um papel crucial na seleção e manutenção de materiais, que sejam adequados a cada criança. Para isso, responde aos interesses e necessidades de cada uma, tentando proporcionar-lhe “inúmeras possibilidades de ação, ampliando, assim, as suas vivências de descobrimento e consolidação de experiências” (Zabalza, 1998:53).

A qualidade dos recursos disponíveis na instituição é, ainda, assegurada por entidades reguladoras de segurança, higiene e saúde no trabalho.

1.3. As características do grupo

O grupo de crianças, com o qual desenvolvi o meu estágio curricular, é composto por dezasseis elementos, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade: doze são do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Destas crianças, cinco transitaram de creche para o jardim de infância e uma está a frequentar a instituição pela primeira vez.

Quanto ao local de residência das crianças, a maioria reside nas imediações do jardim de infância e vive com ambos os pais havendo, contudo, uma criança de família monoparental que reside apenas com a mãe.

Há, ainda, duas crianças do grupo que estão referenciadas com Necessidades Educativas Especiais³: as suas dificuldades de aprendizagem residem, substancialmente, ao nível da atenção/concentração.

Ao realizar uma análise diagnóstica do grupo, descobri crianças com diferentes desejos e interesses, já que cada uma é um ser único e está inserida em contextos próprios e variados. Nesta medida, torna-se indispensável estar atenta às

³ A sigla NEE será utilizada, daqui em diante, para designar Necessidades Educativas Especiais.

caraterísticas individuais de cada criança, porque são essas caraterísticas que influenciam o modo de funcionamento do grupo, não esquecendo que “a relação individualizada que o educador estabelece com cada criança, é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças” (Ministério da Educação, 1997:35).

No que se refere ao nível emocional e comportamental, observei crianças que transparecem felicidade, motivação, interesse e afeição nas suas práticas.

Em termos de comunicação, é um grupo bastante comunicativo e, na maioria das situações comunicativas, sucede-se um discurso linguístico coeso. Este é um facto relevante, pois “o desenvolvimento linguístico segue um percurso paralelo a outras áreas tais como a motricidade, a cognição, a autonomia e a socialização. Estes dados encontram-se na razão direta dos processos neurofisiológicos e psicológicos da criança” (Lima e Bessa, 2007:55).

No que diz respeito aos seus interesses e preferências, demonstram especial prazer a participar em jogos de grupo, em atividades de caráter motor e de jogo simbólico e interessam-se bastante pelos livros e atividades relacionadas com a leitura. Também, tiram bastante proveito de atividades ao ar livre.

A maior parte do grupo é constituído por crianças mais novas e os principais problemas, que identifiquei, resultam da falta de iniciativa e autonomia dessas crianças, que denotam maior atenção e cuidado por parte da educadora de infância.

Para Laevers (1994:23), a autonomia “refere-se ao grau de liberdade que o adulto dá à criança para experimentar, fazer juízos de valor, escolher atividades e expressar ideias. Inclui também, o modo como o adulto gere os conflitos, os regulamentos e as questões comportamentais”.

No entanto, apenas uma minoria necessita de acompanhamento individualizado em momentos de higiene pessoal, para se vestir e até mesmo, para comer à hora das refeições.

Constatai, igualmente, a falta de organização do grupo nas suas brincadeiras, a dificuldade no cumprimento de regras, assim como, um tempo de permanência reduzido na execução de tarefas.

Na realização de atividades em comum e que exigem a cooperação entre as crianças, as mais novas conseguem acompanhar as mais velhas, satisfatoriamente,

estabelecendo uma relação de entrelaçada e contribuindo para o desenvolvimento e produção de aprendizagens recíprocas.

1.4. A organização do espaço e do tempo

Citando Craidy e Kaercher (2001:73), “ao pensarmos no espaço para as crianças, devemos ter em consideração que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida”.

Tendo em conta algumas destas especificidades, na sala em que realizei o meu estágio, verifiquei que existem algumas áreas de trabalho distintas: a área do jogo simbólico (casinha das bonecas); da expressão plástica (desenho, pintura, modelagem, recorte e colagem); da biblioteca; da experimentação e da matemática (jogos de mesa); das construções e garagem; da comunicação, do planeamento, da avaliação e da discussão (tapete ou mesa).

Os espaços também estão estruturados de maneira que as crianças tenham a possibilidade de circular facilmente, de uns sítios para os outros, sem que haja demasiados obstáculos, pois as crianças que coabitam em espaços onde se podem movimentar livremente terão maior facilidade em comunicar e participar na vida do grupo.

As áreas de atividade presentes, numa sala de jardim de infância, devem estar bem delimitadas e sinalizadas, uma vez que este facto contribui para a aquisição de uma identidade espacial e amplia a sensação de segurança proveniente da criança.

Para cada área existem regras, assim como, existem regras gerais da sala que foram discutidas e elaboradas, juntamente com o grande grupo. Estas regras estão sujeitas a alterações, de acordo com a sua apropriação às realidades emergentes.

Entendo, porém, que o espaço não é algo pré-estabelecido, mas sim, alvo de construção e negociação entre os interesses do adulto e da criança.

Segundo o Projeto Curricular de Grupo, a sala de atividades transforma-se no local onde se organiza e regista o saber, pelo que deverá ser um sistema flexível, vivo e em mudança.

Mas o espaço não se circunscreve apenas à sala de atividades. A educadora de infância tira proveito de todo o espaço escolar e extraescolar. Destaco aqui, a floresta, situada junto à instituição, onde são desenvolvidas algumas atividades e, simultaneamente, se proporcionam aprendizagens diversificadas e estimulantes para o grupo.

Na organização do tempo, existem momentos que se repetem e com certa periodicidade. Contudo, é tida em conta uma gestão flexível do tempo, porque “o tempo é de cada criança, do grupo de crianças e do educador, importa que haja uma organização do tempo decidida pelo educador e pelas crianças” (Ministério da Educação, 1997:40).

A organização do tempo faz-se de acordo com os vários momentos ocorridos ao longo do dia conforme a hora de chegada, a alimentação, a higiene, as atividades, o repouso e a hora de saída.

Reconheço que, para a gestão eficaz do espaço e do tempo, é necessário conhecer os interesses e necessidades do grupo de crianças, de modo a possibilitar-lhes uma composição espaço-temporal com significado.

1.4.1.As rotinas diárias

Para que cada criança se sinta segura e parte integrante do ambiente educativo subsistem rotinas diárias. Segundo Zabalza (1998:52), “as rotinas atuam como organizadoras estruturais das experiências quotidianas (...). O quotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia”.

Nesta perspetiva, na sala de jardim de infância onde tive a oportunidade de estagiar, a distribuição do tempo faz-se de acordo com os diferentes momentos da rotina diária, organizados em função de determinado tempo de duração (vide Anexo nº. 1).

Pela manhã, ao chegar à instituição, aferi que as crianças se encontram na sala polivalente, uma sala de acolhimento onde os pais ou outros intervenientes no processo educativo as entregam, a cargo de uma auxiliar de ação educativa. Este é

um dos momentos em que as crianças têm contacto com os membros da outra sala do jardim de infância e com as crianças que frequentam a creche, da mesma instituição.

Cerca das 9h30min, as crianças deslocam-se para a sala de atividades e aqui permanecem a realizar atividades orientadas, às quais se seguem atividades livres, até por volta das 11h15min.

As atividades letivas, que decorrem ao longo da manhã, acontecem após um momento prévio de conversa com o grande grupo, em que se verifica a marcação de presenças, contam-se novidades e se combinam as atividades do dia, em concordância com o Plano Semanal de Atividades elaborado anteriormente com o grupo.

Consecutivamente, antes e depois das refeições, acontecem os momentos de higiene que têm a duração de cerca de 15min.

Após a refeição, as crianças mais novas dormem a sesta e, os restantes elementos, nomeadamente as crianças que transitam para o 1.º Ciclo do Ensino Básico realizam atividades livres com a supervisão da educadora de infância, neste caso, com as estagiárias. A partir das 15h, as crianças mais novas começam a acordar e juntam-se todas para um novo momento de higiene pessoal e, posteriormente, vão lanchar.

Normalmente, após o lanche, as crianças acabam trabalhos ou efetuam brincadeiras livres.

A saída das crianças da instituição acontece, por norma, entre as 17h e as 18h45min.

Não posso deixar de mencionar que as crianças têm a oportunidade de participar em atividades extracurriculares. Às terças-feiras têm atividades ligadas ao inglês e às quintas-feiras têm educação musical, ambas, no horário compreendido entre as 10h30 min e as 11h 15min.

Concordo que, “as rotinas são criadas a partir de uma sequência de atos ou de um conjunto de procedimentos associados, que não devem sair da sua ordem, portanto as rotinas têm um carácter normatizador (...) a rotina pedagógica é um elemento estruturante da organização institucional e de normatização da subjetividade da criança e dos adultos” (Barbosa, 2006:45). Apesar de, existirem dias

em que, por motivos especiais, há a necessidade de se fugir à rotina, como é o caso de comemorações festivas.

Posto isto, não há dúvidas de que as rotinas educativas são importantes para a aquisição de competências fundamentais ao desenvolvimento integral da criança.

1.5. A relação com os pais e outros parceiros educativos

A instituição privilegia o envolvimento familiar, neste sentido, em conformidade com o Projeto Curricular da Instituição, a família e a instituição são dois contextos sociais que contribuem para a educação da criança. Sendo os pais os responsáveis e os principais educadores, o jardim de infância deverá funcionar como um complemento à ação educativa fornecida por parte da família.

Conforme as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar⁴, “a relação com cada família, resultante de pais e adultos da instituição serem co-educadores da mesma criança, centra-se em cada criança, passando pela troca de informações sobre o que lhes diz respeito, como está na instituição, qual o seu progresso e os trabalhos que realiza” (Ministério da Educação, 1997:43).

Invariavelmente, é solicitado aos pais que colaborem ativamente nas atividades do jardim de infância, quer através de reuniões a realizar ao longo do ano, quer nas propostas feitas pela educadora de infância e que visam à dinamização organizacional.

Efetivamente, ao longo do meu percurso de estágio, assisti a situações em que o envolvimento parental se tornou patente como, por exemplo, no diálogo estabelecido entre a educadora de infância e os pais. Nestes diálogos informais existiu a partilha de informações e de experiências relativas à criança. O envolvimento parental, também, foi evidente na participação dos pais no projeto pedagógico do jardim de infância e nas atividades do Plano Anual de Atividades.

A preocupação em promover o envolvimento parental no contexto de Educação Pré-Escolar advém das suas vantagens. Os pais são responsáveis por

⁴ A sigla OCEPE será utilizada, daqui em diante, para designar Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

“proporcionar um ambiente que facilita o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças” (Berger, 2001, cit. Magalhães, 2007:19). Eis porque, “é através das interações sociais com adultos significativos, com os seus pares e em grupo que a criança vai construindo o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997:49).

Logo, a articulação entre o jardim de infância e os pais ou outros parceiros educativos proporciona às crianças a aquisição de conhecimento, resultante de experiências significantes através da promoção de um ambiente de intimidade, de confiança, de atenção individual e de grande significado emocional, com pessoas que lhes são próximas.

CAPÍTULO II – DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS

Após, tomar conhecimento do ambiente educativo e de vivenciar, algumas práticas, por parte da educadora cooperante, fui desenvolvendo progressivamente a minha própria atuação pedagógica. Este capítulo dá a conhecer alguns desses aprendizados educativos.

2.1. A prática da educadora cooperante

O papel da educadora de infância, junto das crianças, é fundamental, pois a Educação Pré-Escolar “é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Ministério da Educação, 1997:15).

Na minha opinião, a educadora de infância deve ser um exemplo a seguir e, por esta razão, tem uma função tão importante e indubitável para o sucesso das suas crianças, quer a nível do saber ser, do saber estar, quer do saber fazer.

O Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância (Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de agosto) informa-nos de que, “na Educação Pré-Escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”.

Poderei afirmar que a prática pedagógica, que observei, engloba a conceção, o desenvolvimento e a integração de aspetos curriculares conjuntos e apropriados.

Tenho a salientar, acerca da relação e da ação educativa, a interação estabelecida entre a educadora de infância e as crianças. A educadora de infância pronuncia-se calmamente, é clara, é objetiva e atenciosa para com as manifestações das crianças e o seu discurso é no sentido de as encorajar a resolver, corretamente, as adversidades.

A transição das atividades é feita de forma perceptível e, na maior parte das vezes, existe uma indicação concreta ou um diálogo para informar as crianças de que irão iniciar uma nova tarefa. Sendo que, no final de um miniprojeto é feita uma sistematização do percurso de ensino-aprendizagem, até então, efetuado.

A pluralidade das atividades parte das crianças. A cada sexta-feira, a educadora procede à elaboração de um “Jornal de Parede”. Este meio de trabalho é exposto à porta da sala de atividades e todos têm a possibilidade de consultá-lo, nomeadamente os pais. Contém, o que as crianças não gostaram, o que gostaram, o que fizeram ao longo da semana, o que gostariam de vir a fazer e, ainda, algumas notícias.

Toda a prática da educadora de infância tem em vista o desenvolvimento pessoal, social e cívico do público-alvo.

2.1.1. Os princípios metodológicos utilizados

A metodologia de trabalho privilegiada pela educadora cooperante é a medagogia de projeto.

A medagogia de projeto expressa um conhecimento globalizante que permite a análise de problemas, de situações e de acontecimentos em determinado contexto, recorrendo a aprendizagens anteriores e às experiências socioculturais das crianças.

Para a realização de um projeto é essencial, ao longo de todo o processo, a participação ativa das crianças.

No decorrer das atividades, as crianças são incentivadas a colocar questões e a criar estratégias de resolução às questões levantadas, dando significado às aprendizagens construídas.

O trabalho de projeto oferece às crianças a oportunidade de escolher o que mais lhes interessa abordar, e essas escolhas são alvo de negociação frequente entre as crianças e a educadora de infância.

Esta metodologia requer sentido de responsabilização e autonomia por parte da criança que escolhe o assunto, discute, investiga informações, experimenta, vivencia e, assim, é vista como um ser capaz de gerir o seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

Considero que, desta forma, as crianças respondem de forma entusiástica e distinta ao trabalho que lhes é proporcionado, porque constataam que progressivamente se dá corpo aos seus ideais.

Nesta perspetiva de ensino, a reflexão pedagógica também é relevante “o processo de compreensão e melhoria do ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência” (Zeichner, 1993:17). Portanto, a educadora de infância preocupa-se em refletir sobre se, de facto, está a dar oportunidade às crianças de se expressarem e de participarem genuinamente no trabalho.

A par da pedagogia de projeto, a educadora de infância utiliza, também, como referência, alguns instrumentos de trabalho do modelo do Movimento da Escola Moderna⁵.

Como afirma Oliveira-Formosinho *et al.*, (2007:166), “compreender como as crianças entendem, descobrir como elas olham e veem o mundo, relacionar esses aspetos da realidade com as diferentes linguagens que usam e interpretá-los é uma forma de ajudá-las a construir o próprio conhecimento”. Então, a aprendizagem surge por meio da observação e análise da livre expressão da criança.

Quanto ao ambiente educativo, uma das grandes preocupações do MEM é criar um ambiente que conduza as crianças a um processo consciente de emancipação. Neste sentido, segundo o que observei, a educadora de infância propõe uma gestão conjunta do tempo, do espaço, dos recursos e dos saberes, através da planificação e avaliação conjunta com o grupo.

2.2. A minha atuação pedagógica

O meu estágio curricular decorreu entre março e maio de 2013 e passou por três fases de progressão. Numa primeira fase, observei o contexto educativo, nomeadamente as crianças, o grupo em geral, os espaços, as rotinas e a relação com os pais e parceiros educativos.

Na fase intermédia, desempenhei tarefas pontuais selecionadas em colaboração com a educadora de infância cooperante.

Na última fase de estágio, programei e desenvolvi, na íntegra, um projeto pedagógico. Planifiquei atividades, de acordo com os interesses e motivações das crianças e, concretizei-as na prática, havendo uma articulação de conteúdos e,

⁵ A sigla MEM será utilizada, daqui em diante, para designar Movimento de Escola Moderna.

também, fui efetuando um balanço do trabalho desenvolvido e a desenvolver através de avaliações reflexivas.

2.2.1. A observação do ambiente educativo

Conforme as OCEPE (Ministério da Educação, 1997:25), “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades”. Assim sendo, observei algumas dimensões do ambiente educativo, tais como: o tempo, o espaço, os materiais, as interações, como é feita a planificação, a avaliação, os projetos desenvolvidos e os que se pretendem desenvolver, as atividades, a organização e gestão do grupo e as interfaces do jardim de infância com a comunidade educativa, designadamente com os pais.

Para observar, adotei uma determinada postura, selecionei e utilizei meios de observação, foquei-me em determinados conteúdos e, após compreender, fiz a minha interpretação dos factos para chegar a algumas conclusões. Solicitei a ajuda da educadora cooperante, que me respondeu a questões pontuais e me proporcionou a consulta de documentos.

Além de questionar, fiz alguns registos escritos e fotográficos. Predispus-me a ouvir e ver atentamente o fazer, o comunicar, o sentir e o pensar das crianças, e ainda, a transmitir-lhes segurança e bem-estar, pois, só assim, conseguiria obter uma perceção mais fidedigna possível e conhecer verdadeiramente cada personalidade.

2.2.2. A integração progressiva no ambiente educativo

Esta fase relacionou-se com uma integração progressiva no contexto educativo, onde se esperava uma atuação pedagógica com responsabilização gradual, selecionada em colaboração com a educadora cooperante e uma avaliação reflexiva do desempenho, visando adequação contínua da intervenção.

O trabalho desenvolvido surgiu de propostas de atividades pelos pares de estágio, em parceria com a educadora cooperante. Articulou diversas áreas, essencialmente a área de expressão e comunicação e de formação pessoal e social “consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (Ministério da Educação, 1997:48).

As ações desenvolvidas, nesta fase, prendiam-se com “A poluição das águas - O fundo do Oceano Atlântico”.

Para o desenrolar das atividades, usámos⁶ como fio condutor a mascote da sala - O “João” (vide Apêndice nº.1).

Uma vez que o “João” iria realizar uma viagem, começámos por desenhar e decorar um mapa-mundo (vide Apêndice nº. 2).

Ao longo das suas viagens, o “João” ia comunicando com o grupo de crianças, por carta ou através do computador, relatando a sua experiência. As crianças, também, mandaram mensagens individuais para o “João” (vide Apêndice nº. 3).

Numa dessas trocas de mensagens, recebemos uma garrafa com fotografias relativas à poluição das águas, porque ao atravessar o Oceano Atlântico o “João” encontrou-o poluído. Então, nós, para ajudar a solucionar o problema, criámos uma brigada “Anti- Poluição”.

Solicitámos, porém, a colaboração dos pais e outros intervenientes educativos na pesquisa de informações relacionadas com a poluição das águas.

Realizámos também uma atividade de pesca, em que recolhemos o lixo que se encontrava na pequena caixa de areia e água, do exterior, deixando-a limpa e “despoluída” (vide Apêndice nº. 4).

Entretanto, recebemos uma última mensagem do “João” a dizer que estava a chegar ao Brasil. Assim, com recurso ao mapa-mundo, elaborado no início da viagem, as crianças mais velhas pintaram os pés com digitinta e deixaram os seus

⁶ O meu estágio pedagógico foi realizado em conjunto com outra colega, pelo que na enunciação de algumas atividades me pronuncio na 3ª pessoa do plural.

passos, desde o Polo Norte até ao Brasil, assinalando o percurso da viagem feita pelo “João” (vide Apêndice nº.5).

No fim desta fase, com todo o material construído, transformámos a entrada do jardim de infância em fundo do mar (vide Apêndice nº. 6).

