

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Cláudia Patrícia Góis Fernandes

Aprender para educar

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

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Filomena Teixeira

Arguente: Prof. Doutor Pedro Balas

Orientadores: Prof. Doutora Ana Coelho e Mestre Philippe Loff

Data da realização da Prova Pública: 24 de julho de 2014

Classificação: 16

julho, 2014

Agradecimentos

“Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado, com certeza que vai mais longe”.

Clarice Lispector

Ao longo de toda a minha vida existiram sempre pessoas com quem pude contar, e nesta etapa da minha vida, não foi diferente. Houve sempre alguém, que espontânea ou intencionalmente, me acompanhou neste processo de formação. Assim, reservo este espaço para agradecer a algumas pessoas que permaneceram ao meu lado:

Aos meus pais, pelo apoio incondicional, pela paciência que nunca se esgotou e por nunca terem deixado de acreditar em mim.

À minha tia Maria dos Anjos e ao seu Zé, porque sem eles, provavelmente nem teria embarcado neste sonho.

À Rita e à Acúrcio, por terem sido as melhores “companheiras de guerra” com quem pude contar. Por todas as horas de biblioteca, por todos os desabafos, pelo apoio, pelos lanches e pelas risadas que compartilhámos mas acima de tudo, pela amizade.

À Sara, que talvez por ter sido a primeira pessoa com quem trabalhei neste Mestrado, se tornou uma ajuda tão preciosa neste último capítulo.

Ao Nuno por ter sido um “pilar” tão sólido ao longo dos últimos anos.

À Laura, pelo tempo que me dedicou, por me ouvir, por me ajudar, por me corrigir e pela amizade incondicional.

À Flávia e ao Tomás por todas as vezes que me arrancaram de casa e me encheram de beijinhos e também por todas as outras vezes que tentaram, apesar das minhas recusas.

À Andreia, à Ana e à Diana, pelo apoio e companheirismo ao longo da Licenciatura, que apesar de termos seguido caminhos diferentes, agradeço-lhes por tudo.

Ao Daniel, à Mesquita, à Laura, à Joana e à Crespo pelas conversas e pelas demonstrações de amizade, que foram essenciais ao longo deste percurso.

À doutora Ana Coelho, ao mestre Philippe Loff e a professora Manuela Carrito pelo auxílio e orientação ao longo deste percurso.

À educadora Clara, à Edite e à professora Paula por me terem acolhido de braços abertos, pelo apoio e pelo que me ensinaram.

A todas as crianças e alunos com quem tive o privilégio de estagiar, pois todo o meu trabalho se refletiu nelas e o meu sucesso foi também, resultado delas.

A todos os professores, pelas aprendizagens e desafios que me proporcionaram ao longo do meu percurso académico.

A todos os meus amigos, que direta e indiretamente, me ajudaram, me abraçaram, me sorriram e permaneceram ao meu lado apesar dos meus períodos de ausência.

Por fim, não menos importante e repleto de saudade, ao meu avô e ao Bruno, por me terem guiado tão bem, desde que partiram...

A todos, o meu mais sincero obrigada!

Relatório Final: “Aprender para educar”

Resumo:

O presente relatório retrata a minha evolução e as aprendizagens que realizei ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Coimbra.

“*Aprender para educar*” porque a educação é um desafio exigente dia a dia. A aprendizagem que realizei até aqui é a base do meu futuro, não obstante, o trabalho e a formação contínua serão imprescindíveis para me manter atualizada para acompanhar as crianças em contextos de pré-escolar ou de 1.º ciclo do ensino básico.

Este documento apresenta três componentes: descritiva, reflexiva e investigativa. Uma componente descritiva em que apresento as vivências em ambiente educativo, descrevendo o próprio contexto e relatando a minha experiência; uma componente reflexiva, em que apresento a análise crítico-reflexiva dos momentos e questões significativas para mim ao longo das experiências de estágio; por fim, uma componente investigativa, que corresponde ao estudo com o objetivo de apurar as opiniões das crianças em relação à escola.

Palavras-chave: relatório final, aprendizagens, estágio; educação pré-escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico

Abstract:

This report portrays my evolution and the apprenticeships I realized during my master's degree on “Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico” at Escola Superior de Educação de Coimbra.

“Learning to educate” because education is a day-by-day demanding challenge. The apprenticeship I developed thus far is the basis for my future; nevertheless, hard work and continual assessment will be required to keep up to date and prepared to attend children on their preschool or elementary student's contexts.

This document presents three components: descriptive, reflective and investigative. The descriptive component is an account of lived experiences in an educative context, regarding both the context and my experience; the reflective component that follows is a critical and reflective analysis of the relevant moments and questions brought forth by my experience in internship; finally, the investigative component is a study on the opinions of children regarding their school.

Keywords: final report, apprenticeships, internship; preschool; 1º Ciclo do Ensino Básico.

Índice Geral

Introdução	1
PARTE I - Observar, experimentar e aprender	5
CAPÍTULO I - <i>O estágio como etapa essencial da formação</i>	7
SECÇÃO A – <i>A educação pré-escolar</i>	11
CAPÍTULO II – <i>Observar a instituição e a vida na instituição</i>	13
2.1 – Explorar o ambiente educativo	15
2.2 – Observar a organização do tempo	17
2.3 – Conhecer as características do grupo	18
2.4 – Compreender a educadora e os princípios metodológicos	20
CAPÍTULO III – <i>Experimentar e aprender em educação pré-escolar</i>	23
SECÇÃO B – <i>O 1.º ciclo do ensino básico</i>	35
CAPÍTULO IV - <i>Observar a instituição e a vida na instituição</i>	37
4.1 – Explorar o ambiente educativo	39
4.2 – Observar a organização do tempo	40
4.3- Conhecer as características do grupo	41
4.4 – Compreender a professora e os princípios metodológicos	42
CAPÍTULO V - <i>Experimentar e aprender no 1.º ceb</i>	45
CAPÍTULO VI - <i>Mudança de ciclo, uma transição que deve ser facilitada</i>	55
PARTE II - <i>Questionar, investigar, refletir</i>	61
CAPÍTULO VII - <i>O diário de turma e reunião de conselho</i>	63
CAPÍTULO VIII - <i>O jardim botânico como espaço de descoberta</i>	69
CAPÍTULO IX - <i>A aprendizagem da escrita: a caligrafia cursiva ou de imprensa?</i>	75
CAPÍTULO X - <i>Aprendizagem precoce – a entrada antecipada no 1.º ceb</i>	83
CAPÍTULO XI - <i>A importância do trabalho de grupo</i>	89
CAPÍTULO XII - <i>Investigar as vozes das crianças</i>	95
12.1 Metodologia	97
12.1.1 População-alvo	98
12.1.2 Instrumento de recolha de dados	98
12.1.3 Procedimentos	99
12.2 Análise dos dados	100
12.3 Conclusões	116
Considerações Finais	121

Referências Bibliográficas-----	127
Anexos-----	137
Apêndices -----	141

Índice de Tabelas

Tabela 1- 1. ^a Categoria; subcategoria: ir ao JI.....	101
Tabela 2 – 1. ^a Categoria; subcategoria: no JI... ..	101
Tabela 3 – 1. ^a Categoria; subcategoria: é importante?	102
Tabela 4 – 2. ^a Categoria; Subcategoria: Os amigos passam mais tempo... ..	102
Tabela 5 – 2. ^a Categoria; Subcategoria: Os amigos passam menos tempo... ..	103
Tabela 6 – 2. ^a Categoria; Subcategoria: Eu vou mais vezes.....	103
Tabela 7 – 2. ^a Categoria; Subcategoria: Eu vou menos vezes.....	104
Tabela 8 – 3. ^a Categoria; Subcategoria: Quem decide onde eu brinco.	104
Tabela 9 – 3. ^a Categoria; Subcategoria: é bom ir passear porque... ..	105
Tabela 10 – 3. ^a Categoria; Subcategoria: Reunimos todas as manhãs... ..	106
Tabela 11 – 3. ^a Categoria; Subcategoria: Reunimos todas as sextas-feiras à tarde.....	106
Tabela 12 – 4. ^a Categoria; Subcategoria: A escola é.....	107
Tabela 13 – 4. ^a Categoria; Subcategoria: gostam da escola?	107
Tabela 14 – 4. ^a Categoria, Subcategoria: é importante.....	108
Tabela 15 – 5. ^a Categoria; Subcategoria: é mais fácil	108
Tabela 16 – 5. ^a Categoria; Subcategoria: é mais difícil.....	109
Tabela 17 – 5. ^a Categoria; Subcategoria: quem decide	109
Tabela 18 – 5. ^a Categoria; Subcategoria: se eu escolhesse.....	110
Tabela 19 – 6. ^a Categoria; Subcategoria: afetividade dentro da turma	111
Tabela 20 – 6. ^a Categoria; Subcategoria: no recreio brinco com... ..	111
Tabela 21 – 6. ^a Categoria; Subcategoria: A professora	112
Tabela 22- 7. ^a Categoria; Subcategoria: gosto da turma com os dois anos	113
Tabela 23 – 7. ^a Categoria; Subcategoria: preferia uma turma só com um ano.....	114
Tabela 24- 7. ^a Categoria; Subcategoria: numa escola desde o pré até ao 9º ano.....	114

Índice de Anexos

Anexo 1 - Organização do tempo

139

Índice de Apêndices

Apêndice 1 - Exemplo de planificação em EPE.....	143
Apêndice 2 - Primeira atividade planificada em EPE – Experiência do Feijão	144
Apêndice 3 - Atividades de Vang Gogh.....	145
Apêndice 4 - Semear Girassóis.....	146
Apêndice 5 - - Projeto “Para que servem os girassóis?”	147
Apêndice 6 - Projeto “Para que servem os girassóis?” – Capa	147
Apêndice 7 - Registo Trabalho Projeto	148
Apêndice 8 - Projeto “À descoberta de Coimbra” – levantamento informação	149
Apêndice 9 - Projeto “À descoberta de Coimbra” - Construção da Teia	150
Apêndice 10 - Projeto “À descoberta de Coimbra” – explorar a cidade	151
Apêndice 11 - Exemplo de planificações em 1.ºCEB	152
Apêndice 12 - 1.ª intervenção em 1.ºCEB.....	155
Apêndice 13 - Atividade com material Multibásico.....	156
Apêndice 14 - Trabalho de projeto – “O projeto dos nossos trabalhos”	157
Apêndice 15 - 1ª aula lecionada individualmente	159
Apêndice 16 - apresentação na Biblioteca Escolar.....	159
Apêndice 17 - Aula com alunos de 1.º ano de escolaridade.....	160
Apêndice 18 - Ateliers de Natal	160
Apêndice 19 - última aula lecionada	160
Apêndice 20 - Caça ao tesouro no Jardim Botânico.....	162
Apêndice 21 - Pedido de autorização aos encarregados de educação das crianças.....	164
Apêndice 22 - Pedido de autorização ao coordenador da EBI	165

Abreviaturas

EPE – Educação pré-escolar

CEB – Ciclo do Ensino Básico

MEM – Movimento Escola Moderna

JI – Jardim de Infância

EBI – Escola Básica Integrada

GT – *Grounded Theory*

ME - Ministério da Educação

INTRODUÇÃO

“Imaginar é preciso,
Sonhar é preciso,
Dar colinho é preciso,
Amar é preciso.”

Maria Emília Traça

“A capacidade de educar está também na sabedoria de se deixar educar.”

(Medeiros, 2006, p. 159)

“O ensino não é simplesmente uma colecção de competências técnicas, um pacote de procedimentos e um amontoado de coisas que podemos aprender” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 42).

Logo, educar é mais do que ensinar. Educar é um desafio, é uma responsabilidade e um compromisso.

É um desafio porque participar na educação de uma criança é ter o privilégio de lhe alargar os horizontes e auxiliar o seu caminho, para que consiga ir o mais longe possível no seu desenvolvimento. Além de um desafio, é também uma responsabilidade, isto porque, as crianças de hoje são os adultos do amanhã, e assim sendo, é dever dos profissionais de educação, proteger as crianças, da mesma maneira que é obrigação dar-lhes ferramentas para que estas consigam construir o seu futuro. É também um compromisso, para com as crianças mas para também com os seus pais, na medida em que os auxiliamos no processo de educação e formação dos seus filhos. Não deixa, porém, também de ser um compromisso com futuro (Medeiros, 2006).

“Aprender para educar” está elaborado de forma a evidenciar o meu processo de formação no mundo da educação surgindo como a etapa final do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino 1.º Ciclo onde relato minhas experiências em contexto de estágio, de forma sintética e reflexiva, apoiada em revisão literária. O estágio em Educação Pré-Escolar decorreu entre Março a Junho de 2013, e o estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico decorreu entre Outubro de 2013 e Janeiro de 2014.

O presente relatório, orientado pela Doutora Ana Coelho, bem como pelo Mestre Philippe Loff, encontra-se dividido em duas partes: Parte I – “Observar, experimentar e aprender” e Parte II – “Questionar, investigar e refletir”. Quanto à Parte I, inicio-a com uma curta introdução sobre o estágio, sobre a importância que a prática tem no processo de formação dos profissionais de educação, em seguida, elaboro uma contextualização das diferentes intervenções, caracterizando os contextos e relatando as minhas experiências em estágio e concluo esta parte com uma reflexão sobre a articulação entre ambas as realidades educacionais.

Relativamente à Parte II, reflito, sobre momentos e aspetos relevantes que fui questionando ao longo deste percurso. Ainda nesta parte produzo um estudo, com o intuito de compreender as perspetivas das crianças e alunos em relação ao Jardim de Infância/ Escola.

Ao iniciar a Licenciatura em Educação Básica tinha o objetivo de me formar para ser uma profissional de educação. Hoje, sinto que atingi esse objetivo. Modifiquei as minhas perspetivas de educação, experimentei diferentes estratégias e formulei novas metas para o meu futuro. Os/as educadores/as e professores/as “... são mais do que um amontoado de conhecimentos, competências e técnicas” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 52), ao longo dos últimos anos fui progredindo não só pedagógico-cientificamente mas também como ser humano. A minha biografia define a minha essência bem como as minhas potencialidades enquanto profissional.

Deste modo, este Relatório visa refletir o meu percurso académico, bem como demonstrar os meus receios e expectativas.

“Aprender a ser professor é uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e emoções.” (Arends, 1995, p. XV)

PARTE I - *OBSERVAR,*
EXPERIMENTAR E APRENDER

**CAPÍTULO I - *O ESTÁGIO COMO ETAPA
ESSENCIAL DA FORMAÇÃO***

Segundo o *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* (2013), um estágio é um “período durante o qual uma pessoa ou um grupo exerce uma atividade temporária com vista à sua formação ou aperfeiçoamento profissional”. É, na verdade, um período em que tentamos mobilizar para a prática o que aprendemos ao longo da formação, ao mesmo tempo que surge a oportunidade de construir novos conhecimentos e competências, ou seja, é uma das etapas mais enriquecedoras da nossa formação. É um momento onde interagimos com adultos e crianças que, com intencionalidade ou não, nos apresentam desafios dia após dia. Somos desafiados e temos de superar os desafios, surgem conflitos que têm de ser resolvidos e ultrapassados. É o espaço de experimentação e aprendizagem. Tal como refere Maria Helena Pinto na sua reflexão sobre a importância do estágio num futuro profissional de ensino, "o estágio é demarcado por um espaço de tempo em que se espera que o aluno estagiário interaja com uma turma e que, em certa medida, possa assim «experimentar» o que é na prática ser professor, com a mobilização de conhecimentos, capacidades, competência e atitudes” (Pinto, 2011, p. 8).

Os estágios – especificamente os que irei apresentar de seguida - são intervalos de tempo limitados por fases. Inicialmente é esperado que apenas observemos. Observemos o grupo, as práticas, a educadora, a professora, os espaços, as interações e que nos integremos no grupo. Esta integração deverá passar por interagir com as crianças, conversar com elas, ajudá-las, conquistar um espaço e aos poucos intervir. Inicialmente intervenções pontuais de forma a ganhar confiança em nós e nos outros para que, numa fase seguinte, as intervenções sejam regulares. Nesta etapa da nossa formação, espera-se que já sejamos capazes de organizar e gerir o dia de forma mais autónoma possível.

Durante toda a formação – Licenciatura e Mestrado - existe a oportunidade de realizar vários estágios, sendo variável a duração dos mesmos e a exigência de cada um. Ao longo do meu percurso, tive a oportunidade de passar por diversos centros de estágio, tanto em Educação Pré-Escolar (EPE) como em 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), em instituições públicas ou privadas. As experiências que vou apresentar ao longo deste trabalho correspondem ambas dois desafios, visto que, até então nunca tinha tido oportunidade de estagiar num centro que se guiasse por uma metodologia específica e um 1º CEB integrado numa Escola Básica Integrada (EBI).

O último estágio de EPE decorreu numa instituição que adota a metodologia do Movimento da Escola Moderna (MEM). Além do receio de não me conseguir adaptar a esta metodologia, deste estágio previa muito, esperava aprender muito. Com a ajuda da educadora cooperante, teria oportunidade de observar como é que na prática se organiza segundo o MEM em educação pré-escolar, bem como conhecer mais a própria metodologia. O estágio de 1º CEB acabou também por ser um novo desafio, estando os alunos inseridos num contexto de EBI, não existindo a “escolinha” tradicional. Este modelo traz vantagens para os alunos, acontecendo uma maior cooperação entre os agentes educativos.

O estágio faz de nós, estudantes de educação, verdadeiros aprendizes de profissionais. As dificuldades, os sucessos e insucessos, as aprendizagens, o contato com adultos e crianças tornam o estágio das fases mais importantes de todo o percurso. É na prática que nos apercebemos do que realmente somos capazes.

"Melhor que 1000 dias de diligente estudo, é passar um dia com um grande mestre" (Provérbio chinês)

SECÇÃO A – A *EDUCAÇÃO*

PRÉ-ESCOLAR

CAPÍTULO II – *OBSERVAR A INSTITUIÇÃO*
E A VIDA NA INSTITUIÇÃO

2.1 – Explorar o ambiente educativo

A instituição de EPE onde decorreu a prática educativa encontra-se situada na baixa da Cidade de Coimbra, num edifício já antigo, que respira história. A instituição integra valências de creche e Jardim de Infância (JI), atendendo crianças desde os seis meses até aos cinco anos de idade. A instituição segue as orientações do Movimento Escola Moderna e funciona em dois edifícios. Num dos edifícios existe a sala da creche que acolhe bebés até aos dois anos de idade, uma sala para as crianças de anos de idade, outra para os de quatro anos e ainda uma para os de cinco anos. O outro edifício localizado nas imediações, contém uma sala para as crianças de três anos, onde está também instalada a cozinha, onde são cozinhadas as refeições de toda a comunidade educativa.

A sua antiguidade pode torná-la pouco atraente e as dificuldades de acesso podem ser um entrave à sua procura. No entanto dentro daquelas paredes de história existe uma comunidade educativa que acompanha, apoia e anda o desenvolvimento da mais tenra infância e tal como a metodologia adotada pela instituição impõe, proporciona um “ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural” (Niza, 1996, p. 141).

Para os defensores do MEM, a escola define-se como

Um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Nela, os educandos deverão criar com os seus educadores condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural (idem).

O ambiente educativo deve estar organizado de forma a proporcionar e facilitar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A sala, tal como refere Niza (1996, p.146), deve esta organizada “a partir de um conjunto de seis áreas básicas de actividades, distribuídas à volta da sala (conhecidas também por oficinas ou *ateliers* na tradição de Freinet), e de uma área central polivalente para trabalho colectivo”.

A sala onde estagiei reflete a orientação acima descrita, na medida em que o ambiente da sala é agradável, dispõe de luz natural, paredes claras e de cortiça. A sala está dividida por áreas temáticas (Escrita, Biblioteca, Computador, Atelier, Desenho/Colagem, Jogos/Construções, Matemática, Ciências, Faz de Conta, Modelagem, Desenho/Recorte) e dispõe de um espaço central onde se desenvolvem diversos trabalhos e ocorre a maioria dos momentos de grande grupo. O acesso a todas essas áreas, à exceção da área central, está limitado a um certo número de crianças. Posso afirmar, após alguma observação e exploração, que as áreas estão apetrechadas de materiais estimulantes ao interesse, desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A sala dispõe ainda de armários de arrumação onde podemos encontrar diversos materiais de trabalho. Materiais que vão desde papel e cartão a tecidos, passando pelo material de recorte e pintura. A maioria a material, incluindo tesouras, encontra-se acessível às crianças. Inicialmente esta acessibilidade causou-me alguma confusão, no entanto, com a observação apercebi-me de que a responsabilidade é um conceito sedimentado na maioria do grupo.

Nas paredes da sala podemos encontrar os trabalhos realizados pelas crianças, bem como o “comboio de aniversários”, registo da data e do tempo e também, expostos em tamanho grande, os *instrumentos de pilotagem* duma sala de MEM, tais como Mapa de Presenças, Diário de Turma, Mapa de Atividades, Mapa de Tarefas e Plano Semanal.

Segundo Niza (1996, p. 149) “o ambiente geral da sala deve resultar agradável e altamente estimulante, utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças onde rotativamente se revem nas suas obras de desenho, pintura, tapeçaria ou texto”. Constatei que aquela sala é espaço próprio para aquelas crianças. Um espaço facilitador de desinibição e propício ao desenvolvimento

As crianças dispõem ainda de um espaço amplo no exterior, onde podem realizar atividades sob orientação da educadora ou simplesmente brincar. “O espaço exterior possibilita a vivência de situações educativas intencionalmente planeadas e a realização de atividades informais” (ME, 1997, p. 39). O terraço é de cimento, tem apenas uma baliza, uma casa de *pvc* e uma nespereira. O espaço não é de grandes dimensões, mas o suficiente para as crianças poderem libertar energias e fazer

algumas atividades de exterior. Mesmo as atividades informais são relevantes e bons indicadores do desenvolvimento da criança, desde que observadas. É importante que as crianças tenham um espaço exterior onde possam dar asas à criação, possam contactar com a natureza e interagir com todas as crianças, criando laços e despertando sentimentos.

2.2 – Observar a organização do tempo

O dia-a-dia do jardim-de-infância desenvolve-se em duas etapas. “A etapa da manhã centra-se fundamentalmente no trabalho ou na atividade eleita pelas crianças e por elas sustentada desconcentradamente pelas áreas de actividade, com o apoio discreto e itinerante do educador” (Niza, 1996, p. 150). Neste espaço de tempo, após a Reunião da Manhã, as crianças escolhem as atividades e distribuem-se pelas áreas, em trabalho autónomo ou de pequenos grupos. O período da tarde, normalmente é tempo de atividade cultural, com espaço para leitura de histórias, poemas e lengalengas, registo das receitas, balanço de trabalhos, visitas de estudo, especificamente à quinta-feira, algumas crianças têm piscina. “A etapa da tarde reveste a forma de sessões plenárias de informação e de atividade cultural, dinamizadas por convidados, pelos alunos ou pelos educadores” (idem). O acolhimento e o período extracurricular são realizados em conjunto, num miniginásio, onde as crianças podem realizar alguns jogos, brincadeiras livres e ter acesso a televisão.

As atividades realizadas ao longo do dia estão determinadas numa planificação semanal, (cf. Anexo 1) baseada rotina educativa do MEM. O dia é iniciado com a Reunião da Manhã, onde as crianças cantam o “bom-dia” e têm oportunidade de se inscrever para falar. Este momento dá-lhes tempo para contar o que considerem importante, podendo mostrar algum objeto que lhes tenha despertado interesse (exceto brinquedos). O objetivo é que as crianças ganhem confiança em si e falem perante o grupo. Serve também para a planificação do dia. De seguida existe o tempo de trabalho autónomo, sendo que “o tempo nas áreas de trabalho e de jogo não deve ultrapassar uma hora” (idem). As crianças dividem-se pelas diferentes áreas onde

trabalham as diferentes expressões. Neste espaço de tempo, enquanto as crianças realizam as suas atividades e desenvolvem projetos, a educadora consegue observar o grupo e acompanhar individualmente algumas crianças. Às terças-feiras parte deste tempo é orientado pela educadora em atividades de expressão físico-motora. Às quartas-feiras normalmente o tempo é destinado para a cultura alimentar, visitas de estudo ou sessões com convidados, abrindo assim espaço “para recolher informações e realizar inquéritos decorrentes de problemas ou temas tratados em projetos de estudo” (Niza, 1996, p. 154). Antes do almoço existe um momento para as comunicações, em que as crianças comunicam à educadora e aos colegas o trabalho que realizaram. À sexta-feira à tarde, arrumam-se os trabalhos realizados durante a semana, requisitam-se os livros para levar no fim de semana e organiza-se a Reunião de Conselho. Esta tem como objetivos fazer o balanço da semana, analisando o Diário de Turma e a planificação da semana seguinte.

De acordo com a metodologia a rotina favorece a estabilização e proporciona uma “segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças” (idem). A rotina é mantida, as próprias crianças já assimilaram rotina, sendo visível principalmente quando os “presidentes” estão no comando. A planificação não é estática. Existem ocorrências em que, tendo em conta o seu valor do formativo, permite a planificação com o objetivo de tornar a ocorrência significativa no momento em que ocorre.

2.3 – Conhecer as características do grupo

O II é essencial para o desenvolvimento da criança e elas são elementos fundamentais da vida escolar. É nesta fase que adquirem habilidades importantes que vão permitir que esta desenvolva sua personalidade de forma única e peculiar.

Ao longo do estágio em educação pré-escolar, estive perante um grupo heterógeno de vinte e três crianças, composto por doze rapazes e onze raparigas. A maioria do grupo tem quatro anos, sendo que uma menina ainda tem três, e cinco crianças já fizeram cinco anos.

Grande parte do grupo é de origem portuguesa, no entanto a sala é um misto de culturas. Um menino é oriundo do Nepal, e existem também quatro crianças filhas de emigrantes: China, São Tomé, Moçambique e Ucrânia. O nível socioeconómico das famílias é diverso, oscilando entre o médio-alto e o baixo. Algumas das crianças vivem em famílias monoparentais, em que os avós são uma mais-valia.

