

Susana Isabel Vieira Cortesão

Relatório Final

O *Puzzle* da Educação: diferentes intervenientes, contextos, aprendizagens

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

Constituição do júri

Presidente: Prof.^a Doutora Vera do Vale

Arguente: Prof.^a Doutora Anabela Panão

Orientador: Prof.^a Doutora Ana Coelho

Data da realização da Prova Pública: 23 de julho de 2015

Classificação: 15 valores

Junho, 2015

Agradecimentos

Inúmeros são os participantes que contribuíram neste meu percurso. É neste sentido, que apresento os meus sinceros agradecimentos a todos/as aqueles/as que, direta ou indiretamente, me presentearam com amor, amizade, apoio, companheirismo, encorajamento e tanto mais que tornou possível a concretização e o sucesso deste percurso.

À minha família, em especial, ao meu pai e à minha mãe, pela educação, pelos valores morais, pelo exemplo de trabalho e persistência, por me encorajarem todos os dias a ser melhor e a lutar pelos meus objetivos. Aos meus tios e ao meu avô por todo o apoio incondicional e generosidade patenteados ao longo não só do trajeto académico, como da minha vida.

À Doutora Ana Coelho, pela orientação rigorosa, pela disponibilidade, pela assertividade em todos os seus comentários e pelas oportunidades inesquecíveis vivenciadas dentro e fora da sala de aulas, como foi o caso do Programa Intensivo de Erasmus, realizado na Bélgica, sob o tema *Talented Children and Talented Teachers: Competencies, Resilience and Culture*.

Ao Mestre Philippe Loff, pela orientação, pela disponibilidade ao longo do meu percurso académico, pelos sábios conselhos e cuidadosas recomendações, pela atenção, pelas palavras de incentivo e de confiança.

À Doutora Manuela Carrito por todos os conselhos e orientação durante o período de estágio em contexto de educação pré-escolar.

A todos os restantes professores e professoras da Escola Superior de Educação de Coimbra que me acompanharam ao longo de todo o meu percurso académico, por todas as aprendizagens e desafios colocados que me fizeram chegar até aqui e que contribuíram para a minha formação quer pessoal, quer profissional.

À Educadora e Professora Orientadoras Cooperantes, bem como toda a equipa de profissionais, o meu obrigada pela disponibilidade e orientação ao longo das práticas de ensino supervisionadas. E às crianças, que me presentearam com sorrisos, carinho, sinceridade e motivação que, indubitavelmente, sem elas nada disto seria possível.

Ao Manu, pelo amor incondicional, pela tolerância, pela confiança, pelo apoio e encorajamento. Num grande amor, é preciso primordialmente uma grande amizade.

À Maria Carolina, colega e amiga, por todos os momentos de partilha, de companheirismo, pela força constante e apoio incondicional ao longo deste percurso académico. A amiga não de sempre, mas para sempre.

À restante família e amigos, em especial à Mafalda, Eden, Nuno e Francisco, por todo o apoio, carinho e amizade ao longo deste percurso, por depositarem em mim confiança e a responsabilidade em ser um orgulho para todos vós. Levo-vos comigo para a vida.

A todos, o meu obrigada!

O *Puzzle* da Educação: diferentes intervenientes, contextos, aprendizagens

O presente relatório final surge no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa I e II, do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

O objetivo deste trabalho é descrever e analisar o percurso formativo, assim como o conjunto de aprendizagens realizadas ao longo das práticas pedagógicas realizadas nos dois contextos educativos, um em Educação Pré-Escolar e o outro em Ensino do 1.º CEB.

O documento divide-se em duas partes. A Parte I apresenta a contextualização e itinerário formativo das práticas de ensino supervisionadas (PES) realizadas em ambos os contextos. Esta parte caracteriza-se por conter uma descrição e análise crítico-reflexiva do conjunto das experiências realizadas nas PES, abrangendo elementos relativos aos contextos educativos de intervenção.

A Parte II diz respeito às experiências-chave, sendo estas as dimensões que considere serem importantes ao longo do meu itinerário formativo, em cada contexto de estágio. Ao todo, as experiências-chave são seis e apresentam-se em três secções, nomeadamente, três na Secção A que diz respeito ao contexto de Pré-Escolar, duas na Secção B relativa à realidade do Ensino do 1.º CEB e uma na Secção C que incide num tópico central aos processos de transição entre os dois níveis do sistema educativo.

A escolha do título “O *Puzzle* da Educação: diferentes intervenientes, contextos, aprendizagens” para este Relatório, vai ao encontro de todas as aprendizagens e vivências, que a par com diversos intervenientes, em diferentes contextos, tive oportunidade de contactar ao longo de todo o meu percurso académico.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, Ensino do 1.º CEB, aprendizagens, prática pedagógica.

The Puzzle of Education: different stakeholders, contexts, learning

This final report comes as part of courses of Educational Practice I and II, the Master of the curriculum in Preschool Education and Primary School Teaching, of the School of the Polytechnic Education Coimbra.

The objective of this study is to describe and analyze the training course, as well as the set of learning achieved over the pedagogical practices carried out in both educational settings, one in pre-school education and the other on Teaching of the Primary Education.

The document is divided into two parts. Part I introduces the context and formation process of supervised teaching practice, performed in both contexts. This part is characterized by containing a description and critical-reflexive analysis of all the experiences in the supervised teaching practice, including details of the educational contexts of intervention.

Part II concerns the key experiences, which are the dimensions that are considered important throughout my formative journey, at every stage of context. In all, the key experiences are six and are presented in three sections, namely, three in Section A with regard to Preschool context, two in Section B on the reality of the Primary Education and one in Section C that focuses on a topic central to the transitions between the two levels of education.

The choice of the title "The Puzzle of Education: different stakeholders, contexts, learning" to this Report, meets all learning and experiences, which along with various actors in different contexts, I was able to contact all along my academic career.

Keywords: Preschool Education, Teaching of the Primary Education, learning, pedagogical practice.

Índice Geral

INTRODUÇÃO.....	1
Parte I - CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO DAS PRÁTICAS DE ENSINO SUPERVISIONADAS	5
Capítulo 1 - EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	7
1.1 – Caracterização da Instituição.....	9
1.2 – Caracterização do Grupo	14
1.3 – Intervenção Educativa da Educadora Orientadora Cooperante	16
1.4 – Intervenção/ação	19
1.5 – Implementação do projeto pedagógico	20
Capítulo 2 - ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	25
2.1 – Caracterização do Agrupamento.....	27
2.2 – Caracterização da Escola.....	28
2.3 – Caracterização da Turma.....	30
2.4 – Intervenção Educativa da Professora Orientadora Cooperante	32
2.5 – Intervenção/ação	34
2.6 – Implementação do Projeto.....	36
Parte II – EXPERIÊNCIAS - CHAVE	39
Capítulo 3 – A Literacia Emergente na Educação Infantil.....	43
Capítulo 4 – O papel essencial das artes na educação infantil	50
Capítulo 5 – Abordagem de Mosaico - Escutar as vozes das crianças	59

5.1 – Apresentação do método Abordagem de Mosaico.....	60
5.2 – Metodologia utilizada no estudo	62
5.3 – Apresentação e análise interpretativa dos dados	64
Capítulo 6 – A controvérsia dos Trabalhos para Casa no 1.º CEB	69
Capítulo 7 – A influência da família no processo ensino-aprendizagem	75
Capítulo 8 – Articulação do Pré-Escolar ao 1.º CEB	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
ANEXOS	107
APÊNDICES.....	115

Índice de Anexos

Anexo 1. Avaliação em forma de checklist.....	131
---	-----

Índice de Apêndices

Apêndice 1. Caracterização da instituição e sala de atividades	119
Apêndice 2. Quadros de pilotagem (Niza, 1998).....	120
Apêndice 3. Número total de crianças da sala dos 5 anos	121
Apêndice 4. Recursos humanos do JI.....	121
Apêndice 5. Fase de implementação do projeto.....	122
Apêndice 6. Fase de divulgação do projeto	126
Apêndice 7. Planificações do projeto implementado	129
Apêndice 8. Jogos e atividades realizadas na divulgação do projeto	139

Apêndice 9. Estudo Abordagem de Mosaico – Organização de dados	141
Apêndice 10. Número de crianças por idade e género da turma de 1.º CEB.....	146
Apêndice 11. Horário letivo da turma de 1.º CEB	146
Apêndice 12. Tempo da componente letiva da responsabilidade da professora titular de turma.....	147
Apêndice 13. Implementação do projeto	148
Apêndice 14. Atividades desenvolvidas	151

Índice de Ilustrações

Ilustração 1_Entrada da instituição.....	119
Ilustração 2_Entrada para sala de atividades - zona de cabides	119
Ilustração 3_Sala de atividades dos 5 anos	119
Ilustração 4_Espaço exterior comum às salas da valência de JI	119
Ilustração 5_Espaço exterior - "Bosque"	120
Ilustração 6_Tabela de presenças	120
Ilustração 7_Tabela dos chefes.....	120
Ilustração 8_Início do projeto com o objeto.....	122
Ilustração 9_Estagiárias com o livro “Não é uma caixa”	122
Ilustração 10_Elaboração da teia de ideias	122
Ilustração 11_Cartas dos piratas, com as missões para os minipiratas	123
Ilustração 12_Decoração do Baú dos tesouros.....	123
Ilustração 13_Pesquisas realizadas pelas crianças.....	123

Ilustração 14_Cartões para identificar as pesquisas	124
Ilustração 15_Pintura com a técnica de esponja, em areia	124
Ilustração 16_Molduras - Trabalhos elaborados pelas crianças.....	124
Ilustração 17_Pintura em pedra.....	125
Ilustração 18_Recorte	125
Ilustração 19_Colagem	125
Ilustração 20_Mapas de ideias do grupo dos 5 anos.....	126
Ilustração 21_"O meu barco dos piratas" - trabalhos das crianças	126
Ilustração 22_Mural de grupo	126
Ilustração 23_A animais elaborados em espuma	126
Ilustração 24_Pedras pintadas pelas crianças.....	127
Ilustração 25_Pyslla - trabalhos com missangas	127
Ilustração 26_Crianças a explorar o espaço.....	127
Ilustração 27_Espaço de exploração de materiais do fundo mar	128
Ilustração 28_Espaço de divulgação	128
Ilustração 29_Entrada para o espaço de divulgação.....	128
Ilustração 30_Mapas da Maria	143
Ilustração 31_Mapas do João	143
Ilustração 32_Teia de ideias para o projeto	148
Ilustração 33_Visita ao ateliê de uma tecedeira	148
Ilustração 34_Sessão informativa sobre o meio local, feita por um encarregado de educação.....	148

Ilustração 35_Desenho elaborado por criança.....	149
Ilustração 36__Desenho elaborado por criança.....	149
Ilustração 37__Desenho elaborado por criança.....	149
Ilustração 38_Textos elaborados pelos alunos	150
Ilustração 39_Brasão elaborado pelos alunos	150

Índice de Tabelas

Tabela 1_ Categorização dos dados fornecidos pelas duas crianças, a Maria e o João	141
Tabela 2_ Categorização dos dados fornecidos pela educadora e assistentes operacionais.....	141
Tabela 3_ Categorização dos dados fornecidos pelos respetivos Encarregados de Educação das duas crianças.....	142

Índice de Quadros

Quadro 1_Número total de crianças da sala dos 5 anos.....	121
Quadro 2_Recursos humanos do JI	121
Quadro 3_Total de crianças da turma	146
Quadro 4_Horário letivo da turma.....	146
Quadro 5_Total de horas semanais da responsabilidade da professora titular.....	147

Abreviaturas e Siglas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

ATL – Atividades de Tempos Livres

CAF – Componente de Apoio à Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

cf. - Confrontar

EB – Escola Básica

EE – Encarregado/s de Educação

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim-de-infância

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PCS – Projeto Curricular de Sala

PE – Projeto Educativo

PES – Prática/s de Ensino Supervisionada/s

TPC – Trabalhos para Casa

INTRODUÇÃO

O presente relatório final surge no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II, do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

Este Relatório Final tem como objetivo descrever e analisar o percurso formativo e o conjunto de aprendizagens realizadas ao longo das práticas pedagógicas realizadas nos dois contextos educativos, um em Educação Pré-Escolar e o outro em Ensino do 1.º CEB, durante este mestrado.

Este documento divide-se em duas partes. A Parte I apresenta a contextualização e itinerário formativo das práticas de ensino supervisionadas (PES) quer em contexto de Educação Pré-Escolar quer em Ensino do 1.º CEB, organizadas em Secção A e Secção B, respetivamente. Esta parte caracteriza-se por conter uma descrição e análise crítico-reflexiva do conjunto das experiências realizadas nas PES, abrangendo elementos relativos aos contextos educativos de intervenção, nomeadamente a caracterização das instituições, dos grupos de crianças e dos currículos, os princípios orientadores da ação pedagógica e todo o conjunto das experiências vivenciadas no estágio.

Na Parte II são apresentadas, de forma crítica e reflexiva, as dimensões que considere serem importantes ao longo do meu itinerário formativo, em cada contexto de estágio. Ao todo, as experiências-chave são seis e apresentam-se em três secções, nomeadamente, três na Secção A que diz respeito ao contexto de Pré-Escolar, duas na Secção B relativa à realidade do Ensino do 1.º CEB e uma na Secção C que se incide num tópico central aos processos de transição entre os dois níveis do sistema educativo.

Relativamente às experiências em educação Pré-escolar (Secção A) dei ênfase à literacia emergente na educação infantil, bem como a importância das artes para bem educar. Esta secção apresenta ainda um estudo realizado com o grupo de crianças em idade pré-escolar, com o intuito de serem percecionadas as vozes e perspetivas das crianças, enquanto intervenientes ativos e participativos na própria ação educativa. No que concerne à realidade de 1.º CEB (Secção B) debrucei-me

sobre duas temáticas, nomeadamente os Trabalhos para Casa no 1.º CEB e a influência da família no processo ensino-aprendizagem.

Para concluir este Relatório, apresento uma síntese reflexiva do percurso de formação, sintetizando as contribuições do conjunto das experiências de estágio, que constituem desta forma, as minhas considerações finais de todo o meu percurso e elaboração deste documento.

A escolha do título “O *Puzzle* da Educação: diferentes intervenientes, contextos, aprendizagens” para este Relatório, vai ao encontro de todas as aprendizagens e vivências, que a par com diversos intervenientes, em diferentes contextos, tive oportunidade de contactar ao longo de todo o meu percurso académico.

De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico, da Porto Editora, *puzzle* é um jogo de paciência que consta de pequenas peças de formatos desiguais, que têm de ser ajustadas umas às outras para com elas se formar uma imagem. É neste sentido, que no meu ponto de vista, a Educação pode ser vista dessa forma, como um conjunto de partes distintas, mas todas elas fundamentais, que juntas formam a sua imagem.

Cada criança é única. Assim, como cada jardim-de-infância, cada escola, cada família, cada educador/a, cada professor/a. Todas as peças são essenciais para a construção de um todo.

Durante a realização das minhas práticas pedagógicas, senti-me, também eu, uma peça deste conjunto. É importante termos um papel ativo e consciente na busca do conhecimento, mas também de podermos proporcionar isso às crianças, estimulando para isso a sua curiosidade, autonomia, pensamento crítico, o diálogo e a sua espontaneidade.

PARTE I

**CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO
DAS PRÁTICAS DE ENSINO SUPERVISIONADAS**

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

1.1 – Caracterização da Instituição

A instituição onde foi desenvolvida a prática de ensino supervisionada (PES) em contexto de educação pré-escolar, situa-se no centro urbano do concelho de Coimbra. É um estabelecimento pertencente à rede privada na tipologia de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com um horário de funcionamento das 07h30min às 18h30min, com atividade de segunda a sexta-feira e encerrando somente durante o ano, quatro dias na última semana de agosto, para limpeza geral.

Esta instituição contempla as valências de creche e jardim-de-infância e destina-se a crianças com idades compreendidas entre os quatro meses e os seis anos de idade. As crianças residem maioritariamente na cidade e nos arredores. O edifício desenvolve-se em três pisos, contendo espaços amplos, iluminados e bem apetrechados, nomeadamente as três salas de creche e as cinco salas de JI. Possui espaços de apoio quer interiores como seja cozinha, refeitório, dormitórios, gabinetes, salão polivalente, arrecadações, instalações sanitárias, quer espaços exteriores como grandes terraços, campo de futebol, parque infantil, horta pedagógica (cf. Apêndice 1).

O “bosque”¹ é um dos espaços externos à instituição e utilizado sempre que o estado de tempo assim o permite, de forma a desenvolver atividades de exterior e tendo em vista promover não só o contato com a natureza e a preservação do meio ambiente, como conjuntamente desenvolver aprendizagens enquadradas na área de conhecimento do mundo. É neste sentido, e de acordo com as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (OCEPE), que:

Se o contexto imediato de educação pré-escolar é fonte de aprendizagens relativas ao conhecimento do mundo, este supõe uma referência ao que existe e acontece no espaço exterior, que é refletido e organizado no jardim-de-infância. Este contacto com o exterior pode ser proporcionado pela educação pré-escolar – as deslocações ao exterior têm, muitas vezes esta finalidade (ME, 1997, p. 79).

¹ Bosque é o nome que as crianças, bem como toda a comunidade educativa, atribuem ao espaço exterior localizado junto à instituição.

Realço que a instituição procura adotar uma pedagogia apoiada em práticas que revelem real sentido e significado para as crianças, valorizando da mesma forma o caráter lúdico nas aprendizagens significativas e diferenciadas.

Parte das finalidades educativas promovem a autoestima e a autoconfiança, o respeito pela criança como ser individual e único, a integração de todas as crianças de forma alegre e harmoniosa, bem como o despertar para a curiosidade e criatividade das mesmas, educando-as desta forma como um todo.

Esta instituição tem portanto, como objetivo geral, promover o desenvolvimento global e harmonioso da criança, reconhecendo as suas aptidões e experiências e procurando o máximo rendimento do seu potencial, no conhecimento de si próprio e na descoberta do outro.

Desta forma, revela-se impreterível realçar também os objetivos específicos que a instituição preconiza com as suas práticas, que são:

- Ajudar as crianças a crescerem de forma autónoma e solidária;
- Proporcionar-lhes oportunidades de desenvolvimento em diferentes níveis: cognitivo, afetivo, moral e físico (sensorial e motor);
- Fornecer-lhes os instrumentos mais necessários às aprendizagens futuras – a curiosidade e a pesquisa;
- Integrar as aprendizagens no *background* cultural de cada criança e a sua família e criar as condições para que a mesma aceda a novas aprendizagens;
- Fomentar uma contínua colaboração entre a escola e a família;
- Inserir a escola na comunidade envolvente, alargando as suas relações através dos familiares da criança, pessoas da comunidade envolvente e do estabelecimento de parcerias interinstitucionais;

- Utilizar todos os recursos humanos e materiais disponibilizados e disponibilizáveis pelos diferentes parceiros educativos: educadores, Pais / famílias, crianças;
- Promover a formação contínua da equipa educativa.²

A relação que se estabelece entre a Escola e a Família é, igualmente, um aspeto preponderante para a educação harmoniosa de cada criança. Verifiquei que havia sempre tempo para o diálogo com a educadora ou com as assistentes operacionais sobre o quotidiano e as vivências dos seus filhos no JI, assim como alguns participavam nas brincadeiras e/ou atividades que as crianças estivessem a desenvolver no momento.

Tal como se preconiza nas OCEPE (ME, 1997), deve-se incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade, é desta forma que eleva-se a importância de que se deve ter sempre em conta ainda, que a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança, é portanto essencial que haja uma relação entre estes dois contextos.

Relativamente a recursos humanos disponíveis na instituição e de acordo com informação extraída do PE, saliento que a Direção é constituída por dois elementos responsáveis; o Pessoal Docente por sete educadoras, acumulando uma educadora as funções de coordenação e uma educadora de apoio especializado em NEE; o Pessoal Não Docente por vinte auxiliares de apoio às salas, uma animadora sociocultural, uma cozinheira, dois assistentes operacionais de apoio à cozinha, duas funcionárias de limpeza e um funcionário administrativo (cf. Apêndice 4).

A instituição, como anteriormente referido, apresenta espaços amplos, com boa circulação e bastante luminosidade, sendo esta sempre que possível natural, na medida em que a instituição dispõe de muitas e grandes janelas. A entrada principal da instituição chamou-me bastante à atenção, quer pela dimensão do espaço, quer pelos grandes colchões dispostos permanentemente no chão e ainda um palco, que

² A informação foi extraída e adaptada do Projeto Educativo (PE) em vigor.

permite às crianças também brincarem e fazerem jogos coletivos neste espaço dotado de características e potencialidades distintas das de sala.

Quanto aos materiais pedagógicos e brinquedos, de uma forma geral, encontravam-se adequados e acessíveis às crianças, o que na minha opinião é uma mais-valia para que cada criança possa criar as suas próprias brincadeiras e jogos, ao mesmo tempo que é desafiada a recriar outras situações quer individualmente quer em grupo.

Os recursos materiais para espaços interiores e exteriores, para além de adequados às faixas etárias e à quantidade de crianças, também atendiam a aspetos como a segurança e a autonomia.

Constatei que nesta instituição são criadas diversas atividades que ajudam as crianças a sentirem-se bem e felizes, não só durante o período em que se encontram dentro da sala de atividades, mas também fora desse tempo. Uma panóplia de situações são dinamizadas pela instituição e pela sua comunidade educativa, de forma a desenvolver determinadas capacidades cognitivas e sociais na criança, nomeadamente, a autonomia, a criatividade, o espírito crítico e de cooperação, o respeito por si próprio e pelo outro.

Sabe-se que é muito importante que cada instituição tenha a capacidade de organizar ações educativas e práticas capazes de contribuir para que as crianças experimentem as vivências necessárias para a sua plena formação pessoal e social. E nesta instituição pude verificar isso mesmo, que não é somente um local seguro onde deixar uma criança enquanto pais e famílias estão comprometidas com as suas atividades laborais, mas sim um local onde são criadas oportunidades e vivências, que promovem um pleno desenvolvimento infantil.

Já que de acordo com Spodek e Saracho (1998) a iluminação, a ventilação e o aquecimento são elementos essenciais para as interações sociais das crianças, a sala de atividades dos 5 anos dispunha de um espaço amplo, com aquecimento, ventilação e bem iluminado através das grandes janelas envidraçadas, que a partir de uma das

portas da sala permite o acesso direto a uma zona do exterior que interliga as quatro salas da valência de jardim-de-infância.

O espaço exterior, como sublinham as OCEPE (ME, 1997), é um prolongamento do espaço interior, na medida em que promove uma continuidade da ação educativa, também Spodek e Saracho (1998) referem que “a área externa deve ser considerada uma extensão da sala de aula, oferecendo oportunidades para experiências estimulantes e aprendizagens” (p. 132).

Neste sentido a zona do exterior apresenta um pátio amplo, que permite desenvolver atividades fora da sala de atividades e ao ar livre, o que revela também ser uma mais-valia para as crianças. O contacto entre todas as crianças desenvolve nestas um conjunto de ferramentas imprescindíveis ao seu desenvolvimento saudável e harmonioso. O espírito de interajuda, de respeito pelo outro, bem como a capacidade de resiliência revelam-se consequentemente nestas práticas.

Craidy e Kaercher (2001) referem que a partir da utilização e exploração dos materiais, espaços e equipamentos podemos desenvolver nas crianças um leque de competências essenciais à sua aprendizagem:

- Promover a identidade pessoal das crianças, personalizando os espaços e os objetos. A identidade pessoal permite que as crianças consigam compreender que são indivíduos inseridos numa comunidade, ou seja, num espaço onde eles possam tomar as suas próprias decisões e procurar as suas soluções.

