

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

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

Relatório Final

Educação Básica, um passaporte para a vida

Alina Filipa Rodrigues Góis

Coimbra, 2014

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Alina Filipa Rodrigues Góis

Educação Básica, um passaporte para a vida

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

Constituição do júri:

Presidente: Prof. Doutora Filomena Teixeira

Arguente: Prof. Doutora Ana Albuquerque

Orientador: Mestre Philippe Bernard Loff

Data da realização da Prova Pública: 12 de Fevereiro de 2015

Classificação: 17 valores

Dezembro, 2014

“O valor das coisas não está no tempo em que elas duram, mas na intensidade com
que acontecem.

Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas
incomparáveis.”

Fernando Pessoa

Agradecimentos

Reservo este ponto para agradecer a todas as pessoas que me apoiaram e incentivaram para iniciar esta caminhada.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha mãe e avó, que nunca duvidaram que este era o meu caminho e me deram os alicerces necessários para chegar até aqui e das quais ouvi sempre palavras de incentivo. Obrigada por serem um exemplo de força e dedicação.

Ao meu pai, apesar dos grandes momentos de ausência, agradeço as palavras que, muitas vezes, me motivaram para seguir em frente e concluir esta etapa. Acima de tudo sei que me tem como um grande orgulho de vida.

Uma palavra de apreço à minha família, pois sem o seu apoio não tinha iniciado esta caminhada.

À Professora Doutora Vera do Vale, bem como ao Mestre Philippe Loff, pela disponibilidade, orientação, dedicação e críticas construtivas que fizeram, no decorrer da prática pedagógica, de forma a obter este produto final, o relatório.

Quero agradecer também, às instituições que me acolheram durante a prática educativa. À educadora Maria João, à auxiliar Luísa e à professora cooperante Fátima Marques. Com elas partilhei momentos únicos do ponto de vista afetivo, mas também didático para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Aos grupos de crianças tanto de pré-escolar como de 1.º ciclo, pelas experiências partilhadas e pelos sábios ensinamentos durante os estágios.

Um agradecimento muito especial ao João, pela sua compreensão, tolerância e paciência para me ouvir e dar força nos momentos de maior fraqueza.

Uma menção de gratidão aos meus colegas pelas amizades construídas, pelos momentos divertidos e principalmente, pela cooperação e troca de experiências ao longo destes anos de vida académica.

Por último, um agradecimento fundamental à Ana Marques que nunca deixou que baixasse os braços, estando sempre presente nos momentos académicos e pessoais. Deu-me sempre a mão quando mais precisei, incentivando-me a lutar pelo que mais queria e acreditar que tudo era possível.

Obrigada a todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização do meu sonho.

Relatório Final: Educação Básica, um passaporte para a vida

Resumo: O presente relatório tem como finalidade espelhar um percurso formativo inserido no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Deste modo, o percurso apresentado é composto por uma componente descritiva e outra reflexiva acerca de momentos e experiências vivenciados tanto no estágio de pré-escolar como no de 1.º ciclo.

Ao longo do mesmo é feita uma breve caracterização dos centros de estágio, são apresentadas cinco experiências-chave que refletem a descrição e análise mais pormenorizada de acontecimentos, que a meu ver considere relevantes e, por último um exercício de investigação de carácter qualitativo, onde são analisadas as percepções das crianças acerca da instituição onde estão inseridas, das atividades nela desenvolvidas e das relações estabelecidas entre os pares.

Palavras-chave: percurso formativo, Educação Pré-escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, experiências-chave, investigação.

Abstract: The present report has as goal to reflect a training path based on the Master in Preschool Education and First grade of elementary education.

Therefore, the path presented is compound by a descriptive component and a reflexive component that refers to moments and experiences lived and witnessed by me on both preschool training and first cycle training.

Along the rest of the report is made a brief description of the training centers and there are presented five key experiences which reflect a description and analysis more detailed of events that I consider relevant and important.

At last, it is realized a qualitative nature of research exercise investigation, which analyzes the perceptions of children about the institution where they are inserted, the activities it developed and the relationships established among peers.

Keywords: Training Path; Preschool Education; First grade of elementary education; Key Experience; Investigation.

Índice

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – UM OLHAR SOBRE AQUILO QUE ME RODEIA	5
SECÇÃO A – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	7
CAPÍTULO I – A PRIMEIRA VISÃO	9
Nota Introdutória.....	11
1.1 Caracterização da Instituição	11
1.2 Meio envolvente.....	13
1.3 Recursos Humanos.....	13
1.4 Estruturas Físicas e Recursos Materiais	14
1.5 Interação com as famílias.....	15
1.6 Documentos que regem a Instituição	16
CAPÍTULO II – O ENVOLVIMENTO	19
Nota Introdutória.....	21
2.1 Caracterização do Grupo.....	21
2.2 Organização do Ambiente Educativo/Rotina da Sala	22
2.3 Caracterização das práticas da Educadora Cooperante	24
2.4 Salientando algumas das minhas práticas	26
SECÇÃO B – ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	29
CAPÍTULO III – UMA OUTRA VISÃO.....	31
Nota Introdutória.....	33
3.1 Caracterização da Instituição	33
3.2 Meio envolvente.....	34
3.3 Recursos Humanos e Materiais	34
3.4 Documentos que regem a instituição escolar	36
3.4.1 Projeto Curricular do Agrupamento	36
3.4.2 Plano Anual de Atividades (PAA)	37
CAPÍTULO IV – A INTEGRAÇÃO	39
Nota Introdutória.....	41
4.1 Caracterização da turma.....	41
4.2 Caracterização das práticas da professora cooperante	42
4.3 Salientando algumas das minhas práticas	44
PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE.....	49

CAPÍTULO V – SALIENTANDO OBSERVAÇÕES	51
Nota Introdutória	53
5.1 Traços com significado	53
5.2 Matemática inesperada	58
5.3 Motivar apostando na criatividade	64
5.4 Surto de hiperatividade desencadeiam dificuldades de integração no grupo de pares	69
5.5 Um cantinho da leitura na sala de 1.º Ciclo.....	73
CAPÍTULO VI – INVESTIGAÇÃO	77
Nota Introdutória	79
6.1 Metodologia	79
6.2 Procedimentos	80
6.3 Análise de dados.....	81
6.3.1 Análise dos dados – Educação Pré-escolar.....	82
6.3.2 Análise dos dados – 1.º Ciclo do Ensino Básico	85
6.4 Conclusões	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
APÊNDICES	105
Apêndice 1 – Planificação Pré-Escolar – Brasil – Cultura indígena	107
Apêndice 2 – Registos fotográficos: Raoni e as vivências indígenas na sala.....	109
Apêndice 3 – Planificação Pré-Escolar – Brasil – Cultura indígena	110
Apêndice 4 – Registos fotográficos: Construção de malocas na floresta.....	112
Apêndice 5 – Registos fotográficos: refeição de “carne de crocodilo” e uso da pele do animal ..	113
Apêndice 6 – Planificação de Português	114
Apêndice 7 – Planificação de Matemática	115
Apêndice 8 – Planificação de Estudo do Meio.....	116
Apêndice 9 – Registos fotográficos: “O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)”	117
Apêndice 10 – Registos fotográficos: atividades que surgiram a partir da fábrica	118
Apêndice 11 – Perguntas feitas pelos alunos aos Bombeiros.....	119
Apêndice 12 – Guião das entrevistas.....	120
Apêndice 13 – Autorização enviada aos Encarregados de Educação - Pré-escolar	121
Apêndice 14 - Autorização enviada aos Encarregados de Educação - 1.º CEB.....	122
Apêndice 15 – Entrevista transcrita e realizada a uma criança do pré-escolar.....	123
Apêndice 16 – Entrevista transcrita e realizada a uma criança do 1.º CEB	124

Índice de Siglas e Abreviaturas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
ATL – Atividades de Tempos Livres
CAF – Componente de Apoio à Família
IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social
MEM – Movimento Escola Moderna
NCTM - Nacional Council of Teachers of Mathematics
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PAA – Plano Anual de Atividades
PHDA – Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção

Índice de Figuras

Fig.1 – Tentativa de desenho através de traços, pintas e movimentos circulares feitos pela criança no início do estágio	54
Fig.2 – Evolução do desenho da criança já no final do estágio, onde se pode ver a representação da figura humana, ainda que incompleta	55
Fig.3 – Modos de representação <i>in</i> Boavida et al. (2008)	60
Fig.4 – Representação Ativa – manipulação direta das cenouras	61
Fig.5 – Representação Icónica – as crianças desenharam os dois tipos de balança que usaram para pesar as cenouras	62
Fig.6 – Representação Simbólica – pesagem das cenouras	62
Fig.7 – “Ginástica das Cenouras”	63
Fig.8 – O carteiro que trouxe notícias e desafios às crianças	65
Fig.9 – Os dois caçadores	66
Fig.10 – A procura, o encontro e finalmente o crocodilo caçado	66
Fig.11 – Objetos didáticos utilizados na dinamização da aula sobre higiene oral	67
Fig.12 – O carro de bombeiros e as duas voluntárias que nos fizeram uma visita	68

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Esquema da rotina diária da instituição	12
Tabela 2 – Distribuição dos alunos por anos de escolaridade	35
Tabela 3 – Significado atribuído à frequência do Jardim de Infância	82
Tabela 4 – Preferências/desagrados na ida ao Jardim de Infância	83
Tabela 5 – Decisão/escolha das actividades	84
Tabela 6 – Preferências de amizades nas brincadeiras	84
Tabela 7 – Importância dada à escola	85
Tabela 8 – Relações interpessoais e individuais	86
Tabela 9 – Preferências de aprendizagem	87
Tabela 10 – Sugestões à prática da professora	88

INTRODUÇÃO

O presente relatório surgiu no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na escola Superior de Educação de Coimbra.

Aqui pretende-se apresentar, de forma sucinta, algumas das experiências mais significativas ocorridas durante as práticas pedagógicas em pré-escolar e 1.º ciclo que me permitiram ingressar numa realidade profissional, aprofundando conhecimentos e competências em ambos os domínios.

O título do trabalho “Educação Básica, um passaporte para a vida”, justifica-se pelo facto, de hoje, a estimulação precoce das crianças, contribuir e muito para as suas aprendizagens futuras.

Este documento, orientado pela Doutora Vera do Vale e pelo Mestre Philippe Loff, encontra-se dividido em duas partes distintas, mas complementares. A primeira é constituída por duas secções, A e B, respetivamente à prática na educação pré-escolar e ao 1.º CEB. Aí faço uma breve contextualização dos centros de estágio e uma análise e reflexão sobre o seu processamento. Já na segunda parte, descrevo seis experiências-chave que considere pertinentes, tendo em conta o percurso formativo desenvolvido, sendo uma delas a investigação.

Assim, as duas primeiras experiências dizem respeito à realidade da educação pré-escolar, a terceira corresponde a um tópico de transição entre os dois níveis de educação, a quarta e quinta remetem ao 1.º CEB, e a última é relativa ao exercício de investigação desenvolvido nos dois contextos.

Desta forma, as experiências-chave apresentadas dizem respeito à evolução do desenho infantil; a um momento de matemática inesperado que surgiu a partir da leitura de uma história; à importância de diversificar e motivar através da criatividade; às dificuldades de integração no grupo de pares de uma criança com surtos de hiperatividade; à importância da existência de um cantinho da leitura na sala do 1.º ciclo; e, ao exercício de investigação: “Investigar as vozes das crianças”.

Por último, são apresentadas as considerações finais como uma reflexão do trabalho desenvolvido, tendo em conta as práticas e a elaboração do relatório final.

PARTE I – UM OLHAR SOBRE AQUILO QUE ME RODEIA

SECÇÃO A – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

CAPÍTULO I – A PRIMEIRA VISÃO

Nota Introdutória

Neste primeiro capítulo irei caracterizar o local que me acolheu durante o meu período de estágio, bem como, o meio envolvente onde está inserido e os documentos pela qual a instituição se rege.

Toda esta descrição resulta da consulta de alguns documentos da instituição, nomeadamente o Projeto Educativo, o Projeto Curricular de Grupo e, ainda de algumas observações que fui fazendo e registando ao longo do período de estágio.

1.1 Caracterização da Instituição

É de extrema importância, fazer um levantamento, mesmo que sucinto, do meio em que a instituição está inserida, pois permitirá perceber a interligação entre o património genético e o fator ambiental, facilitando assim, a forma de o tornar instrumento ativo e positivo do nosso trabalho.

Deste modo, a instituição que me acolheu para a realização da minha prática educativa trata-se de uma IPSS¹, cujo suporte jurídico é a Obra de Promoção Social do Distrito de Coimbra.

Esta IPSS conta com as valências de Creche e Jardim de Infância, sendo nesta última que realizei o meu estágio, mais propriamente na Sala Fantasia.

A instituição encontra-se aberta de segunda a sexta-feira, entre as oito horas e as dezoito horas e trinta minutos.

Toda a equipa educativa tem uma rotina diária (Tabela 1) que é realizada de forma flexível, tendo por base as necessidades das crianças e os projetos que estão a ser desenvolvidos.

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

Tabela 1 – Rotina diária da instituição.

Horas	Rotinas
8h às 9h	Acolhimento
9h às 11h45m	Atividades em sala: grande grupo, pequeno grupo, pares, individual
11h45m às 14h	Atividades de rotina diária: higiene, almoço, dormitório (3 e 4 anos)
14h às 15h	Hora da escolinha (só os 5 anos)
15h às 16h	Atividades de rotina diária: higiene, lanche
16h às 18h30m	Atividades em grande grupo

No que diz respeito às atividades de enriquecimento curricular, a instituição dá a oportunidade das crianças durante a componente educativa, às terças-feiras de manhã terem contacto com uma língua estrangeira – inglês e às quintas-feiras, também de manhã com a expressão musical. Estas duas atividades não são de carácter obrigatório, uma vez que são ambas suportadas mensalmente pelos encarregados de educação.

Em suma, um dos objetivos da instituição é criar condições necessárias para que as crianças se desenvolvam harmoniosamente, num ambiente equilibrado e estável de forma a crescerem felizes e seguras para que consigam futuramente ultrapassar com sucesso as tarefas que lhes são propostas, sem esquecer as aprendizagens anteriormente adquiridas de forma lúdica e não lúdica. É ainda dado ênfase à plena inserção da criança (futuro adulto) na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

1.2 Meio envolvente

O meio envolvente é sem dúvida um fator importante que o educador deve ter em conta, pois é através da sua análise que irá adaptar a sua intervenção às crianças.

Assim, esta instituição insere-se no meio rural periférico da cidade de Coimbra e a população deste meio é constituída maioritariamente por pessoas que se deslocam diariamente para a cidade onde têm os seus postos de trabalho.

Atualmente, como se verificou um grande desenvolvimento em termos habitacionais na área, estão a criar-se mais infraestruturas destinadas ao comércio, de forma a promover a comodidade da sua população. Também no mesmo âmbito da comodidade está esta instituição, que pratica uma filosofia de “Portas Abertas” e assume-se como uma mais-valia para a freguesia onde está inserida.

1.3 Recursos Humanos

A instituição, na sua totalidade, conta com setenta e quatro crianças, tanto da freguesia como fora da mesma.

À valência de creche pertencem trinta e cinco crianças, estando estas divididas por três salas: Sala Mimo (berçário) – oito crianças; Sala Carinho (1 ano) – doze crianças; Sala Sorriso (2 anos) – quinze crianças.

No que respeita ao Jardim de Infância, a este pertencem trinta e nove crianças, divididas por duas salas heterogéneas (3, 4 e 5 anos). A Sala Fantasia conta com dezasseis crianças e a Sala Magia com vinte e três crianças.

“Sem o perfume deontológico da profissão não se entra no reino da pedagogia...” (Lobo Antunes)

Tal como a frase acima nos indica, há que gostar daquilo que se faz para ser bem feito. Assim, a equipa técnica desta instituição conta com quatro educadoras, sendo que, uma delas exerce ainda funções de Coordenadora e de Diretora Técnica; cinco auxiliares de ação educativa; duas auxiliares de serviços gerais; uma cozinheira; uma ajudante de cozinha e por uma assistente social a tempo parcial.

1.4 Estruturas Físicas e Recursos Materiais

As instalações da instituição foram feitas de raiz para o efeito hoje utilizado. Todo o edifício é de rés-do-chão e tem um enorme espaço exterior, que comporta uma área de baloiços e triciclos, uma área de areia e jardim, uma área ampla para brincadeiras livres e ainda uma área de mata.

No que respeita ao edifício em si, todos os espaços estão devidamente equipados e preparados para a função que desempenham, visando satisfazer as necessidades das crianças. Assim, a sua divisão está feita da seguinte forma: na valência de creche, existem a sala do berçário que tem como apoio uma copa, e ainda outras duas salas, uma para o grupo de crianças de 1 ano e outra para o grupo de crianças de 2 anos. Existe ainda uma casa de banho e um refeitório destinados a estas crianças.

Na valência de Jardim de Infância existem duas salas de atividade, uma casa de banho e um refeitório.

Por outro lado, comum às duas valências, a instituição conta com uma cozinha e uma copa, duas salas de isolamento, um gabinete para as educadoras que é também o gabinete da diretora técnica, uma sala polivalente, dois dormitórios, uma casa de banho para adultos, uma casa de banho equipada para pessoas portadoras de deficiência, duas salas de arrumação, uma lavandaria e uma despensa.

É importante realçar que a instituição é certificada pelas entidades reguladoras de segurança, higiene e saúde no trabalho, estando sujeita a visitas periódicas de técnicos que asseguram o cumprimento das regras a que a instituição está sujeita.

“O tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (Ministério da Educação, 1997, p.37).

Os recursos materiais referem-se a todos os equipamentos disponíveis na instituição para que esta possa funcionar da melhor forma. No entanto todos estes materiais devem ser criteriosamente avaliados uma vez que eles não valem por si só, quer isto dizer que o educador tem um papel fundamental na seleção dos materiais e dos espaços, a fim de “organizar um ambiente estimulante e possibilitar às crianças

que assistem a essa aula terem inúmeras possibilidades de ação, ampliando, assim, as suas vivências de descobrimento e consolidação de experiências” (Zabalza, 1998, p.53).