O trabalho desenvolvido teve como principal finalidade consciencializar as crianças para as questões ambientais, indo ao encontro da definição de educação ambiental, em que “os indivíduos e as comunidades adquirem consciência do seu meio e aprendem os conhecimentos, os valores, as competências, a experiência e também a determinação que os capacitará para atuar, individual ou coletivamente, na resolução dos problemas ambientais presentes e futuros” (Nóvoa, 1994, cit. Costa e Gonçalves, 2004:35).

2.2.3. A implementação e gestão do projeto pedagógico

O tema do projeto pedagógico foi referente ao Brasil.

No início do projeto, fizemos um levantamento de ideias acerca daquilo que as crianças sabiam e o que gostariam de saber sobre o Brasil.

Nesta ótica, no decorrer do projeto, solicitámos o envolvimento do grupo, porque “o planeamento realizado com a participação das crianças permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança” (Ministério da Educação, 1997:26).

O projeto pedagógico pretendia, na sua globalidade, e independentemente das competências desenvolvidas em cada área de conteúdo, estimular a criança a conhecer novas realidades e a perceber a importância do respeito pelos outros no processo de socialização.

Iniciei o projeto pedagógico com uma sessão de cinema acerca da Amazónia. No filme existiam crocodilos e também meninos índios. Neste sentido, recebemos um convite de um menino índio do Brasil para realizar uma caçada ao crocodilo, na floresta (vide Apêndice nº. 7).

As crianças manifestaram interesse pela cultura indígena e, desta forma, foram desencadeadas atividades que lhes possibilitaram conhecer melhor o povo indígena.

A este propósito, construámos adornos de índios, pintámo-nos como os índios, ouvimos música indígena, construámos cabanas (vide Apêndice nº. 8) e, ainda, colocámos em prática alguns jogos tradicionais. Transformamo-nos numa verdadeira tribo, em que cada criança teve um nome próprio indígena (vide Apêndice nº. 9).

Num momento final apresentámos uma exposição, na floresta, com os trabalhos realizados pelas crianças que contou com a presença dos pais e outros intervenientes educativos.

Esta fase evidenciou-se como a mais significativa de todo o meu percurso experimental. Trouxe-me maior oportunidade de atuação, possibilitando a transmissão, mas também, a aquisição de conhecimentos.

Desta forma, ficaram aqui evidentes inúmeras aprendizagens proporcionadas às crianças através de momentos lúdicos.

SECÇÃO B – ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

CAPÍTULO III – O CONTEXTO EDUCATIVO

Com a concretização de mais um estágio curricular, desta vez no 1.º Ciclo do Ensino Básico, torna-se fulcral conhecer e refletir sobre as características deste novo contexto em que estive envolvida.

3.1. O agrupamento de escolas

Em primeiro lugar, o conceito de agrupamento de escolas diz respeito a um processo que “resultou na criação de novas “unidades de gestão”, dotados de órgãos próprios e localizados na escola-sede de cada agrupamento” (Lima, 2004:2).

No que concerne ao agrupamento de escolas, onde realizei o meu estágio curricular, formou-se no ano letivo de 2003/2004 e situa-se na cidade de Coimbra, na margem direita do rio Mondego.

As escolas que agrega localizam-se, maioritariamente, na freguesia de Santo António dos Olivais, com exceção de uma escola pertencente à freguesia de São Paulo de Frades.

O referido agrupamento de escolas integra uma Escola Básica com 2.º e 3.º Ciclo, que é a escola-sede do agrupamento, quatro escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e dois jardins de infância, perfazendo na totalidade, cinco escolas e dois jardins de infância.

As instalações das escolas, pertencentes a este agrupamento, existem há mais de trinta anos, pelo que muitas delas carecem de remodelação. Para ajudar a colmatar esta condição foi construído, recentemente, um centro escolar com as valências de jardim de infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico, local onde realizei o meu estágio.

No que diz respeito à oferta formativa, o agrupamento, para além dos cursos de formação curricular, promove a existência de projetos dinâmicos e iniciativas no âmbito de atividades de apoio ao currículo formal, com vista a facilitar a existência de aprendizagens diversificadas.

Promove, ainda, o acesso a recursos documentais, tecnológicos e digitais complementares ao estudo na sala de aula.

Estas ofertas são um contributo para a formação global dos alunos em áreas consideradas prioritárias como: a formação pessoal, social, cívica, estética e até tecnológica⁷.

3.2. A escola

A escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde desenvolvi as minhas atividades formativas, pertence à freguesia de Santo António dos Olivais. Localiza-se na zona nordeste da cidade de Coimbra, num local bastante urbanizado, onde se concentram numerosos serviços e atividades ligadas ao comércio.

Na periferia encontra-se a maioria das escolas pertencentes ao mesmo agrupamento de escolas, bem como, outros estabelecimentos de ensino.

No mesmo espaço físico da escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico existe um jardim de infância. O edifício foi inaugurado no ano de 2011 e é constituído por dois blocos, um com dois pisos para o 1.º CEB e outro com um piso para o jardim de infância.

No bloco designado ao Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico temos doze salas de aula, um refeitório com uma cozinha de apoio, que é utilizado pelas duas valências: jardim de infância e 1.º CEB. E, ainda, um gabinete de educação especial e apoio educativo, um gabinete de coordenação, uma biblioteca, uma sala de professores, duas casas de banho para alunos, uma casa de banho para pessoas portadoras de inaptidões motoras e uma casa de banho para os docentes.

Relativamente ao espaço exterior, podemos encontrar uma pequena área coberta à entrada da escola e, também, uma área descoberta ocupada por uma zona de lazer, um campo de jogos e uma horta pedagógica.

Importa referir que, quanto à oferta curricular, assim como acontece com outras escolas do agrupamento, a escola oferece aos seus alunos Atividades de Enriquecimento Curricular que são destinadas aos quatro anos de escolaridade, presentes na escola. As Atividades de Enriquecimento Curricular existentes

⁷ Informação retirada do projeto educativo do agrupamento.

comportam o ensino da música, o ensino do inglês, a atividade física e desportiva e as expressões. A entidade promotora destas atividades é o CASPAE, sendo a supervisão pedagógica da responsabilidade dos professores titulares de turma.

A escola oferece, também, a Componente de Apoio à Família, impulsionada pela mesma entidade promotora das Atividades de Enriquecimento Curricular. Nos tempos letivos, é assegurado o horário das 7h30min às 9h e das 17h45min até às 19h e, durante as interrupções escolares, a totalidade do tempo letivo.

3.2.1. Os recursos humanos e materiais

O funcionamento escolar é “fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio” (Nóvoa, 1992:2). Logo, os recursos humanos e materiais existentes na escola influenciam o ambiente de aprendizagem que deve ser atrativo e enriquecedor para os alunos, privilegiando as suas necessidades.

No que se refere à população discente, é constituída na sua totalidade por 293 alunos, distribuídos do seguinte modo:

Turmas 2013/2014	Masculino	Feminino	Total
1.º ano	29	41	70
2.º ano	42	36	78
3.º ano	46	28	74
4.º ano	32	39	71
Total	149	144	293

Tabela 1 – Distribuição dos alunos por ano de escolaridade

Relativamente ao corpo docente da escola, este é composto por doze docentes titulares de turma, uma docente que desempenha as funções de coordenadora da escola, um docente que presta apoio educativo e uma docente de educação especial. O pessoal auxiliar é formado por quatro assistentes operacionais e duas tarefas.

Quanto aos recursos materiais, encontramos mobiliário e materiais didáticos diversificados, em número razoável e em bom estado de conservação, uma vez que a construção do edifício é recente.

Todas as salas de aula dispõem de um computador com acesso à internet, um quadro branco e um quadro interativo. Embora, os alunos não utilizassem estes recursos com muita frequência, são indispensáveis ao bom funcionamento das atividades escolares.

Ainda, na sala de aula, os alunos têm acesso a um armário onde guardam os manuais dispensáveis. Também, usam as gavetas incorporadas numa das paredes da sala onde guardam materiais como, por exemplo, os dicionários, as caixas de lápis de cor, entre outros.

Os alunos, também, usufruem dos livros da biblioteca da escola e todas as semanas têm a oportunidade de requisitar um livro a seu gosto. Há um dia em que, durante o período da manhã ou da tarde, estes se deslocam, individualmente, à biblioteca para fazer essa requisição.

3.3. As características da turma

A turma, com a qual desenvolvi as minhas práticas pedagógicas, pertence ao 4.º ano de escolaridade. É constituída por vinte e cinco alunos, quinze raparigas e dez rapazes com idades compreendidas entre os nove e os dez anos de idade.

A turma alterou a sua composição relativamente ao ano anterior, em virtude da transferência de três alunos para outra escola e de terem integrado dois novos alunos na turma.

Quanto ao local de residência dos alunos, a maior parte reside perto da escola, se bem que, há três alunos que vêm de localidades afastadas, por motivos relacionados à proximidade do local de trabalho dos pais.

A maioria dos alunos é proveniente de um nível socioeconómico estável e no que diz respeito à formação dos pais, grande parte tem um curso superior. Os pais/encarregados de educação deslocam-se com frequência à escola, demonstrando interesse pelo acompanhamento do progresso escolar dos seus educandos.

Em termos de atitudes e de comportamentos, os alunos são, na sua generalidade, assíduos e pontuais, mostrando-se bastante participativos e empenhados nas tarefas proporcionadas.

No que se refere ao desenvolvimento de competências, todos os alunos atingem um bom nível de desempenho, à exceção de um aluno que revela NEE. O tempo de concentração e de aplicação deste aluno nas tarefas é bastante reduzido, não conseguindo acompanhar o ritmo de trabalho da turma. Foi elaborado um Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual e, perante as dificuldades de aprendizagem e de comportamento do aluno, foi efetuado um pedido de referência.

Também, foi realizado um pedido de intervenção ao Serviço de Psicologia e Orientação, mas aquando da entrevista com a psicóloga a mãe do aluno não se mostrou recetiva à ideia.

CAPÍTULO IV – DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS

À semelhança do que aconteceu na parte respetiva à Educação Pré-Escolar, reservo um espaço para poder espelhar algumas vivências, relativas à componente pedagógica desenvolvida no decurso do meu estágio curricular em 1.º Ciclo do Ensino Básico.

4.1. A prática da professora cooperante

A prática docente é uma função que contempla “elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentar de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente” (Pimenta, 1996:83). Dito isto, o trabalho docente passa por diversos saberes, entre eles, os saberes pedagógico-didáticos que englobam o que o professor sabe, de um modo geral, e a forma como transmite esses conhecimentos aos alunos.

De acordo com o perfil do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de agosto), o professor mobiliza e integra os conhecimentos científicos das áreas que fundamentam o currículo e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.

Nesta medida, e focando-me no meu estágio curricular, posso afirmar que a professora cooperante transmite saberes científicos relativos às diferentes áreas de conteúdo e, também, gera as suas práticas em articulação com outros professores. Ainda, tem em atenção os conhecimentos prévios dos alunos para a aquisição de novos conhecimentos e, sempre que necessário, retoma conteúdos abordados, atendendo às capacidades individuais dos alunos.

Azevedo (2000:23) corrobora esta ideia ao referir que “a aprendizagem bem-sucedida é a que estabelece pontes com outros elementos de saberes possuídos, anteriormente. Aprender é ligar e não isolar”.

Quanto aos instrumentos de avaliação utilizados, constatei que garantem a monitorização das atitudes, do comportamento e das aprendizagens dos alunos.

Relativamente à relação estabelecida com as crianças e com os adultos, no contexto de ensino-aprendizagem, a professora mantém um clima positivo de empatia e afetividade com todos os intervenientes.

Considero que a professora cooperante, ao longo de toda a prática pedagógica, se mostrou disponível e sempre muito prestável na partilha de ideias e de conhecimentos, ajudando e solicitando também ajuda. Existindo essa afinidade, cria-se um ambiente de bem-estar e de maior confiança.

4.1.1. Os princípios metodológicos utilizados

Começando por explicitar o conceito de metodologia, esta significa o estudo dos métodos, ou seja, dos caminhos a percorrer, tendo em vista o alcance de uma meta, objetivo ou finalidade. Nesta ótica, uma metodologia de ensino engloba “o estudo das diferentes trajetórias traçadas/planeadas e vivenciadas pelos educadores para orientar/direcionar o processo de ensino-aprendizagem em função de certos objetivos ou fins educativos/formativos” (Manfredi, 1993:1).

Tendo em consideração os princípios metodológicos utilizados pela professora cooperante, verifiquei que a docente não tinha o intuito de seguir um único princípio metodológico, em especial.

Contudo, verifiquei que a maioria das situações de ensino-aprendizagem desencadeadas tem características próprias de um paradigma tradicionalista de educação. Predominam aulas expositivas em que são, sobretudo, valorizados os conteúdos a serem transmitidos e em que os principais recursos utilizados são os manuais escolares.

Para Freschi (2008:156), “o uso de princípios metodológicos que promovam o confronto entre saberes e experiências gera novos conhecimentos”. Neste sentido, sendo o ensino tradicionalista referencial para os modelos que lhe sucederam, seria benéfico tirar partido de novos modelos de ensino, selecionando-os e articulando-os em função dos objetivos propostos e dos alunos, tendo em vista o desenvolvimento de um ambiente favorável à aprendizagem, recorrendo a técnicas e a recursos didáticos diversificados e atrativos.

4.2. A minha atuação pedagógica

A minha atuação pedagógica, no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, passou por duas fases de desenvolvimento.

A primeira fase teve a duração de duas semanas e ocorreu entre 14 e 23 de outubro, altura em que tive a oportunidade de observar um novo contexto educativo, mais concretamente, os alunos, a professora, as interações humanas, os recursos e a gestão do espaço e do tempo.

Numa fase posterior, que decorreu ao longo de 10 semanas, compreendidas entre 28 de outubro e 15 de janeiro, efetuei a planificação de conteúdos, estabelecidos em conjunto com a professora cooperante e a respetiva intervenção pedagógica.

4.2.1. A observação do ambiente educativo

A observação proporcionou-me um contacto direto com a realidade. Deshais (1997:296) refere este tipo de observação “quando se toma nota dos factos, dos gestos, dos acontecimentos, dos comportamentos, das opiniões, das ações, das realidades físicas”.

Neste sentido, a observação é determinada como “um processo cuja função imediata, consiste em recolher informações sobre o objeto tomado em consideração, em função do objetivo organizador” (Damas e Ketele, 1985:11).

Sendo o meu principal objetivo analisar o processo ensino-aprendizagem, tive a oportunidade de verificar algumas situações.

Verifiquei que o trabalho da professora cooperante incidia principalmente nas áreas de conteúdo de português e da matemática.

Relativamente a este facto, a professora transmitiu que exercia maior atenção sobre estas áreas disciplinares devido à posterior realização dos exames finais de ciclo, onde pretende que os seus alunos obtenham bons resultados.

Além disso, existiam poucos momentos para atividades mais descontraídas e que exigissem um menor esforço de concentração, por parte dos alunos, como atividades de expressões e atividades lúdicas.

A inserção de uma proposta lúdica poderia “trazer à aula um momento de felicidade (...) acrescentando leveza à rotina escolar e fazendo com que o aluno registre melhor os ensinamentos que lhe chegam, de forma mais significativa” (Roloff, 2010:2).

A primeira impressão que tive da turma foi que era composta por alunos exemplares, no que concerne ao comportamento e às suas capacidades de aprendizagem.

Em relação ao aluno com NEE mencionado, no capítulo anterior, observei que o aluno verbalizava frequentemente frases descontextualizadas, balançava constantemente o corpo, distraia-se a olhar para as próprias mãos, manuseando-as e brincando com elas. Esta situação exigiu atenção e acompanhamento redobrados de todos os adultos envolvidos no seu processo educativo.

No que se refere à participação e envolvimento parental da turma, tenho a salientar que assisti a aulas lecionadas por duas mães: uma aula de matemática e uma aula de estudo do meio. Neste sentido, reconheci que "o trabalho do professor pode ser mais fácil e satisfatório se receber a ajuda e cooperação das famílias e os pais assumirão atitudes mais favoráveis face aos professores se cooperarem com eles de uma forma positiva" (Davies, 1989:39-40).

4.2.2. A planificação e intervenção educativa

A intervenção educativa pressupõe a elaboração de um plano de ensino, ou seja, antes de intervir no contexto educativo, torna-se necessário preparar “um projeto estruturado e operacional capaz de integrar as múltiplas condições de aprendizagem bem como as numerosas normas de ensino e de avaliação” (Gingras e Morissette, 1994:96).

Para Arends (1999:92), “a planificação do professor é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas”. O professor planifica as suas aulas conforme a sua interpretação do currículo, dos seus alunos e dos recursos que tem ao seu alcance.

No que se refere às planificações de aula, desenvolvidas no meu estágio pedagógico, estas foram elaboradas de acordo com os conteúdos disponibilizados

pela professora cooperante e com os interesses e motivações que iam sendo manifestados pelos alunos, havendo sempre a intencionalidade de articular os conteúdos programáticos.

Na elaboração dos planos de aula, coloquei-me no lugar dos alunos e fiz uma idealização do que poderia acontecer, mas, só estando no terreno e vivenciando as situações tive a verdadeira noção do que realmente poderia ter sido projetado, de modo a ter adquirido uma visibilidade diferente e melhor.

Nesta medida, a planificação é um processo flexível que está sujeito a alterações, “de modo a adaptar-se aos múltiplos aspetos da situação escolar” (Gingras e Morissette, 1994:96).

Por vezes, no decorrer da aula, é necessário lidar com situações imprevistas. Nestes momentos, cabe ao professor encontrar uma solução que corresponda às suas expectativas ou finalidades a alcançar.

Desta forma, a planificação é uma ferramenta que serve para auxiliar o trabalho pedagógico para que se rentabilize o tempo e se cumpram os objetivos previstos.

No que concerne à minha intervenção pedagógica, lecionei, em média, uma hora e meia de aulas por dia, durante os três dias de estágio semanal, uma vez que os tempos letivos foram distribuídos, rotativamente, entre mim e as minhas colegas de estágio⁸, de acordo com o horário da turma e com as diferentes áreas de conteúdo.

Porém, nas últimas duas semanas de intervenção educativa, cada uma de nós assegurou as experiências de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, durante um dia completo, em cada semana.

No decurso das intervenções, apesar da tentativa de articulação de todos os conteúdos programáticos, esse facto nem sempre foi observável porque, como já referi, a professora cooperante demonstrava grande preocupação em preparar os seus alunos para os exames de final de ciclo pelo que, além da quantidade de conteúdos determinados para cada semana dificultar essa articulação, o objetivo patente era o

⁸ O meu estágio pedagógico foi realizado em conjunto com outras duas colegas, pelo que na enunciação de algumas atividades me pronuncio na 3ª pessoa do plural.

aprofundamento desses conteúdos. Isto confere maior importância ao produto final do que, propriamente à qualidade dos procedimentos.

No entanto, como refere Cavaco (1993:183), “a compartimentação do saber, baseando-se na lógica do aprofundamento, insinua-se em múltiplas áreas (...). Sendo assim, não bastará atuar num dos campos quando se pretende que as coisas mudem, no sentido de permitir a recomposição da totalidade do conhecimento”.

Portanto, a totalidade do conhecimento não poderá ser entendida como uma mera acumulação de saberes, mas como um processo que envolve a articulação dos conteúdos, integrando-os de modo significativo para os alunos.

Com o avançar das práticas, tentámos progressivamente contrariar estas e outras tendências de um ensino de carácter tradicionalista, deste modo pretendo dar a conhecer algumas dessas experiências.

No que se refere ao ensino do português, antes de iniciar a leitura da obra literária designada “O Gigante Egoísta”, da autoria de Oscar Wilde, solicitámos aos alunos que realizassem uma pesquisa sobre o autor, ficando um grupo de três alunas com a tarefa de apresentar a informação aos colegas.

O trabalho de pesquisa permite aos alunos consultar diferentes fontes de informação, situar os assuntos procurados, reconhecer as ideias principais, interpretar e relacionar informações e extrair conclusões.

No que toca aos trabalhos de grupo, a educação contemporânea dá primazia à realização de trabalhos de grupo “revelando-se a melhor estrutura social para a aquisição de competências” (Niza, 1998:80).