- Promover a construção de diferentes aprendizagens, através de jogos, e livros e experiências dentro e fora da sala de aula, com ou sem a ajuda do educador.

Brickman e Taylor (1991) defendem que “para a definição das áreas e dos materiais que lá se colocam, importa observar as crianças, os seus interesses, as fases de desenvolvimento, as culturas” (p. 154). Neste sentido e do que observei durante a PES, a sala de atividades dos 5 anos encontrava-se dividida em áreas bem definidas, não apenas consoante as necessidades e interesses das crianças, mas também de acordo com os estádios de desenvolvimento em que estas se encontravam, na medida em que “o estádio insere-se no tempo como uma determinada fase do

desenvolvimento humano, mas não assenta necessariamente no conceito de idade” (Tavares e Alarcão, 2005, p. 33), isto contribuía para a aprendizagem ativa do grupo.

A existência de alguns quadros de pilotagem (Niza,1998), como a tabela de presenças e dos chefes (cf. Apêndice 2), o dos aniversários, o tempo, tinham como objetivo auxiliar as crianças orientando-as e tornando-as mais seguras e autónomas, reforçando a ideia de que “estes instrumentos são facilitadores da organização democrática e ajudam as crianças a integrar as suas próprias experiências no grupo” (Folque, 1999, p. 9).

1.2 – Caracterização do Grupo

O grupo da sala dos 5 anos era constituído por vinte crianças, sendo onze do sexo feminino e nove do masculino, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, salientando que nenhuma das crianças apresentava necessidades educativas especiais³ (cf. Apêndice 3).

A partir de algumas dinâmicas observadas dentro e fora da sala de atividades, nomeadamente, a chegada à sala, a escolha dos chefes para o próprio dia, a marcação das presenças e ausências, as brincadeiras, algumas atividades organizadas pela educadora ou pelas próprias crianças, revelou ser um grupo já com alguma autonomia, espírito crítico e democrático.

Revelaram ser crianças despertadas para a criatividade e espírito crítico, e isto verificou-se não só através dos desenhos, pinturas, colagens, recortes que as crianças pensavam e desenvolviam de forma individualizada e autónoma, mas também em relação aos trabalhos realizados pelas outras crianças, revelando ser opinativas e críticas consigo próprias e com o outro.

Atualmente, “a preocupante situação com a saúde infantil no nosso país, devido à vida sedentária das crianças e a hábitos alimentares não-saudáveis” (Vasconcelos, 2012, p. 35), revela a importância que o jardim-de-infância, a par com

³ Informação retirada do Projeto Curricular de Sala.

as famílias, têm na promoção de hábitos saudáveis e corretos, imprescindíveis para um desenvolvimento também ele saudável e equilibrado das nossas crianças, jovens e adultos de amanhã. Neste sentido, reparei que é por diversas vezes incentivado às crianças a brincarem ao ar livre, a terem cuidados de higiene antes e depois das refeições, a manterem uma alimentação saudável e a praticarem atividade física.

“É ao livro, a palavra escrita, que atribuímos à maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens” (Coelho, 2000).

Em relação ao conto, o grupo revelou gostar de ouvir histórias, no entanto, nem todas as crianças conseguiam prestar atenção até ao fim de algumas histórias, devido à escolha da obra literária infantil ou à leitura feita pelo/a orador/a. A partir das histórias, a criança pode vivenciar novas experiências, emoções, desenvolver o seu mundo de fantasia e viajar pelo sonho e imaginação. É neste seguimento que vi reforçada a ideia de que “é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias...” (Abramovich, 1993, p. 16).

O jogo simbólico também revelou ser muito apreciado pelas crianças, na medida em que estas podem representar situações e papéis sociais da vida real. O facto de brincar com as bonecas e peluches, com as roupas e os sapatos da mãe, com pequenos móveis e eletrodomésticos do uso do quotidiano, eram brincadeiras apreciadas pelas crianças e que lhes proporcionavam momentos de partilha e responsabilidade. Desta forma, Vygotsky (1998) ressalta que:

A brincadeira fornece, pois, ampla estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência, criando um novo tipo de atitude em relação ao real. Nela aparecem a ação na esfera imaginativa numa situação de faz-de-conta, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e das motivações volitivas, constituindo-se, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar (Vygotsky, 1998, p. 135).

As relações estabelecidas entre este grupo, a educadora, as assistentes operacionais, os grupos das outras salas, comigo, assim como com outras estagiárias que estiveram simultaneamente na instituição foram sobretudo de respeito, cumplicidade e afetividade.

1.3 – Intervenção Educativa da Educadora Orientadora Cooperante

De acordo com o Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância⁴ “o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001).

É desta forma que a educadora orientadora cooperante, que acompanhou a minha PES, planeava as atividades diárias envolvendo o grupo de crianças nas diferentes áreas de conteúdo⁵, permitindo que estas fossem ao encontro dos interesses das crianças, ao mesmo tempo que estimulavam aprendizagens significativas e valiosas na vida destas.

A educadora organizava o espaço e os materiais consoante as necessidades e os interesses das crianças, proporcionando-lhes experiências educativas diversificadas e integradas.

As rotinas diárias e a duração de cada atividade já haviam sido definidas no início do ano letivo, o que contribuiu para que as crianças não só adquirissem noções temporais, como também autonomia. Tal como Spodek e Saracho (1998) referem que a flexibilidade é necessária em qualquer rotina, as atividades eram flexíveis, podendo sofrer alterações, de acordo com a capacidade de atenção e o interesse das crianças, mas também que permitisse aos aprendizes construir as suas próprias ações, os seus planos, interesses e talentos (Hohmann & Weikart, 2003).

Contudo, o papel da educadora não se ficava somente pela organização do ambiente educativo e das rotinas, também a observação, a planificação e a avaliação como um dos elementos de organização do trabalho pedagógico (Godoi, 2005) são aspetos preponderantes e fundamentais da sua ação educativa.

⁴O Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância encontra-se no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.

⁵ De acordo com as OCEPE (ME, 1997) as áreas de conteúdo são, nomeadamente, Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área de Conhecimento do Mundo.

A educadora cooperante revelou ser uma pessoa atenta, observadora, ponderada e justa. Neste seguimento, a educadora observava cada criança e planificava as atividades e os projetos, de forma integrada e flexível, visando o desenvolvimento integral do grupo de crianças.

Como refere Vasconcelos (2012), o conceito de “modelo” pressupõe valores e teorias científicas subjacentes, características a nível de espaço e tempo, conteúdos e métodos utilizados e metodologias de avaliação, é desta forma que pretendo salientar que não foi seguida nenhuma metodologia específica pela educadora. Todavia, foi sempre preconizada a ideia de ouvir as crianças, dar sentido e significado às suas aprendizagens, valorizar a criança como um ser único, com opiniões e ideias, e posteriormente como um todo, um grupo de crianças com as suas diferenças.

De acordo com os princípios metodológicos da educadora, a sua intervenção ia ao encontro da promoção do desenvolvimento da comunicação e da linguagem, dando especial importância à capacidade de expressão das crianças, quer ao nível oral quer gráfico, ajudando-as a saber articular, a pronunciarem-se com clareza as suas ideias, interesses, sentimentos e emoções, mas também a alargarem os seus conhecimentos.

As artes tomavam todos os dias um importante papel, na medida em que a educadora promovia atividades que se enquadravam no âmbito da expressão plástica, mas não só, também no restante domínio das expressões⁶, como motora, dramática e musical, tal como Oliveira (2001) se refere à importância da expressão plástica no currículo do ensino pré-escolar, afirmando que

A educação estética e artística vem demonstrar a importância que esta desempenha no desenvolvimento global da criança, nomeadamente no desenvolvimento das suas capacidades expressivas, afetivas, lúdicas e cognitivas, contribuindo de forma decisiva para a formação pessoal e social do indivíduo” (Oliveira, 2001, p. 37).

⁶ Refiro-me ao *Domínio das Expressões*, que se insere na Área de Expressão e Comunicação, que consta nas OCEPE (ME, 1997).

Ao nível do desenvolvimento físico, psíquico, emocional e social do grupo eram dinamizadas, sempre que possível, atividades e brincadeiras onde as crianças pudessem aprender a socializar, a respeitarem-se a si próprias e o outro, a partilharem, a serem críticas, a tomarem decisões e a serem resilientes.

No que diz respeito à avaliação, como “peça central da modernidade escolar” (Nóvoa, 2005, p. 11), esta consiste num elemento fulcral da prática educativa e numa fase importante da conceção do currículo da educação Pré-Escolar.

Embora não tivesse tomado muito contacto com a forma como a educadora procedia à avaliação, percebi que é utilizada uma lista em formato de *checklist*, de acordo com as competências adquiridas pelas crianças (cf. Anexo 1).

Portugal e Laevers (2010) defendem que a avaliação não deverá apenas passar por um método de *checklist*, devendo procurar “ser processual e tornar possível o desenvolvimento de práticas orientadas não apenas pelos futuros benefícios ou efeitos, mas também pela atual qualidade de vida das crianças” (Portugal & Laevers 2010, p. 10).

As avaliações realizavam-se ainda através da observação direta, de registos gráficos e fotográficos, diálogos com as crianças e portefólios individuais como “uma coleção de itens que revela conforme o tempo passa, os diferentes aspetos de crescimento e do desenvolvimento de cada criança” (Shores & Grace, 2001, p. 43), em que eram guardados todos os trabalhos realizados pelas crianças ao longo do ano letivo.

Estes portefólios encontravam-se disponíveis aos pais e/ou encarregados de educação, para que estes tivessem conhecimento das evoluções e dificuldades dos seus filhos e/ou educandos, mas também permitia que a educadora tivesse elementos concretos para uma melhor reflexão e adequação da sua ação educativa.

1.4 – Intervenção/ação

Nesta instituição tive a oportunidade de experienciar uma panóplia de atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de atividades, bem como de vivenciar um conjunto de interações entre o grupo de crianças e a educadora, entre as próprias crianças, entre as crianças e o pessoal de apoio e restante comunidade educativa, e ainda entre as crianças e as famílias.

Também me deu a oportunidade de observar e experimentar atitudes e comportamentos, bem como adaptar-me ao modo de funcionamento da instituição, e mais especificamente, da sala de atividades.

Permitiu-me verificar os meus conhecimentos, as minhas competências e as minhas práticas, de forma a aplicá-las, a adequá-las sempre que fosse pertinente, e posteriormente a avaliá-las. Tal como se institui nas OCEPE (ME, 1997) deve-se “concretizar na ação as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas”, assim como, ter ainda em conta de que “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”.

Para tudo isto se tornar possível foi imprescindível comunicar com os intervenientes do centro de estágio, nomeadamente, as crianças, a educadora, as assistentes operacionais, o restante pessoal educativo, as famílias, bem como fazer a articulação com a professora orientadora e professoras da unidade curricular.

Foi, também, neste sentido que durante a fase de intervenção foram realizadas uma panóplia de atividades com as crianças que foram ao encontro dos interesses e necessidades do grupo, bem como em relação ao projeto pedagógico que foi desenvolvido.

É importante salientar que mesmo antes destas atividades, eu e o meu par pedagógico fomos tendo intervenções pontuais de forma a também nos sentirmos integradas quer pelas crianças quer pela orientadora cooperante. Tendo sido na minha opinião uma integração gradual e bastante positiva.

Em suma, a minha ação passou pelas seguintes etapas: vivenciar experiências diversificadas e significativas; envolver-me no processo de aprendizagens experienciais; construir novas aprendizagens e promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças.

“Uma educação pré-escolar de qualidade é reconhecida como fator de sucesso, influenciando positivamente o percurso escolar da criança e a sua vida futura pessoal, social e profissional” (ME, 1996, p. 56), é neste sentido que o processo de intervenção/ação leva-me a concluir que todas as crianças devem ter um acesso garantido à educação pré-escolar, a qual deve oferecer-lhes um currículo flexível que lhes permita desenvolver as suas competências, a partir das aprendizagens que cada uma delas já concretizou.

1.5 – Implementação do projeto pedagógico

Tal como é referido por Silva: “ a palavra “projeto” está ligada à de previsão de algo que se pretende realizar e tem diversas aceções que correspondem a graus diferentes dessa previsão” (Silva, 1998).

O projeto pedagógico desenvolvido teve em conta cada criança, com os seus interesses, desejos, ideias, intenções, realidades, diferentes culturas e múltiplas experiências. Mas também o envolvimento das famílias e da equipa educativa foi um fator que deteve bastante significado quer para as mesmas, quer para as crianças.

Tendo em consideração que “os processos principais de uma pedagogia de participação são a observação, a escuta e a negociação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.28), este projeto implicou observar e ouvir atentamente as crianças, nomeadamente os seus interesses e as suas opiniões, dando a oportunidade de cada criança ser ouvida e não somente vista, levando dessa forma a uma participação de observação, de escuta, de diálogo e de negociação.

É por isso pertinente referir a importância que cada criança como principal agente tem no seu próprio processo de aprendizagem, quando esta participa ativamente e de forma livre para a construção ou reconstrução do seu conhecimento,

assim como se refere Júlia Formosinho quando salienta que “a pedagogia de participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da (s) cultura (s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 18).

O projeto foi implementado na última fase da PES em educação pré-escolar, e iniciámos o projeto sob o tema que a instituição se encontrava a desenvolver com as suas crianças, sendo este o fundo do mar (cf. Apêndice 5).

Eu e o meu par pedagógico sentimos que o tema poderia ser bastante desafiante para nós, assim como para o grupo. Tivemos a convicção de que poderiam surgir várias propostas por parte das crianças, tendo como ponto de partida o referido tema.

Todavia, sentimos a necessidade de em colaboração com a educadora discutirmos algumas ideias e questões prévias, que nos pudessem ajudar a partir para a implementação de um projeto pedagógico que fosse ao encontro do interesse do grupo de crianças.

Tendo em conta que o tema já estava a ser desenvolvido há algum tempo, tentámos encontrar algo que fosse novo e simultaneamente interessante para as crianças quererem envolver-se e participar no projeto.

Pensámos portanto, em iniciar o projeto com um objeto característico do fundo do mar e de alguma forma conhecido de todos, um baú de tesouros⁷ - O grupo revelou desde logo surpresa, desconfiança, mas também dúvidas do que seria e por que razão ali estaria.

Cada criança ao observar aquele baú foi imaginando e apontando sugestões sobre o que poderia ser, o que poderia estar dentro ou até o que poderia surgir a partir daquele objeto, neste seguimento, dentro do baú encontrava-se o livro “Não é uma caixa” de Antoinette Portis, o que permitiu às crianças verem desenvolvido o sentido

⁷ Eu e o meu par pedagógico construámos em cartão uma espécie de caixa com tampa com a intenção de representar o baú, levámo-la para a sala e colocámos um pano de cetim azul e um sinal de stop por cima. Este foi o objeto que serviu de mote para o desenrolar deste projeto.

de imaginação e criatividade com a atividade anterior da descoberta do inicial objeto oculto, o baú.

Sabendo, e tal como está patente nas OCEPE:

Numa idade em que as crianças ainda se servem muitas vezes do imaginário para superar lacunas de compreensão do real, importa que a educação pré-escolar proporcione situações de distinção entre o real e o imaginário e forneça suportes que permitam desenvolver a imaginação criadora como procura e descoberta de soluções e exploração de diferentes mundos (ME, 1997, p. 56).

Foi pertinente observar que o grupo estava a desenvolver novas aprendizagens, mas tendo por base, igualmente, até onde supostamente a sua imaginação o levaria. É de salientar que o grupo manteve-se interessado e curioso, revelando oportunamente as suas ideias e curiosidades.

Seguidamente surgiu o diálogo com as crianças, fazendo com elas o paralelismo entre o baú de tesouros e o tema central, o fundo do mar. Colocámos numa folha de papel de cenário as ideias de cada criança, nomeadamente o que elas já sabiam e o que queriam saber e conhecer, criando desta forma a teia de ideias.

Todas as crianças participaram com ideias e diferentes interesses, surgindo dessa forma curiosidades naturais como “manifestações da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é própria do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento” (ME, 1997, p. 79), sobre os animais que habitam o fundo do mar e ainda numa que se destacou e que foi um dos assuntos trabalhados posteriormente com o grupo – o navio naufragado *Titanic*,

O projeto havia sido lançado desta forma, sabendo que o baú tinha chegado por nós enquanto estagiárias, mas assumindo nós o papel de piratas naufragados, que iriam a partir desse dia deixar misteriosas cartas com missões e pistas relacionadas com o projeto para os “minipiratas” da sala dos 5 anos.

Uns dias após a introdução tivemos a oportunidade de fazer uma visita bastante interessante e pertinente, onde se relacionava com o tema central que se estava a desenvolver no jardim-de-infância e conseqüentemente, também oportuna ao

desenvolvimento do nosso projeto. Essa visita teve lugar no Oceanário de Lisboa e permitiu às crianças observar a biodiversidade marinha existente no oceanário e perceber as diferenças entre os animais, a sua alimentação e os seus habitats.

Desta visita, surgiu um diálogo com o grupo que permitiu avançar com ideias para a concretização do projeto.

É de salientar que, enquanto estagiárias, fomos orientando as crianças para o desenvolvimento de várias vertentes das suas dimensões, uma delas e no meu ponto de vista, bastante importante, foi a autonomia, tal como Zabalza (1998) refere-se a esta como:

Descobrimto gradativo pela criança do processo de tornar-se dona do seu próprio comportamento, aprendendo cada vez mais a querer aquilo que é realizável e a exercitar as primeiras formas de autocontrole em relação às regras impostas pelos adultos (Zabalza, 1998, p. 102).

Cada criança “gosta de explicar o seu próprio trabalho, para ter a aprovação das pessoas que lhe são significativas” (Alava & Palacios, 1993, p. 142), foi na fase de divulgação que as crianças tiveram oportunidade para fazer a apresentação dos seus trabalhos, não só à comunidade educativa como também às famílias presentes, e de ainda realizar algumas atividades e jogos presentes no espaço (cf. Apêndice 8).

Tendo em conta a referência que “colocar a tónica sobre as crianças como atores sociais significa considerar o seu poder para realizar ações” (Ferreira, 2004, p. 105) também as crianças da sala dos 5 anos participaram ativamente nesta fase final, mas não menos importante que todas as restantes. Todas estas deram o seu contributo como autores e guias da apresentação daquele espaço, o que revelou neles espírito crítico e o desafio de explicar aos presentes o que fizeram e o que aprenderam com isso.

As outras salas inseridas no jardim-de-infância foram convidadas a ir conhecer o espaço da divulgação dos trabalhos, das frases e ideias das crianças, da teia de ideias, do mapa e de todo o projeto feito pelas e com as crianças da sala dos 5 anos (cf. Apêndice 6).

Todas as crianças, educadoras e assistentes operacionais apreciaram bastante e felicitaram as crianças, estagiárias e restante equipa pelo trabalho e sucesso alcançado.

É importante salientar que ao longo da implementação do projeto foram elaboradas planificações para uma melhor organização e contextualização do trabalho que iria ser feito, contudo tinham um carácter flexível, podendo ser alteradas (cf. Apêndice 7).

CAPÍTULO 2

ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

2.1 – Caracterização do Agrupamento

O Agrupamento de Escolas, a que pertence a Instituição onde estagiei, é uma instituição pública aberta, plural e inclusiva, reconhecida na região pela qualidade e relevância das atividades que desenvolve e pela sua assunção como instituição de referência e como fator de coesão das identidades das unidades orgânicas que a constituem.

É constituído pela Escola Secundária (escola sede), dez II, dezoito escolas do 1.º CEB e duas escolas de 2.º e 3.º Ciclos. Segundo dados registados no seu Projeto Curricular, em dezembro de 2012, contava com 1885 alunos do ensino diurno.

É escola de referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos, para a Educação de Alunos Portadores de Cegueira e de Baixa Visão, para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro de Autismo e para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita. É desta forma, um agrupamento pleno de diversidade, que se deve constituir como escola inclusiva, apta para atender a públicos diversificados, respeitando as suas características e especificidades.

A grande distância que medeia as várias escolas do agrupamento é também de assinalar, com os inevitáveis reflexos ao nível do seu isolamento, obrigando a uma gestão criteriosa dos recursos humanos e materiais, atenta às necessidades das escolas. Regra geral, as crianças e jovens não têm o acompanhamento desejável por parte dos encarregados de educação, sendo inevitável que algumas crianças apresentem carências afetivas e problemas de comportamento, denotando o escasso investimento da família face à importância da escola no desenvolvimento e construção da sua própria vida.

A missão do referido Agrupamento relaciona-se com a formação de indivíduos responsáveis, autónomos e socialmente ativos, onde se pratiquem e inculquem, através da reflexão, da responsabilização e do exemplo, valores universais inquestionáveis

como o respeito, a dignidade, a comunicação, a cooperação, a confiança, a esperança, o otimismo, a resiliência, a ética, a bondade e a integridade, entre outros.⁸

2.2 – Caracterização da Escola

A escola básica do 1.º ciclo do ensino básico que nos acolheu, a mim e ao meu par pedagógico, durante a prática pedagógica supervisionada, localiza-se no concelho de Coimbra e a 7 km da sede do Agrupamento. A estrutura da escola é antiga, na medida em que nos transporta para as típicas escolas primárias portuguesas.

O seu edifício é constituído por rés-do-chão, onde se encontram as salas do primeiro e segundo ano e o primeiro andar, onde se situa a sala do terceiro ano. O edifício encontra-se em razoável estado de conservação. Existe ainda, no espaço de recreio da escola, um monobloco que é utilizado como sala de aula para o quarto ano.

No edifício principal, temos acesso às três salas de aula, a um refeitório e três *halls*. No *hall* da entrada principal, funciona o espaço para as Atividades de Tempos Livres (ATL), estando equipado com computadores, jogos didáticos e livros. O outro funciona como passagem para as salas de aula. Por último, o outro *hall* é onde se encontram os livros que a escola possui. Este local é normalmente utilizado para o atendimento aos encarregados de educação e aproveitado pela professora de Educação Especial para prestar apoio aos alunos.

O aquecimento das salas é feito através de salamandras a lenha e pequenos termo ventiladores. Dada a configuração, idade e localização do edifício, agravada pelas temperaturas rigorosas que se fazem sentir, sobretudo nos meses mais frios, por vezes as condições de trabalho não são as melhores.

Todas as salas de aula, assim como o ATL, estão equipadas com um computador com ligação à Internet, o que permite às professoras e aos alunos poderem pesquisar sobre diversas temáticas, explorar materiais didáticos e utilizar as novas tecnologias em diversas situações de sala de aula.

⁸ A informação foi extraída e adaptada do Projeto Educativo de Agrupamento (PEA) em vigor.

Sampaio (1996) refere que “os espaços são muito importantes nas escolas” (p. 17) e, neste sentido, saliento que o espaço de recreio é bastante amplo e com diversas áreas. Existe um espaço coberto onde se localizam as casas de banho, que é, geralmente, utilizado pelas crianças em dias chuvosos, para as aulas de Atividade Física e Desportiva e para algumas festividades sazonais.

As instalações sanitárias, da escola estão divididas com casas de banho para os alunos, três para as raparigas e três para os rapazes e outra para os professores e pessoal não docente. Junto às casas de banho existem duas pequenas divisões que funcionam como arrumo e despensa.

O facto de a instituição ser uma escola de dimensão reduzida e com relativamente poucas crianças proporciona um ambiente calmo, afetuoso e de união, entre todos os seus intervenientes.