Segundo o Projeto Curricular de Grupo, a organização do espaço e dos materiais é flexível e faz-se de acordo com as necessidades e evolução do grupo, sofrendo algumas alterações ao longo do ano letivo. “No Movimento da Escola Moderna (MEM) a organização da sala é vista como a estrutura básica que fornece as oportunidades para os alunos aprenderem” (Folque, 1999, p.8). Deste modo, a sala de atividade é composta por várias áreas adequadas às crianças do pré-escolar. São elas, a área do jogo simbólico (casinha das bonecas), a área de expressão plástica (desenho, recorte, colagem, modelagem e pintura), a área da biblioteca, a área da matemática (jogos de mesa), a área das construções e garagem, a área das ciências e a área da comunicação, planeamento, avaliação e discussão (tapete ou mesa).

Os materiais presentes na sala são adequados e didáticos, encontrando-se ao alcance das crianças que são livres para os manusearem e explorarem.

Embora a sala constitua o espaço de referência para o grupo, a educadora explora também as diferentes áreas da instituição, como a sala polivalente, a rua ou o espaço de areia para proporcionar atividades e oportunidades diversificadas.

Dos recursos existentes na instituição, salienta-se o material didático, leitores de CD, leitor de DVD, televisão, máquina fotográfica e computador.

1.5 Interação com as famílias

“A família e a instituição de educação pré-escolar, são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança, importa por isso que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Ministério da Educação, 1997, p.43).

Deste modo, não fazendo parte da equipa técnica, mas sendo considerados uns membros importantes para a educação das crianças, temos os pais/família/encarregados de educação, aos quais é dado grande ênfase pois são eles os principais educadores, sendo a creche/jardim de infância complementares da ação educativa da família, procurando assim assegurar a articulação entre ambos,

respeitando os seus valores próprios e oferecendo-se como complemento do projeto de vida que os pais desejam para os seus filhos.

O envolvimento familiar é sempre valorizado e assim como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar², “os pais poderão, eventualmente, participar em situações educativas planeadas pelo educador para o grupo, vindo contar uma história, falar da sua profissão, colaborar em visitas e passeios, etc” (Ministério da Educação, 1997, p.45). Para além deste tipo de participação, a interação entre a instituição e os pais é uma realidade: de manhã ou ao fim da tarde, pois os pais têm um contacto constante, conversando informalmente com as educadoras e auxiliares, quando trazem ou levam os seus filhos.

1.6 Documentos que regem a Instituição

Os principais documentos que regem a instituição são o Projeto Educativo da Instituição e os Projetos Curriculares de Grupo.

Segundo o Projeto Educativo da Instituição, os objetivos da mesma baseiam-se na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º5/97 de 10 de Fevereiro de 1997) e nomeadamente nas OCEPE.

O Projeto Educativo da Instituição rege o trabalho educativo de todas as educadoras, as quais procuram criar as condições necessárias para que as crianças se desenvolvam harmoniosamente, criando um ambiente equilibrado e estável para que estas cresçam felizes e seguras e para que consigam abordar com sucesso as etapas futuras. Não esquecendo nunca que todas as aprendizagens se fazem de forma lúdica, onde o brincar é fundamental. Deste modo, “toda a equipa planeia o seu trabalho e avalia o processo e os seus efeitos no desenvolvimento das crianças, adota uma pedagogia organizada e estruturada baseada em práticas com sentido para a criança, valorizando o carácter lúdico de que se revestem todas as aprendizagens, de modo a que as crianças sintam prazer de aprender”³.

² A sigla OCEPE será utilizada, daqui em diante, para designar Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

³ Informação retirada do Projeto Educativo da Instituição, 2012.

Como princípios e valores a instituição pretende promover o desenvolvimento e formação pessoal e social de cada criança, tendo em conta a experiência de vida de cada uma, as suas necessidades e interesses, proporcionando-lhe assim experiências e aprendizagens significativas. Procura ainda estimular o desenvolvimento global da criança, estimulando a sua sensibilização estética e o seu sentido crítico.

O Projeto Educativo da Instituição tem a duração de 3 anos, sendo que estará agora no seu segundo ano e tem como título “1, 2, 3, um passo de cada vez”. O seu objetivo é orientar a intervenção de forma a permitir o desenvolvimento de projetos pedagógicos que ampliem os saberes das crianças, pretendendo-se assim, realçar a importância de cada passo e de cada etapa no crescimento e desenvolvimento de cada criança.

“O tema do projeto não é tão importante como o processo pelo qual as crianças passam, ao pensar, sentir, trabalhar e progredir em conjunto com outras crianças e adultos. O mais importante é que cada criança participe e cresça tanto quanto possível num contexto de investigação e experimentação em grupo”⁴.

Aproveitar a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de descobrir permite à instituição alcançar os seus objetivos, valorizando a autonomia de cada criança e a sua curiosidade inata para partir à descoberta do mundo e compreender o que a rodeia.

Todos os Projetos Curriculares de Grupo têm por base o Projeto Educativo da Instituição e as educadoras constroem-nos e estabelecem as suas práticas segundo as suas orientações. Assim, é fundamental que o currículo construído pelas educadoras contribua para a consolidação de competências indispensáveis à vida pessoal e social, orientando as crianças para a tomada de decisões e para a resolução de problemas que as permitam crescer e tornar-se adultos autónomos e cidadãos capazes de enriquecer a sociedade a que pertencemos.

A Pedagogia por Projeto é uma prática privilegiada, promovendo assim aprendizagens significativas e valorizadas pelas crianças. É proposto, então, o trabalho por mini projeto. Desta forma, é esperado que as educadoras observem,

⁴ Informação retirada do Projeto Educativo da Instituição, 2012.

escutem, interiorizem e reflitam acerca das brincadeiras, jogos, conversas, preocupações e interesses das crianças e utilizem essas informações para construir oportunidades significativas de trabalho a serem exploradas em contexto individual ou de grupo.

CAPÍTULO II – O ENVOLVIMENTO

Nota Introdutória

Neste segundo capítulo irei focar-me no grupo de crianças que me acolheu durante o meu período de estágio e nas práticas da educadora. Neste tempo, apesar de curto, foram várias as aprendizagens que fiz e que me permitiram alargar horizontes, dando-me possibilidade de proporcionar ao grupo aprendizagens significativas. Aprendizagens essas que irei também salientar ao longo do capítulo.

2.1 Caracterização do Grupo

Estamos perante um grupo heterogéneo com crianças de 3, 4 e 5 anos, perfazendo assim a totalidade de dezasseis crianças, isto é, doze meninas e quatro meninos. Trata-se de um grupo bastante cooperativo e participativo, sendo evidente o enriquecimento que cada criança adquire através do contacto com as outras mais novas, da mesma idade e mais velhas.

A nível afetivo/social é um grupo alegre, participativo, carinhoso e com bastante autonomia. Também na psicomotricidade todas as crianças são autónomas e ativas. Executam diversos movimentos motores e mostram especial prazer em atividades deste tipo.

Ao nível da coordenação óculo-manual, a maioria do grupo executa com agilidade atividades como pintar, atirar e agarrar objetos, fazer enfiamentos e construir puzzles.

Relativamente à comunicação e linguagem, o grupo na sua maioria apresenta um discurso coerente e apropriado à sua faixa etária, dando muito valor em horas de brincadeira livre ao cantinho do faz de conta, onde apresentam uma grande vontade de construir os seus próprios discursos, socializando com os pares.

As crianças gostam muito de atividades de escolha livre e, particularmente, de atividades realizadas ao ar livre.

Segundo o Projeto Curricular de Grupo, a maioria das crianças reside com os pais, havendo apenas uma criança de família monoparental que vive com a mãe. Todas elas, na sua maioria, residem nas mediações da instituição e a deslocação para

a mesma é feita em transporte próprio pelos pais, no entanto, no final do dia alguns familiares diretos, preferencialmente avós, vêm buscar as crianças.

Apesar da diferença entre as crianças, é um grupo que gosta de saber sempre mais, estando em constante descoberta, não só dentro mas fora da sala, o que faz com que as crianças levem para a sala novas ideias para futuras experiências de aprendizagem.

2.2 Organização do Ambiente Educativo/Rotina da Sala

O ambiente educativo deve ser um “ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p.31).

Para a organização do grupo a educadora tem em conta as características individuais de cada criança e o modo como elas interagem.

Existem tempos de reunião (para cantar os bons dias, conversar, planear, avaliar) que fazem parte da rotina diária e sempre que necessário fazem-se pausas para resolver problemas, conflitos ou negociar.

“A aprendizagem da vida democrática implica que o educador proporcione condições para a formação do grupo, criando situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro” (Ministério da Educação, 1997, p.36).

Assim, através de instrumentos criados pela educadora, (como por exemplo, as regras da sala) são incutidos nas crianças princípios de democracia que promovem uma saudável resolução de conflitos, tornando-as participativas e responsáveis pelos seus atos.

“A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (Ministério da Educação, 1997, p.40).

Deste modo, a rotina diária destas crianças na sala de atividade, como referi em cima, começa pelo cântico dos bons dias em grande grupo, seguido com a marcação de presenças, mapa do tempo, data e escolha dos responsáveis pelas tarefas

do dia (dar água, distribuir chapéus, fazer comboio, contar os meninos e arrumação da sala). É de salientar que na sala as crianças mais velhas “apadrinharam” as mais novas, sendo que são os padrinhos e madrinhas os responsáveis por marcar as presenças dos seus afilhados e ao longo do tempo irem familiarizando-os com esta marcação para que comecem a ser eles a marcar a sua presença.

Durante o trabalho autónomo, as crianças têm a liberdade de escolher as áreas que querem frequentar, podendo mudar de área sempre que o desejem, desde que deixem arrumado no local correto o que estiveram a utilizar. Durante as semanas em que estive em contacto com o grupo, pude constatar que existem crianças com preferências em determinadas áreas, frequentando-as, no mesmo dia, diversas vezes. Esta minha observação também me levou a verificar que existem crianças que têm preferência em brincar sozinhas (construir puzzles, jogos de encaixe e visualização de livros infantis) e outras preferem brincadeiras com os pares (jogos de faz de conta na casinha, brincadeiras com carros e animais).

Nesta sala as crianças realizam pequenos projetos, consoante os seus interesses ou na sequência de situações que surgem e que elas aproveitam para propor como tema de atividade.

As atividades mais dirigidas ocorrem, nomeadamente, no período da manhã e podem ser desenvolvidas de diferentes formas: individual, em pequeno grupo ou grande grupo.

Uma vez que esta instituição defende que a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos pode ser facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem, a educadora dá preferência a momentos de interação em pequeno grupo, tentando sempre juntar crianças mais velhas com mais novas no mesmo grupo, para que, seja facilitado o trabalho entre pares e promova a aprendizagem através da cooperação e entreajuda.

Através do confronto de ideias e da colaboração as crianças são capazes de resolver problemas comuns. Ainda tendo como ponto de partida as ideias e opiniões das crianças, todas as sextas-feiras de manhã, é feita em grande grupo a avaliação semanal e a planificação da semana seguinte, através do preenchimento do Jornal de Parede afixado à entrada da sala. Nele está presente o que mais gostaram de fazer, o

que não correu tão bem, o que querem fazer e ainda algumas notícias que poderão surgir.

2.3 Caracterização das práticas da Educadora Cooperante

A educadora é um pilar fundamental no desenvolvimento da criança. O seu “papel” não é o de ensinar, não é o de fazer, mas sim de proporcionar experiências de aprendizagem às crianças que as levem a descobrir e a quererem descobrir sempre mais de forma autónoma.

A prática da educadora cooperante baseia-se em algumas diretrizes presentes nas OCEPE, que interliga com algumas características do Modelo da Escola Moderna (MEM) e da Pedagogia por Projeto. Toda a sua prática, mais do que obedecer a modelos curriculares ou metodologias, tem por base a observação que faz do grupo e toda a interação que estabelece com ele.

No início do ano letivo, a educadora elabora um plano temático de acordo com o Projeto Educativo da Instituição que, ao longo do tempo consoante os interesses e necessidades individuais de cada criança e do grupo poderá ou não sofrer alterações.

O Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância (Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de Agosto), enuncia que o educador de infância “observa cada criança, bem como os pequenos grupos e grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem” e ainda que “disponibiliza e utiliza materiais estimulantes e diversificados, incluindo os selecionados a partir do contexto e das experiências de cada criança”. Assim, a educadora tem, então, em conta as etapas de observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular, que formam a base da sua atuação, conferindo à sua prática intencionalidade educativa.

De acordo com o Projeto Curricular de Grupo, a educadora procura promover a atenção e o respeito pelo outro através da sua atitude na leitura de histórias e na participação das crianças nas várias tarefas; procura ainda proporcionar vivências de grupo, contribuindo para o fortalecimento de laços entre as crianças; alargar o

conhecimento do mundo: realizar descobertas sobre o contexto social e sensibilizar para a defesa do meio ambiente e do património cultural.

“A criança é valorizada em toda a sua essência, tudo o que diz respeito à criança e o que tem verdadeiramente sentido para ela torna-se impreterivelmente a intencionalidade do educador, em que a sua atitude deverá ser profunda e autêntica”⁵

Por parte da educadora é de salientar a sua postura positiva perante o grupo, pois está constantemente a encorajar e a fornecer estímulos positivos quer em grupo, quer individualmente e a sua maneira de falar nota-se que transmite para as crianças segurança e conforto, sendo uma figura modelo para elas. Por outro lado, quando alguma criança não cumpre as regras, a educadora chama-a à atenção e sugere-lhe que se vá sentar um bocadinho numa cadeira própria para o efeito (a quantidade de minutos era relacionada com a idade da criança), afastada das outras crianças e das brincadeiras, para que pense na regra que desrespeitou.

É importante salientar que a equipa educativa para além da educadora é composta por uma auxiliar de ação educativa que acompanha o grupo e está sempre a par das atividades realizadas, existindo por isso, uma grande cooperação entre ambas, originando uma boa gestão do grupo. Além disso, essa colaboração permite um olhar mais atento a cada criança e, sobretudo, estimula a afetividade e as relações interpessoais.

É a auxiliar da sala que na maioria das vezes está responsável por organizar por acontecimentos os trabalhos elaborados pelas crianças, para que posteriormente sejam colocados no portefólio de cada uma, sendo este o elemento de avaliação do desenvolvimento e das aprendizagens, uma vez que permite acompanhar a evolução da criança, pois é o seu “espelho” e fornece elementos concretos para a reflexão e adequação da ação educativa do educador. Constam no portefólio da criança vários registos de observação como desenhos e pinturas; registos escritos; gravações; fotos, entre outros, selecionados pela própria criança.

No que respeita às relações entre educadora e pais, estas são fomentadas pelo diálogo, pela partilha de informações, de conhecimentos e de experiências relativas à criança. Além de conversas informais, a educadora reserva ainda um horário semanal

⁵ Informação retirada do Projeto Curricular de Grupo, 2012

para o atendimento formal e individual dos pais e, sempre que é oportuno estes são convidados a participar direta e indiretamente nas atividades do Jardim de Infância.

2.4 Salientando algumas das minhas práticas

Trabalhar segundo as metodologias adotadas pela educadora, proporcionou-me durante o estágio experiências muito enriquecedoras.

Nas últimas semanas tive de planificar diariamente todas as atividades a desenvolver com as crianças e, tal como as OCEPE nos referem, “o planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (Ministério da Educação, 1997, p.26). Assim, todas as atividades surgiram nessa linha, para que as crianças se sentissem entusiasmadas e participassem ativamente em tudo o que fosse planeado.

Uma vez que o projeto desenvolvido incidia sobre o Brasil, eu e a colega de estágio em concordância com a educadora decidimos focar-nos principalmente na Floresta da Amazônia, nas suas características e nas tribos de índios que a habitam. Desta forma, destaco as atividades desenvolvidas a quinze e dezasseis de maio.

A quinze de maio (Apêndice 1), foi apresentada ao grupo uma nova mascote para a sala, o Raoni. Esta mascote pertencia a uma tribo de índios da Amazônia (Tribo Guarani). Com ele trazia uma caixa com fatos de índios para cada uma das crianças, pinturas faciais e colares, já que esta seria uma das atividades de interesse apontadas pelo grupo no Jornal de Parede da sala. Outra das atividades de interesse partiu da curiosidade e alguma manifestação de estranheza perante o nome “Raoni”. Com tais reações foi explicado ao grupo que se tratava de um nome muito usual nos índios e que tinha um significado, tal como todos os nomes indígenas. Assim, também as crianças manifestaram interesse em ter um nome e uma tribo, já que se encontravam vestidas e pintadas como eles.

Dividiu-se então o grupo em três tribos (Matis; Suruí e Juruana), cada criança escolheu o seu nome tendo em conta os significados que a cada um correspondia e distribuíram-se as tribos e os seus representantes no esferovite com a forma do país

apresentado no início do projeto. Para complementar a atividade envolta das tribos, e visto que se tratava de um dia de ginástica, fez-se a dança dos índios (Apêndice 2).

Já no dia dezasseis, (Apêndice 3) tendo em conta que o grupo já se tinha vestido de índios, pintado, construído o seu próprio cocar⁶, dividido em tribos e já lhes tinha sido atribuído um nome indígena, faltava ainda a realização dos seus próprios colares índios, uma vez que os que tinham utilizado tinham sido trazidos pelo Raoni e, a construção de malocas⁷ na floresta. Para os colares as crianças utilizaram massas que pintaram, fazendo de seguida enfiamentos e sequências com as cores utilizadas, o que faz com que as crianças, segundo as OCEPE (1997) “vão explorando espontaneamente e construindo noções matemáticas a partir das vivências do dia-a-dia” (p.73). A atividade de construção de malocas levou as crianças a resolverem vários problemas: como fazer? O que utilizar na construção? E como segurar em pé a construção? (Apêndice 4). Deste modo, as OCEPE apontam que “a resolução de problemas constitui uma situação de aprendizagem que deverá atravessar todas as áreas e domínios em que a criança será confrontada com questões que não são de resposta imediata, mas que a levam a refletir no como e no porquê” (idem, p. 78).

“A família constitui o primeiro lugar de toda e qualquer educação e assegura, por isso, a ligação entre o afetivo e o cognitivo, assim como a transmissão dos valores e das normas” (Delors,1996, p.95). Desta forma, como a construção de malocas despertou interesse e motivação nas crianças, decidimos envolver os pais no projeto e pedir-lhes que com os seus filhos construíssem uma maloca e a trouxessem para a instituição, sendo apresentadas à comunidade no dia da divulgação do projeto.

