

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

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

Relatório Final

Projetar o futuro

Ana Cláudia Dias Graça

Coimbra, 2015

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Ana Cláudia Dias Graça

Relatório Final

Projetar o futuro

Relatório de Estágio 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 Fátima Neves

Arguente: Prof. Doutora Rosário Campos

Orientador: Prof. Mestre José Sacramento

Data da realização da Prova Pública: 11 de Fevereiro de 2015

Classificação: 15 valores

Fevereiro, 2015

Agradecimentos

Foram várias as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para este trabalho. Em particular quero agradecer aos que me apoiaram de perto com o seu estímulo e força.

Aos meus pais e irmão por me ajudarem a concretizar este sonho, por acreditarem nas minhas capacidades e por me apoiarem em todos os momentos.

Às minhas grandes amigas e companheiras de estágio Alexandra e Mafalda por todos os momentos vivenciados, pelas lutas que travámos e pelos obstáculos que ultrapassámos juntas.

À professora Doutora Vera do Vale pela confiança depositada nas minhas capacidades aquando do estágio no jardim-de-infância.

Ao professor Mestre José Miguel Sacramento pelas palavras de incentivo e encorajamento, no decorrer do estágio de 1ºCiclo do Ensino Básico.

Finalmente às crianças com quem tive o privilégio de trabalhar, brincar e, sobretudo, aprender.

Resumo

O presente relatório, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, tem como objetivo demonstrar experiências de aprendizagem vivenciadas no decorrer dos estágios efetuados na valência de Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O relatório encontra-se dividido em três partes fundamentais, que se complementam como um todo. Em primeiro lugar surge a Contextualização, centrada no percurso da prática pedagógica, no âmbito da Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Na segunda parte encontra-se a Dimensão Reflexiva, na qual é realizada uma análise crítica da ação educativa e do conjunto de situações de aprendizagem. Trata-se de uma revisão da prática, tendo como principal objetivo o questionamento com vista à mudança e à consolidação fundamentada da prática. Esta é implementada nas diferentes dimensões que a envolvem e é um processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

A última parte refere-se à Dimensão Investigativa, na qual é apresentada a investigação denominada de “As vozes das crianças – Sentido de Pertença”. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa com o objetivo de recolher, analisar, e refletir sobre a perceção das crianças quanto ao papel que desempenham na escola.

Palavras-chave: Relatório de estágio; Educação Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico; Reflexão, Investigação.

Abstract

This report conducted within the Masters in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, aims to demonstrate experienced learning experiences along the two stages made in the valence of Preschool Education and 1st Cycle of Basic Education.

The report is divided into three main parts which complement each other as a whole. We first present the Contextualization, centered in the contexts of teaching practice within the context of Preschool Education and the 1st Cycle of Basic Education.

In the second part is the Reflective Dimension, where a critical analysis of educational action and the set of learning situations is performed. This is a review of the practice. Its main objective is the questioning in order to change and practice based consolidation. This is implemented in the different dimensions that involves and is a process of personal and professional development.

The last part refers to the Investigative Dimension, where it shows a research called "Children's voices - Sense of Belonging ". This is a qualitative study aiming to collect, analyze, describe and reflect on the perception of children as their role in school.

Keywords: Stage report, Preschool Education; 1st Cycle of Basic Education; Reflection, Investigation.

Índice Geral

Índice de figuras	XI
Índice de tabelas	XII
Índice de apêndices	XI
Lista de abreviaturas	XIVII
Introdução	1
Parte I – Contextualização e itinerário formativo	5
1. Experiências de aprendizagem no âmbito da Educação Pré-Escolar	7
1.1 Caracterização da Instituição e do Meio	7
1.2 Caracterização do grupo	8
1.3 Organização do espaço	9
1.4 Gestão do tempo	13
1.5 Desenvolvimento da prática educativa	14
2. Experiências de aprendizagem no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico ..	21
2.1 Caracterização da Instituição e do Meio	21
2.2 Caracterização do grupo	22
2.3 Organização do espaço	22
2.4 Gestão do tempo	23
2.5 Desenvolvimento da prática educativa	23
Parte II – Dimensão reflexiva	33
1. Experiências – Chave vivenciadas em Educação Pré-Escolar	35
1.1 (De)limitação do espaço	35
1.2 Planificar Com e Para as crianças	40
2. Experiências – Chave vivenciadas no 1ºCiclo do Ensino Básico	49
2.1 Aprender imaginando – Histórias como prática educativa	49

2.2 O contributo familiar	54
3.Experiência - Chave Transversal	61
3.1Dois projetos, uma aventura – Análise comparativa de dois contextos distintos	61
Parte III – Dimensão Investigativa	73
1.As vozes das crianças – O sentido de pertença.....	75
1.1 Contextualização do estudo.....	75
1.2 Metodologia da investigação.....	76
1.3 Objetivos a atingir	77
1.4 Caracterização dos participantes	77
1.5 Instrumentos e técnicas de recolha de dados.....	78
1.6 Procedimento de recolha e tratamento de dados	79
1.7 Análise dos resultados	80
1.8 Considerações finais.....	85
1.9 Limitações do estudo.....	88
Conclusões Finais	89
Referências Bibliográficas	91
Legislação Consultada	98
Apêndices.....	99

Índice de figuras

Figura 1 – A delimitação dos “cantinhos” da sala	36
Figura 2 – Teia da construção da Caravela	47
Figura 3 – A Grande Fábrica de Palavras	51
Figura 4 – Etapas da investigação	77

Índice de tabelas

Tabela 1 – Porque é que vens à escola? - Amostra n1	81
Tabela 2 – Porque é que vens à escola? - Amostra n2	81
Tabela 3 – O que mais gostas na escola? Amostra n1	82
Tabela 4 - O que mais gostas na escola? Amostra n2	82
Tabela 5 – O que gostas menos de fazer? Amostra n1.....	83
Tabela 6 - O que gostas menos de fazer? Amostra n2	83
Tabela 7 - Quem decide o que vais fazer na escola? Amostra n1	84
Tabela 8 – Qual o papel da Professora? Amostra n2	85
Tabela 9 – Qual o papel do aluno? Amostra n2	85

Índice de apêndices

Apêndice A – Rotina diária do Jardim-de-Infância	101
Apêndice B – Caracterização do grupo de crianças do Jardim-de-Infância	102
Apêndice C – Planta da Sala de Atividades	103
Apêndice D – A Sala de Atividades do Jardim-de-Infância	104
Apêndice E – A Cadeira da pausa.....	106
Apêndice F – Regras da Sala de Atividades	107
Apêndice G- Rotina diária da Sala de Atividades.....	108
Apêndice H – Planificação do projeto “Caracol”	109
Apêndice I – Registos do projeto “Caracol”	111
Apêndice J – Planificação do projeto “Os Conquistadores”	112
Apêndice K – Registos do projeto “Os Conquistadores”.....	115
Apêndice L – Rotina da Escola de 1ºCiclo do Ensino Básico	118
Apêndice M – Caracterização do grupo de alunos do 1ºCEB	119
Apêndice N – Planta da Sala de Aula	120
Apêndice O – Atividades sobre a Higiene Corporal e as modificações do corpo ...	121
Apêndice P – Evidências do projeto “Antepassados da Freguesia”	123
Apêndice Q - O desenrolar da exposição “Antepassados da Freguesia”	125
Apêndice R – Atividades decorrentes da obra “A grande fábrica de palavras”	129
Apêndice S – Guião das entrevistas	130
Apêndice T - Autorizações para a gravação áudio das entrevistas aos educandos..	131
Apêndice U – Exemplo demonstrativo de uma entrevista em contexto de Jardim-de-Infância.....	132
Apêndice V – Exemplo demonstrativo de uma entrevista no contexto de 1ºCEB ..	133

Lista de abreviaturas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF – Componente de Apoio à Família

CATL – Centro de Atividades de Tempo Livres

CEB – Ciclo do Ensino Básico

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

EB – Educação Básica

EPE – Educação Pré – Escolar

GT – *Grounded Theory*

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PEDPEI – Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância

Introdução

Etimologicamente o conceito “projetar” surge do latim *projectare* que significa “lançar para diante”, neste sentido, “projetar” significa avançar rumo ao alcance de um objetivo, procurando os melhores instrumentos e recursos disponíveis à sua concretização (Dicionário Priberam, 2014).

Já a palavra “futuro” remete-nos não só para a vida futura ou a sociedade de amanhã, mas principalmente, para os indivíduos que construirão esse futuro ideal: as nossas crianças. “Nossas” pois cabe a todos os adultos responsáveis apoiar o crescimento das crianças com que lidam diariamente, fomentando assim a formação de indivíduos conscientes e críticos.

“Projetar o futuro” é, portanto, um procedimento essencial à nossa vivência. Este consiste numa forma de avaliar o impacto e as consequências das nossas ações e procurar alternativas para atingir os nossos objetivos. A tomada de decisões é intrínseca ao ser humano e, ao falarmos de educação, é impossível não salientar a relevância deste procedimento no desenvolvimento das crianças.

Inerente a todo este processo surge a Pedagogia de Projeto que se baseia numa metodologia de trabalho que, realmente, dá voz e escuta a criança, esta adquire um papel ativo na sua própria formação. Esta metodologia quebra todas as barreiras ao abrir-nos portas para o universo das crianças, permitindo-nos conhecer as suas peculiaridades, apetências, interesses e necessidades.

É sobretudo nesta temática que se debruça este trabalho, pois foi uma componente crucial que esteve presente nos estágios, tanto no jardim-de-infância como no 1ºCiclo do Ensino Básico. Desta forma, a Pedagogia de Projeto acabou por ser o ponto de encontro e ainda o termo de comparação destes dois contextos.

Para descrever este percurso de desenvolvimento e formação pessoal e profissional surge este documento, estruturado em três partes que se complementam. A *Parte I - Contextualização e itinerário formativo* baseia-se numa viagem ao mundo da partilha entre toda a comunidade educativa e as crianças, remetendo-nos para alguns momentos concretos que evidenciam uma aprendizagem recíproca.

A *Parte II – Dimensão reflexiva* refere-se a uma retrospectiva de alguns momentos que, pelos desafios e obstáculos que proporcionaram, acabaram por

desencadear uma aprendizagem mais relevante. Aqui são apresentadas situações que nos suscitaram questões pertinentes e, que pelo seu nível de complexidade, exigiram uma reflexão afincada e a procura de respostas em bibliografia de teóricos da educação.

A *Parte III – Dimensão investigativa* trata-se de um estudo denominado de *As vozes das crianças – Sentido de Pertença*, levado a cabo durante as práticas pedagógicas. Assenta numa metodologia de investigação-ação, de natureza qualitativa que pretende conhecer as perceções das crianças, relativamente ao papel que desempenham na escola.

Por último, são apresentadas as considerações finais e as referências bibliográficas consultadas ao longo de todo este trabalho.

Parte I

Contextualização e itinerário

Parte I – Contextualização e itinerário formativo

Os estágios referidos neste relatório são parte integrante da unidade curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, intitulada Prática Educativa. Esta decorreu em duas etapas distintas. A primeira no âmbito da Educação Pré-Escolar (EPE) e a segunda no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB).

Vasconcelos (2009) considera os estágios como “o cerne do processo de formação” (p.15). Depois da formação académica que confere e atesta a nossa capacidade para agir como profissionais, confrontamo-nos com um contexto real, que não surge descriminado em qualquer manual e que exige o desenvolvimento de certas capacidades como: observar, escutar, intervir, comunicar, refletir e avaliar. No fundo tentamos superar-nos a nós próprios em prol da nossa formação e do desenvolvimento das crianças.

Ambos os estágios foram iniciados com um período de observação que, segundo a perspetiva de Estrela (1994), “deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (p.29).

Este primeiro contato, mais passivo, foi imprescindível para conhecer e criar uma relação com os grupos de crianças, com a Educadora e a Professora cooperantes, conhecer as suas práticas educativas e, ainda, o funcionamento das duas instituições. É nesta fase de adaptação que as incertezas e as apreensões da inexperiência profissional vão sendo amenizadas, apesar de nunca serem totalmente extintas.

Também neste período de observação é iniciado um processo de moldagem ao estilo das docentes cooperantes, ao grupo, às rotinas e restante meio, ao mesmo tempo que vão sendo verificadas algumas falhas no processo educativo que, mais tarde, numa fase interventiva, se tentam colmatar.

Ambas as instituições, onde foram realizadas os estágios, pertencem à rede pública, administrada pelo Ministério de Educação e Ciência, mas divergem não só pelas suas valências mas, principalmente, pelo meio em que estão inseridas. A primeira, o jardim-de-infância, apresenta uma localização privilegiada em termos de acessos, pois está situada em zona urbana, mais concretamente no centro de uma

grande cidade. A segunda, uma Escola Básica de 1º Ciclo, situa-se numa pequena freguesia na periferia da cidade, é uma zona mais rural, mas privilegiada pela sua herança histórico-cultural.

A EPE é considerada a primeira etapa da educação básica na medida em que se articula cada vez mais com o sistema nacional de educação, nomeadamente com o ensino básico (Oliveira - Formosinho, 2007b). Destina-se a crianças entre os três e os seis anos de idade, altura em que as crianças ingressam no 1ºCEB.

O 1ºCEB é uma das fases do ensino básico que tem a duração de quatro anos. O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos. Neste ciclo o ensino é globalizante e monodocente, ou seja é da responsabilidade de um/a único/a professor/a, que pode ser auxiliado/a em determinadas áreas especializadas. Esta monodocência permite a criação de uma relação estável entre o/a docente o grupo e proporciona condições para a gestão integrada do currículo no 1ºCEB (Ministério da Educação, 2001).

A organização dos estágios teve na sua essência um trabalho cooperativo de grupo/equipa de estágio. No primeiro, em jardim-de-infância foi constituído por dois elementos, o par pedagógico, enquanto na escola do 1º CEB foi constituído por três elementos. Enquanto grupo trabalhámos sempre com o mesmo objetivo em mente e auxiliámo-nos mutuamente. Sentir este tipo de apoio incondicional oferece-nos uma segurança e uma confiança que de outra forma talvez não tivéssemos.

Ao refletirmos em conjunto, confrontamos os nossos valores, crenças, experiências e formação com as escolhas que vamos fundamentando com a *praxis* desenvolvida e com os distintos contextos em que estejamos inseridos.

1. Experiências de aprendizagem no âmbito da Educação Pré-Escolar

1.1 Caracterização da Instituição e do Meio

Ao longo do 2º semestre do ano letivo de 2012/2013 foi possível experienciar situações de contato com a prática num jardim-de-infância localizado na freguesia de Santo António dos Olivais, em Coimbra. O meio envolvente era urbano pois estava situado relativamente perto do centro da cidade onde se concentravam numerosos serviços, sobretudo de cuidados de saúde e de comércio.

O jardim-de-infância faz parte da rede pública pelo que a tutela pedagógica é da responsabilidade do Ministério da Educação e Ciência, que assegura a gratuitidade da componente educativa. Está inserido no Agrupamento de Escolas Martim de Freitas, o que permite ocasiões semanais de debate, entre educadores/as, nas reuniões de departamento, e uma maior proximidade entre a EPE e o 1ºCEB, favorecendo a realização de atividades de articulação curricular.

Um dos critérios dos jardins-de-infância públicos é a oferta de um regime de funcionamento com um horário flexível, onde constem 5 horas diárias de componente educativa da responsabilidade do/a educador/a, bem como algumas horas dedicadas às atividades de animação e de apoio à família.

O horário de funcionamento da instituição supracitada ocorre das 8.30h às 19h, sendo o tempo estabelecido para a componente letiva das 9h às 12h e das 13.30h às 15.30h, no restante período as crianças frequentam a Componente de Apoio à Família (CAF) ou outras atividades extracurriculares que exigem um pagamento mensal, como dança, piscina ou judo (Apêndice A).

Nesta instituição a equipa educativa é constituída por três educadoras e cinco assistentes operacionais. Cada educadora está afeta a uma sala de atividades e dispõe de uma assistente operacional sempre presente na sala. A colocação das assistentes operacionais é rotativa e varia semanalmente.

No ano letivo de 2012/2013 a instituição acolhia 53 crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, cuja residência se situava maioritariamente na área de influência do jardim-de-infância. De referir ainda que a

organização dos grupos privilegiava a heterogeneidade, ou seja, as crianças não estavam distribuídas pela faixa etária.

Relativamente ao espaço físico da instituição, este encontra-se dividido em quatro pisos. No piso da cave existe a cozinha, o refeitório, a lavandaria, uma casa de banho para adultos e uma despensa. No piso principal, que fica no rés-do-chão, existe um *hall* de entrada, três salas de atividades, um escritório e duas casas de banho para crianças. O primeiro andar possui um *hall*, três salas de atividades para a CAF, um gabinete médico, uma copa e uma casa de banho para crianças. Por fim temos o sótão que está dividido em seis espaços de arrumação e uma casa de banho para adultos.

O espaço exterior é bastante amplo, com muito espaço livre, com várias casas de plástico para incentivar o jogo de simulação do real. Existe também uma caixa de areia onde estão posicionados os baloiços, um canto com uma horta e uma grande área de zona verde com relva, árvores e diversas plantas.

Ainda no exterior, as crianças dispõem de bicicletas, trotinetas e triciclos para utilizar neste espaço, permitindo-lhes assim a realização de atividades mais enérgicas que desenvolvam a sua motricidade global, como corroboram Hohmann e Weikart (2009) “o tempo de ar livre ou exterior é uma oportunidade diária para as crianças se envolverem em atividades lúdicas vigorosas e barulhentas” (p. 432).

A existência de um espaço exterior é, por isso, de extrema importância pois proporciona momentos de socialização entre as crianças através de jogos, corridas e brincadeiras, permitindo a exploração da natureza e do meio. Nesta perspetiva, o espaço exterior deve ser visto como um espaço educativo e um prolongamento do espaço interior, oferecendo momentos educativos intencionais, planeados não só pelo/a educador/a, mas também pelas crianças.

1.2 Caracterização do grupo

Foi com o grupo da sala 2, a sala Amarela, que foi realizada a prática educativa em EPE. Este grupo era formado por dezasseis crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos sendo que doze das crianças eram do género masculino e as restantes quatro do género feminino (Apêndice B).

Uma das crianças de três anos do género masculino apresentava necessidades educativas especiais (NEE), revelando um atraso de desenvolvimento global mais acentuado ao nível cognitivo, da linguagem e dos relacionamentos sociais. Esta criança encontrava-se em processo de diagnóstico e avaliação pois, segundo a Educadora cooperante, parecia ter alguns traços de autismo nomeadamente ao nível comportamental.

No geral o grupo de crianças era bastante calmo e participativo, aparentemente eram crianças felizes e não mostravam quaisquer dificuldades de adaptação ao jardim-de-infância, pois estavam já familiarizados com os espaços, os materiais, as regras e as rotinas, mantendo uma forte relação com os adultos e com os seus pares.

Ao nível do domínio da linguagem eram crianças muito comunicativas que exibiam um vocabulário bastante diversificado, a maioria apresentava boa capacidade de literacia revelando bastante interesse pelo código escrito. À exceção do menino com NEE, as restantes crianças reconheciam as letras do seu nome e escreviam-nas, todavia as crianças de três anos ainda não prescindiam da placa com o seu nome para copiar.

A grande maioria das crianças de quatro anos reconhecia todas as letras do alfabeto e conseguia referir palavras iniciadas por qualquer uma das letras. A título de exemplo, num jogo de adivinhas sobre animais, um dos meninos deu a pista desta forma: “Começa pela letra H, como Helicóptero” o jogador adivinhou respondendo prontamente “Hipopótamo!”.

Ao questionar, responder, instruir, elogiar e confortar cada criança, foram sendo identificados certos interesses e peculiaridades individuais, que foram essenciais para o estabelecimento de uma relação afetiva com o grupo e com cada criança em particular, adotando uma certa postura dependente da personalidade e da recetividade emocional de cada criança (Portugal, 1992).

1.3 Organização do espaço

A organização do espaço da sala 2 provém de uma negociação realizada entre a Educadora cooperante e o grupo de crianças. A tipologia de organização presente na sala de atividade assenta nos pressupostos do modelo curricular *High-Scope* (Apêndice C). Nesta abordagem o espaço surge como um meio fundamental de

aprendizagem, sendo essa a primeira etapa de implementação do Currículo *High-Scope* (Hohmann & Weikart, 2009).

Zabalza (1992) também defende que o espaço assume um papel muito importante na “estrutura de oportunidades”. Este facto pode ser vantajoso ou desvantajoso no processo educativo na medida que pode facilitar ou dificultar uma determinada conduta. Daí ser necessário ter em conta princípios “psicológicos, arquitetónicos, estéticos, médicos, de segurança, (...) e didáticos” (p.125).

A sala de atividades estava dividida em sete áreas de trabalho distintas, nomeadas de *cantinhos*, delimitadas por móveis e estantes (Apêndice D). No *cantinho da casinha* estavam dispostos vários elementos de cozinha, como um fogão, mesa, cadeiras, estendal, alimentos de plástico, tachos, panelas, pratos, copos e uma caixa registadora, tudo adequado à estatura das crianças. Esta organização permitia a simulação de vivências quotidianas reconhecidas pelas crianças, como cozinhar, limpar, comprar mercearia e ainda a interpretação de personagens e comportamentos.

Também para estimular a simulação do real existia o *cantinho do quarto* constituído por uma cama, diversos bonecos, roupas, materiais de cabeleireiro, um estojo com equipamento médico e duas cadeiras. Estas duas primeiras áreas situavam-se junto a uma fachada com bastantes janelas o que permitia uma vasta entrada de luz natural.

O *cantinho* com as maiores dimensões era o *cantinho das atividades*, onde se realizavam sobretudo atividades de expressão plástica que envolviam tarefas de grande grupo, pequeno grupo ou individuais. Estava ainda disposto todo o material de desenho, recorte, picotagem, colagem e pintura, arrumado numa estante ao alcance das crianças, o que permitia uma utilização autónoma deste espaço.

As mesas dispostas nesta última área serviam de apoio a um outro espaço, o *cantinho dos jogos de mesa*, composto por jogos de encaixe, puzzles e plasticinas. Aqui todo o material estava devidamente etiquetado para facilitar a arrumação do mesmo.

No *cantinho do tapete*, onde se passava grande parte da manhã decorriam diversas atividades como o acolhimento, o diálogo, a partilha de conhecimentos, a leitura de histórias, a entoação de canções, poemas e lengalengas e ainda eram discutidas e planeadas as atividades do dia. Aqui as crianças estavam sentadas em

almofadas formando um quadrado, onde todas estabeleciam contacto visual com todo o grupo e com os adultos. Os lugares estavam pré-estabelecidos e correspondiam a uma ordem disposta na tabela das presenças.

Este último *cantinho* tinha dupla função pois quando não decorriam momentos de grupo servia de *cantinho dos jogos de chão*. Aqui estavam vários jogos manipulativos como legos, material de construção e fios de contas, que promoviam o desenvolvimento cognitivo e experiências diversificadas que motivavam a resolução de problemas.

O *cantinho da leitura* possuía uma estante com livros diversificados e adaptados à faixa etária, dois sofás, uma secretária com um computador e duas cadeiras. Observando o elevado interesse que o grupo apresentava pela linguagem escrita, este espaço assumia uma grande relevância pois oferecia resposta às motivações das crianças, ao mesmo tempo que fomentava o desenvolvimento da linguagem e promovia bons hábitos de leitura. Oferecia ainda um encontro com as novas tecnologias que de outra forma muitos não teriam possibilidade de experimentar.

O *cantinho dos carros* era um espaço raramente utilizado mas que possuía um tapete com uma pista, carros, legos e comboios.

Mais tarde, com o desenrolar do projeto “Os Conquistadores” surgiu um novo espaço: o *cantinho da caravela*. Este *cantinho* dispunha de uma caravela portuguesa construída pelo grupo. O aparecimento desta nova área foi muito benéfica tanto para o grupo como para nós, pois foi possível criar um novo tipo de interações e atividades como o planeamento completo deste espaço e o estabelecimento de regras de frequência.

Por ser uma novidade e pelo papel essencial que cada criança exerceu na organização do *cantinho da caravela* foi notório o entusiasmo e a motivação com que as crianças brincavam neste espaço, simulando situações do passado que foram sendo exploradas ao longo de todo o projeto.

Pela falta de espaço no interior dos *cantinhos* foram construídas, pelas crianças, medalhas que estipulavam o número máximo de crianças que podia brincar simultaneamente em cada *cantinho*. Assim o grupo distribuía-se pelos *cantinhos* de uma forma heterógena em termos de género, o que significa que não só as crianças

do sexo feminino frequentavam o *cantinho da casinha*, nem apenas as crianças do sexo masculino frequentavam o *cantinho dos carrinhos*.

A distribuição do grupo era bastante uniforme e preenchiam praticamente todos os cantinhos. De notar que, duas das crianças do sexo masculino, que por serem mais reservadas selecionavam os cantinhos menos ocupados para disfrutarem de momentos mais isolados.