A maioria das crianças expressa-se oralmente sem dificuldade, no entanto algumas ainda revelam alguma dificuldade, estando a ser acompanhadas por terapeutas da fala. A criança oriunda do Nepal é o caso mais complexo pois nem ela, nem a família dominam a língua portuguesa. No que toca à grafia, um grupo de crianças reconhece as letras, consegue soletrar o seu nome e sabe enumerar palavras iniciadas pela mesma letra, no entanto, outras não reconhecem seu nome. No âmbito da numeracia, todos estão familiarizados com os números, algumas crianças já são capazes de realizar pequenos problemas matemáticos, enquanto outras não reconhecem o número, não sabem desenhá-lo nem conseguem estabelecer relações numéricas.

As crianças eram encantadoras, interessadas e empenhadas e bastante autónomas na realização de tarefas. Contudo, ao mesmo tempo, conseguia ser um grupo conflituoso, facilmente uma ou outra criança conseguia destabilizar todo o grupo tornando assim difícil a realização de algumas tarefas.

Ao longo do estágio as oportunidades de interação com familiares foram poucas. Estabelecemos alguns diálogos no Dia da Mãe – em que realizámos uma festa na sala - e em dia de visita de estudo. Os pais já sabiam qual o nosso papel na instituição porque as crianças, em momentos de partilha com os pais, já teriam explicado qual a nossa função e algumas das atividades que realizámos. Os pais viam em nós uma ajuda para a educadora, congratulando-nos pelo trabalho desenvolvido.

2.4 – Compreender a educadora e os princípios metodológicos

Tendo em conta que a instituição e a educadora seguem uma metodologia específica - o Movimento Escola Moderna - de seguida irei, de forma breve, traçar dos princípios da metodologia, por forma a enquadrar toda a reflexão.

O Movimento da Escola Moderna “visa uma sociedade democrática e baseada na solidariedade mútua entre indivíduos” (Folque, 2012, p. 52). É um modelo pedagógico de professores que se vem a desenvolver e consolidar em Portugal ao longo os últimos quarenta anos. A criação do Movimento da Escola Moderna resulta da fusão de três práticas confluentes:

Sérgio Niza que procura concretizar a proposta de Educação Cívica de António Sérgio na concepção de um município escolar numa escola primária de Évora; Rosalina Gomes de Almeida que introduz uma prática pedagógica baseada nos princípios e técnicas de cooperação e expressão livre de Freinet na educação de crianças normovisuais, inseridas em grupos de crianças cegas e amblíopes, no Centro Infantil Hellen Keller em Lisboa; Rui Grácio, que organiza os Cursos de Aperfeiçoamento Profissional do Sindicato Nacional de Professores, entre 1963 e 1966, onde colaboraram os dois professores citados (Leandro, 2008, p.1).

A partir da sua organização, o trabalho teórico e prático promove a evolução do modelo: “Do tacteamento experimental de Freinet foi evoluindo para uma perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interacção sociocentrada radicada na herança sociocultural, a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos, na linha de Vigotsky e de Bruner entre outros” (Leandro, 2008, p.2). O movimento assenta em três finalidades formativas: a iniciação a práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura” (Niza, 1996, p.141).

Estas finalidades centram-se no desenvolvimento pessoal e social tanto dos professores como dos alunos, tornando-os cidadãos ativos e democráticos. Assim sendo, a primeira finalidade assenta no exercício da cooperação e solidariedade numa comunidade. A segunda refere a necessidade de reflexão permanente, clarificando valores e permitindo deste modo a atribuição de poder a professores e alunos na

tomada de decisões e definição de regras. Por último a terceira finalidade coloca a aprendizagem como num processo sociocultural e participativo. Além das três finalidades existem três princípios que são comuns ao modelo educativo e formativo dos professores. Os *Circuitos de formação* que promovem partilha de experiências para produção de conhecimentos e desenvolvimento. As *Estruturas educativas de cooperação* que facilitam a organização cooperativa como desenvolvimento em três domínios: cognitivo, formativo e sociopolítico. E ainda a *Participação democrática direta* que defende a democracia como valor e não como regime político (Folque, 2012).

A educadora possuía uma vasta experiência com crianças e não descurava a formação contínua participando ativamente nos Sábados Pedagógicos e Encontros Nacionais promovidos pelo Movimento, tendo sido um elemento fundamental no sucesso deste estágio. Além de educadora era também coordenadora da instituição, não deixando que esse cargo influenciasse os momentos de atividade letiva. A nível metodológico rege-se pelas OCEPE, seguindo a premissa que o MEM defende de que “as crianças devem ser iniciadas em diferentes literacias que incluem, não somente conteúdos (conceitos, saberes-fazer e conhecimentos), mas também os processos e instrumentos usados nas diferentes áreas (áreas, ciências e humanidades)” (Peças, 2005 citado por Folque 2012, p. 53). Faz utilização pontual dos *instrumentos de pilotagem* tais como Mapa de Presenças, Mapa de Atividades, Inventários, Diário de Turma e Quadro de distribuição de tarefas da mesma forma que respeita os momentos cruciais do Movimento, como o Planeamento em Conselho, Atividades e Projetos, Comunicações, Tempo de Trabalho Autónomo, Arrumação e organização de produções e Conselho de 6ª feira, (Folque, 2012). A educadora vai tentando passar a cultura do MEM para as crianças, a um ritmo lento, tendo em conta que têm apenas quatro anos idade.

**CAPÍTULO III – *EXPERIMENTAR E
APRENDER EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR***

O estágio teve a duração de três meses - de Março a Maio – e foi dividido em três fases. Uma primeira de fase denominada de observação do contexto educativo, em que teríamos de observar e refletir sobre todo o ambiente educativo. A segunda fase, denominada de desenvolvimento das práticas pedagógicas, em que era pretendido que tivéssemos intervenções pontuais e colaborássemos com a educadora cooperante. Por último, a terceira fase, denominada implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico, em que o objetivo era a gestão de um projeto com planificação, realização e avaliação.

Inicialmente, senti algum receio em trabalhar com a metodologia, não sabendo até que ponto, num curto espaço de tempo, seria capaz de perceber e aplicar as orientações de uma cultura tão diferente do tradicional, ou seja, de uma educação centrada na transmissão de conhecimentos. “A observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo”, (ME, 1997, p. 25). Assim, a primeira fase era crucial, visto que, a observação rigorosa dos espaços, dos intervenientes, das relações e do ambiente iriam ser a base do estágio.

A educadora teve sempre o cuidado de explicar e fundamentar as suas ações para que fôssemos percebendo os princípios da metodologia, ao mesmo tempo que, também nos integrava nas atividades. Solicitava ajuda, sugeria que contássemos algumas histórias, e também ajudássemos na hora de refeição. O primeiro impacto foi difícil, mas ao final da segunda semana deixava de ser perturbante, começando mesmo a ser motivante.

Ainda na fase de observação, a educadora sugeriu que planificássemos uma atividade com o objetivo de facilitar a nossa integração no grupo. A metodologia defende a “planificação como criação da intencionalidade educativa” (Oliveira-Formosinho, 2003, p. 7). A grande dificuldade não estava na escolha da atividade, mas sim, na forma de a planificar e de a aplicar para que a mesma se adequasse à metodologia em questão (*cf.* Apêndice 1).

A atividade foi para o Dia da Árvore e optámos pela leitura de uma história dramatizada, e depois de uma breve discussão, conseguimos arranjar um grupo de cientistas que gostava de saber como as sementes crescem. Com este grupo de crianças, foi feita a experiência de semear várias sementes (feijão, grão, abóbora) e o

grupo ficou responsável por acompanhar, regar, registar e comunicar a evolução das mesmas, (cf. Apêndice 2). A atividade correu bem, mas senti – sentimos - que faltou entusiasmo por parte das crianças, possivelmente faltou ludicidade que as cativasse.

Todas as intervenções carecem de uma planificação, mas à que ter em conta que, “ (...) participação das crianças permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador de aprendizagem e do desenvolvimento de todos e cada uma” (ME, 1997, p. 26). Assim, foi-nos sugerido que seguíssemos uma pedagogia participativa, dando voz às crianças, para que elas pudessem sugerir ideias para a planificação e deste modo, trabalhar de acordo com o que lhes suscita mais interesse e curiosidade.

Desta forma iniciámos a segunda fase com a arte. Levámos Van Gogh para a sala, através da história *Van Gogh e o rapaz dos girassóis* de Laurence Anholy e através da projeção de um vídeo, que caricaturalmente retrata a forma como foi pintado o quadro “Os Girassóis”. Apresentámos as atividades como desafios para pintores e construtores, surgindo, assim, os voluntários, (cf. Apêndice 3). As atividades foram pensadas de forma a permitir a exploração de diversas técnicas e materiais, pois é “importante que as crianças, em ambiente de Jardim-de-Infância, possam experimentar estes distintos papéis de executante, criador e apreciador, já que na vivência desta tripla experiência artística, diferentes significados e competências serão desenvolvidos” (Godinho & Brito, 2010, p. 11).

Ao longo de alguns dias foi-se falando de Van Gogh, fomos analisando alguns quadros e integrando o tema na saída semanal, programámos a visita ao Museu do Chiado. Visitámos a exposição temporária *Renato Pintura, desenho, escultura*, onde as crianças puderam observar quadros, com retratos bidimensionais, algumas peças tridimensionais e uma escultura que o autor fez de si próprio. Foi interessante ver as crianças fazer a ponte do que observavam com as imagens que tinham visualizado de Van Gogh. De regresso à Instituição passámos por uma loja de sementes, e comprámos as de girassol, para podermos semear nos vasos da varanda (cf. Apêndice 4). Semeámos os girassóis, entretanto mudámos o feijão para um vaso (foi a única semente que sobreviveu e evoluiu). No seguimento de uma história sobre Van Gogh, onde a autora referia que era possível aproveitar todas as partes do girassol, tentámos perceber para que se podiam utilizar os girassóis. Reuni um grupo de curiosos e

iniciou-se um projeto, orientado por mim, intitulado “Para que servem os girassóis?” (cf. Apêndice 5)

A recolha de informação apoiou-se essencialmente em pesquisas na internet, tendo em conta que não tínhamos disponíveis documentos escritos sobre girassóis. Fiz algumas leituras, pesquisámos imagens através das palavras-chave. Eram as crianças a fazer a pesquisa, através da correspondência de palavras escritas por mim no papel para o teclado do computador. Registei algumas informações que as crianças consideravam importantes, guardámos as imagens e decidimos como apresentar o projeto. Iríamos construir um minilivro com imagens e palavras-chave. As imagens eram recortadas pelas crianças e as palavras-chave escritas por elas nos cartões. A capa foi um girassol com pétalas de feltro e sementes verdadeiras. (cf. Apêndice 6)

Da realização dos materiais à apresentação do projeto ao grupo, decorreu cerca de um mês. Tivemos diversas atividades marcadas pela educadora ou por entidades externas e nos restantes dias, não tinha presente todos os elementos do grupo para concretizar a apresentação. Quando tive, finalmente, oportunidade de reunir toda a equipa dos girassóis e divulgar o projeto, estava com receio que já não se recordassem do que tínhamos descoberto, mas a verdade é que não foi isso que aconteceu. Elas lembravam-se da maioria das informações descobertas e desta forma constatei a eficácia do trabalho por projeto, uma vez que, “[...] é a forma mais eficaz de desenvolver competências fundamentais para uma verdadeira cultura científica, pois sustenta as aprendizagens na investigação, na pesquisa, na recolha de dados e seu tratamento, na elaboração de produtos culturais e na comunicação do processo e produto final validando socialmente todo o trabalho” (Guedes, 2011, p.5). De acordo com a mesma autora a função do/a educador/a é “...apoiar e mediar todo o trabalho de projeto ajudando as crianças a antecipar, a representar mentalmente o querer saber/fazer ou mudar” e assim foi, ao longo do projeto assumi um papel de guia, formulando questões que levassem as crianças a desenvolver o projeto, sendo apenas a “secretária” deles. Foi um projeto das crianças. Antes da apresentação fizemos uma pequena avaliação sobre o que aprenderam e o que mais gostaram de fazer (cf. Apêndice 7). Organizámos a sala para a apresentação, combinámos o que cada um ia dizer e mesmo antes da apresentação, uma criança diz-me “Ai Cádía, tou tão nevosa,

já nem sei o que vou dizer...” (C., 4 anos). Neste momento apercebi-me o quão as crianças estavam empenhadas e não queriam que nada corresse mal. A apresentação correu bem. Inicialmente, estavam um pouco perdidas, de forma que assumi um papel de guia, e assim conseguiram apresentar o trabalho aos colegas. No final, quando se colocaram as questões, as crianças já estavam familiarizadas com o processo, que responderam e geriram os amigos sem ser necessária a minha intervenção.

Senti-me orgulhosa do trabalho desenvolvido, da forma como o construíram e com o à vontade com que o apresentaram. Ao longo do trabalho desenvolveram diversas competências, tais como: contagem, escrita, correspondência de grafemas, recorte, colagem e experienciaram novos materiais. O trabalho de grupo foi um conceito que trabalhei com as crianças e que elas foram adquirindo com o tempo. Inicialmente falavam do trabalho através de expressões como “o cartão foi o Rodrigo que fez!” e “este fui eu!” mas no final, já tinham tomado o trabalho como seu, do grupo, “é o nosso livro!” e “fomos nós que fizemos mas vocês podem ver!”.

A meio desta fase, surge a oportunidade de realizarmos uma visita a um dos espaços verdes mais emblemáticos da nossa cidade, o Jardim Botânico da Universidade de Coimbra. A atividade já estava planeada desde cedo, mas devido ao estado do tempo só a conseguimos implementar a meados de Abril. Organizámos uma caça ao tesouro, onde existiam mapas, pistas, piratas e um verdadeiro tesouro. O objetivo era as crianças conhecerem o espaço e divertirem-se o máximo possível. Tendo em conta que foi uma das atividades mais marcantes do estágio, irei detalhá-la e refletir sobre ela na Parte II deste Relatório.

A matemática foi uma área que abordámos ao longo do estágio realizando algumas atividades, que a partir de contexto real, estimulassem não só a contagem ou sentido de número mas também o raciocínio matemático. Estas atividades nem sempre eram planeadas antecipadamente, mas desenvolviam-se através de situações problemáticas que surgiam no momento. Ao realizar estas atividades tínhamos como objetivo proporcionar momentos em que as crianças “vão aprendendo a compreender os diferentes significados e utilizações dos números e a forma como estes estão interligados” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 11).

“A Mãe” foi tema que nos ocupou algum tempo de estágio. Introduzimos o tema com a leitura e projeção do livro *Quando a mãe grita* de Jutta Bauer onde gerámos um pequeno debate sobre os sentimentos e as relações com as mães. Além das prendas para entregar às mães, as crianças queriam organizar uma festa, tal como já tinham feito com o Dia do Pai. Numa das Reuniões de Conselho, ficou decidido o que fazer. Combinámos realizar um filme para as mães, no qual as crianças iam falar sobre elas, pintar o retrato delas e criar rimas com os nomes de cada uma.

Com a festa do dia da mãe terminou a fase de integração. Um mês onde cada dia de estágio foi um dia de participação. Existiram dias que em dirigimos a Reunião da Manhã, outros dias em que orientámos as comunicações, gerimos a Reunião de Conselho e por várias vezes fomos nós a narrar as estórias. A educadora teve sempre o cuidado de refletir connosco no final das intervenções, dar feedback positivo e alertar para o que correu menos bem, no sentido de dar a possibilidade de corrigir e melhorar.

Na terceira e última fase de estágio era pretendido que implementássemos um projeto de turma. Cada um de nós – eu e o meu colega de estágio - já tinha orientado um projeto, com um menor grupo de crianças. Nesta última fase tínhamos o objetivo de explorar Coimbra, integrando assim estas atividades no projeto orientado pela educadora “À descoberta de Portugal” que surgiu do mundo imaginário das crianças, onde estas desejavam ser reis, rainhas, príncipes, princesas, cruzados e cavaleiros.

“À descoberta de Coimbra” tinha como objetivo dar a conhecer às crianças um pouco da cidade, desde o seu património histórico até aos espaços de cultura e lazer, fazendo uma breve referência às lendas que embelezam a cidade. Assim à medida que as crianças vão conhecendo cada vez mais a história da cidade, também a vão sentindo cada vez mais como sua.

Este trabalho não foi iniciado exclusivamente na fase de implementação, ele começou a ser desenvolvido desde que começámos a sugerir saídas de grupo. Ao longo do estágio já tínhamos tido a possibilidade de visitar o Museu do Chiado, o Tribunal de Coimbra, a Loja do Cidadão e o Jardim Botânico. Considerámos que havia necessidade de revisitar o Jardim Botânico no sentido de desmistificar a ideia, da existência de tesouros escondidos no Jardim Botânico.

Voltámos ao Jardim Botânico com o objetivo de descobrir o motivo pelo qual foi construído e para que servia. Este passeio ainda permitiu a visita a um dos laboratórios da Faculdade de Ciências, onde as crianças tiveram a oportunidade não só de observar o espaço e os materiais mas também de observar ao microscópio amostras de milho e cenoura. No regresso à Instituição existiu ainda a possibilidade de passar por uma exposição temporária, exposta na Avenida Sá da Bandeira, que nos levou a descobrir que a avenida em tempos foi um rio.

Coimbra era também tema geral da festa final de ano, e o grupo dos quatro anos ficou com a história da Rainha Santa Isabel, motivo pelo qual também analisámos a história e programámos a visita ao Mosteiro de Santa Clara-a-Velha.

Apresentámos também um vídeo promocional da cidade de Coimbra, com o intuito de fazermos o levantamento de informações sobre a cidade. Locais que já conheciam, que já tínhamos visitado, ou que queríamos visitar. O objetivo era fazer uma teia, mas o debate prolongou-se pelo que ficámos apenas pelo levantamento e organização de informações por temas. Localizámos Coimbra no Mapa de Portugal. (cf. Apêndice 8)

Ainda em período de estágio tive a oportunidade de participar no passeio anual, que teve como destino a Fundação Serralves, no Porto. Esta saída foi diferente de todas as outras. Exigiu de nós um esforço adicional, tendo em conta que foram doze horas de contacto direto com as crianças, sempre com atenção redobrada. Participámos em oficinas nos jardins da Fundação, depois do almoço, tivemos uma visita guiada pelas exposições que levou as crianças e os adultos a ativarem os sentidos e deixarem-se levar pelas sensações.

Esta viagem foi cansativa, mas ao refletir sobre ela, apercebi-me da minha real capacidade de liderança e da responsabilidade que a educadora colocava em mim, quando me deixava com o grupo. Tanto a educadora, como das auxiliares e das próprias crianças senti que me respeitavam e olhavam para mim – para nós – como adultos responsáveis por eles. É importante que tenhamos estas oportunidades fora do contexto sala. A experiência desta realidade torna-se fundamental para refletir sobre as nossas dificuldades.

De volta à *Descoberta de Coimbra*, revimos o que sabíamos, o que faltava, observámos fotografias antigas da cidade e decidimos fazer uma teia onde

sistematizássemos toda a informação e para mostrar aos pais o que tínhamos andado a descobrir. Imprimimos fotografias, as crianças participaram no recorte, colagem e escreveram as legendas, afixando-a à entrada da sala (cf. Apêndice 9).

Este projeto ainda lhes proporcionou uma visita pedonal pelo centro histórico da nossa cidade. Solicitámos esta visita junto do *Gabinete para o Centro Histórico da Câmara Municipal de Coimbra*, e fomos guiados pela Historiadora de Arte, Dra. Luísa Maria Silva. Esta visita teve como início a Sé Velha. De seguida descemos pelo Quebra-Costas, fizemos uma paragem junto à estátua da Tricana seguindo-se a visita guiada à Torre de Almedina. Descemos até a Igreja São Bartolomeu, parámos novamente junto ao pelourinho. Foi feita uma breve referência no local onde foi construído o 1º Hospital de Coimbra. Parámos ainda junto à igreja de São Tiago e a visita terminou na Igreja de Santa Cruz, o panteão Nacional. Esta visita foi o culminar de um projeto em que as crianças tiveram oportunidade de explorar e conhecer a cidade, ficando a conhecer alguns dos seus segredos (cf. Apêndice 10). De acordo com o *Guia de Atividades Curriculares para a educação Pré-Escolar* os

passeios e visitas de estudo à volta da comunidade ou a um jardim público, ao mercado, lojas, uma excursão a um espaço um pouco mais afastado, podem proporcionar muitas oportunidades para a observação e compreensão do meio social. São atividades desencadeadoras de centros de interesse e projetos que levam a criança a aprender com significado e com sentido (Brito, Sousa, Ribeiro, & Araújo, 1998, p. 77).

As visitas de estudo surgem enquadradas nas atividades de extensão curricular e são indispensáveis na metodologia MEM. De acordo com o mesmo documento as visitas de estudo permitem enriquecer as experiências das crianças. Multiplicar o contato direto com as pessoas, com os objetos, com a natureza e os seres vivos e também proporcionaram a aquisição de experiências e novos conhecimentos. São também oportunidade para criar hábitos e regras sociais bem como desenvolver atitudes de respeito e de responsabilidade. Posto isto, todas as visitas que este projeto proporcionou às crianças foram uma mais-valia, não só para conhecerem a sua cidade como para desenvolverem aprendizagens relevantes para o seu dia-a-dia.

Além do já referido, o resultado da visita de estudo dá-nos margem para avaliar através de recontos da visita, de diálogos ou representações gráficas aquilo que as crianças retiveram da visita.

Como forma de divulgação do projeto elaborámos um minilivro de passatempos, para as crianças levarem para casa. O objetivo foi dar a conhecer aos pais, parte do trabalho que realizámos ao longo do estágio.

De acordo com o documento *Trabalho por Projetos na Educação de Infância*, um projeto tem quatro fases: Fase I – definição do problema, Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho, Fase III – Execução e Fase IV – divulgação e avaliação e o projeto (Vasconcelos et al, 2011, p. 14-17). “À descoberta de Coimbra” não o considero um projeto das crianças. O que desenvolvi com o meu colega de estágio foi um trabalho direcionado em que os levámos a descobrir e a querer saber mais sobre a cidade onde vivem. No final foi bom perceber que facilmente identificavam os espaços e sabiam o que eram e para que serviam. Revelou que estiveram implicados e que gostaram do que aprenderam.

Um projeto que surja das crianças é muito mais significativo, do que um projeto levado a cabo por nós. Uma das principais figuras do Movimento Escola Moderna em Portugal refere que “as escolas e as turmas têm de se defender de uma inflação de pseudo-projectos que reduzem os sujeitos a executores de atividade com uma lógica exterior e oportunidades deslocadas” (Peças, 1999, p. 58). Ao contrário de “À descoberta de Coimbra”, “Para que servem os girassóis?” foi um verdadeiro projeto que surgiu da curiosidade natural das crianças. Este tipo de projetos são projetos nos quais vale a pena investir, pois são efetivamente significativos para as crianças.

Oficialmente o estágio terminou com mais uma visita, desta vez aos Bombeiros Sapadores de Coimbra, onde se comemorou o Dia da Criança. As crianças e os adultos tiveram oportunidade de, ludicamente, experimentar situações de risco, onde os bombeiros foram informando e alertando nas formas de ação em situações de risco. Fomos ainda convidados a participar nos festejos do Dia da Criança, organizados pela instituição que decorreu na Praia Fluvial das Torres do Mondego, que nos proporcionou momentos de diversão e partilha, com alunos, pais, educadores e elementos da direção.

Ao longo do estágio meses fui-me ajustando mediante as minhas vivências. O facto de ser uma experiência MEM condicionou e influenciou a minha perspetiva que por consequência se refletiu na minha prática. Movimento Escola Moderna, inicialmente, era só um capítulo de uma disciplina da Licenciatura, e de repente era uma realidade para o meu dia-a-dia. Comecei com alguma pesquisa sobre MEM e desde o primeiro dia, a educadora teve o cuidado de fundamentar e explicar, não só o porquê, mas também quais as vantagens que a metodologia tem, principalmente no desenvolvimento das crianças. A participação nos Sábados Pedagógicos foi sem dúvida uma mais-valia. Fui-me apercebendo da verdadeira cultura do MEM, da ao mesmo tempo que a minha insegurança se foi dissipando. A insegurança fazia-se sentir principalmente ao nível de espontaneidade nas intervenções de grande grupo e na realização de atividades. O contacto com as crianças e com a comunidade educativa levaram-me a sentir à vontade, com o pequeno e grande grupo. Atuar segundo os interesses das crianças não é uma dificuldade, agora penso que apenas temos de as ouvir, dar-lhes a palavra e deixá-las expressar-se. Nós – educadores – temos o encargo de a partir daí direcioná-las e despertar nelas o desejo de saber mais e assim, em conjunto, criar atividades que sejam do interesse das mesmas.

As atividades que planeámos nem sempre correram como tínhamos previsto, mas conseguimos reformular e prosseguir a atividade ou iniciar outra que tivesse crianças mais significado na altura. Tentámos também ser inovadores a planificar as nossas atividades. Levar alguma tecnologia e novas experiências para estimular as c na realização das mesmas. Contar estórias com projeção de imagens, apresentar vídeos, levá-los à procura das letras no computador, mostrar-lhes novas técnicas de pintura são alguns exemplos do que desenvolvemos no estágio. A caça ao tesouro no Jardim Botânico foi sem dúvida o momento alto do nosso estágio, as crianças admiraram e foi muito gratificante.

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

CAPÍTULO IV - *OBSERVAR A INSTITUIÇÃO*
E A VIDA NA INSTITUIÇÃO

4.1 – Explorar o ambiente educativo

A escola onde estagiei situa-se numa centenária vila cuja fundação se perde no tempo. A vila situa-se na margem esquerda do rio Mondego, a meio caminho entre Coimbra e Montemor-o-Velho. É uma vila repleta de tradições e património que faz dela um local agradável para se viver e um espaço onde se podem proporcionar diversas aprendizagens para os alunos, explorando aquilo que a terra oferece.

