

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Nuno Filipe Troca dos Santos Gomes

Do pré-escolar ao 1.ºCEB: uma experiência no masculino.

Relatório de Estágio 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. Doutor Pedro Balaus Custódio

Orientador: Prof. Mestre Philippe Loff

Data da realização da Prova Pública: 19 de outubro de 2016

Classificação: 16 (Dezasseis)

Agradecimentos

Quando comecei o percurso académico na ESEC em 2007 - que fiz sempre enquanto trabalhador estudante - sabia que iria aprender, mas estava longe de saber o quanto iria crescer ao longo todo este processo.

Não podendo agradecer a todos individualmente, deixo aqui um breve reconhecimento a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para que a realização desta etapa fosse possível.

Aos meus pais, que me ajudaram mantendo sempre aquele local a que chamamos lar preparado, para eu poder conciliar o trabalho com o estudo.

Ao meu irmão, que tantas dores de cabeça me deu - e dá, mas que simultaneamente me ajuda a crescer e a aprender a lidar com algumas adversidades.

À minha namorada e futura esposa Suzana, que me acompanhou nesta fase final e comigo sentiu as dificuldades e as faltas de força, mas que ao meu lado foi remando sempre para que eu seguisse no sentido oposto e nunca me desse por vencido.

À Cláudia Fernandes por tudo e mais alguma coisa... pela amizade, pelos dois estágios juntos, pela insistência e persistência para que eu terminasse... sem a sua ajuda e amizade nada disto seria possível.

À Rita Marques... a minha Ritinha... Obrigado pelo estágio do 1.ºCEB, por todos os momentos, pelas conversas tontas e por toda a amizade.

À Ana Acúrcio, pela amizade, pelas tolices.

À Sara Almeida obrigado pela paciência, disponibilidade e amizade.

Ao Rui e Vânia, amigos de licenciatura e amigos para a vida, sem eles a etapa mestrado provavelmente nem teria chegado.

Um obrigado justo e muito merecido às orientadoras cooperantes Clara A. e Paula S., por terem sido muito mais que simples cooperantes e terem sido sim “construtoras cooperantes”.

Um obrigado muito especial aos Professores Ana Coelha e Philippe Loff, que nunca se esqueceram de mim e que com a sua paciência e ajuda tornaram este trabalho possível ainda que *depois de todos os prazos*.

Obrigado a todos os fantásticos professores que fizeram parte do meu percurso na ESEC e que de maneira directa ou indirecta contribuíram para a minha construção como ser humano... Não podendo de todo deixar de dar um obrigado especial às professoras Vera Vale e Anabela Panão.

Obrigado a todos os que não referi, mas estão no agradecimento eterno do meu coração!

Relatório Final:

“Do pré-escolar ao 1.ºCEB: uma experiência no masculino”

Resumo

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

“Do pré-escolar ao 1.ºCEB: uma experiência no masculino” surge como título deste Relatório, descrevendo a importância do mesmo a nível pessoal e também procurando dar resposta às constantes pesquisas feitas sobre um tema tão específico.

Neste documento, pretendo reunir a minha ação e/ou relação com as crianças mas, também, a minha interação com os adultos envolvidos neste processo. Sendo da maior importância as relações interpessoais estabelecidas com os que me acompanharam durante todo o processo (ajudando a terminar este percurso académico), quero deixar especial destaque aos que me acompanharam na vertente da educação pré-escolar.

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

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

Abstract

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

"From preschool to primary school: a male experience" appears as the title of this report, describing the importance of it on a personal level and also seeking to respond to the constant research on such a specific topic. In this document, I want to focus my action on the relationship with the children but also my interaction with adults involved in this process. Being the most important the interpersonal relationships with those who accompanied me throughout the process (helping to end this academic path), I want to make special mention to those who accompanied me in the specific part of preschool education.

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

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

Sumário

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – A TEORIA EM CONTRASTE COM A REALIDADE.....	5
SECÇÃO A – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	7
UMA SÍNTESE DA INSTITUIÇÃO	9
1 – A instituição e o ambiente educativo	11
2 – A organização do tempo	11
3 – As características do grupo	13
CAPÍTULO II- A APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	15
2.1 A educadora e os princípios metodológicos.....	17
2.2 A minha ação pedagógica	18
SECÇÃO B – 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	23
CAPÍTULO III- UMA SÍNTESE DA INSTITUIÇÃO	25
1 – A instituição e o ambiente educativo	27
2 – A organização do tempo	27
3 – As características do grupo	28
CAPÍTULO IV- A APRENDIZAGEM NO 1.º CEB	31
4.1 – A professora e os princípios metodológicos	33
4.2 A minha ação pedagógica	34
PARTE II – DA TEORIA À PRÁTICA.....	43
CAPÍTULO V – A MATEMÁTICA NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA.....	45
CAPÍTULO VI – TRABALHO DE PROJETO: COMO NASCEM AS BANANAS?.....	53
CAPÍTULO VII – UMA QUESTÃO DE GÉNERO	61
CAPÍTULO VIII – A IMPORTÂNCIA DOS RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO .	67
CAPÍTULO IX - O DITADO - UM EXERCÍCIO MAL - AMADO OU UM INSTRUMENTO DE TRABALHO?	73
CAPÍTULO X – INVESTIGAR AS VOZES DAS CRIANÇAS.....	79
Metodologia	81
Análise dos dados	83
Conclusões	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
ANEXOS.....	111

Índice Tabelas

TABELA 1- 1ª CATEGORIA; SUBCATEGORIA: IR AO JI.....	84
TABELA 2 - 1ª CATEGORIA; SUBCATEGORIA: NO JI... ..	84
TABELA 3 - 1ª CATEGORIA; SUBCATEGORIA: É IMPORTANTE?	85
TABELA 4 - 2ª CATEGORIA; SUBCATEGORIA: OS AMIGOS PASSAM MAIS TEMPO... ..	85
TABELA 5 - 2ª CATEGORIA; SUBCATEGORIA: OS AMIGOS PASSAM MENOS TEMPO.....	86
TABELA 6 - 2ª CATEGORIA; SUBCATEGORIA: EU VOU MAIS VEZES.....	86
TABELA 7 - 2ª CATEGORIA; SUBCATEGORIA: EU VOU MENOS VEZES... ..	86
TABELA 8 - 3ª CATEGORIA; SUBCATEGORIA: QUEM DECIDE ONDE EU BRINCO... ..	87
TABELA 9 - 3ª CATEGORIA; SUBCATEGORIA: É BOM IR PASSEAR PORQUE... ..	88
TABELA 10 - 3ª CATEGORIA; SUBCATEGORIA: REUNIMOS TODAS AS MANHÃS... ..	88
TABELA 11 - 3ª CATEGORIA; SUBCATEGORIA: REUNIMOS TODAS AS SEXTAS-FEIRAS À TARDE.....	89
TABELA 12 - 4ª CATEGORIA; SUBCATEGORIA: A ESCOLA É	89
TABELA 13 - 4ª CATEGORIA; SUBCATEGORIA: GOSTAM DA ESCOLA?.....	90
TABELA 14 - 4ª CATEGORIA, SUBCATEGORIA: É IMPORTANTE.....	90
TABELA 15 - 5ª CATEGORIA; SUBCATEGORIA: É MAIS FÁCIL	91
TABELA 16 - 5ª CATEGORIA; SUBCATEGORIA: É MAIS DIFÍCIL	92
TABELA 17 - 5ª CATEGORIA; SUBCATEGORIA: QUEM DECIDE	92
TABELA 18 - 5ª CATEGORIA; SUBCATEGORIA: SE EU ESCOLHESSE... ..	93
TABELA 19 - 6ª CATEGORIA; SUBCATEGORIA: AFETIVIDADE DENTRO DA TURMA	94
TABELA 20 - 6ª CATEGORIA; SUBCATEGORIA: NO RECREIO BRINCO COM... ..	94
TABELA 21 - 6ª CATEGORIA; SUBCATEGORIA: A PROFESSORA	95
TABELA 22- 7ª CATEGORIA; SUBCATEGORIA: GOSTO DA TURMA COM OS DOIS ANOS.....	96
TABELA 23 - 7ª CATEGORIA; SUBCATEGORIA: PREFERIA UMA TURMA SÓ COM UM ANO.....	97
TABELA 24- 7ª CATEGORIA; SUBCATEGORIA: NUMA ESCOLA DESDE O PRÉ ATÉ AO 9º ANO ..	98

Índice Anexos

ANEXO 1 - PLANIFICAÇÃO SEMANAL MEM	113
ANEXO 2 - PLANIFICAÇÃO SEMANAL 1.º CEB	114

Índice Apêndices

APÊNDICE 1 - INSTRUMENTOS DE PILOTAGEM MEM	115
APÊNDICE 2 - A MATEMÁTICA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	116
APÊNDICE 3 - PROJETO DAS BANANAS	117
APÊNDICE 4 - RECURSO A MATERIAIS EM SALA DE AULA.....	118
APÊNDICE 5 - PEDIDOS DE AUTORIZAÇÃO ENVIADOS AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	119
APÊNDICE 6 - PEDIDOS DE AUTORIZAÇÃO ENVIADOS AOS COORDENADORES DAS INSTITUIÇÕES	120

Abreviaturas

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

MEM – Movimento Escola Moderna

EPE – Educação Pré-Escolar

1º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Jl – Jardim-de-infância

EBI – Escola Básica Integrada

GT – *GroundedTheory*

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

INTRODUÇÃO

“Aprender a ser professor é uma viagem longa e complexa, repleta de desafios
e emoções”

(Arends, 1995, p.XV)

Educar é [de todo] um grande desafio, isto porque, participar na educação de uma criança é ter o privilégio de lhe alargar os horizontes e auxiliar o seu caminho, para que esta consiga ir o mais longe possível no seu desenvolvimento.