Falta apenas referir a cadeira da pausa (Apêndice E) Esta cadeira era muito especial e tinha o talento de acalmar as crianças que nela se sentavam, ou seja, quando alguma das crianças do grupo demonstrava um comportamento desadequado a Educadora cooperante prontamente convidava a criança a se sentar na cadeira para que se pudesse acalmar. Neste espaço existia ainda um colchão disposto verticalmente para que quando as crianças se sentissem revoltadas e com impulsos violentos, em vez de descarregarem num dos colegas, pudessem descarregar colchão. Poderia parecer que o colchão fosse incentivar esse mau comportamento, mas realmente resultava.

Foi apenas constatada uma situação em que um dos meninos agrediu um dos seus pares e a Educadora obrigou-o a dar um pontapé ao colchão. A criança sentiu-se tão intimidada ao repetir aquele comportamento que rapidamente pediu desculpa ao colega e ao restante grupo. A criança que mais frequentava este espaço era o menino com NEE, nestas situações o melhor era sempre ignorar. Em diversos momentos de grande grupo, a criança apresentava alguns comportamentos desajustados, em que se descalçava, esperneava, gritava e incomodava os seus colegas.

Nas primeiras ocorrências de comportamento desajustado tentámos falar com a criança mas só agravámos a situação, um simples olhar fazia com que o choro e os gritos se tornassem mais altos. Apenas quando o ignorávamos completamente é que a criança acalmava e o comportamento acabava por se extinguir.

Durante as nossas intervenções houve necessidade de dirigir esse mesmo menino para a cadeira da pausa pois estava a demonstrar uma atitude violenta, sendo esta apenas uma “estratégia reservada para problemas de grande intensidade” (Vale, 2014, p.264), este foi um evento único.

Os restantes comportamentos desadequados que o grupo apresentava baseavam-se mais na dificuldade em estar em silêncio quando os pares falavam e na falta de

concentração. Nestes casos fazíamos um minuto para descarregar energias, mexer todo o corpo e depois relaxar.

Segundo a Educadora cooperante, as regras estabelecidas na sala haviam sido discutidas com o grupo. Em função dessa discussão surgiu um quadro de regras (Apêndice F). Ao estarem envolvidas na realização das regras as crianças vão-se apropriar mais rapidamente das mesmas e vão estar mais motivadas para as cumprir (Vale, 2014.).

1.4 Gestão do tempo

A organização do tempo no jardim-de-infância deve ser devidamente pensada e refletida pelos adultos que constituem a comunidade educativa, pois a estruturação de uma rotina diária assume-se como um suporte para estes, bem como para as crianças, ajudando a prever os momentos e os acontecimentos que decorrem no dia-a-dia.

Hohmann e Weikart (2009) garantem que esta rotina diária propícia “às crianças a segurança de sequências predizíveis de acontecimentos, transições suaves de um período de atividades para o seguinte e consistência nas expectativas e apoio dos adultos ao longo do dia”, o que oferece um sentimento de confiança a todos os envolventes (p.226).

Segundo Oliveira-Formosinho (2007), apesar da organização do tempo ser ponderada pelos/as educadores/as, deve ser “ progressivamente co-construída pela criança” de forma a respeitar os ritmos individuais de cada criança, sem pressões, criando uma dinâmica de participação e envolvimento de todos, com vista ao sucesso das aprendizagens (p.71). Esta foi a principal preocupação da Educadora cooperante ao providenciar uma rotina estável e adaptada ao grupo de crianças.

Segundo Hohmann et al., (1979)

“desde que tenha participado na sequência da rotina diária uma série de vezes e saiba o nome de cada uma das suas partes, a criança pode começar a compreender o horário do jardim de infância como uma série previsível de acontecimentos. Não precisa de depender de um adulto que lhe diga o que vai acontecer a seguir” (p.119).

Desta forma decidimos adotar a rotina diária à qual o grupo e a Educadora cooperante estavam já acostumados (Apêndice G). Esta é uma rotina que envolve tempo em grande grupo, em pequeno grupo e individual; momentos de conversa, reflexão e avaliação; realização de atividades estruturadas e ainda momentos de brincadeira nos diversos *cantinhos*.

Assim sendo é encorajada a implicação do grupo na busca de respostas a problemáticas com que se vão confrontando, fomentando interações positivas. Apesar de estar pré-estabelecida esta rotina tem um carácter flexível, o que permite eventuais alterações, se assim se justificarem, em prol das atividades. As crianças dispõem de total liberdade para escolherem quais as atividades em que pretendem participar e, ainda, a expor as suas ideias e questões, visto que o grupo não tem necessariamente os mesmos interesses e motivações.

Focando-nos ainda na organização do tempo, torna-se necessário mencionar que é fundamental considerar a CAF, esta era orientada pelas assistentes operacionais que, diariamente, proporcionavam atividades de carácter lúdico de modo a propiciar ao grupo de crianças a construção de laços afetivos, a participação ativa e, sobretudo, as interações entre o grupo.

1.5 Desenvolvimento da prática educativa

Durante a prática pedagógica o processo educativo foi passando por diversas etapas que se sucederam e interligaram. Estas etapas caracterizam-se pelo observar/preparar, planejar/planificar, agir/intervir e, por fim, avaliar.

A primeira, a observação do grupo e a observação individual de cada criança, diz respeito às interações que vão sendo proporcionadas e que oferecem o conhecimento dos interesses, necessidades, capacidades e dificuldades de cada criança. Nesta etapa vamos-nos adaptando a todo o espaço envolvente, às rotinas e às metodologias, em suma, a todo o ambiente e comunidade educativa. Esta primeira fase de observação foi, portanto a base da planificação e das restantes etapas anteriormente referidas e que apoiaram todo o processo educativo.

No que concerne a situações de aprendizagem que foram sendo criadas neste contexto, interessa evidenciar duas situações de maior relevo. Estas situações dizem

respeito à primeira intervenção com o projeto “Caracol” e à última, com o desenrolar do projeto “Os Conquistadores”.

Durante o tempo de recreio, passado no exterior, as crianças demonstravam bastante interesse pelos pequenos animais que iam avistando. Um dos bichos que chamou particularmente a atenção do grupo foi o caracol. Inexperientes, mas prontas a colocar as mãos *na massa*, quisemos aproveitar este interesse suscitado pelas crianças e apropriarmo-nos dele para aprofundar esta temática.

Como impulsionador do projeto “Caracol”, (Apêndice H), procedemos à leitura da obra “Caracol Glutão” de Brigitte Bloch-Tablet (1990). A história levantou algumas questões pertinentes como por exemplo “Onde vivem”, “O que comem”; “O que trazem às costas”.

Para responder a estas e outras questões, formámos grupos de trabalho. A formação de grupos era um processo bastante simples e rápido pois utilizávamos algumas técnicas sugeridas pela Educadora cooperante às quais as crianças estavam habituadas, como por exemplo o sorteio, a atribuição de um número ou a votação. Em pequenos grupos, apoiados por um adulto e utilizando o computador e enciclopédias, as crianças foram encontrando as devidas respostas.

Seguindo a temática, levámos alguns caracóis para a sala e pudemos constatar algumas das suas características peculiares. Para completar o painel da Primavera que vinha a ser decorado com a Educadora cooperante, construámos caracóis com diversos materiais e enfeitámos o painel.

Aproveitando um jogo da glória em forma de caracol desenhado no chão no espaço exterior do jardim-de-infância e que nunca tinha sido utilizado pelo grupo, jogámos o jogo da glória que criámos, utilizando cartões com pequenas adivinhas, perguntas, formas de deslocação, etc. A pedido das crianças ainda cantámos a canção “Caracol põe os pauzinhos ao sol” e lemos um poema, que escrevemos, sobre um caracol. Estas e outras atividades decorrentes deste projeto podem ser verificadas no Apêndice I.

No final das atividades sentimos uma enorme alegria pelo envolvimento e interesse demonstrado pelas crianças. Todavia sentimos uma ligeira insatisfação por sabermos que conseguiríamos fazer mais e melhor. Ao avaliarmos e refletirmos

sobre a atividade efetuada notámos que houve alguma falta de planificação, sendo que o jogo poderia ter corrido ainda melhor.

Ao agarrarmo-nos rigidamente à planificação fomos conduzindo todo o processo à nossa maneira para atingirmos os objetivos planeados a todo o custo. Desta forma cada vez que víamos a atividade a *descarrilar* das nossas linhas orientadoras, tentávamos ir atrás do que já estava planificado ao contrário de deixarmos fluir as várias opções que as crianças nos poderiam proporcionar.

Ao planificarmos desta forma tão rígida acabámos por nos sentirmos desmotivadas. Notámos assim que a participação das crianças na planificação de atividades é fundamental pois o contributo do grupo permite “beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada um” (Ministério da Educação, 1997, p. 26).

Justificando o fracasso da atividade está, em grande parte, o medo. Este medo advém principalmente da inexperiência profissional, da não perceção do que é realmente a pedagogia de projeto e ainda o receio das crianças sugerirem atividades ou questões às quais não consigamos responder, seja pela falta de recursos, de conhecimentos ou pela falta de desembaraço.

Aos poucos fomos nos apercebendo que não há problema em dizer: “não sabemos mas vamos descobrir juntos”. Afinal, se as dúvidas das crianças também nos provocam dúvidas, a caminhada da descoberta será mais interessante para todos. Também aprendemos a retirar sempre o positivo do negativo pois ao falharmos aprendemos mais facilmente e desta forma conseguimos retirar contributos para o futuro.

A chave para combater o receio é, sem dúvida, a preparação. A preparação surge quando estudamos previamente as temáticas a abordar e quando retemos algumas curiosidades interessantes que despertam o olhar curioso da criança. No caso em questão, a curiosidade suscitada, que foi alvo de discussão durante bastante tempo, foi o facto de o caracol ter milhares de pequenos “dentes” no seu pé, algo que parece tão simples, mas que logo despertou o interesse de todas as crianças.

Logo esta foi a primeira tentativa de utilizar a pedagogia de projeto. A pedagogia de projeto é um modelo centrado essencialmente na resolução de

problemas experienciados pelas crianças. Na busca de respostas as crianças envolvem-se ativamente adquirindo novas capacidades e competências.

Segundo Mendonça (2002) “os projetos das crianças têm como referência implícita o seu desejo de crescer e aprender, partindo dos seus interesses e saberes, com o sentido de serem pessoas felizes” (p.47). Desta forma a pedagogia de projeto traduz-se no surgimento de um tema em algum momento do dia, sendo indispensável permitir às crianças o tempo lúdico da atividade exploratória das ideias ou materiais para que possa ocorrer a interrogação que suscite projetos de pesquisa.

De acordo com este princípio cabe ao/à educador/a planear e planificar situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras e estimulantes para a criança, apoiando-a para que “chegue a níveis de desenvolvimento que não chegaria por si só, mas acautelando situações de excessiva exigência de que possa resultar desencorajamento e diminuição de autoestima” (Ministério da Educação, 2007, p.26).

Durante as últimas cinco semanas de estágio foi implementado o projeto “Os Conquistadores”, um projeto referente aos Descobrimentos Portugueses, que foi ao encontro do projeto do jardim-de-infância que tinha como tema “Os Reis” (

Apêndice J). Este projeto surgiu após a visita das crianças ao Portugal do Pequenitos onde surgiu o interesse pelo grande mapa-mundo que se encontra na entrada, bem como a grande estátua do Infante Dom Henrique. Para aguçar esta curiosidade surgiu na sala uma mensagem dentro de uma garrafa que recrutava marinheiros corajosos.

Decidimos, assim, dar início à nossa grande viagem, “conquistando” novas aprendizagens de uma forma estimulante e divertida. Seria possível referir todas as atividades que foram realizadas durante o projeto, mas talvez se tornasse aborrecido ao leitor porque não é fácil explicitar a alegria e o entusiasmo com que foram concretizadas, ficam apenas demonstradas fotograficamente algumas dessas atividades no Apêndice K.

Hohmann e Weikart (1997) admitem que “o planeamento espelha o desenvolvimento (p.256), pelo que a planificação foi uma preocupação constante.

No processo tão complexo que é a planificação, o principal objetivo foi salvaguardar a opinião das crianças, valorizando e consciencializando as mesmas das suas capacidades de antecipar e controlar as suas próprias ações. Este procedimento é uma fonte de motivação e envolvimento que desenvolve os seus sentidos de pertença, “de iniciativa e empreendimento”, potenciando a formação de seres ativos, assertivos e autónomos nas tomadas de decisão e resolução de problemas (Hohmann & Weikart, 2009, p.249).

Assim fomos elaborando planificações semanais, que serviriam como guias, orientadoras da nossa prática. Diariamente refletimos sobre o que ainda era válido e exequível ou o que seria anulado, permitindo às crianças partilharem as suas opiniões e posições quanto às nossas opções de trabalho.

Uma das dificuldades aquando da planificação foi conseguir articular as diferentes áreas de conteúdo. Enquanto existem, neste projeto, áreas de conteúdo, como o Conhecimento do Mundo, que são intrínsecas e evidentes, outras não ficam tão claras, mas, mesmo assim, estiveram presentes sempre que foi possível essa transdisciplinaridade.

Menos evidente, mas desenvolvida, temos a matemática. A contagem numérica foi bastante utilizada, a título de exemplo para construção da caravela foi necessário proceder à contagem das velas. Também as figuras geométricas foram estudadas, ainda que muito superficialmente, como forma de distinção entre a nau, que possui velas quadrangulares e a caravela que tem velas triangulares.

No que se refere à avaliação, esta é particularmente desafiadora, mas seguramente umas das tarefas mais importantes de todo o processo educativo. Este é um instrumento que permite identificar os conhecimentos das crianças, as suas disposições e pré-conceitos, permitindo otimizar, sustentar e consolidar novas aprendizagens. Neste sentido, “avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e da sua evolução (Ministério da Educação, 1997, p.27).

A avaliação por parte das crianças quanto ao trabalho realizado pode ser visível tendo em conta dois aspetos enunciados por Portugal e Laevers (2010), “o bem-estar emocional e a implicação experienciados pelas crianças” (p.20). Tanto o bem-estar como a implicação foram dimensões observáveis por nós, mas difíceis de atestar e

evidenciar por se tratarem de sensações complexas, assim, a melhor ou mesmo a única forma de os comprovar é testemunhando-os.

Quanto à avaliação das famílias é difícil tecer quaisquer comentários, pois o contacto com as famílias foi escasso devido ao nosso horário. Segundo o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (PEDPEI), cabe ao/à educador/a de infância envolver “as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver” (2001, Ponto II, alínea d).

Desta forma fomos pedindo às crianças que interrogassem os pais e familiares com algumas questões que foram surgindo, um dos exemplos foi a clarificação do nome da embarcação utilizada pelos Portugueses nos Descobrimentos.

Para finalizar preparámos uma apresentação na festa de final do ano letivo, onde as crianças desfilaram como verdadeiros Conquistadores, exibiram a Caravela construída pelos próprios e cantaram uma música referente às conquistas portuguesas, mais concretamente “Os Conquistadores” de Da Vinci.

A satisfação generalizou-se por toda a comunidade educativa, tendo sido esta experiência bem sucedida, visto que o processo ensino/aprendizagem foi mútuo e recíproco entre crianças, Educadora cooperante, assistentes operacionais e estagiárias.

2. Experiências de aprendizagem no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico

2.1 Caracterização da Instituição e do Meio

A Escola Básica de 1º Ciclo, onde foi realizada a prática pedagógica, localiza-se na freguesia de Ceira, situada na zona periférica de Coimbra. Trata-se de um meio maioritariamente rural, com recursos e infra-estruturas limitados.

No ano letivo de 2013/2014 frequentavam a escola cinquenta e sete crianças, num total de três turmas, onde um grupo do 1º ano se encontra com a turma do 3º ano e outro grupo, também do 1º ano, com a turma do 4º ano.

O horário letivo decorre entre as 9h e as 16h (Apêndice L). Após este horário, os alunos podem usufruir de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Estas AEC proporcionam o acesso a atividades de enriquecimento geral, que complementam os programas das áreas curriculares, e dizem respeito, sobretudo, ao domínio das Expressões, nomeadamente a Expressão Físico-Motora, a Expressão Artística e a Expressão Musical. Os alunos usufruem ainda da aprendizagem do Inglês como língua estrangeira e, ainda da Educação Moral. Os professores destas AEC têm um papel ativo na planificação e apresentação das mais diversas atividades, sobretudo nas épocas festivas.

O grupo educativo é representado por três professoras que acompanham as três turmas; outra professora de ensino especial, que atua dois dias por semana nesta escola, acompanhando todos os alunos com NEE; cinco professores que lecionam as respetivas AEC; e dois assistentes operacionais. A hora de almoço é realizada no refeitório do Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL) e é assegurada por mais três assistentes operacionais.

O projeto de construção desta escola surgiu na década de 60, do século passado, pertencendo ao “Plano dos Centenários”. De acordo com este modelo foram construídas escolas em várias partes do país, apresentando uma arquitetura tradicional pré-estabelecida, adaptada às condições locais (Ministério da Educação e Ciência, 2014). Desta forma estão presentes dois blocos, cada um com duas salas de

aulas, um *hall*, uma divisão para arrumos, duas casas de banho para os alunos e um para os adultos.

O espaço exterior dispõe de um alpendre, um campo de jogos e uma casa de madeira, onde é guardada a lenha e outros materiais. O espaço livre é amplo e com algum arvoredor, todavia nos dias de chuva o espaço coberto para o recreio é bastante limitado, cingindo-se apenas ao alpendre e aos dois pequenos *halls*, o que origina uma grande desordem e bastante ruído.

2.2 Caracterização do grupo

O grupo é constituído por vinte alunos, com idades compreendidas entre os seis e os oito anos, sete pertencem ao género feminino e os restantes treze, ao género masculino (Apêndice M). Duas das crianças apresentam NEE, ambas com um atraso de desenvolvimento global. Uma destas crianças ficou retida no ano anterior e há ainda outra criança, também retida, mas que não apresenta qualquer NEE.

São crianças, na sua maioria, oriundas de famílias estruturadas, mas com um nível socioeconómico bastante baixo, sendo visíveis algumas carências alimentares que contribuem muitas vezes para a dificuldade de concentração.

Relativamente ao comportamento, são alunos meigos, educados, alegres e sociáveis. No entanto, existem alguns bastante faladores que perturbam, por vezes, o normal funcionamento das aulas.

No geral, os alunos são assíduos e pontuais, interessados e bastante participativos, existindo, ainda, uma boa relação entre os colegas da turma e a Professora cooperante.

2.3 Organização do espaço

Um dos fatores que mais influência a dinâmica da sala é a organização do seu espaço, uma vez que a forma como se realiza o seu aproveitamento é determinante para o decorrer da prática pedagógica (Zabalza, 1998).

A sala de aula onde se realizou o estágio apresenta boas dimensões e bastante luz natural, proporcionada pelas grandes janelas que ocupam o total de uma parede lateral (Apêndice N). Todavia a estrutura da escola aparenta alguma falta de manutenção, evidenciando bastante humidade nas paredes e tetos.

As mesas e as cadeiras estão voltadas para o quadro de ardósia, e apresentam um estado de conservação razoável, pecando pela falta de coerência nas dimensões dos materiais, já que existem cadeiras e mesas de dimensões variadas, que nem sempre se ajustam ao aluno.

Dispõe ainda de um computador com acesso à Internet e uma impressora, dois armários onde são guardados os manuais escolares, os cadernos diários e os portefólios dos alunos. Há ainda uma mesa onde se encontra todo o material de expressão plástica necessário.

Num dos cantos da sala existe o *cantinho* da leitura, com um tapete, algumas almofadas e uma estante com alguns livros. Os alunos podem frequentar este espaço quando terminam as atividades propostas no decorrer das aulas.

O aquecimento é feito através de caldeira a lenha, fornecida pela entidade da Junta de Freguesia e dos Encarregados de Educação.

2.4 Gestão do tempo

A gestão do tempo pode ajudar os alunos no seu desenvolvimento quando este é pensado de forma adequada às necessidades de cada um. A rotina diária da turma, passa por diversos ritmos e atividades distintas que proporcionam atividades individuais ou de grupo, tempos com os professores e com os assistentes operacionais.

Os horários determinam tempos para os alunos dentro e fora da escola, bem como o tempo destinado às aprendizagens formais, cuja gestão é da responsabilidade da Professora cooperante. Ao aluno cabe a tarefa de gerir o tempo destinado aos intervalos de meia hora cada, um a meio da manhã, por volta das 10h e outro a meio da tarde, pelas 16h, após a conclusão do horário letivo e o início das AEC, são vigiados pelos assistentes operacionais.

2.5 Desenvolvimento da prática educativa

No contexto de 1ºCEB a interação com o grupo foi bastante diferente do experienciado no jardim-de-infância. Pelas características da sala de aula e pelo método de trabalho mais estruturado, os primeiros contactos não foram baseados

tanto nas brincadeiras, mas sim na comunicação oral, na conversa com os alunos e no apoio que ia sendo prestado no decorrer das atividades.

Logo nos primeiros dias de observação foi possível constatar uma diversidade de temperamentos e comportamentos presentes naquela sala. Hohmann e Weikart (2009) referem que,

“Apesar do carácter previsível do desenvolvimento humano, cada pessoa apresenta, desde o nascimento, aspetos únicos e específicos, os quais, através das interações diárias, se vão diferenciando progressivamente em personalidades únicas. A aprendizagem ocorre sempre no contexto desta especialidade individual de características, capacidades e oportunidades” (p.20).

Esta heterogeneidade de posturas acaba por ser mais evidente neste contexto pela capacidade dos alunos de comunicarem, expressarem e extravasarem as suas opiniões, acordos e desacordos. Desta forma, uma das principais preocupações foi mediar as aprendizagens e os objetivos a atingir, com as distintas personalidades/ritmos de aprendizagem que eram visíveis na turma.

No 1ºCEB é dada uma especial atenção ao currículo e aos programas nacionais que orientam e apoiam a atividade docente. Desta forma, surgiu a necessidade de conhecer os vários parâmetros da planificação anual da Professora cooperante, construída no início do ano letivo, em parceria com os restantes docentes e com os órgãos de gestão do Agrupamento.

Ao longo do estágio fomos elaborando planificações específicas, de atividades significativas, que facilitassem o equilíbrio diário dos programas e que estabelecessem relações entre as diferentes áreas curriculares (Spodek, 2002). Essas planificações iam sendo polidas e reconstruídas sempre que fosse pertinente.

Embora, atualmente se assista a uma verdadeira difusão de suportes de ensino informatizados, audiovisuais, multimédia ou outros, o manual escolar continua a ser o recurso de aprendizagem mais presente na sala de aula. Tal facto, deve-se à dificuldade de gestão do tempo, por parte da Professora cooperante, para planificar atividades diferentes e mais motivantes e, ainda, pela exigência dos Encarregados de Educação para a efetiva utilização dos manuais escolares.

Dado este último fator, a exigência dos Encarregados de Educação, o uso dos manuais foi um aspeto que não foi descurado, mas também não nos quisemos limitar exclusivamente ao uso do mesmo. Tentámos assim, equilibrar as atividades de forma a utilizarmos os manuais escolares, mas não nos cingirmos aos mesmos.

Um dos grandes desafios foi, sem dúvida, a transdisciplinaridade. Este termo é mais do que a simples colaboração das disciplinas, correspondendo a um modo de pensar organizador, que deve ser profundamente integrador e, ainda, gerador de aprendizagens complexas (Marques, 2007).

Durante as primeiras semanas baseámo-nos nas temáticas do Estudo do Meio para depois conseguirmos “puxar” as restantes. Uma das primeiras semanas teve como tema central a Higiene e Modificações do Corpo. A partir deste tema abordámos a Língua Portuguesa ao trabalharmos textos e conteúdos sobre as alterações corporais e, na matemática, realizámos o estudo de gráficos e pictogramas ainda com o mesmo tema (Apêndice O).

Dar continuidade às disciplinas não foi um trabalho fácil pois, por sermos três estagiárias, cada uma estava encarregue de lecionar uma área curricular por dia. Desta forma dividíamos o dia em três blocos de 1h30min e cada uma utilizava o seu bloco para lecionar uma área distinta.

Porém percebemos que esta organização não era a melhor. Após alguma reflexão, foi constatado que não estávamos efetivamente a realizar uma transdisciplinaridade, mas sim uma multidisciplinaridade, a qual supõe uma temática comum mas não uma interligação concreta entre as matérias curriculares.

Ultrapassando esta fase da divisão dos dias em três blocos, iniciámos outra etapa em que, individualmente, lecionávamos o dia completo. Aqui tornou-se evidente a necessidade de alterar esta metodologia, de forma a atingir a plena transdisciplinaridade, promovendo o desenvolvimento de aprendizagens significativas ao nível das áreas curriculares, conjugando o currículo, as planificações anuais da Professora cooperante e ainda as várias expressões, plástica, musical, dramática e físico-motora, um pouco descuradas (Marques, 2007).

Como nova estratégia decidimos adotar algumas obras que para nós nos pareciam relevantes e, dessa forma, interligar as várias áreas curriculares ao enredo da história. Ao conduzirmos os alunos entre as viagens proporcionadas por estas

obras chegámos a desafios que suscitarem situações de aprendizagens pertinentes. A utilização de obras de autor, como instrumento de condução da prática será discutida, pormenorizadamente, mais à frente, na experiência-chave “A Aprender imaginando – Histórias como prática educativa”.