Esta escola integra valências desde a educação pré-escolar até ao 3.º CEB, no entanto centrar-me-ei apenas na vertente do 1.º CEB. Este é composto por 108 alunos divididos por seis turmas. Dada a heterogeneidade de idades o número máximo de alunos permitidos por lei, existem turmas mistas no que refere a ano de escolaridade. Grande parte destas crianças vivem na vila ou na periferia e são provenientes de famílias com um nível socioeconómico médio alto. O corpo docente de 1.º CEB é composto por seis professores titulares e um professor de Educação Especial. Os professores contam ainda com a ajuda de uma secretária, um psicólogo, vários assistentes operacionais, os técnicos de AEC e ainda a comunidade educativa em geral.

O ambiente que se vive numa escola faz a imagem da mesma. As relações entre os diversos intervenientes são o mais importante desse ambiente. O clima relacional, além de institucional é cordial, podem verificar-se momentos de partilha de saberes e ideias bem como momentos de relaxamento onde se trocam risadas entre todos os agentes de educação.

A nível formal é a coordenação que faz a articulação entre os diversos agentes educativos e com a comunidade escolar. A escola participa em projetos e realiza diversas atividades ao longo do ano que têm como objetivo incluir a comunidade na aprendizagem dos alunos. O Desporto Escolar é uma vantagem para os alunos do 1.º CEB na medida em que se não teriam acesso a esta oferta educativa se não estivessem numa EBI.

A escola tem dois pisos e um grande espaço exterior. No 1.º piso do edifício escolar localizam-se: o refeitório, a secretaria, a reprografia e o bar dos alunos. Encontra-se também a sala de professores, duas salas da coordenação, uma sala de reuniões, duas arrecadações (onde se pode encontrar diverso material didático) e

casas de banho para adultos e para crianças. No 2.º piso existe: o auditório, a biblioteca, a sala de informática, cinco salas de aula do 1.º CEB, sala de pessoal não docente e três salas de educação pré-escolar, diversas salas utilizadas pelo 2.º e 3.º Ciclos e ainda casas de banho para crianças.

Na área exterior ao edifício principal da escola existe um campo de jogos e espaços de lazer. Tem ainda um pavilhão gimnodesportivo com uma sala de ginástica, um campo multidesportos, bancadas, uma sala de reuniões, uma arrecadação e balneários.

É indispensável referir que o espaço exterior não está adequado a toda a comunidade educativa, na medida em que, não existe um espaço equipado para as crianças do pré-escolar. O espaço é amplo, sem espaços nem equipamentos propícios à brincadeira. Os espaços estão delimitados, não se verificando grandes relações entre os diferentes níveis de ensino.

A organização do espaço dentro da sala de aula não é estática. A professora cooperante muda a disposição de sala diversas vezes, procurando encontrar uma organização que seja propícia à aprendizagem dos alunos e respondendo às suas necessidades. O sucesso da turma é também influenciado pela distribuição do espaço, tal como afirmam Neves e Martins, (2000, p. 95), a organização do espaço “influi no nosso comportamento, na nossa disposição, e não diremos que determina mas que condiciona fortemente as práticas”.

4.2 – Observar a organização do tempo

É fundamental existir um equilíbrio na organização do tempo, criando rotinas no dia-a-dia dos alunos. As rotinas proporcionam a aquisição de hábitos e a aprendizagem de conceitos alusivos ao tempo na gestão do dia.

De acordo com o Despacho nº 19575/2006, de 25 de Setembro, a distribuição semanal dos tempos letivos ao nível do 1.º CEB organiza-se da seguinte forma: oito horas para Português, sete horas para Matemática, três horas para Estudo do Meio e

Expressões, duas horas de Apoio ao Estudo e uma hora para a Cidadania. (cf. Anexo 2)

4.3- Conhecer as características do grupo

O grupo é constituído na sua globalidade por vinte e quatro alunos. Seis alunos pertencem ao 1.º ano de escolaridade e dezoito alunos são do 2.º de escolaridade. O grupo do 1.º ano de escolaridade é composto por seis alunos, dois meninos e quatro meninas. Duas crianças entraram antecipadamente no 1.º ano de escolaridade, tendo entrado apenas com cinco anos. É de realçar ainda que um menino e uma menina são irmãos gémeos. Este grupo de alunos foi integrado numa turma já existente, composta por oito raparigas e dez rapazes com idades compreendidas entre os seis e os sete anos de idade. Inicialmente, existiram alguns constrangimentos com a união dos dois anos de escolaridade, principalmente, por parte dos encarregados de educação. Contudo, na fase em que integrei o estágio – sensivelmente um mês depois do início do ano letivo- já estariam dissipadas a maioria das dúvidas.

A nível das aprendizagens é possível observar que o grupo trabalhava em ritmos diferentes. No geral, existem alguns alunos que apresentam dificuldades na leitura, no cálculo mental bem como na resolução de problemas do dia-a-dia. Observando especificamente os alunos do 1.º ano de escolaridade, os de cinco anos não revelam quaisquer dificuldades cognitivas, demonstram apenas alguma imaturidade em situações ocasionais. O grupo do 2.º ano também é um grupo heterogéneo com diferentes hábitos de trabalho sendo necessário que a professora se adapte aos seus alunos. É de referir que três dos alunos eram acompanhados por um professor de apoio desde o início do ano letivo. Estes revelam diversas dificuldades no português, refletindo-se por sua vez na aprendizagem das diferentes áreas. Para estes alunos, no final do 1.º Período foi elaborado o Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual de acordo com o Despacho normativo nº 24-A/2012 do Diário da República.

A turma é composta por alguns alunos conversadores e também ligeiramente conflituosos, no entanto estes conflitos verificam-se, por norma, fora do contexto sala de aula.

4.4 – Compreender a professora e os princípios metodológicos

A professora cooperante é docente há mais de vinte anos e a paixão pela profissão é o que a move todos os dias. Os anos de experiência, sustentada por diversas formações fazem com que a sua prática docente seja bem-sucedida, conseguindo envolver os alunos e proporcionar-lhes momentos de aprendizagem com níveis de implicação elevados.

Ao observar a sua prática, não é possível encontrar nenhuma metodologia privilegiada, mas sim a adaptação de estratégias que se adequem e que respondam à necessidade do grupo. Estas estratégias passam pela proposta aos alunos de tarefas de aprendizagem diversificadas e relacionadas com a vida real, pela utilização de materiais manipulativos, pelo envolvimento na planificação e desenvolvimento de projetos destinados a resolver situações problemáticas pelo recurso. E, ainda sempre que possível, privilegiar-se-ão espaços de reflexão em que os alunos tenham uma participação ativa e autónoma e em que definam regras, valores e atitudes conducentes à formação de cidadãos autónomos e livres, numa perspetiva de cultura de corresponsabilização.

Observa-se uma permanente ligação entre conteúdos. A professora transporta dos alunos da matemática para o português e do português para o estudo do meio sem que exista uma quebra. A interdisciplinaridade¹ está presente ao longo de todo o dia, não só entre as áreas disciplinares como com as áreas não disciplinares.

O trabalho realizado em sala de aula é predominantemente individual ou em grande grupo. A professora traz consigo um elevado leque de materiais didáticos, utilizando-os, como complemento aos manuais adotados pela escola. A escola também tem algum material disponível que pode ser requisitado. A professora faz

¹ “Por interdisciplinaridade, deverá então entender-se qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objectivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objetos comum” (Pombo, Guimarães, & Levy, 1993, p. 13)

também uso das instalações e recursos disponíveis visitando por diversas vezes a Biblioteca escolar e o auditório. Estas estratégias são fundamentais para desenvolver a aprendizagem, estimular e desafiar os alunos a ampliar diferentes competências. Usa frequentemente reforços positivos, valorizando os sucessos dos alunos dando-lhes autoestima. A comunicação é a forma mais importante de inter-relação visto que é a através dela que se desenrola grande parte do processo educativo e que aprendizagem evolui. Esta existe em todos os momentos da aula, seja como comunicação no sentido formativo, seja como comunicação disciplinar. A escrita acompanha frequentemente a comunicação oral. A professora valoriza a escrita como meio importante de aprendizagem, salientando a importância da visualização das palavras.

Todos os momentos da aula são ocasiões de avaliação através da observação direta e indireta, pela participação em trabalhos de grupo e em atividades na sala de aula, trabalhos de pesquisa/investigação e intervenções orais. No entanto, existem circunstâncias específicos onde os alunos são formalmente avaliados. As fichas de avaliação são realizadas trimestralmente ao nível do agrupamento e têm como objetivos averiguar o nível de aprendizagem de cada um.

**CAPÍTULO V - *EXPERIMENTAR E
APRENDER NO 1.º CEB***

O estágio teve a duração de quatro meses - de outubro a janeiro - e decorreu em três fases. Uma primeira fase em que tínhamos de observar sobre todo o contexto educativo, observando o espaço, a professora cooperante - os seus métodos, a sua postura e o seu ensino - os alunos e a forma como se relacionam, sendo que “A observação é uma estratégia que se relaciona com o campo educativo, ou seja, é elaborada uma acção estruturada baseada no processo de ensino e aprendizagem, de forma a alcançar os objectivos do ensino” (Martins, 2011, p.18). A segunda fase, em que era esperado que desenvolvêssemos práticas pedagógicas, através de intervenções pontuais e em grupo. Por último, a terceira fase, em que era pretendido que intervíssemos individualmente por blocos letivos. Por insistência da professora cooperante, tivemos também uma fase em que toda a intervenção foi ao longo de todo o dia.

Até à data - desde a Licenciatura até ao Mestrado - apenas tinha tido um estágio que me deu a oportunidade de realizar uma pequena intervenção com alunos de 1.º CEB, não sendo suficiente para conhecer esta realidade. Talvez o facto de não ter tido uma maior intervenção me levava a ter como preferência uma perspetiva profissional direccionada para a educação pré-escolar. Antes de iniciar o estágio existiam alguns receios da minha parte, na medida em, que as realidades de educação, pré-escolar e 1.º CEB são muito diferentes. Um dos principais receios era a heterogeneidade da turma, visto esta ser composta por dois anos de escolaridade, aumentando a complexidade do desafio. Contudo, o primeiro contacto com a professora cooperante transmitiu-me tranquilidade e confiança.

Durante o tempo de observação tudo parecia simples. A forma como a professora lecionava, a simplicidade com que fazia a transição de conteúdos, a postura e a capacidade de gerir o grupo turma. Era visível um fio condutor em todas as atividades, conseguindo a interdisciplinaridade não só dos conteúdos como também entre os dois anos de escolaridade. A professora titular mostrou sempre uma enorme disponibilidade em nos apoiar. O estágio decorria de segunda a quarta-feira e combinámos desde o início, enviar as planificações semanais até sexta-feira, de forma a obter feedback por parte da mesma, antes da implementação das atividades. Decidimos que todas as planificações, seriam elaboradas pelo grupo sem ter em consideração a calendarização - que previamente elaborámos. Desta forma, a

planificação teria sempre um fio condutor sem ser influenciado pelo estagiário que iria lecionar, ou seja, não iríamos lecionar os conteúdos onde nos sentíssemos mais à vontade, mas sim de forma imparcial. O rigor científico, a conformidade com documentos oficiais, o cuidado na elaboração de materiais, a inovação e a criatividade foram sempre aspetos que tive e tivemos em conta (*cf.* Apêndice 11).

Ao longo das primeiras intervenções, a professora salientou positivamente a forma como gerimos a turma e principalmente a forma que trabalhamos como grupo. Inicialmente, não existia individualização nos comentários, mas sim, apenas reparos no geral.

Por sugestão da professora cooperante, cedo começámos a intervir individualmente, primeiro por blocos letivos e em novembro, todo o dia. Reconheço que fiquei receosa da minha capacidade para gerir o dia todo, tendo em conta a falta de prática. Todavia, a confiança depositada em mim, o feedback dos alunos e o apoio constante da professora cooperante e dos meus colegas de estágio, foi a força necessária para começar.

Ainda na fase de observação, por desafio da professora titular, planificámos uma intervenção que tinha um duplo objetivo. Primeiro, de nos colocarmos no papel de professor e de nos apercebermos como é trabalhar com a turma, e ao mesmo tempo que os alunos nos passassem a ver como professores. Planificámos um jogo de equipa que realçava a importância do trabalho em grupo e a revisão de alguns conceitos curriculares de forma lúdica. “A introdução do lúdico na via escolar do educando é uma maneira muito eficaz e repassar pelo universo infantil para imprimir-lhe o universo adulto, nossos conhecimentos e principalmente a forma de interagirmos” (Salamão, Martini & Martinez, 2007, p. 4). Não conhecendo bem os alunos, foi-nos difícil escolher os elementos das equipas, mas mesmo assim, tendo em conta o que observámos nos primeiros dias, elaborámos as equipas e o jogo desenvolveu-se com normalidade. Apesar de extenso – enquanto uma equipa jogava, os restantes alunos apenas observavam – a maioria esteve interessada ao longo do jogo, participando ativamente, ficando frustrada por não conseguirmos concluir o jogo no tempo previsto. Ao longo do estágio, voltámos a realizar o jogo e foi interessante observar os alunos em contexto trabalho de grupo. Inicialmente, não

trabalhavam como equipa, no entanto nas últimas vezes que realizámos o jogo, já se comportavam como grupo. (cf. Apêndice 12)

As primeiras intervenções foram realizadas em conjunto, sendo um o professor principal e os restantes professores, de apoio. A professora desde cedo nos aconselhou a dar apenas destaque a um, para que os alunos nos olhassem como professores independentes. Iniciámos as práticas pedagógicas na semana do Halloween, com uma história de bruxas contada apenas à luz de abóboras – previamente decoradas por nós – e assim cativámos os alunos. A nossa primeira atividade foi a gravação do reconto da história “A Bruxa arreganhadentes”. Criar e decorar as próprias abóboras foi um desafio que lançámos aos nossos alunos. Já que tinham gostado tanto da nossa abóbora porque não criarem várias abóboras para decorar a sala?! Para o bloco das expressões, planeámos a decoração de abóboras, combinámos trazer bibes ou batas, organizámos a sala e iniciámos o corte das abóboras – os cortes foram feitos pelos professores, os alunos retiram o miolo da abóbora com as mãos - e de seguida decoraram as mesmas. Esta foi uma das atividades que os alunos mais gostaram, porque mesmo no final do estágio eles continuavam a falar dela.

Ainda na primeira semana de práticas pedagógicas, decidimos inovar com material didático e planificámos uma atividade com material Multibásico, tendo como objetivo a aquisição dos conceitos de unidade, dezena e centena. Os alunos ficaram entusiasmados com o novo material e rapidamente começaram a realizar construções com ele, o que levou a uma destabilização geral. A intervenção foi executada no sentido de os orientar com a manipulação dos cubos e na semana seguinte voltámos a trabalhar com material com o intuito de averiguar os conceitos adquiridos e consolidar os mesmos. (cf. Apêndice 13) Utilizar materiais didáticos nas aulas é importante visto que enriquece o processo de aprendizagem. “É importante para que o aluno assimile o conteúdo trabalhado, desenvolvendo sua criatividade, coordenação motora e habilidade ao manusear objetos diversos que poderão ser usados pelo professor na aplicação de suas aulas” (Souza, 2007, p. 112).

Na quarta semana, ainda com tema das abóboras – tema que despertou algum interesse pelos alunos da turma – foi iniciado um trabalho de projeto com o objetivo de descobrir “De onde vêm as abóboras?” Assim nasceu um trabalho de

projeto, que se desenvolveu ao longo do estágio, às terças-feiras, num bloco de 1h. Foi-se desenvolvendo a partir das questões das crianças, favorecendo o trabalho em equipa e a democracia entre os elementos da turma. Em grupo, descobrimos como nascem as abóboras, para que servem, elaborámos um livro de receitas – que partilhámos com a comunidade – e por fim avaliámos o trabalho realizado (*cf.* Apêndice 14). Mais uma vez, percebemos que este tipo de trabalho desperta interesse e envolve todo o grupo. “O projecto invoca uma relação entre semelhantes, suportada numa negociação permanente, exaustivamente explicitada, para que todos se vão apropriando, fecundamente, dos seus amplexos e dos seus infinitos” (Peças, 1999, p.59). Ao longo do tempo, todos os alunos foram demonstrando interesse e vontade de participar neste projeto, com pesquisas, dando sugestões e opiniões.

Nesta semana, além de iniciarmos o trabalho de projeto, planificámos pela primeira vez o bloco de expressões. Optámos por neste bloco letivo proporcionar momentos de descoberta e exploração dos sentidos através de atividades lúdicas, visto que “o jogo promove o desenvolvimento cognitivo em muitos aspectos: descoberta, capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais, capacidade de processar informação” (Rubin, Fein & Vandenberg, 1983 citado por Neto, s/d, p. 3). Em grupo, os alunos deviam tentar reproduzir as imagens do livro “A Onda” de Suzy Lee, ao som do mar através do seu próprio corpo. Na semana em que se comemorava o Dia Internacional da Pessoa com Deficiência, organizámos uma atividade, em que impedíamos os alunos de usar alguns sentidos. Para as expressões, organizámos também atividades físico-motoras no ginásio a escola. De acordo com Salomão, Martini & Matinez (2007, p. 9) “o jogo é uma atividade lúdica que tem valor educacional” e os alunos adoram este tipo de atividades, acabam por desenvolver competências fugindo da rotina da sala de aula.

Desde cedo que a professora cooperante foi sugerindo que devíamos começar a intervir o dia todo, com o objetivo de percebermos como funciona na realidade o dia-a-dia de uma turma de 1.º CEB, sentir as dificuldades de gerir o dia todo, mantendo um fio condutor entre as atividades. Até esta altura, tivemos sempre o cuidado da interdisciplinaridade, mas acabámos por fazer a passagem de área de conteúdo ao mesmo tempo que trocávamos de papel: a partir daqui não poderia ser assim,

teríamos de ser capazes de gerir e mudar as atividades, não por quebras no horário mas sim quando a fosse conveniente para a turma. “A interdisciplinaridade é objeto de significativas flutuações: da simples cooperação de disciplinas ao seu intercâmbio mútuo e integração recíproca ou, ainda, a uma integração capaz de romper a estrutura de cada disciplina e alcançar uma axiomática comum” (Pombo, Guimarães & Levy, 1993 p. 10).

A quinta semana de estágio começou com a individualização. Iniciei eu, com o dia de São Martinho. A minha primeira aula como professora titular da turma começou com a habitual conversa de fim de semana – optámos por mantê-la sempre, porque as rotinas são importantes para as crianças e elas gostam de falar do que fizeram. Através destas conversas, é possível tentar compreender a realidade da crianças bem como tentar perceber como se sentem e explorar o bem-estar delas. Apresentámos a Lenda de São Martinho através de um teatro de sombras chinesas – previamente construído por nós – e de seguida, aprofundámos os conhecimentos sobre a Lenda através da leitura e análise do texto. Passámos pelo Estudo do Meio, com a revisão das estações do ano e resolvemos alguns problemas de Matemática. Houve ainda tempo para recebermos as crianças da educação pré-escolar que nos presentearam com uma dramatização da Lenda. (*cf.* Apêndice 15) Este momento foi felicitado pela professora, realçando a minha capacidade de lidar com o imprevisto.

Ainda nesta semana e com o objetivo de apresentarmos o nosso trabalho à comunidade educativa, no dia do Magusto, organizámos uma apresentação na Biblioteca Escolar para todas as crianças de EPE e 1º CEB. Esta atitude foi muito bem recebida por todas as educadoras e professoras que compareceram e nos parabenizaram pelo trabalho desenvolvido. (*cf.* Apêndice 16) Partilhar o nosso trabalho com a restante comunidade é uma forma de, em primeiro lugar, informar a comunidade quanto às aprendizagens que realizamos e que proporcionamos. Em segundo lugar, sujeitarmo-nos a uma avaliação coletiva e em terceiro lugar, avaliarmos o resultado do nosso próprio trabalho (Serralha, F. 2007).

Nas primeiras aulas – e neste último dia principalmente – senti alguma dificuldade em manter um tom de voz uniforme, sem quebras de tom. Por vezes, saí rouca das aulas, porque não conseguia colocar a voz esforçava a garganta. Com o tempo, fui corrigindo esta questão e no final do estágio já me sentia capaz de colocar

a minha voz. Outra das questões inicialmente apontada era a individualização. Por vezes, individualizava demasiado com um aluno, deixando transparecer uma ideia de que não estaria presente para toda a turma. Assim, passei a circular mais por toda a sala para poder estar presente para todo o grupo. A boa gestão do tempo e o fato lidar bem com o imprevisto foram pontos positivos inicialmente referidos.

Nos restantes dias da semana, não estando a lecionar, observava os colegas, o comportamento dos alunos e a intervenção da professora com os alunos do 1.º ano de escolaridade. Continuámos com as intervenções individuais, sempre com o cuidado de melhorar os aspetos menos positivos apresentados pela professora. Lecionei duas aulas seguidas de teor prático e lúdico que levou a uma apreciação sobre o burburinho gerado pelos alunos. Numa das aulas, trabalhei as rimas e o objetivo era que os alunos criassem rimas com os nomes dos colegas, na outra, os alunos exploraram e realizaram de exercícios com o Geoplano. São aulas em que os alunos, pelo tipo de atividade, acabam por conversar com os colegas gerando o burburinho natural. Este foi um dos aspetos por várias vezes mencionado, ora na positiva ora na negativa. Pessoalmente, lido bem com este facto, ou seja, no meu ponto de vista, os alunos podem manter alguns diálogos paralelos com um tom baixo, desde que estejam a trabalhar e a corresponder àquilo que lhes foi solicitado. De acordo com Arends (1995, p.96) “é importante para os alunos falar uns com os outros enquanto aprendem novas competências e conceitos e ajustar-se entre si em tarefas importantes da sala de aula”, também eu, na minha opinião não julgo que seja um ponto negativo, até porque demasiadas chamadas de atenção podem levar ao desinteresse, sendo positivo que conversem e discutam ideias sobre o trabalho desenvolvido. Contudo, nos momentos de trabalho individual e autónomo esta situação já não é favorável, tendo mudado de postura após reparo da professora cooperante.

Até à data, não tínhamos planificado nenhuma atividade direcionada apenas para os alunos do 1.º ano, embora participassem nos momentos de grande grupo. Os alunos tinham demonstrado interesse em participar e em meados de novembro, planifiquei uma aula para os alunos do 1.º ano de escolaridade. À semelhança de uma atividade já realizada com os alunos do 2.º ano, o objetivo também foi criar rimas com os nomes de cada um (*cf.* Apêndice 17). É muito diferente trabalhar com alunos do 1.º ano. O ritmo é diferente, as suas conquistas são diferentes, a atenção tem de

ser redobrada. Julgo que seja ainda mais desafiante lecionar com um 1º ano de escolaridade, por tudo o que os envolve, observando cada vitória no início da sua aprendizagem.

Na semana do Natal sugerimos uma dinâmica diferente, organizando a sala em pequenos ateliers, nos quais os alunos, divididos por grupos, tinham a possibilidade de realizar diversas atividades lúdicas, tais como: construções, pintura, quebra-cabeças, labirintos, palavras-cruzadas e pequenas dramatizações, que lhes permitiam brincar e ao mesmo tempo rever alguns conceitos aprendidos até então (*cf.* Apêndice 18).

Quando lecionar o dia completo já estava assimilado, a professora cooperante colocou um desafio que consistia em lecionar para os dois anos de escolaridade, fazendo a diferenciação do ensino para os alunos com plano de acompanhamento individual pedagógico. Novos receios surgiram. Gerir o dia completo, estabelecendo sempre uma relação com os diferentes níveis de aprendizagem aparentava-se inicialmente bastante complexo.

Quando foi necessário planificar aulas para os alunos do 1º ano de escolaridade, chegámos à conclusão que tínhamos observado pouco da interação da professora cooperante com eles. Desde o início das intervenções que o foco foi o 2º ano. O primeiro dia de aulas para os dois anos de escolaridade foi um misto de perceções. Os alunos reagiram com naturalidade, mas a primeira sensação foi de desorientação. Tinha planificado a aula mas à última da hora reformulei a planificação e a aula foi-se desenvolvendo com normalidade. Tentei estar presente para ambos os anos mas ao longo do dia, apercebi-me de que, por momentos, me focalizei mais num dos anos, tendo corrigido prontamente essa situação. Acabei por me fixar um pouco à zona do quadro, tornando-se uma zona de conforto, pois assim conseguia abranger todos os alunos. Não deixei transparecer a minha insegurança inicial e a aula correu muito bem. Não foi possível realizar tudo o que estava planeado mas o essencial foi o feedback positivo dos alunos, dos colegas e da professora, que considerou a aula como muito boa. Existiu uma nova oportunidade de gerir a aula com os dois anos de escolaridade. Nesta aula já demonstrei uma postura mais confiante e estava segura das minhas capacidades. Tudo correu muito

bem, corrigi as lacunas da aula anterior e senti a turma como “minha” (*cf.* Apêndice 19).

As críticas que a professora cooperante foi fazendo ao longo do estágio foram cruciais para a minha evolução enquanto professora, porque foram sempre construtivas. Apontava os pontos negativos e dava instruções de como os corrigir. Da mesma maneira que salientava os pontos fortes de cada intervenção. Para concluir, sei que hoje sou mais professora do que era em novembro, isso é o reflexo de um estágio soberbo. Estabeleci diversas relações fundamentais para o meu sucesso. Lacunas como tom de voz, individualização, afastamento do quadro, o cuidado com a memória visual, foram consequência da inexperiência.