Dando continuidade ao planificado, o grupo, depois de ir à caça ao crocodilo em dias anteriores, questionou-nos sobre o que iríamos fazer com o animal depois morto, ao que surgiu a ideia, por parte duma criança, de o cozinhar. Assim, fez-se um almoço de “carne de crocodilo” (espetadas) e as crianças tiveram de imaginar que estavam a vivenciar uma refeição, na sua tribo, pois não tinham nem talheres, nem mesa, nem bancos para comer. Com a pele do crocodilo (papel de cenário pintado),

⁶ **Cocar** diz-se ao adorno usado na cabeça, por muitas tribos indígenas americanas. Geralmente é confeccionado por penas presas a uma tira de couro ou outro material.

⁷ **Maloca** é um tipo de cabana comunitária utilizada pelos nativos da região amazónica. Cada tribo tem a sua própria espécie de maloca, com características únicas.

as crianças desenharam utensílios usados no dia-a-dia, tais como: sapatos, carteiras, casacos, chapéus, entre outros (Apêndice 5).

Citando Delors (1996), “a educação deve transmitir, de facto, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro” (p.77). Assim, considero ter sido muito gratificante o percurso de aprendizagens que pude realizar com as crianças, porque não foram apenas elas que aprenderam comigo, mas eu também aprendi muito com elas. O saber lidar com cada criança individualmente foi muito importante, pois são todas diferentes e temos de saber corresponder a cada uma.

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

CAPÍTULO III – UMA OUTRA VISÃO

Nota Introdutória

Neste capítulo irei fazer uma breve caracterização da instituição onde fiz a minha prática pedagógica em contexto de 1.º Ciclo, bem como o meio onde está inserida, os recursos humanos e materiais existentes na escola e, por fim, darei ênfase a dois documentos base da instituição, que são o Projeto Curricular do Agrupamento e o Plano Anual de Atividades.

3.1 Caracterização da Instituição

A instituição pertence a um agrupamento, da rede pública, do concelho de Coimbra constituído por dez jardins de infância, dezoito escolas do 1.º CEB, uma do 2.º CEB, uma do 3.º CEB e uma do ensino secundário.

No que respeita à escola do 1.º CEB onde realizei a prática pedagógica, esta situa-se numa freguesia do concelho de Coimbra. Trata-se de um edifício antigo constituído por rés-do-chão e primeiro andar, encontrando-se em razoável estado de conservação. É composto por três salas existentes no edifício, com bastante luminosidade através das suas janelas amplas e comporta sistemas de aquecimento por salamandras. Por outro lado, foi necessária a instalação de uma sala amovível (contentor) no recreio, cujo aquecimento é feito através de ar condicionado.

Também para o bem estar dos alunos, a instituição possui um refeitório e três halls. Um desses halls, está equipado com computadores, alguns jogos didáticos e livros, de forma a funcionar como Atividades de Tempos Livres (ATL) e como Complemento de Apoio à Família (CAF). Outro hall funciona como local de passagem para uma das salas de aula, onde há dois armários para arrumo do leite escolar, o telefone e alguns cabides e onde pela manhã são acolhidos os alunos que não dispõem de CAF. Por último, no outro hall encontram-se os livros que a escola possui e normalmente é utilizado para fazer o atendimento aos encarregados de educação, sendo também aproveitado pelo professor de Educação Especial para prestar apoio aos alunos que o necessitam.

Os alunos dispõem de um telheiro que faz ligação às casas de banho femininas e masculinas (três para cada) e ainda a uma outra destinada aos professores

e pessoal não docente. Junto destas, existem ainda duas pequenas divisões que funcionam como arrumo e despensa.

O espaço destinado ao recreio é bastante amplo composto por um campo de futebol, uma área com um cesto de *basket* e ainda todo o espaço que rodeia a escola. Contudo, é um espaço pouco favorável à prática desportiva, particularmente em tempo de chuva, o que faz com que os alunos se recolham em dias chuvosos no telheiro existente e onde praticam as aulas de Atividade Física e Desportiva nesses mesmos dias.

3.2 Meio envolvente

O meio envolvente desta escola é caracterizado por coexistirem habitações com amplos espaços verdes. Trata-se de uma zona de vivendas, onde não há prédios e onde podemos encontrar campos cultivados e amplos pinhais.

A população residente é oriunda de duas realidades diferentes: uma é originária do meio e outra proveniente de outras zonas, que escolheu esta localidade para dormitório e a cidade de Coimbra para local de trabalho.

A maioria da população trabalha em Coimbra no comércio, indústria e serviços, mas os mais idosos ainda se dedicam à agricultura.

3.3 Recursos Humanos e Materiais

No ano letivo 2013/2014 a instituição escolar era frequentada por sessenta e quatro alunos distribuídos por quatro turmas do 1.º CEB, do 1.º ao 4.º ano de escolaridade.

Tabela 2 - Distribuição dos alunos por anos de escolaridade.

Ano de escolaridade	N.º de alunos
1.º	21
2.º	18
3.º	8
4.º	17

Quanto aos recursos humanos existentes na escola temos: quatro professoras titulares de turma; duas assistentes operacionais; uma monitora do ATL e uma funcionária paga pela Associação de Pais, que faz o Apoio à Família e assegura a hora de almoço dos alunos; um professor de Educação Especial, uma professora de Apoio Educativo e quatro professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), que apenas vêm à escola nos dias destinados.

“Os apoios familiares podem ser, quer de tipo económico e assistencial, quer do tipo sociopsicológico e de compensação cultural, constituindo um campo aberto, cuja realização competirá obviamente à escola. Os apoios individuais, aos alunos, têm a ver essencialmente com o bem-estar físico e psíquico, cujos vetores principais podem ser entendidos nos domínios da saúde escolar e do apoio psicológico e de orientação escolar” (Pires, et al.,1989, p.37).

O ambiente que se vive na escola faz a imagem da mesma, ao nível das relações entre os diversos intervenientes. O clima relacional é afetoso, podendo verificar-se momentos de partilha, de saberes e de ideias, entre todos os agentes de educação.

A nível organizacional, é notável a coordenação que faz a articulação entre os diversos agentes educativos, bem como, com a comunidade escolar. A escola realiza diversas atividades, ao longo do ano, que têm como objetivo incluir a comunidade na aprendizagem dos alunos, nomeadamente a troca de testemunhos, por parte dos pais, sobre a profissão que exercem.

No que respeita aos recursos materiais existentes na instituição escolar todos eles estão ao dispor da comunidade educativa, sendo eles: cinco computadores; quatro impressoras multifunções, uma impressora/fotocopiadora grande; um leitor de CD; uma televisão; um leitor de DVD; um videoprojector; uma tela; material diverso para a prática de Educação Física (colchões, arcos, bolas, cordas, entre outros); uma estante com livros diversificados e ainda material didático para uso das aulas nas áreas de Ciências e de Matemática.

3.4 Documentos que regem a instituição escolar

Tal como as educadoras das instituições de jardim de infância têm as orientações curriculares como fio condutor do seu trabalho, também os professores de 1.º ciclo têm alguns documentos que devem ter em conta, na sua prática letiva, tais como, o Projeto Curricular do Agrupamento a que pertencem e o Plano Anual de Atividades.

3.4.1 Projeto Curricular do Agrupamento

O Projeto Curricular do Agrupamento, para além das normas legais aplicáveis, constitui um conjunto de princípios e de normas que visam regular o trabalho pedagógico realizado no Agrupamento, tendo em vista o desenvolvimento das competências essenciais dos alunos.

Como os seres humanos nunca viveram em sociedades uniformes, é natural que o agrupamento, que já se distingue pela diversidade das ofertas formativas, seja desafiado a variar ainda mais as soluções de percursos de aprendizagem e de apoios proporcionados aos alunos e famílias, respeitando a diferença dos contextos socioculturais em que se inserem e gerando condições de equidade.

O agrupamento deverá ter a ousadia de fazer uso da margem de autonomia que detém para elevar a “qualidade do sucesso educativo”, definido como o principal

objetivo da educação enquanto “fator determinante para o futuro do País” (preâmbulo do Decreto-Lei N° 139/2012, de 5/7).

Sim, o agrupamento deverá ser capaz de refletir, planificar e pôr em ação um projeto próprio sustentado nos princípios orientadores enunciados no supracitado normativo (Art.º 3º); ou seja, desenhar um caminho claro, com percursos de aprendizagem bem focalizados, nos quais os saberes se articulem, mas sejam flexíveis, suscetíveis de fazer sentido e de constituir pistas significativas para os aprendentes resolverem os problemas que a escola e a vida lhes vierem a exigir.

3.4.2 Plano Anual de Atividades (PAA)

No que diz respeito ao Plano Anual de Atividades, nele estão integradas as atividades a desenvolver ao longo do ano letivo e tem como objetivo a organização e o complemento curricular.

Este plano tem em vista o melhoramento do processo ensino/aprendizagem, para que sejam desenvolvidas atividades integradoras do saber, que a Língua Portuguesa seja valorizada, que seja fomentada a participação dos alunos na vida escolar, que seja desenvolvida a autonomia, a confiança e o respeito pelos outros e, por fim, que se fomente a responsabilidade dos alunos perante os seus direitos, deveres e liberdades.

Quanto à avaliação deste plano é efetuada no final de cada período e nela são tidas em conta o grau de consecução das atividades planificadas, a articulação com o Projeto Curricular do Agrupamento e ainda o empenho/participação na procura da melhoria da qualidade e satisfação da comunidade envolvente.

CAPÍTULO IV – A INTEGRAÇÃO

Nota Introdutória

Neste capítulo, tal como lhe chamei, irei retratar uma nova integração, uma realidade diferente, agora no 1.º Ciclo do Ensino Básico mais propriamente numa turma do 2.º ano de escolaridade. Serão feitas as caracterizações da turma e das práticas da professora cooperante e salientarei ainda algumas das minhas práticas ao longo do estágio.

4.1 Caracterização da turma

A turma onde fiz a minha prática pedagógica era constituída por dezoito alunos, sendo onze rapazes e sete raparigas. Um dos rapazes tinha dupla nacionalidade (Portuguesa e Moçambicana) e a restante turma era toda de nacionalidade Portuguesa. Esse aluno de dupla nacionalidade vivia apenas com a mãe, pois o seu pai encontrava-se no estrangeiro a trabalhar. Apesar de se tratar dum aluno de cor, não era excluído por parte dos restantes colegas e o mesmo integrava-se naturalmente em qualquer experiência de aprendizagem. Como afirma Pereira (2004), “é na escola, ponto de encontro institucional, que se cruzam as múltiplas referências culturais, o que centraliza neste organismo o contacto privilegiado e, quiçá, o espaço fundamental para estabelecer tensões, ultrapassar conflitos, sanar preconceitos, criar olhares esclarecidos, fomentar ideologias tolerantes e perspetivar atuações condizentes com um paradigma humanista!” (p.33).

De acordo com a orientadora cooperante, a maioria dos alunos era proveniente de famílias de extrato socioeconómico médio alto, existindo uma percentagem significativa de encarregados de educação a possuírem o grau académico de licenciatura.

No que respeita à turma, esta era bastante heterogénea, quer do ponto de vista do desempenho escolar e ritmo de trabalho, quer ao nível do comportamento. A este propósito, cumpre referir que os alunos, na sua maioria, eram responsáveis, empenhados e apresentavam bons resultados escolares. No entanto, existiam alguns que eram muito distraídos e desorganizados, sendo necessário estar constantemente a chamar-lhes a atenção porque tinham um ritmo de trabalho lento e atrasavam-se na

realização das suas tarefas. Interrompiam frequentemente a aula para fazerem observações pouco ou nada oportunas perturbando o desenrolar da mesma.

Nesta turma destacam-se dois alunos com mais dificuldades; um deles era seguido nas consultas de desenvolvimento do Hospital Pediátrico, pois era muito nervoso, o que o impedia de se manter sossegado no lugar. Estava constantemente a interferir com os colegas que estavam próximos, proferindo muitas vezes comentários desagradáveis sobre eles, sobre as suas dificuldades ou “defeitos”, apesar de ele próprio poder ter mais dificuldades do que aqueles a quem se dirigia. Outro dos alunos apresentava um comportamento imaturo, um ritmo de aprendizagem lento e pouco sentido de responsabilidade. Ambos usufruíam de um Plano de Atividades de Acompanhamento Pedagógico Individual, cujas medidas estavam, até à data, a surtir efeito.

Ainda relativamente ao comportamento, existia uma aluna com problemas disciplinares, a quem foi diagnosticada hiperatividade. Era muito desorganizada e pouco cuidadosa com a apresentação dos seus trabalhos. Revelava uma baixa autoestima e reagia mal quando era contrariada. Os seus protestos eram espontâneos e tratavam-se de gritos, verbalização de vocabulário impróprio para a sala de aula, destruição do seu material escolar, tentativas de fugas da sala, entre outros.

Por fim, é de salientar o papel da professora titular de turma que realizava um permanente trabalho de articulação com os encarregados de educação, tendo em vista o sucesso escolar de todos os alunos e as mudanças em termos de comportamento/atitude dos mesmos.

4.2 Caracterização das práticas da professora cooperante

“Ensinar é mais do que prescrever conhecimento ou normas de pensar e agir. Por isso, a ação do professor e do aluno deve configurar-se num quadro coerente, interativo e intencionalmente organizado onde o professor estabelece a mediação entre o aluno e o *corpus* curricular, na sua dimensão mais lata e significativa” (Marchão, 2012, p.53).

Em relação às práticas da professora, esta tentava diversificar os materiais consoante as diferentes circunstâncias e adaptava as suas estratégias às necessidades

e interesses dos alunos. Segundo Postic (1995), “o professor assume novas condições pedagógicas, deve organizar situações de aprendizagem, observar a ação dos alunos (aprender a observá-los é uma capacidade que todos devem adquirir) e intervir em função das necessidades que diagnostica para fazer com que os alunos adquiram os meios de conhecimento e de ação” (p.22).

A prática da cooperante assentava na articulação de conteúdos e nas experiências individuais dos alunos. No âmbito da área de português, atribuía primazia ao desenvolvimento de competências de expressão oral, compreensão, interpretação e escrita. Na área da matemática, incentivava processos de raciocínio e o cálculo mental, articulando e concretizando as atividades com vivências do quotidiano. No estudo do meio, promovia o gosto e conhecimento do mundo, recorrendo às suas vivências e à atualidade. Nas outras áreas, promovia hábitos saudáveis, a expressão artística e criativa.

Tal como é afirmado na Lei de Bases do Sistema Educativo, “a escola deve promover o diálogo, a troca de opiniões, fomentar o espírito crítico e democrático, contribuindo assim para o desenvolvimento pleno e harmonioso do indivíduo enquanto cidadão livre.” Desta forma, a professora mobilizava estratégias pedagógicas para estimular a capacidade crítica e de reflexão dos alunos, levando-os a pensar, questionar, refletir e entender assuntos. Valorizava a participação de todos e o debate, realizando assembleias para abordar assuntos da atualidade e do interesse dos alunos. Este modo de atuação foi relevante para a prática de estágio desenvolvida, no sentido que permitiu um melhor conhecimento do grupo e a utilização de estratégias motivadoras.

Assim, de acordo com Ferrão, “a interdisciplinaridade permite acompanhar a formação com a experiência pessoal, implicando uma melhor aprendizagem e maior motivação. Os métodos ativos contribuem para o aumento de competências sociais e relacionais, de comunicação, argumentação, iniciativa, entre outras”. Esta metodologia era utilizada pela titular de turma, pois tal como nos informou, proporciona a construção do conhecimento numa procura de soluções, centrada na análise ampla dos problemas e situações, favorecendo a troca de ideias, a socialização e a cidadania.

4.3 Salientando algumas das minhas práticas

“O trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresenta-los sob a forma de problemas a resolver, contextualizando-os e perspectivando-os de tal modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes” (Delors, 1996, p.135).

Pacheco (2000), refere que a “interdisciplinaridade curricular representa o ideal da formação integrada, aspirando a acabar com as fronteiras estanques entre as várias disciplinas e a encontrar uma transdisciplinaridade, isto é, a existência de um axioma comum às várias disciplinas” (p.31). Desta forma, a interdisciplinaridade não rompe com as áreas curriculares, tendo como intenção abordar os conteúdos curriculares a partir da integração ou da visão global das diferentes áreas. Esta abordagem mostra a importância de se conseguirem encontrar métodos pedagógicos comuns entre as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, de forma a construir-se uma ponte de ligação entre as mesmas. A lecionação ideal passa, assim, a ser aquela que consegue realizar essas ligações de forma a esbater as barreiras existentes entre os conteúdos.

Tendo esta ideia como ponto de partida, passarei a descrever de forma sucinta duas das atividades que considero importantes salientar e que ocorreram durante a minha prática em 1.º Ciclo.

A primeira ocorreu no dia seis de novembro (Apêndice 6) e teve como ponto de partida na área de Português a leitura da história “O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)” de Manuela Castro Neves e Madalena Matoso. Esta leitura foi feita em suporte digital através da projeção em tela da história. Seguiu-se o reconto e interpretação da mesma e, posteriormente, fez-se a distribuição de quadras pertencentes à história (uma por cada aluno) para que estes situassem os acontecimentos no início, meio e fim da mesma. Depois deste exercício, cada aluno transcreveu e ilustrou a sua quadra ao longo duma tromba gigante, à medida que se iriam colocando questões gramaticais aos alunos relativos à história trabalhada.

Na área da matemática (Apêndice 7), pretendia-se desenvolver as várias formas de efetuar contagens, ao que permitimos aos alunos através de uma reta

numérica do comprimento da tromba que completaram na área anterior efetuar contagens de dez em dez, vinte em vinte e trinta em trinta.

Já na área de estudo do meio (Apêndice 8), para concluir a interdisciplinaridade do dia, foi realizada uma ficha de conhecimentos relativa à história. Essa ficha fazia referência ao conteúdo a ser trabalhado, os cinco sentidos.

Considero que este conjunto de atividades (Apêndice 9) foi muito bem sucedido, não só pelo prazer que nos deu proporcionar um dia totalmente interdisciplinar e com pouco recurso a fichas de trabalho, como pela satisfação e rapidez que os alunos davam resposta aos pedidos que lhe eram solicitados. Também a orientadora cooperante, em reunião com as três estagiárias, nos valorizou e fez várias vezes referência a que este dia tinha sido um dia muito bem conseguido e que queria ver mais dias como este, pois até a motivação dos alunos se verificou ser outra.

“A educação deve transmitir, de facto, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro” (Delors, 1996, p.77).