Ao utilizarmos diferentes histórias como prática educativa, torna-se evidente o desenvolvimento da disciplina de Língua Portuguesa mas pretendemos, essencialmente, diversificar as abordagens de conteúdo, promovendo o resgate da alegria de experimentar, de aprender e de vivenciar a aprendizagem. Assim os alunos tornaram-se protagonistas do processo, percebendo que esta área curricular não é enfadonha, sem sentido e sem vínculo com a realidade mas, pelo contrário, é um instrumento de articulação e expressão do pensamento, essencial para a interação social e para o exercício da cidadania.

Utilizando este meio foi possível desenvolver o lado crítico dos alunos, porém foi necessário articular conteúdos que desenvolvessem a criatividade dos alunos e que fortalecessem a ligação com as experiências diárias, de forma a possibilitarem a posição efetiva diante de diversos temas da atualidade. Sem nunca negligenciarmos as restantes áreas curriculares e os conteúdos programados pelo plano anual da Professora cooperante, fomos propondo atividades suscitadas pelas personagens dessas mesmas obras.

No domínio da matemática foi defendida a promoção de um discurso vivo e esclarecedor, propondo vários tipos de atividades que possibilitassem o debate de ideias e a efetivação de processos matemáticos, bem como o desenvolvimento intencional de determinados contextos como fonte de aprendizagem da matemática e a exploração de problemas com contextos reais, relacionados com a vivência dos alunos, selecionando, adaptando ou imaginando tarefas, problemas, exercícios que promovessem determinadas técnicas de cálculo.

Foi nesta área, que se sentiu uma maior dispersão do grupo quer em termos de conhecimentos, como de gestão do tempo. Foram constatados quatro tipos de grupos: os rápidos e eficazes, que trabalhavam a grande velocidade e corretamente; os rápidos mas menos eficazes, que pela vontade apressada de realizar as tarefas acabavam por não se conseguirem concentrar e acabavam por errar; outros que se esforçavam bastante mas que eram visivelmente mais lentos; por último uma

pequena minoria de alunos não mostrava qualquer esforço, realizando os exercícios lentamente, demonstrando falta de interesse.

Na tentativa de apoiar cada um dos elementos de cada grupo arranjámos algumas estratégias diferenciadas, adequadas a cada ritmo de trabalho. Para aqueles mais rápidos, entregávamos tiras de papel com algumas tarefas relativas ao tema em estudo, para que estes não se aborrecessem e dispersassem. Quando terminavam aquelas tarefas apoiavam os parceiros ou liam um livro retirado do *cantinho da leitura*.

Algo fundamental de implementar, foi o trabalho de grupo, visto este ser inexistente. Na realidade os alunos sentem-se mais motivados para o trabalho se partilharem tarefas com os seus pares e a sua curiosidade pode ser favorecida com o descobrir da curiosidade do outro.

Segundo Pato (2001) o trabalho de grupo é uma “componente indispensável numa postura metodológica que vise aprendizagem e desenvolvimento (p.9). Deste tipo de trabalho nascem reais oportunidades de descoberta, que dificilmente teriam lugar se um aluno trabalhasse isoladamente.

O conhecimento de cada um é pessoal, porém pode beneficiar com a negociação social, partilha de ideias e trabalho conjunto. Ao trabalhar em grupo são respeitados os diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos e ainda os seus diferentes ritmos de trabalho, ao nível do pensamento e da ação. O trabalho de grupo propõe oportunidades de reflexão e ação individuais ao colidir cada aluno com os seus pares, saberes, técnicas, opiniões, “outros modos de agir e de reagir” (Pato, 2001, p.9).

O que um aluno diz, a forma como se expressa e como revela ter apreendido o que está a fazer, podem ser meios de alerta para despertar no outro o ato de confronto, de reflexão e até de enriquecimento de vocabulário.

As exigências curriculares atuais têm por base o desenvolvimento de competências consideradas gerais como o saber estudar, a resolução de problemas, a tomada de decisões, a argumentação, a imaginação e a cooperação, bem como com outras competências consideradas específicas relacionadas com as áreas de disciplinares.

Torna-se portanto, fundamental a articulação com as outras áreas curriculares, visto que cada vez mais se procura responder às interrogações e estas não se confinam a respostas simples. Trata-se, acima de tudo, de criar nos alunos o deslumbramento, a dúvida, o desejo pela resposta para que sejam capazes de criar uma atitude crítica e capacidade de argumentação desenvolvidas pelas atividades transdisciplinares. Torna-se ainda, imprescindível estimular a vontade de saberem mais. Desta forma é necessário oferecer-lhes oportunidades para exporem as dúvidas.

Relativamente à área de Estudo do Meio, esta deve fomentar a intersecção de todas as outras áreas do programa, “podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas”, como contributo para o desenvolvimento de competências gerais nesta área, devem ser mobilizadas as restantes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares (Ministério da Educação, 2004, p.101).

Por definição de competência entende-se a aquisição/aprendizagem construída remetendo o aluno para o papel de construtor do seu próprio conhecimento. Ao professor cabe a responsabilidade de promover este processo, deixando de ser um transmissor e assumindo-se como “facilitador e organizador de ambientes ricos, estimulantes, diversificados e propícias à vivência de aprendizagens integradoras, significativas, diversificadas e globalizadoras” (Ministério da Educação, 2001, p.78).

O facto da criança, ao entrar na escola, ser já portadora de conhecimentos, competências, valores e atitudes adquiridos e desenvolvidos no seu meio físico e social e, ao mesmo tempo, ser já um agente transformador desse meio, são alguns dos pressupostos que conduziram ao aparecimento do projeto “Os Antepassados da Freguesia”.

Ao longo da prática pedagógica constatámos um frequente interesse, por parte dos alunos, sobre os locais da sua freguesia. Estes falavam connosco sobre as festas que se tinham passado, os locais que viviam, os animais que avistavam, etc. Após a discussão entre estagiárias e alunos, sobre quais os temas possíveis de estudar para o projeto, mais uma vez sobressaiu uma evidente motivação para descobrir diferentes aspetos da sua terra (Apêndice P).

Neste percurso de descoberta surgiram momentos de interação entre grande e pequeno grupo, momentos individuais e o envolvimento da comunidade e família.

Com a procura de respostas, pais e filhos elaboraram vários trabalhos demonstrando uma grande satisfação por este tipo de atividade. A comunidade também teve um papel crucial pois na impossibilidade de encontrar respostas sobre certos aspetos do passado, os alunos entrevistaram os próprios protagonistas desse tempo, os avós, vizinhos, e outro, como por exemplo, a cozinheira da cantina

Os trabalhos realizados por todos os intervenientes foram, posteriormente, divulgados numa exposição, aberta a toda comunidade envolvente. Com este imenso trabalho de equipa foi possível a transmissão de conhecimentos e de aprendizagens (Apêndice Q).

Estas interações foram bastante benéficas para os envolvidos, e, no final, todos demonstraram bastante orgulho nos papéis desempenhados e no resultado final. Alguns aspetos mais detalhados deste projeto podem ser evidenciados na experiência-chave “Dois projetos, uma aventura – Análise comparativa de dois contextos distintos”.

Ainda no desenvolvimento da prática educativa em contexto de 1ºCEB, falta referir as estratégias de gestão comportamental utilizadas durante todo o percurso. Na sala de aula estava já implementada, pela Professora cooperante, uma técnica nomeada, pela mesma, de *Intervalómetro*.

A cada aluno foi dado um número, sempre que um aluno demonstrava um comportamento menos adequado o seu número seria escrito no anto do quadro de ardósia. À segunda chamada de atenção desse aluno, o mesmo perderia o direito de frequentar o intervalo. Esta técnica baseia-se na punição, ou seja, na retirada de um estímulo atrativo e agradável para o aluno, logo a seguir à demonstração de um comportamento desadequado, que tem como “efeito a diminuição ou extinção do comportamento punido” (Rutherford & Lopes, 1993 p.81)

No início da prática educativa adotámos esta técnica que os alunos reconheciam. Rapidamente constatámos que os comportamentos não se alteravam e eram sempre os mesmos alunos a sofrer esta punição. Tentámos assim, alterar a estratégia de modificação de comportamentos, adotando uma atitude mais positiva, fortalecendo os comportamentos adequados e ignorando os desadequados.

Desta forma começámos com o sistema de créditos, que se baseou na entrega de autocolantes, “imediatamente após a realização do comportamento positivo”

(Rutherford & Lopes, 1993 p.82). Estes comportamentos positivos correspondiam ao levantar o dedo para responder, estar atento, responder corretamente, etc. Os autocolantes serviram como créditos que iam acumulando e, posteriormente seriam trocados por recompensas.

A título de exemplo na semana destinada à higiene oral e higiene do corpo, estas recompensas foram pequenas pastas e escovas de dentes próprias para crianças. Todos tiveram direito a uma recompensa, sendo que os seus créditos definiram a ordem de escolha, desta forma os alunos com menos créditos tiveram de escolher entre as opções deixadas pelos alunos com mais créditos.

Com o passar do tempo fomos desvalorizando as recompensas passando apenas a entregar autocolantes. Posteriormente, começámos a entregar autocolantes mais moderadamente e finalmente, passámos apenas a entregar autocolantes em questões surpresa em que referíamos “Atenção que esta pergunta é para estrelinha (autocolante)!” Segundo Rutherford e Lopes (1993), com esta estratégia, “não só o individuo se sente mais motivado a comportar-se de uma determinada forma, como o comportamento, uma vez instaurado, resiste fortemente à extinção” mesmo que a recompensa seja retirada (p.83).

Apostámos ainda, fortemente no reforço social, este tipo de reforço baseia-se no elogio, ou outro tipo de resposta positiva socialmente aceite, logo após a demonstração de um comportamento desejado. Um “muito bem”, “bom trabalho”, um sorriso ou um pequeno toque pode realmente reforçar este comportamento positivo de forma a aumentar a sua frequência Rutherford & Lopes, 1993).

Ao ignorarmos os comportamentos inadequados e ao reforçarmos, positivamente, os comportamentos desejados, a gestão de comportamentos tornou-se mais simples e eficaz, menos esgotante e mais satisfatória. Ao tomar uma atitude positiva “melhor é o professor, mais os alunos aprendem, mais gostam de aprender e melhor se comportam” (Rutherford & Lopes, 1993, p.8).

Parte II

Dimensão reflexiva

Parte II – Dimensão reflexiva

De acordo com o Perfil Geral do Educador e do Professor, todos os docentes devem assumir uma atitude reflexiva, pois esta está intrinsecamente ligada ao processo de aprendizagem e só através da reflexão é que os docentes podem crescer como profissionais. Morgado (1999), confirma que “cada professor é o sujeito do seu próprio desenvolvimento profissional, operado com base numa atitude de regular reflexão sobre os saberes, as práticas, os valores, etc” (p.49).

A reflexão reporta para um conhecimento eficaz do “eu” e só depois do outro. É uma autorreflexão que implica uma introspeção da própria ação, do próprio agir. Segundo Alarcão (1996) citado em Oliveira & Serrazina (2002), “essa reflexão consiste numa reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la, constituindo um ato natural quando percecionamos diferentemente a ação” (p.4).

O processo de aprendizagem experienciado ao longo de toda a prática pedagógica, tanto no contexto de EPE, como no 1ºCEB foi repleto de momentos cruciais e imprescindíveis para o meu crescimento como futura docente. A reflexão acompanhou todo este processo, pelo que, a trajetória realizada, permitiu adquirir um certo treino reflexivo sobre as ações de forma a haver uma melhoria no entendimento das práticas.

Torna-se assim relevante enunciar algumas das situações vivenciadas, as quais serão denominadas por experiências-chave. Estas experiências-chave referem momentos específicos que, de certa forma, provocaram algum tipo de reação, algumas mais positivas que outras, mas que influenciaram e conduziram, desvendaram fragilidades, ou reforçaram certezas.

1. Experiências – Chave vivenciadas em Educação Pré-Escolar

1.1 (De)limitação do espaço

A educação das crianças em idade pré-escolar tem suscitado análises e reflexões várias, prendendo-se a atenção dos/as educadores/as, por um lado, com as necessidades e interesses das crianças e, por outro lado, com a diversidade de estímulos que o ambiente da sala proporciona.

Não obstante, e como o número de horas que as crianças passam no jardim-de-infância é cada vez maior, torna-se urgente conjugar os dois tópicos referidos e ponderar quanto à relevância da organização dos espaços no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

De acordo com o Ministério da Educação (1997), os diferentes espaços assumem diferentes contextos que promovem nas crianças a construção das suas aprendizagens. Assim sendo, entende-se que diferentes espaços poderão, atendendo à sua organização e aos materiais que o compõem, ter um impacto diferente no que diz respeito às aprendizagens e o desenvolvimento das crianças.

Segundo Zabala (1992):

“O espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. Será facilitador, ou pelo contrário limitador, em função do nível de congruência relativamente aos objetivos e dinâmica geral das atividades postas em marcha ou relativamente aos métodos educativos e instrutivos que caracterizam o nosso estilo de trabalho” (p. 120).

Será nesta facilitação/limitação proporcionada pelo espaço que nos iremos debruçar. O tema “ (De)limitação do espaço” surge como tentativa de focar uma problemática vivenciada em contexto de estágio na valência de jardim-de-infância.

A sala em questão apresentava as dimensões razoáveis para um grupo de dezasseis crianças, e estava dividida em pequenas áreas nomeadas de “cantinhos”. Na Figura 1 é possível observar que as áreas eram estanques, demarcadas por estantes e armários. O uso deste mobiliário escuro e maciço oferecia a esta sala um ar soturno derivado da privação de luz natural em alguns espaços. Pelas generosas

dimensões destas divisórias, o espaço operativo restante de cada área tornava-se limitado, tendo surgido a necessidade de impor um número máximo de crianças em cada área.

Figura 1 – A delimitação dos “cantinhos” da sala



Esta falta de espaço dificulta a interação do adulto com a criança em algumas áreas, podendo ser prejudicial, pois o adulto deve acompanhar as crianças nos diversos momentos do dia e apoiar a criança a desenvolver a criatividade garantindo o aproveitamento dos incentivos proporcionados pelos diferentes espaços.

Ao serem distribuídas pelos “cantinhos” as crianças tinham tendência a seleccionar frequentemente o espaço que lhes era mais agradável, originando uma carência ao nível da socialização entre alguns elementos do grupo. Ao mesmo tempo, as crianças mais reservadas optavam pelas áreas menos frequentadas o que levava ao fecho total da criança.

São estes os principais motivos que justificam o aparecimento da grande questão-problema: “Poderá o espaço ser delimitado sem ser limitador?”. Em síntese, o que se pretende aqui saber é quais os benefícios e desvantagens que proporcionam os espaços limitados por certas barreiras, questões que já foram alvo de estudo por parte de pedagogos, que estudaram profundamente esta problemática.

Vamos primeiro perceber a necessidade da divisão do espaço. Weinstein (1981) defende que a organização da sala em termos de “territórios” ou “funções” deve ser uma das primeiras decisões do/a educador/a, o que pressupõe que cada área promova um estímulo e uma atividade distinta. (citado por Zabalza, 1998, 133).

Sejam cantinhos, áreas (Hohmann, Banet & Weikart, 1979), centros (Fabboni, 1984) ou ângulos (Alliprandi, 1984), esta divisão permite que as crianças tenham mais opções de escolha de um espaço, o que lhes permite vivenciar uma experiência

diferente em cada área (citado por Zabalza, 1998). Esta divisão do espaço também facilita a dispersão das crianças o que, conseqüentemente torna menor a possibilidade de se sentirem frustradas ou aborrecidas (Portugal, 1992).

A organização do espaço é muito reveladora do modelo curricular adotado pelo/a educador/a, refletindo a sua intencionalidade pedagógica. O planeamento e a funcionalidade do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o/ educador/a se interroge sobre a função e as finalidades educativas dos materiais, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização (Ministério da Educação, 1997, p.37).

No caso em discussão, a Educadora cooperante refere que emprega um mesclado de alguns modelos curriculares que a própria considera pertinentes. Todavia a organização desta sala evidencia uma forte tendência da abordagem *High-Scope*.

Esta abordagem surgiu na década de 60 e foi criada por David Weikart com o intuito de apoiar crianças desfavorecidas, residindo na ideia da partilha do controlo entre os adultos e as crianças, apostando na aprendizagem pela ação, isto é, as crianças constroem o seu próprio conhecimento, tornando-se agentes ativos nas suas explorações e descobertas.

Ao mesmo tempo que propõe orientações quanto à organização do espaço, este modelo expõe ainda algumas fundamentações que justificam algumas das dúvidas propostas nesta discussão. Segundo Oliveira - Formosinho (2007c)

“O educador *High-Scope* não prepara o contexto de qualquer maneira, mas para responder a um projeto no quadro do desenvolvimento e dos interesses das crianças, isto quer dizer que o espaço e os materiais, a organização do ambiente educacional, são já considerados uma área de intervenção curricular do educador” (p. 69).

O modelo *High-Scope* também defende que a divisão do espaço em áreas “claramente delimitadas” (Zabalza, 1992) é uma condição essencial para que a criança se movimente pelo espaço de uma forma livre e autónoma. Segundo Zabalza (1992) estamos perante uma delimitação forte do espaço em questão. “Considera-se que uma delimitação é forte quando os elementos empregados são fixos ou então se comportam como tais por serem elementos pesados, difíceis de serem transportados” (p.257).

Cada uma destas áreas específicas deve ser pensada de modo a que a criança desenvolva papéis sociais, relações interpessoais e estilos de interação, característicos da sociedade.

A sala deve permitir à criança uma vivência plural da realidade, onde seja ela própria a construir essa mesma experiência. Além disso, esta organização dá liberdade à criança de se deslocar de uma área para a outra sempre que o desejar, sendo fundamental que os percursos sejam claros e se apresentem desobstruídos. Esta deslocação da criança não deverá perturbar a brincadeira dos seus colegas, pelo que é essencial estabelecer locais de travessia entre as diferentes áreas que permitem um acesso rápido a cada área e permitem que todas as crianças brinquem sem serem constantemente incomodadas.

Esta diversidade de brincadeiras possibilita um aumento das capacidades de iniciativa e de criação de relações sociais da criança, capacidades que permitem que a criança se concentre no processo e nas interações que advêm da atividade que escolheu (Hohmann & Weikart, 2009).

Assente noutros pressupostos e com uma visão ligeiramente distinta da abordagem anterior surge o modelo italiano *Reggio Emilia*. Nesta abordagem a organização do espaço é cuidadosamente organizado por pais e educadores de modo a criar um ambiente agradável que possa refletir as ideias, os valores, as atitudes e o património cultural.

Nestas escolas existem espaços iguais, que são criados com o mesmo propósito e que se dividem em: atelier, biblioteca, arquivo, sala de música, refeitório, cozinha, diversas casas de banho e a *piazza*. Em torno deste último existem três salas de atividades que estão divididas em áreas e que têm características adequadas a cada faixa etária. Em todas elas os materiais são cuidadosamente escolhidos pelos adultos de acordo com o contexto cultural da comunidade em que se encontra inserida a escola. Existem ainda grandes superfícies de vidro que tornam possível uma certa continuidade entre os espaços e isso beneficia a envolvimento, a interação e a comunicação entre toda a comunidade educativa.

Aceitando que existe uma forte relação entre os indivíduos e o seu meio, pois todo o meio ou contexto em que se produz a conduta possui as suas próprias estruturas que facilitam, limitam e ordenam a intenção dos sujeitos, torna-se

obrigatória a reflexão sobre a organização do espaço e dos materiais de forma a evitar “espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças” (Ministério da Educação, 1996, p.38).

O ambiente, como conjunto do espaço físico e das relações que nele se estabelecem deverá ser rico, estimulante, acolhedor e sugestivo. A organização do espaço deve proporcionar também a atividade experimental e exploratória, sem que isso signifique dispersão. Deve igualmente favorecer autonomia pessoal e intelectual da criança mas, para que isso aconteça, é necessário organizar pontos de referência claros para qualquer criança.

Torna-se assim fundamental que o/a educador/a se questione sobre as finalidades educativas dos espaços disponíveis de modo a planear e fundamentar as suas escolhas, tendo em consideração o grupo de crianças, a distribuição do tempo e do espaço. Esta distribuição deverá favorecer a criança, valorizando todos os aspetos inerentes ao seu desenvolvimento motor, cognitivo, percetivo e afetivo.

As áreas ou os espaços criados são, de facto, benéficos na sala do jardim-de-infância mas não devem ser estanques. Podem-se e devem-se criar novas áreas indo ao encontro do interesse do grupo de crianças, mediante os projetos que se estiverem a desenvolver. As mudanças são feitas com o grupo. Desta forma familiarizam-se com o espaço e participam no processo de organização.

Resumindo, a forma como organizamos e utilizamos o espaço físico da sala constitui uma mensagem curricular, isto é, reflete o nosso modelo educativo e a nossa intencionalidade. De lembrar que tudo isso é a base do sucesso da aprendizagem das crianças. Este deverá ser flexível e aberto tendo em vista proporcionar as oportunidades de aprendizagem às crianças, onde elas possam ser sujeitos ativos na construção dos seus saberes. Zabalza (1992) afirma que:

“Seja qual for a organização da sala (...) será preciso que os espaços estejam dispostos em função das necessidades das crianças, tornando possível, junto à sua atividade autónoma, a ação compartilhada em grupo. De qualquer forma, o professor deve ter consciência de que uma determinada estrutura da sala, favorece determinadas atividades” (p. 262).

De volta à questão-problema, enunciada anteriormente, “Poderá o espaço ser delimitado sem ser limitador?” não se pretendia uma resposta simples como “sim” ou

“não”. O que quisemos com isto foi, no fundo, identificarmos alguns aspetos que facilitam a regulação dos procedimentos e a introdução de ajustamentos, sempre que estes se revelem necessários e/ou possíveis. Em termos práticos os espaços onde se desenvolvem as atividades educativas devem assumir certas características que irão contribuir para níveis mais eficazes de utilização. Se as crianças forem sujeitos ativos neste processo de gestão e organização do espaço, isso facilitará, significativamente, a sua adesão e consequente interesse tornando mais afetiva a organização.

Terminemos com a sucinta afirmação de Alliprandi (1984):

“O educador deve preparar um lugar em que todos e cada um sintam que podem estar a seu gosto, em que os objetos (mesas e armários, instrumentos, jogos, cartazes e utensílios) não sejam mantidos à distância, não metam medo, mas, pelo contrário, mereçam amor e respeito: um lugar que realmente permita o movimento, a expressão, o viver com serenidade, inclusivamente a vida ‘bastante difícil’ dos pequenos alunos da escola infantil” (p.132).

1.2 Planificar Com e Para as crianças

A informalidade inerente à EPE é uma das características que distinguem esta etapa da Educação Básica (EB) das restantes. Apesar dos aspetos positivos que esta informalidade pode acarretar, também suscita algumas dificuldades, nomeadamente em relação à gestão e organização do grupo, do tempo, das atividades e dos recursos.

Ao contrário dos restantes ciclos da EB que são regulamentados por programas específicos e rígidos, a EPE é auxiliada pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) que surgem como um quadro de referências definidas que visam facilitar o trabalho de reflexão e avaliação das práticas educativas.

Caracterizando-se, essencialmente, numa “abordagem mais centrada em orientações para o/a educador/a do que na previsão das aprendizagens a realizar pelos alunos”, este documento assume-se como um guia orientador que se distingue de qualquer programa por não ser prescritivo, afastando-se de algumas conceções de currículo mais gerais e abrangentes, ou seja, incluem a possibilidade de fundamentar as diversas opções educativas (Silva, 2001, p.53).

Neste sentido, as OCEPE regem-se pelo princípio de que “não há uma única maneira correta de educar todas as crianças em todos os contextos sociais e que a

adequação de diferentes modelos curriculares depende das crianças, dos educadores e do contexto “ (Evans, 1982, citado por Silva, 2001, p53).

O/a educador/a é o verdadeiro gestor do currículo. “Qual tecelã/tecelão, é convidado a tecer o currículo, cruzando os fios das várias coordenadas que é importante ter em consideração: as características individuais do grupo; a forma de ser/ estar e os saberes do educador, a sua disponibilidade e capacidade de inovação; os desejos e interesses das famílias; o que a sociedade pede à Educação Pré-Escolar” (Vasconcelos, 2000, p.96).

A esta complexidade de fatores e tomadas de decisão são exigidas metodologias diversificadas e recursos didático-pedagógicos, criando situações e experiências de aprendizagem nas diferentes Áreas de Conteúdo tendo em conta o desenvolvimento de um currículo integrado com vista ao desenvolvimento global da criança.

Segundo Cardoso (2010), todos estes fatores culminam na planificação, um dos termos fundamentais da educação, o qual interessa agora desmitificar. “Planificar (...) constitui um processo mais ao menos complexo, que visa organizar o ensino e a aprendizagem”, sendo que a planificação é vista como um instrumento de organização das atividades, do grupo, do espaço, entre outros, em que deve estar descrita a intencionalidade do/a educador/a (p. 35). Este deve proporcionar às crianças aprendizagens significativas e motivadoras, possibilitando o seu desenvolvimento global.

A planificação tem, portanto, como principal função apoiar o/a educador/a na reflexão de toda a experiência educativa que pretende propor às crianças. Ao planificar não deve ter em mente apenas a atividade a desenvolver ou os materiais necessários, mas antes tomar decisões que permitam uma melhor prática educativa.