No presente documento pretendo relatar o meu percurso formativo, cujos objetivos eram desenvolver e aprofundar os meus conhecimentos e competências de intervenção educativa através de experiências relevantes enriquecendo o meu processo de formação.

Este relatório foi orientado pela doutora Ana Coelho, bem como, pelo mestre Philippe Loff e encontra-se dividido em duas partes: Parte I – Contextualização e itinerário formativo e Parte II – Experiências chave.

Na primeira parte é feita uma abordagem à Educação Pré-Escolar e ao 1.ºCEB, refletindo sobre as instituições, a prática dos Educadores/Professores cooperantes, bem como, uma referência às minhas práticas.

Na segunda parte, reflito sobre as experiências-chave, assuntos que considerei importantes e merecedores de uma aprofundada pesquisa, baseada em literatura.

Por último, é apresentada uma breve conclusão relativamente ao percurso traçado durante as semanas de estágio.

“Da Educação Pré-Escolar ao 1.ºCEB: uma Visão no Masculino” surge como título deste relatório, pois foi nesta “curiosidade” que baseei toda a minha visão ao longo de deste processo, aliando a observação a uma reflexão e aprofundamento do temos, constatando e experienciando as diferenças entre um educador e uma educadora, e um professor e uma professora!

Em suma, este relatório final reflete as experiências que considerei mais significativas ao longo de toda esta etapa formativa.

PARTE I – A TEORIA EM CONTRASTE COM A REALIDADE

“Aprender, aprender a aprender, refletir, pensar, aprender a pensar e a refletir, conhecer e avaliar os processos do próprio pensamento é realmente adquirir e construir conhecimento a partir do já conhecido ou do ainda por descobrir e conhecer.”

Piaget

SECÇÃO A – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

UMA SÍNTESE DA INSTITUIÇÃO

1 – A instituição e o ambiente educativo

O estágio em Educação Pré-Escolar decorreu numa instituição de solidariedade social, situada na cidade de Coimbra, num edifício com alguma antiguidade.

A instituição integra valências de Creche e Jardim de Infância (JI), acolhendo crianças desde os seis meses até aos cinco anos de idade. Segue as linhas orientadoras do Movimento Escola Moderna e funciona em dois edifícios. Num dos edifícios existe a sala da Creche, que acolhe bebés até aos dois anos de idade, três salas para cada faixa etária - uma para os dois anos, outra para os quatro anos e por fim uma para os de cinco anos - e um pequeno refeitório. O outro edifício localizado nas imediações é composto por uma sala para as crianças de três anos, a cozinha onde são preparadas as refeições de toda a comunidade educativa e os escritórios da direção.

Em Educação Pré-escolar o ambiente educativo deve estar organizado de forma a proporcionar e facilitar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, uma vez que é pretendido um “ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural” (Niza, 1996, p. 141).

Seguindo este princípio, o ambiente geral era agradável, dispunha de luz natural, paredes claras e de cortiça. Encontrava-se dividido por áreas temáticas (Escrita, Biblioteca, Computador, Atelier, Desenho/Colagem, Jogos/Construções, Matemática, Ciências, Faz de Conta, Modelagem, Desenho/Recorte) e um espaço central onde se desenvolviam diversos trabalhos e onde ocorria a maioria dos momentos de grande grupo. Todas as áreas, à exceção da área central, estavam limitadas a um certo número de crianças, e em cada uma delas estava explícito qual o número máximo de crianças que aí podia estar, em simultâneo.

2 – A organização do tempo

As atividades realizadas ao longo do dia estavam determinadas numa planificação semanal, (*cf.* Anexo 1) baseada na rotina educativa do MEM.

O dia-a-dia do jardim-de-infância desenvolvia-se em duas etapas. A manhã começava com a Reunião da Manhã, as crianças cantavam o “bom-dia” e tinham oportunidade de se inscrever para falar. Este momento dava-lhes tempo para contar o que consideravam importante, podendo mostrar algum objeto que lhes tivesse despertado interesse (exceto brinquedos). Este momento servia também para a planificação do dia. A Reunião da Manhã, além de despertar o espírito democrático, servia para que as crianças ganhassem confiança em si e falassem perante o grupo. De seguida existia o tempo de trabalho autónomo. Neste espaço de tempo, enquanto as crianças realizavam as suas atividades e desenvolviam projetos, a educadora conseguia observar o grupo e acompanhar individualmente algumas crianças.

Antes do almoço era o momento para as comunicações, no qual as crianças comunicavam à educadora e aos colegas o trabalho que realizaram.

O período da tarde, normalmente era tempo de atividade cultural, com espaço para leitura de histórias, poemas e lengalengas, registo das receitas, balanço de trabalhos, visitas de estudo e, especificamente à quinta-feira, algumas crianças tinham piscina. À sexta-feira à tarde, arrumavam-se os trabalhos realizados durante a semana, requisitavam-se os livros para levar no fim de semana e organizava-se a Reunião de Conselho. Esta tinha como objetivo fazer o balanço da semana, analisando o Diário de Turma e a planificação da semana seguinte.

O acolhimento e o período extracurricular eram realizados numa mesma sala (um miniginásio) comum a todas as idades, onde as crianças podiam realizar alguns jogos, brincadeiras livres e ter acesso a televisão.

De acordo com a metodologia, a rotina favorece a estabilização e proporciona uma “segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças” (Niza, 1996, p. 150). Quando iniciei o estágio, pude verificar que as crianças já tinham assimilado a rotina, sendo visível principalmente quando os “presidentes” estavam nomeados para essa função. A planificação não era estática, quando surgiam ocorrências com valor significativo, modificava-se a planificação, de forma a responder às necessidades do grupo.

3 – As características do grupo

É o JI que proporciona às crianças momentos para que estas possam adquirir habilidades e capacidades importantes que permitam que estas desenvolvam sua personalidade de forma única e peculiar.

O grupo era composto por vinte e três crianças, doze rapazes e onze raparigas. A maioria das crianças tinha quatro anos, apenas uma tinha três anos, e cinco delas já tinham os cinco anos completos. Uma delas era oriunda do Nepal, apresentava muitas dificuldades de comunicação, tendo em conta que ainda não conseguia compreender nem falar a língua portuguesa. Existiam também quatro crianças filhas de emigrantes, oriundos da China, de São Tomé, de Moçambique e da Ucrânia. Uma minoria das crianças vivia em famílias monoparentais, em que os avós eram visivelmente uma mais-valia.

Em relação ao nível do desenvolvimento, a característica da heterogeneidade mantinha-se. Existiam crianças com a fala completamente desenvolvida, sem dificuldades de pronúncia, assim como também existiam crianças com elevada dificuldade, e nesse sentido algumas eram acompanhadas por terapeutas da fala. No que toca à escrita, a maioria já reconhecia as letras, sabia enumerar palavras iniciadas na mesma letra, conseguia reconhecê-las, mas poucos sabiam identificá-las. No âmbito da matemática, todos estavam familiarizados com os números, no entanto existia também uma diferença enorme no seu desenvolvimento. Alguns já eram capazes de realizar pequenos problemas matemáticos, enquanto outros não reconheciam o número, não sabiam desenhá-lo, nem conseguiam desenvolver um raciocínio matemático. Não quero com esta afirmação concluir que as crianças, naquela fase fossem capazes já saber escrever, ler ou contar, pretendo apenas enaltecer as diferenças ao nível do desenvolvimento presentes no mesmo grupo.

As crianças eram, além de encantadoras, interessadas e empenhadas e bastante autónomas na realização de tarefas, com grande facilidade de interação e partilha com o outro. Eram também bastante agitadas e por vezes, desestabilizadoras. Mas foi um grupo muito interessante para trabalhar.

CAPÍTULO II- A APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

2.1 A educadora e os princípios metodológicos

A instituição – e por sua vez a educadora – seguiam o Movimento da Escola Moderna, assim sendo, irei fazer uma breve reflexão sobre a metodologia, de forma a enquadrar os princípios da educadora, bem como a minha prática educativa.

O Movimento da Escola Moderna “visa uma sociedade democrática e baseada na solidariedade mútua entre indivíduos” (Folque, 2012, p. 52). É um modelo pedagógico que tem vindo a desenvolver-se e a consolidar-se em Portugal ao longo dos últimos quarenta anos.

O movimento assenta em três finalidades formativas: “a iniciação a práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura” (Niza, 1996, p.141).

Estas finalidades focalizam-se no desenvolvimento pessoal e social de professores e alunos, tornando-os cidadãos ativos e democráticos. Ou seja, a primeira finalidade assenta no exercício da cooperação e solidariedade numa comunidade. A segunda refere a necessidade de reflexão permanente, clarificando valores e permitindo deste modo a atribuição de poder a professores e alunos na tomada de decisões e definição de regras. Por último, a terceira coloca a aprendizagem como um processo sociocultural e participativo. Além das três finalidades existem três princípios que são comuns ao modelo educativo e formativo dos professores. Os *circuitos de formação* que promovem partilha de experiências para produção de conhecimentos e desenvolvimento; as *estruturas educativas de cooperação* que facilitam a organização cooperativa como desenvolvimento em três domínios: cognitivo, formativo e sociopolítico; e ainda a *participação democrática direta* que defende a democracia como valor e não como regime político (Folque, 2012).