***CAPÍTULO VI - MUDANÇA DE CICLO, UMA
TRANSIÇÃO QUE DEVE SER FACILITADA***

A transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do Ensino Básico é, geralmente, um período que por norma causa receios e ansiedades, tanto para as crianças como para os pais, tendo em conta as diferenças reais nos dois ciclos educativos. “A educação pré-escolar e a educação básica distinguem-se, sobretudo quanto às funções que assumem no contexto da sociedade portuguesa, nomeadamente em termos da sua organização e da legislação que as suporta” (Serra, 2004, p. 118). Estagiar em dois locais tão distintos, existindo em ambos a vertente de educação pré-escolar levou-me a questionar quais as formas de facilitar a transição das crianças de um ciclo para o outro

A educação pré-escolar é vista como complementar à família, enquanto, a educação básica é vista como espaço de aprendizagem dos domínios do conhecimento, daí que é importante que este percurso dê oportunidade de um “crescimento apoiado, desde as atividades lúdicas criativas da educação pré-escolar até às aprendizagens mais sistematizadas do ensino básico” (Serra, 2004, p.76). Tendo em conta as diferenças existentes entre os dois ciclos, é motivo para se pensar em mecanismos que facilitem a passagem que está dependente da vontade e atuação dos docentes envolvidos. No meu primeiro centro de estágio, que adotava a metodologia MEM e que preparava as crianças de uma forma tão peculiar, não conseguia uma articulação equitativa com o 1.º CEB, visto que, em Coimbra não existem escolas básicas que adotem a mesma metodologia. Ou seja, uma criança que esteja habituada a gerir o seu dia e a trabalhar de acordo com as suas necessidades, vai ter de integrar-se num ensino que lhe impossibilita a sua autonomia. Vai ter sempre de partir do educador criar momentos que diminuam a ansiedade e receio, tanto por parte das crianças como por parte dos pais. Já numa Escola Básica Integrada, essa transição é facilitada. Verifica-se uma colaboração entre docentes, existe a possibilidade de projetos em comum, o espaço físico mantém-se, as crianças têm possibilidade de interagir com os alunos de 1.º CEB e em alguns casos, os pais e encarregados de educação conhecem-se.

Falar em transição leva-nos a falar em adaptação, articulação e continuidade porque são conceitos que resultam do processo de transformação das crianças e das preocupações dos pais. A adaptação é “o modo como a criança experiencia [um novo] contexto, a partir da sua história relacional processada e integrada e do modo

como a sua organização é integrada e transformada nas novas relações” (Portugal, citada por Serra, 2004, p.74). A adaptação das crianças pode ser facilitada através de um processo de articulação, sendo que a articulação é considerada pela mesma autora como os, “pontos de união entre os ciclos, isto é, os mecanismos encontrados pelos docentes, para promover a transição entre ciclos diferentes”; no seguimento desta linha de pensamento, a articulação curricular associa-se assim à prática docente e não a mecanismos teóricos. O conceito de articulação surge estreitamente ligado ao de transição na medida em que se pressupõe que o ensino básico seja a continuação do pré-escolar, de forma a respeitar a evolução natural da criança. Seguindo novamente o pensamento da mesma autora, a continuidade educativa “é uma percepção exterior do fenómeno, enquanto que numa observação mais profunda, se compreende a necessidade de uma articulação para o maior aproveitamento dos ciclos, certamente ligados, mas intrinsecamente diferenciados. Na visão da continuidade aparece uma imagem do produto objetivado, na articulação é o processo que se dimensiona”, (Dinello, 1987 p. 60, citado por Serra, 2004, p.77).

A articulação é uma premissa que está legislada na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 e na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar de 1997, estando também explícito nas Orientações Curriculares para a Educação de Infância, evidenciando o papel do/a educador/a nessa articulação, salientando que “cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória” (ME, 1997, p.28).

Durante a passagem pelos locais de estágio, tive a oportunidade de conversar com diferentes educadoras e com a professora de 1.º CEB sobre esta adaptação e noção de continuidade. Nenhuma das educadoras optou pela realização de fichas de trabalho mas sim por progressivamente introduzir metodologias e materiais que fazem parte de um currículo em 1.º CEB, alertando as crianças para as diferenças dos tipos de trabalho. Ao mesmo tempo que a professora refere que com o 1.º ano de escolaridade existe sempre um cuidado nas doses de mimo, criando laços afetivos mas ao mesmo tempo dando espaço para que construam a imagem da escola. Existe sempre o cuidado de dar uma continuidade ao que as crianças já trazem consigo, porque antes da entrada no 1.º CEB os alunos já trazem alguns conceitos adquiridos.

É importante não ignorar o diálogo com as famílias, pois estas são intervenientes fundamentais neste processo. Se as famílias não forem acompanhadas, poderão facilitar esta transição, ao mesmo tempo que, se não forem acompanhadas e esclarecidas, acabarão por transmitir os seus receios aos filhos, aumentando a ansiedade e receio dos mesmos.

Assim, com este Mestrado conseguimos compreender os receios das crianças que vão integrar a educação pré-escolar, os receios das que entram no 1.º CEB e também atenuar as dúvidas dos pais. “Toda a escolaridade deverá ser norteada pelos mesmos objectivos desenvolvimentais de outras etapas escolares, curricularmente articuladas com os ciclos escolares anteriores e posteriores” (Portugal, 2008, p. 58). Assim, este curso e a possibilidade de estagiar nos dois ciclos é uma mais-valia na nossa formação, pois alerta-nos para o processo de transição.

PARTE II - *QUESTIONAR,*
INVESTIGAR, REFLETIR

**CAPÍTULO VII - *O DIÁRIO DE TURMA E
REUNIÃO DE CONSELHO***

Estagiar numa instituição que adota o Movimento Escola Moderna como metodologia, tal como já referi anteriormente, foi para mim, um momento relevante para o meu percurso. Se inicialmente estava reticente, no final tive a certeza que foi uma vantagem para mim e saí de lá com experiências pertinentes para o meu futuro. Tendo em conta que este foi o meu primeiro contacto prático com a metodologia, tive necessidade de uma vasta pesquisa, foi necessário perceber organização, as interações e as relações. Além da pesquisa fui observando as crianças: a forma como se relacionam com os outros, como interagem com o espaço e como lidam com instrumentos característicos da metodologia. Estes instrumentos não são mais que suportes em papel que ajudam o/a educador/a e as crianças a “apoiar a responsabilidade pela aprendizagem e a vida de grupo” (Folque, 2012, p. 55), ou seja, são meios que facilitam a autonomia e permitem ainda documentar o dia a dia das crianças dentro da sala.

O *Mapa de Presenças* é um quadro mensal de duas entradas, com o dia da semana e mês na linha superior e os nomes das crianças na coluna da esquerda, onde todos os dias as crianças à medida que chegam marcam a presença. O *Mapa de Atividades* é um quadro de duas entradas, com os nomes das crianças na coluna da esquerda e na linha horizontal superior estão as áreas de atividades. Preencher este mapa faz com que as mesmas, antes de iniciarem o trabalho, planeiem e registem o que pretendem fazer. Antes de iniciar o trabalho marcam um círculo na área ou nas áreas em questão e no final do trabalho vão preenchê-lo. Este instrumento permite ainda um processo de reflexão e avaliação, não só do trabalho individual, como de grupo. Os *Inventários* são listagens de materiais que se encontram afixadas nas áreas da sala, ilustradas pelas crianças, que ajudam a recordar as possibilidades de atividades de cada área. O *Diário de Turma* permite o registo de todas as vivências do grupo - desejos, incidentes, conflitos, relatos que qualquer elemento do grupo pretenda assinalar. O *Mapa de regras de vida* contém o registo das regras que foram definidas pelo grupo para a regulação do mesmo. O *Quadro de Tarefas* define as tarefas de cada um durante a semana, visto que aos alunos desde cedo lhes são atribuídas algumas responsabilidades (Niza, 1996).

Estes instrumentos, denominados *instrumentos de pilotagem* “ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece

(individualmente e em grupo) na sala constituindo-se como «informantes da regulação formativa»” (Niza, 1996 citado por Folque 2012, 55).

Na sala onde estagiei à exceção do *Mapa de regras e vida e Inventários*, podíamos encontrar os restantes instrumentos afixados nas paredes. Fui observando as interações das crianças com os diversos materiais. O *Mapa de presenças* era utilizado de forma autónoma, marcando individualmente, à chegada a sua presença assim que chegavam. No entanto, os restantes instrumentos eram utilizados por insistência da educadora e da auxiliar. Após conversa com a educadora a mesma explicou que essa situação advém do facto de serem ainda muito pequenos, mas que com o tempo vão percebendo a rotina desta utilização. Decidi observar de forma mais intensiva as interações das crianças com o Diário de Turma e compreender a sua perceção sobre a Reunião de Conselho, isto porque, considero que as crianças de tenra idade não têm ainda uma ideia concebida da utilização do mesmo e da importância atribuída à reunião.

“O Diário de Turma é um instrumento do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna Portuguesa, através do qual é implementado o princípio da participação democrática na vida da escola e, futuramente, na sociedade” (Garcia, 2010, p.6). De acordo com um dos protagonistas do MEM em Portugal,

o Diário de Turma é uma folha de dimensões variáveis (mas nunca inferior a 99 x 60) dividido em quatro colunas. As duas primeiras recolhem os juízos negativos e positivos, da educadora e dos alunos, sobre as ocorrências mais significativas ao longo da semana sob os títulos «não gostei» e «gostei». A terceira coluna destina-se ao registo das realizações também consideradas mais significativas e é encabeçada normalmente pela palavra «fizemos». A quarta coluna, destinada ao registo de sugestões, aspirações e projectos a realizar, é iniciada por «queremos» ou «desejamos» (Niza, 1996, p.150).

Este instrumento traz vantagens tanto para as crianças como para o/a educador/a. As três primeiras colunas permitem fazer uma avaliação sociomoral e curricular da semana. A quarta coluna permite uma participação na planificação futura. O *Diário de Turma* também, à criança, a possibilidade de integrar as suas

experiências no contexto de grupo descentrando-se de si e assim ficar também ela mais receptiva às perspetivas do grupo. A análise do diário, em *Reunião de Conselho*, é efetuada nas sextas-feiras à tarde. Esta análise “começa pela leitura feita pelo educador de cada uma das colunas do «Diário» ”, (Folque, 2012, p.59). Neste espaço de tempo, tanto a educadora como as crianças realizam uma avaliação da semana, salientando os aspetos positivos e negativos da mesma e ainda a planificam projetos futuros. A Reunião de Conselho dá à educadora a possibilidade de desenvolver um trabalho pedagógico baseado em valores de democracia participativa, promovendo a cooperação e a cidadania, e também a liberdade de expressão e responsabilidade. Por ser escrito ao longo da semana e ser lido apenas em reunião, o *Diário de Turma* permite também a clarificação de regras e a resolução de conflitos, que distanciados no tempo originam uma reflexão dos atores do conflito, uma interiorização do acontecimento e o compromisso perante o grupo de melhoria de atitude. Numa investigação sobre a correta utilização do Diário de Turma em contexto Jardim de Infância, Aurora Garcia (2010, p.7), afirma que este “é o instrumento mediador que assegura o controlo da execução das atividades e dos projetos combinados e que dá lugar ao debate das normas de convívio e dos comportamentos sociais do grupo” e ainda que “[...] é essencial para dar espaço à voz da criança e para promover a participação ativa dos alunos nos processos de tomada de decisão sobre aquilo que lhes diz respeito” (idem).

Durante o estágio surgiram diversas oportunidades de gerir a Reunião de Conselho – em conjunto com o meu colega de estágio - que por norma, foram momentos em que o grupo participava ativamente. Era feito o balanço da semana, salientando as atividades relevantes que realizámos, confirmávamos se cumprimos com o que planificámos e planeávamos a semana seguinte. Quando analisávamos a coluna do «não gostei», tornava-se embaraçoso para algumas crianças, porque normalmente permaneciam escritas as ações impulsivas, como um palmada, um puxão de cabelo, um empurrão e a ação era exposta ao grupo. Era dada voz aos intervenientes para relatar os factos, para se defender ou desculparem para com o colega e o grupo acaba também por intervir defendendo ou acusando um dos indivíduos. Esta resolução de conflitos distanciada do momento em que ocorreu permite que as crianças aprendam a refletir sobre as suas atitudes.

A escrita no Diário não era hábito adquirido. Nós – adultos – quando queríamos reforçar o bom comportamento e o empenhamento do grupo nalguma atividade específica, íamos escrever ao Diário, não só para reforço mas também para incentivar o registo, porque por parte das crianças o registo era realizado, principalmente, quando algum/a amigo/a o/a magoava ou quando gostavam de uma atividade em específico. A escrita regular no Diário era uma das metas da educadora, para que este passasse a ser um instrumento habitualmente utilizado pelo grupo. Além do acima descrito, o facto de existir um registo, permite sempre fazer uma retrospectiva, uma análise da evolução do grupo. O registo no Diário é “a memória histórica e registo cultural de um grupo de alunos com o seu professor, ou de uma escola” (Niza, 1991 citado por Garcia, 2010, p.7).

Ao longo dos três meses de estágio resultaram algumas conversas informais com as crianças, em que concluí que elas têm a ideia que o Diário é para escrever quando alguém “bate” e que a Reunião de Conselho é um momento para “tratar de assuntos”. São ideias e rotinas que com o tempo irão ser desmistificadas, e passarão a fazer parte da organização do grupo, ajudando individualmente as crianças a partilhar as suas experiências com os colegas.

Estes instrumentos, não só o Diário de Turma, mas todos eles ajudam as crianças a integrar e partilhar as suas experiências com grupo, fazendo assim parte da organização do mesmo. São meios de gestão, reflexão e avaliação que mesmo com apenas quatro anos são capazes de gerir autonomamente, principalmente, porque no grupo os mais velhos vão ajudando os mais novos a manter estes registos e estas rotinas, que são relatos diários do que fazem. Segundo Folque, (2012, p. 56), “o MEM reconhece que a institucionalização destes instrumentos e a organização do tempo não garantem uma verdadeira abordagem sociocêntrica”, ou seja, a utilização destes instrumentos apenas facilita a rotina do dia-a-dia - a chegada, a organização do grupo e do tempo, as comunicações -, mas para que o modelo se aplique é necessário que educador esteja sempre a par da realidade da criança, que defina um currículo a partir dos seus interesses e principalmente o educador tem de “conhecer a criança e trabalhar na sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), proporcionando os «andaimes» necessários para que a criança progrida” (idem).

**CAPÍTULO VIII - *O JARDIM BOTÂNICO
COMO ESPAÇO DE DESCOBERTA***

As crianças têm verdadeiro fascínio pelos espaços externos porque eles são o lugar da liberdade. Apontado de forma unânime pelas professoras, o prazer de estarem aí deve-se ao fato do tempo ao ar livre não estar previamente esquadrihado: as vivências suscitam encontros, favorecem o exercício amplo da liberdade e possibilitam embates, oposições a movimentos individualistas, sempre alimentados pelo sentido do «é meu», que se constitui fortemente na privacidade das salas (Tiriba, 2005, p.208).

A caça ao tesouro no Jardim-Botânico foi verdadeiramente uma das experiências mais bem-sucedidas em estágio. As crianças já se encontravam motivadas antes da sua realização. A sua implicação durante a atividade foi notória e a avaliação da atividade foi de excelência.

Numa situação posterior à realização da atividade tive oportunidade de ler que “ A educação formal deve ser acompanhada da educação artística e ambiental - um percurso pela natureza vale mais que dez bibliotecas” (Neto, 2013, s/p). A atividade ao Jardim-Botânico é uma prova disso mesmo: as crianças foram conhecer um espaço público onde podem aprender botânica, é possível explorar o espaço, a cor, os cheiros, a textura ou simplesmente brincar.

Além de se enquadrar no Projeto Curricular, que consistia na descoberta da Cidade de Coimbra, a ideia de ir ao Jardim Botânico surgiu no decorrer da conversa sobre o Dia da árvore, como um local que poderíamos visitar, para evidenciar a importância das árvores e do ambiente em geral, proporcionando o desenvolvimento de processos de aprendizagem, momentos de exploração e diversão junto das crianças.

O Jardim Botânico é um espaço situado no centro da cidade de Coimbra desde 1772, sendo por isso, considerado um marco cidade. Este espaço permite-nos viajar pelo mundo sem sair da nossa cidade, e de acordo com as OCEPE, “é importante proporcionar processos de aprender: a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade em saber e a atitude crítica” (ME, 1997, p. 85). O Botânico é um espaço ideal para proporcionar estes processos de aprendizagem juntamente com momentos de pura brincadeira.

Inicialmente a ideia era de planejar apenas a visita, realizando as atividades implementadas pelo serviço pedagógico do Jardim Botânico de Coimbra, o que não foi possível tendo em conta que o serviço pedagógico se encontra temporariamente suspenso. Surgiu a necessidade de organizar não só a visita como também as atividades, para tal contámos com total disponibilidade e parceria da responsável do serviço pedagógico, a Dra. Cláudia Pires. Foi realizada uma primeira visita ao Jardim em que fotografámos, recolhemos informação e tirámos notas para podermos organizar uma atividade no espaço.

A atividade foi intitulada de “a Caça ao Tesouro no Jardim Botânico”, as crianças iriam ser piratas, os adultos capitães e iriam existir mapas, pistas e um tesouro.

Nesta fase nós - futuros educadores de infância - consideramos que é necessário abordar sempre conteúdos, assim, a elaboração dos materiais - percursos, mapas e pistas para dar seguimento à caça-tesouro – foi baseada no desenvolvimento/treino de competências como a orientação espacial, lateralidade, contagem, identificação/correspondência de grafemas, bem como despertar a curiosidade pela ciência, e não menos importante, fomentar a importância do trabalho em grupo. Foram criados percursos específicos para cada equipa: indicações de direção; perguntas simples e diretas; reforços positivos à ultrapassagem das pistas. Além dos percursos e das pistas, criámos também materiais com o objetivo de tornar a atividade lúdica, tais como: cartões de identificação de pirata, diplomas de participação e um baú do tesouro (*cf.* Apêndice 20).

Foram marcadas diversas datas, sendo repetitivamente adiadas, devido aos dias de chuva que foram frequentes até Abril. Não é que as crianças não pudessem sair com chuva, mas efetivamente para o tipo de atividade que tínhamos programado, precisaríamos de um dia seco, para que o espaço estivesse propício a exploração e diversão das crianças. A atividade decorreu em meados de abril e começou bem cedo. Havia necessidade de “plantar” as pistas, testar os percursos e esconder o tesouro.

Para poderem participar na Caça ao Tesouro, as crianças tiveram que responder a algumas questões, como identificar os Arcos do Jardim, associar os arcos a um grafema, e ainda saber quais as partes constituintes das árvores. Este seria o mote

para a distribuição das equipas (Troncos, Folhas, Folhas e Frutos). Os piratas foram distribuídos pelos quatro capitães (educadora, auxiliar, estagiários) e foram lidas as regras de participação com todas as indicações necessárias. Estava tudo pronto para começar a “caça”.

O ponto de partida e de chegada eram em comum, os percursos diferentes. Cada adulto levou uma equipa, e o objetivo era seguir todas as pistas, respondendo às questões corretamente até chegar à última pista, que era uma tarefa para o grande grupo, para salientar a importância do trabalho em equipa. A última pista tinha as indicações da localização do tesouro, no terraço do Jardim Botânico. As crianças procuram e encontraram o baú do tesouro, recheado de moedas de chocolate e um prémio – visita guiada a um laboratório da Universidade de Coimbra.

Já não houve tempo para a visita e a distribuição das moedas já foi realizado no jardim de infância. Esta foi realizada pelas crianças, que tiveram que fazer algumas contagens para dividir equitativamente as moedas por todas elas. Tivemos ainda oportunidade de refletir sobre a atividade, salientando os momentos que mais gostaram, evidenciando a vontade de regressar.

Esta atividade foi sem dúvida a mais trabalhosa, visto que, que implicou trabalho de campo, preparação de percursos e materiais. A sua realização foi extenuante, no entanto não podia ser mais compensadora. Os feedbacks recebidos foram os melhores. O entusiasmo era visível nas crianças enquanto decorria a caça ao tesouro. As conversas com a educadora e a auxiliar foram no mesmo sentido, ou seja, que as crianças gostaram, foi divertido e a atividade estava bem organizada. Foi uma atividade lúdica levando-os ao imaginário dos piratas, em que tinham de responder a algumas questões para ultrapassar as pistas e que foram respondidas com facilidade.

Esta atividade foi propícia ao treino de competências. Não lhes era exigido que aprendessem conteúdos, no entanto, adquiriram novos conceitos relacionados com a botânica, observando as árvores, as plantas, as flores e os sapos. É importante realçar que objetivo era que se divertissem a encontrar um tesouro.

Após a minha participação no *Seminário Espaços para a Infância - Aprendizagens, desafios e potencialidades do exterior organizado pela Associação Nacional de Intervenção Precoce (ANIP)* valorizei ainda mais a atividade porque

brincar em espaços públicos traz um conjunto de vantagens. Facto esse, que foi realçado no Seminário supracitado:

a usabilidade dos espaços públicos pelas infâncias (de todas as idades e diversas culturas) pode constituir fator de proteção e propiciar a resiliência, acrescentar valor às rotinas do quotidiano, aumentar a rede social de suporte, além das potencialidades de enriquecimento mútuo e de sustentabilidade dos sistemas pelas próprias dinâmicas de gestão da qualidade e envolvimento no compromisso de manutenção e melhoria (Almeida, 2013, s/p).

**CAPÍTULO IX - A APRENDIZAGEM DA
ESCRITA: A CALIGRAFIA CURSIVA OU DE
IMPREENSA?**

“Há crianças que ingressam na língua escrita por meio da magia (uma magia cognitivamente desafiante) e crianças que entram na língua escrita pelo treino de «habilidades básicas». Em geral, as primeiras se tornam leitoras; as outras têm um destino incerto” (Ferreiro, 2002, citado por Coello, 2007, p. 167).

A escrita é uma atividade com grande complexidade, sendo uma competência para ser adquirida, necessita de ser ensinada,

ao contrário da linguagem oral que se desenvolve de forma espontânea e universal, a escrita precisa de um ensino formal para que desenvolvam as competências relacionadas com a extracção de significados de cadeias gráficas (leitura) e com a produção de cadeias gráficas dotadas de significado (expressão escrita) (Sim-Sim, 1997, citada por Pinto, 2011, p. 297).

Se a escrita é uma competência a ser ensinada, cada professor decerto que escolherá a melhor estratégia e o melhor método para ensinar esta competência aos seus alunos. Para que os alunos aprendam esta competência é necessário que compreendam a verdadeira função da escrita. É necessário ensinar a escrita com significado e não como forma de obrigação, porque “o absurdo da escola tradicional é que se escreve nada para ninguém. Todo o esforço que a escola tradicional pede à criança é o de aprender a escrever para demonstrar que sabe escrever”. (Kaufman 1995, p.51 citado por Pinto, 2011 p. 299).

É importante que o profissional que ensina a escrever, goste de escrever de modo a conseguir transmitir o verdadeiro significado das palavras para os seus alunos e para atingir esse significado é necessário que o professor delineie a sua estratégia através da planificação, sendo que “o objetivo desta planificação é o de o educador levar em consideração o que os alunos já sabem e o que eles ainda ignoram e a partir daí formular projectos de escrita que incentivem os alunos a quererem produzir algo com significado (idem)”.

É ainda importante que desde cedo os alunos adquiram o prazer de escrever, e também de ler, “até porque, a escrita é uma competência que por todas as suas características inerentes quando em permanente uso e treino se desenvolve ao longo da vida ou, ao contrário, quando não utilizada se estagna e perde qualidades” (Pinto,

2011, p. 299). Com a entrada na educação pré-escolar, as crianças começam não só a contactar com a escrita informal, mas também com a formal. Segundo Santana (2009, p. 29), “a escrita nos primeiros dias de escola surge, naturalmente, integrada na própria organização (...)”, esse contacto começa com a visualização das palavras em diversos materiais e a aprendendo também a escrever o seu nome. Esta aprendizagem pode ser uma ferramenta para cativar a criança para as relações entre as palavras orais e as palavras escritas, bem como a relação entre as letras e os sons. Os registos efetuados ao longo do dia são outro instrumento que pode ser utilizado para essa finalidade.

A escrita é uma competência que depois de aprendida, nos acompanha em todo o nosso percurso de vida. Escrever foi um tema comum que me suscitou curiosidade ao longo dos dois estágios. No estágio em educação pré-escolar deparei-me com uma metodologia socio-construtivista que reproduz o modelo social, onde tudo deve ser o mais aproximado da realidade e assim facilita a aprendizagem da leitura e da escrita através da permissão da utilização de caracteres de imprensa. Contrapondo com o estágio em 1º CEB, que assumindo as normas tradicionais impõe que todos os alunos aprendam a escrever treinando a caligrafia manuscrita. Encontra-se definido nas *Metas Curriculares de Português*, que os alunos devem “transcrever um texto curto apresentado em letra de imprensa em escrita cursiva legível, de maneira fluente ou, pelo menos, sílaba a sílaba, respeitando acentos e espaços entre as palavras” (ME, 2013, p.10), ora neste caso as diretrizes do ME levam todos os professores de 1º CEB a ensinar os alunos a escrever com uma caligrafia cursiva, vindo este facto já na legislação desde os tempos antigos em que, tal como encontrou Magalhães, “a Caligrafia ou Arte de Escrever bem consiste em saber formar os caracteres do Abecedário da Língua Portuguesa, juntá-los em palavras, e estas em regras de Escrita de um modo claro, aseado, exacto, distinto, elegante e fácil” (Barbosa, 1796, citado por Magalhães, 2008, p.7). Ainda hoje é suposto que a caligrafia seja elegante? Ou seria mais vantajoso as crianças aprenderem a escrever de forma simples e o mais aproximado à realidade possível? Recentemente começam a existir estudos sobre esta temática, existindo mesmo países que pensam abolir o ensino da escrita cursiva na educação, nomeadamente a Finlândia. Este estudo incide na perspectiva de que os “jovens e crianças têm uma escrita muito mais ativa no

computador e por este motivo, acredita-se que seja desnecessário perder tempo ensinando as crianças a escreverem com letra cursiva” (Eerola, 2014).

Segundo investigações recentes, a escrita cursiva é importante para desenvolver a motricidade fina e exercitar a memória, no entanto, as crianças desde cedo têm contacto com os *media*, seja no computador, em *outdoors*, livros, televisão entre outras, proporcionando o contacto direto com a letra de imprensa, levando o aluno a identificar-se com a sua realidade. Aprender primeiramente a letra de imprensa pode facilitar a aprendizagem no momento em que a criança está a descobrir as letras. O uso desta, com traços mais simples, permite manter a individualidade de cada letra. Considera-se cada vez mais uma perda de tempo os sucessivos treinos do alfabeto em letra cursiva, que levam o aluno ao desgaste e *stress*. Este tempo poderia ser aproveitado com a realização de atividades mais motivantes para o aluno. (Scala, 1997).