Em relação ao tema da planificação, Cortesão (1993) salienta que a planificação é a racionalização do processo educativo, onde são estipulados determinados objetivos a atingir num certo espaço de tempo. Para isso é fundamental estabelecer os recursos, materiais e humanos para os alcançar, evitando a repetição de atividades já efetuadas.

Sendo a planificação um instrumento estruturante da prática docente, o/a educador/a deve ponderar sobre a importância e a adequação dos vários elementos que a constituem. O grupo a orientar é um dos elementos a ter em conta. Este deve

ser o ponto de partida da intencionalidade da atividade, ou seja, o/a educador/a deve basear-se nos interesses e conhecimentos das crianças, proporcionando desafios que estas possam ultrapassar e que, ao mesmo tempo, sejam aliciantes e proporcionem as aprendizagens desejadas.

A organização e gestão do espaço e tempo são também elementos fundamentais a considerar na medida em que estes são influenciadores da prática. Portanto é importante que esta organização esteja adequada às crianças e à atividade a realizar.

De acordo com os conhecimentos que temos do grupo é necessário prever o tempo necessário para a compreensão e execução da tarefa. Por sua vez, o espaço representa a gestão física que permite uma melhor execução da atividade proposta, sendo ainda importante refletir sobre as várias condições do espaço e dos materiais existentes que podem, ou não, influenciar a experiência.

De referir ainda que a planificação deve ter um carácter flexível na medida em que poderá ser alterada ao longo da própria atuação. Nesta perspetiva entra também uma outra componente importante, a avaliação. Esta é influenciada, e influencia, a ação educativa que se realiza junto de um grupo de crianças, ou seja, a avaliação de uma situação ou de um problema identificado permite que o/a educador/a reflita sobre a sua prática, o que favorece uma mudança da prática docente até aí realizada.

Devem ainda ser avaliadas as intencionalidades propostas uma vez que estas permitem uma compreensão das dificuldades existentes no grupo, permitindo uma maior adequação da atividade às necessidades das crianças por parte do/a educador/a. A avaliação presente na planificação, como forma de melhorar o ensino/aprendizagem, deve ainda refletir a avaliação por parte das próprias crianças, permitindo assim que estas pensem sobre as suas aprendizagens e dificuldades, bem como em estratégias para as ultrapassarem.

Com a teoria em mente, passar à prática foi bem mais desafiante. Após o período de observação do grupo, do funcionamento da instituição e da metodologia da Educadora cooperante eis que chegou o nosso momento de deitar “mãos à obra” e iniciar o período de interação realizando algumas atividades que despertassem o interesse das crianças e que, simultaneamente, proporcionassem aprendizagens significativas.

Ideias não faltavam, de atividades engraçadas que íamos encontrado em revistas, livros, internet, etc., mas seriam do agrado do grupo? Seria uma boa opção apresentar uma atividade completamente estruturada, mas de um tema ao acaso, que não significasse nada para as crianças? Seria gratificante? As aprendizagens seriam significativas?

Após alguma reflexão tornou-se evidente a necessidade de abandonar esta ideia e tentarmos retirar algum conteúdo significativo do que as crianças nos ofereciam, nos diziam, e nos questionavam. Aproveitando o tema da primavera, que decorria durante essa semana, decidimos aprofundar esta temática que parecia suscitar interesse por parte do grupo.

Durante o recreio algumas crianças avistaram alguns caracóis no pátio, o que provocou algumas dúvidas sobre estes pequenos moluscos. “O que comem?”, “Como comem”, “Onde vivem?” são alguns exemplos das questões suscitadas pelas crianças.

Na tentativa de responder a esta problemática, construímos uma planificação estruturada, discriminando as atividades propostas e os recursos materiais necessários. Quando ocorreu a nossa intervenção, elaborámos as mais variadas tarefas com o grupo, observámos caracóis, realizámos algumas pesquisas sobre a temática, cantámos canções e “construímos” caracóis.

No final da intervenção sentimos algum desgosto e insatisfação quanto ao trabalho realizado. Ao refletirmos, com o apoio da Educadora cooperante, sobre o que correu bem e o que não correu tão bem, concluimos que as nossas ideias tinham sido demasiado rígidas, pois queríamos a todo o custo avançar com o planeado.

Tornou-se claro o papel passivo das crianças no decorrer das atividades, que simplesmente foram trabalhando e avançando consoante a nossa programação e condução, impossibilitando um espaço de participação e exposição por parte do grupo. Rapidamente compreendemos que este método não seria eficaz e colocava em causa os interesses das crianças, o que poderia gerar alguma desmotivação e indiferença, dificultando a gestão comportamental e privando o sucesso das aprendizagens.

Numa segunda fase decidimos adotar outra postura, e sem sabermos como corrigir o que se tinha passado anteriormente, acabámos por descurar esta componente de planificação.

Desvalorizando a planificação como processo fundamental da prática educativa realizámos a atividade “Formiguinha Barriguda” sobre a obra com o mesmo título, do autor António Vilhena. Fomos então elaborando algumas tarefas consoante o que nos ia ocorrendo e ultrapassando os obstáculos à medida que nos deparávamos com eles.

Pretendíamos de qualquer forma que fossem as crianças a conduzir o processo e as atividades, que tivessem um papel ativo, mas logo percebemos que isso não seria possível sem oferecermos as devidas bases condutoras para o processo educativo.

Novamente não nos sentimos completamente satisfeitas. A esta incerteza e desorganização acresciam os nervos e a ansiedade, simplesmente fomos deixando fluir, sem sabermos ao certo o que fazer. Estes receios foram sentidos pelo grupo e como tal o descontentamento generalizou-se por toda a sala.

A partir deste momento compreendemos que a planificação não deve ser considerada como um elemento secundário, pois permite uma organização e sequencialidade no trabalho do/a educador/a, uma vez que este “enquanto agente de desenvolvimento pessoal e interpessoal, deve ter em conta as exigências e a importância da sua prática pedagógica, realizando uma planificação adequada ao desenvolvimento do processo de ensino e à aprendizagem das crianças” (Serrão e Carvalho, 2001, p.6).

Após uma pausa para reflexão e fundamentação das nossas dificuldades percebemos que estávamos a dirigir o nosso foco de pensamento essencialmente em nós próprias e no nosso papel como educadoras. Consequentemente o papel da criança não era tão evidente.

Esta diminuição, não intencional, das capacidades do grupo deveu-se ao reduzido conhecimento do mesmo, bem como dos seus interesses e competências, à incapacidade de antever certos comportamentos ou respostas e ainda, pela inexperiência profissional.

Ao conhecer e reconhecer as diversas capacidades do grupo, foi-se tornando mais fácil compreender e prever algumas situações. Foi assim evidente a importância

do conhecimento do grupo e de interagir com o mesmo, pois não só permitiu conhecer os seus interesses e motivações, mas também compreender como os seus elementos reagem a certas situações, de forma a prever e a prevenir, por exemplo, possíveis conflitos.

Adotando uma nova postura e modificando as nossas prioridades, aprendemos a perceber a criança como agente ativo na elaboração da planificação. Planificar com as crianças requer, segundo Peças (1998), certas competências de escuta e de comunicação, onde as crianças participem ativamente no processo, partilhando ideias, opiniões, organizando o espaço, o tempo e os materiais necessários.

Como intervenção final, realizámos um projeto intitulado de “Os Conquistadores”, referente ao tema dos Descobrimentos Portugueses. Aqui houve um cuidado especial no processo de planificação. As atividades foram surgindo consoante o ritmo das crianças e as propostas das mesmas, pois planificar com as crianças requer que todos cooperem para a construção de um registo que vai influenciar as suas experiências educativas.

Nesta construção o desafio foi a mediação das ideias e fantasias apresentadas pelas crianças. Por mais descabidas que fossem algumas das propostas, tentámos analisá-las e explorá-las, criando condições para que as crianças refletissem sobre a possibilidade, ou não, da concretização das suas ideias e, ainda, tentar codificá-las para que fossem plausíveis.

Meier (1986) interpreta esta participação das crianças na planificação do dia-a-dia do jardim-de-infância como “momentos estranhos e subtis que giram a partir da abertura do professor ao inesperado, a sua capacidade de seguir um palpite, de assumir riscos, de se desviar do previsto, de seguir a intuição” (citado por Vasconcelos, 2009b, p.103). São essencialmente acontecimentos de abertura ao inesperado e ao imprevisto, assumindo-se riscos inerentes às propostas das crianças, intencionalizando o imprevisível. Sistemáticamente tentámos aprofundar estas situações conduzindo o grupo a uma investigação passo a passo, rigorosa mas flexível.

Outro obstáculo, que surgiu durante a planificação, foi a identificação das competências que as crianças deveriam desenvolver. Numa planificação elaborada pelo/a educador/a a pensar nas experiências educativas que pretende realizar, a

intencionalidade está presente na articulação com as competências selecionadas que pretende que as crianças desenvolvam.

A escolha das competências a desenvolver deve pressupor uma seleção pensada de acordo com as capacidades das crianças, num determinado momento, mesmo que, inevitavelmente outras estejam intrinsecamente associadas às atividades a desenvolver, pois só assim este poderá avaliar as aprendizagens específicas que a criança realizou, tendo em conta a intencionalidade educativa inicial.

Neste tipo de planificação *Com e Para* as crianças, a atividade foi planeada pelas mesmas e desenvolveu-se de acordo com o que estas foram propondo, representando uma forma de as levar a pensar sobre as próprias aprendizagens, uma vez que as crianças referem o que querem fazer, de que forma e o porquê.

Nesta comunicação/interação foi realizada também uma retrospectiva dos conhecimentos, que nos ajudou a analisar as dificuldades e os conhecimentos prévios das crianças sobre a temática.

Uma das atividades em que esta planificação *Com e Para* as crianças foi bem sucedida, foi a construção da caravela. Em conversa sobre o projeto “Os Conquistadores” surgiu a ideia por parte de uma dos meninos de quatro anos, da construção de uma caravela. Foi uma experiência bastante rica.

As crianças estavam motivadas, com grande vontade para participarem no projeto, contribuindo com bastantes ideias. “Quero uma caravela só para mim”, “Quero uma caravela maior que esta sala!”. Após chegarmos a algumas conclusões do que seria, ou não exequível, partimos para a construção de uma caravela, de dimensões razoáveis para que as crianças pudessem usufruir da mesma.

A planificação foi realizada em forma de teia, permitindo uma visão global das atividades a proporcionar. Este instrumento, exemplificado na Figura 2, foi construído com as crianças e representa as atividades a desenvolver. Este é um processo não linear de planeamento/construção do currículo, que permite que a aprendizagem das crianças tome várias direções a partir de um único interesse.

Figura 2 – Teia da construção da Caravela



De acordo com Spodek (2002) as teias podem ajudar o/a educador/a a criar abordagens pedagógicas que integrem as diversas áreas do currículo de formas específicas para cada grupo de crianças.

As restantes planificações foram desenvolvidas consoante o decorrer das conversas com o grupo sobre o tema. O que acontecia eram momentos em que as ideias pareciam surgir vorazmente e, outras vezes, eram escassas. Para estes casos precavíamos-nos de um plano B. Tínhamos sempre resguardadas algumas opções de atividades relacionadas com o tema que eram debatidas e selecionadas pelo grupo.

No caso de serem eleitas várias atividades o grupo dividia-se em pequenos grupos e cada um escolhia a tarefa pretendida. Aqui foi imprescindível o trabalho de equipa com a colega de estágio, a Educadora cooperante e a assistente operacional, pois ao dividirmo-nos em pequenos grupos cada uma poderia ficar encarregue de acompanhar determinado grupo o que promoveu aprendizagens mais eficazes e contribuiu para a acalmia do grupo.

Planificar foi, sem dúvida, a maior dificuldade sentida ao longo do estágio no jardim-de-infância, mas em contrapartida, foi a competência mais debatida, refletida e gratificante na medida em que foi sentida uma maior evolução.

A grande prioridade foi planificar concebendo uma democracia participativa à medida do grupo, procurando desenvolver o verdadeiro sentido de comunidade e interdependência.

As crianças devem assim estar intrinsecamente ligadas às suas próprias aprendizagens, pois “a perfeição máxima (...) consegue-se através da autoavaliação quando o próprio interessado faz parte dos seus resultados e se esforça por descrever

a origem das suas dificuldades” (Pacheco, 1994, p.118). Nesta perspetiva é importante proporcionar o desenvolvimento da capacidade reflexiva das crianças sobre todas as suas aprendizagens.

Sem uma reflexão adequada sobre quais devem ser os objetivos e conteúdos de aprendizagem, corre-se o risco do trabalho decorrer apenas da planificação de estratégias, sem que exista uma prévia reflexão das finalidades que lhe estão subjacentes.

Parafraseando Zabalza (1994) “uma planificação rígida e estratificante pode ser tão mau como a ausência dela” (...) a melhor planificação é aquela que se auto-planifica continuamente, que se auto-recria no interior da própria sala” (p.6). O que significa que a planificação não deve ser rígida, mas sim flexível, permitindo a inserção de novos elementos, a escolha de caminhos distintos, caso seja necessário ou os interesses assim se manifestem ou, ainda, caso surja uma forma mais enriquecedora, criativa e adequada de explorar a matéria.

Deve ainda ser um processo sistematizado, mediante o qual se pode conferir maior eficácia às atividades para, em determinado espaço de tempo, serem atingidas as metas propostas ou ainda refletir sobre aquelas não atingidas. Desta forma, é evidente a pertinência da planificação na melhoria da qualidade da educação.

2. Experiências – Chave vivenciadas no 1ºCiclo do Ensino Básico

2.1 Aprender imaginando – Histórias como prática educativa

Cada vez mais nos vamos cercando de meios tecnológicos de informação, comunicação e entretenimento. Estes recursos proporcionam novas formas de trocar, comunicar e recolher informações economizando tempo e esforço. Apesar destas e outras vantagens que estes recursos nos podem proporcionar, também afetam diretamente o diálogo entre as famílias e, ainda, diminuem o desenvolvimento da imaginação infantil. Crianças e adultos procuram e recebem as informações e os divertimentos, que a moderna tecnologia coloca ao alcance de todos, sem que para isso precisem de se envolver com outros.

Para trás vão ficando valores essenciais à vida em sociedade. Também os costumes tradicionais se vão perdendo, as mentes individuais vão-se formatando e características básicas da personalidade humana como a criatividade e a imaginação vão sendo descuradas. Esta é, ou deve ser, uma preocupação constante dos/as docentes, dado que as crianças precisam desenvolver a imaginação o mais possível. Todavia, quando alcançam o 1ºCEB, esta característica passa para segundo plano e deixa de ser tão relevante.

Parafraseando Sarmiento e Cerisara (2003) “o imaginário infantil constitui uma das mais estudadas características das formas específicas de relação das crianças com o mundo” (p.56) correspondendo ao elemento fundamental para a compreensão e significação do mundo pois, o que imaginam permite-lhes compreender o que veem e ouvem, interpretando as novas situações e experiências de modo fantasista, até incorporarem como experiências vividas progressivamente entendidas.

Estimular a imaginação das crianças é percorrer um caminho de aprendizagem distinto do comumente apresentado, mas com os minutos contados e a matéria curricular para lecionar, tivemos de pensar numa estratégia que permitisse colmatar esta lacuna do ensino e, simultaneamente, trabalhar as áreas curriculares.

Utilizando a nossa componente mais ligada à EPE e o gosto pelas histórias infantis, pensámos ser benéfico usar algumas histórias como ponto de partida à prática educativa e assim proporcionar aprendizagens significativas ao mesmo tempo que

estimulávamos a imaginação e a criatividade bem como outros valores inerentes a cada obra.

Contar histórias é uma estratégia pedagógica que pode contribuir significativamente na prática docente, abrangendo os mais diversos conteúdos curriculares e propiciando ao/à professor/a o acesso à subjetividade dos alunos e o seu desenvolvimento pois, como afirma Neder et al. (2009), o processo de contar histórias “é um importante aliado da prática pedagógica, pois além de desenvolver a criatividade, a oralidade e o pensamento crítico, trabalha na construção da identidade do educando e abre caminhos para novas aprendizagens nas diversas disciplinas”, devido à sua capacidade motivadora e inspiradora (p. 63).

Sendo praticamente impossível dissociar as histórias da imaginação, tentámos que esta fosse a base de toda a aprendizagem e que conduzisse todo o restante processo educativo. Ao mesmo tempo e, como nunca tínhamos realizado nada de semelhante no 1ºCEB, a ansiedade para ver se resultaria era bastante elevada.

Para iniciar adotámos a obra, “A Grande Fábrica de Palavras” de Agnès De Lestrade (2012), que conta a história de um menino que vivia num país em que as palavras tinham de ser compradas para serem proferidas (Apêndice R). As palavras eram fabricadas na Grande Fábrica mas o nosso protagonista não era abastado, pelo que não podia comprar todas as palavras que queria expressar.

Após a leitura da obra, tornou-se evidente a metáfora de que todos nós esbanjamos muito do que temos, pois não damos o devido valor às pequenas coisas que possuímos. Aqui tornou-se claro o caso das palavras mas para muitos outros é a água, luz e alimentação. A procura do sentido metafórico da obra exige que o aluno confronte o texto com a sua experiência vivida, possibilitando a experimentação de novas personagens, ao colocar-se no lugar das mesmas e, consequentemente, a vivência de inúmeras situações, permitindo a integração do mundo simbólico (Pereira, 2007).

De seguida, surgiu na sala de aula uma fábrica, (Figura 3), a Grande Fábrica de Palavras, aquela que era descrita na obra, onde se encontravam pequenos operários que trabalhavam arduamente. A partir daqui foi aberto um novo Mundo de possibilidades e de atividades.

Figura 3 – A Grande Fábrica de Palavras



Os operários da fábrica iam lançando desafios que tanto podiam ser de Matemática, Estudo do Meio ou Língua Portuguesa. Estes desafios relacionavam-se com o programa mas também com a obra, como por exemplo a realização de papel reciclado e a redação de recados por parte dos alunos.

Durante essa semana todos queriam espreitar para dentro da fábrica, uns viam os trabalhadores a brincar no recreio, outros criavam os seus próprios desafios dizendo que tinham sido os trabalhadores, outros referiam que ouviam as máquinas a trabalhar dentro da fábrica e assim foram surgindo histórias decorrentes daquela outra história.

De acordo com Figueiredo (1999) o facto dos alunos agirem sobre a fusão do mundo real com o da fantasia, proporcionando assim a exploração dos dois universos em simultâneo, favorece a delimitação progressiva do real e do imaginário, ou seja, fatores como a fantasia, o sonho e a aventura são essenciais para a sua formação.

Este é um processo lento, gradual e complexo que se realiza através da relação lógica do “eu” com o outro na construção da personalidade do aluno, devendo estas componentes estar integradas nas obras literárias a estudar com os alunos.

Ao valorizarmos esta moral de que algo tão simples, como as palavras, devem ser proclamadas com bastante cuidado de forma a não serem desperdiçadas, o comportamento dos alunos melhorou bastante pois, ao compreenderem quão valiosas

são as palavras, acabaram por se tornar mais regrados e com mais atenção à regra de colocar o dedo no ar.

Quando a Fábrica de Palavras desapareceu foi sentida uma grande tristeza, alguns alunos, mais fervorosos com esta brincadeira chegaram a chorar, mas foi visível a alegria com que a turma experienciou esta semana pois através das personagens fictícias os alunos aprenderam certas atitudes que interpretaram e aplicaram no seu quotidiano, nas brincadeiras e na interação com os outros.

Após alguma reflexão constatámos que realmente este tipo de abordagem resultou muito bem, pois serviu não só para lecionar as matérias programadas, mas também para cativar os alunos. A motivação dos alunos foi notória, o que facilitou bastante o nosso trabalho, tornando-o menos esgotante e muito mais satisfatório.

Nas semanas seguintes, trabalhámos outras obras como “A que sabe a lua” de Michael Grejniec, “O Homem de Água” de Ivo Rosati, “A Maior Flor do Mundo” de José Saramago e ainda “Zbiriguidófilo e outras histórias” de Pitum Keil do Amaral.

“Zbiriguidófilo e outras histórias” conta a as peripécias de um bichinho muito peculiar que ninguém sabe ao certo como é. De todas as restantes obras trabalhadas, esta é sem dúvida aquela que mais apela ao mundo da imaginação e criatividade. Os alunos envolveram-se de tal forma que o real se misturou com o imaginário. A imaginação das crianças sobrepôs-se a qualquer ideia que poderíamos ter idealizado. Ao tornarmo-nos adultos tornamo-nos seres fechados a este mundo e por muito que queiramos inovar torna-se mais complicado pensar fora do comum, pois a nossa mente fecha-nos o pensamento para as impossibilidades da vida humana.

Falta ainda referir que, para acompanhar a leitura das obras, foram realizadas atividades relacionadas, quando possível, com investigação, desta forma, salientamos a obra de José Saramago, onde realizámos uma pesquisa biográfica exaustiva sobre o autor e ainda outras atividades lúdicas e instrutivas, de forma a despertar o gosto pela leitura. Com a obra “A maior Flor do Mundo” não quisemos evidenciar tanto o texto em si, pelo seu grau de dificuldade, mas aproveitámos um vídeo que narrava a obra e aproveitámos para introduzir o uso do dicionário, como estava estipulado no programa de Português. Aqui foi prestada uma homenagem ao autor, o “nosso” Prémio Nobel da Literatura, José Saramago, ao realizarmos algumas atividades sobre a vida e obra do mesmo.

No geral o uso desta estratégia como prática educativa, foi bastante benéfico para os alunos bem como para nós próprias pois ao apropriarmo-nos de cada história e do seu fio condutor conseguimos dar um sentido relevante às aprendizagens.

Através do caos, das personagens e dos desafios que as histórias foram lançando, as narrativas confrontaram o imaginário com o significado real do mundo. O imaginário foi o nosso orientador, foi o “mapa com o qual lemos o mundo” onde a imagem revelou uma representação concreta e simbólica do nosso mundo e das problemáticas que pretendíamos estudar.

A busca de um sentido, de um significado que nos conduzisse “à dimensão do simbólico” foi constante “pois simbolizar significa descobrir o sentido” sendo esta uma característica inata do ser humano (Teixeira, 2003, p.35).

Para Castoriadis (1975) quando a criança apela ao imaginário, ela não representa de forma fidedigna a realidade, mas têm significado para si, tendo em conta a interpretação que faz dessa mesma realidade. Assim as variadas possibilidades da imaginação, do pensamento e da comunicação permitem compreender a criança, partindo da sua própria perspetiva acerca da realidade (citado por Coelho, 2006).

À semelhança do que acontece com os adultos, também as crianças são atingidas por sentimentos e emoções contraditórios, o amor e o ódio, a alegria e a tristeza, o desejo e o medo. Ao interpretar e interagir com as personagens os alunos conseguem captar livremente esses sentimentos e emoções organizando-os, gerindo-os, e compreendendo-os.

Quando trabalhada adequadamente com e para os alunos, a literatura infantil adquire uma magia, um encantamento inexplicável, capaz de transformar a realidade. Naquele “vai e vem entre texto e leitor” na busca de um significado e, simultaneamente, na transformação dos conhecimentos, “intervêm processos cognitivos de natureza distinta, os quais permitem formular hipóteses, antever resultados, inferir, tirar conclusões, formular juízos de valor, etc” (Sousa, 1989, p.47).

Desta forma, e de acordo com Sim-Sim (1998), a escola tem a função de tornar “cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar a leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir do prazer recreativo que a mesma pode

proporcionar”, interrogando o escrito, procurando o sentido, formulando hipóteses e verificando-as ao transpor esses novos conhecimentos para o mundo real (p.28).

Desde há milhares de anos que existe o hábito de contar e citando Mesquita-Pires (2007) é algo “intrínseco à transmissão de cultura, aliado simultaneamente ao trabalho e ao lazer (p 27). Sendo que, e considerando a imaginação como um estímulo criador, a criança adquire também um papel de criadora.

Azevedo e Sardinha (2009) resumem o conceito de literacia como potenciador de “interação social” que estimula o raciocínio crítico e a comunicação abstrata, utilizada para desenvolver o conhecimento e a “compreensão e para assegurar a formação afetiva e integral da pessoa” (p.1). A literacia, segundo Azevedo (2001) (...) é uma componente essencial da educação e ele corresponde a um direito básico da pessoa.

Para além de formar, Simões (1978) acrescenta que a literatura deve também informar, pois só desta forma a criança poderá criar, gradualmente, uma perceção do real e dos seus múltiplos significados e, ainda, a consciência do “eu” em relação ao outro. Possibilita, ainda, a experimentação de novas personagens, ao colocar-se no lugar das mesmas e, conseqüentemente, a vivência de inúmeras situações, permitindo a integração no mundo simbólico (Pereira, 2007).

2.2 O contributo familiar

Um ensino de qualidade só pode ser fruto de um trabalho eficaz por parte de uma equipa que trabalhe em estreita cooperação garantindo o sucesso e o desenvolvimento dos alunos. Desta equipa fazem parte todos os elementos da comunidade educativa como o/a docente, os/as auxiliares de educação, funcionários/as e, não obstante, os pais e restante família.

Descobrir formas concretas de envolvimento da família e da comunidade é uma tarefa exigente, mas concretizável se se seguirem alguns valores como o respeito, a cooperação, o profissionalismo e ainda alguma criatividade.