A educadora, além da experiência, dava muita importância à continuidade da sua formação, participando ativamente nos Sábados Pedagógicos e Encontros Nacionais promovidos pelo Movimento. Era também coordenadora da instituição, não deixando que esse cargo influenciasse os momentos de atividade letiva. A nível metodológico, regia-se pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), seguindo a premissa que o MEM defende de que “as crianças devem ser iniciadas em diferentes literacias que incluem, não somente conteúdos (conceitos,

saberes-fazer e conhecimentos), mas também os processos e instrumentos usados nas diferentes áreas (áreas, ciências e humanidades) ” (Peças, 2005 citado por Folque 2012, p. 53). Fazia utilização pontual dos *instrumentos de pilotagem* tais como Mapa de Presenças, Mapa de Atividades, Inventários, Diário de Turma e Quadro de distribuição de tarefas, da mesma forma que respeitava os momentos cruciais do Movimento, como o Planeamento em Conselho, Atividades e Projetos, Comunicações, Tempo de Trabalho Autónomo, Arrumação e organização de produções e Conselho de 6ª feira, (Folque, 2012). Segundo a própria, ia tentando implementar a cultura do MEM para as crianças, no entanto a um ritmo lento tendo em conta que tinham apenas quatro anos idade.

2.2 A minha ação pedagógica

O Movimento da Escola Moderna não era mais do que um capítulo, uma metodologia peculiar mas que não sabia ao certo quais as suas características, o que me levou a um nervosismo inicial.

As fases iniciais permitiram uma exploração para ir à descoberta da pedagogia. Depressa tive a consciência de que este estágio iria ser um desafio maior do que o esperado, foi uma etapa difícil mas sem dúvida enriquecedora. A forma de trabalhar, as rotinas, as reuniões, as saídas constantes, o pegar nas interrogações que surgiam das crianças e trabalhar a partir das mesmas, fazia com que cada dia de estágio fosse um desafio.

Segundo Niza (1996, p. 149) “o ambiente geral da sala deve resultar agradável e altamente estimulante”, e perceber como estava organizado o ambiente educativo foi o primeiro passo ao chegar à instituição. A instituição não tem umas instalações “novas”, nem originalmente projetadas para educação, mas complementada com a capacidade e boa vontade do pessoal docente e não docente, resulta num ambiente acolhedor.

Gostaria de salientar que sempre que existiam referências ao pessoal docente e não docente, estas referências eram sempre no feminino - tal como estava inscrito

num placar na porta da sala de “educadores”: “sala das educadoras”. A instituição não está à partida, a contar receber um educador ou auxiliar do sexo masculino. Já as crianças são aparentemente indiferentes a esta questão. Faziam alguns comentários e brincavam com a minha barba, mas nada mais do que isso. Recebia exatamente os mesmos beijos, mimos e abraços que a minha colega de estágio do sexo feminino. Esta será no entanto uma questão que irei aprofundar ao longo deste Relatório.

Quanto à minha prática educativa, a primeira reação “*foi de... pânico*”! A ideia que tinha pré-concebida de educação - aquela com a qual fui educado desde a educação pré-escolar em 1983-, não se coadunava com a autonomia que o MEM fomenta. Esta autonomia pode parecer para algumas pessoas como “*balbúrdia*”, mas a definição de uma criança autónoma é algo bem diferente.

A planificação por projeto era algo que achava impensável de colocar em prática. A organização do tempo e do espaço são essenciais para que a planificação e o trabalho em projeto resulte, bem como a existência de áreas de trabalho definidas, com os devidos materiais ao alcance das crianças e das suas pesquisas pela aprendizagem. No final, os projetos são apresentados ao grande grupo pelo pequeno grupo que o realizou, isto não só aumenta a envolvimento e as aprendizagens do grupo que realizou o projeto, como faz com que os restantes se sintam mais interessados em aprender, descobrir e produzir projetos, para que assim produzam o mesmo efeito nos colegas.

A criação de uma unidade democrática onde o conselho é o ponto de partida levou-me a olhar para o MEM de uma forma diferente. Todas as manhãs existia uma reunião, para a qual, quem quisesse comunicar algo teria de se inscrever numa tabela própria, afixada à entrada da sala. Todos os acontecimentos que justifiquem o registo, como por exemplo, o nascimento de um irmão, são registados pela educadora e pela criança. A análise do Diário, a atribuição de cargos e a Reunião de Conselho tornam o MEM uma metodologia especial que promove efetivamente o envolvimento de todas as crianças.

O meu primeiro grande desafio surgiu com o dia da árvore e início da primavera - tínhamos de promover o início de um projeto – e surgiram as primeiras dificuldades. Nós idealizámos um projeto! Esse foi o nosso primeiro erro, pois ao estancarmos o mesmo com as nossas ideias, esquecemo-nos que o projeto era para

ser criado e gerido por eles. É pedido ao educador que auxilie as aprendizagens, mas o projeto é das crianças. A segunda dificuldade surgiu com a necessidade de manter o pequeno grupo atento e interessado, já que os níveis de atenção e dedicação ao projeto vão oscilando e com tendência a diminuir com o decorrer do tempo. Esta gestão era facilmente conseguida pela educadora através de estratégias que lhe permitiam controlar os níveis de distração do grupo. Estas estratégias passam pelo simples deitar com a cabeça nos braços, colocar uma música calma no rádio, ou pequenos raciocínios lógicos que vão estimular a concentração do grupo.

Tendo eu também uma ligação forte ao primeiro ciclo, isso não me deixa descurar da avaliação, da busca de definições, conceitos e conteúdos, o que me levava a ter uma necessidade de tanto em atividades, como durante a realização de projeto, definir vários conceitos, de reformular a atividade, enaltecendo o suposto conhecimento ou suposta competência adquirida.

À medida que o estágio foi avançando, a metodologia foi-se interiorizando e tanto os projetos como as questões-problema iam surgindo com naturalidade. Aproveitando, por exemplo, o facto de a ementa do almoço ter sido alterada à última hora e de as crianças não terem gostado da comida, lancei perguntas como: “*Gostaram da sopa? Gostaram do empadão de peixe? Gostaram de banana*”? Fui questionando o grupo, enquanto um deles registava se gostaram ou não. No final, contabilizámos os resultados finais e propus-lhes que transformássemos os traços que tínhamos contado, em tampinhas coladas numa cartolina. E de uma simples alteração de ementa resultou numa atividade ligada à matemática, que se desenvolveu em quase dois dias, tendo em conta as dificuldades que foram surgindo. Esta atividade será posteriormente devolvida numa experiência-chave.

Uma atividade que certamente marcou esta prática educativa, foi a Caça ao Tesouro que organizámos no jardim Botânico. Realizámos previamente uma visita ao Jardim Botânico para um reconhecimento do espaço de forma a preparar toda a atividade - na altura, o mesmo não organizava atividades com crianças por motivo de obras. Após algum trabalho de preparação, dividimos o grande grupo em grupos de quatro e cada adulto seria o guia de um grupo. O objetivo era seguir as várias pistas distribuídas pelo espaço e encontrar o tesouro, para isso, cada grupo tinha um mapa

com todas as indicações. Com esta atividade foi possível desenvolver uma série de competências e conceitos, entre eles: explorar a orientação espacial, a lateralidade, a diferença, a semelhança, a quantidade, a altura, a largura. A atividade cumpriu todos os objetivos que tínhamos previsto.

Ao longo deste período, tive também o cuidado de solicitar às crianças – sempre que possível – um registo gráfico das atividades, das estórias ou dos passeios. Esta é também uma das formas de avaliar. Esse mesmo desenho pode também servir para ver que avaliações fazem as crianças de nós educadores. Este cuidado foi de tal forma notado que, para despedida, a educadora pediu a todas as crianças um desenho sobre mim e outro sobre a minha colega de estágio. No meu caso os resultados foram muito interessantes, visto que minha insistência para o registo gráfico estava bem retratada.

Em suma, a planificação, o trabalho por projeto, o *Mapa de Presenças*, *Mapa de Atividades*, a *Reunião de Conselho* e a *Reunião da Manhã*, a negociação e planificação partilhadas, passaram a ser – para mim - ferramentas e não formas de trabalho “bloqueadas” a uma metodologia específica. Folque (2012), conclui que “um dos aspectos fundamentais do modelo MEM consiste em as crianças poderem partilhar alguns dos papéis frequentemente atribuídos ao professor, tais como o de planear, o de avaliar e o de ensinar” (p. 373). Esta atribuição de papéis transforma-a numa metodologia dinâmica que promove a iniciativa da criança através da sua inata vontade de conhecer e descobrir, assente no projeto e no trabalho corporativo do grupo como um só, que promove os valores e a sua dinâmica em sociedade. É uma metodologia onde tudo inicia, passa e termina na criança, nas suas vontades, atitudes e querereres, Uma metodologia que envolve o educador como parte do processo e não o torna um espetador, fazendo com que este tenha que desenvolver um trabalho que não se cinge à sala e seu horário. Uma metodologia que torna apaixonante o ato de andaimar, pois permite ver o conhecimento e a criança crescerem lado a lado.

Cada minuto deste estágio foi uma aprendizagem. Aprender a refletir e como o fazer, foi dos maiores desafios a que alguma vez me propus e não o considero completo, nem fechado. A educação vive de um processo dinâmico e de desenvolvimento que nunca está concluído. Se pensarmos que o centro da educação

são as crianças e que estas são seres humanos em crescimento, desenvolvimento e aprendizagem, tudo isto a um ritmo fulminante, facilmente percebemos que a educação jamais pode ser estanque e fechada, o mesmo acontece com os seus processos e claro com a reflexão do educador. O facto de o meu estágio ter sido numa instituição com metodologia muito diferente do método tradicional, aplicada de forma muito bem definida e clara, permitiu-me experienciar algumas situações, que admito, não pensei serem possíveis.