No estágio em educação pré-escolar, quando me foi solicitado pela primeira vez que escrevesse um documento, fiquei apreensiva não sabendo qual a letra a utilizar: se a cursiva ou maiúscula de imprensa. A educadora sugeriu que utilizasse a minha caligrafia corrente (desde que fosse uniforme), sendo essa aquela a que estavam habituados. Quando questionada sobre o porquê da utilização da caligrafia corrente - facto que não estava habituada noutros locais de estágio - a educadora prontamente referiu que a metodologia defende a aproximação à realidade. Já no 1º CEB as diretrizes mantêm-se no ensino da caligrafia cursiva, à qual tive alguma dificuldade em habituar-me novamente. Não conseguia desenhar a letra tal como a professora cooperante, tendo tido, na verdade, necessidade de a treinar, para que conseguisse fazer uma caligrafia minimamente equiparada à da professora. Assim, com esta dualidade de estratégias surge o meu interesse em tentar descobrir qual das formas seria mais vantajosa para o aluno. No entanto, à luz da discussão de Márcia Scala (1997, p. 12) sobre o uso da letra cursiva, a mesma reflete que

os profissionais que introduzem mais tardiamente alegam que existe complexidade no traçado, que devemos respeitar o desenvolvimento visual e motor, levantando ainda a dificuldade imposta mediante o domínio de relações de tamanho (maiúscula e minúscula) bem como , a irregularidade diante do uso

da linha (nem sempre permanecem sobre a linha) . Os que introduzem o uso mais precocemente, alegam que nós é que temos algumas visões pré-concebidas sobre o que possa causar dificuldades para a criança; que elas apresentam grande capacidade para lidar com signos e têm especial motivação por fazer uso da mesma forma de escrita utilizada pelos pais.

Assim sendo, o ensino da competência da escrita, tal como o ensino de outras competências assenta na premissa de que devemos adaptar o ensino ao grupo de alunos. Considerando a mesma autora a escrita “como uma capacidade de representar ideias com formas gráficas e a letra como um recurso instrumental da leitura e da escrita”, (idem), estabelece que a passagem da letra de imprensa para a letra cursiva deve basear-se ter em conta as habilidades cognitivas das crianças, pois são elas que permitem que a criança lide com os signos. É necessário primeiro enfatizar o conhecimento dos mecanismos envolvidos na fase inicial do processo, de seguida, efetuar o ingresso no sistema cursivo. Com a passagem da utilização da letra de imprensa para a letra cursiva, o aluno pode sentir algumas dificuldades causando, inclusive, uma perda de velocidade de codificação devido à simplicidade que a letra de imprensa oferece (Scala, 1997).

É importante que a aprendizagem da escrita e também da leitura, sejam realizadas para que as crianças adquiram os mecanismos e que os automatizem, pois a leitura e a escrita são competências que são competências imprescindíveis à qualidade de vida de cada um. As crianças percorrem um caminho na aprendizagem da escrita, desde o início da sua aprendizagem até compreenderem o seu uso a função e características.

Seguindo a teoria de Lomas, não existe um método ou uma estratégia perfeita, visto que o mesmo afirma que “não é possível que da sua análise se depreendam directamente modelos, que, como receitas, nos digam como se pode levar a cabo o seu ensino” (Lomas, 2003, p. 217), todavia depois de analisar ambas as questões, considero que seja mais vantajoso que a criança inicie o seu processo de aprendizagem através da letra de imprensa pela simplicidade do seu traço. O facto de estar definido que os alunos têm de aprender a caligrafia cursiva, mas não impede que os professores facilitem a aprendizagem num sistema mais simples.

“Escrever significa que o indivíduo é capaz de comunicar pensamentos ou sentimentos com o auxílio d signos visíveis, compreendidos pelos outros”, (Rebelo, 1990, p.91).

***CAPÍTULO X - APRENDIZAGEM PRECOCE
– A ENTRADA ANTECIPADA NO 1.º CEB***

A aprendizagem da leitura e da escrita aparece-nos como uma atividade simultaneamente fácil e complexa. A um lado encontramos crianças de 4 e 5 anos capazes de identificar palavras escritas, de lerem frases dum pequeno texto; a outro lado vimos crianças de 7 e 8 anos que decifram penosamente os grafemas, não reconhecem certos fonemas, soletram sílabas laboriosamente e hesitam constantemente na articulação correta dos fonemas de uma palavra nova (Rebelo, 1990, p 71).

Está estipulado que a entrada para o 1º CEB é aos seis anos de idade, mas será que iniciar o 1º ano de escolaridade apenas com cinco anos é cedo demais? Debrucei-me sobre o tema da aprendizagem precoce a partir do momento que verifiquei que no estágio em 1º CEB estavam integrados no 1º ano de escolaridade dois alunos – um rapaz e uma rapariga - com cinco de idade. O rapaz que vou denominar por *João* completou os 6 anos de idade em dezembro 2013 e a rapariga, que vou denominar por *Maria*, completou os 6 anos apenas em janeiro 2014. As suas relações, atitudes e as formas de trabalhar, despertaram-me o interesse em refletir sobre esta temática.

Não seria mais vantajoso, estas crianças permanecerem mais um ano educação pré-escolar? Era uma questão que me colocava permanentemente. Sou apologista do brincar e do tempo para brincar. De acordo com Eduardo Sá, (2012, s/p) “brincar só ao fim de semana não é brincar: é pôr uma agenda no lugar do coração”. As crianças, de acordo com o exigente horário letivo perderam grande parte do tempo disponível para brincar. Estas crianças em particular demonstram capacidade em aprender e mesmo a um ritmo mais lento, conseguem acompanhar os restantes colegas. Todavia, também demonstram alguma necessidade em brincar, passando muito tempo distraídos com os materiais.

A lei vigente em Portugal estipula a entrada para o 1.º CEB com seis anos de idade. Contudo, as crianças que completem os seis anos de idade entre 15 de setembro e 31 de dezembro, apenas entrarão caso existam vagas. Porém, mediante um parecer de um psicólogo e um requerimento à direção regional de educação, é possível antecipar a entrada de crianças com apenas cinco anos de idade.

Verdade é que cada criança aprende a seu ritmo, e generalizar a idade de entrada no 1.º CEB, nem sempre parece a opção mais sensata, pois segundo

Gonçalves (1993, p.82), “não é a idade que determina o início da aprendizagem mas sim o nível de desenvolvimento de cada criança, o seu nível de conceptualização, não havendo, por isso, um ponto de partida fixo”; desta forma, torna-se difícil analisar a pertinência da entrada destas duas crianças para um nível mais exigente.

Tal como refleti anteriormente, a entrada para o 1.º CEB é por norma um período de dúvidas e receios por parte de pais e filhos. Neste caso, os pais do *João* e da *Maria* tinham pensamentos diferentes sobre a integração dos seus filhos no 1.º ano de escolaridade. Enquanto a mãe da *Maria* estava completamente segura de que a frequência do 1º ano seria o melhor para a sua filha, a mãe do *João* estava muito reticente. A *Maria* apenas completou os seis anos em janeiro, logo teve que ser submetida a uma avaliação pelo psicólogo da escola. Em parceria com a educadora, considerando as suas capacidades cognitivas e o desenvolvimento da menina, ambos concordaram que a *Maria* estaria preparada para ingressar com o seu grupo de pré-escolar numa turma de 1.º ano de escolaridade. No caso do *João*, apenas foi necessário solicitar autorização à Direção.

“Toda a aprendizagem resulta da interação que se desenvolve entre os fatores genéticos e os fatores de maturação, relacionados com a experiência vivida pela criança no dia-a-dia.” (Rebelo, 1990, p 71). Ambos se integraram muito bem no restante grupo, mesmo sendo uma turma de 1.º e 2.º anos de escolaridade. Nesta fase, segundo análise da professora titular da turma, ambos leem muito bem e revelam um bom desempenho. Contudo, demonstram ainda uma grande necessidade de brincar - sendo mais visível no *João*. Qualquer um dos dois revela ótimas capacidades cognitivas, mas já têm maturidade suficiente para estar numa turma de 1.º ano de escolaridade? Ao longo do estágio, observei as dificuldades da *Maria* em falar perante o grupo ou até mesmo com a professora, chorando diversas vezes sem motivo aparente. Da mesma forma que observei o *João* chorar quando não conseguia realizar um trabalho ou quando errava uma questão.

A maturidade é um aspeto essencial a ter em conta a quando da decisão de integrar uma criança no 1.º ano de escolaridade. É necessário que se reúnam uma série de condições para que as crianças não sofram insucesso durante a aprendizagem, sendo esta mais do que o mero sucesso académico. É necessário que as crianças tenham desenvolvido a capacidade de se integrar em novos espaços e

sejam capazes de criar laços relacionais que lhes favoreçam o desenvolvimento. Se as crianças eventualmente não conseguirem acompanhar o ritmo dos colegas podem correr o risco de desmotivação. Uma das soluções adotadas pela professora cooperante é canalizar os alunos mais velhos para ajudar os mais novos.

A educação pré-escolar é um espaço que proporciona aprendizagens às crianças, não sendo uma perda de tempo no processo de crescimento das mesmas. Segundo Lourenço, (1996, p. 62), “além de lhe permitir um tempo mais prologando fora das atividades relativamente exigentes da escola primária, a escola pré-primária é tempo importante de preparação para as aprendizagens escolares e sociais que a escola primária impõe (...), deste modo é através de momentos de brincadeira e de experiência, estas despoletam capacidades fundamentais para o desenvolvimento motor, social, emocional cognitivo e para a linguagem. Mais um ano em educação pré-escolar não iria ser prejudicial para as crianças pois através do brincar, e iriam progredir ainda mais. Mesmo elas já saibam escrever e contar, o tempo do pré-escolar ajuda a desenvolver a maturidade emocional, dando tempo para que as crianças aprendam por si a capacidade de brincar, de aceitar o não ou simplesmente adiar a recompensa.

Os principais intervenientes no processo de aprendizagem são os alunos. A opinião dos mesmos é fulcral, porque independentemente dos ideais dos pais, são os alunos que têm de se integrar e de se adaptar a uma nova realidade. Numa conversa informal, quando questionados sobre se preferiam estar na educação pré-escolar, em que poderiam brincar o dia todo, ambos os alunos, sem qualquer hesitação respondem que preferem estar no 1º ano de escolaridade. As razões apresentadas por ambos são gostarem dos seus colegas e poderem aprender mais.

De acordo com Eduardo Sá (2007, p.31), num dos seus textos sobre a pedagogia infantil, “as crianças não gostam de estudar: mas adoram aprender”, estas sentem-se bem e acompanham o desenvolvimento dos colegas. Neste momento, nem os pais nem a professora cooperante consideram que existam desvantagens em relação às duas crianças. A mãe do João, nesta fase, reconhece as ótimas capacidades cognitivas do seu filho, no entanto considera que não seria menos vantajoso para ele ter permanecido mais um ano a frequentar a educação pré-escolar.

É importante que se dê tempo às crianças para brincarem. A educação pré-escolar é tempo e o espaço indicado para que elas brinquem e ao mesmo tempo adquira as competências necessárias para se tornar um bom aluno. Na minha opinião antecipar esta entrada é encurtar o tempo da criança brincar e transportá-lo para o mundo dos adultos se realmente “ (...) estivermos interessados no desenvolvimento da criança, é melhor confrontá-la com matérias ou responsabilidades escolares em idades relativamente propícias para as compreender e lhes dar significado” (Lourenço, 1996 p. 64).

CAPÍTULO XI - *A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DE GRUPO*

“O trabalho em equipa, cuja organização se baseia numa estruturação tal que permite aos alunos a execução de tarefas em conjunto e a obtenção de melhores resultados” (Freitas e Freitas (2003); Kagan (1994) citado por Nóbrega, 2011, p. 61).

A aprender a trabalhar em grupo é uma mais-valia para que consigamos trabalhar em equipa nos estágios e na vida futura. No final deste percurso, sinto-me obrigada a salientar a importância dos meus colegas para os objetivos que atingi enquanto estagiária – tanto em educação pré-escolar como em 1.º CEB. A aprendizagem cooperativa é uma forte estratégia de promoção de aprendizagem e realização escolar, que causa diretamente a bons resultados. Ao longo do meu percurso académico, constatei que as pessoas com quem trabalhamos são um fator bastante importante para o sucesso das nossas práticas. O trabalho de grupo foi uma estratégia adotada por diversos docentes tanto na Licenciatura como no Mestrado que nos permitiu alargar horizontes e expandir os meus conhecimentos.

A cooperação pode ser definida como “a capacidade de compreender as outras pessoas; o que é que as motiva, como é que funcionam, como trabalhar com elas cooperativamente” (Goleman 1995, citado por Fernandes 1999, citado por Nóbrega, 2011, p. 61) assim, aprender a cooperar uns com os outros é um meio para atingir o sucesso no futuro.

O trabalho em equipa é uma postura que deve ser adotada enquanto alunos mas também enquanto professores. É uma vantagem enquanto alunos, porque estes desenvolvem a linguagem e diferentes padrões de interação, conseguem perceber o valor da experiência na aquisição e desenvolvimento de conhecimentos. Desenvolvem mais confiança e interagindo com os outros e reconhecem as suas responsabilidades perante o grupo (Nóbrega, 2011). O trabalho cooperativo é uma vantagem para os professores na medida em que reduz o isolamento dos mesmos, enriquece e facilita o trabalho dos profissionais. Permite a coordenação de atividades e partilha de responsabilidade, aumentando assim a eficiência da prática educativa. Proporciona ainda a diversificação de métodos de ensino contribuindo para a qualidade de aprendizagem dos alunos. Cria também uma maior confiança profissional coletiva e ainda desenvolve a capacidade de reflexão sobre a ação (Abelha, 2011).

Pretendo, nesta reflexão, focar-me na importância do trabalho em equipa por parte do pessoal docente. Decidi incidir nesta matéria após ter observado de perto a realidade de uma Escola Básica Integrada contrabalançando com o já observado em Escolas Primárias tradicionais. Em diálogo com diversos docentes, que por vezes, relatavam algumas experiências da sua carreira, lembravam episódios dos vários anos de lecionação em locais isolados, existindo por vezes apenas um docente. Um docente que esteja a lecionar numa escola apenas com uma turma de 1.º CEB fica cingido a um isolamento permanente, ficando responsável por tudo o que se passa numa sala de aula durante aquele ano letivo, anulando a reflexão e partilha de informação com colegas. O trabalho em equipa proporciona ao profissional um apoio na resolução de problemas bem como o desenvolvimento e inovação na qualidade do ensino. Este trabalho não pode centrar-se apenas em discussões de currículos e avaliações, é necessário que exista também uma discussão e reflexão sobre as dificuldades sentidas em ambiente sala de aula.

A colaboração, de acordo com Boavida e Ponte (2003, p. 3) citado por Abelha (2011, p. 128) “estabelece-se entre um conjunto de professores que trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas sim numa base de igualdade, em que existe ajuda mútua e em que todos trabalham para atingir objectivos comuns e que a todos beneficiam” assim, praticada desta forma, a colaboração traz um enorme conjunto de benefícios para não só para o profissional como também para o aluno. Para que a colaboração exista, não basta uma relação de amizade entre profissionais e a partilha de dificuldades e mágoas. É necessário um esforço conjunto e articulado, uma mobilização dos conhecimentos de cada profissional, o questionamento constante e o reconhecimento dos erros sempre mantendo a focalização da ação profissional nos alunos. (Roldão, 2006,2007 citado por Abelha, 2011, p. 128).

No decorrer das pesquisas efetuadas sobre o tema, surge uma questão que me direciona para o esclarecimento da dualidade de conceitos associados ao trabalho de equipa: colaboração e cooperação. Segundo vários estudos analisados por Abelha (2011), a cooperação possibilita que os profissionais tenham programas e currículos distintos, visto que podem não trabalhar em conjunto a mesma questão. Este tipo de participação por norma não se discute nem se questiona, resultando numa aprendizagem reduzida para o docente, podendo inclusive não traduzir-se em

benefícios para todos os intervenientes. Contudo, a colaboração é uma participação que consente benefícios para todos na medida em que resulta de uma responsabilidade partilhada sustentada numa negociação e no desenvolvimento de tarefas coletivas, que origina numa comunicação eficaz com elevados níveis de confiança. A colaboração implica uma maior disponibilidade dos profissionais porque a partilha e reflexão são discussões que carecem de tempo. Assim, segundo Boavida e Ponte (2002, p. 4 referenciados por Abelha 2011 p. 130), “a realização de um trabalho conjunto, a co-laboração, requer uma maior dose de partilha e interação do que uma simples realização conjunta de diversas operações, a co-operação”.

A colaboração docente, além de trazer um enorme conjunto de vantagens para professores e alunos, pode também ser benéfico para as escolas enquanto organizações. De acordo com Little (1987), referenciada por Lima (2002), resumido por Abelha (2011), as escolas beneficiam da presença de uma coordenação do trabalho docente nas salas de aula, ficam melhor organizadas para lidar com as inovações pedagógicas e organizacionais da mesma forma que ficam também melhor preparadas para atenuar os efeitos negativos da mobilidade do corpo docente fornecendo ainda aos novos professores assistência e apoio e integrando-os nos valores e tradições da escola. Escolas que patrocinam uma cultura de colaboração entre os professores são e permitem que “os professores aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências” (Hargreaves, 1998 citado por Herdeiro & Silva, 2008, p. 8). No entanto, segundo o mesmo autor, a maioria dos professores continua a ensinar individualmente, fechados nas suas salas, sentindo-se assim mais protegidos em relações às influências exteriores, privando-se de enriquecer profissionalmente.

A colaboração entre docentes oferece um vasto leque de vantagens, no entanto, é também importante que existem alguns fatores que restringem esta colaboração. Refletindo sobre este aspeto, Abelha (2011, referencia Thurler, 1994) que expõe alguns desses fatores, entre eles, a organização e a gestão escolar que estão cada vez mais centralizadas, valorizando os comportamentos individuais, a ausência de estruturas facilitadoras da colaboração como a definição e fragmentação dos horários, dos professores a ainda o facto de se considerar o trabalho em equipa pedagógico como difícil.

O trabalho em equipa é uma estratégia que devemos adotar enquanto alunos e enquanto professores. É também relevante que como professores consigamos transparecer para o nossos alunos a importância de aprender a trabalhar em grupo. Partilhar ideias, discutir opiniões, negociar decisões são princípios base para um trabalho em equipa saudável, que se for adotado desde cedo pelos alunos vai ser um meio de sucesso, porque em ambientes em que “predomina a colaboração, a incerteza e o insucesso não são protegidos nem defendidos mas, antes partilhados e discutidos, com a finalidade de obter ajuda e apoio” (Abelha, 2011, p. 135).

CAPÍTULO XII - *INVESTIGAR AS VOZES DAS CRIANÇAS*

“Fazer investigação com crianças tão pequenas é tão complexo, gratificante e turbulento como viver e trabalhar com elas” (Graue & Walsh, 2003).

Investigar vozes das crianças surge como parte investigativa deste Relatório com o intuito de ouvir o que as crianças pensam e compreender as suas perspetivas acerca da do JI e da escola. De acordo com Oliveira-Formosinho (2008, p. 27) “escutar as vozes das crianças como forma de melhor as conhecer e melhor identificarmos e respondermos às suas necessidades, interesses, competência e direitos”, é importante desenvolver uma investigação deste género na medida em que reflete as experiências vividas em contexto de prática pedagógica. “A criança é uma janela aberta...” (Graue & Walsh, 2003, p. 29) e a partir daquilo que ela nos diz é possível construir uma compreensão acerca das suas perspetivas que poderá, eventualmente, provocar alterações ao processo educativo.

12.1 Metodologia

A metodologia utilizada neste estudo assenta na análise qualitativa dos dados. “A investigação qualitativa é uma perspectiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise ” (Denzin & Lincoln, 1994, citado por Aires, 2011, p. 14) ou seja, a investigação vai centrar-se num método de análise de dados. Esta análise centra-se na *Grounded Theory (GT)*, que segundo Coelho (2004, p. 227) “é uma metodologia geral que permite o desenvolvimento de teoria sustentada em dados que são recolhidos e analisados de forma sistemática”. Através da GT é suposto que se criem teorias que permitam perceber um fenómeno, que neste caso é compreender a perspetiva das crianças em relação à escola. Segundo Van Maanen, (1988) citado por Aires, (2011, p.52) “As investigações qualitativas são construídas”, logo se as investigações são construídas, cabe ao investigador criar e gerir a investigação, tendo um papel de destaque ao longo do processo, na medida em que, lhe cabe a ele analisar as situações de forma crítica. Este tem a possibilidade de voltar atrás e redefinir a sua linha de pensamento de acordo com as respostas da criança, mas, no entanto, é necessário que seja flexível e aberto.

É importante reforçar que o grupo de crianças é tão importante neste processo como o investigador, pois é com a informação que transmitem que é todo este trabalho é possível.

12.1.1 População-alvo

“Se é importante estudar as pessoas em contexto, é particularmente importante estudar as crianças em contexto” (Graue & Walsh, 2003, p. 29). O contexto onde decorre a entrevista pode influenciar a forma como as crianças respondem às questões que lhes são colocadas. O grupo de crianças entrevistado é composto por crianças com idades compreendidas entre os quatro e os sete anos. O grupo de educação pré-escolar é provém de um contexto citadino, enquanto o grupo de crianças de 1.º CEB é oriundo de um contexto rural.

O grupo de crianças em educação pré-escolar era composto por vinte e uma crianças. Uma das crianças não foi entrevistada porque tinha sido recentemente integrada no grupo, vinda do Nepal, e não falava ainda a língua portuguesa. As outras duas tinham diversas dificuldades de em se expressar, pelo que, não foi possível retirar informação válida para esta investigação.

O grupo de 1.º CEB foi entrevistado na totalidade. As entrevistas ocorreram em dois momentos por forma a proporcionar um conforto entre as crianças, decidimos entrevistar primeiro os seis alunos do 1.º ano de escolaridade e num momento posterior, os alunos do 2.º ano. Além desta organização, a escolha dos pares foi realizada de forma aleatória.

12.1.2 Instrumento de recolha de dados

Para a realização deste estudo, foram realizadas entrevistas como meio de recolha de dados. “A entrevista implica sempre um processo de comunicação em que ambos actores (entrevistador e entrevistado) podem influenciar-se mutuamente, seja consciente ou inconscientemente” (Aires, 2011, p.29). As entrevistas obedeceram a

um guião de questões semiestruturadas – permitem um “(...) guião com os tópicos básicos do tema a abordar, não o aplicando de forma rígida” (Monteiro, Queirós, & Moreira, 1994, p. 135). Desta forma permite que ao investigador controlar o ritmo da entrevistas, tendo a liberdade de deixar a conversa fluir de acordo com as informações recolhidas, alterando a ordem das questões, omitindo ou acrescentando outra que se apresentem relevantes.

De acordo com Graue e Walsh (p. 141, 2003, p.141), “as crianças ficam mais descontraídas quando estão com um amigo em vez de a sós com adulto”, assim as entrevistas foram realizadas as pares, para que estas se sentissem mais à vontade. Seguindo o pensamento dos mesmos autores, as entrevistas a pares ainda permitem a entreajuda e a vigia, dando margem a diálogo de entre os entrevistados, podendo levar discussões ricas em informação para o entrevistador.

Além do teor investigativo, “as entrevistas às crianças, quando bem realizadas, ajudam a criança no processo de auto-avaliação e de tomada de consciência dos seus processos de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho J. , 2008, p. 119).

12.1.3 Procedimentos

O primeiro passo deste estudo foi solicitar as devidas autorizações. Primariamente, aos coordenadores das instituições e de seguida, aos encarregados de educação de todas as crianças (cf. Apêndice 21 e Apêndice 22).

As crianças foram chamadas a uma sala ampla, preparada previamente sem elementos que provocassem distração. Com as crianças de EPE não houve um momento inicial de preparação, a entrevista começou de imediato. Enquanto nas entrevistas aos alunos do 1.º CEB, houve um momento inicial de reflexão sobre a visão que os alunos teriam da escola. Este momento consistiu num desenho para os alunos do 1.º ano de escolaridade e na elaboração de uma frase para os alunos do 2.º ano. Após esta reflexão inicial prossegui com a entrevista.

“As entrevistas constituem com frequência a fonte principal de dados a partir da qual a teoria será desenvolvida” (Coelho, 2004, p. 232), desta forma as entrevistas

foram gravadas em formato áudio, através de um gravador, garantindo que não se perde informação. É de salientar que a utilização do gravador suscitou alguma inibição em alguns alunos, nomeadamente em EPE, o que não constituiu entrave ao decorrer da entrevista. Num momento posterior todas as entrevistas foram transcritas, de forma a poder analisar os dados de forma abrangente (*cf.* Apêndice 23 e Apêndice 24). Após a análise, as informações obtidas foram categorizadas, segundo os princípios base da GT, sendo que as mesmas resultaram diretamente dos dados.

12.2 Análise dos dados

“O conjunto do material compilado no campo não é, em si mesmo, um conjunto de dados, mas é, sim, uma fonte de dados.” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990, p.107). A partir da análise e interpretação dos dados emergem as categorias, não passando por uma quantificação de informação mas codificação da mesma. “As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 221). A categorização surge no decorrer do tratamento de dados, encontrando-se diversas repetições nas respostas dos entrevistados. “À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 221).

Primeiramente, irei focar-me na análise dos dados recolhidos em educação pré-escolar e posteriormente nos dados recolhidos no 1.º CEB, sendo realizada na conclusão uma analogia entre ambas. A investigação baseia-se em blocos fundamentais, num primeiro bloco, o porquê de ir ao Jardim de Infância/Escola, num segundo bloco, o que mais gostam ou menos gostam de fazer, partindo de uma visão geral que têm dos colegas para uma reflexão pessoal. Em educação pré-escolar, tendo em conta a metodologia adotada, tento averiguar a perceção que as crianças têm da mesma. Já com os alunos de 1º CEB é feita uma análise às relações vividas dentro da escola e a imagem que têm da escola enquanto espaço integrado.