A primeira parte da obra foi ouvida, recorrendo ao CD áudio do professor que continha a história em abordagem.

Realizou-se, ainda, um debate onde os alunos puderam exprimir as suas ideias e opiniões relativas ao conteúdo da obra.

Na sequência da leitura integral da obra, foram desencadeadas outras atividades, nomeadamente, a realização de uma peça de teatro (vide Apêndice nº. 10) que foi divulgada no último dia de estágio, bem como, uma atividade de expressão plástica em que os alunos construíram os elementos decorativos do espaço cénico (vide Apêndice nº. 11).

Ao nível da área de estudo do meio, no decurso destas semanas de intervenção, foram lecionados os conteúdos previstos para o 4.º ano de escolaridade, respeitante ao “Passado Nacional”. Saliento um momento de consolidação da matéria, onde foram realizados jogos didáticos e os alunos puderam testar os seus conhecimentos. Determinámos três estações de jogo, alusivas aos diferentes temas em revisão e, cada uma de nós, estagiárias, ficou responsável por uma estação de jogo.

Dois dos jogos propostos tinham por base o conhecido “Jogo da Glória”, em que os alunos lançam um pião em direção ao tabuleiro de jogo e, depois, retiram um cartão com perguntas. A resposta certa permite ao aluno avançar casas até chegar ao topo do tabuleiro de jogo.

Outro dos jogos tinha a estrutura de um friso cronológico e os alunos teriam de fazer corresponder as datas aos respetivos acontecimentos históricos (vide Apêndice nº.12).

O recurso aos jogos didáticos estimulou o interesse dos alunos e foi uma estratégia facilitadora do processo educativo. Durante a atividade, assumi um papel de orientadora, enfatizando o estímulo ao entretenimento e aos objetivos pedagógicos inerentes à atividade.

Relativamente à área da matemática, dei ênfase às atividades que envolveram a utilização do quadro interativo. Neste âmbito, tarefas como a resolução de problemas permitiram recorrer a este instrumento que proporciona grande envolvimento e satisfação às crianças (vide Apêndice nº. 13). A utilização deste material educativo proporciona uma educação de qualidade, pois “fixa os conteúdos; permite a tomada de decisão; dá significado a conceitos de difícil compreensão; requer participação ativa; motiva; desperta a criatividade; a participação, e o prazer de aprender” (Prieto *et al.*, 2005:10).

Atendendo à melhoria das práticas educativas e, conseqüentemente, a uma educação de qualidade, Moran (2009:15) refere que o nosso maior desafio “é caminhar para um ensino e uma educação de qualidade, que integre todas as dimensões do ser humano”.

PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE

CAPÍTULO V – DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, EMOCIONAL E SOCIAL

Como referi no final do capítulo II, ao longo do meu percurso de estágio pedagógico em Educação Pré-Escolar, as oportunidades de aprendizagem proporcionadas às crianças através de momentos lúdicos foram imensas. Como tal, esta temática é parte integrante das minhas experiências-chave. Através de um trabalho de pesquisa, seleção e reflexão de informações, irei salientar a importância do apoio das brincadeiras para o desenvolvimento dos aspetos: cognitivo, emocional e social da criança.

5.1. Apoiar o brincar

Brincar é a principal atividade infantil, não apenas pela frequência com que esta ação é desencadeada pelas crianças, mas também, pela influência que o lúdico exerce sobre o desenvolvimento infantil. É inquestionável que, todas as crianças têm necessariamente o direito de desfrutar dos benefícios intelectuais e emocionais que as atividades lúdicas proporcionam.

Em termos legislativos, a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia-Geral das Nações Unidas em 1989 e ratificada por Portugal em 1990, determina que “os estados parte reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística”.

Assim, o brincar é uma atividade a que todas as crianças têm o direito de desfrutar, independentemente, dos recursos que têm ao seu alcance e, como terei a oportunidade de evidenciar, os adultos desempenham um papel fundamental neste processo.

Antes de mais, é importante explicitar o que se entende como sendo uma ação lúdica.

Para Macedo *et al.*, (2005:18), “o espírito lúdico refere-se a uma relação da criança ou do adulto com uma tarefa, atividade ou pessoa pelo prazer funcional que despertam. A motivação é intrínseca, é desafiador fazer ou estar (...). O interesse que sustenta a relação é repetir algo pelo prazer da repetição”.

Por conseguinte, as crianças brincam por várias razões e, segundo o ponto de vista apresentado, uma dessas razões é o prazer funcional que lhes é proporcionado através da ação lúdica. Isto indica que a ação é desencadeada pelas crianças, simplesmente, porque aquela função lhes proporciona felicidade.

Segundo esta mesma perspetiva, a cultura lúdica é fomentada por todos os indivíduos que dela participam, sejam eles adultos ou crianças e, a brincadeira é apreciada pela criança, independentemente do produto final do brincar. Por isso, desde que a criança nasce, as pessoas com quem interage devem incentivá-la a brincar.

Certamente que “a criança adquire e constrói a sua cultura lúdica brincando (...) começando pelas primeiras brincadeiras de bebé” (Kishimoto, 2008:26) e, é evidente que, são os adultos com quem se relaciona e com quem irá, progressivamente, estabelecer uma relação de confiança que vão possibilitar o início dessas brincadeiras. O brincar surge, portanto, como um elo de ligação entre o mundo do adulto e da criança, proporcionando o estabelecimento de relações de proximidade e empatia pelo outro.

Para Cordazzo e Vieira (2007:93-94), “as primeiras brincadeiras do bebé, que são caracterizadas pela observação e posterior manipulação de objetos, oferecem à criança o conhecimento e a exploração do seu meio através dos órgãos dos sentidos”. Neste sentido, é reconhecida a função do lúdico para a aquisição de conhecimentos desde bebés, designadamente para o conhecimento e exploração do seu mundo mais próximo através de fontes de estímulo.

Quer isto dizer que, o brincar permite à criança tomar consciência da realidade onde se insere, desde brincadeiras simples que estimulam os sentidos, tal como referido anteriormente, até aos jogos simbólicos e de regras que se aproximam mais da realidade.

O brincar, também, permite à criança tomar conhecimento de si própria, pois oferece-lhe a oportunidade de experienciar novas situações e, conseqüentemente, poder dar conta do seu modo de agir perante os outros, o que a ajuda a construir o seu autoconhecimento.

Ao desenvolverem brincadeiras com os pares as crianças interagem, compreendem que existem regras sociais, reconhecem os diferentes papéis sociais e

relacionamentos humanos. Brincar é, por conseguinte, uma forma de humanização, é um processo no qual se aprende a conviver com os outros da melhor forma possível.

Desta forma, alguns aspetos como “saber esperar pelo outro, o saber aceitar, partilhar, respeitar, cooperar” podem ser desenvolvidos através de brincadeiras entre as crianças (Costa, 2013:31).

No estágio, através da observação das brincadeiras livres das crianças, verifiquei situações em que as crianças trocavam opiniões entre si e procuravam chegar a um consenso para iniciar uma brincadeira.

Apesar da considerável importância do papel do adulto na partilha de experiências e no incentivo de brincadeiras, este não deve impor a sua ação à ação da criança. Cabe-lhe mostrar e, eventualmente, sugerir diferentes modos de expressão, de manuseamento e exploração de brincadeiras, sem que a criança se sinta condicionada, mas sim com liberdade para fazer fruir e usufruir dos seus mecanismos do pensamento. Pelo que, nas situações de estágio acima mencionadas, dei liberdade às crianças de argumentarem entre si, resolvendo os seus próprios conflitos e, no decurso das brincadeiras, contactarem com o universo lúdico da maneira que mais lhes agradou.

Deste modo, através da observação de brincadeiras e da liberdade concedida à imaginação e à criatividade das crianças, pude constatar a maneira como elas contactam e se relacionam com o mundo.

Assim, ao brincar, a criança faz uso da sua imaginação e criatividade, conferindo a si mesma, aos outros e aos objetos funções que, por vezes, diferem da realidade.

Tal como refere Vygotsky (1991, cit. Cordazzo e Vieira, 2007), a brincadeira gera uma “Zona de Desenvolvimento Proximal”, que é o caminho que a criança percorre para desenvolver funções que estão em processo de maturação e serão consolidadas num nível de desenvolvimento real. Ao brincar, a criança comporta-se como se fosse mais velha do que é na realidade e distancia-se do seu comportamento habitual. Com efeito, as brincadeiras possibilitam transições qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

Conforme o mesmo autor, o brincar é essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança, na medida em que os processos de simbolização e de

representação a levam ao desenvolvimento do pensamento abstrato. Dito de outro modo, ao caraterizar simbolicamente as suas ações, a criança desenvolve o seu pensamento, o que a leva a apreender a realidade que conhece e, mais tarde, a compreender realidades abstratas como, por exemplo, as regras morais.

Segundo Bertoldo e Ruschel (2008:8), “o ato de brincar proporciona às crianças relacionarem as coisas umas com as outras, e ao relacioná-las é que elas constroem o conhecimento”. Assim, a atividade lúdica facilita a aprendizagem, que é vista como um conjunto de saberes que se relacionam e complementam entre si.

Um exemplo, de utilização da brincadeira como um recurso à aprendizagem e, simultaneamente, um apelo à motivação interior das crianças foi uma das atividades desenvolvidas no meu estágio pedagógico, a “caça ao crocodilo” que se baseou num jogo de pistas. A atividade começou no interior da instituição e prosseguiu para o exterior até chegar à floresta, onde se realizou a “Caça ao Crocodilo”. As crianças foram implicadas no seu próprio processo de aprendizagem e ficaram a conhecer uma das práticas frequentes na cultura brasileira, ampliando a sua área de conhecimento do mundo.

Nas minhas vivências de estágio verifiquei, assim, que através do brincar a criança conhece o mundo e, com ele, conhece as pessoas, as relações e as regras sociais.

Como futura educadora de infância, cabe-me desempenhar um papel fundamental no apoio de brincadeiras que contribuam para um ensino-aprendizagem significativo e estimulante.

Concordo que, “além de fonte de lazer, o brincar, é simultaneamente fonte de conhecimento. É esta dupla natureza que nos leva a considerar o brincar como parte integrante da atividade educativa, sobretudo no Pré-Escolar” (Homem, 2009:23).

Neste sentido, é perceptível a importância dos espaços livres de brincadeiras como a “área do jogo simbólico” ou a “área da garagem”, na sala de atividades de um jardim de infância.

Nestes espaços, “a cognição e o desenvolvimento intelectual são exercitados em jogos onde a criança possa testar principalmente a relação causa-efeito. Na vida real isto geralmente é impedido pelos adultos para evitar algumas problemáticas”

(Cordazzo e Vieira, 2007:95). Assim, a criança é capaz de representar papéis e de recriar situações da vida real sem, no entanto, correr verdadeiros riscos.

Ainda, ao brincar a criança arrisca e vai percebendo que é um ser dotado de iniciativa e de autonomia para agir.

Como já tive oportunidade de mencionar, para além do desenvolvimento cognitivo, outro aspeto do desenvolvimento infantil desenvolvido através das brincadeiras é o fator emocional e da personalidade da criança.

O brincar é uma forma espontânea da criança se expressar, poder exprimir sentimentos, frustrações, dominar a angústia e estabelecer contactos sociais. No entanto, as crianças poderão sentir dificuldades na expressão dessas emoções e em interpretá-las. Mas, “na presença de um adulto que as tenta compreender de forma empática, proporcionando segurança e utilizando brinquedos selecionados e que possibilitam a sua expressão emocional criativa, dá-se um passo para a expressão e exploração do seu self” (Homem, 2009:21).

Por meio da vivência, da exploração suscitada pela experiência lúdica, a criança defronta-se com os mais variados sentimentos, aprendendo a dar-lhes significado, do mesmo modo que aprende a controlá-los, ou simplesmente a abandoná-los.

Existe uma relação intrínseca entre a afetividade e a cognição, pois, “a afetividade está organicamente vinculada ao processo de conhecimento, orientação e atuação do ser humano, no complexo meio social que o rodeia” (Mosquera e Stobaüs, 2006:129).

Concluo que, é necessário estimular as brincadeiras na educação infantil, mas ao propô-las devemos ter em atenção: a criatividade, a organização, a seleção e as sugestões de atividades propostas pela própria criança. Para além disso, é obrigatório ter sensibilidade e predisposição de se envolver, ou seja, ter uma atitude lúdica.

Pessoalmente, entendo que tanto os educadores de infância como os pais, ou outras pessoas ligadas às crianças devem estar conscientes dos benefícios das atividades lúdicas na vida das crianças, para que elas se possam sentir apoiadas, compreendidas e integradas na sua interação e se tornem indivíduos preparados para a vida em sociedade.

Promovendo-se, assim, um desenvolvimento cognitivo e emocional saudável e harmonioso.

CAPÍTULO VI – PRÁTICA EXPERIENCIAL E INCLUSIVA

A consolidação de um processo formativo que se demonstre estimulante passa, seguramente, pela determinação de desafios. Um dos desafios, que me foi proposto foi a utilização do Sistema de Acompanhamento das Crianças como recurso à tarefa de avaliação.

Friso que, por esta ser precisamente uma experiência nova, demorei mais tempo que o previsto e, apenas consegui realizar a primeira fase referente ao processo. No entanto, achei oportuno explorar aprofundadamente este instrumento de avaliação e clarificar as minhas ideias quanto à temática.

6.1. Sistema de Acompanhamento das Crianças

O Sistema de Acompanhamento das Crianças⁹ é uma ferramenta de ajuda à prática pedagógica, mais especificamente à avaliação e a todos os seus pressupostos.

Como argumentam Portugal e Laevers (2010:74), “o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) oferece ao educador uma base para avaliação e desenvolvimento do currículo na sua prática quotidiana, com base num ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação, considerando o bem-estar, implicação/envolvimento, aprendizagem e desenvolvimento das crianças”.

O SAC corporaliza orientações oficiais da realidade portuguesa, ou seja, baseia-se na legislação, aplicada à educação de infância em Portugal, e tem como principal objetivo o envolvimento efetivo das crianças no processo de avaliação e desenvolvimento curricular.

Primeiramente, conforme referido nas OCEPE, “a avaliação permite reconhecer a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas, saber se estas estimularam o desenvolvimento de todas e cada uma das crianças e alargaram os seus interesses, curiosidade e desejo de saber” (Ministério da Educação, 1997:93).

Para tal, a abordagem avaliativa da criança implica da parte da educadora de infância uma ação experiencial e inclusiva. Isto é, a atitude da educadora deve passar

⁹ A sigla SAC será utilizada, daqui em diante, para designar Sistema de Acompanhamento das Crianças.

por reconhecer e dar importância às experiências e vivências de cada criança, tal como garantir que todas se sintam satisfeitas nos seus interesses e necessidades.

Segundo Portugal (2009:13), “a sensibilidade do adulto implica o reconhecimento dos “sinais” que a criança emite devendo ser capaz de “ler” a expressão da criança, compreender a sua implicação nas atividades, perceber o significado dos seus atos e que questões se lhe levantam”. Assim, a sensibilidade do adulto às reações das crianças permite a consciencialização dos efeitos do trabalho produzido sobre as crianças e, se necessário, o ajuste da ação pedagógica.

Este clima de entendimento da realidade está relacionado com o pensamento de Vygotsky acerca da “Zona de Desenvolvimento Proximal”, porque “a abordagem avaliativa de Vygotsky inclui a determinação do nível real e potencial de desenvolvimento, bem como a qualidade das interações que vão permitir que o nível potencial se converta em real” (Portugal e Laevers, 2010:11).

Logo, colocando-me no papel pedagógico, sei que, ao proporcionar as melhores condições para o desenvolvimento da criança estou a assegurar bons resultados avaliativos.

Na promoção desse desenvolvimento efetivo da criança, existem duas condições que se destacam: o bem-estar e a implicação emocional.

Laevers (2009:59) indica que para definir o grau de bem-estar emocional é necessário “avaliar até que ponto as crianças se sentem à vontade, se expressam com autenticidade e demonstram vitalidade e autoconfiança”.

Por sua vez, a implicação emocional ou envolvimento significa que “há atividade mental intensa, que a pessoa está a funcionar nos limites das suas capacidades, com um fluxo de energia que vem de fontes intrínsecas” (Laevers, 2009:60).

Relativamente à proposta de avaliação em Educação Pré-Escolar, aqui apresentada, esta comporta 3 fases de desenvolvimento.

A Fase 1 diz respeito à avaliação geral do grupo, onde são considerados os dois indicadores processuais de qualidade mencionados anteriormente: (bem-estar emocional e implicação). Esta fase permite identificar o nível de bem-estar emocional e de implicação de cada criança e perceber se existem crianças com

problemas ou dificuldades específicas para uma análise mais atenta e, se necessário, uma intervenção imediata.

Os níveis de avaliação variam numa escala de 1 a 5 e, na sua atribuição, utilizam-se diferentes cores.

O vermelho corresponde a baixos níveis de bem-estar emocional e de implicação (níveis 1 ou 2), assinala as crianças que suscitam preocupação e precisam de atenção individualizada e imediata.

As crianças cujo nível de bem-estar emocional e de implicação se situa num nível médio (nível 3) são assinaladas com a cor laranja. Estas crianças não levantam tanta preocupação como as referidas anteriormente, mas é necessário tomar medidas que impulsionem o seu bem-estar emocional e implicação nas relações estabelecidas e atividades proporcionadas.

A verde (níveis 4 ou 5) encontramos crianças “que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim de infância” (Portugal e Laevers 2010:78).

Concluída a primeira etapa do processo, é necessário conhecer detalhadamente o contexto educativo, o grupo e cada criança, para isso, segue-se a Fase 2, na intenção de aprofundar esses conhecimentos.

A análise do contexto educativo (jardim de infância, sala de atividades, oferta educativa, clima de grupo, espaço para a iniciativa, organização e estilo do adulto) requer o estudo de aspetos positivos e aspetos negativos referentes ao contexto.

A análise do grupo facilita a reflexão acerca daquilo que agrada ou que preocupa à educadora acerca do grupo. Permite, também, conhecer as opiniões das crianças acerca do jardim de infância, a caracterização da comunidade, das famílias e da instituição.

Esta abordagem ajuda a suscitar ideias para o Projeto Curricular do Grupo, pois, ao conhecer o grupo e o seu meio envolvente, a educadora de infância adquire noções acerca do que poderá ser mais interessante trabalhar com o grupo e de que forma.

Ainda, nesta fase, a análise e reflexão individualizada possibilita entender os níveis de bem-estar emocional e de implicação das crianças, consoante as atividades das áreas desenvolvimentais que lhes são propostas, alguns dados familiares, a

relação com a educadora, a relação com as outras crianças, a relação com os familiares e com o jardim de infância, em geral. Por fim, possibilita o conhecimento das opiniões da criança (o que mais gosta, o que menos gosta e quais são alguns dos seus desejos).

A Fase 3 dá ênfase à definição de objetivos e iniciativas, tendo como ponto de partida a apreciação feita na fase anterior. Através da formulação de aspetos positivos e/ou negativos, feita anteriormente, podem-se descrever quais os objetivos que gostaríamos de vir a alcançar.

Nesta etapa, consideram-se os aspetos específicos de mudança e os pontos de ação para a promoção do bem-estar emocional e implicação, com vista ao desenvolvimento de um currículo ajustado às crianças.

Em suma, o SAC procura auxiliar os profissionais de educação, designadamente os/as educadores/as de infância a desenvolverem qualitativamente a sua ação pedagógica, pois através deste poderão conhecer fielmente o grupo de crianças com quem trabalham e o seu modo de funcionamento, tendo em consideração os conceitos de bem-estar emocional e de implicação e, a partir de então, adequar a sua intervenção educativa nas várias diretrizes de ação (oferta curricular, clima de grupo, espaço para iniciativa, organização, estilo do adulto e outros aspetos).