A primeira grande lição que consegui retirar foi que o trabalho do educador tem sempre que ser previamente preparado, seja com que metodologia for. Esta preparação será uma certeza para a minha prática futura. Não posso dizer, para já, que sou um defensor incontestável do MEM, mas estou em parte “rendido” e convencido das muitas vantagens. É possível que no futuro possa aproveitar todas estas experiências que vivenciei e adaptá-las a qualquer contexto.

SECÇÃO B – 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

CAPÍTULO III- UMA SÍNTESE DA INSTITUIÇÃO

1 – A instituição e o ambiente educativo

O estágio em 1.ºCEB desenrolou-se na Escola Básica Integrada (EBI), que integra o agrupamento de escolas de Montemor-o-Velho, constituído como instituição em Julho de 2012. Situava-se na centenária vila, localizada na margem esquerda do rio Mondego, a meio caminho entre Coimbra e Montemor-o-Velho. A EBI contempla vertentes de Pré-Escolar até ao 3.º CEB.

O ambiente que se vive numa escola faz a imagem da mesma, e nesse sentido as relações entre os diversos intervenientes são o mais importante desse ambiente. O clima relacional além de institucional era cordial, podiam verificar-se momentos de partilha de saberes e de ideias, bem como momentos de relaxamento onde se trocam risadas entre todos os agentes de educação. A nível formal era a coordenação que fazia a articulação entre os diversos agentes educativos bem como com a comunidade escolar.

A sala de aula da turma B era a sala 13 e encontrava-se no segundo piso do edifício e tinha cerca de sete metros quadrados. O seu interior estava recheado por dois quadros brancos, uma bancada de experiências utilizada como arrumação, dois armários também de arrumação de material, um cabide para os casacos, uma secretária, vinte e seis mesas e vinte cinco cadeiras. Dispunha ainda de um projetor, um computador e uma impressora além do material de desgaste.

“A forma como o espaço é organizado influencia quer os padrões de comunicação quer as relações de poder entre professores e alunos” (Arends, 1995, p. 80), assim, a organização do espaço foi variando de acordo com as necessidades, as intenções da professora e também da reação comportamental dos próprios alunos

2 – A organização do tempo

É fundamental existir um equilíbrio na organização do tempo criando rotinas no dia-a-dia dos alunos, pois a gestão do tempo “requer conhecimento do currículo, dos princípios da aprendizagem, de cada aluno na sala, e das boas práticas de gestão

(Arends, 1995, p. 79).As rotinas proporcionam a aquisição de hábitos e a aprendizagem de conceitos alusivos ao tempo na gestão do dia.

Aquando o recorrer do estágio, de acordo com a legislação em vigor, o 1.º CEB organizava-se da seguinte forma relativamente à distribuição dos tempos letivos: oito horas de português, sete de matemática, três de estudo meio e expressões, duas de apoio ao estudo e uma hora de cidadania, sendo universal a todo o país, estando estes horários definidos de acordo com o Despacho nº 19575/2006. Seguindo as normas do Despacho referido, o horário da turma encontrava-se organizado da seguinte forma: *(conf.Anexo2)*

3 – As características do grupo

O grupo era constituído na sua globalidade por vinte e quatro alunos. Seis alunos eram do 1.º ano de escolaridade e dezoito do 2.º de escolaridade.

O grupo do 1.º ano de escolaridade era composto por seis alunos, dois meninos e quatro meninas. Duas crianças entraram precocemente no 1.º ano de escolaridade, tendo entrado apenas com cinco anos, revelando alguma imaturidade face ao grupo em situações do quotidiano. É de realçar que um par de alunos, um menino e uma menina, eram irmãos gémeos.

O grupo do 2.º ano de escolaridade era composto por oito raparigas e dez rapazes com idades compreendidas entre os seis e os sete anos de idade. O grupo vinha junto do 1.º ano de escolaridade, não existindo qualquer retenção até ao momento presenciado.

Três dos alunos eram acompanhados por um professor de apoio, tendo em conta que revelavam dificuldades na aprendizagem. Para estes alunos, no final do 1.º Período foi elaborado um Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual, de acordo com o Despacho normativo n.º 24-A/2012 do Diário da República.

O nível socioeconómico das famílias não era regular, mas verificava-se que parte do grupo de alunos provinha de famílias de nível médio e médio-alto. Verificava-se também uma diversidade ao nível das habilitações académicas dos encarregados de educação e das suas ocupações profissionais.

Os vinte e quatro alunos provinham da vila ou das localidades vizinhas, não existindo nenhum que exceda os quinze minutos de transporte. A escola tem parceria com a Santa Casa da Misericórdia e a Cruz Vermelha de Pereira, assegurando o transporte dos alunos.

Todos os alunos frequentavam aulas de enriquecimento curricular (AEC).

CAPÍTULO IV- A APRENDIZAGEM NO 1.º CEB

4.1 – A professora e os princípios metodológicos

A orientadora cooperante era docente há mais de vinte anos, sendo possível observar numa primeira oportunidade que a paixão pela profissão era o que a movia todos os dias. Os anos de prática, sustentada por diversas formações faziam com que a sua prática docente seja bem-sucedida conseguindo envolver os alunos e proporcionar-lhes momentos de aprendizagem com níveis de implicação elevados.

A professora não acompanhou o grupo desde o 1.º de ano de escolaridade, tendo integrado a EBI apenas naquele ano.

Ao observar a sua prática não foi possível encontrar nenhuma metodologia privilegiada, sendo que, após um diálogo com a mesma, ela assegurou que a metodologia a utilizar passa pela proposta aos alunos de tarefas de aprendizagem diversificadas e relacionadas com a vida real, pela utilização de materiais manipulativos, pelo envolvimento na planificação e desenvolvimento de projetos destinados a resolver situações problemáticas pelo recurso a trabalho de grupo, pesquisas, visitas de estudo, entrevistas, concursos, jornadas de atividades desportivas e pelo envolvimento escola/comunidade.

Privilegiavam-se espaços de reflexão em que os alunos tenham uma participação ativa e autónoma e em que definam regras, valores e atitudes conducentes à formação de cidadãos autónomos e livres, numa perspetiva de cultura de corresponsabilização.

Eram utilizadas práticas de diferenciação pedagógica que permitissem trabalhar um currículo comum através de estratégias que fossem adequadas às dificuldades que as crianças revelarem. Existia sempre a preocupação da interdisciplinaridade entre as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares bem como com as AEC.

A professora trazia consigo um elevado leque de materiais didáticos, utilizando-os, como complemento aos manuais adotados pela escola, usava com regularidade o computador e o projetor, dando introdução às novas tecnologias.

O trabalho realizado em sala de aula era predominantemente individual ou em grande grupo. No entanto, a docente utilizava diversas estratégias de aprendizagem que estimulavam e desafiavam os alunos a desenvolver diferentes competências:

proporcionava ainda diversas visitas à biblioteca escolar de forma a enriquecer a educação literária dos alunos.

O uso de reforços positivos era frequente, valorizando os sucessos dos alunos, dando-lhes autoestima. A colocação de desafios era regular, estimulando os alunos a querer saber e querer fazer mais e melhor.

A escrita acompanha frequentemente a comunicação oral que a professora valorizava como meio importante de aprendizagem, salientando a relevância da visualização das palavras.

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

4.2 A minha ação pedagógica

A minha experiência enquanto professor estagiário foi muito positiva. É de salientar todo o processo de integração efetuado pelos membros da comunidade educativa desta escola, mas principalmente a atitude de disponibilidade e de confiança demonstrada, desde sempre, pela orientadora cooperante, relativamente ao grupo de estagiários.

Este estágio curricular contribuiu, em grande parte, para a minha formação enquanto pessoa, alargando o meu conhecimento, revelando a minha faceta de professor.

Observar é, segundo Arends (1995), “ um procedimento para aprender a ensinar [...]” (p.556), assim, a primeira fase do estágio consistia em analisar o contexto educativo, examinando o espaço, a orientadora cooperante – os seus métodos, a sua postura e o seu ensino - os alunos e a forma como se relacionavam para poder refletir e preparar as minhas práticas. Esta observação foi muito importante para o desenrolar das minhas intervenções e desde cedo que foi

participativa, isto para que aos olhos dos alunos fossemos professores e não apenas meros observadores. Foi-nos dada a oportunidade de interagir diretamente com a turma, ajudando na realização de trabalhos em ambiente de sala de aula. Observei a forma como a orientadora cooperante desenvolvia o seu trabalho, gerindo os dois anos de escolaridade e constatando o grau de dificuldade na gestão dos dois anos. Logo na primeira semana, a orientadora cooperante lançou-nos o desafio de planificarmos uma atividade de integração para os alunos, como objetivo de nos colocarmos no papel de professores, de nos apercebermos como é trabalhar com a turma e ao mesmo tempo para que os alunos nos vissem como professores.

Escolhemos começar com o jogo “Sobe e Desce”, para o qual formamos seis equipas e onde pretendíamos realçar a importância do trabalho em grupo, através de um momento lúdico e onde foram também revistos alguns conceitos curriculares. Inicialmente, os alunos mostraram-se interessados e empenhados na sua realização, na maioria dos casos respondiam acertadamente às questões, mas mais para o final começaram a ficar distraídos e desinteressados, isto porque enquanto uma equipa participava, as restantes cinco estavam paradas e acabavam por dispersar, apesar disso, gostaram, tanto que tivemos de o repetir em mais duas sessões por forma a encontrar uma equipa vencedora.

Sendo este o primeiro contacto com a turma, posso afirmar que correu bem, eles aceitaram e cumpriram a maioria das regras, não havendo praticamente repreensões.