É importante que a escola assegure “um currículo adequado ao desenvolvimento de cada criança” (Abreu *et al.*, 1990, p. 11) e que desperte o prazer do conhecimento (Filho, 2001), e no que concerne a nível organizacional, é notável esse intuito e a coordenação que é feita em prol da individualidade de cada criança, atendendo às suas necessidades e interesses.

É de salientar que esta escola realiza uma panóplia de atividades ao longo do ano letivo que têm como objetivo fulcral incluir toda a comunidade nas aprendizagens e desenvolvimento pessoais e académicos dos alunos.

O horário letivo das turmas de 1.º CEB que frequentam esta instituição, inicia às 9h00 e termina às 16h00 (cf. Apêndice 11). De acordo com o 76.º artigo, do Estatuto da Carreira Docente (ECD), presente no Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro⁹, a componente letiva para os docentes da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico é de 25 horas semanais (cf. Apêndice 12).

⁹ O presente diploma procede à alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (abreviadamente designado por Estatuto da Carreira Docente). De acordo com o 76.º artigo do ECD, o horário de trabalho do pessoal docente em exercício de funções integra uma componente letiva e uma não letiva.

Até à altura, a escola era frequentada por setenta e dois alunos, do 1.º ao 4.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os cinco e os dez anos. Maioritariamente, os alunos que frequentam a EB 1 residem no meio envolvente.

O corpo docente da escola 1.º CEB, é composto por quatro professoras do 1.º CEB e uma professora de Educação Especial. As docentes contam ainda com uma professora de apoio educativo, quatro professores de AEC, uma assistente operacional, uma funcionária paga pela Associação de Pais, que faz a Componente de Apoio à Família (CAF) e assegura a hora de almoço das crianças, uma monitora do ATL e ainda a comunidade educativa em geral.

2.3 – Caracterização da Turma

A turma do 3.º ano de escolaridade que acompanhei, em conjunto com o meu par pedagógico, era composta por dezoito alunos, doze do sexo masculino e seis do sexo feminino, que tinham idades compreendidas entre os sete e os oito anos¹⁰ (cf. Apêndice 10).

Consegui verificar que era uma turma calma, unida, muito participativa, interessada e curiosa, no geral revelavam bom comportamento e respeitavam perfeitamente as regras sociais. Alguns alunos revelaram mais dificuldades, défice de atenção, hiperatividade, dos quais apenas dois são acompanhados por uma professora de apoio, uma vez por semana.

Encontrei um grupo heterogéneo, pois em relação às aprendizagens, pude comprovar que havia alunos com um enorme potencial, atentos e interessados e outros que devido, talvez, à sua “imaturidade” distraíam-se com alguma facilidade. Apesar de no geral, ter revelado ser um grupo bem comportado, alguns alunos, se deixados à vontade, perdiam um pouco a noção das regras estabelecidas e ultrapassavam o limite do bom ambiente dentro da sala de aula.

¹⁰ Informação extraída do Plano de Turma (PT).

Não eram alunos agressivos, muito pelo contrário, bastante meigos, simpáticos, atenciosos, comunicativos e denotei ainda, em alguns, carência afetiva.

Também tivemos conhecimento da existência de uma criança com hiperatividade e défice de atenção que se encontrava a ser medicada para de certa forma controlar o seu comportamento dentro e fora de sala de aula. Foi portanto, uma aluna que revelou ser a mais conflituosa do grupo, que aproveitava todos os momentos ou para se evidenciar perante o resto de turma ou para destabilizar o normal decorrer de atividades de sala de aula.

A professora desde o início colocou-nos a par da situação da aluna e indicou-nos algumas técnicas e formas de atuar perante determinados comportamentos, contudo esses mesmos comportamentos eram imprevisíveis e a cada momento teriam que ser geridos.

Este caso permitiu-me saber como agir perante estas situações, a quem e de que forma se deve atuar numa tentativa de solucionar ou pelo menos melhorar a situação, a quem comunicar, para além dos respetivos encarregados de educação, e de que forma no sentido do tipo de comunicação que deve ser implementada no momento.

A turma possuía um conjunto de regras de funcionamento da aula, que já estava incutido no comportamento diário dos alunos. A necessidade de se levantarem para ir afiar o lápis, à casa de banho, ou para fazer algo pertinente à aula, era praticado pelos discentes com liberdade, desde que estes respeitassem os seus colegas, sem os perturbar.

No geral, todos obedeciam às instruções da professora, tendo um comportamento participativo em aula, embora existissem sempre momentos de mais barulho e agitação dentro da sala, dependendo do tipo de atividade desenvolvida.

Freire e Pires da Costa (2008) compreendem a sala de aula como um espaço, neste seguimento, o espaço onde desenvolvi a PES estava organizado com um lugar específico para cada aluno, escolhido pela professora, com o objetivo de proporcionar estabilidade a cada um, através do seu parceiro de trabalho. Quando havia fichas de trabalho, os alunos que as terminavam primeiro, elaboravam as

tarefas dos seus planos individuais de estudo, de forma a superarem determinadas dificuldades ou melhorar conhecimentos.

A relação da professora com o grupo revelou ser aberta, próxima, expressando confiança e segurança, na qual este tinha espaço e oportunidade de partilhar as suas ideias, dúvidas, preocupações, problemas, e situações diárias.

2.4 – Intervenção Educativa da Professora Orientadora Cooperante

De acordo com o 19.º Artigo, do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro¹¹, refere-se aos docentes das escolas cooperantes que colaboram na formação como orientadores, como orientadores cooperantes.

De acordo com o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Professor 1.º CEB¹², o professor tem o dever de “desenvolver o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos”.

A orientadora cooperante não seguia nenhuma metodologia em concreto, mas sim uma adaptação de estratégias que se adequavam ao grupo de alunos. É neste sentido, que Arends (1995) defende que o professor não deve ficar reduzido a um conjunto de práticas, mas sim que esteja atento a todas elas, assim como às características do grupo, para que as possa adaptar.

Segundo Júlia Formosinho (2007), existem duas formas distintas de fazer pedagogia: a pedagogia baseada no modo transmissivo e a pedagogia de ensino baseada no modo participativo, foi neste sentido que verifiquei que a docente procurava ser uma profissional dinamizadora de aprendizagens ativas, ao invés de apenas transmissora de conhecimentos, na medida em que ouvia os seus alunos, ia ao

¹¹ O presente Decreto-Lei aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

¹² Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto, onde são definidos os perfis específicos de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

encontro dos seus interesses e necessidades, utilizava diversos tipos de materiais pedagógicos e criava possibilidades para a produção e construção do próprio conhecimento (Freire, 1997).

Como já referido anteriormente, a professora titular de turma procurou sobretudo ouvir os seus alunos, as suas ideias e dúvidas, uma vez que através deste modelo centrado no aluno, consegue promover uma aprendizagem ativa e dinâmica, valorizando sempre o conhecimento científico em parceria com o conhecimento cívico.

A docente orientava-se por planificações mensais que eram elaboradas em conjunto com as colegas do agrupamento. Quer as planificações, quer o controlo do tempo das atividades e tarefas tinham um caráter flexível, na medida em que cada docente podia decidir que conteúdos queria abordar e explorar em cada semana.

Os recursos didáticos que os alunos traziam para a sala de aula, eram materiais bastante privilegiados pela professora, se estes tivessem relevância para um tema que estava a ser abordado eram aproveitados para enriquecer as aprendizagens. Também a docente procurava, sempre que possível, trazer para a sala de aula, materiais e recursos diferentes que estimulassem os seus discentes.

No decorrer das aulas, era visível a valorização e o *feedback* formativo que era praticado a todos os alunos, mesmo em pequenas superações, que os alunos conseguiam alcançar, a professora fazia-lhes perceber que estavam a conseguir ultrapassar as suas dificuldades, atingindo os objetivos necessários para o sucesso escolar. Mas por outro lado, quando via que alguma criança se estava a prejudicar, ou a tornar-se impertinente não deixando os seus colegas participar, a professora chamava à atenção e indicava o comportamento mais adequado.

No que concerne à avaliação, este é um ato fundamental e que esteve sempre presente no desenvolvimento e êxito da prática educativa da orientadora cooperante. Logo, deve ser entendida como “uma atitude de observação e escuta constante que permite ao professor analisar e interpretar o que vai ocorrendo com o fim de regular a

sua intervenção na interação com o grupo e com cada aluno e aluna em particular” (Diego, 2000, p. 60).

Para além da observação direta, eram realizadas as fichas de avaliação ao longo do ano, é neste seguimento que a avaliação formativa “ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar” (Perrenoud, 1999, p. 173).

O portefólio também era uma das metodologias utilizadas pela professora, Melo e Freitas (2006) consideram-no como “uma organização de trabalhos significativos para o professor e para o estudante, permitindo monitorizar o desenvolvimento dos conhecimentos, competências e atitudes, onde não faltam as análises e as reflexões sobre as suas aprendizagens” (p. 66).

Aliado ao seu profissionalismo, claro está a sua humanidade e simpatia, a sua forma de estar quer com as crianças quer connosco, enquanto estagiárias, que considero que tenhamos conseguido criar uma boa relação de interajuda, de confiança, de amizade e de bem-estar.

É de saudar todo o processo de integração efetuado pelos membros da comunidade educativa desta escola, mas principalmente a atitude de disponibilidade e de confiança demonstrada desde sempre pela orientadora cooperante relativamente a nós, enquanto estagiárias.

2.5 – Intervenção/ação

A primeira semana de estágio foi de observação, o que nos permitiu começar a conhecer a turma, os seus comportamentos, a professora titular de turma, as dinâmicas de sala de aula. Após este tempo, criou-se progressivamente espaço e lugar para a intervenção.

De acordo com Estanqueiro (2012) “a cooperação é um sinal de qualidade educativa” (p. 21), e foi neste sentido que a intervenção se iniciou de forma muito colaborativa e cooperante, na medida em que eu e a minha colega de estágio

atuávamos de forma conjunta e sem que uma se sobrepusesse à outra. Isto ajudou-nos, porque inicialmente, o apoio uma da outra era imprescindível para criarmos com a turma um clima de confiança e de bem-estar.

As planificações, os materiais necessários para as aulas, bem como qualquer outro recurso, foram sempre elaborados previamente, em parceria com a minha colega de estágio, havendo para isso, a partilha de conhecimentos e de ideias entre as duas, o que possibilitou a construção de materiais criativos, dinâmicos, apelativos e pedagógicos.

Gradualmente, a intervenção foi sendo cada vez mais individual, isto é, cada estagiária tinha o momento da sua intervenção de uma forma mais autónoma, durante uma parte do dia e a outra no restante. Porém, ambas as estagiárias sabiam o plano de aula de todo o dia, os materiais haviam sido preparados pelas duas previamente e o trabalho continuou a ser elaborado e planificado em conjunto.

A ajuda da professora titular de turma foi importante, na medida em que nos orientava todas as semanas e sempre que achássemos pertinente; ajudou-nos na escolha das áreas e dos temas que iríamos abordar, sugeriu-nos materiais didáticos e transmitiu-nos sempre a confiança e a força necessária para que tudo corresse bem.

O nervosismo foi passando a cada semana e os medos iam sendo ultrapassados, contudo a responsabilidade aumentava, a capacidade de querer ser melhor que a semana anterior estava cada vez mais presente, o meu sucesso e o daquele grupo de crianças de certa forma, também dependia de mim, das minhas metodologias, das minhas atitudes, da minha ação.

Durante esta fase, surgiu a implementação de um projeto por parte das estagiárias, com a colaboração da orientadora cooperante, que emergiu da curiosidade das crianças pelo conhecimento do contexto físico e social do meio local.

Considero que durante a minha intervenção dei espaço e tempo de qualidade, para que cada criança se pudesse exprimir sobre os temas que iam sendo abordados, que vivenciassem situações geradoras de conhecimento, que fossem agentes ativos dos seus próprios processos de ensino-aprendizagem.

2.6 – Implementação do Projeto

O desenvolvimento e implementação de um projeto pedagógico surgiu no âmbito da unidade curricular de Seminário Interdisciplinar II (1.º CEB), que faz parte do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB.

Esta unidade curricular estabelece uma estreita ligação com o estágio realizado em contexto de 1.º CEB, tendo como objetivo a criação de um projeto com os alunos, que fosse ao encontro dos seus interesses e curiosidades, ao mesmo tempo que desenvolvesse conteúdos do programa do 3.º ano.

Este trabalho de projeto realizou-se, portanto, numa escola básica do 1.º CEB, nomeadamente, na instituição que me acolheu ao longo da prática pedagógica supervisionada, e tem como base os princípios pedagógicos de uma pedagogia de participação.

Vasconcelos *et al* (2012) referem que um projeto pode ser iniciado a partir de um objeto novo, uma história e/ou uma situação-problema. Neste seguimento, o projeto surge sob o tema do meio local, colocando a situação-problema no que realmente queriam saber acerca do meio envolvente onde a maioria das crianças da turma vivia. Palma (2003), reforça a ideia de que deve aproveitar-se “a oportunidade de se iniciar um projeto que tenha em conta o todo social do qual a escola faz parte” (p. 126).

O desenvolvimento do projeto iniciou-se com a construção de uma teia de ideias sobre o que as crianças sabiam e o que queriam saber sobre o meio local, que por sua vez deu lugar a pesquisas, desenhos, textos criativos, inclusive a visita ao ateliê de uma tecedeira, culminando o projeto numa compilação de todos os materiais elaborados pelo grupo turma.

A ideia do projeto culminou na elaboração de um livro sobre a história do meio local, tema este que é também ele abordado na área de Estudo Meio, no bloco “À descoberta dos outros e das instituições”, mas de uma forma mais superficial, não havendo o real contacto e conhecimento, de todas as crianças, com as atividades que

são praticadas no meio local, nomeadamente, a tecelagem, nem um grande aprofundamento sobre diversos temas, como a gastronomia, os trajes típicos, fauna e flora, entre outros exemplos.

Este livro contempla os textos que foram elaborados pelos alunos, de uma forma criativa e dando resultado a um livro genuíno, uma ideia inovadora e diferente do que tinha sido feito até então.

Os textos, como referido anteriormente, apelaram à criatividade e à originalidade das ideias das crianças. Essas ideias foram surgindo a partir de algumas imagens, fotografias, testemunhos de familiares ou pessoas do meio local, mas também através de viagens, passeios, caminhadas e/ou de visitas aos locais mais característicos do meio local.

Algumas figuras importantes do meio foram convidadas também a participar neste projeto, nomeadamente o autor de um dos livros que existe sobre uma das freguesias. Uma vez que este não pôde estar presente, o seu irmão, que por sua vez é encarregado de educação de um dos alunos da turma e inclusive participou na elaboração deste livro, deslocou-se à escola a fim de divulgar o seu conhecimento e algumas curiosidades sobre o meio local.

Tendo em conta o artesanato, foi realizada uma visita ao ateliê de uma tecedeira, que vive no meio local. Neste espaço todas as crianças, bem como a professora e as estagiárias, tiveram a oportunidade de manusear o tear e vivenciar um pouco do que é a tecelagem.

A partir das ideias prévias e conhecimentos adquiridos ao longo deste projeto, os alunos, organizados em pequenos grupos, produziram alguns textos criativos devidamente ilustrados, sobre aventuras passadas no seu meio local ou nas proximidades.

Todos os intervenientes neste projeto demonstraram desde logo grande interesse, envolvendo-se ativamente e de uma forma geral em todas as etapas. Contudo, nem todos os discentes foram participando oportunamente, o que ia dificultando um pouco a concretização de algumas etapas. Contudo, a motivação e

empenho da parte dos restantes, assim como das estagiárias, tudo se foi superando e conduzindo dessa forma ao sucesso final.

É importante que o trabalho realizado seja avaliado, na medida em que dessa forma se consegue tirar lições do que foi feito, o que resultou, o que não resultou, aspetos a melhorar, entre outras conclusões. Considero portanto que a avaliação, do processo bem como do produto final, foi positiva.

O trabalho participativo de todos os elementos da turma, assim como da parte de alguns encarregados de educação foi sem dúvida de exaltar e de dar todo o mérito. E eu, defendo que a participação da família no contexto escolar é de todo fundamental e preponderante, uma vez que os pais são fulcrais em todas as aprendizagens e progressos escolares das suas crianças (cf. Apêndice 13).

PARTE II

EXPERIÊNCIAS-CHAVE

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

CAPÍTULO 3

A Literacia Emergente na Educação Infantil

A criança é por natureza um ser ativo, curioso, imaginativo e criativo, é neste sentido que a infância é uma fase crucial para o desenvolvimento humano, que acarreta características diversas e muito próprias de cada criança. Para Arroyo (1994), a infância são várias, variam de criança para criança. A infância no campo não é como na cidade, ela é mais curta, já a da cidade pode ser desfrutada por mais tempo não é preciso sair cedo de casa para ajudar o pai no trabalho.

Durante esta fase é imprescindível que, quer por profissionais da educação quer pelas famílias, sejam criadas oportunidades em que a criança possa interagir num mundo que, atualmente, se revela cada vez mais tecnológico e dominado por múltiplas plataformas de comunicação.

Tal facto surge que as crianças são diariamente, e desde muito cedo, “bombardeadas” com palavras e imagens, provenientes de um ecrã de televisão, de um computador ou de outros meios tecnológicos, o que não significa que crianças mais pequenas adquiram a literacia.

O conceito de literacia, de uma forma sucinta, surge como a capacidade de compreender, produzir e usar a linguagem escrita, de forma eficaz para comunicar e adquirir conhecimento. E tal como Silva e outros (1997) se referem a esta como a “competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento da informação que implica uma “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente” (ME, 1997, p. 66).

Freire (1976) refere que aprender a ler e escrever não é apenas memorizar sílabas, palavras ou frases, é mais do que isso, é refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem. Literacia é, portanto, conceito antagónico ao de alfabetismo. Não basta saber ler as palavras ou escrevê-las. É preciso compreender o conteúdo de uma frase, de um texto ou mesmo de uma história e saber exprimir um pensamento, uma ideia.

Literacia emergente é todo o processo de aquisição e desenvolvimento gradual das competências da fala, da leitura e da escrita na idade pré-escolar, baseado em experiências, práticas e interações positivas com a linguagem escrita. É portanto um conjunto de habilidade, conhecimentos e atitudes que promovem o desenvolvimento da leitura e da escrita.

A literacia emergente inicia-se na criança logo após o seu nascimento, adquire-se através de interações com o outro, nomeadamente, com outras crianças ou mesmo com adultos, desenvolve-se em situações de brincadeira e permite a aprendizagem formal da leitura e da escrita, na medida em que “o processo de emergência da leitura é um processo gradual e complexo, envolvendo múltiplas vertentes, e que se desenvolve em paralelo com o da emergência das competências de escrita” (Mata, 2006, p. 66).

Fundamentalmente, a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo contínuo e progressivo, que se inicia logo que a criança nasce. Na medida em que o seu sucesso depende, em grande parte, da ação intencional dos pais, assim como dos educadores.

A aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo contribuem para o desenvolvimento das capacidades de compreensão, de produção e aquisição de conhecimento, levando assim à construção de um elevado nível de literacia.

Revela-se, desta forma, fundamental despertar nas classes mais jovens o prazer e o interesse pela leitura, com vista a melhorar o seu sucesso educativo, mas também o seu desenvolvimento pessoal.

De acordo com as OCEPE (1997),

A aquisição e a aprendizagem da linguagem oral tem tido até agora uma importância fundamental na educação pré-escolar, pensando-se que a leitura e a escrita só deveriam ter lugar no 1.º ciclo do ensino básico. É atualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar” (ME, 1997, p. 65).

É neste sentido, que estas aprendizagens devem começar mesmo antes do início da escolaridade formal e ir bem para além do ‘abc’. É importante que os pais comecem por dizer palavras e expressões simples aos filhos, desde cedo, assim como ofereçam o contacto da criança com diferentes formas de textos e imagens, ajudando esta a saber descrever e interpretar o que vê.

Os adultos tendem a ver a capacidade de ler e escrever apenas a partir dos seis anos, mas durante a prática pedagógica pude verificar que mesmo as crianças do pré-escolar gostam de realizar estas tarefas, desde que não as executem obrigadas ou contrariadas, ou eventualmente como forma de castigo.

De acordo com Figueiredo (2002), a atitude por parte do educador deve ser sem dúvida a de motivar a curiosidade e o interesse da criança, para que a relação com a escrita surja naturalmente num processo mais vasto e diversificado de comunicação.

Neste sentido torna-se importante que, também, os profissionais de educação pré-escolar desenvolvam e experimentem metodologias de aprendizagem, com vista ao aumento das capacidades de literacia nas crianças com quem trabalham diariamente.

Constatee na PES, em contexto pré-escolar, que a educadora cooperante tinha um papel ativo na promoção da literacia emergente com o grupo de crianças.

Sem dúvida, dialogava com as crianças e mostrava interesse em ouvi-las, proporcionando vivências e experiências diversificadas que desenvolviam a linguagem oral das crianças, através da narração de acontecimentos vividos por exemplo no fim de semana, numa festa de aniversário ou situações vividas em casa com a família, estimulava a aprendizagem de conhecimentos básicos, como vocabulário, nomes de cores, profissões, peças de vestuário, organizava atividades que motivavam a leitura, lia todos os dias histórias às crianças, organizava atividades lúdicas que despertavam a curiosidade e o gosto pela leitura e escrita.

Na sala de atividades verifiquei que existia uma área da leitura, bastante apreciada pelas crianças, onde constatee a existência de uma diversidade na tipologia

de livros e textos, desde narrativas, poesias, adivinhas, lengalengas, trava-línguas, contos tradicionais, entre outros livros sobre temas relacionados com a natureza e o nosso planeta, o que oferecia às crianças uma panóplia de opções.

De acordo com Martins e Niza (1998), existem seis funções que a linguagem pode desempenhar:

1. Ler/escrever para obter/comunicar uma informação de carácter geral (texto informativo, por exemplo jornais, revistas, etc.).

2. Ler/escrever para obter/memorizar e transmitir uma informação precisa ou dados concretos (texto enumerativo, exemplo lista telefónica, etc.).

3. Ler/escrever para seguir/dar instruções (texto prescritivo, ex. receita de culinária, instruções de construção de um objeto, etc.).

4. Ler/escrever por prazer e sensibilidade estética (texto literário, ex. histórias, poesias, etc.).

5. Ler/escrever para aprender/estudar e partilhar conhecimentos (texto expositivo, ex. livro temático, enciclopédias, etc.)

6. Ler para rever um escrito do próprio – não corresponde a nenhum tipo de texto, mas é uma ação que decorre após qualquer escrita.

Também Spodek e Saracho (1998) salientam os quatro objetivos gerais do ensino da linguagem em crianças pequenas:

1. Desenvolver a capacidade de comunicação verbal;
2. Desenvolver um repertório linguístico rico;
3. Desenvolver a capacidade de usar a linguagem para influenciar e ser influenciado;
4. Desenvolver a satisfação pessoal e a apreciação estética da linguagem.

É neste contexto que se deve potencializar a manipulação, a experimentação, a reflexão, o brincar de diversos tipos de textos e conseqüentemente o uso da linguagem escrita, mesmo quando a criança ainda não conhece nem domina grande parte das suas regras, características e seus convencionalismos.

O facto de a educadora ler uma história, mostrar simultaneamente as imagens, e explicar às crianças o significado das palavras mais difíceis, ou não tão familiares, também isso envolve as crianças no desenvolvimento da literacia. Elas interessavam-se pelas histórias contadas pela educadora, ou mesmo por nós, estagiárias, e posteriormente, recontavam-nas oralmente, mostrando-se familiarizadas com elas.