Com a concretização das fichas de avaliação do SAC espera-se que os níveis de bem-estar e implicação da criança aumentem e, para isso, terão de se elevar capacidades de autoconfiança, iniciativa, curiosidade e motivação. Isto significa que, o trabalho da educadora de infância está a decorrer da melhor forma e que há harmonia entre desejos e expectativas do adulto e das crianças.

Este processo, requer do/a educador/a de infância um empenho contínuo de observação, avaliação, ação e reflexão intrínsecos ao trabalho pedagógico.

6.1.1. Avaliação geral do grupo (Implicação e Bem-Estar Emocional)

Em meados do mês de abril e até ao final do mês de maio pude colocar em prática a ficha 1G referente à 1.ª fase do SAC (vide Apêndice nº. 14).

A sua aplicação trouxe alguns benefícios, tanto para mim como para as crianças. Pude observar, cuidadosamente, características individuais como: os gestos, a postura, os comportamentos em diferentes situações e a reação das crianças às áreas curriculares ou desenvolvimentais que estavam a ser trabalhadas. Tudo isto, com a finalidade de efetuar uma avaliação geral do grupo, tendo como prioridade a obtenção de melhorias no nível de bem-estar emocional e implicação de cada criança.

Confesso que, por vezes, senti necessidade de alterar o nível de bem-estar emocional e/ou de implicação em que avaliei determinadas crianças, uma vez que “cada criança é considerada individualmente, com base na impressão geral que a criança tem deixado nas últimas semanas, ao longo de diferentes momentos e atividades” (Portugal e Laevers 2010:77).

Assim, tal como referido pelos autores supracitados, a criança é avaliada consoante a sua reação em diversas ocasiões.

Para que a criança obtenha determinado nível, sabemos que existem indicadores de bem-estar emocional e implicação, no entanto, importa mencionar que esses sinais não têm necessariamente que se manifestar em simultâneo e na sua totalidade.

Apresento, de seguida, um gráfico que refere os resultados obtidos face aos níveis de bem-estar emocional e de implicação do grupo. Os resultados obtidos resultam de diversos momentos de observação de atividades coletivas, tanto em grande grupo como em pequenos grupos. As crianças estavam todas incluídas na mesma tarefa, o que tornou mais perceptível o nível de bem-estar emocional e de implicação de cada uma.

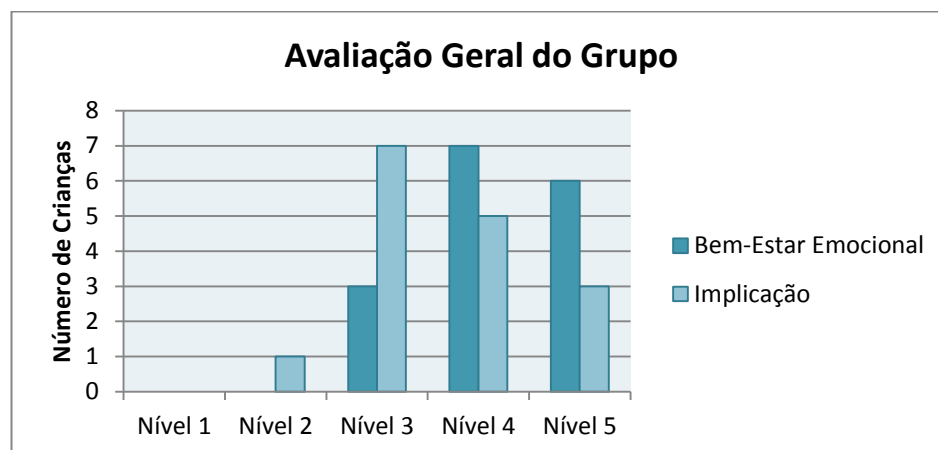


Gráfico 1- valores referentes ao grupo (Ficha 1G)

Verifiquei que, o contexto educativo parece satisfazer plenamente a maior parte das crianças, quanto ao seu bem-estar emocional e implicação. Evidenciando, de um modo geral, que as crianças se sentem felizes e participam ativamente nas tarefas proporcionadas.

A maioria das crianças demonstra níveis altos de bem-estar emocional e de implicação (níveis 4 ou 5), ou seja, a oferta educativa corresponde bem aos seus interesses e necessidades, não havendo qualquer sinal de alerta. Estas crianças parecem sentir-se confortáveis no meio institucional, transmitindo felicidade, vitalidade, autoestima e confiança em si próprias. As atividades propostas vão ao encontro das suas motivações, cativando-as e permitindo o seu real envolvimento.

As crianças com um nível médio de bem-estar emocional e implicação (nível 3) são, curiosamente, crianças mais novas e que requerem maior atenção por parte dos adultos. Esporadicamente, abstraem-se do contexto mas, também, aparentam sentir-se bem e à vontade com alguma vitalidade e autoconfiança.

Identifiquei uma criança com baixo nível de implicação (nível 2), pois é uma criança que se distrai facilmente, está frequentemente com o seu pensamento ausente e a grande parte das atividades parecem ser demasiado complexas para si. Por exemplo, numa atividade de moldagem de farinha, a criança fica parada a olhar os colegas como quem espera a ajuda de um adulto para a concretização da tarefa. Penso que esta situação está relacionada com o baixo nível de um dos indicadores de bem-estar emocional, concretamente com a falta de autoconfiança. Neste caso, em

particular, deveria ser dada uma atenção pormenorizada aos comportamentos e às atitudes características da criança, bem como, recolher algumas informações familiares no sentido de tentar perceber os seus comportamentos e atitudes, a fim de a conhecer melhor.

Quanto à relação existente entre os dois indicadores de qualidade constatei que “em geral, crianças com níveis elevados/baixos de implicação apresentam também níveis elevados/baixos de bem-estar, pois existe uma relação muito íntima entre implicação e bem-estar.” (Portugal e Laevers, 2010:79).

Efetivamente, a referida avaliação geral do grupo evidencia uma relação muito próxima entre estas duas referências de qualidade, tornando-se claro que, por exemplo, uma criança que esteja alegre tem mais facilidade em participar nas atividades do grupo.

CAPÍTULO VII – PROCESSO DE TRANSIÇÃO

Conhecida a Educação Pré-Escolar como a primeira etapa da educação ao longo da vida, leva a que eu como futura educadora de infância e professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico tenha necessidade de perspetivar a articulação entre estes dois níveis. O capítulo que se segue trata esse mesmo conteúdo.

7.1. Articulação entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A transição entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico tem sido alvo de trabalhos de investigação nacionais e internacionais, uma vez que a passagem entre os níveis, anteriormente mencionados, exige uma continuidade e articulação educativa.

Os estudos efetuados realçam a importância de principalmente no último ano de Educação Pré-Escolar e no 1.º ano de escolaridade haver uma certa flexibilidade na organização escolar, facilitando “o atravessar de fronteiras”, pois quanto maiores forem os contrastes, mais difícil será a preparação interior dos indivíduos para a mudança.

Antes de mais, convém referir que os conceitos de articulação e continuidade têm premissas distintas. Para Serra (2004:76), a articulação educativa define-se do conceito de continuidade, na medida em que “a articulação permite uma função de conexão entre partes diferentes, a continuidade simplesmente assimila uma parte à função da outra”.

Assim sendo, torna-se essencial delinear um percurso escolar que assegure, para além da continuidade educativa, a articulação curricular, havendo a necessária progressão. Este facto contraria a compartimentação entre estes níveis, de modo a assegurar que as experiências educativas se tornem securizantes e coerentes.

Segundo Vasconcelos (2007:44), de acordo com a perspetiva ecológica de Bronfenbrenner, a criança que está em processo de transição insere-se em três microssistemas que são: a família, o jardim de infância e a escola. A ação estabelecida entre os contextos referidos é designada por Bronfenbrenner como mesossistema. O exossistema constitui os acontecimentos que influenciam a

crianças, tais como a habitação e o emprego dos pais. Existe, ainda, o chamado macrossistema, que diz respeito a questões governamentais, culturais, entre outras que exercem influência sobre os sistemas anteriores.

Assim, a adaptação da criança ao jardim de infância ou à escola depende de diversos fatores. No entanto, é fundamental que nenhum dos contextos opere isoladamente, mas sim, em conformidade com uma abordagem globalizante e integrada.

Não deixa de ser natural que na transição para o 1.º CEB haja algumas inquietações, visto ser a entrada para a escolaridade obrigatória e uma etapa em que a criança se depara com uma realidade que lhe é desconhecida, porque “a mudança de ambiente educativo provoca sempre a necessidade de adaptação por parte da criança que entra para um novo meio social em que lhe são colocadas novas exigências” (Ministério da Educação, 1997:89). Neste sentido, para colmatar esta condição, não posso deixar de referir que na minha experiência de estágio em Educação Pré-Escolar, foi realizada uma visita de estudo à escola do 1.º CEB, da mesma área envolvente, com o objetivo de familiarizar as crianças de 5 anos de idade à escola para onde muitas delas transitarão. Nesse encontro, as crianças puderam conhecer o espaço físico da escola e interagir com as crianças mais velhas.

Deste modo, percebemos que um dos desafios propostos ao sistema educativo é o de encontrar uma transição bem-sucedida entre os diferentes níveis de ensino, evitando que haja obstáculos ao desenvolvimento das crianças.

Para Nabuco (1992:82), “um dos aspetos mais importantes dos momentos de transição é o problema da continuidade”. Nesta perspetiva, o mesmo autor considera fulcral que “a escola assenta os seus alicerces nas aprendizagens que as crianças fizeram, na Educação Pré-Escolar. No entanto, “poucos são os educadores que já tomaram consciência de que os aspetos de organização, e transmissão de conteúdos curriculares têm implicações de ordem social, afetiva e cognitiva” (*Idem, Ibidem*).

Por isso, tendo em conta as especificidades de cada criança, é crucial que na Educação Pré-Escolar as crianças tenham a possibilidade de desenvolver ao máximo as suas aptidões e, por sua vez, os professores do 1.º CEB devem reforçar essas aptidões.

Mas, não podemos esquecer que cada nível tem características e objetivos próprios e que “a ideia de desenvolvimento infantil como uma trajetória diagonal crescente” é adversa à conceção de desenvolvimento em espiral, com avanços e recuos (Serra, 2004:76).

De qualquer forma, é visível a necessidade de articular os diferentes níveis de ensino, “para que possamos respeitar o processo evolutivo natural da criança” (Dinello, 1987, cit. Serra, 2004:76).

Durante essa evolução é importante associar o respeito pelos ritmos individuais à exigência no cumprimento de objetivos, pelo que “seria talvez mais securizante para educadores e professores do 1.º CEB que estivesse estabelecido onde uns “largam” e outros “pegam” (Ministério da Educação, 1997:90). Porém, esta ideia é contrária a uma pedagogia diferenciada e ao conceito de escola inclusiva.

No que concerne às condições favoráveis à inserção das crianças no 1.º CEB, segundo Griebel e Niesel (2003, cit. Vasconcelos, 2007:45), destaca-se a capacidade de “aprender a aprender”. Seguidamente, encontramos as capacidades sociais de cooperação, isto é, a capacidade de a criança se inserir e trabalhar num grupo. A autoestima e a autoconfiança, também, são competências essenciais para uma transição de sucesso. Por último, a resiliência, que é a capacidade de lidar com situações de mudança, de se adaptar e de fazer face às adversidades, a par do autocontrolo, facilita a integração da criança na nova realidade.

De forma a facilitar a transição, os professores dos diferentes níveis de ensino devem trabalhar colaborativamente, no sentido de se ajudarem mutuamente na preparação do percurso formativo das crianças.

Por tal facto, Vasconcelos (2007:46) refere ainda que, ao considerar a articulação entre o jardim de infância e a escola, “a primeira coisa que os professores e educadores deverão fazer é conhecer os documentos curriculares orientadores dos respetivos níveis educativos que, eles próprios, dão orientações claras e precisas quanto à continuidade educativa”.

Consideram-se igualmente importantes os registos escritos que os docentes elaboram e que são bastante úteis no reconhecimento das limitações e potencialidades de cada indivíduo.

Esta condição, que implica o envolvimento de todos os intervenientes do processo educativo da criança, precisa claramente de ser transmitida aos pais “que devem ser envolvidos nas tarefas educativas especialmente em períodos de transição, pois talvez sejam eles os que estão na posição mais favorável para oferecer a desejada continuidade” (Nabuco, 1992:87).

O diálogo estabelecido entre todas as partes implicadas na educação da criança é imprescindível para o alcance da sua boa integração no contexto educativo, facilitando a articulação curricular.

Em termos legais, no que diz respeito às OCEPE e ao Programa Nacional do Ensino Básico, será que é visível a continuidade educativa que favoreça a aplicação de estratégias de articulação curricular, na prática docente?

Sobre este assunto, Serra (2007:84) diz-nos que “ao compararmos as áreas curriculares definidas para a Educação Pré-Escolar e para o 1.º CEB verificamos que, embora a nomenclatura utilizada seja ligeiramente diferente, em termos de conteúdos há uma correspondência que poderá ser facilitadora da articulação curricular”.

Assim, conteúdos referidos nas OCEPE encontram a necessária progressão e aprofundamento no Programa correspondente ao 1.º CEB.

Este facto demonstra a preocupação, em termos legislativos, pela promoção da tão esperada continuidade educativa.

Segundo a mesma autora, “esta continuidade educativa fundamenta-se, sobretudo, numa mesma conceção da criança que tem por referência um conjunto de teorias psicopedagógicas da aprendizagem que se encontram subjacentes aos dois documentos legais” (Serra, 2004:80).

As referidas conceções partem do pressuposto, aqui já referido, de que o saber deverá ser construído de modo progressivo e articulado, partindo-se das experiências anteriores da criança, colocando-a no centro do seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

Para além disso, tanto num documento como noutro, está patente a imagem da criança como um ser individual, com características e necessidades próprias e, portanto, tem de ser tratada de modo singular. São ainda salientes, em ambos os documentos, “as interações, as trocas de experiências e saberes, assim como a cooperação entre os pares, dando-se particular destaque à formação pessoal e social,

à aquisição de saberes/capacidades consideradas fundamentais e à habilitação para o exercício de uma cidadania responsável, onde assume particular importância o incentivo à autonomia, à criatividade e à promoção de atitudes e valores socialmente aceites” (Serra, 2004:87).

Contudo, não importa somente ver e analisar os referidos documentos, é indispensável colocar em prática as possibilidades neles em aberto. Embora, ao contrário do que acontece nas OCEPE, o Programa do 1.º CEB se assumia com carácter prescritivo, também, dá lugar a estratégias/métodos de trabalho alternativos em virtude das especificidades de cada criança.

A tão necessária “convergência curricular” traduzir-se-á não pela antecipação da escolaridade obrigatória, mas pelo conhecimento que os docentes têm dos dois níveis de escolaridade, em análise, e na aplicação prática de atividades que relacionem a ação educativa e pedagógica nas mais várias dimensões (intelectual, lúdica, social, afetiva, criativa, expressiva, entre outras), ao encontro de um sistema educativo de qualidade.

Concluo que, depende substancialmente dos docentes promover a articulação curricular através de mecanismos de organização e gestão do currículo, capazes de facilitar a transição.

CAPÍTULO VIII – ALARGAR HORIZONTES

Este capítulo remete para a importância da leitura e de promover hábitos literários nas crianças. Ao longo do meu estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico existiram momentos de leitura integral de textos como, por exemplo, “O Gigante Egoísta” de Oscar Wilde, “O gato e o Escuro” e “O Beijo da Palavrinha”, ambas, de Mia Couto, o que me suscitou interesse em saber mais acerca do valor dos textos literários.

8.1. A leitura e o texto literário

Do século passado até aos nossos dias, o estatuto da criança foi sendo cada vez mais valorizado.

Entre o oscilar de ideias ocorridas ao longo do tempo, a educação passou a ser vista como um motor de desenvolvimento económico e social do país. Assim, a escola tem, na atualidade, um lugar privilegiado e decisivo na educação de base de todos os cidadãos, constituindo uma preocupação para as sociedades contemporâneas.

O papel da escola é de proporcionar oportunidades de evolução aos seus alunos a nível intrapessoal e das relações interpessoais. Espera-se que a escola nas dimensões do saber e do ser seja capaz de nutrir atitudes transformadoras, criativas, inovadoras, formando indivíduos com poder de decisão e de análise crítica.

Nesta vertente, a leitura cumpre um papel fundamental, pois “através do domínio desta competência o cidadão pode ser autónomo e tomar consciência de si próprio e dos outros, de forma a poder tomar decisões face à complexidade do mundo no século XXI” (Soares e Bakhtin, 2010:1). Ainda, conforme os mesmos autores, para o exercício de uma cidadania ativa e responsável, “é indispensável o domínio da leitura, uma vez que ele é determinante no desenvolvimento cognitivo, na formação do juízo crítico, no acesso à informação, na expressão e no enriquecimento cultural” (*Idem, Ibidem*).

No entanto, perante uma realidade em que a frequência das práticas de leitura fica aquém do seu efetivo valor, torna-se visível a importância de estimular essa

experiência nas escolas para que os alunos fiquem cientes da sua utilidade na construção do conhecimento, alargando os seus próprios horizontes.

Importa, porém, frisar que a definição de leitura não poderá contemplar simplesmente a oralização. “Ler é compreender o que está escrito. A leitura é acima de tudo um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidades e de conhecimentos” (Sim-Sim, 2009:9). Desta forma, ler implica explorar significados, retirar sentido prático daquilo que é lido e, conseqüentemente, viajar pelo “mundo imaginário que se antevia nas páginas dos livros de histórias, nas legendas dos filmes, nas mensagens eletrónicas” (*Idem, Ibidem:7*).

Atendendo à importância do exercício da leitura e face aos indicadores de baixo nível de literacia, o Plano Nacional de Leitura “tem como objetivo central elevar os níveis de literacia dos portugueses”. Isto deverá ser possível por meio de um “conjunto de medidas destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar” (Alçada *et al.*, 2006:1).

É certo que a escola tem um papel de responsabilidade no desenvolvimento das competências leitoras, mas não esqueçamos que essa responsabilidade não pertence exclusivamente à escola. Os pais, também, devem incluir a leitura no dia a dia das crianças. A este respeito, desde a infância, se os pais proporcionarem aos filhos o contacto direto com os livros estão a despertar nas crianças o desejo de ler, facilitando a aquisição de novas linguagens e a melhorar a capacidade de comunicação com os outros.

Não posso deixar de referir que, mesmo antes de as crianças aprenderem a ler, a leitura realizada por outros as ajuda a crescer a nível intelectual e a enriquecer a sua visão acerca do mundo.

O desafio proposto aos pais e aos professores de fomentarem as práticas leitoras, nas várias etapas da vida da criança, está aliado às novas tecnologias, na medida em que as novas fontes de saber invadem as casas e possibilitam outros suportes de leitura. Sobre este assunto, Soares e Bakhtin (2010:3) afirmam que “a vida dos nossos alunos, no século XXI, está marcada, cada vez mais, pela leitura de imagens e palavras que têm como suporte a televisão, o vídeo, o cinema, o

computador, etc., o que provoca novas maneiras de ser leitor e escritor e novas formas de estar, compreender e interferir neste mundo marcado pela cultura tecnológica”. Nesta perspetiva, pais e professores desempenham a função de mediadores, no sentido de guiarem os indivíduos, levando-os a unirem o novo ambiente tecnológico à prática da leitura.

No que diz respeito à prática docente, tendo em vista a formação de leitores e o repto de garantir a qualidade e variedade de recursos de apoio pedagógico, é indispensável que o professor possibilite aos alunos o contacto com os vários tipos de texto, recorrendo a suportes tecnológicos. Esse contacto é tanto ou mais interessante quanto a possibilidade de “acesso às diferentes linguagens que circulam na sociedade, como a pictórica, a musical e a dramática, para além da linguagem verbal” (*Idem, Ibidem:5*).

Estimular o gosto pela leitura passa, também, pela utilização de textos literários na sala de aula, tornando-se este tipo de leitura uma ferramenta de apoio ao trabalho pedagógico e de aquisição de novos saberes por parte dos alunos.