Apesar da relação entre o envolvimento parental na escola e o desenvolvimento académico não ser clara, vários autores defendem que esta associação é significativamente relevante e positiva (Mendonça, 2002). Pela sua experiência, Homem (2002), afirma que a ligação escola-família beneficia os alunos, garantindo-

lhes um desenvolvimento e um percurso de aprendizagem mais integrados, facilita a emergência de uma pedagogia e proporciona ocasiões de aprendizagem à comunidade e é fator de sucesso dos alunos e de eficácia das escolas.

Ainda assim, os benefícios do envolvimento parental não englobam somente o aproveitamento escolar dos alunos. Este aumenta a motivação dos alunos; ajuda os pais a compreenderem melhor o esforço dos professores, favorece a imagem social da escola, reforça o prestígio profissional da comunidade educativa e auxilia os pais a desempenharem melhor os seus papéis, ou seja, incentiva os pais a serem melhores da mesma forma que estimula os professores a serem melhores profissionais.

Contudo existem algumas limitações inerentes a este processo. Os pais podem não conseguir despender tanto tempo para as atividades escolares. De acordo com Bronfenbrenner (1977) *“families live under such oppressive circumstances that they are neither willing nor able to participate in the activities required by a parent intervention program”*(p.456). Estas circunstâncias baseiam-se essencialmente na pobreza, na falta de cuidados de saúde, no baixo nível educacional e na elevada carga horária profissional.

Outra preocupação baseia-se na criação de limites sobre o papel da escola e o da família na educação. Muitas das vezes é criada a filosofia de que as aprendizagens formais devem ter local apenas na escola e acabam por descurar o trabalho com os seus filhos, há ainda a situação contrária de pais que querem controlar todo o processo de aprendizagem.

Reconhecendo os benefícios do envolvimento parental na vida da escola, é necessário considerar que existem zonas que devem estar reservadas aos professores e que devem ficar privadas de interferência exterior. Estas zonas são, segundo Marques (1991), as decisões referentes “aos modelos pedagógicos, metodologias de ensino e avaliação dos alunos” (p.13).

Foi durante a implementação do projeto “Os Antepassados da Freguesia” com a turma de 2º ano do 1ºCEB que, finalmente, pude perceber o quão benéfico e satisfatório é sentir o envolvimento da família e da comunidade na prática educativa.

O projeto “Os Antepassados de Freguesia” remeteu o estudo para a freguesia onde se localizava a escola, valorizando os antepassados dos alunos. Logo no seu início, deparamo-nos com uma série de questões que só mesmo a comunidade nos

poderia responder. Assim decidimos dividir as temáticas em dois conjuntos. Um conjunto de temas para ser trabalhado na sala de aula e em grande grupo e outro para ser trabalhado individualmente e em casa, com os respetivos familiares.

O principal objetivo deste projeto foi o envolvimento da família no processo de aprendizagem dos alunos na escola e em casa, de modo a criar parcerias e interações, envolver os pais no processo ensino-aprendizagem e incentivar o diálogo pais-filhos tendo em vista um ensino de qualidade e uma aprendizagem de sucesso.

Isto porque, segundo a Professora cooperante, aquela escola estaria bastante fechada à comunidade e o envolvimento dos pais resumia-se a breves trocas de palavras em encontros ocasionais, nas reuniões essencialmente individuais, após marcação por parte da Professora e ainda nas festas de final de período letivo da instituição.

Pelo que pudemos ainda observar em alguns dos momentos de reunião individual entre professora e pais, o diálogo era baseado nas dificuldades dos seus educandos, nos problemas de comportamento ou nos resultados das avaliações e raramente sobre as atividades realizadas na sala de aula.

Desta forma, pretendeu-se aproximar a escola da família, promovendo diálogos e tornando visível e valorizada a participação e o envolvimento de todos no processo de ensino/aprendizagem.

O projeto desenrolou-se à volta de uma temática de enquadramento local, do âmbito do conhecimento dos familiares. Juntos partimos à descoberta das raízes e das identidades da comunidade, através do diálogo.

Pais, filhos e avós, foram à descoberta desse património e partilharam os seus saberes com a escola, num ato de valorização do património local e das identidades, como forma de contributo de formação pessoal dos jovens e da sua divulgação na escola e na comunidade.

Procurámos que houvesse uma continuidade entre o trabalho desenvolvido na sala com o trabalho desenvolvido em casa junto dos familiares, procurando um efetivo envolvimento da família em todo o processo de execução do projeto.

Desta forma valorizámos as tradições locais e o conhecimento das mesmas como forma de estimular a participação e o envolvimento parental na escola, bem como a

construção da identidade das crianças e o seu contributo para a formação integral das mesmas.

Foi uma preocupação constante não chamar os pais apenas para dar instruções, mas sim para uma participação coletiva na construção dos trabalhos, dado que não foram impostas quaisquer regras, tipos de trabalho, materiais, etc. Foi apenas oferecido um fio condutor e alguns temas que os pais puderam escolher, querendo de certa forma dar a compreender aos pais o quanto o seu contributo foi desejado, útil e vantajoso para o desenvolvimento da turma.

Focámo-nos, então, em atividades não formais, nem rígidas. A educação informal a que as famílias submetem os seus filhos tem muito maior impacto no desenvolvimento educacional total da criança do que aquela (formal) oferecida pelo sistema educativo. Essa “educação informal”, baseia-se num conjunto de interações que fazem parte de um sistema complexo em que as características da criança, quer elas sejam de teor temperamental, biológico ou genético, interagem com as características dos pais, dando um lugar a uma relação recíproca e interdependente.

Assim procurámos sempre valorizar o processo no decorrer das apresentações dos trabalhos. Aqui teria sido vantajoso que os pais tivessem a possibilidade de ir apresentar os seus trabalhos em conjunto com os seus filhos, mas não foi de todo possível pela falta de disponibilidade dos pais, consequência dos seus horários laborais.

Bell (1974) explica a cadeia de interações recíprocas entre a criança e os pais da seguinte forma: “O sistema pais-criança baseia-se numa relação recíproca envolvendo dois ou mais indivíduos que diferem sobremaneira em termos de maturidade, mas não em termos de competência, quanto à capacidade de se afetarem mutuamente. “ (Citado por Correia e Gonçalves, 1993 p.72).

Para finalizar o projeto, foi realizada uma exposição aberta ao público e comunidade envolvente. Aqui foram expostos todos os trabalhos realizados pelos alunos com o apoio dos seus pais. Os alunos distribuíram convites e todos desempenharam um papel essencial na receção dos visitantes.

Ainda na exposição, foi deixado um livro de visita onde os visitantes puderam deixar a sua opinião e avaliação. Os comentários deixados foram bastante positivos valorizando este tipo de projetos. Estas atividades são fator de qualidade da escola e

ainda contribuem para o reforço de identidades e para a formação integral dos alunos, através do conhecimento e da valorização das tradições locais, incentivando também o espírito de pesquisa. Os pais compreendem o reforço destas atividades na relação escola-família-comunidade e o diálogo entre pais e filhos.

A diversidade possível de abordagens permitiu a seleção de propostas de intervenção organizadas em grupos temáticos que se relacionam, quer nas finalidades, quer nos resultados obtidos. Há um encontro de olhares que se diversificam em pontos de partida e de estratégias para confluírem no essencial: o encontro de todos, Escola, Família e Comunidade, na promoção do sucesso educativo e pessoal dos educandos.

Aos professores foi solicitado a continuação destes projetos que reforçam os laços de interação entre os elementos da comunidade escolar e educativa e que contribuem para a qualidade do ensino e o sucesso educativo dos alunos. Este contato deve se tornar rotineiro e não apenas periódico, como se de um grande acontecimento se tratasse, temos de banalizar a situação transcrevendo-a para o quotidiano da vida escolar.

Para Bronfenbrenner,

“The involvement of the child’s family as an active participant is critical to the success of any intervention program. Without such family involvement, any effect of intervention, at least in the cognitive sphere, appears to erode fairly rapidly once the program ends. (citado por McConkey, p.20)

Por consequência, e apesar de não ter sido realizado nenhum estudo profundo do tema, foi notório o fato de que alguns alunos com fraco aproveitamento escolar serem visivelmente menos acompanhados pelos pais. Esta ausência de apoio coincidiu geralmente com pais de classe social baixa e/ou de minorias étnicas. Assim foi possível observar a forte motivação dos alunos que eram acompanhados em casa, que demonstravam um enorme entusiasmo em mostrar os seus trabalhos enquanto os restantes foram auxiliados por nós. Muitos dos alunos tiveram de fazer o trabalho connosco.

Dúvidas não restam de que os pais são os primeiros educadores da criança e que, ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua

educação e bem-estar. Os/as professores/as são parceiros/as insubstituíveis na assunção dessa responsabilidade. Como parceiros, devem unir esforços, partilhar objetivos e reconhecer a existência de um mesmo bem comum que é o desenvolvimento dos alunos. Encarar os pais como rivais é algo que impede a união dos esforços e a partilha de objetivos, com graves prejuízos para os alunos” (Marques, 1991, p.12).

Uma boa comunicação entre a escola e a família é a chave para o envolvimento parental, nestes termos o/ a docente deve apresentar uma atitude positiva e abertura do espaço, onde seja possível que todos os envolventes explorem as suas experiências e contributos.

“A criança é um ser essencialmente social que pertence à família e à comunidade. A escola que frequenta deve ser o local onde se produz uma unidade de interesses entre a família, comunidade e a instituição escolar” (Oliveira-Formosinho, 1998, p.100). A criança desde que nasce pertence, através da sua família, a uma classe social, a uma coletividade local e a diversos agrupamentos. Mas com o crescimento pode tornar-se membro, a título pessoal, de outro grupo do qual a família não faz parte.

“Nesta perspetiva as interações que acontecem em cada contexto e nos diferentes contextos entre si, influenciam diretamente o desenvolvimento da criança que, por sua vez influenciam diretamente a própria interação. Daí a importância de desenvolver uma intervenção em que são considerados todos os contextos de vida da criança, centrada nos que lhe são mais próximos, a família e o jardim-de-infância. A colaboração e a articulação entre todos é essencial para uma intervenção que responda de forma adequada às necessidades da criança e da família. (Cordeiro e Sanches, 2005, p.21).

Quando a escola se aproxima das famílias, regista-se uma “pressão positiva” no sentido dos programas responderem às necessidades dos vários públicos escolares. As comunidades escolares também são favorecidas porque o envolvimento parental faz parte do movimento cívico mais geral de participação na vida das comunidades sendo, por vezes, uma oportunidade para os pais intervirem nos destinos das suas comunidades e desenvolverem competências de cidadania. (Marques, 1991, p.22).

3.Experiência - Chave Transversal

3.1Dois projetos, uma aventura – Análise comparativa de dois contextos distintos

Durante o percurso académico várias foram as ocasiões nas quais se discutiu uma metodologia específica da educação, é ela, a pedagogia de projeto. Debatida e estudada vezes sem conta, o desejo de finalmente a colocar em prática era elevado.

Por fim chegou o momento de “arregaçar as mangas” e aproximar a teoria à prática. Foi no estágio de jardim-de-infância e na escola do 1ºCEB, com alunos do 2º ano que realizei a primeira e segunda, respetivamente, experiências tão aguardadas.

Em primeiro lugar, interessa, esmiuçar este termo. Parafraseando Leite et al. (1990) esta metodologia “situa-se no campo das investigações qualitativas em Ciências da Educação, dentro do paradigma que, criticando a objetividade positivista e o reducionismo quantificador, procura apreender a especificidade do objeto de estudo” (p.59).

Por outras palavras, esta pedagogia é utilizada de forma a “ressignificar o espaço escolar” transformando-o num espaço vivo de interações, aberto ao real e às suas múltiplas dimensões (Leite, 1993, p. 72). A pedagogia de projeto traz uma nova perspetiva ao entendimento do processo ensino/ aprendizagem No fundo, trata-se de reconstruir uma situação ou problemática real, definindo intenções e construindo um modo específico de organização.

Desta forma, e de acordo com Cortesão (1993), o projeto é uma atividade “permeada” por intencionalidade na qual a criança adquire e produz conhecimentos, resolve problemas que a preocupam. Estes problemas podem ser autênticos ou simulados na vida real, ou seja, é a intenção e a ação que definem o projeto.

Katz e Chard (1997) sintetizam a designação de projeto ao referirem que se trata de “um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo, é por isso, um método poderoso e desafiador, centrado em problemas vivenciados pelas crianças e alunos no seu contexto social” (p.3). Ao procurarem e compreenderem o significado daquilo que querem aprender, retêm mais informação,

aplicam os conhecimentos com mais habilidade e sentem uma maior motivação para serem bem-sucedidos.

Para Vasconcelos (1997), o projeto é tido como “andaime” para o desenvolvimento onde a criança e o grupo superam desafios e atingem patamares de compreensão que poderiam parecer inalcançáveis (p.151). Mas com bastante motivação, empenho e entreaajuda “a criança move-se à frente do seu próprio desenvolvimento”, ou seja, através de uma construção progressiva, o projeto alcança uma dimensão imprevisível e o grupo adquire, realmente, aprendizagens significativas (Vygotsky, 1978, citado por Vasconcelos, 1997, p.151).

Ao longo deste documento serão discutidas e analisadas as duas experiências em cada uma das valências, evidenciando as principais diferenças entre os dois grupos.

É importante ainda referir que os temas dos dois projetos não são em nada semelhantes, pois aqui o que interessa é a experiência e não o tema em si. Um projeto e a motivação dos alunos para o mesmo, são as principais condicionantes para o sucesso do trabalho, todavia, há que ter em conta determinados fatores como “a estrutura do grupo, a sua composição, a maturidade, os papéis desempenhados, a forma como são encarados e vividos os conflitos” (Pato, 2001, p. 10).

O contexto em que as duas instituições estavam inseridas era completamente distinto. Enquanto o jardim-de-infância se situava no centro da cidade e a condição socioeconómica dos familiares era bastante favorável, a escola do 1ºCEB ficava na periferia da cidade, numa zona maioritariamente rural e os casos severos de pobreza eram evidentes. Para Ruíz (1997) “*la clave lógica definidora del descubrimiento es precisamente la justificación del mismo*” pelo que não se poderiam afastar os grupos dos seus contextos ou o projeto não faria sentido.

Outro aspeto a ter em conta é a prevalência de um currículo bastante estruturado no 1ºCEB. Este currículo refere-se “ao conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo à organização e sequência adotadas para o concretizar ou desenvolver” (Roldão, 1999, p.43).

Este tipo de pedagogia deve privilegiar um equilíbrio harmonioso entre o lúdico e a instrução, e ainda entre o currículo e as experiências significativas, não podendo, de todo, “substituir todas as práticas infantis correntes, nem constituir a totalidade do currículo (...), mas antes, como parcela significativa de um programa educativo,

estimular as capacidades emergentes e ajudar as crianças a dominá-las” (Katz & Chard, 1997, p. 10).

A sequência dos programas de cada disciplina era pré-estipulada pelo agrupamento na qual estava inserida a escola do 1ºCEB, pelo que os professores tinham de andar em constante sintonia, o que veio a complicar um pouco o delinear do projeto.

Consequentemente o receio de insucesso escolar era uma preocupação constante, pelo que alunos, pais e professores sentiam uma grande pressão em ter as matérias estudadas, visto que as avaliações eram constantes e as notas influenciavam mais que qualquer outra característica individual do aluno. Na EPE a avaliação baseia-se mais naquilo que é observado e nas atividades que são realizadas e é algo constante que acaba por não pressionar tanto a comunidade educativa.

Também no jardim-de-infância, o facto de não existir um currículo programático concreto e detalhado, permite tirar partido de mais vertentes. Para Katz e Chard (1997) um dos princípios subjacentes a esta pedagogia é o de que “quanto mais informal for o ambiente de aprendizagem, maior será o acesso do professor às representações, compreensões e os equívocos dos educandos” (p.94). Adicionando a difícil gestão de tempo presenciado no 1ºCEB, torna-se evidente a maior predisposição da EPE para o recurso a esta pedagogia. Todavia estes não devem ser fatores determinantes para a não aplicabilidade da pedagogia de projeto.

Para Katz e Chard (1997) é fundamental que as crianças participem pelo menos num projeto para, mais facilmente, interiorizarem e compreenderem o sentido das vivências e dos fenómenos experienciados no dia-a-dia. Desta forma, as autoras defendem que,

“Os projetos providenciam a parte do currículo no qual as crianças são encorajadas a fazer as suas próprias escolhas e decisões, geralmente em cooperação com os pares, acerca do trabalho que é preciso realizar. Nós consideramos que este tipo de trabalho promove a confiança da criança acerca do seu poder intelectual e fortalece as suas disposições para continuar no processo de aprendizagem” (citado por Lino, 1998, p.123)

As crianças do jardim-de-infância já tinham experienciado esta pedagogia com o auxílio da Educadora cooperante, o que se mostrou ser bastante benéfico, pois, por

ser a nossa primeira vez, tornou-se mais fácil conduzir o grupo nas várias fases do projeto.

Em contrapartida, no 1ºCEB, foi um pouco difícil perceberem o que realmente era pretendido pois estavam habituados a uma pedagogia mais tradicional em que as atividades exigidas eram claras e concretas. Nesta vertente, a Professora cooperante atribuía as tarefas individualmente, e cada aluno resolvia, esclarecendo as suas dúvidas com a Professora.

Segundo Kilpatrick, “alguns projetos podiam favorecer a fruição estética, outros a resolução de problemas, ou mesmo a aquisição de competências” (citado por Ministério da Educação, 1998, p.139) Porém, independentemente de serem projetos a longo ou a curto prazo, todos seguem as mesmas fases, são elas a definição do problema, a planificação, a execução ou desenvolvimento e a avaliação ou divulgação.

Estas fases dos projetos correspondem a determinados passos que se interligam naturalmente. Ao longo deste trabalho serão evidenciadas as várias fases e, simultaneamente, serão discutidas as experiências proporcionadas por cada uma, em ambos os contextos.

A primeira fase baseia-se na **definição do problema**, ou seleção de um tópico, relevante ao grupo com que se pretende trabalhar. Dearden (1984) enuncia um conjunto de critérios básicos, para a seleção de um tópico de projeto.

Esses critérios são: (1) a aplicabilidade imediata do tópico à vida quotidiana das crianças, (2) a contribuição do tópico para um currículo escolar equilibrado, (3) o valor que previsivelmente terá na preparação das crianças para a vida após a escola e (4) as vantagens resultantes do estudo do tópico na escola” (citado por Katz & Chard, 1997, p.142).

O que se pretende é que a aprendizagem aconteça, e seja um ponto de partida para questões, problemas e necessidades, formulados pelos próprios alunos, que conduza ao desenrolar de um projeto comum. Os problemas da realidade dos alunos, com a implícita busca pela resolução, contêm uma forte carga motivadora que oferece um entusiasmo e interesse pelas atividades.

Na EPE existia já uma ideia do que era pretendido, pois o Projeto Educativo da Escola enunciava o tema “Os Reis”. Aproveitando uma visita de estudo ao Portugal dos Pequenitos em que surgiu o interesse pela estátua do Infante D. Henrique e pelo mapa da Rota dos Descobrimentos, decidimos continuar a temática com uma situação provocatória, em que foi encontrada uma garrafa com uma mensagem a pedir o auxílio daqueles pequenos marujos. Com todas aquelas situações decidimos remeter a procura de respostas acerca dos Descobrimentos Portugueses e, finalmente, surgiu o projeto “Os Conquistadores”.

No 1ºCEB, como não tínhamos nenhum tema específico de interesse, decidimos realizar um *brainstorming*, ou chuva de ideias, questionando os alunos sobre temas que gostariam de trabalhar. Com tantos tópicos distintos, decidimos categorizá-los. Posteriormente fomos procurar um ponto comum entre todos aqueles temas evidenciando entre eles o da Freguesia. Como alguns dos temas remetiam para o passado, decidimos contextualizar todos aqueles temas no *tempo dos avós*, e assim nasceu o projeto “Antepassados da Freguesia”.

A segunda fase diz respeito à **planificação**, altura em que organizámos um guião orientador, que contemplou os objetivos específicos a atingir, os recursos materiais e humanos necessários a seleção de estratégias metodológicas.

Ao ter consciência do rumo que o projeto deve prosseguir, o grupo organiza o dia, a semana, antecipa acontecimentos e procura saber a quem pode recorrer para obter ajuda. Quanto ao/à educador/a, este/a procede à observação da organização do grupo, orienta, dá dicas pertinentes, promovendo a troca de informações entre o grupo e gestão do tempo e do espaço para a realização do trabalho.

Ao planificar com crianças torna-se necessário determinar certas estratégias de planificação que sejam simples na sua construção e compreensão. Segundo Niza (1998) “os projeto caracterizam-se por uma cadeia de atividades que se têm de *desenhar* mentalmente” (p.148). Nesta perspetiva surgem as teias, ou redes de tópicos, como forma de representação do processo necessário para o alcance das respostas referentes a cada problemática.

No jardim-de-infância a planificação era realizada diariamente e em grande grupo, após o acolhimento, no *cantinho* do tapete. Aqui conversávamos sobre o que tínhamos já feito, o que faltava realizar, quais os desejos e expetativas para o

trabalho futuro. Exemplificando, um dos subtemas que surgiu da grande temática dos Descobrimentos Portugueses, foi a descoberta do Brasil. Após alguma pesquisa sobre o tema pudemos refletir sobre os aspetos que já sabíamos sobre aquele país e o que ainda gostaríamos de descobrir.

Depois, seleccionámos as atividades que poderíamos realizar para solucionar as várias questões, dividimos tarefas por grupos e organizamos os recursos necessários. No final do dia reunimo-nos, de novo no tapete, e conversámos sobre o decorrer do dia e quais as aprendizagens retidas ao longo das atividades.

Com a prática na realização de teias como estratégia de planificação, estas foram atingindo novas proporções e surgiu a última grande teia do projeto, onde foram evidenciadas todas as *conquistas* decorrentes da grande viagem que foi o projeto “Os Conquistadores”

No contexto de 1ºCEB foram realizadas planificações semanais, visto não ter sido possível trabalhar no projeto “Antepassados da Freguesia” diariamente. Pela maturidade dos alunos conseguimos manter o fio condutor e deixar o processo de planificação ao cargo dos próprios. Como professoras apenas apoiámos as discussões para que não houvesse uma grande dispersão. Os alunos estiveram à altura deste desafio e conseguiram criar um percurso lógico de como pretendiam levar avante o seu projeto.

Também neste contexto, surgiu uma teia final evidenciando o percurso decorrente do projeto e, ainda demonstrando as aprendizagens realizadas e ainda o que faltaria procurar caso fosse possível a continuação daquele projeto.

A próxima fase diz respeito à **execução** do projeto. Em ambos os projetos destacaram-se dois tipos de atividades, as atividades de pesquisa e as de construção ou representação. As primeiras dizem respeito às estratégias de recolha de informações. No jardim-de-infância baseámo-nos na pesquisa em enciclopédias, livros de imagens e internet. A utilização destes recursos com crianças pequenas pressupõe sempre um apoio por parte de um adulto. Ainda nesta vertente, podemos destacar a experimentação e a manipulação de objetos que levávamos para a sala, como por exemplo, as frutas tropicais que arranjámos típicas dos países descobertos pelos Portugueses. Aqui as crianças puderam experimentar as frutas e assim

conhecer alguns sabores diferentes e acrescentar mais informação sobre aqueles países.

Com a turma de 2º ano do 1ºCEB pudemos utilizar estas e outras estratégias, nomeadamente a entrevista. De acordo com a temática que abordava o *tempo dos avós* surgiu a ideia de questionar os mesmos sobre a problemática em questão, ou seja, as brincadeiras que se faziam, os meios de transporte existentes, os desportos que praticavam, etc. Posteriormente foram tratados e analisados os resultados das entrevistas e conseguiram retirar conclusões sobre o quotidiano dos seus antepassados. A nossa função como professoras foi, essencialmente, de incentivar a utilização autónoma destes recursos.

No que diz respeito às atividades de construção evidenciam-se os resultados concretos e simbólicos produzidos durante os projetos. Concretos porque mostram algo palpável que foi de facto construído pelas mãos das crianças e simbólicos porque, de alguma forma, conseguiram transmitir aprendizagens significativas.

No jardim-de-infância destacam-se algumas construções, que podemos dividir em construções individuais, como a camisola do marinheiro e os chapéus e cintos de conquistadores, e construções de grande grupo como o planisfério e a caravela (Apêndice K). Ao realizarem estas construções estiveram presentes, de forma intrínseca, conceitos matemáticos e científicos, linguísticos e físico-motores.

Com os alunos do 1ºCEB foram construídos materiais didáticos de acordo com cada tópico selecionado por cada aluno para realizarem com os familiares em casa. Desta forma surgiram os mais variados trabalhos, desde bonecas de trapos, a arroz doce (Apêndice P – Imagem2).

Aqui os reais ajudantes foram os pais e os avós. Esse envolvimento era realmente pretendido e foi crucial ao desenvolvimento do projeto devido ao tema que os envolvia diretamente

Finalmente a última fase a **avaliação/divulgação**, “esta é a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros (Vasconcelos, 2009b, p.17).