Seguiu-se a segunda fase, em que era esperado que desenvolvêssemos práticas pedagógicas, através de intervenções pontuais e em grupo, portanto, na semana seguinte demos início às intervenções, ainda que, em grupo e tendo em conta a falta de experiência, sentia-me mais seguro, sendo apoiado pelas colegas. Suportando-nos noutra material didático – o multibásico – planeámos trabalhar a unidade, a dezena e a centena. O material era totalmente desconhecido para eles, começaram por fazer construções e mesmo depois de explicada a finalidade do mesmo, durante a realização dos exercícios, os alunos demonstraram algumas dificuldades, pelo que decidi complementar com o ábaco. Nem todos conseguiram atingir os resultados esperados, o que foi uma frustração para mim e para as minhas colegas. Após uma reflexão com a professora cooperante e olhando para o desenrolar da atividade,

chegámos à conclusão que se tornou uma atividade confusa pela utilização de dois materiais em simultâneo, tendo em conta a especificidade de cada um. A professora chamou-me ainda atenção para a existência de demasiadas chamadas de atenção, tendo esta observado que repreendi constantemente os alunos, esta minha intolerância sendo o resultado da minha experiência enquanto aluno, no tempo em que as aulas eram lecionadas com uma turma em silêncio. Tentei ao longo das minhas intervenções mediar o ruído em sala e as conversas paralelas, mas acabei sempre por ter a tendência de controlar todas as intervenções dos alunos.

Esta primeira aula, tal como referido anteriormente, foi lecionada pelo grupo de estagiários, mas por sugestão da orientadora cooperante, passámos a intervir individual e alternadamente ao longo do dia, cada um com um bloco letivo, antecipando deste modo a terceira fase deste estágio. Durante duas semanas intervimos desta forma, dando hipótese a todos de lecionar um bloco letivo diferente, para perceber a disposição dos alunos de manhã e à tarde, e também a sua aptidão para as diferentes disciplinas. As aulas fluíam naturalmente. Estive sempre recetivo às críticas tanto da professora, como das minhas colegas, que incidiam na sua maioria no facto de ser praticamente intolerante ao ruído.

À semelhança do pré-escolar onde fui, juntamente com as crianças, descobrir de onde vinham as bananas, aqui, no seguimento do Dia das Bruxas, fomos perceber para que serviam as abóboras, além de ser usadas para comemorar este dia. Nasceu um trabalho de projeto, que se desenvolveu ao longo do estágio, às terças-feiras, num bloco de 1h. Foi-se incrementando a partir das questões das crianças, favorecendo o trabalho em equipa e o espírito democrático entre os elementos da turma. Em grupo, descobrimos como nascem e para que servem as abóboras, elaborámos um livro de receitas – que partilhámos com a comunidade – e por fim avaliámos o trabalho realizado. Mais uma vez, constato que este tipo de trabalho desperta o interesse e envolve todo o grupo. Ao longo do tempo, todos os alunos foram demonstrando vontade em participar neste projeto, com pesquisas, dando sugestões e opiniões. Realizamos por fim uma avaliação do mesmo, tendo concluído, que este foi um trabalho muito apreciado pelas crianças.

Ainda nesta fase, desafiados novamente pela orientadora cooperante, passámos a intervir o dia todo, com o objetivo de percebermos como funciona na realidade o

quotidiano de uma turma de 1.º CEB, sentir as dificuldade de gerir todo o período, mantendo um fio condutor entre as atividades, porque segundo a mesma, até aqui, nós conseguíamos a interdisciplinaridade com a passagem de testemunho, mas precisávamos de ir mais longe e a orientadora pretendia que conseguíssemos agilizá-la individualmente.

Este desafio começou por mim, numa segunda-feira e iniciei a semana tal como é habitual, com uma conversa sobre o fim de semana, mantendo a rotina, criando um momento propício à expressão oral, permitindo-nos conhecer mais os alunos. Optei por registar no quadro palavras-chave, construindo uma teia de conceitos. A partir dela os alunos do 2.º ano produziram um pequeno texto e os do 1.º ano ilustraram o seu fim de semana. Desta conversa averigui quais as profissões dos pais e, após uma breve análise das funções de cada profissão, e distribui duas imagens por aluno. Propus um pequeno jogo de adivinhas, onde tinham de descobrir a profissão e ver a quem correspondia a imagem. No desenrolar desta atividade, para meu espanto, verifiquei que alguns alunos desconheciam algumas das profissões mais correntes, como por exemplo sapateiro e costureira. Através do texto “Profissão é importante”, tinha o objetivo de os levar a descobrir o Grupo Nominal e o Grupo Verbal, tentei criar uma pequena analogia com gomas em forma de cobra, dando a entender a divisão da frase tal como a divisão das gomas, mas percebi que os alunos não estavam a compreender o meu raciocínio. Aproveitando o intervalo da tarde, a orientadora cooperante explicou-me que estava a avançar rápido demais, eram conceitos novos, e tinha de rever primeiros os conceitos de frase, nome e verbo e só depois avançar para os grupos verbal e nominal. Nesse momento senti-me perdido, mas depois desta explicação, fiz uma pequena revisão dos conceitos e acabei por conseguir explicar-me de forma que os alunos me compreendessem.

No final deste primeiro dia, fiquei exausto. Os alunos vinham enérgicos do fim de semana, e no período da tarde foi realmente difícil conseguir que eles estivessem concentrados e participativos, no entanto, foi uma pequena vitória na construção da minha postura enquanto professor.

Perto da época das avaliações, foi-nos pedido pela orientadora que planificássemos umas aulas de revisões para as fichas de avaliação, e a aula já decorreu sem grandes constrangimentos, tanto na ficha de revisões, como num jogo

interativo que usei para rever as matérias. O único constrangimento que existiu foi o mau comportamento por parte dos alunos, o que me obrigou a efetuar uma alteração de estratégia; de facto, tinha planificado primeiro o jogo, seguido de uma ficha. Como forma de os responsabilizar pelo seu comportamento, interrompi o jogo e realizaram a ficha primeiro. Esta alteração de estratégia foi aplaudida pela professora cooperante, salientando a minha capacidade de resolver o problema, não arrastando uma atividade só com o objetivo de manter a planificação.

Utilizando textos já trabalhados, resolvi ainda realizar um ditado, quando para meu espanto, constatei que a turma apreciou a atividade, mostrando interesse em repetir novamente uma atividade deste género.

Até então tínhamos planificado apenas para o 2.º ano de escolaridade, incluindo os alunos do 1.º ano quando as atividades assim o permitiam. Além dos mais pequeninos se sentirem injustiçados por não terem aulas com os *professores novos*, nós também estávamos a desperdiçar a oportunidade de planificar e lecionar com um primeiro ano, que tinha tanto para nos ensinar. Assim, combinamos com a professora e durante uma semana, todos passamos pelo 1.º ano. De forma a não nos incomodarmos uns aos outros – dois professores em sala, a lecionar anos diferentes, iria distrair tanto os alunos, como a nós próprios – o grupo do primeiro ano saía para uma salinha anexa e lá, trabalhávamos com eles.

Foi mais complicado planificar do que a prática com eles. O facto de serem apenas seis não dava grande hipótese para que eles se dispersassem e eles estavam entusiasmados, o que acaba por tornar qualquer atividade mais fácil de gerir. Já planificar tornou-se mais difícil, tendo em conta que, ao longo da maior parte do estágio, estive mais atento ao segundo ano.

Na semana do Natal sugerimos uma dinâmica diferente, organizando a sala em pequenos *ateliers*, nos quais os alunos, divididos por grupos, tinham a possibilidade de realizar diversas atividades lúdicas, tais como: construções, pintura, quebra-cabeças, labirintos, palavras-cruzadas e pequenas dramatizações, que lhes permitiam brincar e ao mesmo tempo rever alguns conceitos aprendidos até então. Levámos um boneco de neve reciclado para a sala, e acabou por ser mais um fator de sucesso, junto dos alunos.

O sucesso deste estágio deveu-se maioritariamente à exigência da orientadora cooperante para com o nosso trabalho, desta feita, a mesma lançou um desafio final, não contemplado nas fases do estágio, que consistia em gerir na íntegra a turma, durante todo o dia.

Durante o primeiro bloco letivo tudo correu bem; programei uma conversa sobre as férias e o significado do Natal, aqui tanto o primeiro ano como o segundo realizaram o mesmo exercício, permitindo agilmente gerir a turma por completo.

Eu e as minhas colegas de estágio estávamos reticentes na utilização do livro “Os três reis do Oriente” de Sophia de Mello Breyner Andresen, sendo que este era referido pelo Plano Nacional de Leitura, apenas para o 3.º ano de escolaridade. Porém, decidimos arriscar, efetuando uma leitura de cada capítulo em cada dia da semana, facilitando a sua interpretação. Aquando a leitura do texto, toda a turma ouviu e depois de uma interpretação oral, tive que pedir aos alunos do primeiro ano que esperassem um pouco, enquanto explicava o que os do segundo ano iriam realizar, e de seguida, quando estava a trabalhar com os do primeiro, eram os do segundo ano que estavam sempre a interromper com as duas dúvidas.

Nesse momento é que surgiu a dificuldade, não era no facto de ter duas planificações para um mesmo tempo letivo que residia o problema, difícil sim, foi conseguir desenvolver as planificações de forma a intercalar o trabalho autónomo e o trabalho com o professor entre os dois anos de escolaridade, visto que não podia trabalhar com os dois grupos da mesma forma, e admito que talvez tenha deixado os alunos do primeiro ano tempo a mais sem suporte. Esta situação já não aconteceu na segunda aula lecionada para todo o grupo, que foi, inclusivamente, a última.

A segunda aula foi mais simples, já tinha a perceção dos tempos e das reações dos alunos, deste modo, enquanto uns liam o texto, os mais pequenos realizavam a sua ficha, dando espaço de manobra para o esclarecimento de dúvidas.