Para Veloso (2006:4), “um professor que se enfeude ao manual e ignore que as crianças têm de ler bons textos literários, na sua versão integral, está a realizar um mau trabalho”.

Neste sentido, o professor deverá selecionar textos literários que sejam adaptados à idade e ao desenvolvimento mental dos alunos, explorando com eles os textos que suscitem o aumento da capacidade interpretativa e da fruição estética.

Para além de considerar a exigência do texto no âmbito das competências cognitivas e linguísticas, o professor deverá, ainda, ter em conta a adequação do contexto em que a obra é dada a conhecer.

Ao selecionar uma obra ligada às motivações manifestadas pelos alunos, o professor permite que o interesse pela leitura seja acrescido e, ao mesmo tempo, facilita a compreensão e interpretação literária.

As histórias devem, também, surpreender pela novidade e, analogamente, pela ligação que estabelecem com o real. Como refere Graça (2009:57-58), “aquilo que falta na realidade, no mundo real, entre famílias, pode ser encontrado no universo das personagens que os livros nos apresentam, como portas mágicas que se abrem à reflexão e ao diálogo, ao convívio com os outros e, por consequência, à compreensão

e ao crescimento, na relação consigo próprio e com os outros, numa simbiose eu/mundo”.

Mas, afinal, o que define a leitura literária de outra leitura?

O consenso relativamente à definição de texto literário revela que é inegável que este tipo de texto possui uma linguagem própria, linguagem essa, com uma finalidade estética capaz de proporcionar prazer ao leitor. A beleza das palavras e a sua carga emotiva transcendem a mera intencionalidade informativa de outros textos.

Conforme Viana e Martins, no texto literário, “o leitor é progressivamente convidado a invadir os bastidores do ato criativo” (2007:2). A leitura literária dá asas ao mundo imaginário das crianças e “leva muitas vezes ao estado de envolvimento, pois nela há espaço ao belo, ao lúdico, às nossas fantasias e emoções” (Soares e Bakhtin, 2010:10).

O texto literário possui, assim, características capazes de transformar a leitura numa atividade agradável e cativante.

Na sala de aula, ao dar a conhecer um texto literário aos alunos, é necessário que o professor tenha a motivação de que, para além de ensinar, o texto habilita a momentos de bem-estar e de envolvimento. Assim, o bom profissional poderá transmitir essas crenças aos alunos, estimulando-os para a leitura.

Aqui, poderá residir a chave para o sucesso, pois se os alunos contactarem com textos literários de que gostam e que lhes desperte a magia de mergulhar em novas histórias, podem tornar-se leitores assíduos, o que facilita a aquisição de múltiplas aprendizagens.

A formação do leitor e o valor da literatura infantojuvenil, neste caso, têm uma importância inegavelmente rica nos processos de desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

O contacto com os textos literários amplia a “enciclopédia pessoal” das crianças, transformando e enriquecendo a experiência de vida dos leitores. É através da descrição e da reconstrução de contextos que as crianças são desafiadas a viajar no tempo e no espaço. Desta forma, a leitura literária estabelece manifestações culturais e ideologias.

Mas, apesar das mensagens transmitidas nos textos, sendo as crianças curiosas por natureza devem ter a oportunidade de questionar, de dar a conhecer a sua visão

dos factos e de duvidar, pois, interpretações divergentes poderão ser aceitáveis. Desta forma, estar-se-á a desenvolver todo um potencial crítico.

O poder das palavras literárias desperta sentimentos e emoções por meio das imagens desencadeadas pela mente, alimentando o deslumbramento pela busca de novos descobrimentos.

Tal como escreve Viana e Martins (2007:6), “os textos literários relatam a vida no seu pulsar mais intenso e, para o reconhecer, há que propiciar às crianças o encontro com sensações e emoções”.

Neste sentido, o processo de leitura não poderá resumir-se à verbalização das palavras, é imprescindível que o professor auxilie os alunos a “descodificar” os estados e os acontecimentos, explorando as palavras para além do dito e, ainda, a confrontar a experiência vivida no texto com as experiências vividas pelos alunos.

Desta forma, os pais, os professores, os bibliotecários públicos ou escolares entre outros agentes sociais desempenham uma função fundamental neste admirável compromisso de educar para a literatura.

CAPÍTULO IX – ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA ENRIQUECEDORA

Ao analisar a participação das Tecnologias da Informação e da Comunicação na sala de aula, estou a entrar num campo, que levanta constantemente novas interrogações. No entanto, considereei pertinente tratar esta matéria uma vez que trouxe grandes potencialidades no meu percurso de estágio.

9.1. As TIC na sala de aula

O advento das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação - TIC¹⁰, face aos múltiplos desafios colocados às sociedades atuais, conduz a um novo paradigma de educação, alterando os procedimentos de organização escolar e, conseqüente o papel dos professores na gestão do processo de ensino-aprendizagem.

Conforme refere Damásio (2007, cit. Henriques *et al.*, 2012:8), quando nos referimos às TIC englobamos as ferramentas (a tecnologia como instrumento), as atividades comunicacionais (a tecnologia como produto) e as dinâmicas sociais que resultam da convergência entre as tecnologias computacionais e os *media*, bem como das conseqüências do uso da tecnologia, que se traduzem num conjunto de inovações na forma de comunicar e de representar informação.

Assim, no contexto escolar, a introdução e a apropriação das TIC poderá ocorrer de diversos tipos, formas e padrões, dependendo das ferramentas utilizadas e do uso que se faça delas.

As TIC não se resumem exclusivamente ao computador, existe um leque de meios tecnológicos ao serviço da educação como, é exemplo disso, a televisão, o vídeo, o leitor de DVD, o retroprojektor, o quadro interativo, entre outros suportes tecnológicos. Estes são apenas alguns recursos que vieram alterar a organização e a gestão do contexto educativo.

Convém lembrar que, a diversidade de meios de informação e comunicação e a rapidez com que as palavras proliferam deram origem à terminologia “aldeia global”, criada pelo filósofo McLuhan. Segundo este mesmo autor, através do contacto

¹⁰ A sigla TIC será utilizada, daqui em diante, para designar Tecnologias da Informação e da Comunicação.

estabelecido com as TIC “projetamos o nosso próprio sistema nervoso central num abraço global, abolindo tempo e espaço” (McLuhan, 1971:17).

Deste modo, ultrapassam-se as barreiras espaço-temporais e os seres humanos estabelecem ligações, de tal modo que, a informação se dispersa e fragmenta a um ritmo veloz, deixando a escola e o professor de serem, respetivamente, o lugar e o único meio de transmissão de conhecimentos. Presumivelmente, o espaço educativo exige novos conhecimentos e práticas, apostando-se de forma redobrada na formação dos indivíduos quer seja a nível social e cívico quer a nível cultural e científico. Este facto obriga a sociedade, em geral, a um esforço constante de aprendizagem.

Segundo Blanco e Silva (2002:34), “as tecnologias da informação e da comunicação, ao mesmo tempo em que colocam novos desafios à educação, são uma componente importante da resposta aos quatro pilares da educação – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum, aprender a ser”.

Do mesmo modo, o Relatório sobre Educação para o Século XXI, elaborado sob a coordenação de Jacques Delors, defende que “os sistemas educativos devem dar resposta aos múltiplos desafios das sociedades da informação, na perspetiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo” Delors (1996, cit. Blanco e Silva, 2002:34).

Neste sentido, a estratégia de ensino que se baseia na utilização das TIC contribui para o enriquecimento do trabalho pedagógico, na medida em que tende a estimular o pensamento e a criatividade, motivando e dinamizando as aprendizagens, na sala de aula.

Isto faz com que os alunos se envolvam mais ativamente no seu próprio processo de ensino-aprendizagem, tornando-se menos alheios e indiferentes às aprendizagens, promovendo-se igualmente a interação e colaboração entre os agentes envolvidos no processo educativo.

Como refere Campos (1994:13-14), os computadores e demais tecnologia educativa “podem ser catalisadores da motivação, participação e interação dos estudantes. Estes são intrinsecamente motivados a prestar atenção, a explorar e experimentar, através de uma certa variedade de estímulos (visuais, auditivos e cinestésicos), envolvendo-se ativamente no processo de aprendizagem”.

As TIC possibilitam, assim, experiências que estimulam os principais sentidos usados na educação: a visão e a audição. O exercitar dos estímulos visuais e auditivos facilita a percepção dos factos e, conseqüentemente, obtêm-se resultados mais proveitosos na receção de mensagens e na sua produção. Para Moderno (1992:107), “só há uma boa aprendizagem se houver uma boa percepção e esta só tem lugar se estimularmos devidamente os órgãos dos sentidos que estão na base da percepção, ou seja, a audição e a visão”.

No que diz respeito ao estatuto das TIC no 1.º Ciclo do Ensino Básico, esta área não possui um carácter disciplinar, mas sim um carácter transversal ao currículo, isto é, os professores devem desenvolver a sua utilização de modo integrado e em articulação com outras áreas do conhecimento.

O Ministério da Educação (2003:191) estabelece a componente da educação tecnológica “para a promoção da cidadania, valorizando os múltiplos papéis do cidadão utilizador, através de competências transferíveis, válidas em diferentes situações e contextos”.

As competências enunciadas anteriormente referem-se à competência individual em que o aluno sabe utilizar a tecnologia à competência profissional, que no futuro permitirá ao aluno integrar esse conhecimento no mundo do trabalho. E, também, à competência social que possibilita a participação nas escolhas, decisões e ações sociais no âmbito tecnológico.

Desta forma, com a aquisição e desenvolvimento destas competências, estar-se-á a contribuir para a formação do perfil que caracteriza um “cidadão tecnologicamente competente”.

No ambiente de aprendizagem do 1.º Ciclo do Ensino Básico, as principais funcionalidades das TIC estão associadas à utilização das tecnologias educativas “como instrumento ou ferramenta de apoio à criação e apresentação de trabalhos dos alunos; como recurso didático, no sentido em que podem constituir-se como auxiliares nomeadamente através da utilização de jogos e/ou exercícios que desenvolvem competências gerais ou conhecimentos em áreas específicas, como fonte de informação e, finalmente, como desenvolvimento e apoio à distância” (Silva, 2004:37-38).

Considerando a implementação das TIC no decurso do meu estágio pedagógico, ao verificar que a operacionalização de atividades que recorriam às tecnologias educativas despertavam um enorme prazer e os alunos conseguiam reter facilmente os conteúdos científicos planeados, através desse envolvimento, a aposta no uso das tecnologias como parte integrante dos planos de aula, tornou-se uma prioridade.

Sem esquecer o aluno com NEE, é importante ressaltar o caráter facilitador das TIC no processo de ensino-aprendizagem deste aluno. A sua ambição em participar das tarefas que estavam a decorrer neste domínio e a satisfação em conseguir responder de forma positiva ao que era pretendido, sem dúvida, que contribuiu para a melhoria do seu desempenho e aumento de expectativas, motivando-o e incrementando o sentido de iniciativa e autonomia.

Em particular, o uso do quadro interativo trouxe potencialidades quanto à motivação e dedicação dos alunos nas aulas lecionadas, este recurso proporcionou maior interatividade.

Para Spínola (2009:34), “o quadro interativo, quando usado na aceção da sua potencialidade máxima, pode facultar momentos de reflexão, em todos os intervenientes, sobre a natureza do conhecimento, podendo ainda potenciar a realização de atividades que estimulam a colaboração, pois todos estão concentrados na mesma ação mediada pelas orientações do professor”.

Porém, como relembra Ribeiro (2010:101-102), nem todas as escolas estão apetrechadas com os meios adequados aos alunos, com ou sem NEE, e “não se entendem os meios apenas como o equipamento e programas informáticos, mas também integrando os profissionais que sabem efetivamente, extrair os benefícios da utilização das novas tecnologias”.

Neste caso, a escola em que estive inserida dispunha de meios tecnológicos que facilitaram a concentração e o empenho dos alunos através da promoção de aulas mais dinâmicas e atrativas para todos. Todavia, é necessário ter consciência de que este facto, não é uma realidade comum a todas as escolas do nosso país, pois pude comprová-lo através do discurso de outras colegas que estiveram inseridas noutros meios e não tinham à disposição recursos tecnológicos que facilitassem a prática educativa.

Mas, conforme salvaguardou o autor acima mencionado, para além dos bens materiais adequados, é imprescindível que os próprios professores estejam preparados para lidar com os novos contextos.

Tal como indica Pinto (2002:141), “não podemos, de todo, esquecer as diferenças hoje existentes entre sujeitos que viveram a sua infância tendo como referente informativo a TV e aqueles que a passaram já em plena era de convergência tecnológica, com domínio completo da interatividade”. Contudo, existem professores que olham com indiferença para a “instrumentação metodológica e didática das TIC”, pois entendem que estas não são necessárias, uma vez que eles próprios não precisaram delas.

Esta barreira criada à introdução das TIC necessita de ser quebrada. Esta, como toda e qualquer inovação, requer ajustes. As transformações ocorridas exigem do professor mudanças a nível pessoal e profissional.

A este respeito, Nóvoa (1997:25) afirma que, para além da necessária atualização, "a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal".

Assim, a necessidade de reestruturação dos modelos pedagógicos e a indispensável aquisição de competências que permitam ao professor o uso dos recursos tecnológicos solicitam, porém, a reflexão pedagógica acerca das vantagens e desvantagens das TIC na educação.

O novo conceito de educação, que coloca o aluno no centro do processo educativo, traz consigo a adaptação de objetivos e métodos de ensino-aprendizagem que devem ser traçados tendo em conta esse facto.

Alguns professores não estão seguros e preparados para fazer uso das tecnologias postas ao serviço da educação, pelo que adotam uma postura negativa. Perante esta situação, e sendo o uso das TIC uma mais-valia para as práticas educativas e sucesso escolar dos alunos, cabe ao professor mudar a sua forma de pensar e agir perante a realidade e adotar estratégias, modelos e práticas em que as TIC sejam parte integrante dos processos educativos.

Diante deste panorama, num futuro próximo, sempre que se justificar, pretendo recorrer à utilização das TIC por considerar que, efetivamente trazem outro alento ao ambiente de aprendizagem.

**CAPÍTULO X – INVESTIGAÇÃO: DIA A DIA DAS CRIANÇAS NO
JARDIM DE INFÂNCIA E NA ESCOLA**

Este capítulo refere-se à componente investigativa. Investigar as vozes das crianças, saber o que elas pensam e quais são algumas das suas ações, no dia a dia, da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico tornou-se complementar da minha prática pedagógica.

10.1. Enquadramento

A investigação, aqui apresentada, procura dar resposta à questão: “O que pensam as crianças quanto à sua vivência no jardim de infância e na escola?”.

Na atualidade, o tempo de permanência das crianças no jardim de infância e na escola é bastante considerável, pelo que tive por objetivo conhecer as opiniões das crianças relativamente aos referidos espaços educativos. Para isso, recolhi e analisei algumas informações acerca das perspetivas das crianças quanto às suas próprias vivências.

Como afirma Ponte (2002:5), “a investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento” e, de facto, com a concretização da componente investigativa relacionada com o dia a dia das crianças, estou a construir conhecimento, nomeadamente acerca da própria criança e de todos os intervenientes educativos. As crianças, tal como todos os outros intervenientes no processo de educação, poderão tirar proveito desta investigação, conhecendo, tentando compreender e reformulando a sua atuação de modo a explorar soluções para os problemas encontrados.

Penso que, mais do que conhecer cuidadosamente as realidades com que mantive contacto, esta investigação ajudar-me-á a repensar e a agir futuramente.

Na realização de entrevistas com as crianças, “interrogar-se sobre a realidade, colocar problemas e procurar a sua solução constitui a base do método científico” (Ministério da Educação, 1997:82).

Segundo esta lógica investigar é um trabalho contínuo, porque busca incessantemente novos esclarecimentos, impedindo a cristalização de saberes, além de que, o apoio dos docentes na concretização de investigações com as crianças, que

permitam clarificar assuntos e contribuir para uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem, torna-se imprescindível.

10.1.1. Metodologia utilizada

A investigação, aqui apresentada, é um trabalho de índole qualitativa, baseada na *Grounded Theory* que “é uma metodologia geral que permite o desenvolvimento de teoria sustentada em dados que são recolhidos e analisados de forma sistemática” (Coelho, 2004:227).

Esta metodologia focaliza a sua recolha e interpretação dos dados, fundamentalmente através da observação direta e do diálogo.

Como indica Bell (2004:19-20), “os investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles enquanto os investigadores qualitativos estão mais interessados em compreender as perceções individuais do mundo”.

Neste sentido, a metodologia utilizada dá primazia a uma escuta atenta das opiniões das crianças para, assim, compreender o que elas sentem e poder interpretar de forma fidedigna a sua atuação.

Deste modo, “as crianças terão oportunidade de propor explicações e de confrontar as suas perspetivas da realidade” (Ministério da Educação, 1997:82).

A sensibilidade característica do investigador, na pesquisa qualitativa com as crianças, mostra “que as crianças são competentes para descrever e interpretar o que se passa nos contextos educacionais e que, por isso, é muito importante aproveitar essa competência para a sua educação escolar e cívica” (Oliveira - Formosinho, 2008:10).

Relativamente ao trabalho de pesquisa que realizei, primeiramente, defini o meu campo de investigação e, logo após, formulei questões orientadoras.

Antes de proceder às entrevistas, tanto no contexto de Educação Pré-Escolar como em 1.º CEB, expliquei às crianças o que iria suceder e qual a finalidade do momento.

As questões colocadas às crianças, no momento da entrevista, no jardim de infância foram as seguintes: Porque é que achas que vens ao jardim de infância?

Gostas de vir ao jardim de infância? E porquê? Quem decide o que acontece no jardim de infância? Brincas com todos os teus amigos ou só com alguns?

No 1.º CEB, as questões efetuadas aproximaram-se das questões acima nomeadas. Esta semelhança proporcionou um maior rigor na posterior análise comparativa das respostas de uns e de outros. Neste sentido, as questões dirigidas aos alunos foram as seguintes: Que importância é que a escola tem para ti? Gostas de frequentar a escola? E porquê? Para ti quem é que decide o que se passa na escola? Relacionas-te com todos os teus colegas ou só com alguns?

A amostra foi constituída por catorze crianças de jardim de infância com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade e dezasseis crianças de 1.º CEB com 9 e 10 anos de idade. O que perfaz uma amostra formada por trinta elementos, na totalidade.

As entrevistas foram realizadas a pares e os locais escolhidos para a entrevista, apesar de, quer num contexto quer noutra, não fazerem parte das rotinas diárias das crianças, favoreceram a recolha de dados, visto que, tanto a sala de arrumos no jardim de infância como o gabinete de professores na escola eram sítios sossegados.

As entrevistas efetuadas assumiram uma forma de organização semiestruturada, dado que, para além das perguntas formuladas, existiram ocasionalmente outras questões informais que serviram de conclusão à questão inicial ou como ligação para a questão seguinte.

Uma vez que havia uma ligação afetiva e um conhecimento prévio das crianças e das suas dificuldades de expressão, principalmente das mais novas, antes de proceder às entrevistas em contexto de Educação Pré-Escolar, solicitei que através do desenho as crianças expressassem o decorrer do seu dia a dia, na instituição.

A recolha de dados de todas as entrevistas realizadas foi gravada com recurso a uma máquina fotográfica digital.

De acordo com o que descrevi, posso constatar que utilizei ferramentas metodológicas distintas para a recolha dos dados. Recorri ao diálogo que remete para a competência oral e ao registo gráfico que apela à capacidade de imaginação das crianças.

Graue e Walsh (2003:12) defendem “o princípio da triangulação”, para estes autores um registo de qualidade implica a utilização de várias estratégias de recolha de informação.

A utilização de vários meios contribuiu para aumentar o rigor da investigação, porque o cruzamento de informações possibilita a clarificação das respostas recolhidas.