A fase de divulgação no jardim-de-infância ficou um pouco aquém do pretendido pela falta de contacto com os familiares, devido à divergência dos nossos horários com os dos pais. Com os treinos da música “Conquistadores” dos Da Vinci a contagiar toda a comunidade educativa, a música ecoava pelos corredores da

instituição, muitas crianças referiam que já tinham ensinado aos seus familiares, o que se mostrou bastante benéfico pois por ser uma música bastante conhecida pela grande maioria dos Portugueses, os pais puderam treinar com os seus filhos e até corrigir eventuais erros.

A divulgação propriamente dita do projeto, ocorreu na festa final de ano na qual foram apresentados os acessórios construídos pelas crianças, nomeadamente o chapéu e os cintos de Conquistadores e a Caravela. Nesta festa as crianças cantaram a canção anteriormente referida. Infelizmente não podemos estar presentes nesta festa pelo que não conseguimos ter qualquer feedback por parte dos pais mas, mais tarde, tivemos conhecimento, por parte da Educadora cooperante, que a apresentação correu muito bem e os pais apreciaram bastante.

Já no 1ºCEB conseguimos que os pais e outros familiares tivessem um papel mais ativo ao longo de todo o processo.

A divulgação deste projeto culminou numa exposição aberta à comunidade onde estavam expostos todos os trabalhos realizados pelos alunos em conjunto com os familiares, assim todos sentiram que tinham participado e que aquele projeto foi de todos e para todos.

Durante a visita da comunidade à exposição fomos recebendo feedback bastante positivo, deixámos ainda um caderno para que os visitantes deixassem a sua opinião. Todos nos felicitaram pelo empenho e dedicação.

“Muitos parabéns a todos, em especial aos meninos do 2º ano, porque é bom recordar os mais velhos e dar a conhecer aos mais novos as tradições da nossa freguesia” Alexandra Mesquita.

Apesar de terem sido dois projetos completamente distintos, tanto em temáticas como em contextos e conteúdos, foram duas grandes viagens mas, no fundo, sentidas como uma grande aventura porque, de certa forma, os projetos foram um prolongamento um do outro, não nas suas fases concretas, mas sim em termos de evolução.

O trabalho de reflexão exige que sejamos sinceros e conscientes de nós próprios, admitindo os nossos fracassos e valorizando as vitórias. Desta forma, com a

realização do projeto do 1ºCEB, pudemos adotar uma postura mais confiante, chegar mais longe e atingir patamares que não tínhamos atingido ao nível da prática de EPE.

Esta é uma luta diária que pretendemos manter enquanto futuras docentes, pois só com perseverança e paciência atingiremos a real compreensão dos nossos atos e, como tal, o nosso crescimento pessoal e profissional.

Parte III

Dimensão investigativa

Parte III – Dimensão Investigativa

Um/a docente que reflete, questiona e crítica a sua ação, também pode ser considerado um investigador pois, ao refletir, investiga o seu trabalho, constatando novas e melhores possibilidades de trabalho, ou seja, consiste num processo de investigação-ação. “Cada nova experiência de reflexão, sobre aquilo que se passou e sobre o que se está a passar na sala de aula, aumentará a sua capacidade para atuar e ajudá-lo-á a tomar decisões no futuro” (Delgado, 2003, p. 42).

Tendo em conta esta natureza investigativa que o/a docente deve adquirir, Alarcão (2001) refere dois princípios fundamentais. O primeiro princípio defende que “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor” (p.6). O segundo princípio relaciona-se com o facto de que “formar para ser professor-investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os outros colegas”, assim importa referir que “ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (*idem*).

1. As vozes das crianças – O sentido de pertença

1.1 Contextualização do estudo

No percurso da história da educação o conceito de *criança* foi sofrendo algumas transformações. Durante um longo período a criança foi encarada como um ser imaturo, dependente e incompetente. Tradicionalmente, em investigações educacionais, a criança seria considerada um mero objeto de estudo, com um papel passivo, analisada simplesmente a partir do olhar do adulto.

Contudo, com o desenvolvimento da psicologia e pedagogia, esta imagem negligente da criança foi sendo criticada e abolida por diversos autores. Segundo Mayall (2000),

Undoubtedly, adults have greater knowledge than children in many areas of life but with regard to childhood itself - in the sense of what it is like to be a child - it is children who have the expert knowledge (p.122).

A educação é presentemente vista como um dos grandes alicerces da estrutura humana e, ao mesmo tempo, cada vez mais as famílias exigem uma maior formação e maior qualidade no ensino dos seus filhos. Para Soares (2003) “pensar nas crianças, pensar na infância, é pensar também num grupo social, com um conjunto de direitos reconhecidos no campo dos princípios, (...) uma vez que a participação infantil é uma ferramenta indiscutível para fugir ou lutar contra ciclos de exclusão” (p.27).

Dahlberg, et. al. (1999, citado por Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008) defendem a perspetiva de que a criança deve ser encarada “como co-construtora de conhecimento, identidade e cultura (...) como participante ativa e co-construtora de significado, possuindo agência para levar a cabo tal participação” (p.16). Considerar o papel das crianças na investigação, através de uma investigação participativa, “permite considerar formas colaborativas de construção do conhecimento nas ciências sociais que se articulam com modos de produção do saber empenhadas na transformação social e na extensão dos seus direitos sociais” (Soares, 2003, p.28).

Contudo compreender a criança como um ser participante é, ainda, um processo complexo que envolve clarificações no sentido da construção desta compreensão

(Woodhead & Faulkner, 2000). A participação efetiva da criança no contexto escolar requer a sua participação e implica a satisfação das suas expectativas e interesses. Permitindo à criança sentir pertença, envolvimento e não estranheza. A participação está também relacionada com este sentimento de pertença e aceitação que lhe permitirão explorar, construir e não desistir perante dúvidas, problemas ou obstáculos (Kolb, 1984).

De acordo com Oliveira-Formosinho (2008), procurar e compreender as verdadeiras ilações, satisfações, necessidades e motivações da criança ajudará os adultos a tomar “melhores decisões” (p.79), ou seja, aceitando a criança como protagonista central para a análise da qualidade da educação. De facto, nesta última década, “a investigação tem sublinhado a necessidade de encontrar formas de operacionalizar a crença na importância do ponto de vista da criança para a construção da qualidade” (Bertram & Pascal, 1999, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p.85).

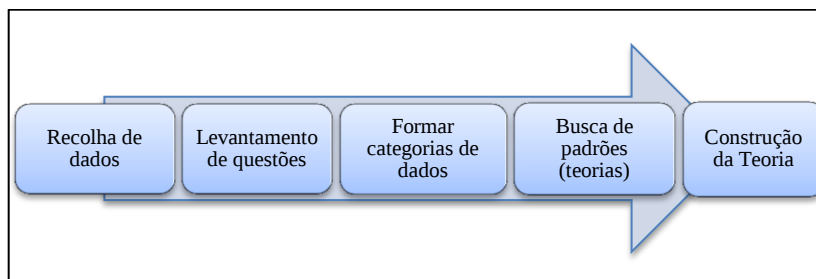
1.2 Metodologia da investigação

Um dos aspetos mais relevantes no processo de investigação é a metodologia a ser utilizada de forma a dar resposta à problemática em estudo e, assim, atingir os objetivos propostos. Neste sentido serão apresentados os pontos essenciais deste estudo, fazendo a sua descrição e focando-se mais o processo da investigação ocorrida do que o produto ou resultado final.

Esta investigação baseia-se no método qualitativo pois pretendeu-se “...investigar ideias, descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspectiva dos atores intervenientes no processo” (Coutinho 2013, p.26). Apresenta um caráter interpretativo, uma vez que o investigador apresenta as suas próprias “interpretações que faz do problema” (Aires, 2011, p.18).

Ainda no âmbito da investigação qualitativa surgem várias metodologias. Neste trabalho vamos recorrer à *Grounded Theory* (GT). Esta metodologia foca-se, sobretudo, no caminho que se percorre, ou seja, no processo de pesquisa e construção da teoria, valorizando aspetos cruciais, que vai verificando, aquando da “recolha e análise de dados de forma sistemática” (Coelho, 2004, p.227). O esquema da Figura 4 evidencia as etapas que esta metodologia supôs.

Figura 4 – Etapas da investigação



(Adaptado de Bogdan & Biklen, 1994)

A GT desenvolve-se num contexto natural, em que o investigador se assume como um instrumento da investigação, pelo que se torna fundamental possuir conhecimentos relativamente ao espaço em que se insere e ainda quanto ao grupo de participantes no estudo (Bogdan e Biklen, 1994).

Entrando no mundo pessoal dos indivíduos do estudo, o investigador tenta extrair as suas interpretações e significados para as diversas situações que apresenta, buscando essencialmente a compreensão, o significado e a ação sem criar quaisquer expectativas sobre o fenómeno estudado.

1.3 Objetivos a atingir

O presente estudo “As vozes das crianças - Sentido de pertença ” tem como objetivo, compreender a perceção das crianças quanto ao papel que desempenham, tanto no jardim-de-infância como na escola de 1ºCEB.

1.4 Caracterização dos participantes

De uma população (N) de 35 crianças foram separadas duas amostragens ($n1$ e $n2$) com uma dimensão de 15 e 20 elementos, respetivamente. A amostra $n1$ corresponde às crianças que frequentam o jardim-de-infância com idades compreendidas entre os três e os quatro anos e a amostra $n2$ aos alunos do 2º ano do 1ºCEB, estes com idades compreendidas entre os sete e os oito anos.

Fazer pesquisas com crianças pequenas, pesquisar a infância e suas particularidades é um grande desafio, pois segundo Faria (2006) a idade da criança tem de nos desafiar a encontrarmos procedimentos adequados para as especificidades

dessa faixa etária e para avançarmos em pesquisas que vejam as crianças como capazes, produtoras de culturas, de histórias e de sentidos. Grande parte das pesquisas vê as crianças do ponto de vista do adulto, por isso, as suas falas e ideias muitas vezes não são consideradas.

1.5 Instrumentos e técnicas de recolha de dados

Para a realização deste estudo foi selecionada, como instrumento de recolha de dados a entrevista, uma vez que permite recolher “informação muito rica” das suas testemunhas e sobretudo as suas interpretações e significados ao mesmo tempo que respeita “os quadros de referência, a linguagem e as categorias mentais dos indivíduos (Sousa & Baptista, 2011).

Este instrumento permite ao investigador compreender o modo como os indivíduos interpretam as suas vivências (Coutinho, 2013). Ou seja permite recolher informação útil para a investigação em curso (Carmo & Ferreira, 2008). A entrevista caracteriza-se pelo contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores, e por ser flexível, dando oportunidade ao entrevistador de adaptar as questões colocadas ao entrevistado ou pedir informação adicional sempre que considere relevante (Coutinho, 2013).

Foi concebido um guião de entrevistas (Apêndice S), com as questões e a respetiva sequência. Contudo, e devido à faixa etária dos entrevistados, optou-se por realizar um tipo de entrevista semiestruturada, que não apresenta uma ordem rígida das questões, pelo que o investigador tem alguma flexibilidade na exploração das mesmas pois, sendo que, segundo Oliveira-Formosinho (2008) “têm sido consideradas o formato mais adequado para entrevistar crianças” (p.23).

Como técnica de pesquisa, a entrevista, deverá ter em conta alguns propósitos. Um dos quais é que poderá ser usada como principal forma de recolha de informação, diretamente relacionada com os objetivos da pesquisa; outro, é que nos permite testar, ou até mesmo sugerir novas hipóteses que nos podem levar a resultados, até então, inesperados; por último esta poderá ser usada simultaneamente com outros métodos de investigação, que poderão servir de suporte à sua credibilidade, validando outros métodos e permitindo aprofundar as motivações dos inquiridos.

Outra técnica de recolha de dados utilizada foi a observação participante. Segundo Carmo e Ferreira (2008) é possível distinguir o tipo de observação através do “envolvimento do observador no campo do objeto de estudo” (p.106).

Esta técnica implica a recolha de dados de natureza estrutural, ou seja, dados que permitam conhecer os elementos do contexto. Neste caso a sala no seu aspeto estático como o mobiliário, disposição do mesmo, material de desgaste, material de consumo e ainda dados de natureza dinâmicos que estão relacionados com opiniões e comportamentos de intervenientes na situação pedagógica, onde são registados factos, opiniões e interpretações. Assim impôs-se a utilização de instrumentos e processos adequados à obtenção dos dados qualitativos.

A observação permite assim, a recolha de dados úteis e fidedignos, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece, nas entrevistas e questionários.

1.6 Procedimento de recolha e tratamento de dados

As entrevistas semiestruturadas foram idealizadas pelo grupo de estágio, tendo em conta a faixa etária das amostras. Estas foram realizadas em pares, numa sala apenas com as investigadoras pois, segundo Giasson (1993), o contexto físico pode influenciar os resultados. As respostas dadas pelas crianças e alunos foram gravadas em áudio, com o consentimento prévio dos encarregados de educação (Apêndice T), para que não se perdesse qualquer informação fornecida.

No decorrer das entrevistas houve necessidade de alterar algumas palavras ou expressões, de forma a facilitar o entendimento da criança, por exemplo o termo escola ou jardim-de-infância foi referido como “escolinha” pois é este o termo comumente usado pelo grupo.

Talvez por falta de prática na realização deste tipo de estudo e na realização de entrevistas, verificou-se alguma dificuldade na condução da conversa, principalmente com as crianças do jardim-de-infância.

Após a realização das entrevistas procedeu-se à transcrição das mesmas (Apêndice U e Apêndice V), definiram-se categorias de análise e organizaram-se as respostas dadas pela amostra.

Para finalizar, foram interpretadas as informações obtidas de forma a compreender se os objetivos definidos foram alcançados.

1.7 Análise dos resultados

O tratamento dos dados e a análise dos resultados é um ponto fulcral na investigação qualitativa. Esta análise de conteúdos permite realizar inferências com base nas regularidades provenientes dos dados recolhidos (Coutinho, 2013). Desta forma, serão apresentados e analisados os resultados obtidos através da implementação dos instrumentos e técnicas de recolha de dados, nomeadamente a entrevista semiestruturada e a observação participante.

1.7.1 Gostar da escola

A primeira questão *Gostas de vir à escola?* surgiu como iniciadora da conversa. Em ambas as amostras as respostas foram concordantes e toda a amostra entrevistada respondeu afirmativamente à questão proposta. As respostas não exigiram qualquer ponderação por parte das crianças e os *sins* emergiram apressados e entusiasmados.

Este resultado não foi propriamente surpreendente visto que durante os estágios foi notória a alegria por parte de todos os elementos, que também mostravam um grande gosto por aprender e brincar.

Por outro lado uma problemática se impõe: será este um sentimento verdadeiro, ou estamos perante um dos problemas de entrevistar crianças referidos por Oliveira-Formosinho e Araújo (2008)? Segundo estas autoras “as crianças percebem a situação de entrevista como uma procura da resposta certa, ou seja, uma resposta que satisfaça o adulto, o qual já sabe, *à priori*, a resposta à questão colocada” (p.21). Aqui o *sim* seria a resposta certa, aquela mais fácil de enunciar, que não magoaria os sentimentos de ninguém.

Esta é uma problemática árdua de solucionar para entrevistadoras tão inexperientes, pois torna-se difícil distinguir a resposta sincera da resposta certa. Mas, na tentativa de prevenir esta situação explicámos previamente às crianças que não existiriam respostas certas nem erradas, pelo que, estariam à vontade para expressar os seus sentimentos verdadeiros.

1.7.2 Importância de vir à escola

A questão seguinte *Porque é que vens à escola?* refere-se ao entendimento da criança quanto à importância de ir à escola.

Tabela 1 – Porque é que vens à escola? - Amostra n1

SUBCATEGORIAS	CATEGORIAS		
	Aprender	Brincar	Trabalhar
	Falar;	Jogos;	Recortar;
	Cantar;	Na casinha;	Desenhar;
	Ler;	No recreio;	Picotar;
	Números.	Na caravela.	

No contexto de jardim-de-infância destacaram-se três categorias o *Aprender*, o *Brincar* e o *Trabalhar*. Por *Aprender* as crianças subentendem principalmente as atividades que fazem em grande grupo com o apoio da Educadora. O *Brincar* refere os momentos que passam sobretudo nos vários cantinhos da sala. Já no *Trabalhar* são referidas atividades que as crianças realizam individualmente, que dizem respeito a atividades da Expressão Plástica. Estas atividades desenvolvem, essencialmente, a motricidade fina pois relacionam-se com movimentos de maior precisão, coordenação e destreza na manipulação de objetos.

Tabela 2 – Porque é que vens à escola? - Amostra n2

SUB CATEGORIAS	CATEGORIAS		
	Aprender	Brincar	Conviver
	Escrever;	Jogos de grupo;	Com os amigos;
	Estudo do Meio;	Atividades;	Com a professora;
	Língua Portuguesa;	No recreio.	Com as estagiárias;
	Matemática;		Em festas.
	Inglês;		
	Ler.		

Para os alunos do 2º ano, do 1ºCEB (amostra n2) é importante ir à escola sobretudo para *Aprender*, nomeadamente as áreas curriculares; *Brincar*, em momentos de grande grupo; e *Conviver*, ou seja fraternizar com os colegas e restante comunidade educativa.

1.7.3 Atividades preferidas

A criança é, por norma, um Ser feliz, interessado e curioso e, talvez por isso, nem sempre se torna fácil, pela observação participante, destacar os momentos e situações que prefere realizar. Desta forma surgiu o interesse em conhecer as preferências das amostras quanto ao quotidiano escolar.

Tabela 3 – O que mais gostas na escola? Amostra *n1*

SUBCATEGORIAS	CATEGORIAS	
	Brincar	Fazer
	No recreio;	Desenhos;
	Na caravela;	Atividades;
	Com os amigos;	Jogos;
	Nos jogos de chão.	Puzzles.

Das respostas obtidas surgiram duas grandes categorias o *Brincar* e o *Fazer*. Na primeira vertente as crianças evidenciaram os espaços onde preferiam brincar. Na segunda foram subcategorizadas atividades várias, o que mostra alguma dispersão de gostos. Em ambas as categorias estão evidenciadas atividades que as crianças realizam sozinhas e/ou com seus pares e nunca acompanhadas pela Educadora.

Tabela 4 - O que mais gostas na escola? Amostra *n2*

SUBCATEGORIAS	CATEGORIAS		
	Aprender	Brincar	Fazer
	Matemática.	Jogos de grupo;	Amigos;
		Atividades;	Desafios;
		No recreio.	Jogos;
			Festas.

No campo das atividades favoritas, os alunos do 2º ano mostraram um evidente favoritismo pela *aprendizagem* do domínio da matemática. Constataram-se, ainda, mais duas categorias o *Brincar* e o *Fazer* que, mais uma vez rodam em volta de atividades de grande grupo e momentos de convivência entre a comunidade educativa.

1.7.4 Atividades menos aliciantes

Após a questão anterior referente às atividades prediletas do grupo de crianças, pareceu-nos pertinente inquirir, também quais as atividades menos interessantes para ambas as amostras.

Tabela 5 – O que gostas menos de fazer? Amostra *n1*

SUBCATEGORIAS	CATEGORIAS
	Castigo
	Derivado ao mau comportamento;
	Cadeira do pensar.

As respostas à questão *O que gostas menos de fazer?* exigiu alguma ponderação e hesitação por parte das crianças. Nem todas conseguiram destacar algo específico pelo que afirmaram que não existia nada que não gostassem.

As restantes demonstraram desagrado pelo castigo proveniente do desrespeito pelas regras de comportamento. Como forma de corretivo sobre essas ações as crianças eram direcionadas para a *cadeira do pensar* para que pudessem relaxar e refletir sobre as suas atitudes.

Tabela 6 - O que gostas menos de fazer? Amostra *n2*

SUBCATEGORIAS	CATEGORIAS
	Castigo
	Intervalómetro;
	Ficar sem intervalo;
	Momentos aborrecidos;
	Sentar no banco.

Também com esta amostra foi possível observar alguma incerteza e demora nas respostas à questão suscitada. Mais uma vez é notório o descontentamento pela punição. Aqui as consequências do castigo divergem entre as ocorridas dentro da sala de aula e as que ocorrem no recreio.

Na sala de aula a Professora cooperante utilizava como estratégia o *Intervalómetro* que consistia na afixação do número de aluno no quadro caso este demonstrasse um comportamento inadequado. À segunda chamada de atenção desse

aluno, era-lhe retirado o direito de ir ao intervalo. No recreio os Assistentes Operacionais utilizavam outra estratégia em que, caso se justificasse, os alunos ficavam sentados no banco do alpendre para que se acalmassem.

1.7.5 O papel da criança na escola

Aqui houve necessidade de requalificar a entrevista e adaptar o tipo de perguntas às amostras. Assim à amostra *n1* questionou-se quem decidia as atividades e a rotina diária do jardim-de-infância. Já na amostra *n2* quisemos aprofundar a temática e perceber a perspetiva da amostra quanto aos papéis desempenhados pela professora e pelos mesmos.

Tabela 7 - Quem decide o que vais fazer na escola? Amostra *n1*

SUBCATEGORIAS	CATEGORIAS	
	Adulto	Criança
	Educadora;	“Eu”;
	Assistentes Operacionais;	Chefe;
	Estagiárias.	“Outro”.

A amostra *n1* evidencia uma separação entre o *Adulto* e a *Criança*. Quanto ao adulto a amostra *n1* consegue referir os diferentes papéis que estes desempenham.

Quanto à categoria *Criança*, entende que o próprio desempenha um papel decisor no jardim-de-infância. Ao referirem o *Outro* a amostra especificou quais os colegas em questão, isto acontece pois esses colegas referidos parecem ter uma postura mais dominante. Por *Chefe* entende-se a criança que diariamente é selecionada para realizar determinadas tarefas, são elas: a realização das tabelas de presenças, data e meteorologia; a condução do comboio/ fila de crianças; e ainda, ter a responsabilidade “de dar o exemplo” às outras crianças.

Tabela 8 – Qual o papel da Professora? Amostra *n2*

SUBCATEGORIAS	CATEGORIAS		
	Aprender	Ensinar	Fazer
	Com os alunos;	Matérias; Regras; Coisas giras;	Brincadeiras; Atividades; Jogos; Festas. Reuniões

Quanto ao papel da Professora, a amostra *n2* refere uma panóplia de aspetos e funções que esta desempenha, existindo algum foco em atividades diferentes e divertidas. De evidenciar a perceção da amostra para a categoria *Aprender* que revela o entendimento da amostra para a reciprocidade do processo ensino/aprendizagem.

Tabela 9 – Qual o papel do aluno? Amostra *n2*

SUBCATEGORIA	CATEGORIAS			
	Aprender	Brincar	Fazer	Trabalhar
	Matérias;	Com os colegas;	Desenhos Fichas de avaliação; Jogos;	Com materiais.

De acordo com a amostra *n2*, o aluno desempenha várias funções, que se baseiam, essencialmente nas categorias *Aprender*, *Brincar*, *Fazer* e *Trabalhar*.

1.8 Considerações finais

Ao longo da história o conceito de criança tem vindo a sofrer algumas alterações. Durante bastante tempo a criança foi vista como um ser imaturo, vazio e sem qualquer interesse, não existia qualquer perceção das suas necessidades, sendo esta, negligenciada pelos pais e pela sociedade em geral, sendo que, o sentimento de infância era praticamente inexistente.

Contudo, as mudanças inerentes à evolução da sociedade e o desenvolvimento da psicologia e da pedagogia, enquanto ciências, cujo principal objeto é a criança, contribuíram para a construção de um novo conceito. Ao compreender a criança como ponto de referência e destacando o seu papel, torna-se necessário perceber se esse pressuposto é realmente vivenciado pela criança, ou de outra forma, a teoria não trespassa para a prática. Para tal, é necessário dar voz à criança extrapolando os seus

sentimentos e preocupações, escutando efetivamente as suas opiniões e retirando ilações que promovam a melhoria da qualidade da educação.

Ao confrontarmos os dados das duas amostras desta investigação, destacam-se vários pontos comuns e, ainda, outros mais divergentes, os quais tentaremos difundir para encontrarmos realmente uma resposta sobre o sentimento de pertença das crianças na escola.

Em ambas as amostras denota-se um verdadeiro sentimento de satisfação pela frequência no espaço educativo, reconhecendo e valorizando a sua importância.

Sobre o porquê de frequentar o espaço educativo e as atividades que preferem realizar evidenciam-se categorias muito semelhantes em ambas as amostras, nomeadamente o *Aprender* e o *Brincar*, apesar de diferirem no seu conteúdo concreto, pela diferença de metodologias e temáticas curriculares.

Estas duas categorias podem ser dissolvidas uma na outra na medida que uma pode favorecer a outra, e vice-versa. Segundo Piaget (1999) o *Brincar* não pode ser encarado apenas como um momento “para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral”(p.25) Quando aprende a brincar, a criança fica mais motivada para a procura do conhecimento, desenvolvendo aprendizagens mais significativas.

A criança é um ser social e é aqui, na escola que a criança treina as suas capacidades sociais. Segundo Leite (1993),

“ (...) a escola não é somente um lugar de aprendizagem, é também um meio de vida, um microssistema social, com as suas regras de funcionamento interno. É no seu interior que se opera, no essencial, o processo de socialização do educando (p.50).