O segundo bloco letivo, foi tempo de ir às compras, assim, dividi a turma em dois grupos, um grupo de vendedores e outro de compradores, para que pudessem simular um mercado. Todos os alunos tinham o dinheiro didático para efetuar as compras e os trocos.

Deixei a atividade iniciar sem qualquer indicação, querendo observar o comportamento dos mesmos numa atividade livre. Verifiquei que os alunos não

tinham regras, faziam demasiado barulho e não se sabiam comportar no local simulado. Acabei por deixar estender demais o tempo da minha intervenção que pecou pela demora, já foi numa fase em que alguns alunos estavam saturados uns com os outros. De regresso à sala, produzimos, em grupo, uma reflexão do que tinha corrido bem e/ou mal. Já no final do dia, cada grupo de compradores foi declarando o que tinham comprado e os valores gastos. Esses valores foram registados no quadro e os alunos efetuaram as somas para averiguar quem tinha comprado mais ou menos. Este exercício foi também realizado para os vendedores.

Recuperando a conversa sobre o que tinha corrido bem e/ou mal, introduzi os termos: conflito, sociedade, vida em sociedade e espaço social, abordando a gestão de conflitos, isto porque, os alunos andavam conflituosos, tanto dentro e como fora da sala de aula.

O desafio do “mercado” revelou-se dinâmico e a maior dificuldade que senti mostrou-se o facto de os alunos não se saberem comportar neste espaço, no entanto, foi fascinante ver a alegria com que os alunos manipulavam o dinheiro, dando asas à imaginação e inventando o que poderiam comprar com ele. Realço ainda as aprendizagens riquíssimas conseguidas através da manipulação de objetos e da interação do grupo.

A minha maior dificuldade, tal como já referi, foi como sempre, a minha adaptação a trabalhar com algum ruído. Logo, na reflexão da minha primeira intervenção, percebi que tal com já tinha acontecido em práticas anteriores, estava a individualizar as chamadas de atenção e a exigir um silêncio absoluto, algo que já sei que é impossível nestas idades, até porque “o ruído da sala por si só não é um problema” (Arends, 1995, p.96), o problema era eu perceber quando é que o ruído era ou não inadequado; para mim, inicialmente, qualquer ruído era inadmissível, mas com o tempo, percebi que por vezes, o ruído faz parte do processo natural inerente ao trabalho em grupo e eles estavam apenas a ajudar-se entre si. Contudo, alguns dos alunos, mesmo do 2.º ano, ainda interpretavam o contexto de sala de aula como informal, onde as aprendizagens não eram um fim, mas sim uma espécie de obrigação que tinham que cumprir no meio de um ambiente lúdico; aqui o ruído transformava-se em barulho e eu tive de arranjar estratégias para os acalmar,

como baixar a minha voz, pedir-lhes para descansarem ou mudar de exercícios para assim reduzir o número de intervenções para chamadas de atenção particularizadas.

As minhas intervenções começaram, como que automaticamente, a ser respeitadas pela turma e o meu controlo sobre o seu comportamento também foi melhorando rapidamente. Não posso, nem consigo desligar esta situação daquela que é uma das minhas maiores dúvidas na educação, que é o facto de o masculino e o feminino terem ou não interações diferentes no contexto escolar? É uma questão que deixo em aberto para uma reflexão posterior.

De um modo geral, considero que todas as atividades desenvolvidas correram bem, visto que os objetivos propostos eram alcançados com êxito e que os alunos se sentiam implicados nelas. Em suma, ao longo deste estágio recebi diversos conselhos tanto por parte da orientadora cooperante, como do professor supervisor, que contribuíram para a minha evolução e para que tenha sucesso e eficiência no futuro, apesar de ainda existirem diversos aspetos a melhorar.

Visto que este era o último estágio que realizava do meu processo de formação, a expectativa era alta. Eu precisava também, de tirar uma eterna dúvida: pré-escolar ou 1º ciclo? E na verdade... sinto que a dúvida perdurará sempre! São ambos ciclos tão diferentes mas ao mesmo tempo também muito iguais, já que, o núcleo e o objetivo do ensino serão sempre - ou pelo menos deveriam ser - a criança e o seu desenvolvimento.

PARTE II – DA TEORIA À PRÁTICA

“Conscientemente, ensinamos o que sabemos;
inconscientemente, ensinamos quem somos”

Hamachek

**CAPÍTULO V – A MATEMÁTICA NOS PRIMEIROS ANOS
DE VIDA**

“As bases para o desenvolvimento das crianças são estabelecidas desde cedo. A aprendizagem da matemática é construída a partir da sua curiosidade e entusiasmo e é desenvolvida, de forma natural, a partir das suas experiências”.

(NCTM, 2008, p.83)

Ao longo do nosso dia-a-dia somos confrontados com situações que originam a mobilização das nossas capacidades matemáticas, capacidades estas, que, por vezes, utilizamos sem nos darmos conta. As situações podem passar por analisar um horário de transportes públicos, pagar uma determinada quantia, fazer trocos ou simplesmente orientarmo-nos num determinado local. A matemática surge, quase que, naturalmente nas nossas vidas, assim como nas vidas dos mais pequenos. O foco desta experiência será sobre a importância da matemática em contexto pré-escolar.

Mesmo ainda em bebés, as crianças começam a desenvolver, embora que rudimentarmente, alguns conceitos matemáticos. Começam pela observação do espaço, da organização, das cores, das formas, depois começam a interação com o meio, isto é, a deslocar-se para apanhar um objeto e/ou a lançar esse objeto.

De acordo com (Caldeira, (2009a)) nos primeiros anos de vida “a criança terá experiências sensoriais e as primeiras emoções dos fenómenos, indo gradualmente fazendo a sua compreensão, tendo em conta a sua idade, grau de desenvolvimento e mentalidade” (p.88), logo, espontaneamente, as noções matemáticas vão-se criando, pois segundo o NCTM (2008) “antes da sua entrada para a escola, muitas crianças possuem uma quantidade considerável de conhecimentos matemáticos informais” (p.84). Assim sendo, cabe ao adulto compreender a sua realidade e partir das suas aprendizagens informais para estimular o desenvolvimento matemático das crianças. Para isso é necessário proporcionar-lhes um ambiente, onde a originalidade seja valorizada e o pensamento encorajado, dando-lhes assim, a oportunidade de construir as bases onde alicerçar as suas aprendizagens, privilegiando a sua investigação e reflexão.

A matemática, em idade pré-escolar, tem um papel fundamental para o desenvolvimento das crianças, e esta é de qualidade quando, de acordo com Clements (2001, p. 270 (in Caldeira, 2009a, p.140)), “convida as crianças à experiência matemática enquanto brincam, descrevem e pensam acerca do mundo”.

O domínio da matemática é muito mais do que o número ou uma sequência numérica, a matemática, é localizar, orientar, medir, pesar, ordenar, comparar, é tempo e é espaço e essas são competências que são possíveis de encontrar no simples ato de brincar. O ambiente da sala pode e deve ser pensado ao pormenor, de forma a contribuir para que as crianças naturalmente se apropriem de alguns conceitos matemáticos, e para isso é necessário oferecer condições para que a criança desenvolva a sua aprendizagem a partir de brincadeira ou de momentos de rotina.

A sala onde estagiei era uma sala rica, tanto a nível de materiais disponíveis como na sua organização. Os *instrumentos de pilotagem* utilizados pela educadora estavam colocados ao alcance das crianças, e a sua utilização frequente servia não só para seguir a metodologia mas também como intencionalidade educativa. São inúmeras as situações que surgem da observação, análise e interação com estes materiais.

O *mapa de presenças* (ver imagem 3) é preenchido pelas próprias crianças, através da interpretação de um gráfico de dupla entrada. O calendário (ver imagem 4) é também alterado todas as manhãs, dando oportunidade de os situar no tempo. O *mapa de aniversários* (ver imagem 5), que é dividido por meses, sugere a análise de quantidade e de tempo, existindo ainda um mapa secundário (ver imagem 5) que referia a quantidade de crianças com três, quatro ou cinco anos de idade. O simples facto de as áreas estarem limitadas e sinalizadas com o número máximo de crianças propõe a resolução de um problema.

De acordo com as OCEPE, é através dos “diferentes momentos [que] se sucedem ao longo do dia, que a criança constrói a noção do tempo” (ME p.75, 1997), deste modo, as rotinas da sala também são ótimos momentos para promover a noção temporal às crianças, já que elas acabam por ter a noção, por exemplo, que se a educadora pede para arrumar e para se prepararem as comunicações, então a seguir é hora de almoço.

A matemática, durante a fase de observação, suscitou-me logo interesse, pois a forma como a educadora abordava conceitos matemáticos, na contagem das crianças, na análise dos *instrumentos de pilotagem*, na divisão do grupo pelas áreas de trabalho, na realização e registo de receitas culinárias, na divisão de bolachas, era tão suave que nem parecia uma atividade intencional.

Ao longo do estágio - em conjunto com a minha colega - implementámos algumas atividades, e eu principalmente, insistia na matemática. Tive sempre a tendência a conduzir as atividades até à matemática, uma vez que é uma área que me interessa muito. Enquanto aluno, raramente me era explicado o sentido puro da matemática, as aulas tornavam-se enfadonhas e *era assim porque sim* e como profissional tenciono ajudar as crianças a descobrir a matemática de forma lúdica, porque é desde cedo que se criam conceções sobre saberes disciplinares. O desempenho das crianças nos anos iniciais pode influenciar as suas atitudes e decisões sobre a matemática em anos posteriores (NCTM, 2007). Por forma a influenciar positivamente essas decisões, “cabe ao educador partir de situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando o momento de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (ME, p.73, 1997). É possível partir de pequenos conflitos do dia-a-dia e desenvolver atividades dinâmicas, ao longo desta experiência pretendo relatar algumas das atividades que emergiram de pequenos momentos de discussão.