Com vista a proporcionar uma educação rica em saberes, decidimos realizar uma atividade interdisciplinar não diária como a anterior, mas sim semanal (semana de dezoito a vinte de novembro). Assim, desta vez, o ponto de partida foi um objeto um pouco estranho que se encontrava na sala, ao qual os alunos tiveram de dizer ao que se assemelhava. Objeto esse, inspirado na história “A Grande Fábrica de Palavras” de Agnès De Lestrade. É de salientar que esta história não foi apresentada aos alunos no início da semana, mas sim no final, para que estes se apercebessem de que a realidade da fábrica levada para a sala de aula, nada tinha a ver com a realidade expressa no livro.

Depois de serem dadas várias opiniões e se chegar ao consenso de que seria uma fábrica, fomos explorá-la, começando por abrir a porta e posteriormente as janelas, todas elas com atividades, abertura esta que foi realizada ao longo da semana.

Na área de Português, os alunos tiveram a oportunidade de a partir do objeto trabalharem a construção de novas palavras a pares. Este tópico foi executado a partir de letras soltas que se encontravam dentro de envelopes em que se pretendia que os

alunos manipulassem as letras e descobrissem palavras. Aquando da apresentação das palavras encontradas, chegaram à conclusão que todos tinham uma palavra em comum – LENGALINGA – palavra essa que levou à exploração desse mesmo conteúdo noutro dia. Outro tópico sugerido pela professora cooperante foi a realização de textos tendo em conta a criatividade. Assim, a turma dividiu-se em grupos de quatro elementos e criaram os seus próprios textos num leque, ou seja, cada aluno redigia uma frase e dobrava a parte da folha onde escreveu, voltando a colocar apenas a primeira palavra que daria seguimento à sua frase numa dobra em branco. Foi uma atividade que gerou grandes momentos de riso, pois no final ao ler os textos, as ideias por vezes não coincidiam e formaram assim um texto sem sentido mas com muita criatividade.

Na área da matemática, os alunos trabalharam o conteúdo das sequências e regularidades, efetuando sequências através de uma dada lei de formação com o material didático “Mathoeufs” requisitado pelas estagiárias na Escola Superior de Educação. Trata-se dum material pouco conhecido mas muito bom para trabalhar as combinações, pois no nosso caso os bonecos seriam os trabalhadores da fábrica e os alunos teriam de descobrir quantas combinações de fardas diferentes existiam, sabendo que existiam duas cores para os sapatos - vermelho e amarelo; três cores para o macacão – verde, azul e rosa; duas cores para o cabelo – amarelo e vermelho e três cores para os laços – verde, azul e rosa. Esta tarefa era acompanhada de uma folha de registo para que os alunos fossem assinalando cada combinação nova. Não se tratou duma tarefa fácil para alguns alunos, pois a dada altura já faziam combinações iguais, no entanto, destacaram-se alguns que adotaram estratégias nas suas combinações e conseguiram concretizar com sucesso a atividade pedida.

Ao longo da semana, as restantes atividades na área da matemática basearam-se nos supostos trabalhadores fabris através de situações problemáticas e de cálculo mental.

No que respeita a área de estudo do meio, a fábrica permitiu aos alunos trabalhar conteúdos que diziam respeito à vida em sociedade, tais como, conhecer formas de harmonização de conflitos e reconhecer as regras de convivência social, em particular na sala de aula. Toda a turma visualizou um pequeno filme, de nome “Convivência” (<https://www.youtube.com/watch?v=u5651tdwyXo>) que espelha

muito bem esta temática e levou-os a refletir sobre a importância da amizade e da cooperação com os outros.

Como súmula desta semana (Apêndice 10), posso afirmar que se tratou duma semana em que a motivação a cada toque de entrada da campainha estava bem visível, pois existia sempre uma janela nova para abrir e com ela uma nova atividade para desenvolver. Foram notórios a grande motivação e o interesse por todas as atividades proporcionadas, destacando a do material didático na área da matemática e a manipulação de letras na área do português.

Segundo Pombo (1994), “é necessário ultrapassar a dispersão do conhecimento fragmentado cujos produtos são peças que não encaixam umas nas outras e, com base numa discussão racional e argumentativa dos pressupostos de cada disciplina, tentar articulá-las, encontrar um espaço plural, mas comum (...)” (p.26). Deve ainda haver, referindo o mesmo autor, “um trabalho continuado de cooperação de professores” (idem, p.13) baseado nas experiências e vivências que são próprias da profissão. Cabe aos docentes, partilharem o seu saber, para que haja um domínio que passa por todos, não sendo ninguém proprietário exclusivo do conhecimento. Reunir-se, discutir sobre os conteúdos, os trabalhos e as formas de avaliar, não menosprezando o apoio que deve ser dado por parte dos departamentos de cada área curricular, são tudo aspetos que respondem à prática da interdisciplinaridade.

PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE

CAPÍTULO V – SALIENTANDO OBSERVAÇÕES

Nota Introdutória

Neste capítulo, tal como lhe chamei, irei salientar algumas observações e vivências diretas que considero de alguma pertinência e importância para constarem nesta parte do meu relatório. As duas primeiras experiências-chave referem-se ao pré-escolar, uma outra, é transversal aos dois ciclos e, as duas últimas dizem respeito ao 1.º ciclo.

5.1 Traços com significado

Desde o início dos tempos os seres humanos criaram símbolos para dar expressão ao significado. A arte é um excelente meio de expressão e libertação. Através da arte, o homem liberta-se e cresce por dentro: é ele mesmo o poeta sonhador – construtor do seu próprio destino.

O mundo plástico da criança é estruturalmente diferente do do adulto. Tem características próprias, segundo as fases da sua evolução desde a garatuja dos primeiros anos (2 anos) ao desenho prefigurativo (3-4 anos). É sobre esta evolução do desenho infantil que vou falar neste ponto, visto que, ao longo do período de estágio, pude fazer esta observação numa criança da sala.

Assim, segundo Freinet (1977), “o método natural da aprendizagem do desenho consiste em deixarmos a criança desenhar livremente desde a mais tenra idade. Vemos o lápis começar por mover-se ao acaso sobre a folha. Depois surge uma semelhança, nasce o primeiro êxito, que a criança repetirá até ao automatismo. Seguir-se-ão outras tentativas, obter-se-ão outros êxitos, as tentativas falhadas serão automaticamente abandonadas”(p.23).

Foram notáveis as práticas dos gestos iniciais da criança em causa. Todos tinham uma finalidade, quase sempre suscitada por relações com o meio ambiente onde a criança procurava integrar-se. E, com o tempo, sem regras pré-estabelecidas, sem cópias de modelos, sem qualquer explicação do exterior, a criança atingiu o domínio do desenho. Eram visíveis, no início do estágio, os traços que surgiam por meio de movimentos, ao acaso, e pintas resultantes de pancadas com o bico do marcador.



Fig.1- Tentativa de desenho através de traços, pintas e movimentos circulares feitos pela criança no início do estágio.

Como afirma Freinet (1977), “a criança neste estágio, não tenta explicar o seu desenho, que nada significa, a menos que represente uma forma global, imitada do adulto” (p.40).

Todavia, talvez por ter perguntado à criança “o que desenhaste?”, ou por ter visto os seus amigos a desenharem já figuras com algum significado visual, esta começou a interpretar os seus grafismos.

Para Freinet (1977), “o meio infantil, mais do que o adulto, tem uma importância extrema. É necessário que o adulto tolere e aceite, mas também apoie a expressão pelo desenho e ponha à disposição da criança os instrumentos de que ela precisa” (p.70).

A dada altura, quando percebi que esta criança, ao nível do desenho, se encontrava menos desenvolvida do que as restantes crianças da sua idade, comecei a questioná-la sobre as suas produções e a dar mais atenção e valor às mesmas. Esta criança, ao sentir que admiravam os seus triunfos, tentava reproduzir desenhos semelhantes para agradar e para ter um novo desenho capaz de suscitar o louvor e a apreciação daqueles que a rodeavam.

A criança parece não imitar qualquer coisa. Imita com uma finalidade, da mesma forma que faz tentativas para essa finalidade.

Rapidamente, foi notório o gosto pelo desenho e em atividades de escolha livre. Muitas vezes, a criança preferia que lhe dessem um papel e canetas de feltro

para fazer as suas produções. No final, guardava para dar à mãe ou oferecia a um dos adultos presentes na sala.

A criança, quando desenhava, não desenhava para ela própria, mas para alguém. Esse alguém, pôde estar presente ou ausente da situação, mas existiu e de quem a criança espera algo, em troca do seu desenho.

Depois da fase prefigurativa, onde a criança representa simbolicamente pessoas, animais e objetos com grandes e pequenos círculos separados e com traços soltos, cujas representações não são facilmente identificáveis pelo adulto e cuja interpretação só a criança poderá fornecer naturalmente, aparece a tão esperada figura humana, em forma de “girino ou cabeçudo”. Quatro segmentos, que representam os membros, ligam-se diretamente a um círculo, que não representa apenas a cabeça, mas a cabeça e o tronco, dentro do qual são desenhados os olhos, o nariz e a boca.

Para Luquet (1987), “aos primeiros bonecos fornecidos, durante um tempo mais ou menos longo dá-se o nome de conservação primária e caracteriza-se particularmente pela ausência do tronco, o que obriga a inserir os braços, quando são representados, ou sobre as pernas, ou, mais frequentemente na cabeça. Só a ação do hábito pode impedir a criança de notar com o tempo uma imperfeição tão flagrante. E os braços só gradualmente adquirem a sua inserção correta no tronco” (pp.57-58).



Fig.2 - Evolução do desenho da criança já no final do estágio, onde se pode ver a representação da figura humana, ainda que incompleta.

“(…) a arte infantil é uma arte particular, com uma evolução e um valor próprios. A criança não imita, cria!”. (Valsassina, M., 1998, p.19)

“Pede-se a uma criança: “Desenhe uma flor!” Dá-se-lhe papel e lápis. A criança vai sentar-se no outro canto da sala, onde não há mais ninguém.

Passado algum tempo, o papel está cheio de linhas. Umas numa direção, outras noutras; umas mais carregadas, outras mais leves; umas mais fáceis, outras mais custosas. A criança quis tanta força em certas linhas que o papel quase que não resistiu.

Outras eram tão delicadas que apenas o peso do lápis já era demais.

Depois, a criança vem mostrar essas linhas às pessoas: uma flor!

As pessoas não acham parecidas estas linhas com as de uma flor!

Contudo, a palavra flor andou por dentro da criança, da cabeça para o coração e do coração para a cabeça, à procura das linhas com que se faz uma flor, e a criança pôs no papel algumas dessas linhas, ou todas. Talvez as tivesse posto fora dos seus lugares, mas são aquelas as linhas com que Deus faz uma flor!”

(Almada Negreiros, A Invenção Do Dia Claro)

Desta forma, é necessário que, no jardim de infância, sejam dadas as possibilidades de expressão às crianças pois o grafismo é de enorme importância. A criança é um ser sociável, que comunica, que quer ser ouvida. Vai aprendendo a fazer figuras humanas, a colocá-las dentro de certas relações, ligando-as a certos objetos, num mundo que será o seu meio e o das suas vivências. As suas produções vão traduzir interesses, desejos, sentimentos, conflitos, frustrações e emoções em outros.

Quando o adulto acolhe e manifesta compreender e gostar dos desenhos produzidos, parece que gosta também da criança que os fez. Sendo o desenho uma forma de projeção da criança, ele representa um pouco dela. Gostar do seu desenho é, talvez por isso, gostar também dela.

Podemos, com frequência, não conhecer o verdadeiro significado deste ou daquele desenho mas, de qualquer modo, é sempre útil deixar que a criança desenhe, visto processar-se como que uma psicoterapia de expressão, que progressivamente vai libertando a criança dos seus “fantasmas”. Confiar os desenhos ao adulto é, talvez, dar-lhe a conhecer, de certo modo, os seus problemas e os seus conflitos. É confiar-lhe qualquer coisa de muito próprio e íntimo, e esta comunicação acompanhou-se de alguma tranquilidade.

Segundo Gândara (1987), “com a evolução do desenvolvimento, a criança aprende a elaborar imagens mais complexas das suas respostas ao mundo. Assim, o que começa como sendo a representação da categoria geral “uma pessoa”, mais tarde torna-se “a minha mamã”, “o meu papá” ou “o meu amigo”. Noutra fase posterior do desenvolvimento, outras diferenciações são conseguidas, consoante a criança se interessa por representar pessoas que desempenham funções específicas, como o polícia, o bombeiro ou o trabalhador. Conforme as imagens se vão pormenorizando e enriquecendo, combinam-se em composições, ilustrando e representando acontecimentos e vivências das experiências diretas da criança” (p. 12). Conforme a significação representada pelas imagens, O importante é que, variam também as próprias imagens que se tornam mais ricas em pormenores. Os contornos começam a corresponder às características visuais mais evidentes dos seres humanos e das suas ações.

Em suma, a expressão gráfica nasce e cresce segundo o mesmo processo da expressão oral e da expressão escrita. Nenhuma aquisição, seja ela manual, intelectual, social ou moral, surge espontaneamente em virtude de um dom ou de uma faculdade surpreendentemente monopolizadas pela espécie humana. Todas as conquistas do homem resultam da experiência vital e ambiental posta ao serviço da superior e geral necessidade que ele tem de crescer, de vencer os obstáculos que perturbam essa evolução, de afirmar a personalidade e de subir o mais alto possível.

5.2 Matemática inesperada

As recentes alterações no sistema educativos refletem uma crescente preocupação com o português e a matemática no primeiro ciclo e, por consequência, nos domínios/áreas da linguagem e da matemática no Jardim de Infância, sempre com objetivo de atingir elevados níveis de sucesso, pelo que compete ao “educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso” (Ministério da Educação, 1997, p.28).

Assumindo, atualmente, a matemática um papel de maior preponderância nas opções educativas, são cada vez mais os autores que defendem a sua implementação de forma precoce, afirmando que a aprendizagem e experimentação da matemática não deverá surgir apenas no 1.º ciclo do ensino básico. Esta pode e deve ser iniciada no pré-escolar porque, segundo Miguéis e Azevedo (2007), “a criança constrói o conhecimento matemático pela necessidade de resolver os problemas reais do seu quotidiano” (p.19).

As OCEPE (1997) referem que, para haver aprendizagem matemática no Jardim de Infância, cabe ao educador um papel orientador que “proporcione experiências diversificadas que permitam às crianças ir construindo noções matemáticas” (p.74).

Desta forma e enquanto estagiária, pude contactar com algumas experiências na área da matemática, umas planeadas, outras por sua vez surgiram de forma inesperada. Irei focar-me principalmente na que surgiu inesperadamente, aquando da leitura do livro “ABC dos Legumes”. Para tornar mais real a história lida a educadora trouxe consigo vários legumes que fora pedir à cozinha da instituição. A verdade é que começou por se focar e mostrar às crianças as cenouras e acabou por não mostrar os restantes legumes que se encontravam no saco pois, a curiosidade das crianças em tocar, comparar e até mesmo provar as cenouras, superou as expectativas de qualquer um dos adultos presentes. Num instante, através da curiosidade e interesse que as crianças mostravam, a educadora decidiu trabalhar alguns conceitos matemáticos, tais como: contagem; tamanho: grande e pequeno; espessura: grosso e fino; comprimento: comprida e curta e peso: pesada e leve. No que respeita ao peso, a educadora preocupou-se ainda, em mostrar às crianças uma balança digital e

numérica, onde surgiu uma breve conversa em grande grupo sobre as diferenças visíveis.

A educadora começou por alinhar à sua frente dezasseis cenouras (número total de crianças da sala). No entanto, como a sala é composta por crianças de diferentes idades, uma das crianças mais velhas afirmou que a educadora apenas necessitava de dez cenouras (uma para cada um), visto que estavam a faltar seis amigos. Após esta observação, a educadora colocou as seis cenouras de parte e logo de seguida a mesma criança volta a intervir dizendo que com as seis cenouras conseguiam formar três pares de cenouras. Com isto, a educadora trabalhou com as crianças também o conceito de par e em grande grupo chegaram à conclusão que existiam pares de sapatos, de meias, de calças e de luvas e foi construído um cartaz alusivo a este conceito através de recortes de revistas.

Assim sendo, a importância da matemática no Jardim de Infância justifica-se porque “as crianças vão espontaneamente construindo noções matemáticas a partir das vivências do dia-a-dia” (Ministério da Educação, 1997, p.73).

Citando Moura (1995), afirma que “a introdução da matemática tem sido justificada pela necessidade de as próprias crianças construírem e recriarem conhecimentos, desenvolverem a imaginação e a criatividade bem como por uma necessidade social de as instrumentalizar para a vida no mundo” (p.88).

É de realçar o papel de mediadora que a educadora assumiu e as situações que promoveu para que, cada criança participasse ativamente. Soube ouvir com atenção as crianças e promoveu o diálogo entre pares para que as crianças justificassem as suas ideias. Segundo o National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2007), “os adultos poderão estimular o desenvolvimento matemático das crianças proporcionando-lhes um ambiente rico em linguagem onde o pensamento é encorajado, onde a originalidade é valorizada e as explorações apoiadas” (p.84). Ao promover o papel ativo da criança, o educador está a permitir o desenvolvimento do discurso da criança e o seu aperfeiçoamento, tornando, assim, a sua aprendizagem mais significativa, precisamente contra a ideia de crianças espetadoras passivas e recetoras de informação vinculada pelo educador.

A maioria destas crianças ainda não domina a escrita formal, tal como nós a conhecemos, no entanto já efetuam tentativas de escrita que podem assumir a característica de auxílio à memória, uma vez que elas sabem “ler” o que escrevem.

Sendo assim, as ideias matemáticas podem ser representadas de diversas formas.

Os autores Ponte e Serrazina, baseando-se em Bruner, falam em três tipos de representações: as ativas, as icónicas e as simbólicas.

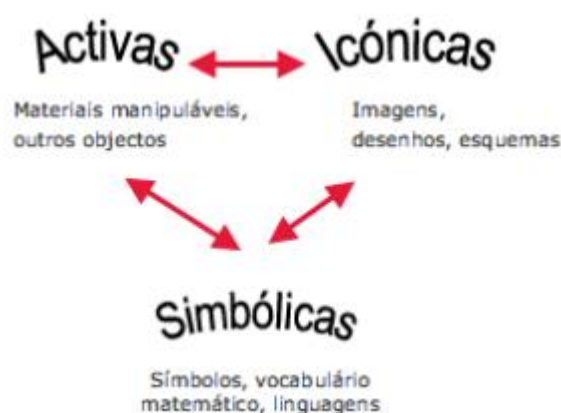


Fig.3 - Modos de representação *in* Boavida et al. (2008)

À medida que irei explicar as três formas de representação, irei também dar exemplos concretos que se inserem nelas e que foram vivenciados no contexto apresentado anteriormente.