A maioria das crianças revelou que já sabia segurar um livro corretamente, sabia virar as páginas uma de cada vez, conseguia estar atenta nos momentos de conto, recontava histórias conhecidas, começava a conhecer as letras do alfabeto e algumas crianças já começavam a saber ler algumas palavras.

A importância nesse momento da parte quer da educadora, quer nossa, enquanto estagiárias, foi de criar diversas situações promotoras da leitura e escrita. Contudo, é importante ter presente a ideia de que “a leitura deve ser uma experiência significativa e satisfatória, o que só pode acontecer quando as crianças leem, porque querem e não porque têm que ler” (Spodek & Saracho, 1998, p. 259).

Situações como, ler os livros preferidos que as crianças identificavam, mas também de apresentar outros como sugestões diferentes e igualmente agradáveis, questionar as crianças sobre as histórias lidas ou mesmo das que estas referem ser suas preferidas, dar oportunidade a que cada criança fale sobre a história, sobre o que aconteceu, as personagens, os momentos que mais gostou e menos e porquê, dar liberdade à criança a recriar um final diferente.

Foram criados momentos em que as crianças conversavam sobre os livros e histórias, comparavam imagens de diferentes livros que representavam o mesmo objeto e falavam sobre as semelhanças e disparidades relativas à forma, ao tamanho, às cores, entre outros aspetos.

Na maioria dos casos, as crianças expressavam-se de forma correta e coerente, de acordo com uma ordem de ideias que elas próprias foram construindo ao longo da audição das histórias e visualização das imagens.

Sem dúvida que vi na realidade a ideia preconizada por Spodek e Saracho (1998) que afirmam que as crianças pequenas adquirem conhecimentos através dos livros que lemos para elas, das histórias que lhes contamos, mas é igualmente através das interações que as crianças têm umas com as outras, inclusive com os adultos, que aprendem regras de linguagem, como por exemplo, que para fazer o plural de uma palavra, a esta é acrescentado um *s* no final.

Na abordagem da escrita verifiquei que a educadora incentivava por diversas vezes as crianças a escreverem e desenharem depois do conto de uma história, ou mesmo sobre a história preferida da criança, como processo de transpor para uma sequência de símbolos gráficos algo que a sua mente e pensamento tinha interiorizado.

Desta forma, levava a que o grupo praticasse o desenho como forma de escrita, valorizava a expressão escrita de cada criança quando esta escrevia o seu nome em letras de imprensa, de forma a identificar todos os seus trabalhos.

Verifiquei que maioritariamente, as crianças revelavam uma ortografia correta do primeiro nome, porém uma pequena minoria ainda escrevia com algumas letras trocadas e outras em forma espelhada.

É importante salientar que o grupo de crianças tinham maioritariamente 5 anos, e a minha opinião é que as crianças em idade pré-escolar devem ter tempo verdadeiramente útil para brincar, para jogar, para se sujarem, para rir, para chorar, para fingir, para criarem situações e brincadeiras novas todos os dias, devem explorar o meio das mais variadas formas, de brincar quer no interior quer ao ar livre, na medida em que brincar permite que a criança se mantenha fisicamente ativa, mas também que desenvolva a sua própria personalidade e as suas competências sociais.

Não obstante dessa ideia, é também a partir dessas brincadeiras, da criação de momentos onde as atividades lúdicas ajudam igualmente a criança a crescer e a

desenvolver todas essas competências sociais, que permite a esta estar mentalmente disponível para aprender a ler, a escrever, a contar, a recontar.

A troca verbal do dia-a-dia da criança, quer no seu contexto de jardim-de-infância, quer fora deste, com a família e outras crianças, favorece a oportunidade de falar, de ouvir, de ler, de escrever, na medida em que estas se tornam o suporte para as interações sociais, bem como para o desenvolvimento dos processos cognitivos (Spodek & Saracho, 1998).

CAPÍTULO 4

O papel essencial das artes na educação infantil

As artes são consideradas, sem dúvida, várias formas de linguagem, de expressão e de comunicação, tão ou mais importante que todas as outras. Através da arte podemos comunicar, falar, vivenciar experiências novas, adquirir conhecimentos, mas também nos podemos conhecer um pouco melhor enquanto seres sociais e ativos.

De acordo com Silva (2006), por meio das artes como o cinema, teatro, música, etc. a criança pode conhecer aquilo que ela não tem oportunidade de conhecer, de viver, é desta forma que as artes apresentam uma panóplia de representações, nomeadamente, a música aliada ao som, a dança ao movimento, o teatro relacionado com a representação, a pintura revelando a cor, a escultura associada ao volume, a literatura e o cinema que integra todas as anteriores.

No que diz respeito à arte, a manipulação de vários objetos e materiais e o contacto com múltiplas formas de expressão de arte facilita o diálogo com o mundo, a valorização e o respeito pelo outro, a justiça, a solidariedade, assim como tantos outros valores essenciais desde cedo na vida humana.

“As artes constituem um poderoso recurso na aprendizagem acerca de diferenças e semelhanças, que inclui a arte popular e clássica, expressas na música, artes plásticas, dramatizações, leitura e conto de histórias, visitas a marcos culturais no exterior, como museus e monumentos” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 24) é neste sentido, que as artes tomam um papel imprescindível na educação, especialmente no âmbito da educação infantil.

Ao longo da vida de uma criança, esta depara-se com diversas formas de arte, quer seja nas cores, nas formas, nos brinquedos, nos quadros expostos, nas imagens, nas pinturas, na creche, no jardim-de-infância, em casa ou até mesmo nas ruas, e todas essas formas artísticas fazem com que a criança tenha emoções, as sinta e reflita sobre elas.

Segundo Coletto (2010), a arte é importante na vida da criança, pois é ela que contribui para o desenvolvimento da expressão e da criatividade do indivíduo, tornando-o mais sensível e fazendo com que ele veja o mundo com outros olhos. É neste sentido, que as artes servem de veículo para o desenvolvimento afetivo, cognitivo, psíquico e social de cada criança, possibilitando novos caminhos e novas aprendizagens na vida desta.

Abordar a arte na educação infantil é também uma forma de contribuir para a desenvolvimento pleno e harmonioso de cada criança, na medida em que a criança aprende a expressar o seu olhar sobre o mundo, os seus sentimentos, emoções, medos e frustrações.

Uma das principais vantagens das artes na educação infantil é que não somente apela à beleza estética, mas revela mais ainda a capacidade que a criança detém em poder exprimir-se conforme os seus gostos, os seus interesses e as suas habilidades.

H. Read¹³ (citado em Sousa, 2003) refere-se às artes como:

o método mais eficaz para se efetuar a educação, propondo o jogo, a espontaneidade, a inspiração e a criação como objetivos imediatos de uma intervenção lúdico-expressivo-criativa que envolve o drama, a dança, a música, a plástica, a verbalização e a escrita (H. Read, citado em Sousa, 2003, p. 27).

É neste sentido que a arte tem uma influência bastante importante no desenvolvimento da personalidade infantil, daí que as atividades artísticas devem ser estimuladas através de brincadeiras ou de jogos que ampliem as capacidades da criança, como a imaginação, a criatividade, o espírito crítico.

Fundamentalmente, qualquer que seja a atividade artística, deve proporcionar às crianças tanto quanto possível momentos prazerosos e lúdicos, que as levem ao desejo da descoberta, da imaginação, da criatividade. Esta última dimensão, a criatividade é definida por Spodek e Saracho (1998) como o processo de

¹³ Herbert Read é um dos críticos de arte mais considerados mundialmente, destacou-se na educação, na política, na história, na sociologia, na história, entre outras áreas. No seu livro «Education through art» (1942), defende que “a arte deve ser a base da educação”.

desenvolvimento de produtos originais de alta qualidade e genuinamente significativos.

A criança estabelece um diálogo com ela própria, com o outro e com o mundo enquanto desenha, pinta, cola, dança, canta, representa um papel social através do jogo simbólico. Cabe aos profissionais da educação pré-escolar entender, estimular e criar oportunidades que possibilite observar cada atividade.

“A arte deve ser valorizada nas escolas como uma forma de usar os sentimentos, a sensibilidade e a compreensão de aspetos vitais que muitas vezes requerem expressão por meios que não são racionais nem lineares” (Spodek & Saracho, 1998, p. 352).

É tendo em conta esta ideia que, durante a PES, tive a oportunidade de constatar a importância que as atividades ligadas à arte tomam quando usadas adequadamente e se tornam realmente veículos para a criatividade, a individualidade, a imaginação, entre outras dimensões que são desenvolvidas na criança.

Antes de mais, é importante contextualizar as artes no modelo educativo de Educação Pré-Escolar e de acordo com as OCEPE (1997), podem diferenciar-se no *Domínio das Expressões* quatro vertentes, nomeadamente, a expressão motora, a expressão dramática, a expressão plástica e a expressão musical, que não devem ser consideradas individualmente, mas sim completando-se todas.

Na expressão motora a criança, essencialmente, tem a oportunidade de aprender a utilizar da melhor forma o seu corpo, na medida em que começa a consciencializar-se das suas potencialidades. É importante que sejam criadas situações em que a criança possa desenvolver as suas capacidades, sobretudo a motricidade grossa e a fina, mas que vá ao encontro do desenvolvimento motor de cada criança, que sejam exercícios adequados e potenciadores de um desenvolvimento harmonioso.

Durante a minha prática supervisionada, pude verificar que a educadora procurava explorar de diferentes formas o movimento e o corpo, desde o correr, o rodopiar, o saltar, o sentar e levantar, o caminhar lento ou rápido, entre outros

exemplos. Fazia jogos à volta de cadeiras, brincadeiras com objetos, utilizava por diversas vezes músicas para que o grupo se movimentasse de acordo com diferentes ritmos.

Tendo como premissa que o corpo é o instrumento principal da comunicação, importa conhecê-lo, dominá-lo e expressá-lo. É neste sentido que a expressão dramática toma também um lugar muito importante no desenrolar do dia de atividades do grupo que observei. Esta arte permite à criança descobrir-se melhor a ela própria, ao outro, promove a socialização, a criação de personagens fantasiosas, de encarnar papéis sociais.

Faure e Lascar (1982) consideram que “a expressão dramática se define por uma dupla necessidade: expressão e comunicação. Há pois expressão dramática sempre que alguém se exprime pelo gesto e/ou pela palavra, para os outros, com prazer” (p. 11). Mais tarde, Sousa (2003) refere-se à expressão dramática como uma atividade natural e espontânea onde a criança se entrega a qualquer movimento e a qualquer situação, abstraindo-se do mundo da realidade para se envolver no mundo da imaginação.

Na sala de atividades verifiquei que a educadora proporcionava diversas atividades promotoras da interação, da partilha de experiências e aprendizagens, através de jogos de imitação de pessoas, de animais, de profissões dos pais, jogos de apresentação, exercitando dessa forma a imaginação, a expressão oral e corporal, a liberdade, a conhecer-se melhor a si própria e ao restante grupo.

O jogo simbólico foi também muito revelado nas atividades das crianças, uma vez que é através deste que cada criança consegue recriar diversas situações do quotidiano.

Relativamente à expressão plástica e de acordo com as OCEPE (1997), as crianças têm a oportunidade de explorar de forma espontânea diversos materiais e instrumentos relacionados com a própria expressão plástica.

Este tipo de expressão permite à criança expressar uma panóplia de sentimentos, emoções, pensamentos, ideias e vivências do seu meio. Através dela a

criança desenvolve competências transversais às várias áreas e descobre-se a si própria e ao mundo. A expressão plástica é, portanto, um dos meios que a criança encontra de exteriorizar e comunicar, de forma particular e criativa, o modo como observa o mundo que a rodeia.

A expressão plástica não existe como uma área isolada das restantes do quotidiano da criança, até porque a motricidade fina, que também esta é desenvolvida na expressão motora, é bem visível aqui, na medida em que é necessário o controlo desta no manuseio dos diversos materiais específicos da expressão plástica.

O desenho, como manifestação semiótica, isto é, uma das formas através das quais a função de atribuição do significado se expressa e se constrói (Piaget, 1973), a pintura, como a “arte da cor” (Coll & Teberosky, 2004, p. 30), a digitinta, a reutilização de materiais, as dobragens, assim como, o rasgar, o recortar e o colar são atos muito utilizados neste tipo de expressão, sobretudo durante a educação pré-escolar. Porém, existem outras técnicas nesta área, que servem de inspiração à criatividade e à imaginação das crianças mais pequenas.

De acordo com Cunha (1999):

(...) ao invés do professor simplesmente disponibilizar materiais, as crianças devem ser desafiadas a explorar os materiais em todas as suas possibilidades, como numa atividade banal com o lápis de cor e papel. Podemos transformar essas propostas simplistas e comuns em uma proposta instigadora e fonte de descobertas, além de conhecermos as hipóteses das crianças sobre o que vamos trabalhar (Cunha, 1999, p. 57).

Neste sentido, a educadora não só disponibilizava diferentes tipos de materiais e instrumentos, como incentivava as crianças a explorar as potencialidades desses materiais. Além de que, o importante não seria oferecer às crianças uma quantidade exorbitante de materiais, mas sim diversidade, para que cada criança pudesse ter a oportunidade de usar e explorar cada material. Tal como é tido em conta nas OCEPE, que a “diversidade e acessibilidade dos materiais utilizados permite ainda outras formas de exploração” (ME, 1997, p. 62)

Aquando o momento de pintura, verifiquei que a educadora tinha o cuidado de colocar à disposição das crianças várias cores, o que lhes possibilitava escolher e utilizar diferentes formas de combinação, na medida em que a identificação e nomeação das cores básicas lhes permitiam formar as cores secundárias e outras.

Nós enquanto estagiárias, ao longo da PES, também recriámos momentos de atividades de expressão plástica, nomeadamente, pintura em pedras de rio, pintura com a técnica de esponja sobre areia, recorte e colagens de diferentes tipos de materiais, pintar com recurso aos lápis de cera um mural alusivo ao tema do projeto, entre outros exemplos que permitiram desenvolver a imaginação e a criatividade de cada criança.

A propósito de criatividade, Moyles (2007) refere que

As crianças criam e recriam constantemente ideias e imagens que lhe permitem representar e entender a si mesmas e suas ideias sobre a realidade. Isso pode ser percebido em suas conversas, desenhos e pinturas, artesanato, *design*, música, dança, teatro (...). Todos nós podemos (...) demonstrar criatividade na maneira pela qual somos capazes de nos expressar em uma variedade de meios, sejam eles palavras, tinta, argila ou qualquer outra coisa (Moyles, 2007, p. 82).

De acordo com as OCEPE (1997), a expressão musical “assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir, com base num trabalho sobre diversos aspetos que caracterizam os sons” (ME, 1997, pp. 63-64).

A partir da expressão musical, a criança consegue desenvolver uma série de competências, mais especificamente, no domínio cognitivo, como a capacidade de perceção e diferenciação auditivo-sensorial, de concentração e memória, de encontrar e usar sinais gráficos apropriados para sons e evoluções musicais; no domínio da expressão, através da linguagem, daquilo que ouve e na capacidade de reagir física e oralmente a diversos ritmos e sons musicais apuram a oralidade e a capacidade de comunicar e no desenvolvimento da imaginação e criatividade no domínio das atividades musicais.

É um facto que a música ajuda a relaxar e a tranquilizar qualquer pessoa, sobretudo as crianças mais pequenas. Mas, sem dúvida, que pode igualmente transmitir sensações de alegria, de bem-estar e de liberdade, bem como proporcionar em cada criança momentos divertidos, únicos e por vezes inesquecíveis.

Ao nível da educação pré-escolar, a expressão musical desenvolve-se de acordo com cinco eixos essenciais: escutar, cantar, dançar, tocar e criar (ME, 1997). Todavia, é particularmente o silêncio que serve de base à educação musical.

Relativamente ao eixo do escutar é importante que a criança tenha oportunidades de explorar diversos tipos de sons, e que, posteriormente, os saiba identificar e reproduzi-los. Neste âmbito, a educadora colocava vários tipos de sons no aparelho áudio, para que as crianças escutassem, identificassem e depois, reproduzissem, os variados sons e ruídos aliados à natureza e ao meio físico.

No cantar, a música e a palavra têm uma relação bastante inerente uma da outra, diria até, que inseparáveis. É em torno deste eixo, que a educadora todos os dias dava a oportunidade às crianças, de estas cantarem músicas que conheciam e de que gostavam. Também as assistentes operacionais tinham um papel importante, quando ensinavam ao grupo novas canções, e por vezes, com a ajuda da educadora, criavam variações das letras originais de acordo com um determinado tema ou história.

Através da dança, a criança consegue utilizar o seu corpo para criar diversas formas de movimento, de expressar os seus sentimentos e emoções, movimentar-se pelo espaço de acordo com diversos ritmos, velocidades, diferentes direções, e tudo isto de uma forma livre, espontânea e expressiva.

De acordo com Sousa (2003), a dança

Trata-se de uma das manifestações de movimento mais natural, vulgar e espontânea do ser humano. Saltar de alegria, correr contente, movimentar o corpo em movimentos sem utilidade imediata aparente, só porque dão prazer, será dança. (Sousa, 2003, p. 113).

As crianças da sala dos 5 anos gostavam de atividades relacionadas com a dança, elas próprias solicitavam à educadora que esta colocasse músicas para elas mostrarem pequenas coreografias ou somente movimentos livres e espontâneos pelo espaço.

No que diz respeito ao tocar, o quarto eixo da expressão musical, a criança deverá ter a oportunidade de experimentar alguns dos instrumentos musicais, por exemplo, a flauta, o xilofone, a pandeireta, o pau de chuva, entre outros. E aliado a este, surge o quinto eixo, o criar, devem ser criadas situações em que a criança possa aprender a criar novos instrumentos, verificando-se neste aspeto um paralelismo com o domínio da expressão plástica.

Observei que a educadora, na rotina diária de atividades, proporcionava às crianças experiências verdadeiramente enriquecedoras, aliando todas estas expressões supracitadas, levando-as à curiosidade, à imaginação, a ter pensamento crítico, a conhecerem-se a elas próprias, ao outro e ao mundo que as rodeia, é neste sentido que Porcher (1982), evidencia que a educação artística fomenta uma consciência exigente e ativa em relação ao meio ambiente e que promove um desenvolvimento global da personalidade da criança.

CAPÍTULO 5

Abordagem de Mosaico - Escutar as vozes das crianças

No âmbito da Unidade Curricular de Seminário Interdisciplinar I, do 2.º semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi proposta a realização de um estudo “Escutar as vozes das crianças – A abordagem de mosaico”.

A Abordagem de Mosaico emerge a partir de trabalhos desenvolvidos em contexto rural, com o intuito de dar voz e poder a pequenas e pobres comunidades rurais, a participar ativamente no dia-a-dia das suas próprias comunidades.

Inspirada na documentação pedagógica de Carla Rinaldi, na cidade de Reggio Emilia, norte de Itália e na pedagogia de participação de Alison Clark e Peter Moss, a metodologia da Abordagem de Mosaico visa, essencialmente, escutar as vozes de crianças com idades inferiores a 5 anos, a partir não só de testemunhos verbais, mas também de informação visual recolhida e selecionada pelas próprias crianças.

Facto é que na literatura que até hoje se conhece, a participação das crianças em contextos de educação pré-escolar relaciona-se sobretudo com a sua participação na planificação e, posterior, avaliação da ação educativa, tendo em conta os seus interesses bem como preocupações. Porém, as crianças mais pequenas nem sempre são realmente “ouvidas” e/ou compreendidas no seu pleno, ou seja, é importante dar significado ao que estas exprimem.

De acordo com Formosinho e Oliveira-Formosinho (2008, citados por Oliveira-Formosinho *et al.*, 2011) “uma pedagogia da infância participativa é, na essência, a criação de espaços-tempos pedagógicos onde as interações e relações sustentam atividades e projetos que permitem às crianças co construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (p. 19), é neste sentido que se preconiza a metodologia de Clark e Moss (2011), que se baseia no envolvimento da criança nas suas próprias aprendizagens.

5.1 – Apresentação do método Abordagem de Mosaico

Através de um método participativo, a abordagem de mosaico permite criar significados, favorecendo de uma forma ativa o processo de construção do conhecimento. É uma metodologia que possibilita ver as crianças como especialistas e agentes da sua própria vida, como competentes comunicadoras, detentoras de direitos e, conseqüentemente, como construtoras de conhecimento.

Por se tratar de um método reflexivo, consegue incluir não apenas as crianças, mas também os pais, educadores/as, profissionais e técnicos especializados em diversas áreas do desenvolvimento e outros intervenientes que sejam pertinentes para a reflexão dos significados. É desta forma, focado nas experiências de vida de cada criança, na medida em que observa a “vida vivida”, contemplando comportamentos, brincadeiras, as ações e reações, e não meramente os conhecimentos adquiridos ou cuidados recebidos.

A avaliação desta abordagem é feita através de métodos criativos, nomeadamente verbais, visuais e cinestésicos, tendo em conta a participação de cada criança e a capacidade destas conseguirem construir o seu próprio conhecimento, reconhecendo desta forma as diferentes linguagens da criança.

A abordagem de mosaico abarca três fases que de uma forma lacónica são: primeiro as crianças e os adultos recolhem a documentação; segundo juntam-se as diferentes peças de informação (diálogo, reflexão e interpretação) e por último, mas não menos importante, tomam-se as decisões sobre a continuidade ou mudanças a fazer.

Na primeira fase, as crianças em conjunto com os adultos recolhem a documentação para reunir as perspetivas fornecidas pelas observações e reuniões feitas com as crianças.

Nesta fase são utilizados variados métodos participativos, nomeadamente conversas/entrevistas, passeios, mapas, reuniões, inclusive dá-se destaque ao uso de

máquinas fotográficas para que cada criança registre o que vê e o que é realmente significativo para si no jardim-de-infância ou consoante uma temática abordada.

As conversas e entrevistas devem ser feitas de forma informal às crianças, pais/encarregados de educação, educadoras/es e assistentes operacionais de forma a se conhecerem melhor as perspetivas de cada criança, face às pessoas que se encontram na instituição, às atividades desenvolvidas e aos locais. É importante que as perguntas estejam relacionadas com cada criança, ou seja, não têm todas que responder ao mesmo.

Na segunda fase é reunida toda a informação de forma a se dialogar, refletir e interpretar os dados recolhidos.

Esta fase dedica-se ao tratamento de dados e decorre ao mesmo tempo que a primeira fase. Deste modo, é importante salientar que a documentação, a observação e a recolha de conteúdos/informações são feitas igualmente em simultâneo nas várias fases. Este processo é denominado por triangulação de informação.

Na terceira fase concretiza-se a decisão sobre a continuidade e/ou mudança de um determinado espaço. Discute-se coletivamente com as crianças sobre vários assuntos, nomeadamente, atividades, rotinas, acontecimentos problemáticos, pessoas, etc., para uma reflexão e reavaliação da vida das mesmas no jardim-de-infância. Por sua vez, a mudança de um espaço consiste na transformação de uma área, por exemplo, a de lazer. Quer a continuidade quer a mudança, teve origem nas fotografias e conversas anteriormente realizadas com as crianças. Esta última fase poderá servir, eventualmente, para a realização de avaliações internas e/ou de alterações no espaço.

É importante mencionar que ao longo deste processo todo o material reunido deve ser exibido num espaço comum, para que pais, educadores e outros profissionais possam partilhar as suas interpretações. A voz das crianças é valorizada e reforçada, na medida em que todas têm perspetivas muito diferentes, por vezes antagónicas, inclusive das dos adultos ou das funcionalidades de um determinado ambiente.