1.ª Categoria – Pensar acerca do Jardim de Infância

A primeira categoria que emerge do tratamento de dados em ambiente de educação pré-escolar centra-se na frequência e na importância do Jardim de Infância.

Categoria: Pensar acerca do Jardim de Infância	
Subcategoria: Ir ao Jardim de Infância...	
Propriedades:	“Porque não podemos estar de férias”
	“Fazer trabalhos”
	Para aprender
	“Fazer jogos novos”
	Para brincar
	Para a educadora/auxiliar não ficarem tristes
	“Porque as mães têm de trabalhar”

Tabela 1- 1.ª Categoria; subcategoria: ir ao JI

As crianças têm a percepção de que ir ao Jardim de Infância implica aprender e fazer trabalhos. Esta percepção vai ao encontro da pedagogia MEM em que as crianças acabam por corporativamente realizar diversos trabalhos de pesquisa. Estes levam-nas a descobrir e partilhar diversas temáticas. Brincar é outro dos elementos evidenciados, visto que as crianças brincam bastante dentro e fora da sala. Mesmo as simples brincadeiras como construções de legos ou plasticina são comunicados em grande grupo, salientando por norma o porquê daquele trabalho. Pode também ainda retirar-se desta análise, a ideia de que só vão porque pais têm de trabalhar, ou para não deixar a educadora triste com os meninos.

Categoria: Pensar acerca do Jardim de Infância	
Subcategoria: no Jardim de Infância...	
Propriedades:	Brincar
	“Dizer bom dia aos amigos”
	Fazer desenhos
	Aprender
	“Contar coisas”

Tabela 2 – 1.ª Categoria; subcategoria: no JI..

O que se faz ao longo do dia no Jardim de Infância? A maioria das crianças responde que se brinca. É esperado efetivamente que se brinque. A brincar as crianças desenvolvem diversas competências. A brincar as crianças podem ser e

fazer o que quiserem e fazer várias descobertas. “Contar coisas” está associado ao contar acontecimentos aos amigos e não associado à contagem de objetos. Aprender, as crianças gostam de aprender, e o Jardim de Infância proporciona diversos momentos de aprendizagem.

Categoria: Pensar acerca do Jardim de Infância	
Subcategoria: é importante?	
Propriedades:	Sim
	Não
	Muito importante

Tabela 3 – 1.ª Categoria; subcategoria: é importante?

É importante, é muito importante ir ao Jardim de Infância nem que seja para cantar o “Bom dia” aos amigos. Esta é a ideia que, em geral, transparece das crianças. No entanto existem crianças que só frequentam a escolinha porque só os pais têm de trabalhar.

2.ª Categoria – Crescer no Jardim de Infância

A segunda categoria centra-se no dia-a-dia do Jardim de Infância. Expõe a visão das crianças em relação ao que os colegas fazem ao longo do dia no Jardim de Infância. De seguida fazem uma reflexão pensando nas atividades que realizam com maior ou menor frequência.

Categoria: Crescer no Jardim de Infância	
Subcategoria: Os amigos passam mais tempo ...	
Propriedades:	Casinha
	Matemática
	Jogos/ Brincar

Tabela 4 – 2.ª Categoria; Subcategoria: Os amigos passam mais tempo...

A visão das crianças em relação àquilo que os amigos fazem por vezes pode ser distinta daquela que temos. As crianças, relacionam-se e gerem as atividades que realizam ao longo do dia. É um facto que o espaço da sala que está sempre superlotado é a “casinha” e as crianças têm essa ideia bem definida. Outros dos

espaços bastante frequentados é a área da matemática, onde fazem jogos que estimulam o raciocínio lógico, a contagem e as formas.

Fazer jogos, construções ou simplesmente brincar são atividades que ainda uma grande parte do grupo evidencia. Em qualquer espaço da sala ou no exterior, as crianças brincam.

Categoria: Crescer no Jardim de Infância	
Subcategoria: Os amigos passam menos tempo ...	
Propriedades:	Biblioteca
	Matemática
	Casinha / Computador

Tabela 5 – 2.ª Categoria; Subcategoria: Os amigos passam menos tempo...

As crianças são observadoras de excelência e em relação ao grupo, elas têm a noção de que a biblioteca é um espaço pouco – se não o menos - frequentado. Raramente as crianças autonomamente se sentam na biblioteca a folhear um livro. As histórias são frequentes todas as semanas, mas a frequência da biblioteca não. Ainda um grupo de crianças, contradizendo a subcategoria anterior refere que a matemática e a casinha são espaços raramente frequentados. Esta situação advém do facto de que, na época em que foram realizadas as entrevistas, decorrer uma reformulação da sala e alguns espaços estarem encerrados. O computador da sala é outro espaço pouco utilizado pelo grupo, embora fosse o espaço preferido de uma das crianças.

Categoria: Crescer no Jardim de Infância	
Subcategoria: Eu vou mais vezes...	
Propriedades:	Casinha
	Desenhos
	Matemática/ Brincar

Tabela 6 – 2.ª Categoria; Subcategoria: Eu vou mais vezes...

Olhando agora para as preferências individuais de cada um, a casinha continua a ser o espaço preferido pela maioria das crianças da sala. Além da casinha, um grande grupo de crianças referiu que prefere desenhar. Os desenhos livres e a pintura eram atividades quase diárias na sala. A matemática e o brincar são também atividades que merecem destaque, pela quantidade de preferências evidenciadas.

Categoria: Crescer no Jardim de Infância	
Subcategoria: Eu vou menos vezes...	
Propriedades:	Matemática
	Biblioteca
	Ciências

Tabela 7 – 2.ª Categoria; Subcategoria: Eu vou menos vezes...

Como espaços menos frequentados ou de menor preferência é de evidenciar a área da matemática. O espaço onde decorrem atividades ligadas à matemática é um espaço que ou é “adorado” ou é “odiado”. Um grande número de crianças passa parte do tempo a fazer atividades no cantinho da matemática, da mesma forma que outro número elevado de crianças raramente escolhe aquele espaço. A biblioteca e a área das ciências são também espaços que as crianças não frequentam habitualmente. Por norma, apenas por sugestão da educadora.

As crianças facilmente conseguem controlar os espaços que frequentam. Na parede, têm afixado o *Mapa de Atividades*, um instrumento de pilotagem do MEM, que permite, a meio e no final do mês, fazer uma análise dos espaços que as crianças mais ou menos frequentam. É suposto que as crianças o preencham autonomamente, o que ainda não acontece, a não ser por sugestão da educadora. As próprias crianças, pontualmente, são convidadas a fazer essa análise bem como uma reflexão.

3.ª Categoria – perceber o Jardim de Infância

A terceira categoria recai sobre a metodologia da instituição. Analisando a perceção que as crianças tem do impacto que as atividades que realizam ao longo do dia.

Categoria: perceber o Jardim de Infância	
Subcategoria: Quem decide onde eu brinco...	
Propriedades:	Os meninos/eu
	Educadora
	Auxiliar

Tabela 8 – 3.ª Categoria; Subcategoria: Quem decide onde eu brinco...

A maioria das crianças compreende que são elas próprias que escolhem os locais onde brincam. No final da *Reunião da Manhã*, organizam-se e escolhem os locais onde vão passar o *Tempo de Trabalho Autónomo*. A educadora sugere locais de brincadeiras para as crianças, que consecutivamente, escolhem a mesma tarefa ou quando necessita de trabalhar especificamente com alguma criança. A auxiliar é também referida, pois por diversas vezes sugere que troquem de espaço durante a mesma manhã.

Categoria: perceber o Jardim de Infância	
Subcategoria: é bom ir passear porque...	
Propriedades:	“Conhecer coisas e pessoas.”
	“Aprender noutros sítios.”
	“Vemos coisas que não sabemos.”
	“Para apanharmos ar e respirarmos.”
	“Ficamos cansados e transpirados.”

Tabela 9 – 3.ª Categoria; Subcategoria: é bom ir passear porque...

Ao longo do estágio foram muitas as vezes que tivemos saídas. Estas saídas estão calendarizadas semanalmente, à quarta-feira, e praticamente todas as quartas-feiras tivemos saídas pela cidade. De todo o grupo, apenas dois alunos referiram que não gostam de sair porque ficam “cansados e transpirados”. Enquanto a maioria, gosta de sair pela cidade, evidenciando os vários benefícios que estas saídas acarretam.

É de evidenciar que o grupo sabia “andar na rua”. Por “Andar na rua” entenda-se caminhar pelos passeios, respeitar os semáforos, e seguir o comboio de meninos. O comportamento era muito bom, chegando muitas vezes a educadora a afirmar “que se portam melhor na rua que dentro da sala”.

Categoria: perceber o Jardim de Infância	
Subcategoria: Reunimos todas as manhãs...	
Propriedades:	“Contar histórias.”
	“É para os meninos falarem.”
	“Mostrar coisas.”
	“Para contar quando acontece alguma coisa de importante.”
	“Gosto de cantar o bom dia.”
	“Inscrevo a mim e não sei o que tenho para dizer, só descobro.”

Tabela 10 – 3.ª Categoria; Subcategoria: Reunimos todas as manhãs...

A Reunião da Manhã numa mesa ampla, onde só fala quem se inscreve, foi algo que inicialmente me provocou alguma estranheza. Estava habituada as reuniões na manta, em almofadas coloridas. Esta é uma estratégia diferente, que desenvolve a democracia, não quebrando a afetividade. À volta da mesa as crianças falam. Falam do que querem. Contam histórias, relatam vivências, mostram objetos que lhe dizem algo, ou falam só por falar. É um espaço que têm “tempo de antena” e que nalguns casos é o único momento em que se sente ouvidas pelo grupo. Cantar o “bom dia” nem sempre é cantar um simples bom dia. Havia dias em que dizer o bom dia implicava dizer o nome completo, ou o mês de aniversário, ou o nome dos pais. É uma estratégia simples para as crianças se começarem a conhecer.

Categoria: perceber o Jardim de Infância	
Subcategoria: Reunimos todas as sextas-feiras à tarde...	
Propriedades:	“O que fizemos, não fizemos, o gostei e não gostei.”
	“Falar sobre o que os amigos fizeram e nós não vimos.”
	“Resolver assuntos.”
	“Escrevemos os meninos que se portaram mal e os meninos que se portaram bem.”
	“Eu não sei.”

Tabela 11 – 3.ª Categoria; Subcategoria: Reunimos todas as sextas-feiras à tarde...

A semana MEM ainda abrange uma outra Reunião, onde é analisado ponto-a-ponto o *Diário de Grupo* e se resolvem conflitos ocorridos durante a semana. Poucas são as crianças que associaram o *Diário de Grupo* à *Reunião de Conselho*. A maioria das crianças refere que é para “resolver assuntos” e “falar sobre o que os amigos fizeram” e ainda dar os parabéns aos que tiveram gestos bonitos para com os outros.

Esta Reunião tem ainda como objetivo refletir sobre o que foi feito e planear a semana seguinte, no entanto nenhuma criança evidenciou este facto.

4.ª Categoria – A visão da escola

De seguida apresento a análise de dados relativamente ao 1.ºCEB, apresentando os dados fragmentados entre o 1.º e o 2.º ano de escolaridade. A primeira categoria centra-se novamente com a visão que os alunos têm da escola.

Categoria: A visão da escola		
Subcategoria: A escola é		
	1.º Ano	2.º Ano
Propriedades:	“Trabalhar”	Aprender/ensinar.
	“Aprender”	Bonita/ querida/fixe/divertida
	“Ensinar”	“ Para acabar os trabalhos a tempo.”
		“Parece a minha casa porque já ando aqui algum tempo, já estou habituado”.
		“Brincar, ir à biblioteca e estar com a professora todos os dias.”

Tabela 12 – 4.ª Categoria; Subcategoria: A escola é

A quarta categoria está associada à 1.ª categoria de 1.º CEB e surge de um momento pré-entrevista, ou seja, foi solicitado aos alunos que dissessem/escrevessem uma frase que definisse, de forma sintética, o que para eles era a escola.

No geral todos os alunos consideram que a escola é para aprender, considero relevante salientar a criança que associa a escola a sua casa, olhando para ela como um espaço de conforto onde passa grande parte do tempo. É bom que os alunos se sintam bem na escola, é um fator de motivação e bem-estar para os alunos.

Categoria: A visão da escola		
Subcategoria: gostam da escola?		
	1.º Ano	2.º Ano
Propriedades:	“É importante para nós aprendermos.”	Sim
	“Tem muitas coisas para nós aprendermos.”	“Eu às vezes não gosto, mas o pai tem que ir trabalhar e eu venho.”

Tabela 13 – 4.ª Categoria; Subcategoria: gostam da escola?

Quando questionados sobre se gostam de frequentar a escola, todos os alunos, à exceção de um, referem que sim. Os alunos do 1.º ano justificam de imediato a sua opinião, salientando a importância o desejo de aprender.

Categoria: A visão da escola		
Subcategoria: é importante...		
	1.º Ano	2.º Ano
Propriedades:	Aprender a ler e escrever.	Várias atividades.
	“Podemos brincar.”	Brincar/estar com os amigos.
	“Quando nós quisermos ser professores temos que aprender mais coisas.”	Aprender áreas de conteúdo (português/matemática/estudo meio).

Tabela 14 – 4.ª Categoria, Subcategoria: é importante...

Todos os alunos têm conhecimento da importância de frequentar a escola. Os motivos que os levam a ter esse parecer são diversos. No geral tanto os alunos do 1.º como do 2.º ano salientam o facto de terem de aprender – a ler e escrever no caso do 1.º ano, aprender mais de português, matemática e estudo do meio, no caso do 2.º ano – mas é também de distinguir a importância de brincar. Os alunos dão relevância ao brincar e ao estar com os amigos. Desenvolver competências sociais e afetivas nesta idade é também um fator importante e a ter em conta neste ciclo.

5.ª Categoria – O dia-a-dia na escola

A quinta categoria surge do que os alunos consideram mais fácil ou mais difícil ao longo do dia de escola, não especificamente do que se faz na sala de aula, mas durante todo o dia. Esta categoria engloba ainda uma reflexão sobre quem decide o que é feito ao longo do dia.

Categoria: Dia-a-dia na escola		
Subcategoria: é mais fácil		
	1.º Ano	2.º Ano
Propriedades:	Ler/aprender	Aprender áreas de conteúdos.
	“Arrumar as coisas na mochila.”	Brincar e estar com os amigos.
	Brincar	

Tabela 15 – 5.ª Categoria; Subcategoria: é mais fácil

Relativamente ao que os alunos consideram mais fácil, no geral, referem que é “aprender”. Aprender além de ser justificação para a importância de frequentar a escola é ao mesmo tempo fácil. As crianças gostam de aprender por isso consideram que é fácil. Brincar volta a ser resposta que merece destaque porque é um ato natural no dia-a-dia das crianças, logo é o mais fácil de fazer na escola.

Categoria: Dia-a-dia na escola		
Subcategoria: é mais difícil		
	1.º Ano	2.º Ano
Propriedades:	“Resolver alguns problemas que damos.”	Áreas de conteúdo.
	“Quando os meninos não gostam de brincar comigo”	“Quando temos dificuldades e não conseguimos fazer...”
	As contas	“Deixar a escola”.
	“Descer as escadas com a mochila pesada”.	“Tentar concentrar-me.”
	“Quando me aleijo na rua.”	Bater
		Nada.

Tabela 16 – 5.ª Categoria; Subcategoria: é mais difícil

Comparativamente ao mais fácil, os alunos voltam a referir as áreas de conteúdo como elemento mais difícil. Esta diferenciação encontra-se ligada aos alunos que têm uma maior facilidade em aprender e os que apresentam algumas dificuldades ao nível da aprendizagem. Os alunos referem ainda como dificuldades a concentração e o incesso na resolução de tarefas. Os alunos do 1º ano referem ainda aspetos de interação social nos momentos de brincadeiras que por vezes geram conflitos. Uma minoria de alunos indica que “nada” é difícil na escola.

Categoria: Dia-a-dia na escola		
Subcategoria: quem decide		
	1.º Ano	2.º Ano
Propriedades:	A professora	A professora.
		“Às vezes nós.”
		“Às vezes fazemos por votos.”

Tabela 17 – 5.ª Categoria; Subcategoria: quem decide

A esta altura refletimos sobre quem toma as decisões na sala de aula. os alunos do 1º ano todos referem que a professora é que decide o que os alunos vão fazer ao

longo do dia, já alguns alunos do 2º ano concluem que por vezes a professora deixa-os escolher uma atividade ou então “fazemos por votos”. A estratégia de votação foi implementada por nós – estagiários – no desenrolar do trabalho de projeto. Como foi uma estratégia que resultou, nalguns momentos da aula, a professora por deixar no grupo a escolha da tarefa.

Categoria: Dia-a-dia na escola		
Subcategoria: se eu escolhesse...		
Propriedades:	1.º Ano	2.º Ano
	“Aprender as letras.”	“Criava um blog.”
	“Os trabalhos de casa.”	Fazer desenhos e trabalhos.
	“Escrever e ler.”	Matemática.
	“Escrever e desenhar.”	“Pintava as paredes.”
	“Ensinar as letras todas.”	Não gostava de decidir.

Tabela 18 – 5.ª Categoria; Subcategoria: se eu escolhesse...

No seguimento da conversa sobre quem decide o que se faz na sala de aula, considerámos pertinente questionar: se nalgum momento do dia, pudessem escolher uma atividade, o que escolheriam? A maioria volta a mencionar aspetos relacionados tarefas que já realiza com frequência, todavia existem respostas criativas, como “pintava as paredes para a sala ficar bonita” ou “criava um blog” onde pudesse publicar o que quisesse. É de referir que um aluno afirma que não gostava de decidir não desenvolvendo a sua resposta.

6.ª Categoria – As interrelações

A sexta categoria surge diretamente associada as inter-relações vividas no espaço escola. As relações dentro da sala, as relações no recreio e a relação com a professora.

Categoria: As interrelações		
Subcategoria: afetividade dentro da turma		
Propriedades:	1.º Ano	2.º Ano
	“Trabalham bem.”	Brincam comigo.
	“São nossos amigos.”	São amigos/vizinhos
	“Brincam comigo.”	Partilham materiais.
	“Porque não me deixam jogar às coisas que estão a jogar.”	“Um colega mexeu nas minhas coisas sem autorização.”
	São “simpáticos e fixes.”	

Tabela 19 – 6.ª Categoria; Subcategoria: afetividade dentro da turma

O facto de a turma englobar dois anos de escolaridade poderia eventualmente dividir os alunos em dois grupos distintos, o que não acontece. Praticamente todos os alunos referem que gostam dos colegas da turma, à exceção de um de cada ano. O aluno do primeiro ano é uma criança que sente a necessidade de gostarem dele e de se afirmar perante o grupo – tendo em conta que é o mais novo da sala - e conta – nos que não gosta de todos, porque por vezes não o deixam brincar com eles. Já o aluno do 2º ano, justifica a sua resposta com o facto de nalgum momento, um colega ter mexido nas suas “coisas” sem autorização. Os alunos apenas têm em conta fatores sociais e emocionais, não fazendo qualquer alusão à aprendizagem.

Categoria: As inter-relações		
Subcategoria: no recreio brinco com...		
Propriedades:	1.º Ano	2.º Ano
	Turma.	Os colegas da turma.
	Com os outros e dos da turma. (1.º ou 4.º ano)	Com os outros meninos do 1.º e 2.º ano.
	Outra turma.	Com os outros.

Tabela 20 – 6.ª Categoria; Subcategoria: no recreio brinco com...

Ao longo do estágio apercebi-me que existem diversas limitações no que refere a espaços e relações entre alunos no recreio. As crianças têm um espaço onde podem brincar, e também com quem. Não é admitido que os alunos do 1.º e 2.º ano brinquem com mais velhos, principalmente com alunos de outros ciclos. Através dos dados recolhidos posso concluir que efetivamente os alunos brincam maioritariamente com os colegas da turma ou com alunos da outra turma de 1.º e 2.º.

São casos os raros de alunos que brinquem com outras turmas, neste caso, com alunos mais velhos. As crianças têm a ideia de que “os mais velhos batem-nos”, seria importante desmistificar esta ideia ao invés de limitar as relações entre alunos.

Categoria: As inter-relações		
Subcategoria: a professora (é boa professora porque)		
	1.º Ano	2.º Ano
Propriedades:	“Ensina muitas coisas e muito bem”	Amiga, simpática, divertida e brincalhona.
	“É nossa amiga.”	“Escolhe coisas bonitas.”
	“Porque ela ajuda-nos”	“Revemos as matérias.”
	“Ensina a ler e escrever”	“Ralha quando nos portamos mal.”
		Dá tempo para acabar os trabalhos e pintar.
		“Ensina a fazer.”
		“Traz sempre os trabalhos preparados.”

Tabela 21 – 6.ª Categoria; Subcategoria: A professora

A sexta categoria engloba ainda a relação dos alunos com a professora. Todos os alunos concluem que a professora é boa professora. As justificações são variadas. As qualidades são variadas e vão desde a sua personalidade “amiga, divertida e brincalhona” até às suas competências como professora na medida em que mencionam que a professora os ajuda, que lhes dá tempo para realizarem os trabalhos com calma e que “traz sempre os trabalhos preparados”. Os alunos evidenciam ainda o facto de a professora ralhar quando se portam mal, mas que perdoa sempre os alunos.

7.ª Categoria – organização educativa

A última categoria surge aliada à organização educativa da escola. Estar numa escola integrada ou fazer parte de uma mista são fatores que não encontramos em todas as escolas de 1º CEB do país e ouvir o que as crianças têm a dizer sobre este assunto é relevante.

Categoria: organização educativa		
Subcategoria: gosto da turma com os dois anos		
	1.º Ano	2.º Ano
Propriedades:	“Podemos brincar todos.”	Conhecemos pessoas novas / brincam connosco
	“Podemos resolver alguns problemas.”	Vemos aquilo que já demos.
	“O 2.º ano ajuda-me a fazer os trabalhos.”	Aprendem coisas novas e nós aprendemos com eles“
	“Com o 2.º temos mais amigos e aprendemos mais.”	“As vezes a professora diz para eu os ensinar e eu gosto de ensinar os meninos.”
		“Há fichas que não fizemos e eles estão a fazer e nós queremos também ouvir.”
		“Há coisas que nos lembramos do 1.º ano e conseguimos aprender mais um bocadinho.”

Tabela 22- 7.ª Categoria; Subcategoria: gosto da turma com os dois anos

O facto de a turma englobar dois anos de escolaridade e os alunos do 1.º ano se terem juntado a um grupo já existente, inicialmente provocou uma instabilidade na turma, que segundo a professora, foi despoletada principalmente pelos encarregados de educação.

No entanto os alunos, como já referi anteriormente, gostam dos colegas da turma e uma grande maioria considera que esta junção de anos trás vantagens para a sua aprendizagem, destacando principalmente a possibilidade que têm de aprender mais. Os alunos do 1.º ano contam com a ajuda dos do 2.º, e os do 2.º mencionam a possibilidade de revisão de conteúdos.

Categoria: organização educativa		
Subcategoria: preferia uma turma só com um ano		
	1.º Ano	2.º Ano
Propriedades:	“A professora cansa-se um bocadinho.”	“A professora passa a maioria do tempo com os do 1º ano.”
	“Eu gostava de ter só 1º ano porque quando estamos a trabalhar o 2º ano faz barulho... às vezes.”	“A professora tem de dizer as coisas ao 1º, depois ao 2º e sempre assim.”
		“A professora dava-nos mais tempo.”

Tabela 23 – 7.ª Categoria; Subcategoria: preferia uma turma só com um ano

Contudo, os alunos que referem que não traz vantagens a turma com dois anos de escolaridade, refere o tempo e atenção. O tempo porque se fosse só um ao poderiam ter mais tempo para realizar as atividade e o tempo dispensado pela professora. Outro fator mencionado é o barulho, isto porque, enquanto um ano está a realizar uma tarefa a professora está a ensinar o outro. Os alunos enaltecem ainda o esforço da professora para conseguir ensinar os dois anos, concluindo que no início era mais difícil do que atualmente.

Categoria: organização educativa		
Subcategoria: numa escola desde o pré até ao 9º ano		
	1.º Ano	2.º Ano
Propriedades:	“Tem muitos anos.”	“Estou mais perto da escola.”
	“Há meninos de outros anos que brincam comigo.”	“As outras professoras podem não saber o que já aprendemos e não aprendemos.”
	“Porque podemos aprender aqui até ao 9º ano.”	“Tem um espaço para brincar muito grande.”
	Há meninos conhecidos	“As mães evitam de estar sempre a troca-los de escola.”
		“Temos coisas que as outras escolas não têm (biblioteca, bar, sala para meninos deficientes) .”
		“Fico aqui mais tempo com os meus colegas.”
		“Os grandes fazem muito barulho.”
		“Quando nos batem ... isso são problemas.”

Tabela 24- 7.ª Categoria; Subcategoria: numa escola desde o pré até ao 9º ano

Escola Básica Integrada é um conceito de escola que não é recente, no entanto, pessoalmente não tinha conhecimento. Ter no mesmo estabelecimento de ensino crianças dos três aos quinze anos de idade tornou-se uma surpresa para mim.

Ao ouvir o que as crianças têm a dizer sobre esta situação comprova que a estranheza é sem fundamento, porque para elas é normal e vantajoso. As únicas desvantagens referidas prendem-se com o barulho, tendo em conta que os intervalos não são ao mesmo tempo é natural que se gere algum barulho e ainda o bater. Podem

existir alguns conflitos entre os alunos e a falta de cuidado dos alunos do 3.º ciclo com os mais pequenos. Porém, referem diversas vantagens. Entre elas, é de destacar o espaço, os recursos e a facilidade para os pais em manter os alunos de ano a ano no mesmo espaço.