- As representações ativas (objetos usados deliberadamente, ou não, como material didático).

Ponte e Serrazina (2000), designam este tipo de representação como a que está associada à ação, nomeadamente a manipulação direta e adequada de objetos. Segundo os autores, os materiais podem ser de uso corrente do dia-a-dia ou construídos como material didático específico. As representações ativas permitem à criança interagir e criar modelos ilustrativos baseados em conceitos concretos.

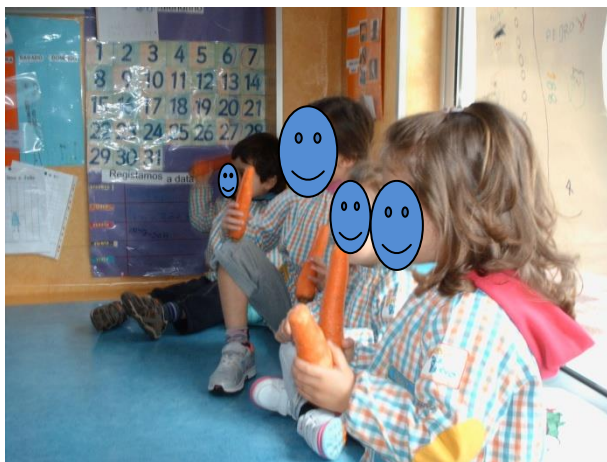


Fig.4 - Representação Ativa - manipulação direta das cenouras.

- As representações icónicas ou pictóricas (uso de figuras, gráficos e diagramas).

Ponte, Serrazina e Boavida et al., designam estas representações como aquelas que se baseiam na organização visual, no uso de figuras, imagens e esquemas, diagramas ou desenhos para ilustrar conceitos, procedimentos ou relações entre eles.

Cândido (2001), afirma que este recurso é usado, de uma forma generalizada apenas como esquema de auxílio para a compreensão e defende que “o desenho é pensamento visual e pode adaptar-se a qualquer natureza do conhecimento, seja ele científico, artístico, poético ou funcional” (p.18) ou seja, a criança pode fazer uso do desenho como um jogo e fá-lo com prazer e diversão. Podemos dizer que “o desenho emerge como uma linguagem para a criança, assim como são o gesto ou a fala, e é a sua primeira escrita” (idem, pp.18-19).



Fig.5 - Representação Icónica – as crianças desenharam os dois tipos de balança que usaram para pesar as cenouras.

- As representações simbólicas (uso de algarismos, sinais de operações).

Este tipo de representação de nada valerá à criança se esta ainda não for capaz de relacionar os símbolos ou as representações simbólicas com os seus significados, por isso, os autores referem que as representações deverão ser trabalhadas de forma cautelosa e consistente.

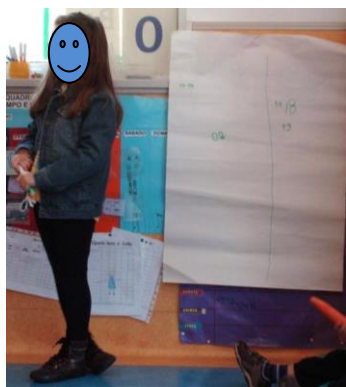


Fig.6 - Representação Simbólica – pesagem das cenouras.

Para terminar o trabalho com as cenouras e visto que se tratava dum dia em que haveria expressão motora, a educadora achou por bem intitular esse momento como: “Ginástica das Cenouras”. As crianças ficaram curiosas e mostraram grande

vontade e interesse em participar na atividade, tendo como adereço consigo sempre uma ou duas cenouras, consoante o exercício.

O movimento físico é uma área curricular importante que é frequentemente negligenciada nos programas educativos para a infância.

As experiências de movimento não são apenas importantes para o desenvolvimento físico das crianças. São-no também para o fortalecimento das suas capacidades sociais e cognitivas. Por exemplo, ter êxito nas atividades de movimento aumenta os sentimentos de competência e de autoestima da criança. Além disso, as atividades de movimento proporcionam ocasiões para a prática de aptidões valiosas como as capacidades de prestar atenção, de seguir instruções e de relacionar linguagem com movimento.



Fig.7 - “Ginástica das Cenouras”.

Em suma, podemos dizer que o papel do educador é o de promover situações que conduzam à oralidade e à escrita, recorrendo às representações ativas, icónicas e simbólicas, de acordo com as capacidades manifestadas pelas crianças. No entanto, deverá ter a sensibilidade de, ao recorrer às representações simbólicas, fazê-lo sem comprometer os passos essenciais para a aquisição dos conceitos matemáticos a adquirir pelas crianças em contexto do pré-escolar, respeitando assim a evolução natural e individual de cada criança. Também o NCTM (2007), refere que “experiências matemáticas adequadas estimulam as crianças a explorar ideias relacionadas com padrões, formas, números e espaço, com níveis crescentes de aprofundamento” (p.83).

5.3 Motivar apostando na criatividade

“A motivação enquanto processo, é tudo aquilo que promove ou desencadeia um comportamento que sustem uma atividade. Pode denominar-se por tudo aquilo que desperta, norteia e condiciona a conduta. Pela motivação consegue-se que o aluno encontre motivos de aprendizagem, aperfeiçoando-se e descobrindo aptidões” (Balancho e Coelho, 2001, p.17).

Deste modo, tanto na minha experiência em pré-escolar como no 1.º ciclo, pude constatar que o papel do educador/professor é o de promover a motivação, mesmo quando as/os crianças/alunos não aparentam à partida grande pré-disposição. Deste modo, irei relatar alguns dos momentos criativos e, por sua vez, motivadores que vivenciei tanto em pré-escolar como no 1.º ciclo.

A forma mais eficaz “de motivar um trabalho escolar consiste em apresentá-lo como atividade ou experiência interessante, que conduz a um fim valioso, ou como situação problemática, cuja solução importa ao educando” (Balancho e Coelho, 1996, p.21), ou seja, há que desafiar a/o criança/aluno a encontrar resultados que sejam significativos para ela/e.

Assim, começo por salientar os momentos lúdico-pedagógicos que surpreenderam as crianças do pré-escolar. De acordo com um mini projeto que estava a ser realizado em cooperação com a educadora sobre os problemas da poluição e o fundo do mar, houve a necessidade de a dada altura receber notícias do amigo João (mascote da sala que andava a viajar desde o Pólo Norte ao Brasil) sobre os problemas que este tinha encontrado ao longo da sua viagem. Essas notícias, acompanhadas de desafios, foram trazidas por um personagem (estagiária) que logo pela manhã se fez apresentar na sala, vestido a rigor - um carteiro.



Fig.8 - O carteiro que trouxe notícias e desafios às crianças.

Alguns dos desafios trazidos foram motivar e incentivar as crianças a pintarem um crocodilo, a construírem lanternas de cabeça e a realizarem uma caça ao tesouro, onde a cada pista alcançada iam encontrando objetos necessários para realizarem uma verdadeira caça ao crocodilo, pois tal como o amigo salientava na sua carta, era uma prática muito usada na floresta da Amazónia, onde se encontrava.

Posto isto, posso afirmar que todas as crianças ficaram motivadas, pois o simples facto duma presença inesperada na sala aumentou a sua atenção e o seu interesse nas atividades propostas. O comportamento e o interesse que as crianças demonstraram ao elaborar as atividades integrou-as completamente nas suas ações e no desejo de obter algo.

Lieury e Fenouillet (1997), abordam a motivação como sendo “a busca de uma atividade pelo interesse que ela oferece por si própria; corresponde ao interesse, à curiosidade, ou seja ao sentido corrente da motivação” (p.65).

Com uma curiosidade enorme sobre a caça ao crocodilo, à medida que os objetos e pistas iam ocorrendo na caça ao tesouro, eis que, num dia de manhã, aparecem dois caçadores (estagiárias) na sala.



Fig.9 - Os dois caçadores.

Foi óbvia a resposta à pergunta do porquê de estarmos assim vestidas. A euforia foi notória e todas as crianças se puseram a postos, com os utensílios necessários à verdadeira caça ao crocodilo na floresta.



Fig.10 - A procura, o encontro e finalmente o crocodilo caçado.

Para que o uso do lúdico seja, de facto, uma estratégia didática que auxilie na construção do conhecimento e no desenvolvimento global da criança, é preciso planear situações, visando uma aprendizagem, um conhecimento, uma atitude. Estas situações devem ter uma intencionalidade educativa, portanto, devem ser planeadas pelo educador/professor a fim de alcançar objetivos predeterminados.

Assim, urge desenvolvermos, como educadora/professora, atividades estimulantes com fins, aspirações ou valores, que façam com que as/os crianças/alunos percebam a relação entre a aprendizagem e o seu fim e, deste modo, transpô-las para as suas vivências do dia-a-dia.

Saliento agora alguns dos momentos lúdico-pedagógicos que surpreenderam os alunos do 1.º ciclo e que também conduziram a desafios motivadores. O tema da Higiene Oral foi um dos que mais despertou interesse e entusiasmo nos alunos, pois tiveram a presença de uma dentista (estagiária) que lhes explicou através de objetos didáticos (molde da boca, escova de dentes e os três tipos de dentição), cuidados a ter com a saúde oral e demonstrou o correto processo de escovagem dos dentes, permitindo aos alunos a exibição do seu processo. Para além disso, a dentista deu resposta a questões formuladas pelos alunos e deixou um folheto com regras de higiene.



Fig.11 - Objetos didáticos utilizados na dinamização da aula sobre higiene oral.

Também o tema das Profissões foi alvo de uma presença inesperada – os bombeiros, mas esta só ocorreu mesmo no final do dia para suscitar nos alunos a ideia de que será que é mesmo verdade? Será que vêm mesmo?

Depois de um dia em que os bombeiros foram a profissão mais falada e que os alunos até já tinham levado para trabalho de casa algumas questões que gostassem de fazer a um bombeiro, era de desconfiar. Afinal apareceram!

É de realçar a quantidade de perguntas diversificadas que os alunos queriam ver respondidas (Apêndice 11) e ainda algumas delas formuladas no local à medida que iam descobrindo e lhes ia sendo explicado as funções dos aparelhos presentes no carro de bombeiros.



Fig.12 - O carro de bombeiros e as duas voluntárias que nos fizeram uma visita.

Torna-se assim, importante o cuidado que um professor deve ter ao planificar atividades para os seus alunos, de modo, a que estes tenham acesso a boas aprendizagens e desenvolvam capacidades que envolvam todos os tipos de atividades, e que assim consigam ativar as emoções, sentimentos, paixões, gostos, entre outros.

O professor é portador de uma posição estratégica, no sentido em que ele tem como missão “identificar e despertar, por meio de processos didáticos e pedagógicos adequados à evolução das crianças e dos jovens, as necessidades, os interesses e, consequentemente, as motivações que existem dentro de cada aluno” (Balanchó e Coelho, 1996, p.47)

Uma das responsabilidades que nós como agentes educacionais temos é de fornecer, proporcionar momentos didáticos, lúdicos e com consistência, de modo a que os alunos possam desenvolver-se tanto a nível pessoal como social.

Sabemos que o nosso papel, na educação, é variado, complexo mas motivador. O pretendido é que sejamos dinâmicos, comunicativos, afetuosos, capazes de transmitir conhecimentos, de educar, incluindo também, estratégias, métodos e valores importantes aos alunos.

Segundo Balanchó e Coelho (1996), o professor deve “acreditar que, como agente fundamental do ato educativo, será capaz de através da sua atuação, de preparar alunos para a vida, modificando comportamentos, ministrando saberes, vocacionando-os para o futuro de uma forma construtiva” (p.26).

5.4 Surtos de hiperatividade desencadeiam dificuldades de integração no grupo de pares

“Independentemente das suas orientações comportamentais, as crianças podem diferir no número de elementos do grupo com quem contactam, variando o nível em que cada uma é conhecida pelos outros. A frequência ou a manutenção de companheiros constitui um contexto importante no desenvolvimento de habilidades sociais, implicando que níveis elevados de aceitação pelos pares possam ser antecipados pelas crianças que regularmente participam neste tipo de interação” (Lopes, et al., 2011, p.53).

Esta realidade era vivenciada diariamente por uma aluna da turma de 1.º ciclo onde realizei a minha prática pedagógica. Tratava-se de uma aluna sinalizada com Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (PHDA), exigindo estratégias e conhecimento da mesma.

As particulares da PHDA são “(...) a atividade motora excessiva, o nível baixo de atenção e a impulsividade/falta de controlo” (Cruz, 2008, p. 25).

Fora da sala de aula, verificavam-se várias vezes relações de amizade conflituosas e reações impulsivas perante os pares, levando a uma seleção constante dos colegas para com a aluna de modo a que esta ficasse fora das brincadeiras.

Segundo Lopes (2011), “as crianças que não são apreciadas inicialmente, são aquelas que são não apenas aversivas mas também menos competentes na seleção das suas ligações sociais, sendo possível que a reputação negativa desenvolvida no grupo de pares interfira com a sua habilidade para formar e manter relações” (p.54).

Assim, esta aluna dirigia-se muitas vezes a um adulto lamentando-se que os colegas não gostavam dela e não queriam inseri-la nas brincadeiras de grupo. Poucas eram as vezes em que tentava resolver estes conflitos de amizade sozinha o que fazia com que se exaltasse com os pares e posteriormente se isolasse a chorar. Tal como afirma Lopes (2011), “a rejeição social aparece, por sua vez, relacionada com a agressão, a violação de regras, a hiperatividade e a disrupção, quer nas crianças mais novas quer nas mais velhas.” O mesmo autor diz ainda que “é plausível afirmar que a frequência de comportamentos de isolamento aumenta à medida que as crianças vão sendo claramente rejeitadas” (p.56).

São facilmente perceptíveis estas reações, uma vez que a impulsividade e falta de controlo são particularidades da PHDA.

Também dentro da sala de aula, esta aluna reagia de forma negativa perante situações em que eram contrariadas as suas vontades e sempre que era chamada a atenção acerca das suas atitudes menos próprias dentro da sala. Apresentava movimentos excessivos e recorrentemente, insistia em sair do seu lugar. Brincava com objetos e brinquedos, ignorando o que se passava à sua volta. Revelava dificuldades em concentrar-se, distraíndo-se frequentemente. Não concluía as tarefas, mudava de atividade com facilidade, esquecia-se de materiais e perdia objetos pessoais. Respondia precipitadamente a questões, não conseguia esperar pela sua vez, falava com rapidez, não se percebendo o que proferia e esquecendo, por vezes, o que queria expressar. Tal como refere Lopes (2011), “a sintomatologia da PHDA aponta implicações nas relações com os pares, nomeadamente dificuldades ao nível da manutenção da atenção na realização de tarefas ou atividades de grupo, dificuldade em esperar pela sua vez e o facto de brigar em demasia. As crianças com PHDA manifestam défices em termos de habilidades sociais, sendo vistas pelos seus pares como intrusivas, barulhentas, inoportunas, e, de uma forma geral, aversivas, experienciando situações de rejeição pelos pares” (idem, p.60).

Embora a aluna agisse intempestivamente e não pensasse antes de atuar, falando precipitadamente, dizendo a primeira coisa que lhe surgia, esta característica por vezes tinha o seu lado positivo pois apresentava ideias criativas e inventava soluções para tudo. Segundo Sosin e Sosin (2006) “da impulsividade podem emergir espontaneamente pensamentos criativos.”

As atitudes inoportunas e barulhentas dessa aluna, referidas em cima, foram visíveis pelo menos três vezes ao longo do estágio. Atitudes essas, que surgiam sempre que a aluna era contrariada e resultavam em gritos; movimentos excessivos; insistência em sair do lugar e correr pela sala; destruição do seu próprio material escolar, incluindo as tarefas que estava a realizar; projeção de objetos pelo ar, por vezes quase atingindo os colegas e adultos presentes na sala; descalçava-se; usava vocabulário não próprio, nomeadamente dirigido à professora e ausentava-se por vontade própria da sala, correndo para o recreio. Segundo Rutherford e Lopes (1994), “se o professor considerar que o problema da criança perturbadora é, antes de

mais, aquilo que ela faz, (...) centrar-se-á verdadeiramente no problema, avaliando-o cuidadosamente e elaborando de seguida, de forma segura e controlada, um plano tendo por objetivo a sua modificação” (p.59).

Deste modo, na fase de intervenção, nós estagiárias, recorremos a estratégias baseadas na afetividade, estabelecendo maior proximidade com a aluna, a alternância de atividades de maior/menor exigência cognitiva e tarefas de curta duração. Outra estratégia foi estabelecer com a aluna um acordo, sempre que esta tivesse necessidade de se levantar, ou precisasse de algo, teria de colocar o dedo no ar e aguardar. Com a utilização desta estratégia, tentava-se responder com maior brevidade possível, no sentido de reduzir o aumento dos níveis de ansiedade.

Por outro lado, apesar da aluna em causa ter melhorado consideravelmente o seu comportamento na sala de aula e as suas reações deixaram de ser tão espontâneas como inicialmente, os seus colegas mantiveram uma visão negativa dela, mostrando uma forte resistência em alterar a sua atitude, mesmo quando o comportamento da mesma melhorou de uma forma positiva. Assim, “sustenta-se que o estatuto ou a reputação social da criança, uma vez estabelecido, parece influenciar a forma como os pares respondem a essa mesma criança” (Lopes, et al., 2011, p.71).

No que respeita ao sucesso ou insucesso escolar, as crianças hiperativas apresentam, na sua maioria, um rendimento escolar abaixo do normal, desproporcional às suas capacidades intelectuais. Neste caso concreto, a aluna manifestava rapidez de raciocínio no cálculo mental, expunha alargados conhecimentos na área do estudo do meio e executava trabalhos de expressão plástica com algum rigor. Embora exibisse algum sucesso escolar, era evidente a sua baixa autoestima, nomeadamente quando não terminava as tarefas ou obtinha resultados inferiores aos que desejava. “Alunos com este distúrbio apesar de apresentarem talentos em algumas áreas consideram que não conseguem atingir bons resultados” (Sosin e Sosin, 2006).

Como reflexão da aprendizagem que resultou da intervenção pedagógica e da revisão da literatura, compreendeu-se através desta experiência que a melhor maneira de atuar com crianças hiperativas e com dificuldades de integração no grupo de pares é realizar intervenções individualizadas, com recurso a atividades motivadoras e

diversificadas, não contrariando os impulsos das crianças, mas sim conquistá-las pela afetividade.