Segue-se, portanto, a investigação com o grupo de crianças da sala onde o ano passado tive oportunidade de realizar a minha prática pedagógica supervisionada em educação pré-escolar.

5.2 – Metodologia utilizada no estudo

A metodologia a utilizar em qualquer estudo de investigação, deve ser definida tendo por base as questões que se pretendem investigar, uma vez que são estas que irão determinar o quadro concetual e a metodologia a seguir. Desta forma, a investigação pode adquirir um cariz quantitativo, qualitativo ou ainda a conjugação de ambos (Guerreiro, 2003).

Tendo como questão de partida, qual a perspetiva da criança em estudo acerca da sua experiência no JI, pretendeu-se saber como é que a criança descreve e representa o JI e a sua experiência nesse contexto, como é que a criança se sente, o que valoriza, o que gostaria de modificar, entre outros aspetos relacionados com a questão.

Para evitar enviesamentos, devido à subjetividade do investigador, aconselha-se que, neste tipo de investigação, sejam utilizadas três técnicas de recolha de dados: inquéritos (por entrevista e/ou por questionário), observação e análise de documentos (Merriam, 1988).

Numa primeira fase, foi feita uma introdução às crianças, educadora, pais e assistentes operacionais, do que se pretendia com esta metodologia. Oralmente, eu e o meu par pedagógico fizemos uma breve explicação do que iria acontecer, de que forma se iria proceder, quais os intervenientes e o que era pretendido no final.

Desde logo, as crianças mostraram grande curiosidade e interesse em participar, também devido ao facto do uso da máquina fotográfica ser novidade para algumas crianças e algo motivante, mas depois de se explicar de que forma iria ser feita a abordagem, uma pequena parte do grupo resolveu não participar.

Depois da introdução, doze crianças decidiram fazer parte deste trabalho. Deste grupo, foram selecionadas duas crianças para se fazer um estudo mais aprimorado. Todavia, ambas as crianças nunca souberem que haviam sido previamente escolhidas para aplicar a abordagem de mosaico. Neste tipo de abordagem metodológica, não se privilegia uma amostragem aleatória e numerosa, mas sim criteriosa e/ou intencional, ou seja, a seleção da amostra está sujeita a determinados critérios que permitam ao investigador aprender o máximo sobre o fenómeno em estudo (Vale, 2000).

Iniciámos as conversas e entrevistas informais, em dois pequenos grupos de crianças, de forma a saber o que cada criança gostava mais e menos no JI, qual o espaço preferido e porquê, qual o momento do dia que mais gostava e o que menos gostava, qual a/s pessoa/as que mais gostava, entre outros exemplos.

Seguidamente fizeram-se vários tours com o grupo de crianças, onde percorreram pelos espaços preferidos que haviam referido anteriormente. Neste momento, cada criança teve oportunidade de fotografar e elaborar desenhos ao longo do seu tour, registando dessa forma a sua visão sobre o estar no JI.

A partir dos registos fotográficos conseguidos pelas crianças foram construídos mapas mostrando os tours percorridos pelas crianças, em conjunto por mim ou pelo meu par pedagógico (cf. Apêndice 9).

O momento de conferência entre as crianças e o restante grupo de crianças que não participou é bastante importante, na medida em que se dá voz às crianças para elas exprimirem as suas opiniões e revelarem as suas perspetivas sobre o JI através da informação verbal e visual.

É feita também uma conversa/entrevista, igualmente informal, aos encarregados das duas crianças previamente selecionadas, à educadora cooperante e às assistentes operacionais, de forma a conseguirmos reunir o máximo de informação para uma aprimorada triangulação de dados.

5.3 – Apresentação e análise interpretativa dos dados

De acordo com os dados qualitativos recolhidos, através das conversas informais com as duas crianças escolhidas, a Maria e o João¹⁴, com o restante grupo, a educadora, as assistentes operacionais e os encarregados de educação; das fotografias; dos desenhos; dos mapas; das conferências, conseguiram-se obter os resultados que serão seguidamente apresentados (cf. Apêndice 9).

Começando pelos espaços interiores da instituição, as duas crianças referiram que gostavam de brincar na área dos tapetes, espaço este que se localiza à entrada da instituição. O João referiu “Eu gosto dos tapetes porque posso correr e brincar.”

Em relação à sala de atividades, das duas crianças, apenas a Maria referiu gostar deste espaço, inclusivamente, de realizar as fichas, afirmando que “a sala é onde aprendo coisas novas”. Pressupõe-se que a outra criança, apesar de gostar do mesmo espaço e de realizar diversas atividades do seu agrado, não achou relevante referir esse ponto.

Ainda no que diz respeito ao espaço da sala de atividades, o João indica que gosta de fazer jogos de construção, ao invés da Maria, que refere a área da casinha como o espaço onde gosta de brincar.

Relativamente à questão dos espaços exteriores, ambas disseram e mostraram por diversas situações, gostarem bastante de brincar na rua, ao ar livre. Referiram especificamente o gosto por brincar no bosque e na varanda¹⁵, espaços de eleição pela maioria das crianças da respetiva instituição. As frases recolhidas pelas crianças foram: “Gosto do bosque, porque tem muitos sítios para brincar.”, “Gosto do bosque, porque tem casinhas e árvores.” e “Gosto de brincar lá fora, na varanda.”

¹⁴ Maria e João, nomes que não correspondem aos nomes verdadeiros das crianças, escolhidos aleatoriamente, apenas de forma a referir-me facilmente às duas crianças.

¹⁵ A varanda, como anteriormente referido, é um espaço exterior comum às salas de atividades do jardim-de-infância, onde as crianças podem brincar e vivenciar situações em grupo e ao ar livre.

“Gosto de jogar futebol” foi a expressão que o João utilizou para referir o seu prazer em brincar no campo de futebol¹⁶.

No que concerne às atividades diárias, existe sem dúvida um antagonismo entre as duas crianças. Enquanto o João refere gostar de dormir e de realizar as refeições no JI, a Maria refere exatamente o contrário, que não gosta nem de dormir, nem de almoçar e lanchar no JI. Neste seguimento, João reforçou a sua ideia “Gosto da cozinha porque é onde fazem o comer.”. Ainda relativamente às atividades, o João referiu gostar de ir às aulas de judo e a Maria às aulas da ginástica.

Ambas as crianças referiram gostar da equipa educativa que as acompanhava diariamente, assim como de andar no JI.

Ao realizarmos as entrevistas com a educadora e com as assistentes operacionais sobre o grupo em geral, pudemos perceber que todas referem que as crianças gostam de estar na área da manta e na área dos tapetes, de brincar no bosque e na sala de atividades, assim como todos gostam da equipa educativa e de frequentar o JI.

A educadora salienta que a realização de fichas é um dos gostos das crianças, assim como a área da casinha, por poderem ter a possibilidade de representar determinados papéis sociais, fantasiando ser outras pessoas, ou até mesmo animais e outros seres inanimados.

As assistentes operacionais referiram o facto de as crianças gostarem de brincar na varanda, de dormir na instituição, assim como de realizarem as refeições no JI.

Das conversas com os respetivos encarregados de educação, ficámos a perceber que apenas o encarregado da Maria não foi ao encontro de uma das respostas da sua educanda, que nos referiu que a Maria gostava de almoçar e lanchar no JI, ao contrário do que a mesma nos referiu anteriormente. Isto é importante na medida em que o tema deste estudo é exatamente o escutar as vozes das crianças, e a partir daqui podemos verificar que o encarregado de educação da Maria não tem a perceção de que a sua educanda não gosta de almoçar e lanchar.

¹⁶ Espaço exterior, anexo à instituição.

Tudo o que foi referido pelos dois encarregados corroborou as respostas dadas dos seus educandos, o que mostra que as crianças partilham com as famílias o que vivem no jardim-de-infância, os seus gostos, os seus interesses dentro e fora da sala de atividades, o que menos gostam de fazer.

É de salientar que o uso desta abordagem promoveu não só a comunicação e confiança das crianças como participantes ativos, mas também o diálogo entre todos os intervenientes. Foi colocada a tónica na visão individual de cada criança, revelando o que era realmente importante para cada uma, contudo foi importante ouvir os pais e educador/a que acompanham as crianças para uma melhor reflexão e análise.

Realço que, para a concretização desta abordagem foi necessário criar algumas condições essenciais, que nem sempre foram fáceis de se encontrar devido por vezes à falta de tempo ou de oportunidades. É importante criar um clima cultural de escuta, ter tempo para ouvir a criança, assim como treinar este tipo de abordagem, pois como referido anteriormente, é preciso tempo, espaço e oportunidades para ouvir a voz das crianças.

ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

CAPÍTULO 6

A controvérsia dos Trabalhos para Casa no 1.º CEB

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) realizada em contexto de 1.º CEB possibilitou, em contexto real, a observação e intervenção na implementação dos Trabalhos para Casa (TPC).

Da minha relação com as crianças com quem realizei a minha PES, surgiu o interesse de compreender o impacto que os TPC têm nas do 1.º CEB, mas também nos pais/encarregados de educação.

Antes de realmente se perceber a controvérsia que hoje em dia, e já há uns anos, vem sendo colocada em debate por professores e pais, é importante esclarecer o que se entende por TPC e realizar uma pequena resenha sobre as conceções feitas por alguns autores sobre o tema.

Quando se fala em TPC, a definição do conceito pode estar associada a várias designações, como por exemplo: trabalhos para casa, trabalhos de casa, deveres de casa, trabalhos da escola, exercícios para casa, entre outros exemplos de designações.

Fundamentalmente, os trabalhos para casa são uma componente importante do processo ensino-aprendizagem dos alunos, daí serem uma prática habitual da maioria das escolas portuguesas. De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico, a criança deverá desenvolver competências gerais e específicas em quatro áreas curriculares, e é neste sentido que os TPC contribuem para que esta pratique o que aprendeu nas aulas e consolide essas aprendizagens.

Segundo Cooper (2001) e Franco (2002, citado por Resende, 2008), os TPC são as tarefas ou o conjunto de atividades pedagógicas propostas pelos docentes que devem ser realizadas fora do horário escolar.

De acordo com Araújo (2009, citado por Pires, 2012), os trabalhos para casa são os trabalhos que os professores estabelecem para os alunos fazerem em casa depois das aulas, assumindo na maior parte das vezes o papel de cópia de textos,

repetições de palavras, fichas que podem incluir alguns problemas e cálculos que reproduzem os conteúdos dos livros e daquilo que foi feito na sala de aula.

Keith (1986, citado por Rebelo e Correia, 1999), considera os TPC como o trabalho que os professores tipicamente prescrevem para realizar fora do período normal das aulas.

Todos os autores supracitados sugerem definições de TPC bastante idênticas, não revelando nesse sentido diferenças notáveis. Cooper, Franco, Araújo e Keith defendem concomitantemente, que os trabalhos para casa são os deveres que os professores estabelecem, em sala de aula, para as crianças realizarem em casa, depois da atividade letiva.

Ainda sobre o conceito de TPC, Pedro *et al.* (2008), referem que estes são “o trabalho académico prescrito na escola, pelo professor, e que deve ser completado pelos alunos fora da escola, em horário extra letivo, geralmente em casa e, deste modo, sem a orientação direta do professor durante a sua realização” (p. 2).

Já Perrenoud (1995) defende que “os trabalhos para casa, como o nome indica, devem fazer-se fora da aula, mas são aí preparados e controlados; é suposto que prolonguem ou preparem diretamente o trabalho feito na escola” (p. 66).

É desta forma, que Perrenoud nos permite desde já, destacar os momentos principais que estão implicados nos trabalhos para casa, nomeadamente, a preparação que é feita em sala de aula, a realização, em casa e pelo aluno, e o controlo executado pelo professor, novamente em contexto escolar.

Cooper (2001), na mesma linha de pensamento que o autor anterior, refere que os TPC são considerados um processo educativo complexo e temporal, composto por três etapas. A primeira decorre na sala de aula com a preparação e marcação das atividades pelo professor. A segunda, passa-se em casa, onde o aluno resolve as tarefas propostas e, por fim, a última etapa que decorre novamente na escola com a verificação e monitorização do trabalho desenvolvido com eventual *feedback* ao aluno, por parte do professor.

É neste seguimento, que refiro que na sala onde desenvolvi a PES em 1.º CEB, os TPC decorriam de acordo com as três fases enumeradas anteriormente, quer por Perrenoud quer por Cooper.

Numa primeira fase do processo, a professora, em contexto de sala de aula, todos os dias antes do término da atividade letiva, procedia à marcação dos trabalhos de casa. A docente escrevia no quadro, enquanto os alunos, simultaneamente, faziam o registo das tarefas nos seus respetivos cadernos.

Na fase intermédia do mesmo processo, e já em casa, os alunos cumpriam as tarefas prescritas pela professora, de forma autónoma. Contudo, o envolvimento dos pais e de outros familiares próximos, nos trabalhos de casa é muito importante, na medida em que os podem orientar, encorajar, ouvir e premiar.

A última fase deste processo, mas não menos importante, tinha lugar novamente na escola e sob a orientação da professora, todos os dias. A docente corrigia as tarefas realizadas nos cadernos dos alunos e caso verificasse que os TPC tinham suscitado dúvidas na maioria da turma, procedia-se à correção dessas tarefas em grande grupo. Todavia, se as dúvidas fossem apenas num aluno ou num pequeno grupo de alunos, fazia a correção individualmente a esse ou esses alunos, de forma a superar as dificuldades sentidas.

Para além dos momentos/fases que caracterizam os trabalhos de casa, também é importante referir as principais funções destas tarefas extra aula e para isso, Epstein (1988, citado por Rebelo e Correia, 1999, p. 22) enumera sete funções dos TPC:

1. – A prática (melhorar a velocidade de trabalho e o apoio nas tarefas);
2. – A participação (incitar o envolvimento dos alunos nas tarefas escolares);
3. – O desenvolvimento pessoal (fomentar o sentido de responsabilidade dos alunos e a coordenação temporal das tarefas);
4. – A relação pais/alunos (reforçar a comunicação entre pais e alunos e as suas perspetivas sobre a escola);

5. – A orientação (promover diretivas administrativas sobre os TPC);
6. – As relações públicas (informar os pais sobre as atividades da escola);
7. – O castigo (lembrar aos estudantes os seus deveres e comportamentos académicos).

“Os trabalhos de casa são sempre necessários”, assim o defende Meirieu (1998, p. 14), contudo acrescenta que poderiam ser menos numerosos, mais objetivos, mais acessíveis e que desenvolvessem nos alunos a autonomia, a responsabilidade, o sentido de organização, o interesse em aprofundar conhecimentos e o gosto pelo trabalho pessoal.

É neste sentido que, também, surge a controvérsia sobre este tema. Os trabalhos de casa, quando em demasia e de alguma forma repetitivos, não só retiram parte do tempo livre que as crianças possuem para a realização de outras atividades, para brincar ou simplesmente para descansar, “de facto, o tempo livre das crianças deveria ser para brincar e descansar” (Araújo, 2009, p. 29), como ainda podem contribuir para a desmotivação por parte de aprender, “trabalho “excessivo” e “repetitivo” não só não as ajuda a valorizar a escola e a criar um sentimento positivo em relação ao ato de aprender, como é sentido como um desrespeito dos adultos pelas suas brincadeiras no tempo livre.” (Araújo, 2009, p. 58).

A falta de tempo livre das crianças é um dos motivos, mas não será o único. Facto é que, hoje em dia ocupam a maior parte do seu dia na escola, quer seja dentro da sala de aula a estudar, quer seja fora da mesma a correr e a saltar, e entretanto ainda tiverem outras atividades, como de lazer, musicais, desportivas, culturais, é normal que cheguem ao fim do dia cansadas física e psicologicamente.

De forma a evitar que fiquem saturadas e acabem por perder o interesse na realização dos deveres prescritos pelo professor, há que diversificar os exercícios. Hoje em dia, parte dos professores planifica os TPC de acordo com o tema que está a ser abordado no momento, sobre um que irá ser tratado brevemente ou, mais frequentemente, sobre as necessidades e dificuldades sentidas pela turma, solicitando por exemplo, fichas, cópias, ditados, cálculos. No entanto, há também outra parte

que, de alguma forma, reformula os trabalhos de casa de uma forma mais criativa e apelativa quer para os alunos, quer para os pais, enviando por exemplo pesquisas (internet, livros, revistas, jornais, familiares), experiências, entrevistas, visitas a locais, construção de algum material específico.

Da minha PES, pude verificar que a orientadora cooperante, apesar de prescrever diariamente trabalhos de casa, havia o cuidado de diversificá-los, de forma a estimular a imaginação e o espírito criativo dos seus discentes, e de relacionar a estes a intervenção dos pais e/ou dos encarregados de educação.

Os pais têm um papel muito importante no acompanhamento dos filhos aquando a realização dos trabalhos para casa, tal como Davies (1993) corrobora, afirmando que o apoio que os pais prestam na realização dos TPC é deveras importante e contribui, de facto, para a melhoria do aproveitamento escolar.

Todavia, Villas-Boas (2000) defende que para além dos professores se manifestarem disponíveis para qualquer esclarecimento, ainda assim, é necessário que sejam dadas instruções concretas aos pais quanto ao modo como se espera que ajudem os filhos no trabalho de casa. É neste sentido, que é fundamental que a comunicação entre professores e pais vá ao encontro das dificuldades dos seus filhos, mas também na forma como os devem ajudar na superação das mesmas.

Em suma, e da experiência vivida na PES, posso concluir que os TPC são uma mais-valia para a deteção de erros e dúvidas individuais que possam existir, assim como na valorização determinados aspetos que a criança vá revelando, levando ao sucesso do aluno e da turma.

Porém, é importante ter em conta que o ato de brincar também é “uma forma de descobrir o Mundo e faz parte da(s) cultura(s) da infância” (Araújo, 2009, p. 80).

CAPÍTULO 7

A influência da família no processo ensino-aprendizagem

Atualmente, o tema da influência da família e da sua importância no contexto educacional, mais precisamente, no processo ensino-aprendizagem dos seus filhos, é visto como uma questão bastante pertinente e merece, com certeza, o seu lugar de destaque nas minhas experiências-chave.

Escola e família, dois contextos diferentes, mas com objetivos em comum, nomeadamente, o desenvolvimento integral da criança, que esta tenha sucesso nas suas aprendizagens e que se forme como um ser autónomo, um cidadão crítico e capaz de se inserir num mundo repleto de mudanças e de desafios. Porém, mesmo tendo os mesmos objetivos, é de realçar-se que cada uma das partes deverá procurar concretizar a sua tarefa, não devendo, nem pais nem educadores/professores, descurar das suas responsabilidades e deveres, só assim se conseguirá atingir o sucesso do aluno. Conforme, Parolin (2005):

Tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem as suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto, ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo. (p. 49)

Antes de efetivamente refletir sobre a temática abordada, é pertinente conceptualizar a questão da família e do papel principal que esta possui no desenvolvimento de um indivíduo.

Fundamentalmente, a família representa o primeiro lugar onde cada indivíduo se insere, aprende a viver, ser e estar, e onde se faz a transmissão de valores, costumes e tradições entre gerações. É nos seus membros familiares, que o jovem vê exemplos e modelos para a vida.

De acordo com Pereira (2008):

A família é considerada a instituição social básica a partir da qual todas as outras se desenvolvem, a mais antiga e com um carácter universal, pois aparece em todas as sociedades, embora as formas de vida familiar variem de sociedade para sociedade. A Organização das Nações Unidas (ONU), em 1984, refere a família como o elemento de base da sociedade e o meio natural para o crescimento e o bem-estar de todos os seus membros (p. 43).

Ainda sobre a família, Félix (citado por Pereira, 2008) refere que:

A família é, o primeiro e o mais marcante espaço de realização, desenvolvimento e consolidação da personalidade humana, onde o indivíduo se afirma como pessoa, o habitat natural de convivência solidária e desinteressada entre diferentes gerações, o veículo mais estável de transmissão e aprofundamento de princípios éticos, sociais, espirituais, cívicos e educacionais (p. 45).

É neste sentido, que posso afirmar que a família desempenha um papel essencial na formação dos seus filhos, na medida em que permite e possibilita o desenvolvimento moral, social, cognitivo e afetivo destes. É portanto, indubitavelmente, a primeira instituição social formadora do indivíduo.

Facto é que, a família tem vindo a ser modificada ao longo dos tempos, na medida em que acompanha as mudanças religiosas, económicas, políticas e socioculturais do contexto em que se encontram inseridas.

Porém é importante que haja afetividade na relação entre pais e filhos, que haja transmissão de valores e crenças, mas também que a criança se sinta capaz de se inserir numa sociedade feita de mudanças. Tal que, como afirma Sacareno (1992), “desde o dia em que nascem, as crianças vivem numa família que dá forma às suas crenças, atitudes e ações. Ao tentar compreender e respeitar a família de cada uma delas, é fundamental encorajá-las a verem-se, a si próprias e aos outros, como sendo pessoas de valor e membros participantes da sociedade” (p. 73).

Ainda sobre a importância da afetividade e a responsabilidade da família na criança, Cardoso (2009) defende que a família é a base afetiva do indivíduo, onde existe a responsabilidade de satisfazer as necessidades básicas da criança logo à nascença, através da transmissão de cultura e de saberes de geração em geração.

Contudo, se é a família que promove a educação e a aquisição de conhecimentos, de valores e atitudes, também em contexto escolar devem ser proporcionadas situações e vivências que não somente permitam a transmissão do saber, mas também, e não menos importante, que se desenvolvam as suas competências integrais de cada ser. Como Oliveira (2000) reforça, o sistema escolar deve proporcionar um ambiente multicultural que reúna a construção de laços afetivos entre os professores e alunos e que os prepara para a inserção na sociedade.

Sabendo que cada criança é única, é importante que nem na escola, nem em casa, sejam feitas comparações ou que se preconize o mesmo tipo de aprendizagens com todos os menores. Deve-se para isso observar e compreender as necessidades individuais dos alunos e, dessa forma, promover comportamentos facilitadores de sucesso (Morgado, 1999).

De acordo com Silva (1993), “a função da escola, para além de transmitir conhecimentos, (...) é também a de contribuir para o desenvolvimento global do indivíduo, a nível cognitivo, motor, afetivo, criativo, e contribuir para a sua socialização interiorização dos valores dominantes na sociedade”. (p. 71)

Efetivamente, as escolas são instituições imprescindíveis para esse supracitado desenvolvimento integral e bem-estar dos alunos. É o local onde os jovens têm a oportunidade de adquirir um conjunto de conhecimentos e competências, que dificilmente poderiam aprender noutros contextos.

A escola é, portanto, um sistema social aberto e complexo, com a função de complementar o trabalho que é feito pela família, na medida em que uma depende da outra e ambas contribuem para a formação do indivíduo. Tal como Lima (1992) refere “a escola surge como uma extensão da família, que tem como função alargar e complementar o seu papel educativo” (pág. 35), tanto a escola como a família

representam meios para o desenvolvimento da personalidade de cada criança, proporcionando contacto com diferentes realidades.

É neste sentido, que considero que a família e a escola devem estabelecer elos de ligação e afinidade, implicando parceria, envolvimento e participação de ambos os intervenientes. Porém essa participação, por parte dos pais, não poderá ser ausente ou silenciosa, será necessário estar presente e acompanhar os diversos momentos do processo ensino-aprendizagem dos filhos, de partilhar ideias, sugestões, experiências, cooperar e colaborar no seu desenvolvimento global, de forma a conseguirem-se atingir objetivos e metas previamente estabelecidos por ambas as partes.