No fim de recolher os dados, fiz a transcrição das entrevistas, quer das entrevistas realizadas em Educação Pré-Escolar (vide Apêndice nº. 15), quer das entrevistas realizadas no 1.º CEB (vide Apêndice nº.16).

A transcrição das entrevistas foi fundamental para o seguimento do processo, mais especificamente, para a categorização dos resultados e sua análise.

10.2. Procedimentos metodológicos

Os princípios metodológicos utilizados partem dos pressupostos de que a criança é um ser competente e que possui direitos, ou seja, para além de influenciar e ser influenciada pelo ambiente que a envolve, a criança tem a capacidade de perceber e expor a sua opinião acerca do que decorre no meio. Este dado constitui um dos direitos da criança que decorre da liberdade de expressão, o direito à participação.

Para Soares *et al.*, (2012:49), “considerar a participação das crianças na investigação é um passo decorrente da construção de uma disciplina das ciências sociais que procura “ouvir a voz das crianças”, isto é, que assume que as crianças são atores sociais plenos, competentes na formulação de interpretações sobre os seus modos de vida e reveladores das realidades sociais onde se inserem”. Com efeito, a criança foi o epicentro de todo o processo de investigação.

Como já referi, ao longo de todo o trabalho de investigação, utilizei como estratégia várias ferramentas de trabalho dado que pretendo, de seguida, de forma sucinta, apresentar dois dos principais procedimentos metodológicos: as entrevistas semiestruturadas, que obtiveram uma autorização prévia por parte dos encarregados de educação, e os grafismos.

10.2.1. Entrevistas semiestruturadas

A utilização de entrevistas semiestruturadas advém da possibilidade das crianças se poderem expressar mais livremente, sem restrições, numa situação em que eu, como entrevistadora, pude introduzir outras questões, de acordo com o desenvolvimento do diálogo entre entrevistadora e entrevistados/as.

De acordo com Boni e Quaresma (2005:75), “as entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto”. Desta forma, as crianças seguiram espontaneamente o seu discurso, obedecendo, contudo, a objetivos principais colocados através das minhas perguntas, ao longo das entrevistas.

Para a realização das entrevistas semiestruturadas, tinha previamente preparado um conjunto de questões ou tópicos a serem abordados, mas, no momento da entrevista, existiu uma certa flexibilidade, visto que foi possível formular outras questões que pareceram oportunas e pertinentes.

A ordem das questões também não foi imutável, dependendo do decorrer da entrevista, em função do contexto e da compreensão das informações.

A utilização desta técnica, de entrevistas semiestruturadas, devido à grande riqueza e diversidade de informações que podem ser recolhidas, permite a seleção de temas para o seu aprofundamento.

A entrevista semiestruturada, também, tem o benefício do entrevistador poder gerir o tempo conforme exista, maior ou menor, necessidade de esclarecimento dos assuntos.

Neste caso, mais concretamente com as crianças que frequentavam a Educação Pré-Escolar, uma das grandes vantagens desta entrevista foi o facto de ser constituída por um grupo de crianças que, ainda, não sabia ler nem escrever e cuja facilidade de expressão não é tão evidente como num adulto, dado que um contexto semelhante a uma conversa informal permitiu, mais facilmente, recolher um maior índice de respostas.

Tal como indica Selltiz (1987, cit. Boni e Quaresma, 2005:76), “a arte do entrevistador consiste em criar uma situação onde as respostas do informante sejam fidedignas e válidas”.

Cabe assim ao investigador, neste caso, a mim como investigadora, a responsabilidade do sucesso ou do insucesso do trabalho de pesquisa.

Importa referir que, acima de tudo, focalizei-me em saber ouvir atentamente e de forma empática as crianças para lhes fornecer a necessária confiança.

10.2.2. Grafismos

A representação gráfica infantil apresenta-se como um modo de expressão propícia ao desenvolvimento da criança, a criança expande “noções de espaço, de tempo, de quantidade e sequência” (Silva, 2013:35).

O grafismo é, também, uma atividade expressiva que possui mensagens e significados, pelo que a sua leitura merece a maior atenção por parte de quem os contempla.

Como ressaltam Souza *et al.*, (2003:103) através do desenho, “a criança expressa o significado e sentido que vê nos objetos, mas não desenha a realidade como ela é, e sim, a realidade conceituada, como esta realidade é percebida pela criança e memorizada”.

Neste sentido, o grafismo representa o que subsiste na mente da criança, tanto na sua consciência como no plano mais interno e inconsciente.

Ainda, como argumenta Vygotsky (1990, cit. Souza *et al.*, 2003:104), “as imagens da fantasia servem de expressão interna para os nossos sentimentos (...) a emoção tende a manifestar-se em determinadas imagens”.

Posto isto, por meio do desenho, a criança para além de expressar a sua compreensão da realidade, também, manifesta os seus sentimentos e as suas emoções. Esta manifestação, por parte da criança, permite ao adulto compreender melhor o universo infantil.

Ao longo do processo de desenvolvimento do grafismo, a criança vai descobrindo novos movimentos e, conseqüentemente, descobre novas formas, começando a dar importância aos detalhes.

O grafismo reflete então o estado de desenvolvimento da criança.

No que se refere à emergência da escrita, “não podemos esquecer que o desenho é também uma forma de escrita (...) O desenho de um objeto pode substituir

uma palavra, uma série de desenhos permite “narrar” uma história ou representar os momentos de um acontecimento” (Ministério da Educação, 1997:69).

Perante todas as referências aqui presentes e, sendo o desenho um processo de expressão vivencial da criança, torna-se evidente a minha intencionalidade ao solicitar às crianças que realizassem um desenho sobre o seu dia a dia no jardim de infância, pois através deles pude ler e interpretar o pensamento das crianças.

Para concluir, ao observar os grafismos que ilustram o dia a dia das crianças no jardim de infância (vide Apêndice nº. 17), identifiquei essencialmente a representação delas próprias, dos amigos, das brincadeiras e do adulto com um papel mais significativo para a criança, no jardim de infância.

Ao desenhar, preferencialmente, os amigos com quem costumam brincar, as crianças demonstram o vínculo da amizade com a “partilha de experiências, sendo muito importante a existência de aspetos comuns para a construção de relações de amizade” (Mestre, 2005:19).

Neste caso, ao desenharem-se a si mesmas, penso que as crianças evidenciam que têm um papel significativo nas atividades da instituição.

Para além do reconhecimento da sua própria importância, as crianças expressam o reconhecimento da presença dos adultos nas suas vivências.

Existe uma correlação estreita entre as ideias expressas pelas crianças por meio do desenho com as suas respostas às entrevistas, como podemos verificar nos dados apresentados, de seguida.

10.3. Apresentação dos resultados

A apresentação e a análise dos resultados da investigação têm como principal finalidade a compreensão de aspetos e a identificação de semelhanças e diferenças entre os dados recolhidos.

Após proceder à recolha dos dados e de efetuar a transcrição das entrevistas, realizei a respetiva categorização, tanto dos dados recolhidos em Educação Pré-Escolar (vide Apêndice nº. 18) como dos dados recolhidos no 1.º CEB (vide Apêndice nº. 19).

A categorização é um procedimento que consiste em agrupar os dados, tendo em conta a parte comum existente entre eles.

Como refere (Moraes, 1999:9), “o momento da descrição é, sem dúvida, de extrema importância na análise de conteúdo. É o momento de expressar os significados captados e intuídos nas mensagens analisadas”.

Relativamente à questão colocada às crianças acerca do porquê de irem ao jardim de infância, a maioria respondeu que era para “*fazer atividades*” e para “*brincar*”, outras responderam, simplesmente “*porque gosto*”.

“*Porque fazemos atividades giras e cada coisa é diferente em cada dia na escola*” (F., 4 anos).

“*Porque, eu costumo brincar com os meus amigos e fazer coisas com eles*” (L., 4 anos).

“*Porque gosto*” (J., 4 anos).

Ainda, existiu uma minoria que referiu frequentar o jardim de infância para “*aprender*” e “*arranjar amigos*”.

“*Aah! Para aprender, arranjar amigos (...)*” (B., 5 anos).

Quanto à primeira questão dirigida aos alunos na escola sobre qual a importância que a escola tem para eles, responderam essencialmente, porque é onde podem “*aprender*”.

“*A importância da escola é para aprender a ler e a escrever*” (R., 10 anos).

Juntamente à aprendizagem, ainda, houve crianças que disseram que a escola era importante, porque ali podiam “*brincar*”.

“*É vir para aprender e brincar um pouco com os colegas*” (M.R., 9 anos).

Entre as respostas dos alunos a esta primeira questão destacam-se, também, outras características como “*ajudar*”, “*fazer novos amigos*” e “*fazer jogos*”.

“*Ajudar as pessoas mais pequenas*” (...)” (J.C., 9 anos).

“*É para aprender, fazer novos amigos, para me divertir, fazer jogos e mais nada*” (M.S., 9 anos).

E, ainda, existiram crianças que responderam que a escola era importante para “*assegurar o futuro*”.

“*Para mim, a importância da escola é para poder aprender e ter um futuro seguro*” (A., 9 anos).

No que se refere à satisfação das crianças, quando questionadas sobre se gostam ou não de frequentar o jardim de infância, todas responderam positivamente, à exceção de duas crianças que responderam negativamente à questão e justificaram:

“Porque eu quero estar ao pé da minha família” (G., 5 anos).

As outras crianças, geralmente, explicaram que gostavam do jardim de infância, porque tinham a oportunidade de conviver com outras crianças com as quais estabeleciam laços de amizade.

“Porque tenho aqui os meus amigos” (B., 5 anos).

No 1.º CEB, todas as crianças responderam positivamente a esta questão. Contudo, houve um elemento que hesitou em dizer que sim, revelando:

“Às vezes há comida horrível, a comida é má” (P.S., 9 anos).

De um modo geral, os outros alunos responderam que gostavam da escola, uma vez que podiam *“aprender”* e *“brincar”*.

“Porque aprendemos muito e brincamos com os colegas” (M.R., 9 anos).

Ao facto de aprender e brincar, juntam-se outras justificações como *“conhecer novos amigos”*, ter *“alguma coisa para fazer”* e *“fazer coisas novas”*.

“Porque, aqui, aprendemos, conhecemos novos amigos e brincamos com os colegas” (M.L., 9 anos).

“Porque aprendo novas coisas, divirto-me e fico com alguma coisa para fazer do que ficar em casa sem fazer nada” (M.S., 9anos).

“Eu também gosto de vir à escola para poder ter amigos novos, coisas novas, jogos novos” (F., 10 anos).

À questão, *“Brincas com todos os teus colegas ou só com alguns?”*, salvo algumas crianças, todas responderam que brincavam com todos os amigos da sala, no jardim de infância.

No que respeita às respostas dadas pelas crianças na escola, a esta questão, a maior parte respondeu *“com alguns”*.

“Só com alguns!” (P.S., 9 anos).

Embora, tivesse existido quem referisse que se relacionava *“com todos”*.

“Eu não me importo de fazer as atividades com todos, gosto de todos os que são da minha turma” (M.S., 9 anos).

Em relação ao papel de decisão, sobre o que acontece no jardim de infância, as respostas variam entre, “*a educadora*”, “*a L. (auxiliar)*”, “*as estagiárias*” e “*as crianças*”.

Contudo, a grande maioria afirmou que eram, elas próprias, as crianças quem decide o que acontece no jardim de infância.

As respostas das crianças na escola relativamente a esta mesma questão variam entre “*a professora*”, “*a coordenadora*”, “*as funcionárias*”, “*as estagiárias*” e, também, houve quem dissesse “*as crianças*”. Sendo que, a resposta marcante foi “*a professora*”.

10.4. Análise comparativa

Uma vez apresentados os dados recolhidos, juntos das crianças com as quais desenvolvi o meu estágio em Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB, faz todo o sentido proceder à análise comparativa entre os resultados obtidos em ambos os contextos.

Assim, pude constatar, pelas premissas retiradas de uma primeira questão, que para além de um espaço de aprendizagem, as crianças veem o jardim de infância e a escola como um espaço de oportunidades, onde podem realizar atividades diferentes e motivadoras, brincar com pessoas de que gostam e até conhecer outras pessoas.

A presença de laços afetivos, que proporcionem o bem-estar social e emocional das crianças, advém do papel dos estabelecimentos de ensino em “proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade sócio-afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação” (Ministério da Educação, 2004:12). Este dado constitui uma importante característica favorável à aprendizagem.

Na escola as crianças deram ênfase à aprendizagem e, no jardim de infância, apesar de entre as respostas recolhidas estar evidente este fator é, ainda, mais evidente a condição lúdica.

Esta evidência é compreensível, na medida em que o 1.º CEB marca o início da escolaridade obrigatória e são impostas novas responsabilidades às crianças.

Contudo, uma visão mais abrangente permite-me verificar que através de momentos lúdicos são possíveis imensas aprendizagens.

Por isso, tanto no jardim de infância como na escola, os resultados poderão ser mais gratificantes se através, por exemplo, da prática de jogos, referida por um aluno no 1.º CEB, se adquirir ou consolidarem conhecimentos.

Importa notar que, nas respostas recolhidas no 1.º CEB surgiu a noção de “escola como preparação para o futuro”. Entendo que esta noção só foi possível devido ao grau de maturidade das crianças e, de facto, cabe à escola “criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade” (Ministério da Educação, 2004:13), na tentativa de assegurar a qualificação de indivíduos na sua dupla dimensão: individual e social.

Numa outra questão e, de acordo com o que eu esperava, a maioria das crianças respondeu que gostava de frequentar o jardim de infância e o mesmo aconteceu relativamente à escola. As crianças justificaram que essa satisfação residia, principalmente, no facto de ali terem amigos com quem partilhavam experiências. A presença de afinidades torna-se assim patente e decisiva para a satisfação das crianças, durante o tempo de permanência nas instituições.

Quanto à relação com os outros colegas, as crianças em Educação Pré-Escolar referiram que, normalmente, brincavam com todos os amigos, ao contrário do que aconteceu nas respostas obtidas em 1.º CEB, onde os alunos mencionaram que, maioritariamente, se relacionavam mais com alguns.

É natural que as crianças demonstrem preferência quanto aos colegas com quem se relacionam, pois não possuem todos os mesmos desejos e interesses e, principalmente, quando brincavam livremente observei que as crianças o fazem com quem mais se identificam.

O fundamental é que, quando as crianças estão perante situações em que têm de interagir com colegas com os quais habitualmente não o fazem, haja respeito mútuo.

Para Piaget (1932, cit. Araújo, 1999:34), “todo o indivíduo estabelece esse tipo de relação quando coopera com os seus iguais ou quando os seus superiores tendem a tornar-se seus iguais”. Assim, o sentido de reciprocidade e de igualdade desenvolve-se na interação social, na relação da criança com os adultos e na relação

das crianças entre si. Também, segundo o mesmo autor, o valor do respeito mútuo é mais facilmente entendido não por regra ou imposição, mas quando intervém naturalmente como condição de cooperação praticada entre as crianças. Deste modo, torna-se importante que haja oportunidade, dentro e fora da sala, de todas as crianças se relacionarem entre si, descobrindo-se uns aos outros e aprendendo a respeitar as particularidades de cada uma.

Ainda, indo ao encontro da minha observação e atuação pedagógica no jardim de infância, a maioria das crianças afirma que são elas próprias quem decide o que acontece na instituição. E, efetivamente, as crianças tinham um papel ativo na escolha das atividades proporcionadas. Em contrapartida, na escola, os alunos atribuíram fundamentalmente o papel de decisão à professora.

10.5. Conclusão

Certamente que, as crianças saberiam responder a bastantes mais questões sobre os seus gostos e aspirações e sobre o modo de funcionamento das organizações educativas que frequentam. Contudo, não se torna tarefa fácil gerir o diálogo, compreender e tirar conclusões sobre as suas afirmações e tentar perceber as suas ideias acerca das pedagogias com que se deparam.

Como afirma Duarte (2004:216), “propiciar situações de contacto, ao mesmo tempo formais e informais, de forma a “provocar” um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa (...) é uma tarefa bem mais complexa do que parece à primeira vista”.

Ao longo desta investigação, fui-me debruçando sobre as afirmações das crianças para lhes poder dar sentido e, assim, dar resposta ao objetivo a que me propus inicialmente.

A realização das entrevistas, para além de me fazer refletir sobre alguns aspetos pessoais e sociais presentes nas palavras das crianças, fez-me sobretudo pensar na importância de ouvir as crianças. Quando digo ouvir refiro-me à capacidade de, mais do que estar em silêncio, ser capaz de perceber e sentir o que elas nos têm a transmitir.

Aprendi que as crianças ao expressarem as suas opiniões e, conseqüentemente, os seus sentimentos por meio das palavras se sentem mais felizes e, isso foi visível na grande parte das entrevistas.

Tal como nos refere Oliveira-Formosinho (2008:70), é preciso “providenciar experiências onde as crianças se sintam participantes, se sintam com poder”, promovendo uma pedagogia de participação. O diálogo torna-se, então, primordial na descoberta dos “interesses, motivações, relações, saberes, intenções, desejos, mundos de vida” da criança e na contextualização das práticas educativas.

Estar desperta para as particularidades de cada criança, sabendo olhá-la, escutá-la e respeitando-a nas suas formas de pensar, de ser e de estar, ajudar-me-á a democratizar a educação e a promover um ambiente agradável, no qual as crianças se sentem valorizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começo por referir que todo este trajeto de construção de saberes, que engloba as aprendizagens realizadas desde a licenciatura até ao culminar do mestrado, com a produção do presente Relatório Final, possibilitou o meu desenvolvimento, tanto a nível académico, científico, pedagógico como em termos pessoais.

Especificamente, com a redação do presente Relatório Final, viso dar a conhecer o contexto educativo e as experiências vivenciadas, por mim, principalmente no estágio em Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Durante a descrição dessas experiências, procuro analisar e refletir sobre os dados e factos que considero mais significativos no decurso da minha formação, nas suas duas vertentes: teórica e prática.

A complementaridade entre os aspetos teóricos e práticos, sem dúvida, que originou a aquisição de múltiplas competências e permitiu uma visão clara e abrangente das peculiaridades da educação.

A realização dos estágios pedagógicos, aqui descritos e analisados, facultou o confronto entre os conhecimentos adquiridos e a sua ativação prática no terreno.

O desencadear de ações que levam à experimentação dos conhecimentos teóricos pressupõe uma atitude de observação, planificação e de reflexão por parte dos docentes.

Assim, no desenvolvimento das minhas práticas, quer em Educação Pré-Escolar quer no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico procurei tomar em consideração a observação das manifestações por parte das crianças, para a planificação de atividades de acordo com as necessidades e os interesses demonstrados.

A atitude reflexiva requer a “capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (Alarcão, 2005:41). Desta forma, ao refletir sobre as situações profissionais muitas vezes “incertas e imprevistas” estou a assegurar que o trabalho desenvolvido e a desenvolver seja cada dia melhor, enriquecendo-me a mim e a todas as crianças implicadas neste desafio constante de aprender e ensinar, através de propostas estimulantes e diversificadas.

Ainda, ao centrar as minhas práticas nas crianças, tenho presente de que a criança deve ser encarada como agente ativo, ou seja, um ser capaz de construir o seu próprio conhecimento, possibilitando-lhes a tomada de decisões e a liberdade de descoberta, manipulação e exploração de ferramentas.

Desta forma, como afirma Gâmbôa (2011:70), “o aprendiz, em liberdade e cooperação, procura e reinterpreta o conhecimento, transforma-o, isto é, participa na sua construção, apropriando-se do seu significado como algo substantivo para si”.

No encontro desta mesma perspetiva, Paulo Freire diz-nos que

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Neste sentido, uma das minhas funções enquanto futura educadora de infância e professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico é a de orientar as aprendizagens das crianças, estimular a construção de valores, atitudes, competências que lhes permitam exercer uma cidadania ativa e responsável.

Aprendi, ainda, no desenvolvimento das minhas práticas a importância da articulação de conteúdos por meio da abordagem de aspetos que possam ser comuns às diferentes áreas ou disciplinas e, que facilitam a compreensão e o desenvolvimento das aprendizagens por parte das crianças, numa perspetiva globalizante do conhecimento.