5.5 Um cantinho da leitura na sala de 1.º Ciclo

Durante o 1.º ciclo, a escola ao ensinar a ler, não pode cingir-se à “leitura apressada de um texto para a resposta das perguntas de interpretação que se lhe seguem no manual dos alunos” (Cabral, 2004, p.26), deve sim proporcionar às crianças, de acordo com Reis, et al. (2011), “um conjunto de experiências de descoberta e utilização de materiais escritos e uma multiplicidade de situações de interação oral que lhe permitirão começar a compreender o funcionamento da língua e saber utilizá-la cada vez melhor” (p.61). Acrescente-se também que deverá favorecer o gosto pela leitura, pois o professor não deverá contentar-se apenas em ensinar a ler, tem que estimular a leitura e orientar para as descobertas, para os prazeres e para as alegrias que ela pode proporcionar.

Deste modo, irei salientar o papel e a importância da leitura e do conhecimento da literatura na construção do indivíduo em formação, na sala de aula, mais propriamente num cantinho de leitura pensado, organizado e implementado pelas estagiárias durante a prática de estágio.

Como é sabido, a aprendizagem da leitura é um grande desafio que as crianças têm que enfrentar nas fases iniciais da sua escolarização. É por meio da literatura que o aluno satisfaz as suas necessidades, sendo-lhe permitido assumir uma atitude crítica em relação ao mundo, através das diferentes mensagens e indagações que a literatura oferece.

A criança que lê desenvolve o senso crítico e melhora a escrita. Portanto, devemos inculcar nos alunos a ideia de que a literatura é algo bom, natural, fácil e prazeroso, que não exige esforços nem dificuldades.

É então imprescindível que o convívio com os livros seja aumentado e que a literatura passe a ser difundida com mais intensidade. Dando resposta a esta ideia, implementou-se um cantinho da leitura na sala do 2.º ano, com o objetivo de desenvolver um lugar livre para momentos de leitura espontânea dos alunos. Fomentar a leitura autónoma dos alunos em situações de lazer e após o término das atividades pedagógicas.

Segundo Damas et al. (2010), desde “que os alunos tenham um conhecimento básico do material a explorar, eles próprios, sozinhos ou em grupo, vão

desenvolvendo capacidades libertando o professor para que este possa estar em contato mais direto com os alunos com menos capacidades na aprendizagem, ajudando-os a ultrapassar dificuldades” (p.7). Para além de constituírem suportes de aprendizagem para a construção de conhecimentos sólidos, os mesmos autores defendem que os materiais despertam entusiasmo e “permitem que as crianças permaneçam ativas, questionadoras e imaginativas (...)”, assim como “(...) agem e comunicam, adquirindo o vocabulário fundamental, associando uma ação real a uma expressão verbal” (idem, p.5).

Desta forma, procedeu-se à construção dum espaço acolhedor e atrativo ao fundo da sala, com uma manta no chão, almofadas e um armário com livros trazidos pelos alunos e outros pertencentes à escola mas que achámos terem temáticas interessantes para promover e aumentar o conhecimento dos alunos. Através da implementação do cantinho da leitura, contribuiu-se para aumentar o contacto dos alunos com os livros pois, verificámos que alguns deles ao longo do estágio não exerciam a leitura voluntária fora do contexto escolar.

Esta organização na sala de aula tornou-se assim, num espaço importante que permitiu nos alunos “nascer ou fortalecer-se a vontade de querer aprender a ler para poder ler tanta coisa maravilhosa que está guardada nos livros. Estas situações de leitura literária, nesta fase, devem ocorrer com frequência quase diária” (Silva, et al., 2011, p.26). A mesma autora, a este propósito acrescenta que este deve ser um lugar “com materiais de leitura, devidamente organizados e arrumados com a colaboração das crianças. Este espaço deve ser agradável e funcional, equipado com materiais de leitura diversificados e adequados com predominância de obras de literatura para a infância: poesia, adivinhas, trava-línguas, lengalengas, álbuns, banda desenhada, textos dramáticos e histórias. Também não podem faltar livros de natureza científica sobre os temas mais diversos, enciclopédias, dicionários temáticos, entre outros.”

A reação dos alunos face a esta iniciativa foi positiva pois trocavam frequentemente ideias acerca das leituras realizadas, cultivando assim o gosto pela leitura. Na verdade, o facto de se favorecer o contacto com inúmeros géneros literários oferece a possibilidade de se praticar diferentes formas literárias, habilitando os alunos para que possam interpretar o mundo de formas diversificadas, gerando sentidos e organizando informação. Os espaços de leitura, “devem ser

utilizados como lugares onde se vivem experiências gratificantes de contacto com os livros e com a leitura” (Reis et al, 2011, p.64).

A literatura apresenta-se como veículo criador e socializador da linguagem e dos valores que acreditamos que nos identificam. Em decorrência, a presença da literatura na escola propicia a exploração de inúmeras possibilidades de educação no desenvolvimento social, emocional e cognitivo do aluno pois, tratando-se de um instrumento motivador e desafiador, ela é capaz de transformar o indivíduo num sujeito ativo, responsável pela sua aprendizagem, que sabe compreender o contexto em que vive e modificá-lo de acordo com a sua necessidade.

As crianças que não têm contacto com a leitura têm menos apetência e gosto pela aprendizagem. Aquelas a quem são lidas histórias, tornar-se-ão leitores e inevitavelmente pais que leem para os filhos. Com base na leitura de diferentes temas, alargam-se horizontes, facilitando a aquisição de competências e as dinâmicas interdisciplinares dos alunos.

Sintetizando, é, sem dúvida, preciso “por um lado, criar um ambiente rico em escrita e, por outro lado, ouvir ler muito e contactar com escritos diversos, especialmente livros. (...) é preciso transformar a sala de aula num contexto promotor de leitura, perspectiva que se deve aplicar a todo o percurso escolar” (Silva, et al, 2011, p.23).

Assim, desenvolver o interesse e o hábito da leitura é um processo constante, que começa muito cedo, em casa, aperfeiçoa-se na escola e continua pela vida inteira.

CAPÍTULO VI – INVESTIGAÇÃO

Nota Introdutória

No presente capítulo irei refletir sobre “as vozes das crianças” em contexto pré-escolar e em contexto do 1.º ciclo, uma vez que a opinião das mesmas deve ser sempre tida em conta e envolvida nas tomadas de decisão. Todas têm o direito de serem ouvidas e participarem ativamente na construção das suas vidas.

Ao realizar esta investigação, que se baseia nas declarações relacionadas com vivências das crianças, estamos também a contribuir para o conhecimento do profissional acerca da realidade educativa, permitindo-nos refletir e concretizar uma prática mais adequada.

6.1 Metodologia

Esta pesquisa teve como principal finalidade, compreender as conceções das crianças, acerca das suas experiências no jardim de infância e na escola, nomeadamente os processos que elas valorizam, as suas preferências e o papel que atribuem a si próprias, às outras crianças e aos adultos.

Dada a natureza do trabalho desenvolvido, em que foi necessária a intervenção direta de forma a recolher e analisar os resultados advindos do estágio, optou-se por uma metodologia de investigação qualitativa, baseada na *grounded theory*. Integradas neste tipo de investigação, utilizaram-se as entrevistas semiestruturadas que contaram com a participação de catorze crianças do pré-escolar e dezoito do 1.º CEB, o que conduz claramente a resultados que espelham diferentes perspetivas e diferentes níveis de estruturação do pensamento.

As entrevistas qualitativas como refere Bogdan e Biklen (1994), “variam quanto ao grau de estruturação, desde as entrevistas estruturadas até às entrevistas não-estruturadas”. No entanto, este autor refere ainda que “as entrevistas semiestruturadas têm a vantagem de se ficar com a certeza de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (p.135). Assim, optou-se por essas entrevistas por serem mais adequadas para este contexto e por nos permitirem maior segurança. Estas foram então conduzidas através de um guião⁸ (Apêndice 12), que continha

⁸ Um guião para cada ciclo (pré-escolar e 1.º CEB).

questões flexíveis, comuns aos elementos do grupo, não exigindo uma ordem rígida e permitindo uma adaptação dos entrevistados ao tema e questões.

Em contexto natural e informal, as entrevistas possibilitam o acesso às ideias que os indivíduos têm acerca da situação em estudo. Para Formosinho (2008), “as entrevistas realizadas com crianças permitem recolher informações complementares sobre as suas preferências e pensamentos, sendo o objetivo das mesmas permitir que falem da sua experiência e conhecimento.”

Ao adotar este método, o investigador foca o seu trabalho em aspetos não mensuráveis, pensamentos, opiniões, significados e sentimentos.

6.2 Procedimentos

As entrevistas decorreram em dois tempos, isto é, uma entrevista foi realizada aquando o estágio em pré-escolar na respetiva instituição e a outra aquando do estágio em 1.º ciclo, também na instituição escolar que lhe dizia respeito.

É de salientar que as entrevistas apenas foram iniciadas depois de todos os encarregados de educação, tanto duma instituição como doutra, nos fizeram chegar o seu consentimento para a realização das mesmas (Apêndices 13 e 14).

Antes de iniciar as entrevistas, houve uma breve explicação às crianças que estas iriam ser feitas em pares, referiu-se o motivo, o contexto e quais as finalidades, sendo também realçado o facto da utilização de um gravador de voz. “O registo de dados é aquilo em que se trabalha enquanto se interpreta. Uma investigação sem um registo de dados rico em pormenores é simplesmente uma invenção” (Graue e Walsh, 2003, p. 176).

A escolha de um local informal e com um clima tranquilo, para que os entrevistados respondessem com descontração foi uma das preocupações tidas em conta.

Depois de gravadas as entrevistas, os dados foram transcritos (Apêndices 15 e 16) de modo a poderem ser analisados. O propósito das transcrições foi evidenciar detalhes das experiências relatadas “(...) numa tentativa de compreender a perspetiva pessoal do sujeito” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 139).

O tratamento de dados, tal como a análise, basearam-se nalguns procedimentos da metodologia da *grounded theory*, entendida como “(...) uma metodologia cuja finalidade é a teorização a partir dos dados sistematicamente recolhidos e analisados e comparados através do processo de investigação” (Strauss e Corbin, 1998, citado por Lopes, 2003, p. 66).

Segundo Coelho (2004), “uma investigação integrada nas linhas orientadoras da *grounded theory*, tem como ponto de partida uma situação que o investigador pretende explorar” (p.231).

6.3 Análise de dados

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados é um “processo de busca e de organização sistemático de (...) materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão” (p.205).

Wolcott (citado por Vale, 2004) revela três momentos fundamentais durante a fase de análise de dados: “descrição, análise e interpretação”. A descrição corresponde à escrita de textos resultantes dos dados originais registados pelo investigador. A análise é um processo de organização de dados, onde se devem salientar os aspetos essenciais e identificar fatores chave. Por último, a interpretação diz respeito ao processo de obtenção de significados e relações a partir dos dados obtidos.

Na mesma ordem de ideias, Miles e Huberman (citados por Vale, 2004) propõem um modelo de análise na investigação qualitativa que consiste em três momentos: “a redução dos dados, a apresentação dos dados e as conclusões e verificação”. A redução dos dados diz respeito ao processo de selecionar, simplificar e organizar todos os dados obtidos, durante a investigação. A apresentação dos dados refere-se ao momento em que a informação é organizada e compactada para assim o investigador poder ver rápida e eficazmente o que se passa no estudo. O terceiro e último momento corresponde à extração de conclusões de toda a informação recolhida, organizada e compactada, que está dependente da quantidade de notas

tiradas, dos métodos usados e, principalmente, da experiência do investigador neste campo.

Deste modo, tomando como referência os três momentos referidos por Wolcott e, adequando-os ao presente estudo de investigação, posso referir que a descrição corresponde à transcrição para papel das vozes dos entrevistados; a análise corresponde à estruturação dos dados em subcategorias e propriedades que fazem correspondência com as categorias e, por último a interpretação dos resultados é obtida através de resumos finais baseados na análise dos dados.

6.3.1 Análise dos dados – Educação Pré-escolar

Categoria 1: Significado atribuído à frequência do Jardim de Infância

Esta categoria reúne as respostas à questão: “Porque é que vens ao Jardim de Infância?”. Apresentando-se em seguida as subcategorias resultantes.

Tabela 3: Significado atribuído à frequência do Jardim de Infância

Subcategorias	Propriedades
Local de aprendizagem	“Aprender” “Fazer atividades”
Dimensão lúdica	“Brincar” “Arranjar amigos”
Outros	“Porque gosto” “Para comermos cá”

Em relação a esta categoria, tendo em conta as respostas das crianças, obtiveram-se três subcategorias. Com base na análise dos dados, evidenciou-se o foro da aprendizagem e do brincar, podendo-se constatar a importância dada ao jardim de infância como local primordial “para aprender”. Outras crianças referiram razões como “porque gosto” e como sendo um local “para comer”.

Categoria 2: Preferências/desagrados na ida ao Jardim de Infância

Esta categoria diz respeito à pergunta: “Gostas de vir ao Jardim de Infância? Porquê?”

Tabela 4: Preferências/desagrados na ida ao Jardim de Infância

Subcategorias	Propriedades
Afirmações	“Brinco com os amigos” “Faço atividades”
Negações	“Quero estar ao pé da minha família” “Quero ir de férias”

Para esta categoria, encontraram-se duas subcategorias, as “Afirmações” e as “Negações”. Em relação à primeira subcategoria, as crianças mencionam o brincar, relacionado com interações e, o fator aprender, relacionado com as atividades que concretizam. No que se refere à segunda subcategoria, algumas crianças manifestam o desejo de preferência pelos seus familiares, fazendo referência a alguns graus de parentesco. Por outro lado, a vontade de ir de férias, encontra-se aumentada, numa altura em que o ano letivo está a acabar, as temperaturas atmosféricas são altas e os comentários sobre o verão fazem parte do dia-a-dia da instituição, quer seja na sala de atividades, quer seja nos corredores entre colegas.

Categoria 3: Decisão/escolha das atividades

Esta categoria, resultou da questão: “Quem decide o que acontece no Jardim de Infância?”

Tabela 5: Decisão/escolha das atividades

Subcategorias	Propriedades
Os adultos	“A L ⁹ ” “A educadora” “As estagiárias”
As crianças	“Os meninos”

De acordo com as respostas dadas, encontraram-se duas subcategorias, “os adultos” e “as crianças”. Alguns membros do grupo mencionaram os adultos presentes na sala como sendo os responsáveis pela escolha das atividades, outros mencionaram-se a si próprios fazendo referência ao Jornal de Parede da sala, onde justificaram serem as crianças que planeiam as atividades que querem fazer na semana seguinte.

Categoria 4: Preferências de amizades nas brincadeiras

A presente categoria teve origem na pergunta: “Brincas com todos os teus amigos ou só com alguns?”.

Tabela 6: Preferências de amizades nas brincadeiras

Subcategorias	Propriedades
Grupo no seu todo	“Com todos”
Elementos do grupo	“Só com alguns”

Relativamente a esta categoria, obtiveram-se duas subcategorias, o “grupo no seu todo” e os “elementos do grupo”. Assim, na primeira, algumas crianças

⁹ “L” é a letra associada ao nome fictício da auxiliar da sala

entrevistadas vêem o grupo na sua totalidade como um conjunto de elementos propício à brincadeira. Por outro lado, algumas crianças fazem referência a relações de amizade dentro do grupo, levando assim a uma escolha seletiva de alguns amigos nas suas brincadeiras.

6.3.2 Análise dos dados – 1.º Ciclo do Ensino Básico

Categoria 1: Importância dada à escola

Esta categoria integra as seguintes perguntas: “O que pensas sobre a escola?”; “Consideras importante andar na escola? Porquê?”; “O que é importante para ti no dia-a-dia da escola?”. É de salientar que todos os alunos responderam afirmativamente em relação à questão de ser importante andar na escola.

Tabela 7: Importância dada à escola

Subcategorias	Propriedades
Local de aprendizagem	“Aqui trabalhamos” “Podemos aprender” “Estudar” “Tem muitas atividades” “Aprendo mais coisas” “Responder às questões e escrever” “Ler” “Sítio de aprendizagem”
Dimensão lúdica	“Gosto de brincar” “Ter intervalos” “A escola é divertida” “Fazemos jogos de futebol”
Visão exterior	“É bonita” “É fantástica”
Outros	“Porque a minha irmã andou cá” “Cumprir regras” “Importante” “Faço amigos”

Relativamente a esta categoria obtiveram-se quatro subcategorias, “local de aprendizagem”, onde os alunos espelharam a importância da escola focada na arte de aprender e saber mais; “dimensão lúdica”, onde deram ênfase à importância dos intervalos e brincadeiras que os mesmos proporcionam; “visão exterior”, onde caracterizaram o edifício e o espaço em si, como sendo, bonito e fantástico; e, por fim, a subcategoria “outros”, cujos alunos fazem referência a aspetos de algum modo rotineiros, tal como, um familiar direto de um aluno já ter frequentado a mesma escola.

Categoria 2: Relações interpessoais e individuais

Esta categoria engloba as perguntas: “Qual a relação existente na turma?”; “Sentes-te bem na turma e na escola? Porquê?”

Tabela 8: Relações interpessoais e individuais

Subcategorias	Propriedades
Positiva	“Uma boa relação” “Posso aprender e brincar” “Somos todos amigos e brincamos” “Porque é agradável” “Fazemos atividades fixas” “Podemos aprender, ler e brincar” “Damo-nos todos bem” “É bom brincar com os amigos” “Gosto do ATL”
Negativa	“Existe uma má relação” “Às vezes há conflitos” “Tenho medo que me batam” “Precisamos de ajuda para resolver os conflitos”

No que engloba esta categoria, destacaram-se duas subcategorias, uma “positiva” outra “negativa”. Na primeira, são dados testemunhos de uma boa relação de amizade entre colegas e a escola é vista como um local de aprendizagem e

brincadeira. Já na segunda subcategoria, são referidas situações conflituosas entre colegas, salientando o facto de pedidos de ajuda para as resolver.

Categoria 3: Preferências de aprendizagem

Nesta categoria estão implicadas as seguintes questões: “Qual a área de conteúdo que mais gostas? Porquê?”.