Se as crianças forem bem acompanhadas ao longo de todo o seu processo escolar quer pelos profissionais de educação quer pelos pais, serão com certeza cidadãos mais capazes, mais confiantes, mais felizes e socialmente bem integrados na sociedade, já que as duas esferas influenciam-se mutuamente, é pertinente a parceria entre as práticas da escola e as práticas das famílias (Diogo, 2006).

Existe uma panóplia de atitudes que a família pode adotar em prol de uma educação de qualidade dos seus filhos e respetivos educandos. Antes de tudo, é importante que os pais estejam atentos e criem espaço e tempo de qualidade, para estar, ouvir e dialogar sobre a escola, o/a professor/a, o grupo de amigos, o tempo de recreio, as suas dificuldades e os seus feitos.

Da mesma forma que o contacto com a escola revela-se prioritário, é importante, desde logo, visitar e conhecer melhor o contexto educacional onde o aluno se insere, conversar com a equipa educativa que o acompanha, estar atento às comunicações escritas e/ou orais que são realizadas pela escola, nomeadamente, pelo professor/a que acompanha o seu processo de ensino-aprendizagem, comparecer nas reuniões da escola e participar com sugestões e ideias, pedir ajuda ao professor/a sempre que achar preciso, deslocar-se à escola não apenas quando o/a professor/a o solicita, mas sempre que se considerar pertinente.

Em casa, os pais devem mostrar interesse em coadjuvar na realização dos trabalhos para casa, mas não só, é importante que haja um acompanhamento da

criança, que haja tempo para estudar, mas também para brincar e para participar ativamente nas atividades dinamizadas pela escola, que incutam o respeito pelo trabalho, pelo/a professor/a, pelos colegas, pela restante equipa educativa.

Do que pude observar a partir da minha prática de ensino supervisionada, em contexto de 1.º CEB, existia uma boa relação entre a professora e as famílias dos alunos, o que revelava ser um contributo muito positivo quer para o trabalho realizado no dia-a-dia, quer para o aproveitamento escolar dos alunos.

A maioria das famílias dos alunos procurava participar nas atividades escolares dos filhos e, conseqüentemente, nos seus processos de ensino-aprendizagem. Alguns pais tinham mesmo um papel ativo em algumas atividades e sessões dentro da sala de aula, conseguindo desempenhar um papel complementar do trabalho realizado pela professora.

Foi-me possível vivenciar situações em que alguns encarregados de educação participaram de forma ativa no decorrer de atividades de sala de aula, preparando-se previamente sobre o tema, fizeram apresentações interativas e dinâmicas com o grupo turma no âmbito das atividades que estavam a ser desenvolvidas na altura pela professora e/ou por mim e pela minha colega, enquanto estagiárias, sobre o programa e os conteúdos lecionados.

Numa das apresentações, duas mães de dois dos alunos, fizeram uma apresentação sobre o corpo humano. Noutra sessão de sala de aula, foi a vez de um dos pais proferir uma palestra sobre o meio local, inserido no âmbito do projeto pedagógico desenvolvido por nós, estagiárias.

Em todas estas situações, os alunos estiveram motivados e atentos, manifestando interesse na exposição oral dos EE, nos materiais apresentados, nas dinâmicas realizadas, e ainda colocaram questões e ou observações aos oradores sempre que acharam pertinente.

A realização destas atividades que envolveram pais, mães, encarregados de educação, promoveu a oportunidade de comunicação e interação entre os vários intervenientes do processo ensino-aprendizagem.

No entanto, constatei que ainda é pouca a frequência com que os pais/encarregados de educação se deslocam à escola. As razões que explicam esse facto podem ser variadas, nomeadamente, a ocupação dos pais, a falta de tempo, as deslocações, a situação precária de alguns pais e mães, entre outros fatores. Sobre esta questão, Sampaio (1996) corrobora com a ideia de que o envolvimento parental é essencial à escola e explica que,

Muitos pais não vão à escola, (...), porque na realidade não sabem qual o seu papel no edifício onde os filhos andam tantas horas. É necessário que não esqueçam que o processo de envolvimento ajuda os professores mas também melhora a família, porque aproxima os pais dos problemas dos filhos e determina um maior envolvimento afetivo (p. 108).

Um dos aspetos que serve também de promotor da participação parental é a comunicação que é feita entre a escola e a família. Durante a minha PES, pude verificar que a maioria dos pais dá importância a uma comunicação simples, ativa, mas também de carácter flexível, na medida em que o discurso possa ser adaptado e compreendido por cada EE, cada um com a sua própria cultura e escolaridade.

Segundo Epstein “hoje as pessoas da escola reconhecem um papel importante aos pais dos alunos e estimam que as crianças podem aproveitar melhor a sua escolaridade quando a comunicação entre as famílias e a escola é boa” (citado por Montandon, 1994, p. 189), corroborando a ideia de que o envolvimento parental na escola é verdadeiramente importante no sucesso escolar das crianças.

A ajuda nos trabalhos de casa e o interesse dos pais pelas atividades escolares dos seus educandos são, igualmente, fatores determinantes para a motivação, empenho e interesse dos respetivos educandos. Os alunos devem ser autónomos para realizar as suas tarefas de escola sozinhos, ou seja, não deverão ser os pais a fazer os trabalhos de casa ou pesquisar sobre algum tema que seja pedido, porém é essencial que os pais acompanhem essas atividades, orientando-os da melhor forma.

Do que apurei ainda durante a minha PES, os alunos que apresentavam melhores resultados escolares e manifestavam comportamentos e atitudes adequadas dentro e fora de sala de aula, eram os alunos cujos pais/encarregados de educação

compareciam com frequência na escola, falavam com a professora sobre as aprendizagens e dificuldades dos seus filhos, frequentavam periodicamente as reuniões na escola e quando de alguma forma tinham um papel mais ativo e participativo no processo educativo das suas crianças.

É por tudo isto que considero que, hoje em dia, existe cada vez mais a necessidade de a escola estar em perfeita sintonia com a família. Não só os pais devem procurar contar com a escola, mas também esta, deve contar com eles. Acredito, portanto, que o esforço comum e recíproco ajudam na promoção de um desenvolvimento integral e positivo das crianças.

A família e a escola têm obviamente papéis diferenciadores, não antagónicos, mas sim que se complementam, é consensual que por essa razão todas as crianças podem beneficiar com o envolvimento direto das famílias no contexto escolar.

Embora tenha tido a oportunidade de assistir a uma participação ativa de uma parte dos encarregados de educação do grupo turma, considero que de um modo geral ainda há um longo caminho a percorrer em prol desta frutífera relação Escola-Família. É importante perceber que, a cooperação entre estes dois contextos poderá dar resposta não só às necessidades dos alunos, como também contribuir para o sucesso e bem-estar de todos os intervenientes.

Como Marques (2001) afirma “quando os pais e os professores colaboram mutuamente, (...), os alunos e as famílias ganham porque melhora o aproveitamento escolar dos alunos e os pais ficam mais bem informados” (p. 22).

SECÇÃO COMUM – EPE E ENSINO DO 1.º CEB

CAPÍTULO 8

Articulação do Pré-Escolar ao 1.º CEB

A transição da criança entre dois ciclos, nomeadamente, entre a Educação Pré-escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico é um tema bastante atual e comentado, na medida em que é um período que inevitavelmente gera expectativas e ansiedades, não só nos que transitam, as crianças, mas também naqueles que acompanham os que transitam, especialmente pais e profissionais de educação.

É o momento em que a criança deixa o jardim-de-infância, como espaço conhecido e semanalmente frequentado, o/a educador/a como profissional e adulto de referência, e determinados hábitos e rotinas instalados quer pela instituição quer pelos profissionais de educação.

Facto é que, a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º CEB revelam características, objetivos e metodologias diferenciadas. Daí a importância de refletir um pouco sobre cada um destes dois níveis educativos: educação e ensino.

Já nos anos 80, Dinello referia-se à educação como “um processo de aquisição de valores que se vão refletir sobretudo em competências pessoais”, já o ensino “é um sistema organizado com o intuito de fazer passar um conjunto de conhecimentos que uma dada sociedade entende como essenciais num dado momento histórico” (Dinello, 1987, referido em Serra, 2004, p. 76).

Mais tarde, Legendre vê a educação como um “processo de desenvolvimento harmonioso e dinâmico, no ser humano, do conjunto das suas potencialidades (afetivas, morais, intelectuais, físicas, espirituais, etc.); desenvolvimento do sentido de autonomia, de responsabilidade, de decisão, de valores humanos e de felicidade na pessoa; transformação dinâmica, positiva e contínua da pessoa” (Legendre, 1993, p. 435) e vê o ensino como “processo de intermediação que visa suscitar a aprendizagem; sistema organizado com o intento de transmitir conhecimentos teóricos e/ou práticos, de desenvolver ou levar à aquisição de capacidades/habilidades ou de incrementar atitudes, com a finalidade de contribuir

para a realização dos objetivos da educação escolar definidos nos programas de estudo” (p. 507).

De acordo com a legislação portuguesa e proferida nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida de um indivíduo, sendo complementar da ação educativa que é facultada por parte da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, e tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (ME, 1997).

É neste sentido, que a educação pré-escolar é uma etapa crucial na fase inicial da criança, na medida em que deve promover o seu desenvolvimento global, através de atividades, experiências e aprendizagens verdadeiramente significativas que ajudem cada criança a integrar-se num pequeno grupo que poderá ser o de sala de atividades, num grupo maior que será o de jardim-de-infância e conseqüentemente, se sinta preparada para se inserir na sociedade.

Formosinho (1997) considera que “a educação pré-escolar é um serviço às crianças e às famílias, é um serviço educativo com uma indispensável componente social e desempenha no nosso sistema educativo a primeira etapa da Educação Básica” (citado por Cruz, 2008, p. 43).

Ainda relativamente à educação pré-escolar, Bravo (2010) reforça a ideia de que durante esta etapa, a criança deverá ser encarada como sujeito do seu próprio processo educativo e permitir que “(...) construa o seu próprio conhecimento de uma forma lúdica, de acordo com o seu desenvolvimento, recorrendo-se a estratégias e materiais seus familiares, a situações concretas e palpáveis do dia-a-dia” (Bravo, 2010, p. 36).

Quando nos referimos ao Ensino Básico, em território português, podemos socorrer-nos no documento homologado pelo Ministério da Educação, intitulado de Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo para definirmos o mesmo como,

A etapa da escolaridade em que se concretiza de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente para aprofundar a democratização da sociedade numa perspetiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores de solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade (ME, 2004, p. 11).

De acordo com o que é referido nas OCEPE relativamente à articulação, fazendo referência ao papel do educador de infância aquando da entrada da criança na Educação Pré-Escolar e na transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico:

Cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a Educação Pré-Escolar e pela transição para a escolaridade obrigatória. A relação estabelecida com os pais, antes da criança frequentar a Educação Pré-Escolar, facilita a comunicação entre o educador e os pais, favorecendo a própria adaptação da criança. É também função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte, competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória (ME, 1997, p. 28).

Sem dúvida que a entrada para o 1.º Ciclo do Ensino Básico é uma fase da vida da criança que esta nunca mais esquece, pois é vivida com grande ansiedade e receio, quer pelos pais, quer pelas próprias crianças.

É de ressaltar que as crianças, assim que entram para a escola, devem ser estimuladas a exercitar as suas capacidades motoras e cognitivas, a fazer descobertas e a iniciar o seu processo de aprendizagens; para isso, é importante que a escola consiga criar tempo e espaço para atividades lúdicas, jogos, convívio entre as crianças e adultos.

É, portanto, fundamental que quer educadores quer professores, ajudem as crianças a prepararem-se para essa fase e a que consigam dar o primeiro passo com mais confiança e segurança. Deve-se garantir que cada criança aprenda a gostar da

escola e a senti-la como um espaço onde vai ser feliz, vai aprender a ler e a escrever, mas também onde vai criar relações de afetividade com crianças e adultos.

Assim sendo, é de extrema relevância que a criança desde a sua entrada na creche, aprenda a gostar da escola, mas sobretudo a partir dos três anos, passe pela experiência de uma educação pré-escolar, em que fique muito bem preparada, visando promover e desenvolver várias noções importantes para o 1.º CEB, não só ao nível da Língua Portuguesa e da Matemática, como também no que diz respeito ao seu próprio desenvolvimento cognitivo.

Como já referido anteriormente, a entrada de uma criança para o 1.º ano do 1.º CEB, é um momento muito marcante na vida da criança e dos pais. Normalmente, os pais encaram esta mudança como uma transição do lúdico para o trabalho. Como se o período pré-escolar não fosse essencial para o amadurecimento e desenvolvimento pessoal e social da criança até então.

A ideia da criança passar nesse momento a ser um aluno, leva a que os pais coloquem a tónica nos resultados escolares e num bom desempenho escolar dos filhos, levando dessa forma a que elevem as suas expectativas e de verem o aluno em detrimento da criança. É, portanto, exigido à criança mais e melhor. Muitas vezes são-lhe atribuídas horas extras de trabalhos e atividades que não deixam tempo para descansar, muito menos para brincar. Todas estas sobrecargas físicas e emocionais podem levar a uma consequente diminuição do desempenho do aluno, e o aumento de uma baixa autoestima derivada do sentimento de falhanço perante os pais.

É essencial que os pais ajustem as suas expectativas em relação à escola, e que deem tempo aos pequenos progressos dos seus filhos. Não demonstrem a ansiedade que é característica nesta fase, mas sim que deem confiança e apoio.

Facto é que a maioria dos alunos com idades mais precoces não estão física, emocional ou linguisticamente preparados para esta nova fase, a autonomia e a maturidade ainda não se encontram suficientemente desenvolvidas para o início do ensino no 1.º ciclo.

Esta falta de “preparação” vai com certeza desenvolver características negativas nas crianças como é o caso da baixa autoestima, da falta de confiança em si próprias, do desinteresse escolar, do isolamento, o que mais tarde poderá levar inclusive ao abandono escolar.

Também tem sido colocada a tónica na teoria da retenção da criança, de forma a dar-lhe mais algum tempo para amadurecer e para ganhar a autonomia a maturidade de que falei anteriormente, contudo essa atitude pode trazer efeitos contrários nas crianças retidas, que poderão manifestar autoconceitos diminuídos e atitudes negativas perante a escola.

Cada criança é única, tem as suas características e “tem a sua própria história e é essa história e essa criança que temos de ter em conta” (Meirieu, 1998, p. 34), onde a atitude a tomar perante cada criança deve ter sempre isso em conta e não somente a faixa etária em que se encontra, na medida em que não é a idade cronológica que define o perfil e a maturidade da criança. É desta forma que enquanto para uma criança pode ser benéfico atrasar um ano, para outras pode ter o efeito antagónico e ser verdadeiramente prejudicial.

Cabe aos educadores, mas também aos pais e encarregados de educação, ensinar as crianças a brincar, a ter prazer na leitura e na escrita, a ouvir histórias, a passear ao ar livre e explorar a natureza, a ser capaz de brincar individualmente ou em grupo, a realizar atividades relacionadas com as artes, nomeadamente, na expressão física, dramática, plástica e musical, a criar oportunidades e vivências em que a criança possa desenvolver a sua autonomia, a sua criatividade, o respeito por si própria e pelo outro e, conseqüentemente, a sua maturidade.

E cabe, posteriormente, aos/às professores/as o papel de ensinar. Do ponto de vista de Roldão, ensinar consiste em “desenvolver uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária” (Roldão, 2009, p. 14). A mesma autora enfatiza, ainda, que é durante o ato de ensinar que o professor deve “encontrar as formas (...) de ensinar bem, ou seja, de fazer com que o outro aprenda, apreenda, aproprie alguma coisa que se considera importante ser aprendido” (Roldão, 2004, p. 99).

É neste sentido, que o/a professor/a surge associado/a ao papel de investigar estratégias, adequá-las e, conseqüentemente, proporcionar experiências diversificadas e significativas na transmissão de conteúdos e conhecimento, para que desenvolvam as competências de cada aluno.

Com isto, pretendo referir que a transição da educação pré-escolar para o ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico é uma etapa fundamental na vida de cada criança bem como dos seus pais e equipas educativas, pelo que é necessário que o currículo enunciado pelas OCEPE esteja articulado com as aprendizagens enunciadas no currículo do Ensino do 1.º CEB, na medida em que haja uma articulação curricular entre os dois ciclos, bem como se privilegie a continuidade educativa.

“Se ao educador de infância compete conhecer o que se vai seguir, ao professor compete conhecer o que antecedeu. Continuidade não quer dizer repetição, pelo contrário, exige inovação e progressividade” (Reis, 1987, p. 79).

É desta forma importante que haja uma partilha entre os profissionais da educação de infância e os de ensino do 1.º CEB, de forma a se conseguir uma formação contínua, evitando surpresas, sobressaltos, angústias, etc..

Em jeito de conclusão, realço ainda a importância de que o bom relacionamento entre a família, a escola e as crianças é fundamental durante este período de transição, para o desenvolvimento harmonioso da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relatório é o produto final do longo percurso da minha vida académica. Este percurso permitiu-me ter o contacto com diversos intervenientes, contextos e realidades, que culminaram em novas aprendizagens e novos conhecimentos.

Através das práticas pedagógicas, “a prática pedagógica concretiza-se através de atividades diferenciadas ao longo do curso, em períodos de duração e responsabilização progressiva” (Vasconcelos, 2009, p. 25), pude inicialmente passar por uma fase de observação e análise, e, progressivamente, fui desenvolvendo um conjunto de práticas e passar pela fase de intervenção/ação.

De uma forma holística e, especialmente, tendo em conta a opinião das orientadoras cooperantes que me acompanharam nestes dois estágios, sinto que os objetivos e expectativas inicialmente idealizadas foram concretizadas e originaram no sucesso deste percurso académico.

A supervisão que para Alarcão e Canha (2013), define como o acompanhamento e monitorização das atividades realizadas por pessoas em formação, tendo uma intencionalidade orientadora e formativa, foi fundamental ao longo dos estágios realizados em contexto Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, no sentido em que me ajudaram a aperfeiçoar as minhas práticas e ações, a desenvolver novas competências profissionais e a construir gradualmente a minha prática profissional.

O facto de encontrar em cada estágio diferentes grupos de crianças e respetivas equipas educativas, possibilitou-me observar, refletir, adequar estratégias, avaliar como “um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução” (Roldão, 2003, p. 41) e reavaliar atitudes e ações, enfrentar desafios, tomar algumas decisões e a adquirir novos conhecimentos teóricos e práticos enquanto futura profissional de educação.

Tomei consciência que se me sentir segura, otimista e feliz perante as crianças, isso pode criar em cada uma delas a motivação e o gosto em querer saber e aprender mais, como também ajuda na promoção do seu bem-estar emocional, tal como Laevers o define “como um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível ao que a rodeia” (Portugal & Laevers, 2010, p. 20), e permite alcançar a felicidade que elas necessitam não unicamente para aprender novos conhecimentos e fazer contínuas aprendizagens, mas também impulsionam o seu crescimento saudável e harmonioso.

Tal como Alava e Palacios (1993) referem:

Nunca devemos esquecer o papel importante que a afetividade joga na vida e na atividade da criança. (...) a criança tem uma dependência muito grande do adulto, pois ele proporciona-lhe segurança e satisfação afetiva; daí a importância do equilíbrio emocional que o próprio adulto deve possuir e das atitudes que este assume perante a criança (Alava & Palacios, 1993, p. 25).

Refiro que iniciei os estágios com algumas dúvidas e receios do que iria encontrar, nomeadamente e como já referido anteriormente, pelo contacto com os diferentes contextos, realidades, culturas, rotinas e atividades, mas aos poucos todas essas preocupações se foram dissipando. Para isso e sempre que achei pertinente, coloquei as minhas dúvidas e questões às orientadoras cooperantes, e dessa forma fui superando as minhas dificuldades.

Ao longo deste percurso fui-me apercebendo que as minhas fraquezas poderiam transformar-se em forças se assim o quisesse, e que o facto de sair da minha zona de conforto permitia-me enfrentar desafios, a ser resiliente e proativa, procurando sempre soluções para a resolução dos problemas, e conseqüentemente, crescer.

Relativamente ao contexto da Educação Pré-Escolar que vivenciei, vi preconizada a ideia de que uma educação de infância de qualidade apresenta o potencial de promover o desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e as competências sociais das crianças (Formosinho & Oliveira-Formosinho, citado em

Cardona, 2012), tendo sempre em consideração que cada criança é única, individual, com direitos e com necessidades (Oliveira-Formosinho, 1998).

Gomes-Pedro (2005) realça a grande responsabilidade de se ser educador, uma vez que a criança baseia o seu sentido de coerência e resiliência, no modo como se sente significativa junto de quem cuida de si, de quem a educa, de quem a ensina, de quem com ela se cruza. Daí ser essencial a qualidade das relações entre educador/a e as crianças.

No que concerne ao contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, comprovei algo que já havia sido falado e estudado ao longo da minha formação académica, que, um bom professor para além de ensinar, deve procurar ser um modelo para os seus alunos, dentro e fora de sala de aula; e, de facto, um dos seus grandes objetivos deveria ser criar a motivação e as estratégias certas aos alunos para que estes tenham o gosto e a curiosidade de querer aprender e saber mais para além do que está no manual. Tal como Sanches (2001) defende, “o manual escolar é um bom recurso, mas não o único a ser utilizado, não será de seguir à risca o que é proposto. É preciso saber recriar o manual” (p. 26).

“Como ser vivo, biológico, o homem é sujeito dum processo cíclico, faseado, de desenvolvimento orgânico e psíquico que se manifesta em todas as áreas da sua existência” (Cavaco, 1993, p. 15), é desta forma que considero vivi, cresci, e consequentemente, o meu desenvolvimento foi tanto profissional, como pessoal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

Abramovich, F. (1993). *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione.

Abreu, I., Sequeira, A. e Escoval, A. (1990). *Ideias e histórias – Contributos para uma educação participada*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.

Alava, M. & Palacios, P. (1993). *Será feliz uma criança no infantário?* Porto: Porto Editora.

Apple, M., Torres, C. A., Furter, P., Puiggrós, A., Fernandes, J. V., Saul, A. M. e Nóvoa, A. (1998). *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto: Porto Editora.

Araújo, M. (2009). *Crianças ocupadas*. Amadora: Primebooks.

Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. McGraw-Hill.

Arroyo, M. G. (1994). *A construção social da infância*. In: *Infância na ciranda da educação: uma política pedagógica para zero a seis anos*. Belo Horizonte: CAPE.

B

Bravo, M. (2010). *Do Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico: Construindo Práticas de Articulação Curricular*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança. Minho: Universidade do Minho.

Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

C

Cardona, M. J. & Guimarães, C. M. (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: PsicoSoma.

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

Cavaco, M. H. (1993). *Ser Professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema.

Coelho, A. (2004). *Educação e Cuidados em Creche – Conceptualizações de um grupo de educadoras*. Dissertação de Doutoramento, Departamento Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Coelho, N. N. (2000). *Literatura infantil: Teoria, Análise, didática*. 7.^a Edição. São Paulo: Moderna.

Coletto, D. C. (2010). *A importância da arte para a formação da criança*. In: Revista Conteúdo, Capivari, 1.^o Volume, n.º 3, jan./jul.

Coll, C. & Teberosky, A. (1999). *Aprendendo arte: conteúdos essenciais para o ensino fundamental*. São Paulo: Ática.

Cooper, H. (2001). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents*. California: Corwin Press.

Craidy, C. M. e Kaercher, G. (2001) *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto: Artmed Editora.