12.3 Conclusões

De acordo com Oliveira-Formosinho (2008, p. 27) “o facto de a investigação ser realizada *com crianças* e não *sobre crianças* representa várias responsabilidades e preocupações para o investigador [...]” assim, retirar conclusões a partir dos dados recolhidos é um processo complexo, na medida em que as crianças dão respostas tão variadas como valiosas.

No entanto, tentar compreendê-las foi um requisito importante para o desenvolvimento desta investigação. “A criança é, assim, possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão” (Oliveira-Formosinho J. , 2008, p. 16) perceber a visão das crianças em relação à escola é uma mais-valia nesta fase da formação.

“A análise, exposição e interpretação da informação qualitativa reveste-se de um trabalho duro e complexo devido à grande quantidade, heterogeneidade e abertura da informação com que se trabalha, e à carência de procedimentos precisos e concretos” (Aires, 2011, p.57). Porém, a partir dos dados recolhidos facilmente constamos que as crianças de ambos os ciclos olham o Jardim de Infância e a Escola como um espaço para aprender. Ao analisar os dados concluímos que a maioria das crianças vai à escola para aprender e para brincar com os amigos. Se as crianças gostam de aprender e gostam de brincar, logo gostam de ir à escola. Além de gostarem de frequentar a escola, as crianças compreendem que é importante.

No Jardim-de-Infância passa-se a maioria do tempo a brincar. Estas crianças são crianças que têm vontade de aprender, o Movimento Escola Moderna dá asas às crianças para aprender ao seu próprio ritmo, elaborando projetos com o apoio dos adultos. Brincar ao “faz-de-conta” e tarefa do cantinho da matemática são atividades eleitas como as preferidas das crianças. Já frequentar a Biblioteca é uma atividade que poucas crianças realizam de forma autónoma.

Tal como já referi ao longo deste Relatório, o MEM é uma metodologia que se suporta em diversos instrumentos de pilotagem e contempla diversos momentos específicos, entre eles a Reunião da Manhã, as visitas e a Reunião de Conselho. Ambos os momentos são considerados “ (...) momentos de planeamento e avaliação como fazendo parte do processo de aprendizagem, em que as crianças participam

activamente (...)” (Folque, 2012, p. 54). Através desta análise, posso perceber que as algumas crianças entendem de forma ténue o intuito destes momentos, não tendo a percepção que participam ativamente no planeamento da sua aprendizagem. Falar na Reunião da Manhã, conhecer pessoas e espaços novos com as saídas de grupo e ainda gerir conflitos na Reunião de Conselho são as principais ideias que as crianças têm destes momentos.

No 1º CEB pretende-se, cada vez mais, que os alunos aprendam. Os horários são exagerados, os currículos cada vez mais extensos. Os alunos percebem que têm de aprender. Elas gostam de aprender, mas todos eles têm um ritmo. Atualmente, é complicado para o professor gerir esse ritmo. Aprender as diferentes áreas de conteúdo, é um tópico que divide os alunos. Uma parte considera que é o mais fácil, enquanto, outro grupo considera que este tópico é o mais difícil. Concluo que o diferente ritmo de aprendizagem é o responsável por esta dualidade de opiniões.

Quando questionados sobre as maiores dificuldades sentidas no dia-a-dia, dentro da mesma turma, surgem resposta variadas. Os alunos do 1º ano de escolaridade apontam questões ligadas com as emoções, como a resolução de problemas no recreio, quando alguns meninos não os deixam brincar, contudo os alunos do 2º ano referem as dificuldades nas áreas de conteúdos. Quando se analisa o que é mais fácil ao longo do dia, ambos referem que é brincar e aprender.

“A influência do professor é superior a factores como o ambiente familiar do aluno, a sua origem étnica e nível socioeconómico, a sua motivação e potencial intelectual” (José & Silva, 2010, p. 9). A professora – neste caso - é responsável pelo seu grupo de alunos e a relação que os alunos têm com a mesma é um elemento de elevada importância para o sucesso de ambos. Os resultados dos alunos são o reflexo do trabalho da professora, o que esta desenvolve influência o comportamento e sucesso dos seus alunos. No decorrer da investigação, facilmente se percebe que os alunos gostam da professora, não menos importante, consideram que esta é uma boa professora e enumeram diversas razões. Os alunos caracterizam a professora como sendo divertida, querida, amiga e brincalhona mas além da personalidade, também elogiam o seu trabalho profissionalmente, referindo que esta tem as atividades preparadas, dá tarefas bonitas e bem apresentadas e ainda enaltecem o perdão para

com os que se portam menos bem. Para se ser uma professora competente, não basta que seja querida e tenra para com os alunos,

os professores competentes são aqueles que estão familiarizados com o conjunto de conhecimentos existente relativo ao ensino, que estão dotados de um repertório de práticas eficazes, que têm atitudes de reflexão e de resolução de problemas e que consideram o processo de aprender um processo para a toda a vida” (Arends, 1995, p. 26).

As turmas mistas contemplam a junção de mais que um ano letivo numa só turma. No início do estágio, fomos alertados que de os pais não estavam foram recetivos a esta junção por consideram que seria desvantajoso para os seus filhos. Na minha opinião, não é desvantajoso, tendo inclusive vivenciado esta mesma situação durante o meu ensino básico. Ouvir a opinião das crianças relativamente a esta questão pareceu-nos essencial. Todas as crianças gostam dos colegas e a maioria considera que é vantajoso ter os dois anos de escolaridade na mesma turma. Os alunos apontam como desvantagens o barulho que por vezes os colegas fazem e o facto de a professora ter de dividir a atenção. Estes consideram que se fosse só um ano de escolaridade a professora daria mais tempo para a explicação e realização de tarefas, com um maior acompanhamento. Porém, como vantagens, a maioria refere a que têm mais alunos para brincar, a possibilidade de revisão de conteúdos já esquecidos, e a entreaajuda entre os colegas. Concordo com a opinião dos alunos e ainda com Schankler, que reforça “que havia uma relação positiva entre a convivência de várias faixas etárias em uma turma e fatores afetivos como a auto-estima das crianças e uma atitude positiva em relação à escola” (Spodek & Saracho, 1998, p. 140). Apesar de a tarefa do professor ser mais árdua, as turmas mistas oferecem aos alunos maior possibilidade de se relacionar e se de apoiar.

Esta investigação tenta ainda averiguar as EBI, um conceito de escola integrada que assenta na fácil articulação entre ciclos, ou seja, “a EBI deve corresponder a uma escola que inclua os nove anos de escolaridade obrigatória, abrangendo, assim, os 1º, 2º e 3º ciclos, e, sempre que possível, Jardim de Infância” (Hespanha, Cibele, & Góis, 1994, p. 9) que já existe há décadas, mas que até então não tinha conhecimento

desta existência. Para os alunos, frequentar uma escola que engloba crianças dos três aos quinze anos de idade é tão natural como frequentar uma escola dos três aos nove. Todavia, causou-me alguma estranheza. Compreendo algumas das vantagens associadas a esta organização, mas ao mesmo tempo, deteto algumas lacunas que não beneficiam os alunos. Deste modo, perceber o ponto de vista das crianças em relação a esta organização tornou-se significativo para nós, enquanto futura agentes de educação.

Se pudessem escolher, os alunos escolheriam permanecer na mesma escola. Gostam da escola, porque tem muito espaço para brincar, além dos colegas da turma, estão lá amigos, vizinhos e familiares, tornando-se um espaço de conforto. Além disso, enumeram vantagens associadas maior quantidade de recursos materiais, o acesso à biblioteca e instalações desportivas, e ainda a facilidade para os pais, que não tem a necessidade de os mudar de escola, bem como a proximidade geográfica. Como pontos negativos, os alunos apenas enumeram o barulho e a falta de cuidado dos mais velhos para com eles. Apesar da estranheza causada efetivamente, o conceito de EBI traz vantagens tanto para alunos como professores. Os alunos têm uma variada oferta de recursos. Para os professores porque favorece a partilha com outros professores. Desde que corretamente coordenada, a integração de todos os ciclos é uma vantagem para todos os indivíduos. Segundo um estudo realizado com o intuito de caracterizar o processo de criação das EBI, os autores referem que era esperado que as EBI permitissem a “melhor rentabilização de recursos [...] usufruir de espaços como o ginásio, o refeitório ou a biblioteca ... melhor adaptação dos alunos à mudança de ciclos ... cooperação entre professores...” (Hespanha, Cíbele, & Góis, 1994, p. 19). Estes referem ainda que os objetivos de uma EBI devem orientar-se no aluno, promovendo “uma cultura geral básica, que teria como componentes principais as competências, atitudes e valores sociais e a afirmação do aluno como pessoa” (idem).

Uma premissa comum a ambos os ciclos é a tomada de decisões. Ao longo do estágio em educação pré-escolar fui diversas vezes alertada com as vantagens de as crianças terem a participação no seu processo de ensino, enquanto, no 1.º CEB os alunos continuam a cumprir o currículo sem que tenham grande margem para tomarem algum partido no seu processo de aprendizagem. Através dos dados

recolhidos verifica-se que enquanto a maioria das crianças de EPE assume que são elas que decidem o que vão fazer ao longo do dia e projetos que podem realizar, os alunos do 1.º CEB afirmam que é a professora que decide quais as tarefas que realizam ao longo do dia.

Para consolidar a participação ativa das crianças em contexto escolar “será, então, indispensável que os processos de participação infantil estejam presentes na organização dos quotidianos das crianças de uma forma sistemática, sendo que um dos passos iniciais e fundamentais em todo este processo será o desenvolvimento de uma cultura de respeito pelas opiniões da criança” (Lansdown, 1994 citado por Fernandes, 2005, p.47).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida."

(John Dewey)

“Aprender para educar” foi elaborado com o intuito de relatar as minhas experiências em prática pedagógica, no entanto, simultaneamente realçar a importância que da componente teórica neste percurso. Esta além de aprofundar os conhecimentos já adquiridos, a componente teórica tornou-se um elo fundamental para a prática educativa, oferecendo diversos benefícios que se traduziram em resultados bastante positivos em estágio.

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi um período de formação que me provocou diversas transformações, tanto a nível pessoal como profissional. A nível pessoal, tive a oportunidade de conhecer indivíduos que me conduziram a olhar para a realidade de uma forma abrangente. Ao observar de perto alguns casos, levou-me a concordar com Luisa Alonso (2014), quando esta numa conferência afirmava que “a igualdade não significa justiça”, por vezes, é necessário apelar ao nosso “bom senso” e encontrar estratégias que promovam a igualdade entre as crianças, as mesmas oportunidades para todos, podem não se traduzir em resultados equivalentes.

A nível profissional, conheci profissionais de educação que me orientaram para olhar a educação com outros olhos. Admito que, até então, as minhas experiências enquanto aluna, condicionavam a forma como olhava a educação. Nesta etapa, após o contacto com estes profissionais, influenciada por diversas leituras e resultado das experiências vividas, hoje, olho a educação para além do ato de ensinar. Segundo o Dicionário de Pedagogia, educação é “... o conjunto de processos geralmente dirigidos por adultos que, voluntária e intencionalmente, desenvolvem potencialidades do Ser Humano para desempenhar um papel ativo e responsável na sociedade em que vive” (Arénilla, Gossot, Rolland, & Roussel, 2001, p. 168).

Como é possível constatar ao longo deste Relatório ambas as experiências de prática pedagógica me proporcionaram momentos de aprendizagens significativas. O estágio em Educação Pré-Escolar por tudo o me trouxe de novo, comprovou-me através das suas experiências, que é uma metodologia com práticas centradas na criança, que defende a autonomia e participação das mesmas, em que “as oportunidades da criança de agir e explorar, num ambiente rico, no sentido de desenvolver uma compreensão pessoal do mundo, são o foco central dessas práticas” (Folque, 2006, p. 5). O/a educador/a tem um papel fundamental na metodologia, ele

serve de guia e de orientador. Tem a função de questionar permanentemente e direcioná-los para a descoberta, as crianças têm de sentir que são capazes de realizar o que mais desejam e que o adulto está ali para os suportar, sendo que “o adulto cria pontes entre o já conhecido e o ainda novo para que as crianças possam aceder ao novo”, (Oliveira-Formosinho, 2003, p.6).

O estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico foi também uma das etapas mais rentáveis, no que refere à aquisição de conhecimentos, visto que, até à data apenas tinha tido um estágio com alunos de 1º CEB, não tendo sido suficiente para conhecer a realidade deste ciclo. O fato de ter sido realizado com uma turma com dois anos de escolaridade tornou-o ainda rico, na medida em que exigiu mais de mim, se já era um desafio com uma turma, duas em simultâneo, exigiu bastante trabalho e dedicação. No entanto, em conjunto com os meus colegas, iniciámos o estágio com atividades estimulantes de forma cativar a atenção dos alunos. Ao mesmo tempo, a professora cooperante foi, gradualmente, aumentando o desafio fui crescendo como professora e quase de forma impercetível estava a lecionar para os dois anos de escolaridade. Todas as intervenções foram experiências de aprendizagem e momentos de reflexão, com as críticas apontadas pela professora, tive sempre hipótese de corrigir e evoluir enquanto professora. No final do estágio, concordo com Arends (1995, p. 27), quando este afirma que “a prática eficaz implica a capacidade de abordar as situações da sala de aula de uma forma reflexiva e orientada para a resolução de problemas”.

Combatendo a insegurança inicial, os colegas de estágio foram os alicerces do meu sucesso, na medida em que as opiniões, o constante questionamento, um olhar de apoio, uma dica ali e um comentário aqui fez com que estivesse desperta para melhorar e detetar erro. Os estágios correram tão bem, porque soubemos trabalhar em grupo e soubemos ser um grupo coeso ao longo destes meses, tal como refere Abelha (2011, p. 135), um ambiente onde “predomina a colaboração, a incerteza e o insucesso não são protegidos nem defendidos mas, antes partilhados e discutidos, com a finalidade de obter ajuda e apoio”. Além da educadora e da professora cooperante e dos colegas de estágio, as crianças foram os elementos principais, pois foi nelas que se refletiu o nosso trabalho.

Os estágios foram períodos de experiências significativas e aprendizagens relevantes, mas foram, também, sobretudo momentos de questionamento constante.

Surgiram diversas questões que me suscitaram a curiosidade e a necessidade de obter respostas. Algumas dessas questões foram convertidas nas experiências-chave que abordei neste Relatório.

Comprovei as vantagens da metodologia que se baseia no Movimento Escola Moderna e gostava de ter tido a possibilidade de as comprovar no Ensino Básico. Desde o estágio em EPE tenho frequentado os Sábados Pedagógicos do MEM onde tenho assistido a diversas exposições sobre a implementação e resultados de uma metodologia que choca com o modelo de ensino adotado nas escolas. Na verdade, por vezes resulta, mas não está ainda centrado na participação ativa das crianças. O trabalho de projeto é um exemplo que não foi novidade em EPE, mas efetivamente foi uma novidade em 1.º CEB, as suas vantagens ficaram comprovadas na satisfação dos alunos.

Tornou-se assim significativo perceber as perspetivas das crianças em relação à escola, em toda a sua globalidade. Percebi que as crianças de EPE gostam de ser elas próprias a escolher as suas tarefas e que os alunos de 1.º CEB, na sua maioria, gostavam de ter maior participação na tomada de decisão das atividades diárias.

Em suma, de acordo com o meu relato ao longo deste Relatório, avalio o meu desempenho de forma muito positiva, sentindo-me realizada com trabalho desenvolvido. Tomei consciência das minhas limitações e das minhas capacidades. Confesso que inicialmente não acreditava ser capaz de fazer aquilo que fiz, mas hoje sinto-me bastante orgulhosa do percurso percorrido e da evolução que consegui. Ao olhar para trás consigo observar todo um processo, onde a cada dia fui tentando corrigir os erros e crescer, como aluna, como educadora e como professora. Compreendi que é necessário que a educação se adapte à realidade, as estratégias nem sempre resultam da mesma forma e que as crianças têm voz na sua formação.

Quero ser um profissional capaz de criar um ambiente estimulante e motivador para as crianças, um ambiente em que prevaleça a individualidade, um espaço onde as crianças tenham liberdade, onde possam socializar e brincar, um espaço onde a surpresa e a criatividade sejam palavra de ordem, um ambiente onde as crianças possam crescer, descobrir, e sentir, porque como dizia o psicólogo Eduardo Sá (2014) numa conferência “A escola faz mal às crianças se a escola for uma linha de montagem, onde se anula a individualidade”. Espero que o futuro seja um futuro

melhor que a atualidade, e como futura profissional de educação assumirei o compromisso de continuar o meu processo de formação, de modo a ajudar as crianças a construir um futuro melhor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livros, teses, revistas e publicações

Abelha, M. (2011). *Trabalho colaborativo docente na gestão do currículo do Ensino Básico: do discurso às práticas*. Tese de Doutoramento. Aveiro acedido em 31-03-2014 a <http://ria.ua.pt/handle/10773/3718>

Almeida, A.C. (2013); *Espaços públicos para a infância*. Conferência proferida em Seminário Espaços para a Infância- Aprendizagens, desafios e potencialidades do exterior. ANIP - Resumo de Comunicações. Coimbra.

Alonso, L. (2014); *Integração e relevância curricular: fundamentos e propostas para a inovação curricular*. Conferência proferida no 11.º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Porto. 05-04-2014

Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e prática de investigação educacional*. [Versão Eletrónica] Lisboa: Universidade Aberta.

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw - Hill de Portugal, Lda.

Arénilla, L., Gossot, B., Rolland, M.-C., & Roussel, M.-P. (2001). *Dicionário de Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualidade em Educação - uma introdução à teoria de métodos*. Porto: Porto Editora - Coleção ciências da educação .

Brito, A., Sousa, E., Ribeiro, M., & Araújo, M. (1998). *Guia de Actividades Curriculares Para a Educação de Pré-Escolar* [Versão Eletrónica]. Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos; Direcção Geral do Ensino Básico.

Castro, J. P; Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados – textos de apoio para educadores de infância* [Versão Eletrónica]. Ministério da Educação e Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Coelho, A. (2004). *Educação e Cuidados em Creche - Conceptualizações de um grupo de educadoras*. Tese Doutoramento. Aveiro acedido a 15-07-2013 a https://www.esec.pt/cdi/ebooks/DOCENTES/A_Coelho/Tese.pdf

- Coello, S. (2007). *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fernandes, N. (2005) *Infância e direitos : participação das crianças nos contextos de vida : representações, práticas e poder*. Tese Doutorado. Acedido a 02-05-2014 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6978>
- Folque, M.A. (1999). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. Revista Escola Moderna, nº 5 (5.ª Série): 5-12
- Folque, M. A. (2012a). *O Aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian - Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Garcia, S.R (2010). *O Diário de Turma na vida de um grupo de Jardim de Infância*. Revista Escola Moderna, nº 36 (5.ª Série): 6-19
- Guedes, M. (2011). *Trabalho em Projetos no Pré-escolar*. Revista Escola Moderna, nº 40 (5.ª Série): 5-12.
- Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As Artes no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gonçalves, I. (1993). *O desenvolvimento social como pré-requisito da aprendizagem da leitura e da escrita*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Graue, M., & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundamentação Calouste Gulbenkian.
- Herdeiro, R.; Silva, A. M. (2008). *Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes*. In Actas do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis.

Hespanha, C., Cibele, C., & Góis, E. (1994). *Escola Básica Integrada - Caracterização de um processo*. Lisboa: Instituição de Inovação Educacional.

José, L., & Silva, H. S. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.

Leandro, M.E. (2008). *Projecto Democrático de Autoformação Cooperada de Docentes*. Conferência proferida em Jornadas Pedagógicas 2008 – Modelos Pedagógicos para a Educação de Infância. APEI - Resumo de comunicações. Acedido em http://apei.no.sapo.pt/novo/jornadas/textos/jornadas_mem_elisaleandro.pdf

Lessard-Hérbert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lomas, C. (2003). *O valor das palavras (I) - Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA - Coleção horizontes da didática.

Lourenço, O. (1996). *Educar hoje crianças para o amanhã*. Porto: Porto Editora.

Magalhães, J. (2008). *Escrita escolar e oficialização da Escola Portuguesa*, artigo acedido em 25-2-2014 em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4893/1/Escrita%20Escolar%20e%20Oficializa%C3%A7%C3%A3o%20da%20Escola%20Portuguesa.pdf>

Martins, A.I. (2011) *A observação no estágio pedagógico dos professores de Educação Física*. Relatório de Estágio para a obtenção do Grau de Mestre. acedido 03-06-2014 em <http://recil.ulusofona.pt/handle/10437/1581>

Martins, M. A. (1991). *O que é preciso para poder aprender a ler*. Análise Psicológica n.º1: 19-23.

Medeiros, E. O. (2006). *Educar, Comunicar, Ser. Mirandela*: João Azevedo Editor.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2013). *Metas curriculares de português*. [Versão Eletrónica]: Ministério da Educação.

Monteiro, M., Queirós, I., & Moreira, E. (1994). *Área-Escola no 1º Ciclo*. Porto: Porto Editora.

Neto, C. (2013); *A importância dos espaços exteriores no desenvolvimento motor e lúdico da criança*. Conferência proferida em Seminário Espaços para a Infância-Aprendizagens, desafios e potencialidades do exterior. ANIP - Resumo de Comunicações. Coimbra.

Neto, C. (sem data). *Jogo na criança e desenvolvimento psicomotor* acedido em http://www.drealg.min-edu.pt/upload/docs/ea/dsapoe_pes_art_5.pdf a 28-03-2014

Neves, M. C., & Martins, M. A. (2000). *Descobrimo a linguagem escrita - uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária*. Escolar Editora - Cadernos e inovação educacional.

Niza, S. (1997). *Formação Cooperada*. Lisboa: Educa Movimento Escola Moderna em Portugal.

Nóbrega, M. L. (2011). *A cooperação na gestão escolar: implicações no processo ensino/aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Funchal. Acedido em 31-03-2014 a <http://digituma.uma.pt/handle/10400.13/209>

Oliveira-Formosinho, J. (Spodek, B., Brown, P., Lino, D., & Niza, S. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Coleção Infância - Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J (2003). *O Modelo Curricular do M.E.M. – Uma Gramática Pedagógica Para a Participação Guiada*: Escola Moderna, 18 (5), 5-9.

Peças, A. (1999). *Uma cultura para o trabalho de projeto*. Revista Escola Moderna, nº 6 (5.ª Série): 56-65.

Pinto, M. H. (2011). *Intervenção Educativa no Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico: Reflexão sobre as práticas e estudo exploratório - O uso do computador no desenvolvimento de competências das crianças*. Tese de Mestrado. Ponta Delgada. acessado a 30-07-2013 em <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1212/1/RelatorioEstagioMestradoMariaHelenaMoreiraPinto2011.pdf> (pag 8)

Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade - Reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.

Portugal, G. (2008). *Desenvolvimento e Aprendizagem da Infância* In Relatório de Estudo - A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos, Conselho Nacional de Educação, <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoCriancas/5-Relatorio.pdf>, acessado a 20-2-2014

Rebelo, D. (1990). *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - Textos de Educação.

Sá, E. (2007). *Textos com Educação*. Coimbra: Edições Almedina SA.

Sá, E. (2014). *Cabeça na lua e pés na terra*. Conferência proferida no 11.º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Porto. 05-04-2014

Salomão, H.A.S.; Martini, M.; Martinez, A.P. (2007). *A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado*. Artigo on-line acessado em http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0358 a 21-03-2014

Santana, I. (2009). *Iniciação e desenvolvimento da escrita*. Revista Escola Moderna, nº 33 (5.ª Série): 5-12.

Scala, M. (1997). *Alfabetização - um processo de integração - discussão sobre o uso da letra cursiva*. Monografia. Acessado em 24-02-2014 a <http://www.cefac.br/library/teses/6cebb2f37b7aaf0d8cf301c0a0630edc.pdf>

Serra, C. M. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Serralha, F. (2007). *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1º CEB*. Tese de Doutoramento. acedido em 04-06-2014

http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/td/td_filomena_serralha.pdf a 4/6/2014

Souza, S. E. (2007). *O uso de recursos didáticos no ensino escolar*, retirado de file:///home/user/Esec_Mestrado/Relat%C3%B3rio%20Final/pesquisa/019.pdf a 20-03-2014

Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.

Tiriba, L. (2005). *Crianças, natureza e educação infantil*. Tese Doutoramento. http://www.nima.puc-rio.br/cursos/pdf/023_1ea.pdf Acedido em 21-2-2014 .

(Coord.) Vasconcelos, T.; Rocha, C.; Loureiro, C.; Castro, J.; Menau, J.; Sousa, O.; Hortas, M.J.; et al. (2011); *Trabalho por projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias* [Versão Eletrónica]: Ministério da Educação e Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Websites:

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. (2008-2013). Obtido em 7 de agosto de 2013, de <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=est%C3%A1gio> Priberam Dicionário:

Eerola, E. (10 de junho de 2014). projetoфинlandia.com. Obtido em 10 de 06 de 2014, de <http://projetoфинlandia.net/2014/06/10/finlandia-pensa-em-abandonar-o-ensino-da-letra-cursiva/>

Sá, E. (1 de junho de 2012). Pais e Filhos. Obtido em 25 de fevereiro de 2014, de <http://www.paisefilhos.pt/index.php/opiniaio/eduardo-sa/5057-o-direito-das-criancas-a-brincar>

ANEXOS

Anexo 1 - Organização do tempo

Agenda Semanal
Sala dos Bibes Laranjas
Ano Lectivo 2012-2013

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Acolhimento (Reunião da manhã a))	Acolhimento (Reunião da manhã a))	Acolhimento (Reunião da manhã a))	Acolhimento (Reunião da manhã a))	Acolhimento (Reunião da manhã a))
Suplemento alimentar	Suplemento alimentar	Suplemento alimentar	Suplemento alimentar	Suplemento alimentar
Trabalho de texto Trabalho autónomo	Trabalho autónomo b) Actividades de Expressão Física - Motora	Cultura Alimentar d) Visitas se estudo ou sessões com convidados	Trabalho Curricular participado pelo grupo	Expressão Musical Jogos de sons/Ritmos Canções Exploração de instrumentos
Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações
ALMOÇO				
Trabalho autónomo b)	Narração de histórias com técnicas variadas ou leitura de poemas e lengalengas	Registo colectivo da receita	Trabalho autónomo b)	Requisição dos livros para fim de Semana Arrumação dos trabalhos
Balanço	Balanço	Balanço	Balanço	Reunião de Balanço Semanal
Lanche				
Actividades livres	Actividades livres	Actividades livres	Actividades livres	Actividades livres

a) Planificação diária
b) Trabalho individual ou em pequenos grupos nas diferentes áreas da sala com acompanhamento do adulto
c) As sessões de Trabalho Curricular participado serão alternadas entre a Matemática, o Conhecimento do Mundo, as Ciências e a Expressão Plástica
d) As actividades de Cultura Alimentar irão alternar com as visitas de estudo ou com a vinda de convidados à sala.