É, também, importante no desenvolvimento dessas aprendizagens o envolvimento parental e de toda a comunidade educativa para favorecer o desenvolvimento global das crianças, pois está comprovado cientificamente que o envolvimento parental tem repercussões positivas na melhoria da resposta educativa proporcionadas às crianças.

O desenvolvimento de um clima propício à comunicação quer seja de crianças entre si, crianças e adultos, quer entre adultos responsáveis pela educação da criança facilita a troca de informações e opiniões e, por conseguinte, uma ação educativa mais adequada aos seus intervenientes especialmente às crianças.

Outra das minhas principais aprendizagens prende-se com a importância da componente lúdica no ato de ensino-aprendizagem, porque tanto em contexto de Educação Pré-Escolar como no 1.º CEB pude constatar a eficácia das aprendizagens feitas através de propostas lúdicas e dinâmicas. A brincadeira é o meio mais propício

ao diálogo, à cooperação, à descoberta e à exploração e, por isso, uma prática a ser valorizada por todos os que intervêm na vida das crianças.

No que diz respeito à avaliação, esta é outra das atividades que integra as funções do educador de infância e do professor e, tanto num perfil como noutra, implica a tomada de consciência da ação partilhada entre os docentes e as crianças, com a finalidade de estabelecer a evolução das aprendizagens.

Pessoalmente, considero que esta é uma das tarefas mais complexas e importantes do trabalho pedagógico, pois requer o maior rigor possível. Para tal, nos dois contextos de estágios em que estive inserida, tentei observar o mais atentamente possível as crianças para poder adequar a minha resposta às suas necessidades. No 1.º CEB, para além da observação, recorri à elaboração de fichas de exercícios. Contudo, outras ferramentas como é o caso dos portefólios permitem compilar algumas atividades feitas pelas crianças, o que facilita a reflexão pedagógica da progressão desenvolvida e a desenvolver por cada uma.

Importa notar que, nos registos de aprendizagem efetuados no presente Relatório Final, tive a preocupação, tal como se pode confirmar, de sustentar as minhas palavras na literatura através de pesquisas bibliográficas sistemáticas. As leituras que efetuei auxiliaram-me na organização de ideias e conteúdos deste Relatório Final, sendo fundamentais na justificação e credibilidade das minhas afirmações.

Na fase inicial dos meus estágios curriculares senti alguns receios, uma vez que desconhecia as crianças e os contextos de intervenção. Estava com receio de não conseguir atingir os objetivos propostos pelos professores supervisores, bem como, das docentes cooperantes, tendo sempre presente a prioridade de satisfazer os interesses e as necessidades das crianças, da melhor forma possível.

Tal como refere Mesquita-Pires (2007:148), “o período de estágio é conhecido por ser um momento dilemático onde os desafios e tomadas de posição desencadeiam sentimentos de insegurança e incerteza”. Desta forma, considero que o apoio por parte tanto dos professores supervisores como das docentes cooperantes foi crucial, particularmente nos esclarecimentos para um aperfeiçoamento de atividades subsequentes.

No entanto, com o decurso da minha experiência, nos meios em questão, comecei a sentir uma maior segurança e a estar mais à vontade na interação com as crianças.

Foi motivante para mim e, com certeza, também para as crianças, a relação de cooperação que estabelecemos. Ajudá-las nas suas dificuldades, verificar que com o meu apoio eram capazes de progredir, é um dos sentimentos mais gratificantes que levo destas experiências.

Findo este processo, quero dizer que foi um enorme privilégio ter contactado com todos os profissionais que me ajudaram a conquistar os meus objetivos, sem esquecer todas as crianças que conheci e se saldaram no meu elo forte neste início de caminhada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2005). *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. 4.^a Edição. Cortez Editora. Brasil.
- Alçada, I., et al (2006). Plano nacional de leitura: Relatório síntese. http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlv/uploads/relatoriosintes_e.pdf, consultado em 2,2014.
- Araújo, F. (1999). Respeito e autoridade na escola. *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. Summus Editorial. São Paulo.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Editora McGraw Hill. Lisboa.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever*. Porto Editora. Porto.
- Barbosa, M. (2006). *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Artmed. Porto Alegre.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação* (3^a edição). Gradiva. Lisboa.
- Bertoldo, J. e Ruschel, M. (2008). *Jogo, Brinquedo e Brincadeira: Uma revisão conceitual*. Acedido em 20, agosto, 2013, em: http://www.labrinjo.ufc.br/artigos%20e%20textos/artigo_006.pdf.
- Blanco, E., e Silva, B. (2002). *Tecnologia e educação*. Porto Editora. Porto.
- Boni, V. e Quaresma, S. (2005). Aprendendo a entrevistar: Como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em Tese*, 2 (1), pp. 68-80.
- Campos, L. (1994). *O Computador na Escola*. Editorial Presença. Lisboa.
- Cavaco, M. (1993). Interdisciplinaridade, diálogo de Saberes: *Revista do instituto de inovação educacional*, 6 (2), 181-190.
- Coelho, A. (2004). *Educação e cuidados em creche: conceptualizações de um grupo de educadoras*. Tese de Doutoramento. Departamento de Ciências da Educação. Universidade de Aveiro, Aveiro. 490 pp.

- Cordazzo, S. e Vieira, M. (2007). A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. *Estudos e pesquisas em Psicologia*, 7 (1), 0-0.
- Costa, C. (2013). A importância dos jogos cooperativos na criança. *O Guia para Pais e Educadores n.º 61*, pp. 30-31.
- Costa, F. S., e Gonçalves, A. B. (2004). Educação ambiental e cidadania: Os desafios da escola de hoje. In *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção Ateliê: Ambiente* (pp. 12-15).
- Craidy, C. e Kaercher, G. (2001). *Educação infantil: Pra que te quero?*. Artmed. Porto Alegre.
- Damas, M. e Ketele, J. M. (1985) *Observar para Avaliar*. Livraria Almedina Coimbra.
- Davies, D.; Fernandes (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal: Realidade e Perspectivas*. Livros Horizonte. Lisboa.
- Deshaies, B. (1997). *Metodologia da investigação em ciências humanas*. Instituto Piaget. Lisboa.
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em Revista*, (24), pp. 213-225.
- Freschi, M. (2008). As percepções docentes sobre a dimensão metodológica no processo ensino-aprendizagem. *Práxis Educativa*, 3 (2), 149-157.
- Gâmbôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira - Formosinho & Gambôa, O Trabalho de Projeto na Pedagogia - em- Participação (p. 49 -73). Porto Editora. Porto.
- Gingras, M. e Morissette, D. (1994). *Como Ensinar Atitudes: Planificar, Intervir, Avaliar*. Edições ASA. Lisboa.

- Graça, T. (2009). *Contributos para a reflexão: A formação de leitores literários em contexto escolar*. Tese de mestrado. Departamento de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Graue, M. e Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Henriques, S., Moreira, A., Fombona, J., e Barros, D. (2012). As TIC no contexto educativo português. *Revista EDaPECI*, 12(12).
- Homem, C. (2009). A Ludoterapia e a Importância do Brincar. *Cadernos de Educação de Infância n.º88*, pp. 21-24.
- Horn, M. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Artmed. Porto Alegre.
- Kishimoto, T. (2008). *O Brincar e suas teorias*. Pioneira. São Paulo.
- Laevers, F. (2009). Educação Experiencial: tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento. *Revista Contrapontos*, 4 (1).
- Laevers, F. e Portugal, G. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar — Sistema de Acompanhamento de Crianças*. Porto Editora. Porto.
- Lima, C. (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 7-47.
- Lima, R. e Bessa, M. (2007). Desenvolvimento da linguagem na criança dos 0-3 anos de idade: uma revisão. *Revista Sonhar*, pp. 55-62.
- Macedo, L., Petty, A. e Passos, N. (2005). *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Artmed. Porto Alegre.
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim de Infância/Família*. Horizontes Pedagógicos. Lisboa.
- Manfredi, S. M. (1993). *Metodologia do ensino: diferentes concepções*. São Paulo.

- McLuhan, Marshall. (1971). *Os meios de comunicação como extensões do homem. (Understanding Media: The Extensions of Man)*. Trad. Décio Pignatari. Cultrix. São Paulo.
- Mesquita - Pires, C. (2007). *Educador de Infância: Teorias e Práticas*. Profedições. Porto.
- Mestre, M. (2005). *As amigas das crianças*. Dissertação de mestrado, Universidade do Algarve, Portugal.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. DGIDC. Lisboa.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. DGIDC. Lisboa.
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas*. DGIDC. Lisboa.
- Moderno, A. (1992). *A comunicação audiovisual no processo didático: no ensino: na formação profissional*. Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Moran, J. M. (2009). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Papyrus Editora. São Paulo.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Educação*, 22 (37), 7-32.
- Mosquera, J. e Stobaüs, C. (2006). Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação. *Educação*, 29 (1).
- Nabuco, E. (1992). *Transição do Pré-escolar para o Ensino Básico. Inovação*, s.l., volume V, nº1, Lisboa, pp.81-93.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Revista Inovação*, 11 (1), 77-98.

- Nóvoa, A. (1992) Para uma análise das instituições escolares. *As organizações escolares em análise*, 3, 13-43.
- Nóvoa, A. (1997). Formação de professores e profissão docente. (In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (3ª ed.) Lisboa: Dom Quixote, 15-33.
- Oliveira-Formosinho, J. e Morchida, T. (2007). *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro*. Artmed. Porto Alegre.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Coleção Infância. Porto Editora. Porto.
- Pedrosa, M. e Carvalho, A. (1995). A interação social e a construção da brincadeira. *Cadernos de Pesquisa n.º93*, pp. 60-65.
- Pimenta, S. G. (1996). Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, 22(2), 72-89.
- Pinto, S. (2002). *Práticas educativas numa sociedade global*. Edições ASA. Porto.
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática: In GTI (Org), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*, pp.5-28, Lisboa. APM.
- Portugal, G. (2007). Avaliação e desenvolvimento do currículo em educação pré-escolar. *Quem aprende mais*, pp. 425-434.
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra: Revista Científica*, (1), pp. 9-24.
- Prieto, L. M. et al. (2005). Uso das tecnologias digitais em atividades didáticas nas séries iniciais. *RENOTE*, 3 (1).
- Ribeiro, J., et al. (2010). A utilização das TIC na Educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: resultados da aplicação piloto do inquérito nacional a Coordenadores TIC/PTE. *Indagatio Didactica*, 2(1), 94-124.

- Salomão, H., et al. (2007). A Importância do Lúdico na Educação Infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado. *Portal dos Psicólogos*.
- Sarmiento, M. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*, pp. 9-34.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e articulação curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora. Porto.
- Silva, D. (2004). *Ensinar e aprender com as tecnologias: um estudo sobre as atitudes, formação, condições de equipamento e utilização nas escolas do 1º ciclo do ensino básico do Concelho de Cabeiras de Basto*. Dissertação de Mestrado em Formação Psicológica de Professores. Universidade do Minho, Minho.
- Silva, H. (2013). *Desenho na educação infantil*. Monografia. Universidade de Brasília, Barretos.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. DGIDC. Lisboa.
- Soares, M., e Bakhtin, M. (2010). A Importância da Leitura no Mundo Contemporâneo. *Ozarfaxinars-Práticas de leitura na sala de aula*, (16).
- Soares, N., Sarmiento, M. e Tomás, C. (2012). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances: Estudos sobre educação*, 12(13).
- Souza, S., Camargo, D. e Bulgacov, Y. (2003). Expressão da emoção por meio do desenho de uma criança hospitalizada. *Psicologia em Estudo*, 8(1), pp. 101-109.
- Spínola, G. (2009). *A utilização do quadro interactivo multimédia em contexto de ensino e aprendizagem: impacte do projecto" O quadro interactivo*

multimédia na RAM". Dissertação de mestrado. Universidade de Aveiro, Aveiro.

Vasconcelos, T. (Agosto de 2007). *Transição Jardim de Infância – 1.ºCiclo: Um campo de possibilidades*. In *Cadernos de Infância*, pp. 44-46.

Veloso, R. (2006). A leitura literária. *Texto disponibilizado pela Casa da Leitura em <http://www.casadaleitura.org.>, consultado em 2, 2014.*

Viana, F. L., e Martins, M. M. (2007). Percursos de leitura e percursos de vida. *Literatura Infantil: Nuevas lecturas y nuevos lectores. Actas del V Seminario Internacional de Lectura y Patrimonio*, 439-444.

Vygotsky, L. (1991). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *Psicologia e pedagogia*, 1, pp. 31-50.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed. Porto Alegre.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Educa. Lisboa.

Legislação consultada

Decreto-lei n.º 49/90 de 12 de Setembro. Diário da República n.º 211/90. I Série, 1.º Suplemento. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º241/2001 de 30 de Agosto. Diário da República n.º241/2001 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

ANEXOS

Anexo nº. 1 - Momentos da Rotina Diária¹¹

Momento da Rotina	Duração
Entrada e Acolhimento	7h45min – 9h
Higiene	15min
Trabalho em Grande Grupo / Atividades Orientadas	9h30min – 11h15min
Higiene	11h30min – 11h45min
Almoço	11h45min – 12h45min
Higiene	15min
Repouso	13h – 15h
Higiene	15min
Atividades em Grande Grupo	15h15min – 15h45min
Lanche	15h45min – 16h15min
Atividades de Escolha Livre	16h15min – 17h
Tempo de Arrumar	10min
Saídas – Encerramento	17h – 18h45min

¹¹ Informação retirada do projeto curricular de grupo.

APÊNDICES

Apêndice nº. 1 – O “João”.



Apêndice nº. 2 – Mapa-mundo.



Apêndice nº. 3 – Mensagens.



Apêndice nº. 4 – Atividade piscatória.



Apêndice nº. 5 – Pintura com digitinta.



Apêndice nº. 6 – O fundo do mar.



Apêndice nº. 7 – Caça ao crocodilo.



Apêndice nº. 8 – Construção de habitações indígenas.



Apêndice nº. 9 – Tribo de índios.



Apêndice nº. 10 – Peça de teatro: “O Gigante Egoísta”.



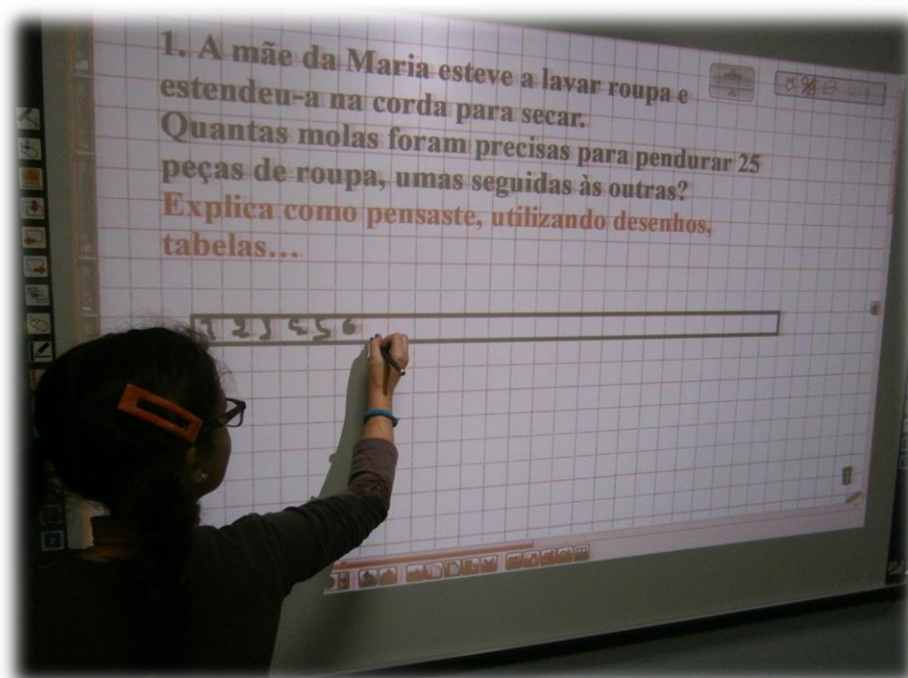
Apêndice nº. 11 – Construção do espaço cénico.



Apêndice nº. 12 – Jogos didático-pedagógicos.



Apêndice nº. 13 – Quadro interativo.



Apêndice nº. 14 – Ficha 1G do S.A.C.

Jardim de Infância: _____				
Grupo: <u>3-4-5</u> anos			Nº. Total de Crianças: <u>16</u>	
Nº. de adultos: <u>4</u>			Semana de: <u>17-4-13 a 31-5-13</u>	
Observador/a: <u>Anaísa Santos</u>				
Nº.	Nome da Criança	Níveis de Bem-Estar Emocional	Níveis de Implicação	Comentários
1	B. A.	1 2 3 4 (5) ?	1 2 3 4 (5) ?	Bastante motivada.
2	D.	1 2 (3) 4 5 ?	1 (2) 3 4 5 ?	Falta de confiança em si.
3	F. C.	1 2 3 4 (5) ?	1 2 3 4 (5) ?	Muito dedicada.
4	F. S.	1 2 3 4 (5) ?	1 2 3 (4) 5 ?	Alegre, tranquila, interessada.
5	G.	1 2 3 4 (5) ?	1 2 3 (4) 5 ?	Muita vitalidade.
6	I.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	Desconcentrada, perturbadora.
7	J. P.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	Desfruta muito bem das atividades.
8	J. M.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	Confiança em si.
9	M.	1 2 3 4 (5) ?	1 2 3 4 (5) ?	Espontânea.
10	L. M.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	Recusa atividades em que "suje as mãos".
11	B. R.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	Aberta a novos estímulos.
12	V.	1 2 3 4 (5) ?	1 2 3 (4) 5 ?	Alegre, sensível.
13	L. S.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	Tímida, interessada.
14	P.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	Concentração mediana.
15	R.	1 2 (3) 4 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	Desconcentrado.
16	T.	1 2 (3) 4 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	Tímido, triste.

Apêndice nº. 15 – Transcrição das entrevistas realizadas às crianças no jardim de infância.

Entrevista nº.1

P- Porque é que achas que vens ao jardim de infância?

G – Porque é para eu aprender e é para eu fazer coisas, com os meus melhores amigos.

L - Porque eu costumo brincar com os meus amigos e fazer coisas com eles.

P- Gostas de vir ao jardim de infância?

G - Não!

L - Sim!

P- E porquê?

G – Porque eu quero estar ao pé da minha família.

L - Porque eu brinco com os amigos de que eu gosto.

P- Quem decide o que acontece no jardim de infância?

G - A educadora MJ.

L - A L, (auxiliar de ação educativa).

P- Brincas com todos os teus amigos ou só com alguns?

G - Com alguns.

L - Com todos.

Entrevista nº. 2

P- Porque é que achas que vens ao jardim de infância?

B - Aah! Para aprender, arranjar amigos e brincar.

F.S. - Eu? Para brincar.

P- Gostas de vir ao jardim de infância?

B - Sim!

F.S. - Gosto!

P- E porquê?

B – Porque tenho aqui os meus amigos.

F.S. – Porque tenho a minha Vitó (irmã gémea).

P- Quem decide o que acontece no jardim de infância?

B - A educadora MJ.

F.S. - A L., (auxiliar de ação-educativa).

P- Brincas com todos os teus amigos ou só com alguns?

B - Com alguns.

F.S. - Brinco com todos os meus amigos.

Entrevista nº. 3

P- Porque é que achas que vens ao jardim de infância?

J.M. - Porque gosto.

D - Porque gosto.

P- Gostas de vir ao jardim de infância?

J.M. - Gosto!

D - Gosto!

P- E porquê?

J.M. - Porque gosto

D - Não respondeu.

P- Quem decide o que acontece no jardim de infância?

J.M. - As estagiárias.

D - As estagiárias.

P- Brincas com todos os teus amigos ou só com alguns?

J.M.- Com todos.