Cruz, M. (2008). *Articulação Curricular entre a EBI e o Jardim de Infância: Práticas docentes*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

D

Davies, D. Marques, R. e Silva, P. (1993). *Os professores e as famílias – a colaboração possível*. Lisboa: Livros horizonte.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201 – I Série A*.
Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. *Diário da República n.º 37 – I Série A*.
Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. *Diário da República n.º 38 – I Série A*.
Ministério da Educação. Lisboa.

Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico. Porto: Porto Editora,
2003-2015. Acedido em 6 de junho de 2015,
em <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/puzzle>.

Diego, J. (200). La evaluación en la escuela infantil (3-6 anos). Quién necessita, qué
información y para qué? In *Evaluación como ayuda al aprendizaje. Claves
para la innovación educativa*, 4, 57-64.

Diogo, A. M. (2006). Dinâmicas Familiares e Investimento na Escola à Saída do
Ensino Obrigatório. *Interações*, 2, 87-112.

E

Estanqueiro, A. (2012). *Boas práticas na educação: O papel dos professores*. 2.^a
Edição. Lisboa: Editorial Presença.

F

Faure, G., & Lascar, S. (1982). *O Jogo Dramático na Escola Primária*. Lisboa:
Estampa.

Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!», Relações
sociais entre crianças num jardim-de-infância. Porto: Edições Afrontamento.

Figueiredo, M. A. (Ed.). (2002). *Estímulos à Leitura e à Escrita no Jardim-de-
infância*. Lisboa: Projeto “Bola de Neve”.

Filho, R. (2001). Novos currículos. Novas aprendizagens: Um novo sentido. Em A. Carvalho, A. Figueiredo, E. Morin, G. Delacôte, J. Silva, J. Pinheiro, J. Antunes, J. Tribolet, J. Azevedo, L. Resmick, M. Ambrósio, R. Carneiro, R. Filho, S. Papert (orgs), *Novo conhecimento, nova aprendizagem* (pp. 137-152). 1.^a Edição, Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Folque, M. A. (1999). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5, 5 – 12.

Formosinho, J. (Org.), Spodeck, B., Brown, P., Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. 3.^a Edição. Porto: Porto Editora.

Freire, M. & Pires da Costa, E. (2008). *Dois olhares ao espaço-ação na pré-escola*. In Morais, R. (Org.). (2008). *Sala de aula: que espaço é esse?* São Paulo: Papyrus.

Freire, P. (1976). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1998). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Trabalho original em espanhol publicado em 1979).

G

Guerreiro, M. (2003). *Educação Ambiental em Áreas Protegidas: Avaliação do Impacto de Ações Educativas em Alunos do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências do Mar e do Ambiente. Algarve: Universidade do Algarve.

Godinho, J. C. e Brito, M. J. (2010). *As artes no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.

Godoi, G. (2005). Educação Infantil: avaliação escolar antecipada? *Revista Gedei: Investigação e Práticas*, 7, 70-82.

Gomes-Pedro, J. (2005). *Para um sentido de coerência na criança*. Mira Sintra-Mem Martins: Publicações Europa-América, Lda.

H

Hohmann, M. e Weikart, D. P. (2003). *Educar a criança*. 5.ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

L

Legendre, R. (Ed.) (1993). *Dictionnaire Actuel de L'Éducation*. Québec, Montréal.

M

Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. 1.ª Edição. Lisboa: Editorial Presença.

Martins, M., e Niza I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Mata, L. (2006). *Literacia familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.

Meirieu, P. (1998). *Os trabalhos de casa*. Lisboa. Editorial Presença.

Melo, R. e Freitas, H (2006). Portfólio: Uma estratégia utilizada na avaliação das aprendizagens. *Revista Referência*, 2, 62-74.

Merriam, B. (1988). *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass.

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

Ministério da Educação (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação (ed.) (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Montandon, C. (1994). As relações pais-professores na escola primária: das causas de incompreensões recíprocas, in *Éducation et Famille*, Bruxelles.

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

Moyles, J. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Tradução de Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed.

N

Niza, S. (1998). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (org). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.

O

Oliveira, M. (2001). *A escultura contemporânea: um veículo na educação artística infantil. Saber e Educar*. Lisboa: APEI.

Oliveira, Z. M. R. (2000). *Interações sociais e desenvolvimento: A perspetiva socio histórica*. Caderno do CEDES.

Oliveira-Formosinho, J. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2009). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

P

- Palma, J. (2003). *Manual de práticas ambientais para o 1.º ciclo do ensino básico: Guia prático e formativo para professores*. Canelas: Gailivro.
- Parolin, I. (2005). *Professores formadores: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem*. Curitiba: Positivo.
- Pedro et al. (2008). *Trabalho de casa autoeficácia e rendimento em matemática – trabalho de casa*. In Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPP) Volume 12, n.º 1.
- Pereira, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Universidade de Málaga.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens – Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Perrenoud, Ph. (1995). *Ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Piaget; Inhelder, B. (1973). *A psicologia da criança*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro.
- Porcher, L. (1982). *Educação artística – luxo ou necessidade? 5.ª Edição*. São Paulo: Summus Editorial.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar - Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.

R

- Rebelo, J. A. S., & Correia, O. N. (1999). *O sentido dos deveres de casa*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, LDA.
- Reis, M. (1987). *Educação Pré-Escolar – Educação para a Infância, Educação para o Sucesso Académico*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Unidade Científico-Pedagógica de Educação. Minho.

Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências - As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Roldão, M. C. (2004). *Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino*. Em *Discursos: perspectivas em educação* (pp. 95- 120). Lisboa: Universidade Aberta.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. 2.^a Edição. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

S

Sacareno, C. (1992). *Sociologia da Família*. Lisboa: Editorial Estampa.

Sampaio, D. (1996). *Voltei à Escola*. 2.^a Edição. Lisboa: Editorial Caminho.

Sanches, I. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

Serra, C. M. A. M. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*. (Vol. 21). Porto: Porto Editora.

Silva, P. (1993). *A ação educativa: um caso particular: o dos pais difíceis de envolver no processo educativo escolar dos seus filhos*. In *Os professores e as famílias – Colaboração Possível*. Lisboa: Livros Horizonte.

Silva, R. B. (2006). *A Importância da Arte na Educação Infantil*. Mineiros: Faculdades integradas de Mineiros.

Shores, E. & Grace, C. (2001). *Manual de portfólio: um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. 2.º Volume. Lisboa: Instituto Piaget.

Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: ArtMed. (Trabalho original em inglês publicado em 1994).

T

Tavares, J. e Alarcão, I. (2005). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Edições Almedina, SA.

V

Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: ASA.

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

Vasconcelos, T. (2012). *A Casa [que] se procura – Percursos Curriculares na Educação de Infância em Portugal*. Lisboa: APEI.

Vasconcelos, T. (org.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Otília, S., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE).

Villas-Boas, M. A. (2000). *A parceria entre a escola, a família e a comunidade: Trabalhos de casa para o desenvolvimento da literacia*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Avaliação Prospetiva e Planeamento, PRODEP 2000.

Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

W

Wolsk, D. (1976). *Um Método Pedagógico Centrado na Experiência*. Lisboa: Moraes Editores.

Z

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

ANEXOS

Anexo 1. Avaliação em forma de *checklist*

FICHA DE INFORMAÇÃO 5 ANOS

Ano Letivo 2013/2014

1º Período

Nome: _____

Data de Nascimento: _____

Legenda:

Em Aquisição – E.A

Adquirido – A

	Identificação	1º Período	
		E. A	A
F			
O	É capaz de nomear alguns dados pessoais		
R	Sabe o nome completo		
M	Sabe a sua idade		
A	Sabe o nome dos pais e familiares próximos		
Ç	Conhece a localidade onde vive e a sua nacionalidade		
Ã	Identifica o que é seu e dos colegas		
O	Reconhece algumas das suas características pessoais		
P	Socialização		
E	Interage com os colegas e com o adulto		
S	Respeita os outros		
S	Aceita e cumpre as regras básicas de convivência		
O	É responsável pelos seus pertences		
A	Usa palavras de saudação e cortesia		
L			

E S O C I A L	É capaz de esperar pela sua vez		
	Tem noção do espírito de equipa		
	Autonomia		
	É autónomo na sua higiene pessoal		
	É responsável pelas tarefas confiadas		
	Termina as tarefas que iniciou		
	Faz recados		
	É autónomo na escolha, utilização e arrumação dos materiais que utiliza		
	Sabe resolver com alguma autonomia os seus próprios conflitos		
	Quando questionado fundamenta as suas escolhas		
	É persistente nas actividades, levando-as até ao fim		
	Adapta-se a novas situações (festas, viagens e mudanças de rotina)		
	Interessa-se pelas actividades propostas		

E X P R E S S Ã O E	Expressão Motora (Motricidade Global, Motricidade Fina)		
	Corre transpondo obstáculos		
	Recebe e direcciona uma bola.		
	Sobe e desce escadas alternando os pés		
	Anda sobre uma linha recta no chão		
	Anda ao pé-coxinho		
	Sabe registar o que observa e vivencia		
	Recorta respeitando os contornos		
	Faz ou copia as formas geométricas		
	Dobra uma folha de papel para formar um triângulo		
	Modela figuras reconhecíveis		

Expressão Plástica, Dramática, Musical			
C	Identifica e reproduz sons relativamente à duração e intensidade		
O	Conhece alguns instrumentos musicais		
M	Memoriza canções e canta individualmente		
U	Dança ao ritmo da música		
N	Dramatiza histórias		
I	É capaz de comunicar através de gestos e expressões		
C	Desenha a figura humana com pormenores		
A	Preenche correctamente os espaços limitados		
Ç	Explora e tira partido dos vários materiais e diferentes técnicas		
Ã	Expressa ideias e emoções através de representações gráficas		
O			

Expressão Oral e Abordagem à Escrita / Leitura			
E			
X	Interação Verbal		
P	Articula correctamente as palavras		
R	Tem um vocabulário fluente		
E	Faz uma construção frásica gramaticalmente correcta		
S	Presta atenção ao discurso dos outros e responde adequadamente		
S	Reconta histórias respeitando a sequência e incluindo as personagens principais		
Ã			
O	Expressa-se de modo organizado e com pormenores		
	Reconhece palavras com o mesmo som (rimas e aliteraões)		
E	Cumprê três ordens sequenciais		
	Segmenta silabicamente palavras		
C	É capaz de fazer a segmentação frásica		

O	Abordagem à Escrita / Leitura		
M	Escreve o seu nome sem modelo		
U	Copia a data		
N	Copia palavras		
I	Num texto reconhece letras		
C	Identifica palavras simples ou o nome dos colegas		
A	Distingue letras de números		
Ç	Usa o desenho ou as letras para fins específicos		
Ã	Completa e ordena sequências de imagens		
O	Sabe onde começa e acaba uma palavra		
	Conhece o sentido direccional da escrita		
	Reconhece algumas palavras escritas do seu quotidiano		
	Sabe que as letras correspondem a sons (Princípio alfabético)		
	Identifica e produz algumas letras maiúsculas		

E	Matemática		
X	Compara, classifica e ordena objectos segundo propriedades mais complexas		
P	Forma conjunta de objectos tendo por base diversas propriedades		
R	Estabelece correspondências entre conjuntos de objectos e os números que lhe correspondem		
E	Reproduz graficamente padrões com modelo		
S	Completa e ordena sequências		
Ã	Nomeia e reproduz as principais figuras geométricas		
O	Reconhece sem contagem o número de objectos e verifica por contagem. até 5		
	Conta até 10, ou mais		
E	Reconhece os números de 1 a 10		

C O M U N I C A Ç Ã O	Utiliza a linguagem mais/menos para comparar dois números		
	Utiliza numerais ordinais em diferentes contextos		
	Diferencia pesos, medidas, volumes, altura.		
	Adquire as noções topológicas para a idade		
	Trabalha com quadro de dupla entrada		
	Soma e subtrai numa base concreta		
	Encontra absurdos numa imagem		
	Consegue resolver problemas simples oralmente ou por desenho		

C O N H E C I M E N T O	Saberes Sociais		
	Distingue entre meio rural e meio citadino		
	Faz comentários sobre aquilo que o rodeia		
	Identifica e cumpre regras básicas de alimentação		
	Reconhece e aplica regras básicas de segurança		
	Descreve itinerários conhecidos		
	Identifica algumas profissões e serviços		
	Sensibilização às Ciências		
	Reconhece as transformações operadas através de experiências		
	Conhece e utiliza material específico		
	Revela curiosidade e interesse pela descoberta e questiona o porquê das coisas		
	Identifica elementos do ambiente natural		
	Identifica sequências de ciclos de vida		
	Conhece/descreve atributos dos seres vivos		
	Respeita a Natureza		
	Novas Tecnologias		

M U N D O	Utiliza o computador nas vertentes:		
	Jogos educativos		
	Escrita/leitura		
	Conhece e utiliza alguns ícones		

Observações:

Assinaturas:

__º Período	Educador (a) de Infância: _____	_/_/_
	O Encarregado de Educação: _____	_/_/_

APÊNDICES

SECÇÃO A
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Apêndice 1. Caracterização da instituição e sala de atividades



Ilustração 1_Entrada da instituição



Ilustração 2_Entrada para sala de atividades - zona de cabides



Ilustração 3_Sala de atividades dos 5 anos



Ilustração 4_Espaço exterior comum às salas da valência de JI



Ilustração 5_Espaço exterior - "Bosque"

Apêndice 2. Quadros de pilotagem (Niza, 1998)



Ilustração 6_Tabela de presenças



Ilustração 7_Tabela dos chefes

Apêndice 3. Número total de crianças da sala dos 5 anos**Quadro 1_Número total de crianças da sala dos 5 anos**

Género	Número de crianças	Total de crianças
Masculino	9	20
Feminino	11	

Apêndice 4. Recursos humanos do JI**Quadro 2_Recursos humanos do JI**

RECURSOS HUMANOS	
Direção	2 elementos
Pessoal Docente	7 educadoras do quadro permanente 1 educadora de apoio especializada em NEE
Pessoal Não Docente	20 auxiliares de apoio às salas 2 auxiliares de apoio à copa e cozinha 1 animadora sociocultural 2 funcionárias de limpeza
Técnicos de apoio às AEC	8 técnicos (natação, Música, Judo, Ballet, Inglês, Ginástica)
Pessoal Administrativo	1 elemento

Apêndice 5. Fase de implementação do projeto



Ilustração 8_Início do projeto com o objeto



Ilustração 9_Estagiárias com o livro “Não é uma caixa”



Ilustração 10_Elaboração da teia de ideias

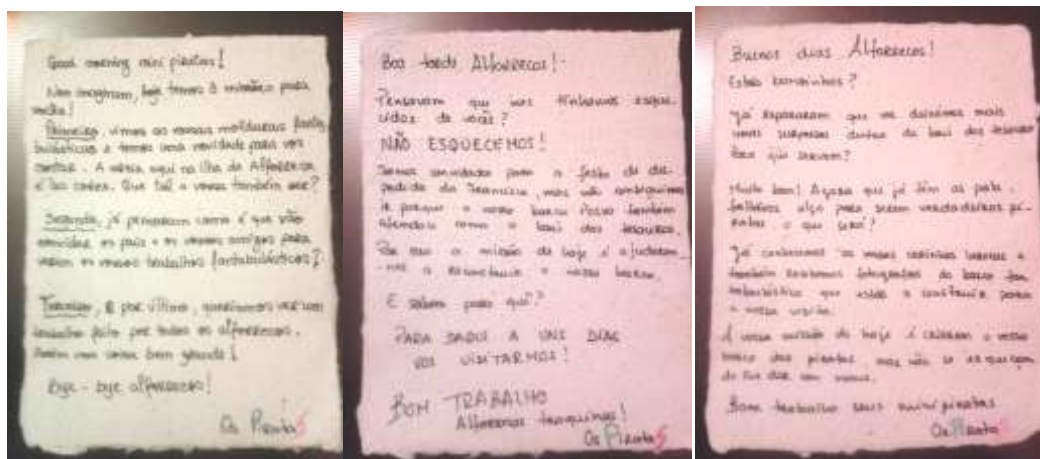


Ilustração 11_Cartas dos piratas, com as missões para os minipiratas



Ilustração 12_Decoração do Baú dos tesouros



Ilustração 13_Pesquisas realizadas pelas crianças



Ilustração 14_Cartões para identificar as pesquisas



Ilustração 15_Pintura com a técnica de esponja, em areia



Ilustração 16_Molduras - Trabalhos elaborados pelas crianças



Ilustração 17_Pintura em pedra



Ilustração 18_Recorte



Ilustração 19_Colagem

Apêndice 6. Fase de divulgação do projeto



Ilustração 20_Mapa de ideias do grupo dos 5 anos



Ilustração 21_"O meu barco dos piratas" - trabalhos das crianças



Ilustração 22_Mural de grupo

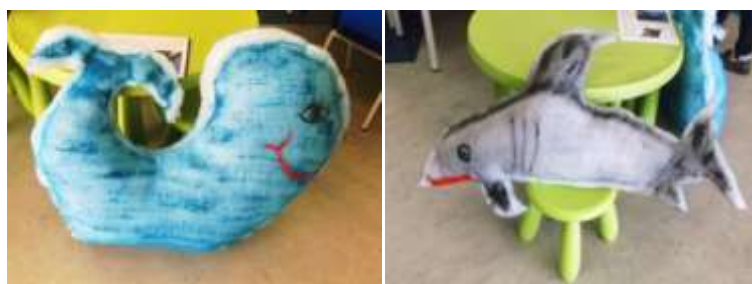


Ilustração 23_Animais elaborados em espuma



Ilustração 24_Pedras pintadas pelas crianças



Ilustração 25_Pyssla - trabalhos com missangas



Ilustração 26_Crianças a explorar o espaço



Ilustração 27_Espaço de exploração de materiais do fundo mar



Ilustração 28_Espaço de divulgação



Ilustração 29_Entrada para o espaço de divulgação

Apêndice 7. Planificações do projeto implementado

PLANIFICAÇÃO I _ INÍCIO DO PROJETO

Áreas de conteúdo (domínios)

- Conhecimento do mundo;

Duração

- Dia todo

Recursos

- Baú de cartão;
- Livro “Não é uma caixa” de Antoinette Portis;
- Quadro de cortiça;
- Folha branca;
- Canetas feltro;
- Símbolo de proibido/STOP;
- Corda;
- Pioneses.

Finalidades educativas

- Reconhecer de um dos símbolos que regem o trânsito;
- Explicar por palavras sinónimas um determinado nome de um objeto;
- Expressar de forma coerente interesses de pesquisa;

Operacionalização (grupo, par e descrição de estratégias)

Inicialmente, e ainda sem as crianças na sala de atividades, coloca-se o baú (Anexo) no meio da sala com o livro “Não é uma caixa” de Antoinette Portis lá dentro. De seguida, e com as crianças sentadas na manta, realiza-se um jogo em que o objetivo é descrever um determinado objeto sem que o nome do mesmo seja proferido, neste caso o baú. O livro é retirado do baú e seguidamente é contada a história referida. Depois da leitura far-se-á um diálogo com as crianças com a intenção de saber em que locais pensam existir baús.

No seguimento das atividades anteriores é realizada uma teia de ideias que servirá de base à pesquisa do grupo. Esta teia é construída pelas estagiárias a par com as crianças e inclui todas as curiosidades que surgem das atividades anteriores. Desta irá partir todo o desenvolvimento do projeto e as respetivas planificações.

Estratégias de avaliação

- Observação direta.

PLANIFICAÇÃO II _ VISITA AO OCEANÁRIO E PAVILHÃO DO CONHECIMENTO (LISBOA)

Áreas de conteúdo

- Conhecimento do Mundo.

Duração

- Dia inteiro, das 8h30 às 19h30.

Recursos

- 2 autocarros e respetivos motoristas,
- Educadoras, assistentes operacionais e estagiárias,
- Almoço e lanche,
- Chapéus-de-sol,
- Bilhetes de entradas no Oceanário e no Pavilhão do Conhecimento,
- Máquinas fotográficas.

Finalidades educativas

- Observar atentamente todos os seres vivos existentes no Oceanário;
- Apreciar a biodiversidade marinha existente no oceanário;
- Perceber as diferenças entre os animais e como cada um se alimenta;
- Compreender as diferenças entre os habitats existentes no oceano;
- Explorar as atividades de ciência e física, presentes no Pavilhão do Conhecimento.

Operacionalização

8h00 – Reunião na Creche e Jardim de Infância a fim dar as últimas indicações quer às crianças quer aos familiares presentes;

11h30 – Chegada ao Parque das Nações e almoço;

12h30 – Entrada no Oceanário e início da visita guiada;

15h00 – Entrada no Pavilhão do Conhecimento e visita ao mesmo;

17h00 – Lanche;

17h30 – Regresso a Coimbra;

19h45 – Chegada à Creche e Jardim de Infância .

Organização do grupo

- Os três grupos (sala dos 3 anos, sala dos 4 anos e sala dos 5 anos) foram distribuídos de forma equilibrada pelos dois autocarros. Cada grupo ficou à responsabilidades das respetivas educadoras, assistentes operacionais e estagiárias.

Organização do par

Os pares pedagógicos colaboraram no acompanhamento dos respetivos grupos durante a visita de estudo e em todas as atividades decorridas ao longo do dia.

PLANIFICAÇÃO III - DIÁLOGO SOBRE O OCEANÁRIO E PAVILHÃO DO CONHECIMENTO

Áreas de conteúdo

- Conhecimento do Mundo.

Duração

- Manhã.

Recursos materiais e humanos

- Fotografias e vídeos da visita;
- Projetor;
- Computador;
- Colunas;
- Folhas A₄;
- Canetas de feltro.

Finalidades educativas

- Apreciar a biodiversidade marinha existente no oceanário;
- Compreender as diferenças entre os habitats existentes no oceano;
- Perceber as diferenças entre os animais e como cada um se alimenta;
- Expressar elementos característicos dos locais visitados;
- Explicar as atividades de ciência e física, presentes no Pavilhão do Conhecimento.

Operacionalização

De manhã, após a entrada na sala de atividades marcam-se as presenças e escolhem-se os chefes. As estagiárias pedem que se sentem em semicírculo nos tapetes individuais. De seguida, realiza-se um diálogo sobre o que observaram no Oceanário e as diferentes atividades experienciadas no Pavilhão do Conhecimento. Aquando deste diálogo, visualizam-se as fotografias e vídeos da visita com a intenção de perceber quais as informações que as crianças retiveram. Posteriormente e dependendo do tempo ocupado durante a manhã pede-se as crianças que, individualmente façam um desenho do momento que mais apreciaram em cada um dos locais (Oceanário e Pavilhão do Conhecimento).

Estratégias de avaliação

- A metodologia utilizada foi a observação direta.

PLANIFICAÇÃO IV – DECORAÇÃO DO BAÚ E QUEM ÉS TU

Áreas de conteúdo

- Conhecimento do mundo

Duração

- Dia todo

Recursos

- Baú (realizado anteriormente);
- Carta dos piratas;
- Tintas;
- Cartolina Eva;
- Folhas A₄ de cores;
- Lápis;
- Tesoura;
- Imagens dos seres vivos escolhidos;
- Computador;
- Cartões de tamanho A5 feitos em cartolina de cor;
- Canetas de feltro e lápis de cor.

Finalidades educativas

- Aperfeiçoamento de técnicas: pintura, desenho e recorte;
- Reconhecimento das diferentes espécies marinhas escolhidas;
- Aperfeiçoamento de técnicas: pintura e recorte;
- Compreensão de como selecionar informação importante.

Operacionalização

Iniciam-se as atividades com a leitura da carta dos piratas.