Tabela 9: Preferências de aprendizagem

Subcategorias	Propriedades
Matemática	“É divertida” “Porque aquilo é um jogo” “Faço operações fáceis e difíceis” “Gosto de fazer operações” “Consigo fazer as operações depressa” “Gosto de puxar pela cabeça” “Treino o cálculo mental” “Posso treinar para o Supermatik” “Consigo desenvolver muito” “É a mais fácil”
Português	“Podemos aprender a ler” “Aprendo palavras novas” “Podemos inventar histórias” “Ver como as palavras se escrevem”
Estudo do Meio	“Fazer experiências” “Conheço os sinais de trânsito e as profissões”
Projeto	“Gosto de fazer perguntas” “Fomos ao Centro de Dia”
Expressão Plástica	“Pintar e desenhar” “Trazemos material de casa para fazer trabalhos”

Relativamente a esta categoria, evidenciaram-se cinco subcategorias, fazendo referência a várias áreas de preferência dos alunos. A “Matemática”, é vista como uma área onde os alunos puxam pela cabeça e desenvolvem o cálculo mental. O “Português”, permite inventar histórias e fazer novas aprendizagens, tais como,

aprender novas palavras e ver como se escrevem. A preferência pela área de “Estudo do Meio”, é ressaltada pelas experiências que permite fazer, pela importância das regras de segurança e pela diversidade de profissões analisadas. Já a área de “Projeto”, é vista como um meio de organizar visitas. Por fim, na “Expressão Plástica”, salienta-se a pintura e o desenho, bem como, o facto de trazer material para realizar trabalhos.

Categoria 4: Sugestões à prática da professora, pelos alunos

A presente categoria faz referência à pergunta: “Que outras atividades sugerias à professora para fazer nas aulas?”.

Tabela 10: Sugestões à prática da professora, pelos alunos

Subcategorias	Propriedades
Atividades individuais	“Desenhos e pintar” “Brincar com a plasticina” “Atividades físicas” “Aulas com origamis” “Voltar a jogar com os Matovos” “Mais tempo para ler”
Atividades coletivas	“Caça ao tesouro” “Jogos e atividades físicas” “Treinar o Supermatik” “Teatros” “Podíamos contar todos adivinhas” “Atividades que envolvam os pais”

Com esta categoria obtiveram-se duas subcategorias, “atividades individuais” e “atividades coletivas”. É de salientar que, nesta pergunta, os alunos evidenciaram dificuldades em sugerir atividades, muitas vezes referindo que estava tudo bem e que não mudariam nada. No entanto, após reformulação da questão, alguns direcionaram as suas respostas para atividades individuais, como a leitura, e outros para atividades coletivas, como o teatro.

6.4 Conclusões

Dando por terminada a apresentação dos dados, são algumas as conclusões que posso retirar acerca das perspetivas das crianças do pré-escolar e do 1.ºCEB sobre as vivências do seu quotidiano, dentro das instituições que frequentam. Assim, penso ter conseguido escutar o que as crianças sentem, pensam e sabem sobre o contexto em que estão inseridas, focando também aspetos da prática dos adultos, que estão diretamente relacionados com os dois grupos entrevistados.

Segundo Formosinho (2008), “o indivíduo tem opinião própria, a qual deverá ser considerada nas tomadas de decisão. Escutar as opiniões das crianças, permite a sua participação na definição do percurso de aprendizagem e na construção do conhecimento. A recolha de dados e sua análise, possibilita conhecer as competências do indivíduo, refletir e encontrar respostas válidas para a sua participação social.”

Deste modo, as condições que foram sendo criadas e negociadas com a participação ativa das crianças, permitiu (re)conhecê-los como sujeitos portadores de saberes próprios, capazes de expressar, formular e defender ideias, de desejar e de propor mudanças, na realidade de que são parte e potenciais participantes.

No que respeita ao contexto de pré-escolar, as questões apresentadas, por vezes, tiveram de ser reformuladas, principalmente, com as crianças mais novas, sendo estas as que tiveram mais dificuldade em formular opiniões, enquanto as mais velhas revelaram um forte poder comunicativo. No 1.º CEB, o envolvimento dos alunos foi maior e a capacidade de resposta às questões propostas, claramente, foi mais específica, aprofundada e clara.

Com base na análise dos dados, é facilmente perceptível que ambos os grupos entrevistados apontam o jardim de infância e a escola como local primordial para a aprendizagem, acompanhado de um cariz lúdico e essencial ao seu crescimento.

No que diz respeito às preferências de amizades e relações interpessoais, não existe unanimidade entre os dois grupos pois, no grupo de crianças pré-escolares as relações de amizade são comuns a todo o grupo, fazendo apenas referência que, nas brincadeiras, umas brincam em grande grupo, outras em pequeno grupo. Já no 1.º CEB são referidas relações conflituosas entre o grupo.

Quanto ao papel da decisão em relação aos momentos de aprendizagem no pré-escolar, este foi atribuído, na sua maioria, às próprias crianças. Elas têm um papel fundamental na tomada de decisões e no planeamento das atividades. No entanto, também houve referências feitas aos adultos da sala, o que me levou a concluir por exemplo que, apesar da planificação ser realizada em conjunto com as crianças através do Jornal de Parede, muitas das atividades por elas mencionadas são induzidas/contornadas pela educadora, o que acaba por influenciar a sua decisão.

As principais aprendizagens valorizadas pelos alunos do 1.º CEB parecem indicar a maioria das áreas de conteúdo, excetuando as Expressões Dramática e a Musical. Foram referidas, essencialmente, a realização de operações de cálculo, o treino do cálculo mental, a aprendizagem de novas palavras, a leitura, a criação de histórias, a realização de experiências e visitas, a pintura e o desenho.

Já em relação às aprendizagens que estes alunos do 1.º CEB queriam ver realizadas pela professora titular de turma, salientaram-se as atividades físicas e teatros, como as mais desejadas.

Em jeito de conclusão, considera-se que todos os participantes gostam de frequentar a instituição, de realizar atividades lúdicas e de lazer mas, fundamentalmente, gostam das áreas de aprendizagem.

“A contribuição indisputável das crianças poderá dar em projetos de investigação que apresentam, enquanto objeto de estudo, tópicos que, direta ou indiretamente, afetam as suas vidas” (Formosinho, 2008, p.27).

Desta forma, é fundamental estarmos atentos e não subestimarmos as crianças porque elas podem ser uma mais valia na procura de respostas para a promoção de uma educação intencional e de qualidade.

As crianças parecem ter uma grande competência para comunicar sobre o quotidiano em que vivem. São informantes fiáveis que pensam e comunicam acerca das suas experiências, práticas e sentimentos e que sustentam perspetivas e opiniões próprias, desde que sejam acionadas estratégias metodológicas que propiciem a sua expressão.

Observar, escutar, negociar com as crianças a ação educativa representa um desafio para a inovação em pedagogia e para a investigação acerca dos seus contextos de vida. Se queremos contribuir para o desenvolvimento cívico de

cidadãos participativos desde os anos da infância, temos de saber construir um quotidiano dialogante nas instituições de educação, um quotidiano onde a prática de escutar o outro é sustentada, onde escutar as crianças não é um processo seletivo de que nos interessa ouvir... mas antes, um processo aberto, sentido como necessário, desafiante e ético.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relatório foi elaborado, com o intuito de descrever os estágios pedagógicos e as experiências mais significativas vivenciadas durante a minha prática. Deste modo, a presente reflexão tem como preocupação efetuar uma análise reflexiva reportando-se aos aspetos relevantes das aprendizagens realizadas pelas crianças e importantes para a prática educativa.

Assim, todo o percurso desenvolvido permitiu-me crescer enquanto futura profissional de Educação Pré-escolar, como de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no desenvolvimento de competências essenciais relacionadas com a prática pedagógica, aliado aos vários conhecimentos adquiridos ao longo da vida académica.

Ao longo dos estágios adquirir várias aprendizagens, não só com a educadora e professora cooperantes e com a auxiliar de educação mas, principalmente, com todas as crianças, que me deram possibilidade de poder explorar, com elas, diversas experiências. A vida é uma constante aprendizagem e, com as crianças, dia após dia, enriquecemos o nosso conhecimento.

As experiências-chave escolhidas tentam demonstrar o que para mim foi mais significativo, marcante e imprescindível de partilhar, no decorrer de ambos os estágios.

No desenvolvimento das minhas práticas, procurei encarar cada criança como um ser único, pelo que as estratégias de aprendizagem que incrementei tiveram, como objetivo desenvolver um pensamento crítico, entre muitas outras aptidões, de forma a tornar as crianças aptas a agir de modo eficiente e consciente, numa sociedade que está em constante transformação. Assim, considero essencial que aprendam a aplicar conhecimentos, a analisar, a raciocinar e a comunicar com eficácia, à medida que colocam, resolvem e interpretam problemas, numa multiplicidade de situações.

Na Educação Pré-escolar, procurei a melhor estratégia para ir ao encontro dos interesses das crianças, com o intuito de levá-las a sentirem-se implicadas em todas as atividades.

Em relação ao 1.º ciclo, o mesmo se verificou, ou seja, para todos os conteúdos das diversas áreas curriculares, tive o cuidado de trabalhar sobre uma perspetiva interdisciplinar, mobilizando, assim, conhecimentos já adquiridos numa área para outras áreas diferentes. Como nos refere Reis (2009), “a interdisciplinaridade surge

para propiciar a interdependência entre as ciências e/ou entre as disciplinas evitando a fragmentação entre elas, pois a compartimentação das ciências impede o homem de conhecer e analisar a teia de relações complexas existente entre elas, prejudicando uma visão de unidade, ou seja, a de globalidade entre os conhecimentos disciplinares” (p.33).

Relativamente à investigação, debrucei-me sobre um tema, na minha perspetiva, muito importante, já que a questão do bem-estar das crianças no Jardim de Infância e na Escola, bem como, as relações que são estabelecidas entre pares e a comunidade educativa, são um aspeto primordial para a conquista de boas aprendizagens e grandes sucessos, por parte das crianças. Como adultos e profissionais que somos, devemos conhecer as representações que as crianças têm da escola, identificar e interpretar os seus sinais e ir ao seu encontro, para que sintam motivação e interesse. É esse o caminho apontado por Northway e Weld (1999), “como adultos a trabalhar no meio dum grupo de crianças, damo-nos conta de que algo vital acontece à nossa volta, mas não somos capazes de decifrar o seu significado” (p.7). O primeiro ciclo é fundamental na vida das crianças. Elas próprias o reconhecem quando tal lhes é perguntado, pelo que, o papel do professor deve ser o de valorizar e tirar partido dessa apetência e dessa representação das crianças.

Concluindo, o professor e educador deve criar condições de promoção de sucesso escolar e educativo, bem como, contribuir para a igualdade de oportunidades e para o sucesso das aprendizagens, sendo a partilha de ideias e experiências a fórmula mágica para o caminho da maturidade e o sentido de responsabilidade de qualquer criança, num processo de crescimento.

Assim, e dando por terminada uma fase de um percurso que me levará a enriquecer o passaporte da minha vida, tal como refiro no título deste relatório, considero que os conhecimentos adquiridos ao longo do primeiro e segundo ciclo de estudos foram muito úteis para esta formação pois, facilitaram o desenvolvimento de competências diversas que pus em prática perante um público que me deu a motivação necessária para continuar a caminhar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balancho, M. J., e Coelho, F. M. (1996). *Motivar os alunos - Criatividade na relação pedagógica: conceitos e prática*. Lisboa: Texto Editora.
- Barros, M., e Palhares, P. (1997). *Emergência da Matemática no Jardim-de-infância*. Coleção Infância, volume 2. Porto: Porto Editora
- Boavida, A., Paiva, A., et al (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico – Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação
- Bogdan, R., e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora: Porto.
- Brickman, N. A., e Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkain.
- Bruner. J. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio d'Água
- Cabral, M. L. (2004). *Para o Ensino da Leitura e da Escrita do Básico ao Superior*. Algarve: Centro de Estudos Linguísticos e Literários/Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
- Cândido, P. (2001). *Comunicação em Matemática*. Porto Alegre: Artmed
- Cardoso, C., e Valsassina, M. (1988). *Arte Infantil – linguagem plástica*. 2.ª edição. Lisboa: Coleção Dimensões
- Chauvel, D., e Wash, D. (2007). *Brincar com a Matemática no Jardim-de-infância*. Porto: Porto Editora
- Coelho, A. (2004). *Educação e cuidados em creche: conceptualizações de um grupo de educadoras*. Aveiro: Tese de Doutoramento. Departamento de Ciências da Educação. Universidade de Aveiro.
- Coelho, F. M., e Balancho, M. J. (2001). *Motivar os alunos. Criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.

- Correia, L. (1963). *Garatujas*. Lisboa: Livraria Portugal
- Cruz, E. B. (2008). *Procedimentos de avaliação e intervenção em crianças com défice de atenção com hiperatividade*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Damas, E., Oliveira, V., et al. (2010). *Alicerces da Matemática – guia prático para professores e educadores*. Porto: Areal Editores
- Delors, J. (1996). *Educação – um tesouro a descobrir*. 2.^a edição. Porto: Edições ASA
- Ferrão, P. (2003). *Métodos e Técnicas Pedagógicas*. Lisboa: Nova Etapa.
- Folque, M. A. (1999). *Escola Moderna. A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*, pp.5-12
- Formosinho, J. O. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Freinet, C. (1977). *O Método Natural II – a aprendizagem do desenho*. Lisboa: Editora Estampa
- Gândara, M. (1987). *Desenho Infantil – um estudo sobre níveis do símbolo*. 1.^a edição. Lisboa: Livraria Portugal
- Gonçalves, A. e Viana, F., et al. (2007). *Dar vida às letras: Promoção do Livro e da Leitura*. Editora Comunidade Intermunicipal do Vale do Minho
- Graue, M. E., e Walsh, D. J. (2003). *Investigação Etnográfica com crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Haigh, A. (2010). *A Arte de Ensinar*. 1.^a edição. Alfragide: Academia do Livro
- Hohmann, M., Weikart, D. P. (2004). *Educar a Criança*. 3.^a edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

- Lieury, A., e Fenouillet, F. (1997). *Motivação e Sucesso Escolar*. Lisboa: Editorial Presença
- Kail, R. V. (2004). *A Criança*. São Paulo: Pearson Education do Brasil
- Lopes, J., Rutherford, R. B., Cruz, M. C., et al. (2011). *Competências sociais - Aspectos comportamentais, emocionais e da aprendizagem*. Braga: Psiquilibrios.
- Lopes, M. J. (agosto de 2003). A metodologia da Grounded Theory. Um contributo para a conceitualização na enfermagem. *Revista de Investigação em Enfermagem* n.º 8.
- Luquet, G. (1987). *O Desenho Infantil*. 4.ª edição. Barcelos/Porto: Editora Civilização
- Marchão, A. J. (2012). *No Jardim-de-Infância e na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Gerir o Currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Migueis, M., Azevedo, M. (2007). *Educação Matemática na Infância*. Vila Nova de Gaia: Gailivro
- Moura, M. O. (2007). *A matemática na Infância*. Vila Nova de Gaia: Gailivro
- NCTM (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: APM
- Negreiros, J. A. (2005). *A Invenção do Dia Claro*. Porto: Assírio & Alvim
- Northway, M. e Weld, L. (1999). *Testes Sociométricos – um guia para professores*. Lisboa: Livros Horizonte
- Pacheco, J. A. (2000). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora
- Pearson, C. (1998). *Como resolver conflitos na aula – estratégias e técnicas para manter a harmonia na aula*. 1.ª edição. Lisboa: Plátano Edições Técnicas
- Pereira, A. (2004). *Educação Multicultural Teorias e Práticas*. Lisboa: Edições ASA

- Pombo, O., Guimarães, H., et al. (1994). *A Interdisciplinaridade – reflexão e experiência*. 2.ª edição. Lisboa: Texto Editora
- Ponte, J. P., e Serrazina, M. (2000). *Didática da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta
- Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto: Porto Editora
- Reis, M. B. (2009). REVELLI – Revista da Educação, Linguagem e Literatura da UEG – Inhumas. *Interdisciplinaridade na prática pedagógica: Um desafio possível*, 1. PP.26-45
- Reis, C., et al (2011). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação
- Ribeiro, I., e Viana, L. F. (2009). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos – ideias e projetos para promover a leitura*. Coimbra: Almedina
- Rutherford, R., e Lopes, J. (1993). *Problemas de comportamentos na sala de aula - identificação, avaliação e modificação*. Porto: Porto Editora.
- Silva, E., Bastos, G., et al. (2011). *Leitura – Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação
- Sosin, D., e Sosin, M. (2006). *Compreender a Desordem por Défice de Atenção e Hiperactividade*. Porto: Porto Editora.
- Vale, V. (2004). *As estratégias de gestão do comportamento das crianças: percepções dos educadores de infância*. Revista Eletrónica de Investigación y Docencia, 1: 27-46
- Valsassina, M. M. (1998). *Técnicas de Desenho, Pintura e Trabalho Manual*. Rio Maior: 4 Margens Editora
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: description, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, USA, Sage Publication.

Zabalza, M. A. (1992). *Didática da Educação Infantil*. 1.ª edição. Rio Tinto: Edições ASA

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

Legislação consultada

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

Decreto-Lei n.º139/2012, de 5 de julho. Diário da República n.º 129/2012 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei nº 49/2005 de 30 de agosto (Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior). Diário da República n.º 166 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei n.º5/1997 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 37/97 – I Série A. Assembleia da República. Lisboa

Despacho n.º5220/97 de 4 de agosto. Diário da República n.º178 – II Série. Ministério da Educação. Lisboa

Documentos consultados

Projeto Curricular de Grupo 2012/2013

Projeto Curricular de Agrupamento 2012/2013

APÊNDICES

Apêndice 1 – Planificação Pré-Escolar – Brasil – Cultura indígena

Grupo: 3, 4 e 5 anos			Data: 15 de maio de 2013		
Atividade: Brasil – Cultura indígena					
Áreas de Conteúdo - Conteúdos	Competências a desenvolver nas crianças	Estratégias	Metodologias	Recursos	
				Humanos	Materiais
Área de Expressão Motora - Dança dos índios do Brasil	- Conhecer o povo indígena que habita em terras brasileiras; - Promover o diálogo entre crianças-adultos e crianças-crianças; - Desenvolver o gosto pela cultura brasileira.	-Realização de uma atividade de ginástica: Dança dos índios; - Despertar o interesse e envolvimento das crianças através da escolha de nomes indígenas a cada criança; -Incorporar caraterísticas do povo indígena.	- Apresentação do amigo do João, o Raoni; - Vestir a rigor e maquilhar o grupo de acordo com as caraterísticas dos índios; - Compor subgrupos e atribuir nomes de tribos brasileiras; - Dar um nome índio a cada criança.	- Educadora; - Estagiárias; - Auxiliar; - Crianças.	- Vestuário de índios; - Maquilhagens; - Imagens; - Músicas; - Computador; - Folhas com nomes de tribos e nomes próprios de índios.