D- Brinco com todos os amigos.

Entrevista nº. 4

P- Porque é que achas que vens jardim de infância?

L.M. - Para vir à escola.

P- Gostas de vir ao jardim de infância?

L.M. - Sim!

P- E porquê?

L.M. - Porque eu gosto da escola.

P- Quem decide o que acontece no jardim de infância?

L.M. - Os meninos.

P- Brincas com todos os teus amigos ou só com alguns?

L.M. - Todos!

Entrevista nº. 5

P- Porque é que achas que vens ao jardim de infância?

T – Para brincar com vocês, pintar, ver livros...

I – Para darmos miminhos a ti e fazer muitas atividades com vocês.

P- Gostas de vir ao jardim de infância?

T – Sim.

I – Não.

P- E porquê?

I - Porque quero ir de férias e porque eu tenho um amigo meu que brinca muito comigo e leva-me no autocarro e na mota.

P- Quem decide o que acontece no jardim de infância?

T – São os meninos.

I – Somos nós.

P- Brincas com todos os teus amigos ou só com alguns?

T – Brinco com todos.

I – Eu gosto mais de brincar com a minha M e com a minha L.

Entrevista nº. 6

P- Porque é que achas que vens ao jardim de infância?

J – Para comeremos cá.

M – Para aprender.

P- Gostas de vir ao jardim de infância?

J – Sim.

M – Sim.

P- E porquê?

J – Porque. nós temos que ir sempre fazer uns trabalhos com a professora, a educadora MJ.

M – Porque fazemos muitas atividades.

P- Quem decide o que acontece no jardim de infância?

J; M – A educadora às vezes é que escolhe.

P- Brincas com todos os amigos ou só com alguns?

J; M – Todos.

Entrevista nº. 7

P- Porque é que achas que vens ao jardim de infância?

V – Para fazer um desenho muito bonito para o meu papá.

F – Porque fazemos atividades giras e cada coisa é diferente em cada dia na escola.

P- Gostas de vir ao jardim de infância?

V – Sim.

F – Sim.

P- E porquê?

V - Não respondeu.

F – Porque fazemos coisas divertidas e a escola é engraçada.

P- Quem decide o que acontece no jardim de infância?

V; F – Somos nós.

P- Brincas com todos os teus amigos ou só com alguns?

V – Gosto de brincar com a F, com a A, com a outra F que és tu e com a manita.

F – Gosto de brincar com a F, a V, a M, a B, com o R, o G, ... gosto de brincar com todos.

Entrevista nº. 8

P- Porque é que achas que vens ao jardim de infância?

P – Porque, eu gosto da escola.

P- Gostas de vir ao jardim de infância?

P – Sim.

P- E porquê?

P- Não respondeu.

P- Quem decide o que acontece no jardim de infância?

P – São os meninos, no Jornal de Parede dizemos o que queremos fazer.

P- Brincas com todos os teus amigos ou só com alguns?

P – Gosto de brincar com o G, com a BR, com os carros e com os jogos.

Apêndice nº. 16 – Transcrição das entrevistas realizadas às crianças na escola.

Entrevista nº.1

P- Que importância é que a escola tem para ti?

J.A. – É onde podemos aprender.

J.C. – Ajudar as pessoas mais pequenas, aproveitar...

P- Aproveitar para quê?

J.C. – Para quando formos maiores já sabermos muitas coisas e para fazermos novas amizades.

P- E vocês gostam de frequentar a escola?

J.A. – Sim!

J.C. – Sim!

P- Porquê?

J.A. – Porque podemos aprender e brincar.

J.C. – Podemos brincar e ao mesmo tempo aprender.

P- Para vocês quem é que decide o que se passa na escola?

J.A. – A professora A. (Coordenadora).

J.C. – Às vezes é a professora A., outras a professora I. (professora da turma), as estagiárias, outras vezes as outras professoras e, quando estamos nós a brincar no intervalo somos nós e os nossos amigos.

P- Então depende de quê?

J.C. – Da situação.

P- E relacionam-se com todos os colegas ou só com alguns?

J.A. – Com alguns.

J.C. – Com alguns.

P- Com alguns porquê?

J.A. – Porque há pessoas que não gostam de brincar ao que nós brincamos.

J.C. – Pois!

Entrevista nº.2

P- Que importância é que a escola tem para ti?

M.R. – É vir para aprender e brincar um pouco com os colegas.

M.L. – Para mim é para aprender, brincar e mais nada.

P- Mais nada?

M.L. – Mais nada!

P- E vocês gostam de frequentar a escola?

M.R. – Eu gosto muito!

M.L. – Sim!

P- E porquê?

M.L. – Porque aqui aprendemos, conhecemos novos amigos e brincamos com os colegas.

M.R. – Porque aprendemos muito e brincamos com os colegas.

P- Para vocês quem é que decide o que acontece na escola?

M.L. – A professora.

P- A vossa professora?

M.L. – A nossa professora, a coordenadora e as funcionárias.

M.R. – Para mim é a professora, a professora A. e as funcionárias.

P- Aqui na escola quando estão a brincar e a fazer trabalhos relacionam-se com todos os colegas ou só com alguns?

M.L. – Normalmente, fazemos grupos de 2.

M.R. – Fazemos grupos de 2 de 3 ou de 4.

P- Mas quando têm de estar todos relacionam-se com todos ou só com alguns?

M.R. – Com alguns!

M.L. – Brincamos mais com as raparigas.

P- Depende dos interesses e das brincadeiras?

M.L. – Sim!

M.R. – Sim! Os rapazes gostam mais de jogar futebol e eu não gosto muito de jogar futebol.

P- Mas, no geral, não se importam de brincar com todos?

M.R. – Não!

M.L. – Não!

Entrevista nº.3

P- Que importância é que a escola tem para ti?

M.M. – É para aprender...

P- E vens à escola só para aprender?

M.M. – Também para brincar com os meus amigos.

P- E para ti?

M.S. – É para aprender, fazer novos amigos, para me divertir, fazer jogos e mais nada.

P- E tu gostas de vir à escola?

M.S. – Sim!

P- E tu?

M.M. – Sim!

P- Porquê?

M.M. – Porque venho brincar com os meus amigos.

M.S. – Porque aprendo novas coisas, divirto-me e fico com alguma coisa para fazer do que ficar em casa sem fazer nada.

P- Do que ficar em casa sem fazer nada?

M.S. – Se nós não viéssemos à escola não fazíamos nada em casa, não aprendíamos a ler...

M.M. – Nem a escrever.

P- E para vocês quem é que decide o que acontece na escola?

M.M. – A professora, as estagiárias e também as funcionárias.

M.S. – A professora, as estagiárias e as funcionárias.

P- Quando estão na sala ou nos intervalos relacionam-se com todos os teus colegas ou só com alguns?

M.S. – Eu não me importo de fazer as atividades com todos, gosto de todos os que são da minha turma.

M.M. – Também eu, soque às vezes relacionamo-nos mais com uns do que com outros.

P- Quais são essas vezes?

M.S. – Às vezes nos jogos, nós não queremos ficar numa equipa de rapazes, queremos ir para as raparigas mas depois até queremos ficar na do rapazes e é uma confusão, ficamos chateados. Mas, eu gosto e fico-me a divertir mesmo com os rapazes.

Entrevista nº.4

P- Que importância é que a escola tem para ti?

B.R. – A importância da escola para mim, é poder aprender e ver os meus colegas.

P.S. – Estar com os amigos e aprender.

P- E gostam de vir à escola?

B.R. – Sim!

P.S. – Às vezes sim, outras vezes não! Só que gosto mais sim.

P- E porque é que às vezes não gostas?

P.S. – Às vezes há comida horrível, a comida é má.

P- Não gostas da comida do refeitório é?

P.S. – Sim!

P- E maioritariamente gostas de vir porquê?

P.S. – Porque gosto de estar com os amigos e aprender.

P- E tu?

B.R. – Eu gosto de vir à escola porque é bonita, tem aqui os meus colegas. São todos fantásticos para mim e às vezes também acho que a comida é má.

P- Para vocês quem é que decide o que acontece na escola?

B.R. – É a coordenadora A. e a professora I.

E para ti?

P.S. – É igual.

P- Mas elas têm funções diferentes, não têm?

P.S. – Pois, só que a professora A. é muito assustadora.

B.R. – A professora não é má, a professora até é simpática. A professora I. zanga-se muito connosco, mas como é que eu vou explicar... A professora I. fala muito connosco e ensina-nos e a professora A. resolve as coisas...

P.S. – Tudo o que se faz na escola.

B.R. – Por exemplo, se algum funcionário se esqueceu de alguma coisa ela trata disso.

P- Então, enquanto a professora A. tem funções mais gerais e ligadas a todos os funcionários, a professora I. tem funções mais ligadas a quem?

B.R. – Aos alunos.

P- Vocês costumam relacionar-se com todos os colegas ou só com alguns?

B.R. – Com todos!

P.S. – Só com alguns!

P- Porque é que não te relacionas com o resto?

P.S. – Para já, porque o G. anda-me sempre a chatear quando ando a jogar futebol, está sempre atrás de mim e a dizer: “ Fui a um restaurante e sabes o que é que eu comi?” E depois, diz o que é que comeu!

P- Então, isso é porque ele tem outros interesses diferentes dos teus?

P.S. – Outros? É de doidos!

B.R. – Pois é, e eu que o diga! Já estive muito perto dele.

P- Mas, se tiverem que fazer trabalhos com ele vocês fazem?

B.R. – Sim!

P.S. – Eu também, mas, gosto mais de brincar com o M., com o M.A., com o S. e com o R. porque eles sabem jogar melhor futebol.

Entrevista nº.5

P- Que importância é que a escola tem para ti?

R – A importância da escola é para aprender a ler e a escrever.

F – Para mim, é que se não houvesse escola não poderíamos aprender nada e isso faria “mancha”, digamos assim, no nosso futuro. Não conseguíamos fazer contas, não conseguíamos escrever, não sabíamos nada e, por isso, eu acho que é isso que é importante na escola.

P- E é por essas razões que gostam de vir à escola?

R – Sim!

F – Sim!

P- E mais?

F – Eu também, gosto de vir à escola para poder ter amigos novos, coisas novas, jogos novos.

P- E tu?

R – Para brincar.

P- E para vocês quem é que decide o que acontece na escola?

F – A professora, as estagiárias, os auxiliares.

R – É a diretora, é a professora mais...os auxiliares e as estagiárias.

P- Aqui na escola relacionam-se com todos os colegas ou só com alguns?

F – Uns dias só com uns, outros com todos. Vai variando comigo!

P- Depende de quê?

F – Às vezes é porque estou chateada com esse menino, outras vezes é porque estou tão feliz, tão feliz, que não sei com quem é que hei de brincar e brinco com todos!

R – Eu às vezes brinco com todos, outras vezes não. Porque umas vezes apetece-me brincar com alguns meninos e outras vezes com todos.

P- Também depende de como te sentes?

R – Não!

P- Então, das brincadeiras?

R – Não! Se o meu grupo de amigos estiver a jogar futebol, eu vou jogar futebol, não vou para outras brincadeiras nem nada disso!

P- Então tens sempre o teu grupo?

R – Tenho sempre aquele grupo de meninos que faz o meu género.

Entrevista nº.6

P- Que importância é que a escola tem para ti?

B.A. – É para nós aprendermos, brincarmos...

P-E mais?

S – Para conhecermos amigos novos, aprender coisas novas.

P- E gostam de frequentar a escola?

B.A. – Sim!

S – Sim!

P- Porquê?

S – Porque eu divirto-me muito na escola.

B.A. – Eu também me divirto.

P- Há alguém que tem de decidir o que se passa na escola, para vocês quem decide o que acontece?

B.A. – São os professores.

S – Os professores.

P- E aqui na escola relacionam-se com todos os colegas ou só com alguns?

B.A. – Com todos!

S – Com todos!

Entrevista n.º.7

P- Que importância é que a escola tem para ti?

M. G. – Para mim, a importância da escola é aprender

G – Conseguirmos aprender coisas para depois, quando nós precisarmos conseguirmo-las fazer.

P- Vocês gostam de vir à escola?

G – Sim!

M. G. – Sim!

P- E porquê, para além de aprender novas coisas?

G – Também gostamos de brincar com os nossos amigos!

M. G. – Sim! Eu acho a mesma coisa.

P- Quem decide o que acontece na escola?

G – Os funcionários, a professora, as estagiárias.

M. G. – Também a professora A.

G – Todas as pessoas que cá trabalham.

P- Relacionam-se com todos os colegas ou só com alguns?

G – Com todos!

M. G. – Com todos!

P- Há algumas situações em que se dão mais com uns do que com outros?

M. G. – Às vezes!

G. – Sim!

P- E isso acontece porquê?

G – Somos mais amigos de outra pessoa!

P- Se for na sala de aula a fazer as atividades?

G – Com todos!

M. G. – Isso, com todos!

G – Faço as atividades com uns, mas não me importava de fazer com outros diferentes!

Entrevista nº.8

P- Que importância é que a escola tem para ti?

A – Para mim, a importância da escola é para poder aprender e ter um futuro seguro.

M. P. – Para mim, a escola é para aprender coisas novas, ter boas notas e para brincar.

P- Gostam de frequentar a escola?

M. P. – Sim!

A – Sim!

P- E para além, de aprender e brincar porque é que gostam de vir?

A – Para passar de ano.

M. P. – E ter boas notas.

P- Ficas contente por ter boas notas?

M. P. – Sim, para ir para o ciclo.

P- Quem decide o que acontece na escola?

M. P. – É a professora e a diretora.

P- Mas, elas tomam decisões diferentes?

M. P. – Sim! A professora é para nós aprendermos.

P- E a diretora?

M. P. – A diretora não sei muito bem!

A – É para coordenar e mandar fazer as coisas na escola.

P- Coordenar os professores?

A – Os restantes funcionários.

M. P. – E os alunos. Às vezes a professora A. (coordenadora) vai à nossa sala ajudar o L. (aluno com NEE's).

P- E vocês gostam de o ajudar?

A – Sim!

M. P. – Sim!

P- E relacionam-se bem com todos os outros colegas?

M. P. – Sim!

A – Sim!

P- Não há momentos em que se dão mais com uns do que com outros?

M. P. – Há!

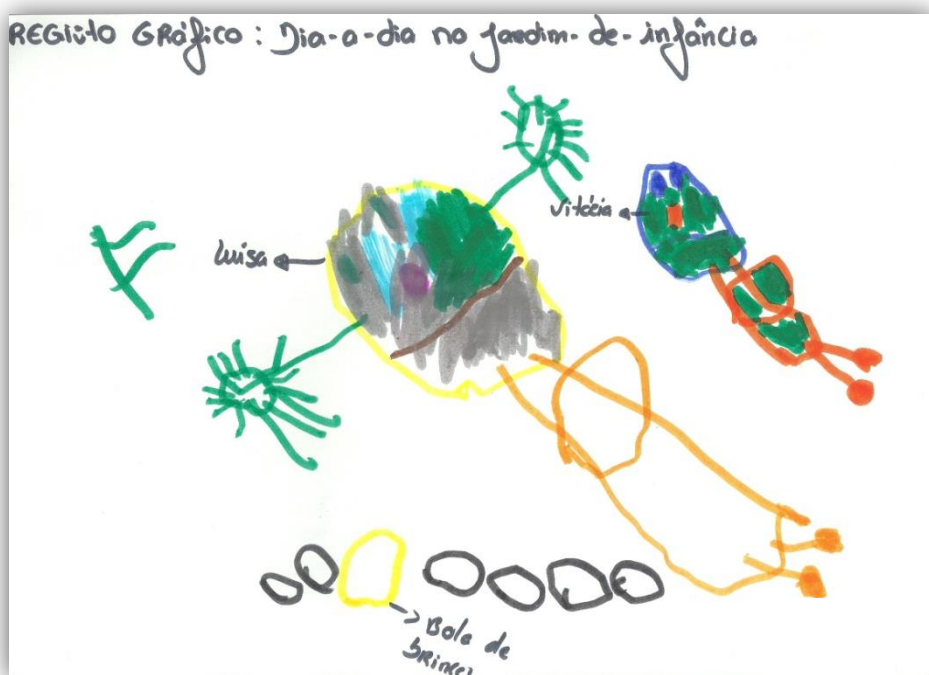
A – Às vezes escolhemos um grupo.

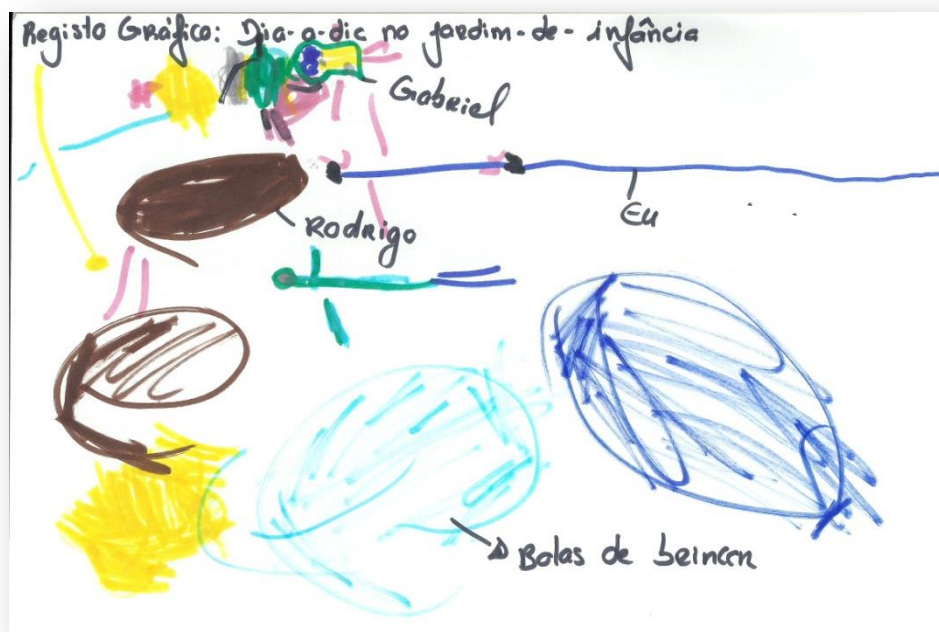
P- Quais são essas vezes?

M. P. – Todos os dias, à hora do lanche, ao almoço e quando cá ficamos à tarde.

Apêndice nº. 17 – Grafismos feitos pelas crianças no jardim de infância.









Apêndice nº. 18 – Categorização das entrevistas realizadas no jardim de infância.

Questão I

Porque é que achas que vens ao jardim de infância?

Respostas	Categorias
Aprender Fazer atividades	Aprendizagem
Arranjar amigos	Interação social
Brincar	Ludicidade
Gostar	Afetividade

Questão II

Gostas de vir ao jardim de infância? E porquê?

Respostas	Categorias
Sim	Aprendizagem Interação social Ludicidade Afetividade
Não	Afetividade familiar Lazer

Questão III

Quem decide o que acontece no jardim de infância?

Respostas	Categorias
Crianças Adultos	Reconhecimento de papéis sociais

Questão IV

Brincas com todos os teus amigos ou só com alguns?

Respostas	Categorias
Todos Alguns	Interesses comuns

Apêndice nº. 19 – Categorização das entrevistas realizadas na escola.

Questão I	
Que importância é que a escola tem para ti?	
Respostas	Categorias
Aprender	Aprendizagem
Assegurar o futuro	
Fazer jogos	
Fazer amigos	Interação social
Ajudar os mais novos	
Brincar	Ludicidade

Questão II	
Gostas de frequentar a escola? E porquê?	
Respostas	Categorias
Sim	Aprendizagem
	Interação social
	Ludicidade
Não	Alimentação

Questão III	
Para ti quem é que decide o que se passa na escola?	
Respostas	Categorias
Crianças	Reconhecimento de papéis sociais
Adultos	

Questão IV	
Relacionas-te com todos os teus colegas ou só com alguns?	
Respostas	Categorias
Todos	Interação social
Alguns	