Figura 1 – Agenda semanal do grupo de estágio EPE

1º e 2º ANOS DE ESCOLARIDADE
Turma B

Horas	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
9-10	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.
10:20-11:20	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.
11:20-12:20	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.
ALMOÇO					
13:50-14:50	Est. Meio	Est. Meio	Mat.	Est. Meio	Expressões *
15-16	Apoio Est.	Inglês	Cidadania	Expressões	AFD
16:30-17:30	AFD	Expressões	Exp. Art.	Inglês	Apoio Est. *

Figura 2 – Horário da turma 1º e 2º anos de escolaridade do grupo de estágio 1º CEB

APÊNDICES

Apêndice 1 - Exemplo de planificação em EPE

Planificação	
Áreas de conteúdo	Área de formação pessoal e social Domínio da expressão plástica
Competências a desenvolver	Motricidade fina Sentido estético Organização espacial Recorte
Público – alvo	24 Crianças com idades entre 3/4/5 anos
Organização do grupo	Inicialmente em grande grupo para o tema inicial, organização em pequeno grupo para exploração do projeto.
Recursos materiais	História “Van Gogh o rapaz dos girassóis” Livro Pinturas impressionistas Tela “Girassóis” Elementos A família Roulin Tela já com “Girassóis” impressa, tintas, água, capas protetoras; caixa sapatos, lápis, tesouras, cola, pinceis, tintas, computador, projektor
Recursos humanos	1 Educadora de Infância; 1 Assistente Operacional; 24 Crianças; 2 Estagiários
Estratégias	História “Van Gogh o rapaz dos girassóis” Projeção Vídeo “Van Gogh pintando” Projeção de “Os Girassóis” (1888); “O quarto em Arles” (1888) Pintura quadro com dedos Construir o móbil Visita ao Museu do Chiado
Avaliação	Observação; Registo gráfico; Interesse/empenho;
Bibliografia utilizada	Laurence Anholy: <i>A história de Van Gogh e o rapaz dos Girassóis</i> ; Círculo de Leitores; 2007 Coleção Os grandes artistas – Impressionismo; Difusão Central, 1980 http://www.youtube.com/watch?v=dtzsHtKrbXY http://www.vangoghmuseum.nl/vgm/index.jsp?page=113&lang=nl

Apêndice 2 - Primeira atividade planificada em EPE – Experiência do Feijão



Figura 3 – semear as sementes



Figura 4 – registo individual da atividade



Figura 5 – registo de grupo da atividade



Figura 6 – registo de grupo da atividade – evolução das sementes



Figura 7 – evolução das sementes

Apêndice 3 - Atividades de Vang Gogh



Figura 8 – pintura do quadro com as mãos



Figura 9 – resultado final



Figura 10 – recorte, após pintura de figuras



Figura 11 – pintura de caixa de cartão



Figura 12 – resultado final, quadro de Van Gogh tridimensional

Apêndice 4 - Semear Girassóis



Figura 13 – sementes de Girassol



Figura 14 – limpeza dos vasos e colocação de sementes na terra



Figura 15 – etiquetas de identificação

Apêndice 5 - - Projeto “Para que servem os girassóis?”

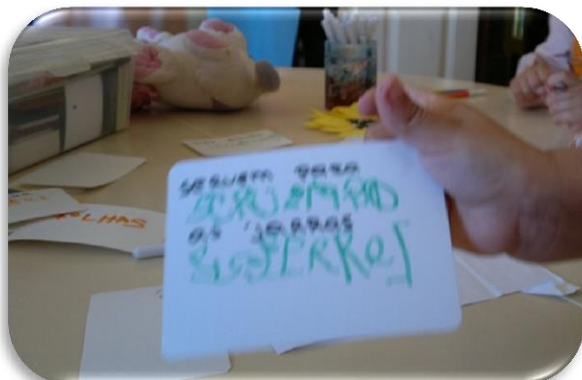


Figura 16 – páginas do livro, escritas pelas crianças



Figura 17 – páginas do livro, imagens selecionadas, recortadas e coladas pelas crianças



Figura 18 – páginas do livro, escritas pelas crianças



Figura 19 – apresentação do projeto

Apêndice 6 - Projeto “Para que servem os girassóis?” – Capa



Figura 20 – capa do livro “Para que servem os girassóis?”

Apêndice 7 - Registo Trabalho Projeto

Projeto: Girassóis			
O que queremos saber?	O que já sabemos?	Quem faz?	Onde procurar?
Para que servem os girassóis?	<p>As sementes de girassol servem para nascer mais girassóis.</p> <p>Os girassóis servem para meter nas jarras.</p> <p>Podemos aproveitar as sementes, as flores e os ramos.</p>	<p>Rodrigo Frade</p> <p>Sale</p> <p>Cristiana</p> <p>Beatriz Nogueira</p>	<p>Livros</p> <p>Internet</p>
		<p>Quem ajuda?</p> <p>Cláudia</p>	

Data da comunicação:

Figura 21 – registo inicial do projeto

Projeto: Girassóis			
O que descobrimos	Como vamos apresentar?	Competências desenvolvidas	Avaliação
<p><i>Os girassóis servem para fazer chá, farinha e óleo.</i> (Cristiana)</p> <p><i>Podemos aproveitar as sementes, a flor e as folhas do girassol.</i> (Beatriz)</p>	<p>Num caderno com imagens.</p> <p>Usamos os cartões e colamos fotografias e escrevemos</p>	<p>Pesquisa</p> <p>Colagem</p> <p>Recorte</p> <p>Contagem</p> <p>Escrita</p> <p>Trabalho de grupo</p>	

Figura 22 – registo final do projeto

Apêndice 8 - Projeto “À descoberta de Coimbra” – levantamento informação



Figura 23 – apresentação de um filme sobre a cidade a Coimbra



Figura 24 – localização da cidade no mapa de Portugal

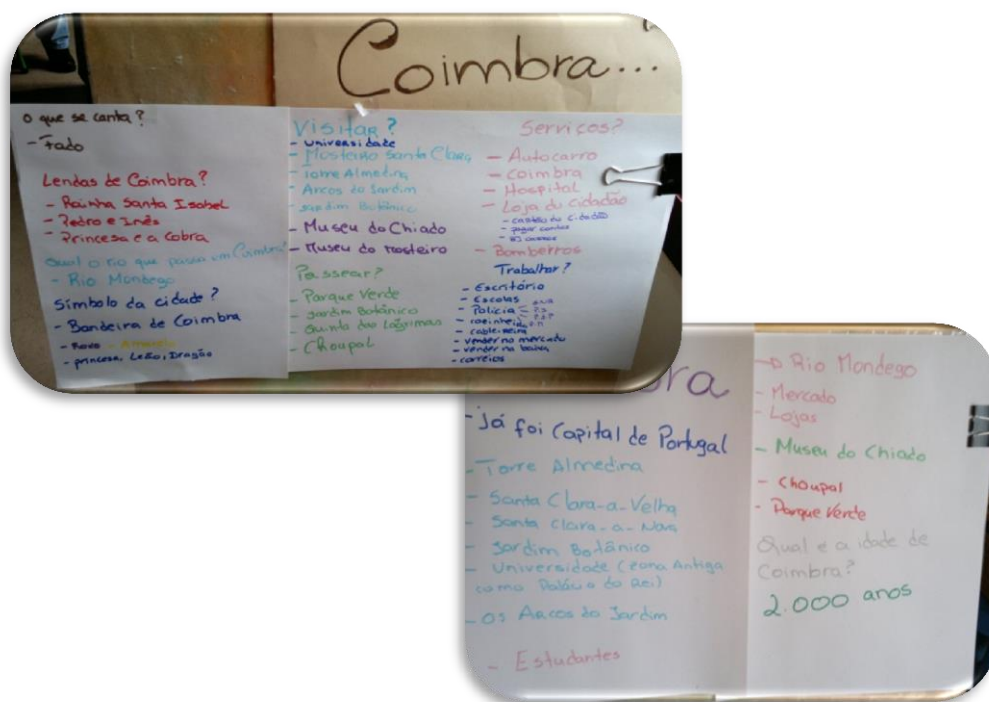


Figura 25 e 26 – registo de informações sobre Coimbra

Apêndice 9 - Projeto “À descoberta de Coimbra” - Construção da Teia



Figura 27 – recorte e colagem de imagens



Figura 28 – legenda de imagens



Figura 29 – Teia exposta à porta da sala

Apêndice 10 - Projeto “À descoberta de Coimbra” – explorar a cidade



Figura 30



Figura 31



Figura 32



Figura 33



Figura 34



Figura 35



Figura 36



Figura 37



Figura 38



Figura 39



Figura 40



Figura 41



Figura 42



Figura 43

Legenda: Fig. 30 – Loja do Cidadão; Fig. 31 – Estação de caminho-de-ferro de Coimbra; Fig. 32 Mercado D. Pedro V; Fig. 33 – Jardim Botânico de Coimbra; Fig. 34 – Laboratório da Faculdade de Ciências e Tecnologias; Fig. 35 – Exposição Temporária Sá da Bandeira; Fig. 36 – Mosteiro de Santa a Velha; Fig. 37 – Arco de Almedina; Fig. 38 – Museu do Arco de Almedina; Fig. 39 – Sé Velha; Fig. 40 – Igreja de São Tiago; Fig. 41 – Igreja Santa Cruz; Fig. 42 – Tricana; Fig. 43 – Bombeiros Sapadores de Coimbra

Apêndice 11 - Exemplo de planificações em 1.ºCEB

Planificação	
<p>Área de Conteúdo: Estudo do Meio Ano: 1º e 2º ano</p> <p>Semana: 13 a 15 janeiro de 2014 Data: 13/1/2014</p> <p>Tempo Letivo: 9 h às 10 h</p>	
Metas curriculares e Programa Estudo do m Meio	<p><u>Domínio / Bloco</u></p> <p style="text-align: center;">- Expressão oral; À descoberta de si mesmo; À descoberta dos outros e das instituições</p>
	<p><u>Subdomínio/ tópico</u></p> <p>- Usar vocabulário adequado ao tema e à situação. - Participar em atividades de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos: ouvir os outros, esperar a sua vez, respeitar o tema. - Produzir um discurso oral - Os seus gostos e preferências; Outras pessoas com quem mantém relações próximas</p>
	<p><u>Descritores de desempenho/ objetivo</u></p> <p>- Usar vocabulário adequado ao tema e à situação e progressivamente mais variado. - Construir frases com grau de complexidade crescente. - Descrever lugares, atividades e momentos passados com amigos, com familiares, nos seus tempos livres; - Conhecer os nomes, idades, sexo de: amigos da escola e de fora da escola;</p>
Recursos materiais	- Lápis de carvão, lápis de cor, borracha, folhas brancas, máquina fotográfica, computador, projetor, quadros papel, cartolina, cola.
Estratégias	- Diálogo com os alunos; - Filme.
Desenvolvimento da atividade	- Conversa sobre o <u>fim de semana</u> ; - Filme da Pixar "Partly Cloudy"; - Reflexão sobre o filme; - O que é amizade; - Escrita de uma palavra sobre a amizade; - Teia de conceitos sobre a amizade;
Avaliação	- Participação oral; - Verificação de ortografia; - Observação direta e indireta
Observações:	

Exemplo de planificação conjunta para 1.º e 2.º ano de escolaridade

Planificação		
Área de Conteúdo: Português		Ano: 1º ano
Semana: 13 a 15 janeiro de 2014		Data: 13/1/2014
Tempo Letivo: 10 h 20 m às 12 h 20 m		
Metas curriculares	<u>Domínio</u>	- Oralidade - Leitura e Escrita
	<u>Subdomínio</u>	- Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos. - Apropriar-se de novos vocábulos. - Organizar a informação de um texto lido. - Transcrever e escrever textos.
	<u>Descritores de desempenho</u>	- Assinalar palavras desconhecidas; - Referir o essencial de um pequeno texto ouvido; - Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas de interesse dos alunos e conhecimento do mundo (por exemplo, casa, família, alimentação, escola, vestuário, festas, jogos e brincadeiras, animais, jardim, cidade, campo). - Identificar o tema ou o assunto do texto (do que trata). - Transcrever um texto curto apresentado em letra de imprensa em escrita cursiva legível, de maneira fluente ou, pelo menos, sílaba a sílaba, respeitando acentos e espaços entre as palavras.
Recursos materiais	- Lápis de carvão, lápis de cor, borracha, folhas brancas, máquina fotográfica, fichas do piratinha, cilindro de apoio.	
Estratégias	- Diálogo com os alunos; - Leitura; - Ficha de trabalho.	
Desenvolvimento da atividade	- Leitura do texto "Sete-sonos"; - Leitura do texto "ratito" (amigo sete-sonos); - Cópia e ilustração de palavras; - Ficha do labirinto (piratinha);	
Avaliação	- Leitura; - Capacidade de escrita;	
Observações:		

Exemplo de planificação para 1.º ano de escolaridade

Planificação		
<p>Área de Conteúdo: Português Ano: 2º ano Semana: 13 a 15 janeiro de 2014 Data: 13/1/2014 Tempo Letivo: 10 h 20 m às 12 h 20 m</p>		
Metas curriculares	<u>Domínio</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Oralidade - Iniciação à Educação Literária - Gramática
	<u>Subdomínio</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos; - Produzir um discurso oral com correção; - Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor; - Ler textos diversos; - Organizar a informação de um texto lido; - Explicitar regularidades no funcionamento da língua.
	<u>Descritores de desempenho</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Assinalar palavras desconhecidas; - Referir o essencial dos textos ouvidos; - Falar de forma audível; - Responder adequadamente a perguntas; - Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, poemas e banda desenhada; - Relacionar diferentes informações contida no texto, de maneira a pôr em evidência a sequência temporal de acontecimentos, mudanças de lugar, encadeamentos de causa e efeito; - Identificar nomes.
Recursos materiais	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro branco, marcadores, lápis de carvão, lápis de cor, borracha, folhas brancas, máquina fotográfica, manual adotado, cilindro de apoio 	
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com os alunos; 	
Desenvolvimento da atividade	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura do texto "Sete-sonos"; - Leitura individual silenciosa do texto; - Interpretação do texto (em grupo) (pag 72); - Exercícios de gramática (individual) (pag 73); - Correção dos exercícios de gramática; 	
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretação do texto; - Participação oral; - Ortografia; - Conhecimentos de gramática; 	
Observações:		

Exemplo de planificação para 2.º ano de escolaridade

Apêndice 12 - 1.ª intervenção em 1.ºCEB



Figura 44 – Material “Sobe & Desce” elaborado por estagiários



Figura 45 – conferência de grupo para resposta à questão



Figura 46 – desenrolar da atividade

Apêndice 13 - Atividade com material Multibásico



Figura 47 – exploração do material



Figura 48 – realização de exercícios de consolidação



Figura 49 – realização de exercícios práticos

Apêndice 14 - Trabalho de projeto – “O projeto dos nossos trabalhos”



Figura 50 – Construção de abóboras



Fig. 51 e Fig. 52 – Abóboras decoradas

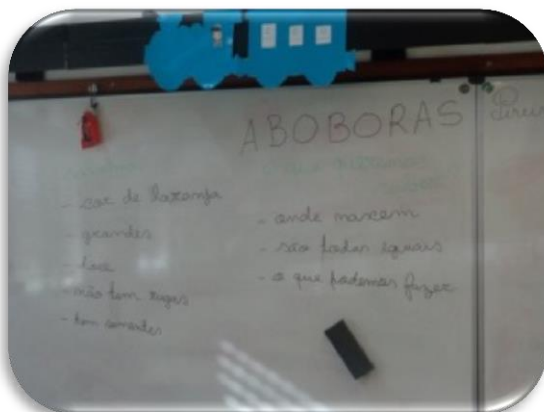


Figura 53 – levantamento inicial de conhecimentos prévios

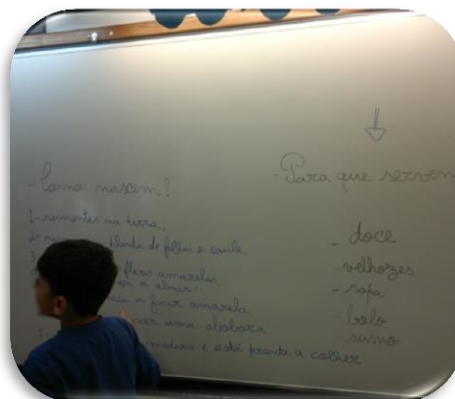


Figura 54 – registo de conhecimentos adquiridos após pesquisa

ABOBORAS	
O que descobrimos	O que queremos saber?
Bananas não têm sementes e são enxertadas; Nem todos os frutos têm sementes; As abóboras têm diferentes texturas;	- Mais receitas de abóboras
Quem faz?	Como fazer?
Pudim de abóbora – Pedro Diaz Torta – Carolina Nobre Sumo – João Sopa – Diogo Doce – Afonso S. Bolo – Maria Miguel Velhozes – Duarte Risoto – Rafael V.	- Pesquisar na internet - Perguntar a familiares - Pesquisar em livros

Figura 55 – planeamento do projeto



Figura 56 e 57 – eleição do título e capa do livro

Escolha da capa do livro de receitas:		
Desenho 1:		20
Desenho 2:		4

Eleição do título do livro de receitas:		
Miminhos de Abóbora:		12
Livro de receitas de abóbora:		10
Doces e salgados de abóboras:		2

Figura 58 – registo dos resultados obtidos



Figura 59 – Teia de sistematização

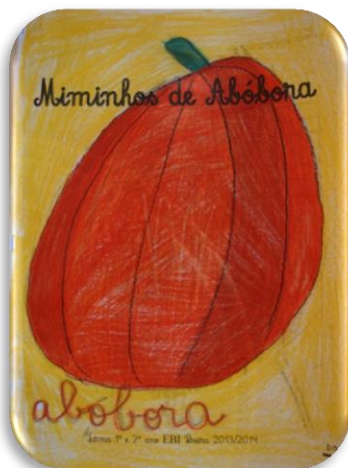


Figura 60 – Capa do livro



Figura 61 – preparação da apresentação às restantes turmas



Figura 62 – apresentação e oferta de exemplar do livros às restantes turmas

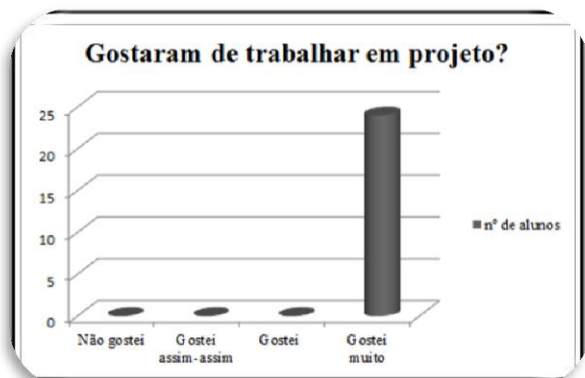


Figura 63 – avaliação do trabalho de projeto

Apêndice 15 - 1ª aula lecionada individualmente

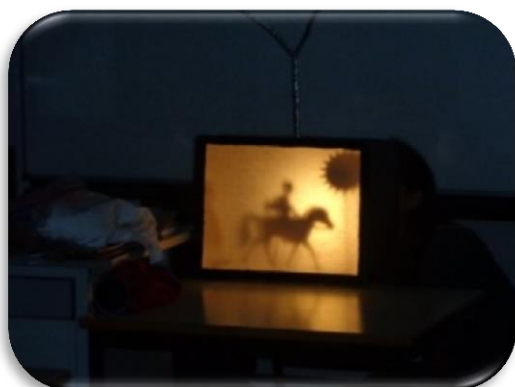


Figura 64 – Teatro de Sombras para apresentação da Lenda de São Martinho



Figura 65 – Leitura e interpretação da Lenda de São Martinho

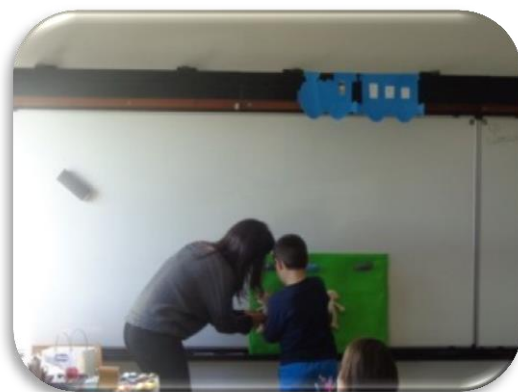


Figura 66 – As estações do ano e o vestuário



Figura 67 – recepção das crianças de EPE com dramatização da lenda

Apêndice 16 - apresentação na Biblioteca Escolar



Figura 68 – Apresentação a uma das turmas de 1.º CEB

Apêndice 17 - Aula com alunos de 1.º ano de escolaridade



Figura 69 – trabalho com os alunos de 1.º ano de escolaridade



Figura 70 – transcrição das rimas para o computador

Apêndice 18 - Ateliers de Natal



Figura 71 – Ateliers de Natal



Figura 72 – Mascote: boneco de neve com copos de plástico



Figura 73 – trabalho de grupo na área de Língua Portuguesa



Figura 74 – trabalho de grupo na área de Matemática

Apêndice 19 - última aula lecionada



Figura 75 – “A amizade” - início da aula para todo o grupo



Figura 76 – “O que é a amizade” – trabalho com todo o grupo



Figura 77 – Distribuição de tarefas ao 2.º ano de escolaridade



Figura 78 – Trabalho individualizado com os alunos do 1.º ano de escolaridade



Figura 79 – Manuseamento de material didático em grande grupo



Figura 80 – “O valor do dinheiro” em grande grupo

Apêndice 20 - Caça ao tesouro no Jardim Botânico



Figura 81 – Regras predefinidas para a atividade



Figura 82 – Cartões de identificação

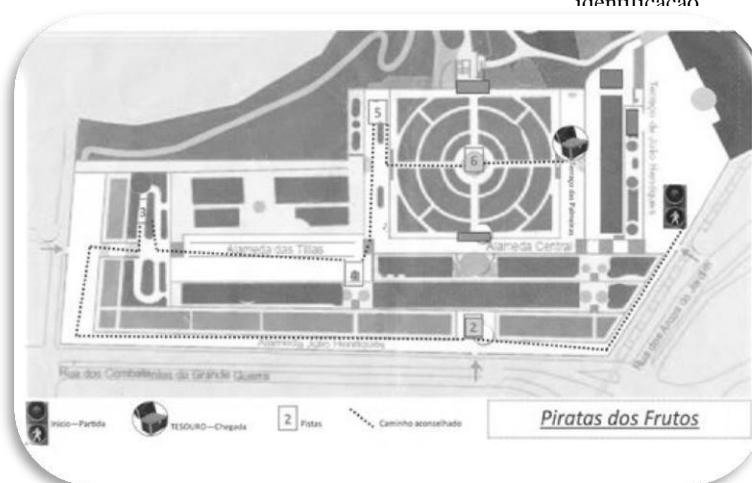


Figura 83 – Exemplo de mapa de um percurso

1º Envelope – Ponto de Partida

Para encontrar o Tesouro, terão de encontrar a **estátua da Alameda Central**. Para isso desçam os degraus, caminhem pela Alameda Central, mas tenham atenção ao vosso lado esquerdo.



Figura 84 – exemplo de uma pista



Figura 85 – Diploma de participação entregue a cada criança



Figura 86 – Crianças durante a atividade



Figura 87 – Crianças a encontrar o tesouro



Figura 88 – tesouro

Apêndice 21 - Pedido de autorização aos encarregados de educação das crianças²

Maio 2013

Exmo. (a) Sr. (a) Encarregado de Educação

Pedido de autorização

No âmbito do estágio realizado no integrado no mestrado em Educação pré-escolar e ensino 1º CEB, para a tese de mestrado, é pretendido que realizemos uma investigação sobre a temática “as vozes das crianças”.

Vimos por este meio solicitar autorização para a realização de entrevista ao seu/sua educando/a, na medida em que a entrevista é um meio essencial para a nossa investigação.

As entrevistas serão gravadas apenas em formato áudio, salientamos desde já que os dados recolhidos serão usados exclusivamente como materiais de trabalho, estando garantida a privacidade e anonimato dos participantes.

Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevemo-nos com os melhores cumprimentos.

Os estagiários:

Autorização

Eu, _____ Encarregado/a de Educação
de _____ autorizo a entrevista e gravação
áudio da mesma, no âmbito da investigação que me foi dada a conhecer.

(assinatura do/a encarregado/a de educação)

__/__/__

² Foi enviado pedido semelhante para os alunos de 1.º CEB

Apêndice 22 - Pedido de autorização ao coordenador da EBI³

dezembro 2013

Exm. Coordenador Escola Básica Integrada

Pedido de autorização

No âmbito do estágio realizado no integrado no mestrado em Educação pré-escolar e ensino 1º CEB, para a tese de mestrado, é pretendido que realizemos uma investigação sobre a temática “as vozes das crianças”.

Vimos por este meio solicitar autorização para a realização de entrevistas às dos alunos do 1º e 2º ano da turma”, na medida em que a entrevista é um meio essencial para a nossa investigação.

As entrevistas serão gravadas apenas em formato áudio, salientamos desde já que os dados recolhidos serão usados exclusivamente como materiais de trabalho, estando garantida a privacidade e anonimato dos participantes.

Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevemo-nos com os melhores cumprimentos.

Os estagiários:

Ana Rita Maques;

Cláudia Fernandes;

Nuno Gomes

O coordenador:

³ Foi enviado pedido semelhante à coordenadora da instituição de EPE