De acordo com os dados analisados, as amostras valorizam fortemente a socialização entre pares e entre adultos, privilegiando os espaços, momentos e atividades que favorecem este processo.

Outro grande foco que as amostras demonstram, advém do conceito *Trabalhar*. Este termo surge da gíria dos adultos, que, ao aplicarem-no diariamente na vida das crianças, este toma uma grande força, pois pode parecer que trabalho seja algo exclusivo de adulto, sendo que, etimologicamente, a palavra trabalho significa tortura.

Quanto ao que menos gostam na escola, ambas as amostras evidenciam um grande receio pela punição, apesar de serem utilizadas estratégias distintas nos dois contextos. De referir que a aplicação da punição não era, de todo, significativa. Assim podemos concluir que as crianças reconhecem as regras e os comportamentos desejados na sala de aula, bem como os comportamentos mais inadequados e as suas consequências.

Pela recolha e análise dos dados, foi possível averiguar que as crianças reconhecem os diferentes atores que interagem na comunidade educativa e são conscientes dos papéis que cada um desempenha, evidenciando uma clara distinção entre o adulto, os seus pares e o “eu”.

A professora/educadora desempenha diversas funções entre elas a leção das matérias, de regras e valores, mas é também vista como uma verdadeira companheira que acompanha as aprendizagens oferecendo apoio e carinho. Esta proporciona momentos de socialização, reunião e brincadeira. Há ainda a perceção, principalmente na amostra *n2* de que a aprendizagem não é exclusivamente dos alunos, pois eles próprios transmitem ensinamentos aos adultos.

Os alunos referem as suas próprias funções, entre elas está a aprendizagem das diversas disciplinas, a realização de diversas atividades, brincadeiras e ainda a manipulação

Com esta investigação “As vozes das crianças – Sentido de pertença”, procurou-se, no fundo, saber qual a perceção das crianças quanto ao papel que desempenham na escola e o seu real sentimento de pertença em relação à escola, como um ser participante e ativo nos termos decisivos da sua própria aprendizagem, no planeamento das atividades e organização das rotinas.

Ainda que esta investigação não tenha ocorrido de forma exaustiva, foi possível verificar que tanto no jardim-de-infância como na escola de 1ºCEB, existe alguma preocupação em oferecer espaço às crianças para partilharem as suas opiniões e, com isso, de alterarem percursos e aprendizagens, de forma a adaptar-se o processo ensino/aprendizagem às crianças e não o inverso.

A criança é, de facto, um ser competente, tendo muito para partilhar. Cabe aos adultos afastarem a superioridade que julgam ter, derivada das suas experiências, escutarem e, principalmente, aceitarem as opiniões e capacidades das crianças.

Como seres sociais, todos nós gostamos de nos sentir valorizados, sabendo que somos realmente escutados e que a nossa palavra é aceite. Também as crianças devem ser reconhecidas para assim ser desenvolvido um verdadeiro trabalho de equipa entre crianças e adultos.

Para concluir fica o desejo de que este tipo de trabalho possa encorajar outras pessoas, preocupadas com esta matéria, a predisporem-se a escutar o que as crianças têm para nos transmitir, respeitando a sua capacidade de escolha e tomada de decisão em assuntos relevantes do dia-a-dia da escola.

Pensar a escola a partir da construção social da criança oferece um ângulo particularmente interessante e relevante do qual podemos retirar verdadeiras aprendizagens, cruciais ao nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

1.9 Limitações do estudo

O trabalho empírico desenvolvido contou com algumas limitações significativas nomeadamente o tempo muito reduzido, o que impediu um aprofundamento que permitisse proceder a outras inter-relações e diferentes ângulos de análise. O fator tempo foi mais restritivo no contexto de 1ºCEB, pelo condicionamento dos conteúdos curriculares previamente programados.

Outra limitação sentida prende-se com a falta de experiência nos aspetos investigativos, nomeadamente no desenvolvimento de entrevistas com as crianças. Este é um processo complexo que exige alguma prática, de forma a facilitar e aprofundar as respostas das crianças, o que ficou um pouco aquém das expectativas.

Conclusões Finais

A realização deste relatório abriu-nos novos horizontes, desenvolvendo a nossa capacidade reflexiva e autocrítica. O balanço do percurso deste Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico é bastante positivo.

Ser reflexivo é, presumivelmente, uma capacidade inata ao ser humano, no entanto, a sua pertinência e validade dependem dos propósitos e consequências desse processo reflexivo. Como qualquer outra capacidade, necessita de ser desenvolvida e esse foi, sem dúvida, um dos grandes propósitos deste trabalho, desenvolver a minha capacidade reflexiva e reconhece-la como elemento fundamental na aprendizagem e autoformação.

A reflexão crítica sobre a prática pedagógica, efetuada, essencialmente na segunda parte deste trabalho, acompanhada de alguma fundamentação teórica, contribuiu para o meu questionamento, permitiu auscultar a minha prática, analisar o que privilegio, o que me constrange e as consequências das minhas ações no processo ensino/aprendizagem.

A construção do conhecimento foi sendo confrontada, o que que impulsionou a análise do meu posicionamento, admitindo a possibilidade de erro ou ponderando sobre uma certeza enraizada e, assim, efetuar, progressivamente, a mudança necessária.

As repercussões da dimensão reflexiva e investigativa, contidas neste relatório, têm uma dimensão individual e coletiva, projetando-se nos alunos, nos meus pares, com quem partilhei e na comunidade envolvente. Fecha-se agora esta etapa, que foi fundamental e marcante.

Segundo Walsh et al. (2002) “os aspetos da vida que não podem ser prontamente medidos têm sido rejeitados como insignificantes, ou, ainda pior, têm sido operacionalizados de uma forma altamente questionável”, ou seja têm-se subvalorizado os métodos quantitativos que dizem respeito a resultados educacionais, avaliados através de fichas de avaliação e dados estatísticos, todavia os métodos qualitativos vão ganhando relevância (p.1039).

Um dos objetivos mais óbvio da investigação qualitativa e, mais concretamente, da GT será conseguir conhecer as crianças e ver o mundo pelos seus olhos. A um nível mais profundo, este estilo da investigação parte, cumulativamente, do princípio de que os menores têm um bom conhecimento dos seus mundos, que estes mundos são especiais e dignos de nota, e que nós, como adultos, podemos beneficiar ao olhar o mundo através das suas perspetivas e conceções.

Como em qualquer outro trabalho de natureza investigativa, importa ter em conta, e que “a investigação assenta, primeiro que tudo, em atitudes” (Alarcão, 2001, p.9). Atitudes como o “espírito aberto e divergente”, o “compromisso e perseverança”, o “respeito pelas ideias do outro”, a “autoconfiança”, a “capacidade de se sentir questionado”, o “sentido da realidade” e ainda, o “espírito de aprendizagem ao longo da vida (p.9). Só assim o processo investigativo será significativo para todos os intervenientes.

No futuro anseio continuar a investir na componente investigativa, dado que integra o trabalho a desenvolver pelos educadores e professores “... para atribuírem sentido às suas experiências e vivências para adotarem uma atitude de aprendizagem ou de abertura para com a vida em sala de aula” (Cochram-Smith & Lytle, 1993, citado por Alarcão, 2008, p.5) e implementar e aprofundar os estudos que durante este percurso não consegui realizar.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?*. Cadernos de Formação de Professores, nº1, pp. 21-30.
- Alarcão, I. (2008). *Um enfoque sobre a criança*. In Conselho Nacional de Educação. A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos (pp. 198-339), Conselho Nacional de Educação, Lisboa.
- Alliprandi, G. (1984), *Organização dos espaços*, in. Zabalza, M. (1992), *Didáctica da Educação Infantil*, Coleção Horizonte da Didáctica. Edições Asa;
- Azevedo, M (2001). *Relatórios e trabalhos escolares – Sugestões para a estruturação da escrita*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Azevedo, F. & Sardinha, M. (2009). *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel.
- Betram, T. Palscal, C. (1999). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Lewinian space and ecological substance. In U. Bronfenbrenner, (Ed.), *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*, 41-49. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cardoso, L.D. (2010). *A planificação do ensino – Análise de planificações do 1º Ciclo do Ensino Básico. Dissertação de Mestrado*. Universidade de Coimbra.

Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Coelho, A. (2004). *Educação e cuidados em creche: Conceptualizações de um grupo de educadoras*. Dissertação de doutoramento. Departamento de Ciências da Educação. Universidade de Aveiro. Acedido a 23 de Setembro de 2014, em http://www.esec.pt/cdi/ebooks/DOCENTES/A_Coelho/Tese.pdf.

Cordeiro, M. & Sanches, I. (2005). Práticas de educação inclusiva: o envolvimento da família em intervenção precoce. *Cadernos de Educação de Infância*, 75, pp. 14-22.

Correia, L. & Gonçalves, C. (1993). *Envolvimento parental e intervenção precoce*. Revista Portuguesa de Educação, nº6.

Cortesão, L. (1993). *A Avaliação Formativa: Que Desafios?*. Porto: ASA.

Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humana – teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Delgado, C. (2003). A reflexão sobre as práticas de ensino da Matemática de três futuras professoras do 1º ciclo do ensino básico. Acedido a 26 de Novembro de 2014 em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/04-Delgado-Ponte \(Quadrante\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/04-Delgado-Ponte (Quadrante).pdf)

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Professores: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Faria, A. (2006). *Pequena infância, educação e género: subsídios para um estado de arte*. São Paulo: Cadernos Pagu.

Figueiredo, I. (1999). *Educar para a cidadania*. Porto: Edições ASA.

Giasson, J. (1993). *A compreensão da leitura*. Porto: Edições Asa.

Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1979). *A criança em ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L. & Chard, S.(1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kolb, T.(1984). *Experiential Learning*. Nova Jérсия: Prentice Hall Inc.

Leite, E., Malpique, m. Santos, M. (1990). *Trabalho de Projecto*. Coleção Ser Professor. Porto: Edições Afrontamento.

Leite, E. (1993). *Trabalho de Projecto 2. Leituras Comentadas*. Porto: Edições Afrontamento.

Lino, D. (1998). *O Modelo Curricular de Educação de ma Apresentação.. In Oliveira – Formosinho (org.)(1998). Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Marques, R. (1991) *A Escola e os Pais: como colaboras?* Lisboa: Texto Editora.

Marques, R. (2007). *Transversalidade curricular no ensino básico e novo regime jurídico de habilitação para a docência*. Comunicação apresentada no Colóquio do CIDINE, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, pp 1-9.

Mendonça, M. (2002). *Ensinar e Aprender por Projetos*. Porto: Edições ASA.

Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de infância: teorias e práticas*. Profedições. Porto.

Ministério da Educação. (1996). *Educação Pré-Escolar em Portugal*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e Projecto*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essências. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2004). Organização Curricular e Programas Ensino Básico: 1º Ciclo. (4ª Edição). Mem Martins: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação e Ciência (2014). *Edifícios Escolares do Plano dos Centenários*. Acedido em 13 de Setembro de 2014. <http://www.sec-geral.mec.pt/index.php/publicacoes-e-eventos/exposicoes-virtuais/os-edificios-escolares-do-plano-dos-centenarios>.

Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica. Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.

Mayall, B. (2000). *Conversations with children: Working with generational issues*. In Research with Children: Perspectives and Practices. Christensen, P, James, A (eds). Routledge Falmer: London.

Niza, S. (1998). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In Oliveira – Formosinho (org.)(1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2007a). *Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação*. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza, *Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp.13-36). Porto Alegre: Artmed.

Oliveira-Formosinho, J. (2007b). *Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma praxis de Participação*. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma praxis de participação* (pp.13-42). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2007c). *A contextualização do modelo curricular high-scope no âmbito do projecto infância*. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos*

Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma praxis de participação (pp.43-92). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). *A construção social da moralidade: a voz das crianças*. In J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças*. (pp.31-54). Porto: Porto Editora.

Oliveira, I & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador. Refletir e investigar sobre a prática profissional*. pp. 29-42.

Pacheco, J. (1994). *A avaliação dos alunos na perspetiva da reforma*. Porto: Porto Editora.

Pato, M. (2001). *Trabalho de grupo no Ensino Básico: Guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editora, Coleção Educação Hoje.

Peças, A. (1998). *O papel das práticas na formação inicial de educadores de infância*. Acedido em 13 de Setembro de 2014. Escola Moderna: http://movimentoescolamoderna.pt/textos_referencia/relatos_praticas/textos_super/americo_peças_rev4.pdf

Pereira, A. (2007). *Guia Prático de Utilização do SPSS – Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.

Piaget, J. (1999). *O pensamento e a linguagem na criança*. São Paulo: Martins Fontes.

Pires, C. (2007). *Educador de Infância – Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.

Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Cidine.

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

Ruiz, L. (1992). *Gerencia en el Aula*. Venezuela: FEDUPEL.

Rutherford, R. & Lopes, J. (1993). *Problemas de comportamento na sala de aula – identificação, avaliação e modificação*. Porto: Porto Editora.

Simões, A. C. (Julho/Agosto/Setembro de 2004). *O Educador como prático reflexivo*. Cadernos de educação de infância, pp. 8-13.

Sarmiento J. & Cerisara, A.(Org.). (2003). *Crianças e Miúdos: Perspetivas Sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA.

Serrão, M. & Carvalho, C. (2011). *O que dizem os educadores de infância sobre o jogo*. Revista Ibero – Americana de Educação. 55(5), pp.2-15.

Silva, M. (2001). In Actas do VII Encontro Nacional da APEI. *Pensar o Currículos em Educação de Infância*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Soares, M. (2003). *Como Motivar para a Leitura*. Lisboa: Editorial Presença.

Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios – Segundo Bolonha*. Lisboa: Lidel.

Walsh, D., Tobin, J., & Graue, M. (2002) A Voz Interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância. In Spodek.B. (Org.) (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Woodhead, M., & Faulkner, D. (2000). *Subjects, objects or participants? Dilemmas of psychological research with children*. In P. Christensen, & A. James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (pp. 9-36). London: Falmer Press.

Vale, V. (2014). “*A cadeira do pensar*” o que dizem as crianças sobre as regras. APEI-Cadernos de Educação de infância, nº 101, janeiro/abril (p.25-26).

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2000). *Das orientações curriculares à prática pessoal: O educador como gestor do currículo*. Cadernos de Educação de Infância, N.º 55, 37-45.

Vasconcelos, T. (2009a). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.

Vasconcelos, T. (2009b). *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri.

Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto. Edições ASA.

Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

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

Legislação Consultada

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 147/97 de 11 de junho. Diário da República n.º 133 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, Diário da República nº 201 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República nº 38 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Apêndices

Apêndice A – Rotina diária do Jardim-de-Infância

8h30 às 9h20	Acolhimento na CAF pelas Assistentes Operacionais;
9h30 às 10h20	Acolhimento na sala de atividades pelas Educadoras;
10h20 às 10h45	Lanche da manhã e recreio;
10h45 às 12h00	Componente Letiva;
12h00 às 13h30	Almoço;
13h30 às 15h00	Componente Letiva
15h30 às 18h00	Lanche, CAF, ou Atividades Extracurriculares: piscina ou dança;

Apêndice B – Caracterização do grupo de crianças do Jardim-de-Infância

Género

Idade	Feminino	Masculino	Total
3 Anos	1	2	3
4 Anos	3	10	13
Total	4	12	16

Apêndice C – Planta da Sala de Atividades



Apêndice D – A Sala de Atividades do Jardim-de-Infância

Imagem 1- *Cantinho da casinha*



Imagem 2 – *Cantinho do quarto*



Imagem 3 – *Cantinho das atividades/ Jogos de mesa*



Imagem 4 – Tapete/Cantinho dos Jogos de Chão



Imagem 5 – Cantinho da leitura



Imagem 6 – Cantinho dos carros



Imagem 7 – Cantinho da Caravela



Apêndice E – A Cadeira da pausa



Apêndice F – Regras da Sala de Atividades



Apêndice G- Rotina diária da Sala de Atividades

9h30 às 10h20	Atividades de acolhimento (Tabela de presenças, data e meteorologia); Planeamento das atividades a realizar durante o dia;
10h20 às 10h45	Lanche da manhã e recreio;
10h45 às 12h00	Realização das atividades planeadas;
12h00 às 13h30	Almoço;
13h30 às 15h00	Finalização das atividades;
15h00 às 15h30	Reflexão sobre as aprendizagens do dia.

Apêndice H – Planificação do projeto “Caracol”

Estratégias	Metodologias	Recursos	Áreas de Conteúdo	Competências
Leitura da obra “Caracol Glutão”	Grande grupo	•Obra “Caracol Glutão”.	Conhecimento do Mundo Formação Pessoal e Social Expressão e Comunicação -Domínio da Expressão Motora; -Domínio da Expressão Plástica; - Domínio da Expressão Dramática;	Comunicação Oral; Pesquisa e seleção de informação; Capacidade de organização; Desenvolvimento da motricidade fina e da motricidade grossa; Promover uma atitude responsável quanto ao meio ambiente;
Levantamento das conceções sobre o caracol	Grande grupo	•Papel; •Canetas de feltro.		
Definição da problemática				
Construção do caracol	Trabalho individual	•Cartolina ondulada; •Cartolina lisa; •Cola; •Tesoura; •Esponja e pico.		
Recolha e tratamento de dados sobre a temática	Pequeno grupo (de 2-3 elementos)	•Enciclopédias de animais; •Pesquisas da internet; •Computador; •Posters.		
Observação de caracóis	Grande grupo	•Caracóis.		

Escola Superior de Educação | Politécnico de Coimbra

Canção do caracol	Grande grupo		-Domínio da	
Jogo da Glória do Caracol Pintura livre no exterior	Divisão do grande grupo em dois pequenos grupos	•Dado; •Cartões de Jogo; •Tintas; •Papel de cenário;		
Poema “O Caracol Rufino”	Grande grupo	•Caracóis	Expressão Musical;	
Teia: O que aprendemos sobre o caracol	Grande grupo	•Papel; •Canetas de feltro;	-Domínio da Linguagem Oral e Escrita; -Domínio da Matemática.	
Avaliação				
Observação direta: • Participação; • Envolvimento nas tarefas; • Cooperação, autonomia e criatividade no trabalho desenvolvido; • Averiguação dos conhecimentos prévios; Verificação reflexão de conhecimentos adquiridos. Registos fotográficos.				

Apêndice I – Registos do projeto “Caracol”

Imagem 1 – Livro “O caracol glutão” de Brigitte Bloch-Tabet , 1987

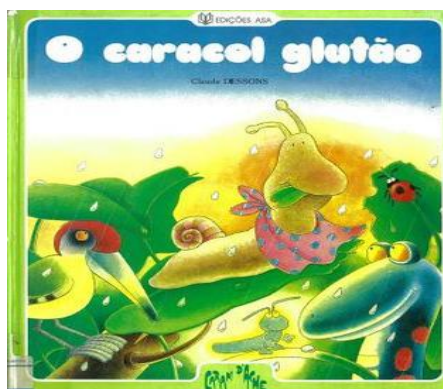
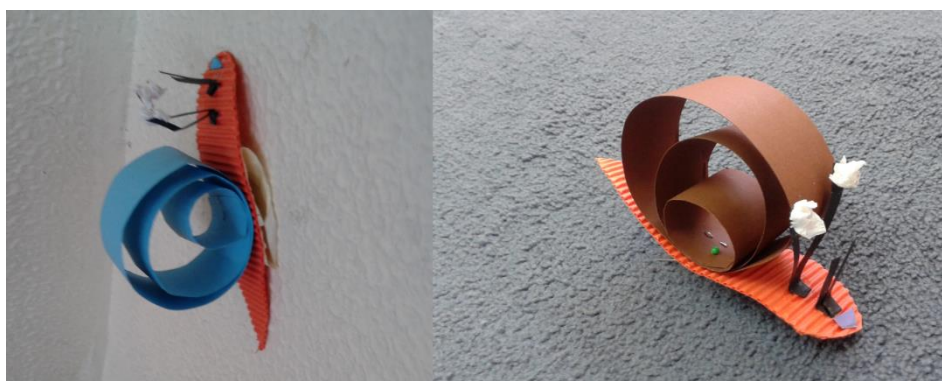


Imagem 2 – Teia da construção dos caracóis



Imagem 3 – Exemplos de caracóis construídos pelas crianças



Apêndice J – Planificação do projeto “Os Conquistadores”

Projeto “Os Conquistadores”				
Duração: 5 semanas		Início do projeto: 8 de maio 2013		Nº de crianças: 16
Como surgiu: O projeto “Os Conquistadores” surgiu como resposta às questões suscitadas pelas crianças aquando da visita ao Portugal dos Pequenitos, onde foi avistado o Infante D. Henrique e o planisfério referente ao Descobrimentos Portugueses.				
Estratégias	Metodologias	Recursos	Áreas de Conteúdo	Competências
Semana 1 ✿ Conversa sobre o mar (“Um marinheiro que ali passou e deixou água e búzios”; - Degustação da água, “de onde virá esta água?”); ✿ História do marinheiro Nelson (representação através de dobragens da história); ✿ Elaboração do chapéu do marinheiro; ✿ Música e dança: “Marcha pirata, cabeça de papel.”; ✿ Transformação do chapéu em barco e posteriormente na camisola do marinheiro; ✿ Teia: “os barcos, o que sabemos e o que queremos saber?”; ✿ Questão para os familiares: Qual o nome dos barcos da época dos Descobrimentos”; ✿ Construção do planisfério; ✿ Marcação dos continentes, da rota e das conquistas portuguesas; ✿ Pesquisas sobre a Constituição do condado de Portucalense aos descobrimentos.	De acordo com os trabalhos a realizar, as crianças decidem a organização do grupo. São responsáveis e conseguem prever quando é possível/necessário trabalhar em grande ou pequeno grupo ou individualmente. São também as próprias crianças que encontram estratégias de divisão de grupos, usando vários conceitos matemáticos; Grande grupo Esta opção é sempre utilizada em momentos como o acolhimento, a leitura de histórias, a entoação de canções, a organização de ideias e de trabalho e realizar, e também em atividades como as degustações, a caça ao tesouro, as danças e dramatizações, etc..	Materiais ✿ Água salgada e búzios; ✿ Folhas; ✿ Material de escrita e desenho; ✿ Papel engenheiro; ✿ Tesouras; ✿ Tintas; ✿ Cartão;	✿ Conhecimento do Mundo ✿ Formação Pessoal e Social ✿ Expressão e Comunicação -Domínio da Expressão Plástica; -Domínio da Linguagem Oral e Escrita; -Domínio da Matemática.	✿ Comunicação oral; ✿ Desenvolvimento da motricidade; ✿ Aquisição de novos saberes; ✿ Pesquisa e seleção de informação ✿ Capacidade de organização

Semana 2 ✿ Teia: “Construção da caravela”, e divisão das tarefas; ✿ Dia da família: A minha árvore da família; ✿ Sala aberta para divulgação do projeto aos familiares durante a festa da família; ✿ Qual foi o primeiro rei do Brasil? ✿ Visualização de uma história “D. Pedro IV – O rei soldado” coleções: Expresso; ✿ A árvore da família de D. Pedro IV/I. Semana 3 ✿ Apresentação dos pais de uma das crianças, professores de História de Portugal – Clarificação de dúvidas referentes à vida nas embarcações durante as viagens; ✿ Caça ao tesouro “À descoberta do Brasil” ✿ Teia: O que sabemos e o que queremos descobrir sobre o Brasil? ✿ Criação do cantinho da caravela – Organização da sala e das regras do novo cantinho. Semana 4 ✿ Pesquisa sobre os produtos vindos do Brasil na época dos Descobrimentos; ✿ Apresentação dos trabalhos realizados; ✿ Visualização de uma história “Brasil, Terra de Vera Cruz” coleções: Expresso; ✿ Para que serve o milho? Todos os tipos de milho fazem pipocas? Experiência na máquina das pipocas. ✿ Audição da música “Conquistador” dos Da Vinci (1989); ✿ Dramatização: A postura de um conquistador; ✿ Dia na cozinha: broa de farinha de milho. Semana 5 ✿ Degustação de frutas de origem brasileira, pesquisa sobre este tipo de frutas; ✿ Os trajes dos marinheiros conquistadores – Pesquisa e elaboração de “chapéus de conquistadores”; ✿ Dança e dramatização; Os sons do oceano; o movimento da	Pequeno grupo Neste momento são realizadas atividades que requerem algum tipo de apoio por parte do adulto, mas que exigem também a colaboração entre os pares. Um dos exemplos de atividades realizadas em pequenos grupos são as pesquisas. Trabalho individual Quando a criança precisa que sejam respeitados os seus tempos individuais, com algum apoio por parte dos adultos este é o melhor método. Sendo também uma forma da criança se exprimir sem inibições e se tornar um ser cada vez mais autónomo. Como exemplos de trabalhos realizados individualmente temos, a construção da árvore da família e dos chapéus e cintos de conquistadores.	✿ Computador com acesso Internet; ✿ Enciclopédias; ✿ Milho; ✿ Algodão e flor do algodão; ✿ Moedas de chocolate; ✿ Gravador áudio; ✿ Farinha de milho; ✿ Fermento; ✿ Água; ✿ Sal. Humanos ✿ Crianças; ✿ Família; ✿ Educadora Cooperante; ✿ Assistente Operacional; ✿ Estagiárias.		✿ Cooperação; ✿ Criatividade; ✿ Números e cálculo.
--	--	---	--	--

caravela no mar; a descoberta das novas terras; ✿ Gravação da música – “Os conquistadores”, adaptada de “Conquistador” dos Da Vinci; ✿ Elaboração do cinto do conquistador; ✿ Teia final do projeto “Os conquistadores”.				
Avaliação				
Observação direta: ✿ Participação das crianças; ✿ Envolvimento nas tarefas; ✿ Cooperação, autonomia e criatividade no trabalho desenvolvido; ✿ Averiguação dos conhecimentos prévios; ✿ Verificação e reflexão de conhecimentos adquiridos com base na teia final.				
Para a realização deste projeto coube-nos, inicialmente, observar cada criança para assim identificarmos os seus interesses e as suas necessidades. Com base em algumas observações, pesquisa bibliográfica e reflexões, foi-nos possível concluir que uma ação educativa sustentada numa aprendizagem ativa proporciona às crianças aprendizagens mais significativas, tal como pudemos constatar ao longo da nossa ação, uma vez que, os projetos emergiram a partir dos interesses das crianças e constituíram-se como um meio favorecedor da construção de novos saberes.				