A quinta-feira à tarde era dia de natação para alguns. Numa dessas tardes, uma criança fez uma observação que me pareceu importante, afirmou que as crianças eram quase tantas como os adultos na sala. De adultos estávamos dois estagiários, a educadora, a auxiliar e uma outra estagiária do ensino secundário. As crianças em sala eram dez. Então eu lancei a questão *Como nos podemos organizar para ir passear e cada adulto levar o mesmo número de crianças?* Inicialmente as crianças foram realizando experiências por tentativa e erro, mas seria mais fácil passar do abstrato para o concreto, assim, os adultos levantaram-se e uma criança de cada vez ia tentando dividir as crianças para que todos os adultos ficassem de mão dada com o mesmo número de crianças. Foram várias as tentativas, com algumas dicas, até que conseguiram que cada adulto ficasse responsável e de mão dada com duas crianças. Tal como prometido, fizemos um pequeno passeio ao pátio. De regresso à sala, fomos passar o nosso problema para o papel, para no dia seguinte, podermos explicar aos amigos que não estavam (*ver imagem 7*). Uma simples observação gerou um problema e em grupo as crianças encontraram a solução, e isso fez-me perceber que é importante “agarrar” as pequenas interrogações e torná-las num problema que seja do interesse das crianças. Nestas atividades é necessário que o educador não se limite a

apoiar as soluções corretas, mas, por sua vez, que estimule “as razões da solução, da forma a fomentar o desenvolvimento do raciocínio e do espírito crítico” (ME p.78, 1997).

Nesse mesmo dia a ementa do almoço foi alterada repentinamente, e como a maioria das crianças não gostou do almoço, aproveitamos para direcionar a discussão para a matemática. Nesse sentido fizemos o levantamento de dados, para perceber quem tinha ou não gostado do almoço e qual o prato de que gostaram mais. Arranjámos três problemas: *Quem gostou da sopa? Quem gostou do empadão? Quem gostou da banana?* As crianças fizeram as perguntas, registámos os dados numa tabela de frequências e fez-se uma pequena análise. No entanto, como existiam duas variáveis, tornou-se complicado, as crianças faziam confusão com *Qual foi o prato de que mais meninos não gostaram?* Tentámos explicar o raciocínio, mas percebemos que não estava perceptível.

No dia seguinte, relembramos as atividades do dia anterior, para que todos percebessem, e construímos um gráfico de forma a clarificar. De acordo com o Ministério da Educação “a organização de dados em gráficos permite uma análise mais rápida, uma vez que a contagem dos elementos da mesma categoria é mais evidente” (p. 72, 2008). Em papel kraft de tamanho grande e tampas de iogurte, fomos transpondo os dados da tabela de frequências para o gráfico (*ver imagem 8*). Ficou definitivamente mais fácil a interpretação dos dados, mas continuava a existir uma relativa dificuldade tendo em conta que as duas variáveis geravam confusão. Duas variáveis, mesmo em gráfico, eram dados difíceis de interpretar.

Num outro dia, após a distribuição de rebuçados de frutos, surgiu uma boa oportunidade para um novo gráfico, apenas com uma variável: “Qual o sabor de rebuçado de que mais gostamos?”. Foi novamente realizado o levantamento de dados para uma tabela de frequências e, posteriormente, realizada a sua análise, o que se mostrou mais fácil (*ver imagem 9*). Um pequeno grupo fez o gráfico correspondente, e na hora das comunicações, o grande grupo voltou a analisar os dados, e facilmente se chegou à conclusão esperada. Apenas com uma variável o grupo tem uma análise mais simples.

Por indicação da educadora, tive sempre o cuidado de – em conjunto com as crianças – criar um registo das atividades. Estes registos são importantes, na medida

em que, podem ser posteriormente analisados, individualmente ou em grupo, promovendo um momento de reflexão e avaliação. Permite também que as crianças apresentem os seus raciocínios em público e assim o educador tem a possibilidade de averiguar as capacidades daquela criança.

A educação pré-escolar é um “período extremamente fértil em relação à construção de novos conhecimentos, sejam eles sociais, afetivos ou cognitivos, sendo a criança dessa faixa etária capaz de estabelecer relações complexas entre os elementos da realidade que a apresenta” [Caldeira, 2009a, p.148].

O sucesso do ensino e da aprendizagem depende da forma como o educador organiza as suas atividades, respeitando o ritmo de cada criança. Eu, enquanto educador, torno-me responsável pelo crescimento e independência de um determinado grupo de crianças. Assim a forma como estruturo as atividades tem de partir das vivências das crianças de forma a realizarem descobertas, e essas descobertas partem de jogos, partem de questões ou afirmações e são estes momentos que têm de ser explorados para levar a criança a desenvolver o interesse em resolver os pequenos problemas e mergulhar na matemática de forma espontânea.

As crianças constroem o seu conhecimento matemático através da necessidade de resolver os seus problemas e o educador tem a obrigação de as ajudar a ampliar o seu conhecimento, porque é desde cedo que são estabelecidas as suas bases, e “experiências matemáticas adequadas estimulam as crianças a explorar ideias relacionadas com padrões, formas, números e espaço, com níveis crescentes de aprofundamento” (NCTM, p. 83, 2008).

**CAPÍTULO VI – TRABALHO DE PROJETO: COMO
NASCEM AS BANANAS?**

“O trabalho em projetos é a forma mais eficaz de desenvolver competências fundamentais para uma verdadeira cultura científica, pois sustenta as aprendizagens na investigação, na pesquisa, na recolha de dados e seu tratamento, na elaboração de produtos culturais e na comunicação do processo e produto final, validando socialmente todo o trabalho” (Guedes, 2011, p.5).

O termo projeto, de acordo com o *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* (2015) é um “esboço de um trabalho que se planeia realizar”, ou seja, corresponde a algo que se pretende realizar ou atingir. Na vida corrente utilizamos o termo projeto quando tencionamos realizar alguma coisa, seja a nível individual ou coletivo, pessoal ou profissional. No entanto, nesta reflexão, pretendendo explorar o conceito no âmbito da pedagogia de trabalho por projeto.

O trabalho por projeto é um modelo que “se centra na experiência dos próprios alunos” (Serralha, 2007, p.166), é uma metodologia que visa dar resposta às necessidades das crianças, respondendo a questões do dia-a-dia, implicando-as diretamente no seu processo de aprendizagem.

Esta metodologia pode ser aplicada a todos os níveis educativos. Através desta forma de trabalhar é possível desenvolver e estimular as crianças para participarem no seu processo de aprendizagem.

A elaboração de qualquer projeto pressupõe a resposta a três questões base: *Porquê, Para quê e Como*. O *Porquê*, como ponto de partida, seja ele um problema, uma intenção ou simplesmente uma curiosidade. O *Como* não é mais que o desenrolar de todo o processo, o levantamento de questões, a planificação, as atividades e os recursos necessários. Finalmente, o *Para quê* que resulta no ponto de chegada, ou seja, o sentido do desenvolvimento do todo o processo (ME, 1998, p.93).

O trabalho de projeto promove o desenvolvimento intelectual das crianças, sendo este fortalecido quando lhes é dada oportunidade de conversar sobre aquilo que elas consideram importante, levando-as a colocar questões, resolver problemas e desenvolvendo a sua própria capacidade de aprender. Esta metodologia representa uma nova postura pedagógica, que rompe com o ensino transmissivo, permitindo que

as crianças vivenciem o seu processo educativo como seres social e culturalmente competentes.

De acordo_Rangel e Gonçalves, os projetos dividem-se por fases. Uma primeira fase em que se define o problema – uma questão central - e de seguida formulam-se sub-problemas resultantes da partilha de saberes, onde se averigua o que cada um sabe, e o querem saber mais. A planificação surge com o envolvimento das crianças, com a divisão de tarefas, estabelecendo como, quando e quem vai fazer o quê. A produção do trabalho implica a recolha e tratamento de informação, seja por pesquisas, visitas ou entrevistas. Ao longo desta fase as crianças vão construindo o seu conhecimento em colaboração umas com as outras. Quando concluído o trabalho, o próprio grupo faz uma autoavaliação do trabalho desenvolvido. Chega por fim o momento da divulgação, os responsáveis pelo trabalho apresentam os resultados ao restante grupo ou à comunidade, sujeitando-se nesta etapa ao questionamento ou à crítica por parte dos assistentes. Por fim, avalia-se e reflete-se sobre o projeto apresentado (2011).

Perante este processo, o educador tem um papel de dinamizador, de organizador e de mediador, ajudando as crianças, ou seja, “a sua função é de questionamento permanente, para que as crianças compreendam a necessidade de serem elas próprias agentes ativos das suas aprendizagens” (Guedes, 2008, p.8).

Tal como já referi neste Relatório, a minha prática educativa desenvolveu-se numa instituição que adota os princípios do MEM, e talvez por isso, quando se falava de projetos nas aulas de Prática Pedagógica, as minhas opiniões divergiam da maior parte dos meus colegas, que considerava complicado implementar a metodologia com crianças tão pequenas. No meu ponto de vista, a partir das observações iniciais eu considerava que seria possível desenvolver este tipo de trabalho, e assim foi, ao longo do estágio – em conjunto com a minha colega de estágio – desenvolvemos um conjunto de pequenos projetos. Nesta reflexão pretendo elaborar uma interpretação mais detalhada sobre um dos projetos – Como nascem as bananas?