Durante a manhã serão realizadas duas atividades em simultâneo que serão coordenadas pelas estagiárias alternadamente. A primeira consiste na pintura e decoração do baú, apresentado na quarta-feira anterior e que irá ser o ícone da sala onde irão ser guardados os momentos marcantes do projeto e a segunda nas pesquisas. A primeira atividade vai incluir a utilização de várias técnicas: pintura do baú com tinta; recortes de algas e corais em cartolina Eva.

A segunda atividade inicia-se com a explicação do que é um Cartão de Cidadão e como adaptá-la aos seres do fundo mar que irão pesquisar.

Será realizada a pesquisa sobre alguns seres do fundo do mar que as crianças preferem. A mesma implica uma pesquisa no computador realizada com duas crianças de cada vez e que depois irá dar origem a um B.I. sobre o animal escolhido. Este cartão de identificação do animal irá conter um desenho deste realizado pela criança, o seu nome comum, o seu nome científico, a sua alimentação, o seu habitat e os seus inimigos.

Relativamente à organização do grupo, estarão quatro crianças a pintar a base do baú, quatro crianças a recortar as algas e os corais, duas crianças a realizar as pesquisas no gabinete das educadoras.

Estratégias de avaliação

A metodologia utilizada é a observação direta e o registo escrito do que as crianças dizem.

PLANIFICAÇÃO V – Barco de piratas (grande)

Áreas de conteúdo:

- Expressão e Comunicação - plástica;
- Formação Pessoal e Social;

Duração: dia inteiro.

Recursos materiais e humanos:

- Cartão grande em forma de barco, mastro e cesto;
- Têmperas vermelha, preta e castanha;
- Jornais velhos;
- Rolos de pintor e pincéis;

Finalidades educativas:

- Aperfeiçoar técnicas de pintura;
- Desenvolver as motricidades global;
- Desenvolver capacidades de trabalho em pequeno grupo e de respeito;

Operacionalização

Iniciam-se as atividades com a leitura de uma nova carta escrita pelos piratas (estagiárias) que ajuda as crianças a decidirem o que é realizado no próprio dia.

Em consequência do tema de maior interesse das crianças, decidiu-se com estas que iríamos construir um barco de piratas à sua altura. As estagiárias recortam as diferentes partes do barco em cartão (mastro, cesto e casco) e colocam no chão da sala previamente forrado com jornais. Formam-se grupos de 5 crianças e cada um fica responsável por pintar uma parte do barco (anexo). Depois de pintado e seco procede-se à decoração do mesmo, desta vez com pincéis mais finos. Os grupos vão rodar pelas diferentes partes do barco, por exemplo, o grupo que pintou o casco do barco não vai decorar essa mesma parte mas sim o mastro.

Estratégias de avaliação:

- Observação direta.

PLANIFICAÇÃO VI – RECRIAÇÃO ARTÍSTICA

Áreas de conteúdo:

- Expressão e Comunicação – Plástica;
- Conhecimento do mundo.

Duração: dia inteiro.

Recursos materiais e humanos:

- Pedras de tamanhos pequeno e médio;
- Têmperas;
- Pincéis;
- Canetas de feltro;
- Material “Pyssla”;
- Ferro de engomar.

Finalidades educativas:

- Aperfeiçoar técnicas de pintura;
- Desenvolver a motricidade fina;
- Conhecer e identificar características pessoais, nomeadamente as físicas;
- Conhecer e identificar as características físicas dos colegas;
- Desenvolver a capacidade de memorização.

Operacionalização

Iniciam-se as atividades com a leitura de uma nova carta escrita pelos piratas (estagiárias) que ajuda as crianças a decidirem o que é realizado no próprio dia.

O grupo é dividido em três pequenos grupos de 6 crianças e é utilizado o sistema de rotatividade de atividades. Durante o dia existem duas atividades a decorrer e que são orientadas de forma alternada pelas estagiárias. Numa das mesas está um grupo (6 crianças) a realizar os animais escolhidos na atividade do Cartão de Cidadão dos animais do mar no material *Pyssla*. Cada criança tem uma base de plástico com um desenho modelo por baixo e tem que preenchê-la com missangas que posteriormente são passadas a ferro (anexo). O segundo grupo está também distribuído à volta de uma mesa e a sua atividade é pintar o animal marinho escolhido em pedras do rio. A pintura é feita com tinta acrílica de diferentes cores (anexo). O terceiro grupo está a brincar nas áreas escolhidas por cada um. O dia decorre todo neste sistema, pois quando o primeiro grupo (atividade em material *Pyssla*) termina, avança para a atividade das pedras, o grupo que estava a pintar as pedras passa para brincar e o grupo que estava a brincar passar para a atividade com o material *pyssla*.

Estratégias de avaliação:

- Observação direta.

PLANIFICAÇÃO VII – MOLDURAS DE AREIA

Áreas de conteúdo:

- Expressão e Comunicação – Plástica;
- Conhecimento do mundo.

Duração: Manhã.

Recursos materiais:

- Molduras em cartão de diferentes formas e tamanhos;
- Areia;
- Cola;
- Têmperas;
- Esponjas.

Finalidades educativas:

- Aperfeiçoar técnicas de pintura com esponja;
- Desenvolver a motricidade fina.

Operacionalização

Iniciam-se as atividades com a leitura de uma nova carta escrita pelos piratas (estagiárias) que ajudará as crianças a decidirem o que será realizado no próprio dia.

As estagiárias distribuem pelo grupo de crianças as molduras de diferentes formas e tamanhos feitas previamente em cartão, cada criança escolhe uma moldura.

Com a ajuda das estagiárias, coloca-se a cola nas molduras e logo de seguida preenchem-se com a areia.

No intervalo em que as molduras estarão a secar algumas das crianças terminam trabalhos anteriores, como a decoração das pedras e os peixes em *pyssla*, e outras brincam nos espaços da sala de atividades.

De seguida é retomada a atividade inicial, onde cada criança irá colorir a sua moldura através de esponjas com têmperas de diferentes cores.

Estratégias de avaliação:

- Observação direta.

PLANIFICAÇÃO VIII – MURAL DOS AUTORETRATOS

Áreas de conteúdo

- Conhecimento do mundo
- Expressão e Comunicação – Plástica e Expressão Físico-Motora;

Duração

- Manhã

Recursos

- Molduras em cartão em forma de círculo;
- Têmperas de cor;
- Lenço;
- Rádio;
- Música.

Finalidades educativas

- Aperfeiçoamento de técnicas: pintura e recorte.

Operacionalização

Iniciam-se as atividades com a leitura de uma nova carta escrita pelos piratas (estagiárias) que vai explicar tudo o que vai ser feito pelas crianças.

As estagiárias distribuem um círculo de cartão por cada criança, com a intenção de recriar o seu autorretrato. As crianças começam por pintar a base com uma cor escolhidas por elas próprias e no final colocam a secar.

No intervalo em que as bases estarão a secar, é desenvolvido um jogo de expressão físico-motora (variante do jogo do lencinho, atribuindo nomes de peixes ao invés da atribuição tradicional dos números) envolvendo todas as crianças e com uma música relacionada com os oceanos.

De seguida é retomada a atividade inicial, onde cada criança irá fazer o seu autorretrato, utilizando para isso as variadas têmperas de cor.

Estratégias de avaliação

- A metodologia utilizada é a observação direta e o registo escrito do que as crianças dizem.

PLANIFICAÇÃO IX – “O MEU BARCO DE PIRATAS”

Áreas de conteúdo:

- Expressão e Comunicação – Plástica;
- Conhecimento do mundo.

Duração: dia inteiro.

Recursos materiais:

- Folhas de papel branco A₃;
- Sacos plástico azul, verde e transparente, cortados em quadrados pequenos;
- Cola;
- Lápis de cor e cera, canetas de feltro;
- Têmperas;

Finalidades educativas:

- Aperfeiçoar técnicas de digitinta;
- Desenvolver a motricidade global e fina;
- Desenvolver a criatividade;
- Desenvolver a noção de lateralidade.

Operacionalização

Iniciam-se as atividades com a leitura de uma nova carta escrita pelos piratas (estagiárias) que ajudará as crianças a decidirem o que será realizado no próprio dia.

Depois de sentadas todas as crianças à volta das mesas, as estagiárias distribuem uma folha A₃ por cada. Previamente é feita uma explicação de como serão colocadas as mãos em cima da folha depois de molhadas na tinta. De seguida e com a ajuda das estagiárias cada criança molha as suas mãos (representação de um barco) numa cor à sua escolha e imprime-as de forma cruzada na respetiva folha. Depois é entregue a cada criança uma cola *stick* que é utilizada para a colagem dos quadrados de saco plástico de cor. Esta colagem é representativa do mar. Numa fase seguinte, cada criança decora o seu barco a gosto utilizando lápis de cor e cera e canetas de feltro.

Estratégias de avaliação:

Observação direta.

PLANIFICAÇÃO X – CONVITES E MURAL DE GRUPO

Áreas de conteúdo:

- Expressão e Comunicação – Plástica;
- Conhecimento do mundo.

Duração:

- Dia todo.

Recursos materiais:

- Folha de papel em formato A4;
- Lápis de cor;
- Canetas de cor;
- Lápis de cera;
- Pedras;
- Têmperas de cor
- Pincéis;
- Papel de cenário;
- Cartão;
- Espuma.

Finalidades educativas:

- Construir um barquinho de papel;
- Aperfeiçoar técnicas de pintura e desenho;
- Desenvolver a motricidade fina.

Operacionalização

Iniciam-se as atividades com a leitura de uma nova carta escrita pelos piratas (estagiárias) que ajudará as crianças a decidirem o que será realizado no próprio dia. As estagiárias distribuem pelo grupo de crianças uma folha de papel branco em formato A4.

Com a orientação das estagiárias cada criança constrói o seu barquinho de papel, a fim de construir o convite para os familiares para a divulgação dos trabalhos. De seguida, cada criança desenha e pinta o seu convite e na parte de dentro do barquinho identifica com o seu nome.

Algumas crianças ajudam as estagiárias com os convites para a instituição, pintando algumas pedras. Enquanto outras desenhavam em papel de cenário previamente pintado de azul com a técnica da esponja, representando o fundo do mar. Todas as crianças participam neste trabalho desenhando algo relacionado com o fundo do mar, com a intenção de construir o mural do fundo do mar do grupo da sala dos 5 anos.

Da parte da tarde as crianças, em pequenos grupos, distribuem pelas outras salas da instituição os convites feitos nas pedras e entregam os barquinhos de papel aos seus familiares, já com as devidas informações do dia e local da divulgação dos trabalhos desenvolvidos ao longo do projeto.

Estratégias de avaliação:

Observação direta.

Apêndice 8. Jogos e atividades realizadas na divulgação do projeto

JOGO DAS ADIVINHAS

- Jogo em que são colocadas algumas questões às crianças sobre o tema do fundo do mar.
- As questões seguintes são formuladas com base no que o grupo pesquisou durante o projeto.
 - Este jogo deverá, por exemplo, ter como suporte um cartão com as questões e as respostas (tamanho mais pequeno) servindo desta forma de orientação para quem está a organizar a atividade.
 - Variante: as questões podem ser outras, ou sobre outro tema pertinente ao grupo de crianças. As respostas das crianças podem surgir verbalmente, mas podem representar o animal mimicamente, ou até mostrando uma imagem correspondente da resposta correta.

Perguntas:

1. Qual é o maior animal do planeta?
2. Qual é o animal mais perigoso do planeta?
3. Qual é o animal que tem oito braços e larga tinta para confundir os seus inimigos?
4. Qual é o nome de um peixe pequeno cor de laranja e branco?
5. Como se chamam as plantas que crescem no fundo do mar?
6. Qual é o animal que perde milhares de dentes todo o ano?
7. Qual é o animal que tem cinco braços?
8. Qual é o animal que dá choques nos seus inimigos?

Respostas:

1. Baleia azul
2. Tubarão Toiro/Touro
3. Polvo
4. Peixe palhaço
5. Algas
6. Tubarão
7. Estrela-do-mar
8. Medusa/Alforreca

JOGO DA MEMÓRIA

- Imagens com alguns dos animais escolhidos pelo grupo de crianças nas pesquisas s o projeto do fundo do mar
- Imagens são recortadas e coladas em conchas do mar
- As conchas do mar são colocadas de forma aleatória sobre uma mesa, com as imagens escondidas para baixo
- As crianças deverão encontrar os pares respectivos dos animais
- Variantes: poderá ser feito com outro tipo de imagens ou sobre outro tema pertinente ao grupo de crianças, nomeadamente, meios de transporte, piratas, outros animais, etc. Bem como o suporte poderá ser outro, ao invés das conchas do mar, por exemplo, pedras, mexilhões, cartões.



Apêndice 9. Estudo Abordagem de Mosaico – Organização de dados

Tabela 1_ Categorização dos dados fornecidos pelas duas crianças, a Maria e o João

Nome das crianças	MARIA	JOÃO
Gosta de jogar jogos de construção		X
Gosta de estar na área da casinha	X	
Gosta de estar na área da manta	X	X
Gosta de realizar fichas	X	
Gosta de brincar na sala de atividades	X	
Gosta de ir à ginástica	X	
Gosta de ir ao judo		X
Gosta de brincar no campo de futebol		X
Gosta de brincar na área dos tapetes	X	X
Gosta de brincar no “bosque”	X	X
Gosta de brincar na varanda	X	X
Gosta de dormir no JI		X
Não gosta de dormir no JI	X	
Gosta de almoçar/lanchar no JI		X
Não gosta de almoçar/lanchar no JI	X	
Gosta da equipa educativa	X	X
Gosta de andar no JI	X	X

Tabela 2_ Categorização dos dados fornecidos pela educadora e assistentes operacionais

Intervenientes	EDUCADORA	ASSISTENTES OPERACIONAIS
Gosta de jogar jogos de construção		
Gosta de estar na área da casinha	X	
Gosta de estar na área da manta	X	X
Gosta de realizar fichas	X	
Gosta de brincar na sala de atividades	X	X
Gosta de ir à ginástica		
Gosta de ir ao judo		
Gosta de brincar no campo de futebol		
Gosta de brincar na área dos tapetes	X	X
Gosta de brincar no “bosque”	X	X
Gosta de brincar na varanda		X
Gosta de dormir no JI		X
Não gosta de dormir no JI		
Gosta de almoçar/lanchar no JI		X
Não gosta de almoçar/lanchar no JI		
Gosta da equipa educativa	X	X
Gosta de andar no JI	X	X

Tabela 3_ Categorização dos dados fornecidos pelos respetivos Encarregados de Educação das duas crianças

Encarregados de Educação Categorias	EE DA MARIA	EE DO JOÃO
Gosta de jogar jogos de construção		
Gosta de estar na área da casinha		
Gosta de estar na área da manta		
Gosta de realizar fichas		
Gosta de brincar na sala de atividades	X	X
Gosta de ir à ginástica		
Gosta de ir ao judo		X
Gosta de brincar no campo de futebol		
Gosta de brincar na área dos tapetes		
Gosta de brincar no “bosque”	X	X
Gosta de brincar na varanda		
Gosta de dormir no JI		
Não gosta de dormir no JI	X	
Gosta de almoçar/lanchar no JI	X	
Não gosta de almoçar/lanchar no JI		
Gosta da equipa educativa	X	X
Gosta de andar no JI	X	X



Ilustração 30_Map da Maria



Ilustração 31_Map do João

SECÇÃO B

ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Apêndice 10. Número de crianças por idade e género da turma de 1.º CEB

Quadro 3_Total de crianças da turma

Idade	Género	Número de crianças	Total de crianças por idade
7 anos	Masculino	1	4
	Feminino	3	
8 anos	Masculino	11	14
	Feminino	3	
			Total de crianças
Total de crianças por género	Masculino	12	18
	Feminino	6	

Apêndice 11. Horário letivo da turma de 1.º CEB

Quadro 4_Horário letivo da turma

Horas	2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
9:00 – 10:30	Português	Matemática	Português	Matemática	Matemática
10:30-11:00	INTERVALO				
11:00-12:00	E. do Meio	Português	Matemática	Português	Português
12:00-12:30	Expressões	Português	Matemática	Português	Português
12:30-13:30	ALMOÇO				
14:00-15:00	Matemática	E. Cidadania	E. do Meio	Português	E. do Meio
15:00-15:30	Matemática	Expressões	A. ao Estudo	Expressões	Expressões
15:30-16:00	Matemática	Expressões	A. ao Estudo	Expressões	A. ao Estudo

Apêndice 12. Tempo da componente letiva da responsabilidade da professora titular de turma

Quadro 5_Total de horas semanais da responsabilidade da professora titular

ÁREA	Total de horas semanais
Português	8,5h
Matemática	8h
Estudo do Meio	3h
Expressões	3h
Apoio ao Estudo	1,5h
Oferta curricular	1h
TOTAL	25h



Ilustração 35_Desenho elaborado por criança



Ilustração 36__Desenho elaborado por criança



Ilustração 37__Desenho elaborado por criança

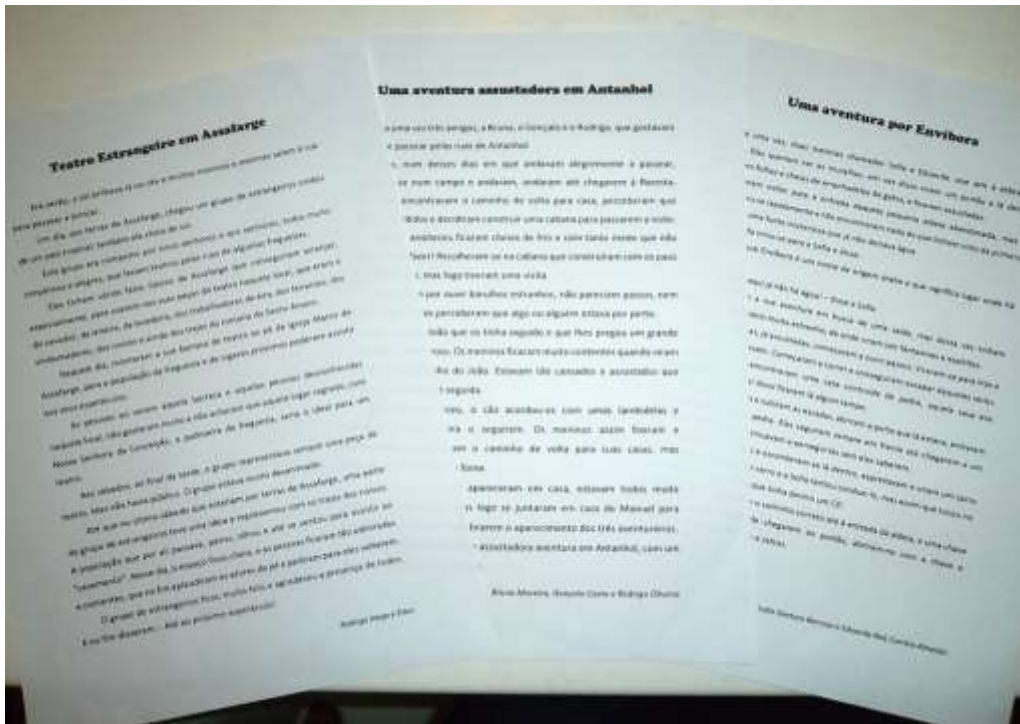


Ilustração 38_Textos elaborados pelos alunos



Ilustração 39_Brasão elaborado pelos alunos

Apêndice 14. Atividades desenvolvidas

Cartões para a exploração do tema “Dados e factos importantes na família”, através da expressão dramática.

Dinâmica:

- As professoras estagiárias explicam o que vai acontecer.
- Seguidamente, solicitam um pequeno grupo de alunos (2 ou 3) para vir à frente da turma e retirar um dos cartões de forma aleatória.
- O grupo de alunos lê o cartão e não revela à turma o que leu.
- Através da dramatização, o grupo representa para a turma o facto/acometimento que saiu no cartão, mas sem nunca dizer o nome desse acontecimento.
- Os restantes alunos tentam adivinhar qual o cartão que saiu, dizendo de forma ordeira, em voz alta.

Regra – o grupo que está a apresentar nunca pode dizer a palavra que saiu em voz alta

BAPTIZADO
ANIVERSÁRIO
CASAMENTO
NASCIMENTO

Música da lenda de São Martinho

Ia o São Martinho no seu cavaleiro
Viu um rapazinho a tremer de frio.
Assim que o viu saltou para o chão
Apertou-lhe a mão, deu-lhe a sua capa.

Refrão

Tapa as costas tapa, não fiques molhado
Disse o São Martinho desagasalhado (bis)

A chuva no céu ao ver esta cena
Sentiu muita pena decidiu parar.
O sol estava perto veio devagarinho
Parecia verão... Verão de São Martinho!

Refrão

Tapa as costas tapa, não fiques molhado
Disse o São Martinho desagasalhado (bis).

Adivinhas de São Martinho

Tenho a casa bem guardada

Ninguém me pode mexer.

Se baterem à minha porta chegada

Ficam com a mão a doer.

Quem sou eu? _____



Tenho camisa e casaco

Sem remendo nem buraco.

Estoiro como um foguete

Se alguém no lume me meter.

Quem sou eu? _____

Se me rio...de mim sai uma donzela

Mais donzela do que eu.

Ela vai com quem a leva

Eu fico com quem me deu.

Quem sou eu? _____

"Nós somos os 3 Reis"

Nós somos os 3 Reis
Que vimos do Oriente,
Trazer as Boas Festas
Com Paz p'ra toda a gente.

Nós somos os 3 Reis
Guiados por uma luz,
Adoramos Deus Menino
que se chama Jesus.

Natal Africano

Logo que nasceu
Jesus acampou
E à luz das estrelas
Uma voz soou
Uaaa... Uaaa...

Maria a Senhora
Logo o embalou
E à luz das estrelas
Uma voz soou
Uaaa... Uaaa...

Logo que nasceu
Jesus acampou
E à luz das estrelas
Uma voz sussurrou
Uaaa... Uaaa... Uaaa.

Poema de Natal

Numa noite em que as estrelas
Cintilavam com mais luz,
Uma grande anunciava
Que ia nascer Jesus.

Maria e José, seus pais,
Um abrigo procuravam.
A cidade estava cheia
Onde ficar não achavam.

Um estábulo fora da terra
Foi o local encontrado.
O berço era a manjedoura
Com a vaca e o burro ao lado.

Nasceu um menino lindo
De José e de Maria
Em Belém da Galileia
Numa noite muito fria.

Pastores viram a estrela
(Que coisa aquela seria?)
brilhava com uma luz bela
a noite parecia dia.

“Vamos ver o que ilumina,
pois brilha ali em Belém,
Num estábulo tão humilde
Não devia estar ninguém.”

Uma vontade tão grande
Os levou todos a ver
E a adorar o menino
Que acaba de nascer.

Era um lugar de paz
Estar ali era magia,
Os pastores até cantaram
Tanta era a alegria.

Eles levaram a notícia
Que chegou a todo o lado,
E todos o adoram
Naquele lugar sagrado.

Do oriente vieram
Três reis magos para o ver.
De camelo viajaram
Com prendas para oferecer.

Baltazar trazia mirra
Ouro lhe deu Gaspar
E Belchior trouxe incenso
para o Menino louvar.

Foram dizer a Herodes
Que outro rei existia
E ele com medo disso
Pensou que o destruiria

Mas Jesus é rei de um reino
Que é de paz e não de guerra
Rei do amor no coração
Reina no céu e na terra.

E há mais de dois mil anos
Pela mão de uma criança
Nasceu uma nova fé
Que traz Paz, Amor e Esperança.