Apêndice K – Registos do projeto “Os Conquistadores”

Imagem 1 – Mensagem estimuladora do projeto

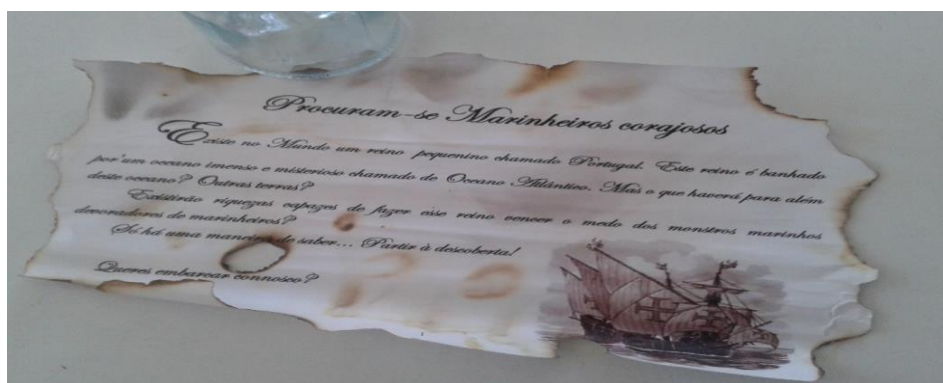


Imagem 2 – Planisfério “Caminho dos Descobrimentos”



Imagem 3 Jogo dramático “Ser Conquistador”



Imagem 4- Teia do projeto “Os Conquistadores”



Imagem 5 – Cintos de Conquistador



Imagem 6 – Constituintes da Caravela



Imagem 7 – O “verdadeiro Conquistador”



Quadro 1 – Música “Os Conquistadores”

Na nossa caravela	Já fui ao Brasil,	Angola Moçambique
Fomos navegar	Praia e Bissau.	Goa e Macau
E um novo Mundo	Angola e Moçambique	Ai, fui até Timor
Nós fomos conquistar	Goa e Macau.	Já fui um conquistador
E ao longe foi avistado	Ai fui até Timor	
Este nosso novo aliado	Já fui um conquistador!	Já fui ao Brasil
Dizias: não desistas		Praia e Bissau
E alguém gritou “Terra à	Foram dias e dias	Angola Moçambique
Vista!”	E meses e anos no mar	Goa e Macau
	Percorrendo uma estrada	Ai, fui até Timor
Já fui ao Brasil,	de estrelas	Já fui um conquistador

Adaptada da música “Conquistador” dos Da Vinci, 1989.

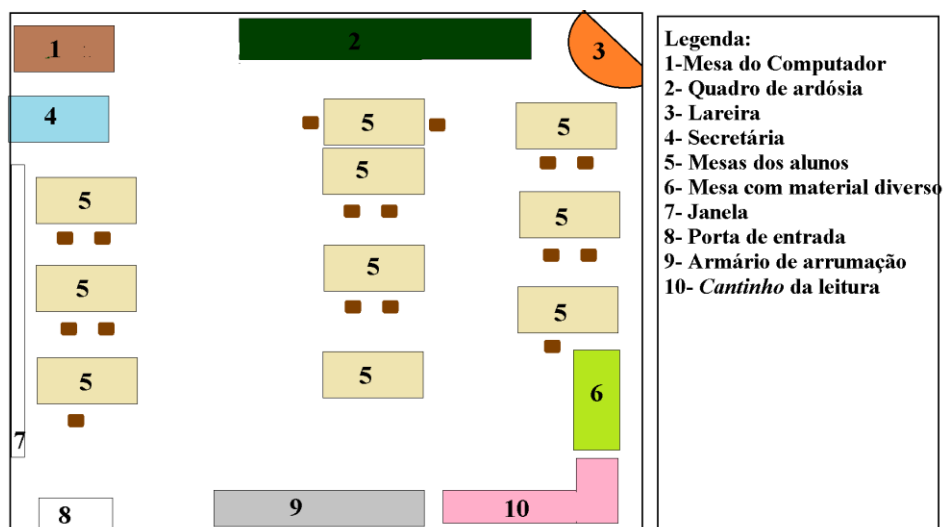
Apêndice L – Rotina da Escola de 1ºCiclo do Ensino Básico

8h30 às 9h00	Entrada dos alunos na escola
9h00 às 10h30	Horário Letivo
10h30 às 11h00	Lanche da manhã e recreio;
11h00 às 12h30	Horário Letivo;
12h30 às 14h00	Almoço;
14h00 às 16h00	Horário Letivo
16h00 às 16h30	Lanche da tarde e recreio;
16h30 às 17h30	Atividades de Enriquecimento Curricular (Inglês, Expressão Musical, Expressão Físico-Motora – Expressão Plástica)
17h30 Às18h00	Encerramento da escola

Apêndice M – Caracterização do grupo de alunos do 1ºCEB

Género			
Idade	Feminino	Masculino	Total
7 Anos	5	12	17
8 Anos	2	1	3
Total	7	13	20

Apêndice N – Planta da Sala de Aula



Apêndice O – Atividades sobre a Higiene Corporal e as modificações do corpo

Imagem 1 – Barra dos pesos

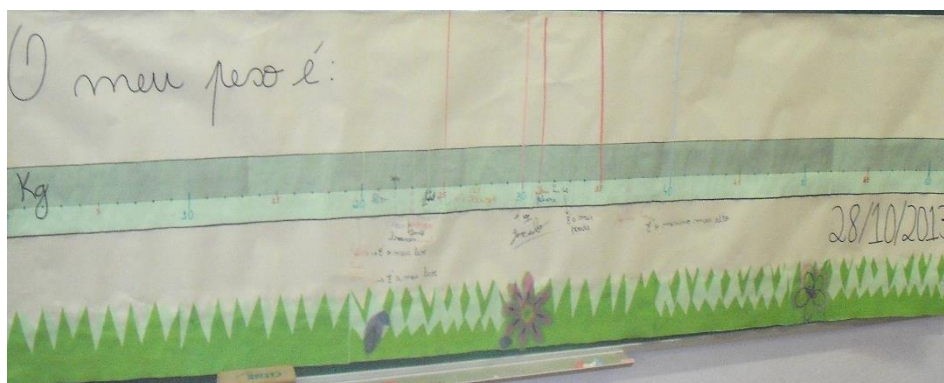


Imagem 8 – Barra das alturas



Imagem 3 – Distribuição dos alunos por peso

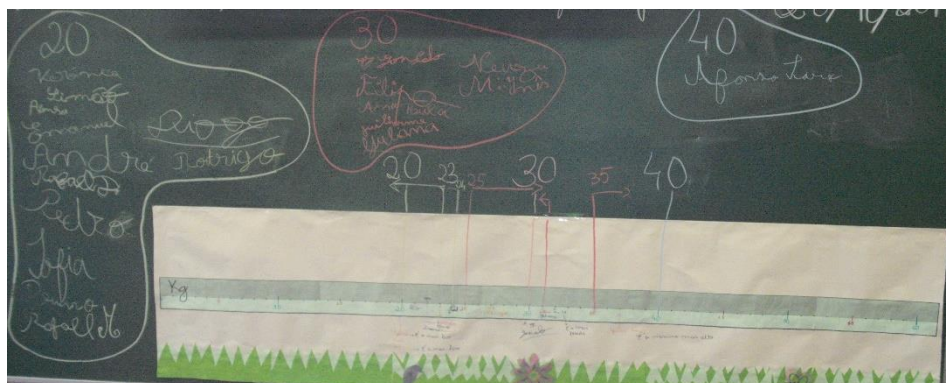


Imagem 4 – Alunos em fila de acordo com as alturas



Imagem 5 – Atividades sobre Higiene Oral



Apêndice P – Evidências do projeto “Antepassados da Freguesia”

Imagem 1 – Teia iniciadora do projeto

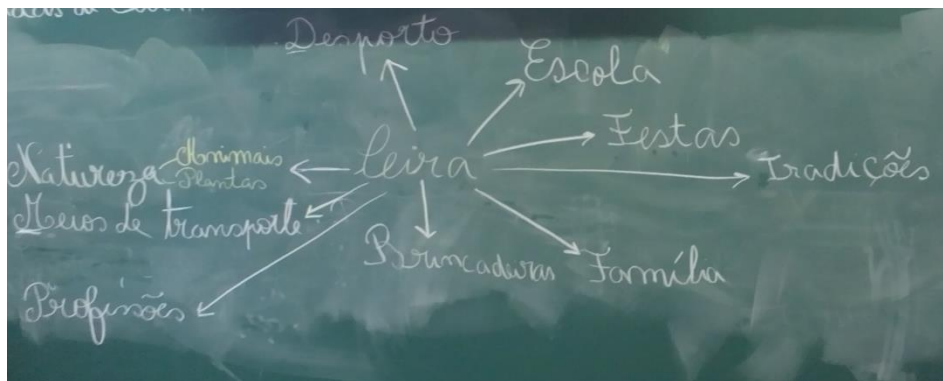


Imagem 2 – Apresentações de trabalhos



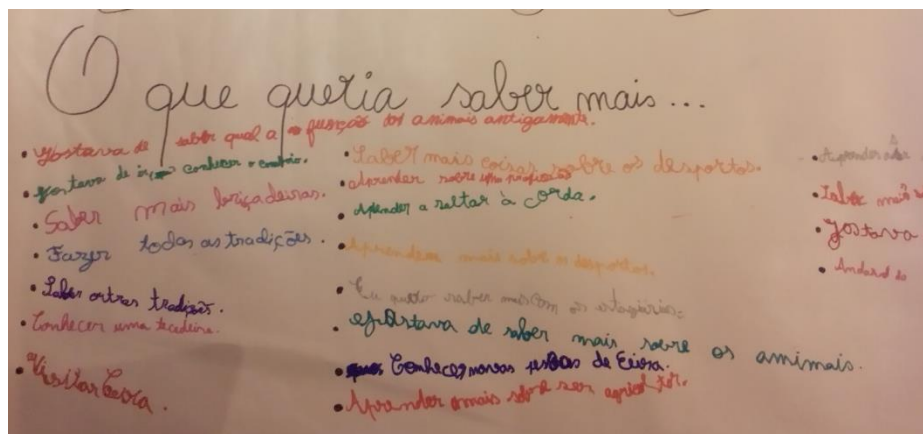
Imagem 3 – Realização da teia referente ao projeto



Imagem 5 – Teia do projeto



Imagem 6 – O que ficou por descobrir



Apêndice Q - O desenrolar da exposição “Antepassados da Freguesia”

Imagem 1 – Teia de preparação do projeto

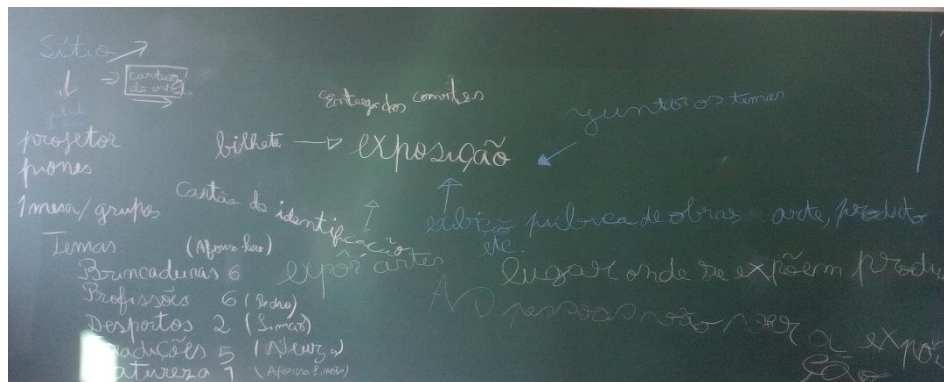


Imagem 2 – Convite para os Enc. De Educação e Família

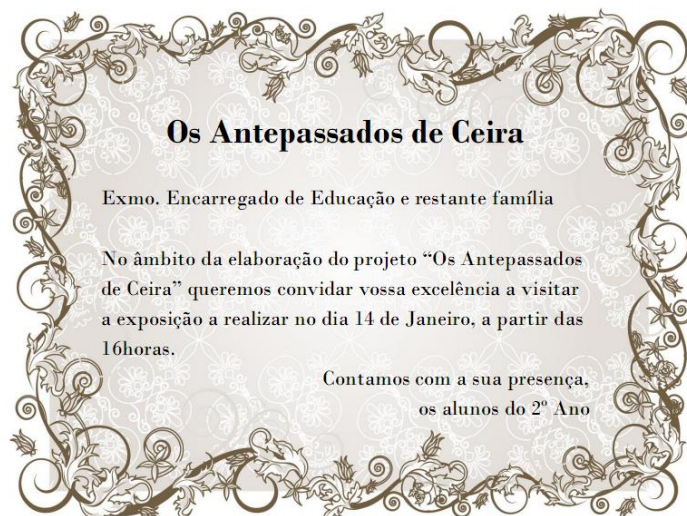


Imagem 3 – Bilhetes para os restantes alunos e comunidade educativa



Imagem 4 – Cartaz da exposição



Imagem 5 – Cartões de *STAFF* (equipa de suporte) da exposição



Imagem 6 – O espaço da Exposição



Imagem 7 – Trabalhos expostos sobre o tema “Brincadeiras”



Imagem 8 - Trabalhos expostos sobre o tema “Profissões”



Imagem 9 - Trabalhos expostos sobre o tema “Desportos”



Imagem 10 – Trabalhos expostos sobre o tema “Tradições”



Imagem 11 – Trabalhos expostos sobre o tema “Escola”

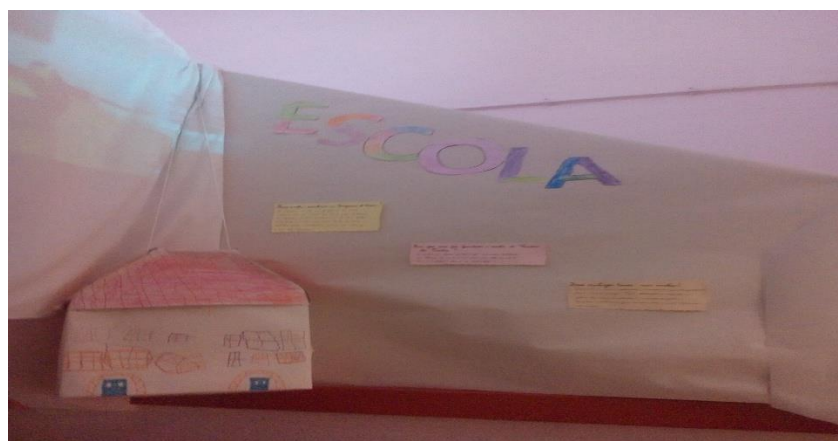


Imagem 12 - Trabalhos expostos sobre o tema “Natureza”



Apêndice R – Atividades decorrentes da obra “A grande fábrica de palavras”

Imagem 1 – Livro “A grande fábrica de palavras” de Agnes Lestrade e Valéria do Campo, 2012

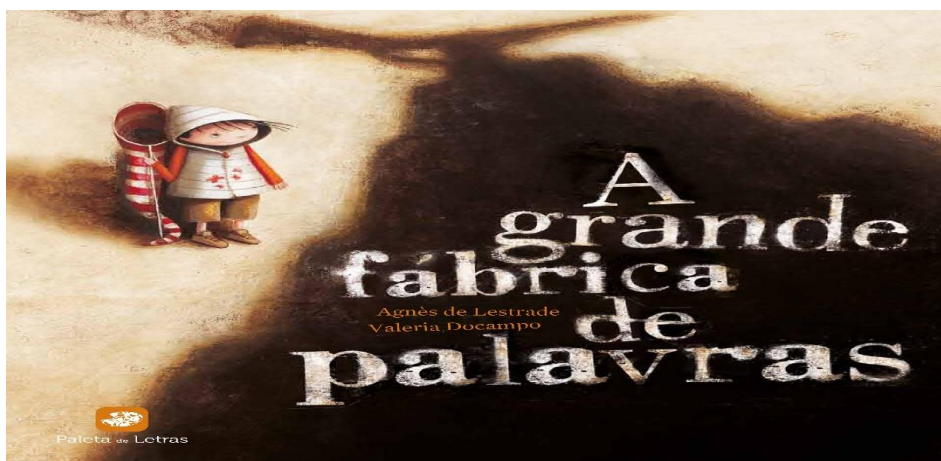


Imagem 2 – Reciclagem de papel



Imagem 3 –A grande fábrica de palavras



Apêndice S – Guião das entrevistas

Pré – escolar	1ºCiclo do Ensino Básico
Gostas de vir à escola?	Gostas de vir à escola?
Porque vens à escola?	Porque vens à escola?
O que mais gostas de fazer?	O que mais gostas de fazer?
O que menos gostas de fazer?	O que menos gostas de fazer?
Quem escolhe o que fazer na escola?	O que faz a professora?
	O que é ser aluno?

Apêndice T - Autorizações para a gravação áudio das entrevistas aos educandos

Exmo. Encarregado de Educação

Somos alunas da Escola Superior de Educação e estamos na EB1 de Vendas de Ceira a realizar estágio no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Neste momento estamos a elaborar uma investigação, intitulada “As vozes das crianças” e o nosso objetivo é conhecer as conceções dos alunos da turma.

Assim vimos por este meio pedir a vossa autorização para a gravação áudio da opinião dos vossos educandos.

☐ Autorizo / ☐ Não Autorizo o educando _____

Gratas pela vossa compreensão,

As estagiárias

Enc. De Educação _____

Apêndice U – Exemplo demonstrativo de uma entrevista em contexto de Jardim-de-Infância

Entrevista A

E: Entrevistadoras.

A1: Menina de 4 anos, 2º ano neste Jardim de Infância.

A2: Menina de 4 anos, 2º ano neste Jardim de Infância.

Duração: 2,04 min.

E: Vocês gostam de vir à escolinha?

A1: Sim.

E: E tu?

A2: Mhm... sim.

E: E o que é que vêm fazer aqui à escolinha?

A2: Brincar.

A1: E trabalhar.

E: E mais alguma coisa?

A2: Desenhar. E ler livros e ouvir... livros

A1: E...e...pintar com pinceis.

E: Olha e o que é que vocês mais gostam de fazer cá na escolinha?

A2: Ah, brincar...

A1: ... na caravela..

A1: e na casinha

A2: [na casinha

A1: E e... no jogo

A2: [no quarto.

E: Mas e o sítio que vocês mais gostam de todos esses?

A2: Livro

E: O cantinho da leitura?

A2: ((Aceno afirmativo com a cabeça)).

A1: E os jogos de chão.

E: Olha e há alguma coisa que vocês não gostem de fazer?

A2: Ah... Nããão.

E: E tu? Há alguma coisa que não gostes?

E: Ou que gostes menos?

A1: Não gosto...de... da...

E: Há alguma coisa que gostes menos?

A1: Não.

E: E quem é que escolhe ou quem vos diz que trabalinhos ou que brincadeiras vocês podem fazer?

A1: O Artur ((colega)).

E: É o Artur que escolhe as brincadeiras, e os trabalinhos que fazemos?

A2: Não.

A1: Sou eu.

A2: Eu escolhos os trabalhos e...

E: São vocês que decidem aquilo que querem fazer todos os dias?

A2: Sim

Apêndice V – Exemplo demonstrativo de uma entrevista no contexto de 1ºCEB

Entrevista A

E: Entrevistadoras.

A1: Aluno de 7 anos, 2º ano da escola

A2: Aluno de 7 anos, 2º ano da escola

Duração: 8,00 min.

E: Então vocês os dois gostam de vir à escola?

A1: Sim

A2: Sim

E: Porquê?

A2: Ha... porque aprendemos

E: Aprendem o quê?

A2: Matemática, língua portuguesa e estudo do meio.

E: Só?

A2: Ah... inglês...

E: O que achas A1? Gostas de vir à escola?

A1: ((Aceno afirmativo com a cabeça))

E: Porquê?

A1: Porque brinco com os amigos!

E: O que é que cá vens fazer, para além de brincar com os amigos?

A1: Estudar.

E: E mais Afonso?

A2: Ah ... estudar...

E: E como é que nós estudamos normalmente?

A2: Com livros

A1: Brincadeiras

A2: Projetos

E: E outra maneira de aprender?

A2: Imaginação

E: Dessas maneira todas diferentes, de nós aprendermos, qual é que vocês gostaram mais? Qual é que foi a vossa preferida? O que é que mais gostam de fazer aqui na escola?

A2: Ah...

A1: Ah..

E: Não gostaram de nada é isso?

A1: Sim, das brincadeiras!

A2: Sim!

E: Que brincadeiras?

A1: Os projetos

E: E tu A2?

A2: Ah...

A1: A exposição...

E: Isso é tudo do nosso...

A2: Projeto

E: Vocês gostaram de trabalhar no nosso projeto?

A2: Sim

A1: Sim

E: Porquê?

A1: Porque...

A2: Trabalhamos todos em conjunto

E: Boa, trabalho de equipa.

A2: Trabalho com os pais

E: E quem é que deu a ideia para fazermos esse projeto? Quem é que deu aqueles temas todos que escrevemos no quadro?

A2: Nós! Alguns de nós?

E: Mas depois tínhamos muitos temas, o que é que lhes fizemos?

A1: Havia uns que...

A2: Queriam desporto, outros brincadeiras, outros...

A1: Natureza...

E: Cada menino disse o tema que mais gostaria mais de trabalhar.

A2: Sim.

E: E em casa quem é que tomou as decisões do trabalho? No teu trabalho André, quem é que escolheu?

A1: Eu!

E: E tu A2?

A2: Eu!

E: Quem é que te ajudou?

A2: O meu avô, a minha mãe e o meu pai.

E: E a ti A1?

A1: A minha mãe... e a minha mana. Porque a minha irmã ajudou-me a descrever no computador as fotos.

E: E do projeto todo o que é que mais gostaram de fazer?

A1: (silêncio)

A2: (silêncio)... Ah

E: Será que não gostaram de nada?

A2: Eu gostei!

A1: Eu gostei!

E: De quê?

A2: De organizar a exposição.

A1: De fazer os comboios.

E: Vocês eram o quê?

A2: Brincadeiras.

E: Não! Até tínhamos um cartãozinho?

A2: Sstaff

E: Boa, e quem é que vocês acham que aprendeu com este projeto?

A1: Nós!

A2: Nós todos!

E: Só vocês?

A2: Toda a gente!

E: Quem é toda a gente?

A1: As nossas mães...

A2: Os nossos pais... Avós

A1: tios

E: Mas haviam outras pessoas que não eram familiares e que vieram ver a exposição. Achas que elas aprenderam?

A2: Sim

A1: Os nossos colegas da escola

E: E sabem quem é que aprendeu mais?

A2: Nós

E: Quem é que vocês que cá na escola aprendeu com os vossos projetos?

A1: Os nossos pais...

E: Cá na escola.

A2: Cá na escola? Toda gente!

E: Toda a gente, quem?

A2: O 3º ano, o 4º ano

E: Os alunos

A2: O 1º ano...

A1: As professoras

E: O que faz uma professora?

A1: | Ensina-nos

A2: | Ensina-nos

E: Só ensina?

A2: Não! Faz jogos connosco

E: Acham que a professora aprendeu com o projeto?

A2: Sim

A1: Sim

E: De que forma?

A2: Ah...

E: Acham que ela sabia tudo o que estava na nossa exposição e em todos os nossos trabalhos?

A1: Não

A2: Algumas coisas, não.

E: Então aprendeu! E nós acham que aprendemos?

A2: Aprenderam

E: E vocês gostavam de voltar a fazer outro projeto?

A1: | Sim

A2: | Sim

E: Têm algum tema que gostassem de trabalhar?

A1: Não

A2: Humm... eu acho que tenho

E: Sabem a quem é que vocês têm de falar nesse projeto?

A1: Aos pais?

A2: Vocês!

A1: Á professora!

A2: Á professora!

E: E quem é a outra pessoa que ajuda nos projetos sem ser a professora?

A1: Os alunos?

E: E o que é ser aluno? É Difícil?

A1: Não! É só aprender todas as matérias.

E: E para além disso?

A1: Ajuda