Descrição da Atividade: De manhã, iremos conhecer fisicamente, uma nova personagem, o Raoni. Este índio do Brasil irá conduzir-nos a partir deste momento e será ele a mostrar-nos o que de mais belo tem o seu país. O Raoni trará uma caixa com fatos de índio. As crianças irão vestir-se a rigor e iremos realizar algumas pinturas faciais com a ajuda de imagens, a partir do computador.

Como quarta-feira é o dia de praticar ginástica, será realizada a dança dos índios com acompanhamento de música apropriada à ocasião.

Serão tiradas fotografias individuais e coletivas.

Da parte da tarde, o grupo de crianças irá ser dividido em três subgrupos e serão atribuídos à escolha nomes de tribos. Posteriormente, serão apresentados nomes próprios de índios e cada um terá a oportunidade de escolher o seu nome índio.

Avaliação: O que estava previsto ser realizado da parte da tarde não foi feito, pois todo o resto que estava planeado ocupou o dia inteiro.

Apêndice 2 – Registos fotográficos: Raoni e as vivências indígenas na sala



Apêndice 3 – Planificação Pré-Escolar – Brasil – Cultura indígena

Grupo: 3, 4 e 5 anos			Data: 16 de maio de 2013		
Atividade: Brasil – Cultura indígena					
Áreas de Conteúdo - Conteúdos	Competências a desenvolver nas crianças	Estratégias	Metodologias	Recursos	
				Humanos	Materiais
Área de Conhecimento do Mundo - História.	- Despertar o gosto pela cultura brasileira; - Incrementar o gosto pela estética; - Desenvolver a expressão motora fina e grossa; - Alargar o respeito pelas regras de convivência em grupo.	- Dinamizar momentos de construção de cabanas e de utensílios de pele de crocodilo.	- Pintura da pele de crocodilo em grande grupo; - Construção de malocas na floresta em grande grupo; - Construção de uma fogueira em pequeno grupo; - Fazer utensílios em pele de crocodilo individualmente.	- Educadora; - Estagiárias; - Auxiliar; - Crianças.	- Papel cenário; - Paus; - Folhas de palmeira; - Pinhas; - Marcadores.

Descrição da Atividade: De manhã, as crianças irão pintar papel de cenário que irá ser a pele do crocodilo.

Depois disto, iremos à floresta construir a casa dos índios, as malocas, utilizando paus e folhas de palmeira. Também, iremos recolher pinhas e outros materiais para acender uma fogueira imaginária e iremos informar previamente, a cozinheira do jardim-de-infância de que neste dia, os meninos da sala fantasia irão almoçar carne de crocodilo na floresta.

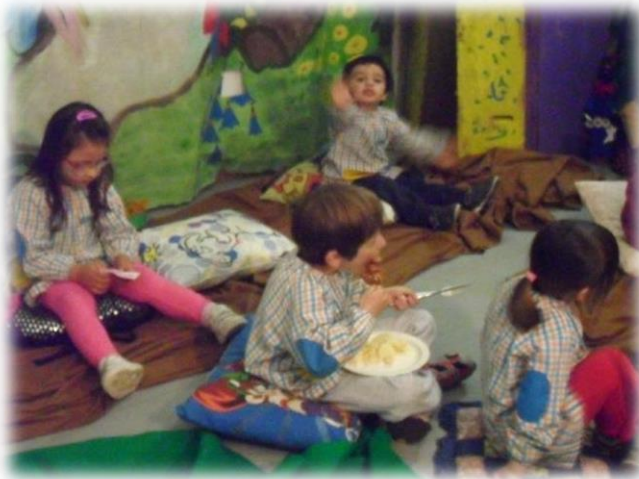
De tarde, regressaremos ao jardim de infância e com a pele de crocodilo que pintámos construiremos utensílios ao gosto de cada um.

Avaliação: Demos início ao dia com o que não foi concretizado no dia anterior. A pintura da pele do crocodilo passou para o dia seguinte. Verificámos que a construção de malocas na floresta foi muito apelativa e as crianças aderiram muito bem, cooperando umas com as outras.

Apêndice 4 – Registos fotográficos: Construção de malocas na floresta



Apêndice 5 – Registos fotográficos: refeição de “carne de crocodilo” e uso da pele do animal



Apêndice 6 – Planificação de Português

Dominios	Conteúdos	Descritores de Desempenho	Operacionalização	Metodologia	Recursos	Avaliação
Oralidade	Respeitar regras da interação discursiva	Respeitar o princípio de cortesia e usar formas de tratamento adequadas.	- Visualização em suporte digital da história “O Elefante diferente (que espantava toda a gente!)” das autoras: Manuela Castro Neves e Madalena Matoso. - Interpretação e reconto da história por parte dos alunos. - Distribuição de excertos da história pelos alunos, para que depois de organizada por ordem de acontecimentos se faça a leitura da mesma. - Após a leitura, transcrição dos vários excertos da história ao longo de uma tromba previamente elaborada pelas estagiárias em cartolina. - Ilustração de cada excerto da história e colocação do mesmo na tromba. - Revisão de alguns conteúdos gramaticais, tais como: família de palavras, singular/plural, antónimos/sinónimos e ainda feminino/masculino.	Trabalho coletivo integrando todos os alunos da turma.	Humanos: - Professora cooperante; - Estagiárias; - Grupo de crianças.	Observação direta para o preenchimento de grelhas de registo das prestações orais dos alunos, com referência a: - Riqueza de vocabulário; - Adequação da sua utilização; - Respeito pelas regras de interação discursiva; - Correção sintática das frases produzidas; - Entoação adequada conforme as situações de comunicação; - Respeito pelas regras de cortesia; - Articulação correta dos sons da fala.
	Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos	Apropriar-se de novas palavras. Referir o essencial do discurso ouvido.		Leitura individualizada		
	Produzir um discurso oral com correção	Falar de forma audível.			Trabalho individual	
		Articular corretamente palavras, incluindo as de estrutura silábica mais complexa (grupos consonânticos).				
		Utilizar progressivamente a entoação e o ritmo adequados				
	Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor	Responder adequadamente a perguntas.				
		Formular adequadamente perguntas e pedidos.				
Leitura e escrita	Partilhar ideias e sentimentos.					
	Apropriar-se de novos vocábulos	Reconhecer o significado de novas palavras.				
	Ler em voz alta palavras, pseudo-palavras e textos.	Ler corretamente um excerto do texto.				
	Organizar a informação	Identificar a sequência da história e coloca-la na ordem correta.				
	Redigir corretamente	Respeitar as regras de concordância entre o sujeito e a forma verbal.				

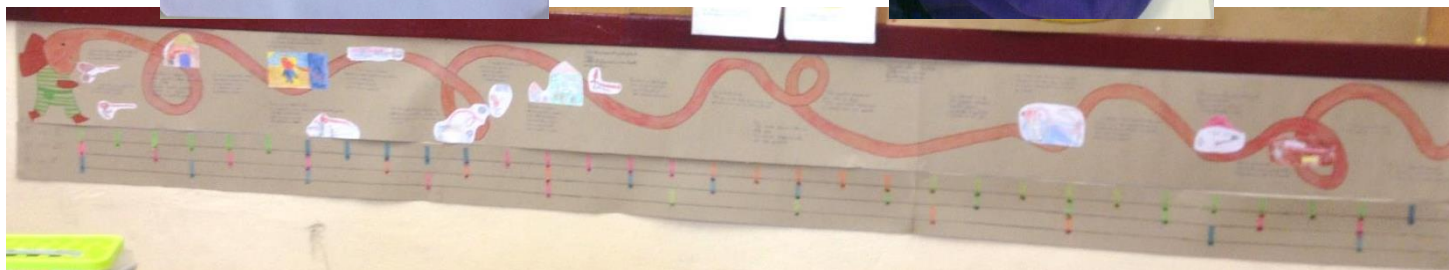
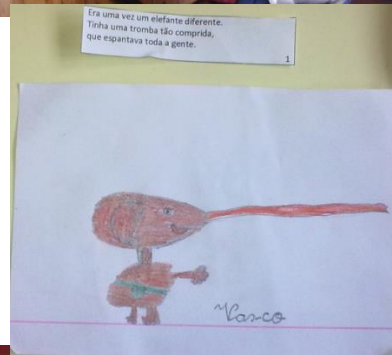
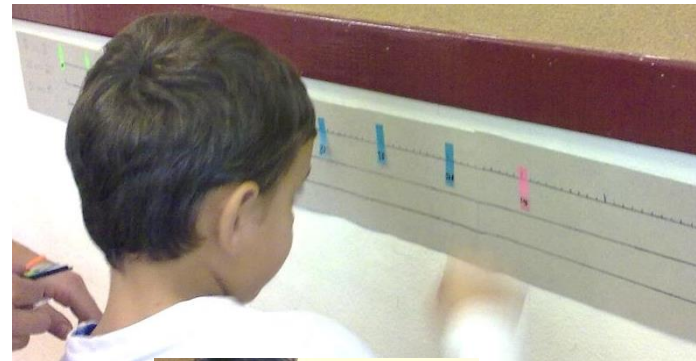
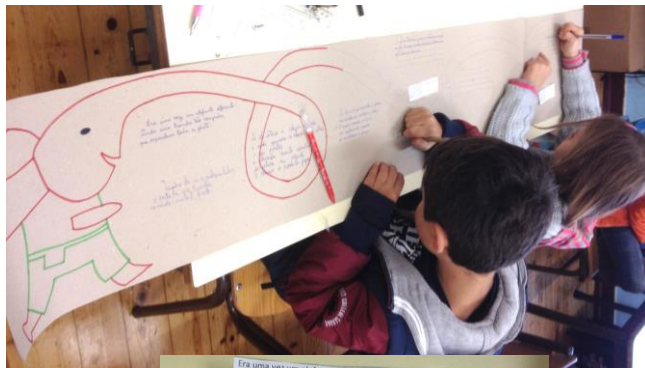
Apêndice 7 – Planificação de Matemática

Domínios	Conteúdos	Descritores de Desempenho	Operacionalização	Metodologia	Recursos	Avaliação
Números e operações	Contar até novecentos	Efetuar contagens de 10 em 10, de 20 em 20 e de 30 em 30.	- Marcação de contagens de 10 em 10, de 20 em 20 e de 30 em 30 em retas numéricas previamente elaboradas pelas estagiárias em cartolina, com o objetivo de descobrir o comprimento da tromba do elefante da história trabalhada na área de português.	Trabalho individual.	Humanos: - Professora cooperante; - Estagiárias; - Alunos. Materiais: - Tira de cartolina com retas numéricas; - Post-it.	Observação direta.

Apêndice 8 – Planificação de Estudo do Meio

Domínios	Conteúdos	Descritores de Desempenho	Operacionalização	Metodologia	Recursos	Avaliação
À descoberta de si mesmo	O seu corpo	Os órgãos dos sentidos	- Diálogo com os alunos sobre a história ouvida na área de português e colocação da pergunta: “Será que na história foram usados alguns dos cinco sentidos para encontrar a tromba do elefante?”. - Realização de uma ficha de trabalho onde se pretende associar os cinco sentidos em frases soltas referentes à história. - Preenchimento de um crucigrama fazendo referência a alguns elementos da história e aos cinco sentidos, bem como, aos seus órgãos correspondentes.	Trabalho coletivo integrando todos os alunos da turma. Trabalho individual com posterior correção no quadro.	Humanos: - Professora cooperante; - Estagiárias; - Alunos. Materiais: - Ficha de trabalho; - Lápis; - Borracha; - Quadro; - Giz.	Observação direta e empenho dos alunos nas tarefas propostas.

Apêndice 9 – Registos fotográficos: “O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)”



Apêndice 10 – Registos fotográficos: atividades que surgiram a partir da fábrica



Apêndice 11 – Perguntas feitas pelos alunos aos Bombeiros

- 1- Além de apagarem fogos que outras situações fazem?
- 2- Como é que os bombeiros sabem que há fogo?
- 3- Numa situação de incêndio alguma vez esteve cercado?
- 4- Como é que conseguem estar ao pé do fogo sem se queimarem?
- 5- Como é que conseguem respirar no meio do fogo e do fumo?
- 6- Porque é que vocês se vestem de vermelho?
- 7- Qual a diferença entre os bombeiros voluntários e os bombeiros sapadores?
- 8- Com que idade é que se pode ir para os bombeiros?
- 9- Qual foi a situação que mais o impressionou na sua profissão de bombeiro?
- 10- Se não fosse bombeiro o que gostaria de ser?
- 11- Já alguma vez salvou um animal?
- 12- Porque é que escolheram ser bombeiros?
- 13- Como fazem salvamentos na água?
- 14- Vocês gostam de apagar fogos?
- 15- Quando estão cercados num fogo o que pensam nesse momento?
- 16- Que tipo de viaturas existe?

Apêndice 12 – Guião das entrevistas

- **Pré-escolar**

- 1- Porque é que achas que vens ao Jardim de Infância?
- 2- Gostas de vir ao Jardim de Infância? Porquê?
- 3- Quem decide o que acontece no Jardim de Infância?
- 4- Brincas com todos os teus amigos ou só com alguns?

- **1.º Ciclo do Ensino Básico**

- 1- O que pensas sobre a escola?
- 2- Consideras importante andar na escola? Porquê?
- 3- O que é importante para ti no dia-a-dia da escola?
- 4- Qual a relação existente entre a turma?
- 5- Sentes-te bem na turma? E na escola? Porquê?
- 6- Qual a área de conteúdo que mais gostas? Porquê?
- 7- O que gostarias que a professora fizesse para além do que faz?

Apêndice 13 – Autorização enviada aos Encarregados de Educação - Pré-escolar



Pedido de autorização

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

Somos as estagiárias da Sala Fantasia, Alina Góis e A. S., e no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, estamos a desenvolver uma investigação cujo objetivo relevante é compreender as perspectivas das crianças acerca do seu dia-a-dia no Jardim de Infância.

Trata-se de uma investigação que possibilitará compreender as perspectivas das crianças, ouvindo as suas vozes acerca deste tema. *(As vozes das crianças)*

Para o seu desenvolvimento será necessário proceder à gravação das conversas com as crianças.

Assim sendo, solicitamos a sua autorização para entrevistar e áudio-gravar o seu educando.

É de realçar que os dados recolhidos serão usados exclusivamente como materiais de trabalho, garantindo a privacidade dos participantes.

As alunas estagiárias: Alina Góis e A. S.

Autorização

Eu, _____
— autorizo/não autorizo* o meu educando
_____ a ser entrevistado e que se proceda a
gravação em áudio, no âmbito da investigação *As vozes das crianças*.

*riscar o que não interessa

Apêndice 14 - Autorização enviada aos Encarregados de Educação - 1.º CEB



Pedido de autorização

Exmo. Sr. Encarregado de Educação,

Somos as estagiárias do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e como é do seu conhecimento estamos a realizar a nossa prática educativa na sala do 2.º ano de escolaridade.

Deste modo, para a conclusão do desenvolvimento do estágio curricular teremos que realizar uma investigação cujo tema será “*As vozes dos alunos*”. O objetivo é compreender as perspetivas dos alunos acerca do seu dia-a-dia na escola.

Para o seu desenvolvimento será necessário proceder à gravação áudio das opiniões dos alunos, solicitando assim, a sua autorização para a realização da mesma.

É de realçar que os dados recolhidos serão usados exclusivamente como materiais de trabalho, garantindo a privacidade dos participantes.

Com os melhores cumprimentos,

As alunas estagiárias:

Eu, _____ autorizo / não autorizo* o meu educando _____ a ser entrevistado e que se proceda a gravação áudio, no âmbito da investigação “*As vozes dos alunos*”.

***riscar o que não interessa**

Apêndice 15 – Entrevista transcrita e realizada a uma criança do pré-escolar

1- Porque é que achas que vens ao Jardim de Infância?

“Porque fazemos atividades giras e cada coisa é diferente em cada dia da escola.”

2- Gostas de vir ao Jardim de Infância? Porquê?

“Sim, porque fazemos coisas divertidas e a escola é engraçada.”

3- Quem decide o que acontece no Jardim de Infância?

“Somos nós.”

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

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

Apêndice 16 – Entrevista transcrita e realizada a uma criança do 1.º CEB

1- O que pensas sobre a escola?

“Penso que vou aprender muitas coisas, que vou ter muitos amigos e também penso que eu vou saber muitas coisas quando eu for mais crescida.”

2- Consideras importante andar na escola?

“Sim porque podemos aprender, podemos saber coisas, podemos ganhar amigos, podemos fazer trabalhos de casa e também podemos fazer atividades.”

3- O que é importante para ti no dia a dia da escola?

“Eu quero ter boas notas e também o que eu desejo muito é ter amigos.”

E no dia a dia da escola o que achas que é mais importante fazer?

“Trabalhar”.

4- Qual a relação existente entre a turma?

“Alguns dão-se mal mas outros dão-se bem.”

E consideras que existe uma relação boa ou má entre todos?

“Boa.”

5- Sentes-te bem na turma?

“Sim, sinto-me muito bem.”

E na escola?

“Na escola eu tenho medo que alguém me bata.”

Porquê?

“Porque eu posso chateá-los, ou eles ou elas podem chatear-se comigo, ou eu posso-lhes bater e eles batem depois.”

6- Qual a área de conteúdo que gostas mais?

“Gosto muito de matemática.”

Porquê?

“É o mais fácil que eu sei, consigo desenvolver muito e porque aprendo números e sei contas e também posso fazer coisas engraçadas.”

7- O que gostavas que a professora fizesse para além daquilo que faz nas aulas?

“Eu gostava que ela fizesse uma aula diferente, tipo antigamente a minha professora antiga, fazia tipo aqueles coisos de dobrar...”

Origamis?

“Sim.”

E querias que esta professora também fizesse origamis é isso?

“Sim, porque gostamos e é divertido e ela pode-nos ajudar.”

Só isso? Ou gostavas que houvesse mais coisas?

“Sim, também gostava que ela pedisse a pais para fazerem experiência connosco.

Um dia, no primeiro ano, a tia da ML veio para fazer pega monstros.”