Este projeto surgiu de um momento informal, enquanto conversávamos sobre o painel do Dia do Pai que continuava afixado na parede, quando um menino disse que o pai tinha *desenhado uma árvore que dava tomates*, ora eu já tinha sido previamente alertado que poderiam surgir afirmações deste género e tinha de estar preparado.

Pegando naquela afirmação, gerou-se uma pequena discussão sobre árvores, frutos e sementes, quando uma nova afirmação *as bananas não têm sementes nem caroços* gerou rapidamente uma nova discussão. *Se as bananas não têm sementes, então como nascem as bananeiras?* Esta questão acabou por ficar suspensa pela hora de almoço. À tarde, trouxe para a sala duas bananas, descascámo-las, cortámo-las e até as analisámos à lupa.

De acordo com Peças (2006, p.59), “o projeto exige uma história, um sentido de pertença, uma identidade”, e assim surgia um projeto. O primeiro passo foi averiguar os conhecimentos do grupo sobre o assunto e registou-se no Diário de Turma que iríamos querer saber mais, as crianças ficaram ainda de perguntar aos pais o que eles sabiam sobre as bananas e as bananeiras.

Na manhã seguinte, o grupo apresentou as informações recolhidas em casa – alguns trouxeram uma pesquisa bastante completa – verificámos o que já sabíamos e concluímos o que queríamos saber mais. Juntou-se um pequeno grupo de quatro elementos, e fizemos o registo no Mapa de Planeamento de Projetos. É neste instrumento que se regista “o que queremos saber, o que já sabemos ou pensamos saber, onde vamos saber, o que vamos fazer e com os dados que recolhemos, como e quando vamos divulgar, e avaliação do projeto” (Guedes, 2011, p.6). Pediram-me para pesquisar na biblioteca da escola e posteriormente no meu computador, para recolher informação e imagens, com o intuito de realizarmos um livro. Após a recolha de informação era altura de pensar como iríamos construir o livro, seria um livro igual aos outros? Ou um livro especial? Decidiram prontamente que queriam um livro em *forma de banana*.

Para uma sessão seguinte imprimir as imagens escolhidas (*ver imagem 10*), mas antes de elaborar as páginas do livro eles fizeram e decoraram as capas. Ao mesmo tempo desenvolvíamos com outro pequeno grupo o projeto Van Gogh e tínhamos visitado a Galeria Edifício Chiado em Coimbra. Nesse sentido lancei-lhes um desafio: “*porque não fazer uma capa diferente?*”. Decidiram decorar a capa com uma tinta que ficasse “*mais grossa e com riscos*” tal como um quadro que tinham visto. Perguntei: “*para a tinta ficar como pasta de dentes?*”. Decidiram juntar pasta de dentes e dar a essa pasta formas diferentes tal como o pequeno grupo que pintou os girassóis de Van Gogh à mão. Para poderem criar formas diferentes na pasta, levei

pincéis, um pente de cabelo, uma escova de dentes, uma lâmpada. Decidiram utilizar a escova de dentes e o pente (*ver imagem12*) “*Faz ricos de certeza*”! Fomos em conjunto criando um texto e uma ordem de imagens para o livro.

Concluído o processo de produção, preparou-se a sala para a apresentação, sendo neste momento que existe a necessidade de “validar junto dos pares o trabalho realizado, a [s] criança [s] está [estão] a assegurar-se de que efetivamente o seu esforço é reconhecido pelos outros e que o seu conhecimento é um bem comum e deve ser partilhado por todos” (Guedes, 2011, p.8). As crianças estavam bastante entusiasmadas e com confiança e a vontade de transmitirem aos colegas aquilo que tinham descoberto era muita e, nesse sentido, explicaram o processo de produção do livro (*ver imagem 11*). Responderam ainda a questões por parte dos colegas, e estes fizeram uma avaliação do projeto desenvolvido. O livro ficou na biblioteca da escola, como produto de um trabalho de projeto.

Considero que este projeto foi bem sucedido, no entanto aquando da formação do grupo, acabaram por se juntar as crianças *com mais capacidades*, o que acabou por gerar inicialmente uma disputa e por conseguinte levou a falta de interesse em alguns momentos do projeto, aqui surge a necessidade de ser flexível, adiar ou alterar atividades por forma a cativar novamente o interesse dos intervenientes, é importante salientar a necessidade de criar grupos heterogéneos que resultem em cooperação. Aqui percebi que o papel do adulto neste processo, o questionamento constante e a orientação são fundamentais para o sucesso do trabalho, bem como, fomentar o espírito cooperativo para que o trabalho seja fruto de um todo.

Este projeto foi genuíno, nasceu diretamente da curiosidade das crianças, e com o direcionamento correto – a meu ver – foi desenvolvido e concluído por um grupo de crianças, ou seja, o projeto correspondeu aos interesses daquele grupo. Nesta fase, sinto-me obrigado a refletir sobre vários projetos que vejo ser implementados nas escolas, que são impostos pelos educadores, porque facilmente conseguimos motivar as crianças a aderir a um projeto que surge do nosso interesse, e não são esses que são relevantes para as crianças. É neste sentido que “as escolas e as turmas têm de ser defender de uma inflação de pseudoprojectos que reduzem os sujeitos a executores de atividades como uma lógica exterior e oportunidade

deslocada” (Peças, 2006, p.59). Os projetos têm de implicar as crianças e deixar que estas participem efetivamente no desenvolvimento do trabalho; só assim a criança pode ser considerada como “um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas” (ME, 2011, p.19).

Não poderia acabar esta reflexão sem referir a capacidade que o trabalho por projeto tem em articular os saberes. Ao longo deste projeto as crianças passaram por várias áreas de conteúdo, desde a expressão plástica, ao conhecimento do mundo, passando pelo domínio da matemática e da linguagem, trabalhando e desenvolvendo um diverso conjunto de competências. Logo, esta é uma metodologia transdisciplinar que “permite proporcionar pontos de crescimento no trabalho articulado, entre disciplinas (idem).

Em suma, realizar projetos que contemplem atividades atrativas e estimulantes, que tenham em consideração a bagagem dos seus principais intervenientes, partindo dessa bagagem para a apropriação e produção de novos conhecimentos, é uma condição essencial para o desenvolvimento das crianças. Cabe-me a mim – a nós, futuros educadores e professores – estar atento e tornar a minha prática atrativa e estimulante para levar a crianças a quererem e a gostarem de aprender.

CAPÍTULO VII – UMA QUESTÃO DE GÉNERO

“Os teus pais trabalham ambos e ambos tomam conta de ti. O pai natal ofereceu-te um aspirador e ficaste muito contente! O pai aspira a casa e queres ser como ele. E agora já estás crescido e vais para o jardim-de-infância. O pai e a mãe vão levar-te e é o pai que te vem buscar mais tarde. Que sítio tão esquisito! Não há homens! Todas as pessoas crescidas que tomam conta de ti são senhoras. (...) Então é assim o mundo? As pessoas que tomam conta de crianças têm de ser senhoras?”

(Burguess, p.6, 2012)

A minha constante procura e escolha deste tema, não está exclusivamente associada à minha ação ou relação com as crianças, mas sim com a minha ação e relação com os adultos com quem me cruzei ao longo deste percurso académico, principalmente no que diz respeito à área da educação pré-escolar.

Ser um homem no meio tradicionalmente de mulheres, não foi por acaso. Não aconteceu de forma pensada ou calculada, foi uma decisão sentimental e não racional. Eu queria mesmo ser educador/professor, não existia outra possibilidade e isso levantou questões e até mesmo comentários, que, como é óbvio não tiveram origem nas crianças, porque a sua lógica e simplicidade não geram esse questionamento sexista, mas sim, por parte de alguns adultos, provavelmente presos a um pensamento mais complexo e menos prático. Porque não outro percurso académico? Foram diversas as situações em que me colocaram esta questão e não posso ignorar o facto de muitas vezes ter ouvido comentários menos agradáveis, como por exemplo: *Ele vai desistir... isto não é para homens! Ou Ele é homossexual ou tem namorada*; complementando estas situações com o das realidades que vivenciei, decidi nunca desistir e em simultâneo aprofundar este tema.

A simplicidade prática do pensamento de uma criança é algo de maravilhoso que me fascina como ser humano, isto porque não se é educador ou professor porque se tem jeito com as crianças, mas sim por variadíssimas outras razões ... e eu sinto e vivo essas razões.

Não pretendo justificar ou tão pouco batalhar por uma igualdade de género nas áreas do pré-escolar e do 1.º CEB. É fácil reconhecer que ainda se vive socialmente agarrado à ideia de que o mundo da educação até ao 2.º CEB é o considerado um *mundo de mulheres*. Existem muitos motivos para este facto, sendo que a divisão cultural estereotipada das profissões é a causa que mais pesa.

É verdade que constituição e formatos familiares modificaram-se muito nos últimos anos e isso criou uma nova imagem para os conceitos de pai e mãe, podendo até referir que existem vários tipos de pai e mãe. No entanto, não depreendo que aos olhos das crianças esses conceitos tenham mudado, para mim, a perceção que as crianças têm da figura homem e mulher mantém-se inalterada. A minha postura como elemento do sexo masculino está formatada por uma sociedade ainda muito agarrada a alguns paradigmas ideológicos, tornando por isso, a minha postura e abordagem diferentes da de um elemento do sexo feminino. Não é melhor nem pior, é simplesmente diferente, assim como a perceção das crianças é reconhedora dessa minha postura diferente.

Ao longo dos diversos estágios, sempre fui reconhecido em pé de igualdade e sem qualquer diferenciação para com as minhas colegas estagiárias. Isto por parte das pessoas que trabalharam diretamente comigo, bem como, quando a própria organização espacial das instituições - principalmente as de educação pré-escolar - não estão de todo preparadas para lidar no domínio laboral elementos de sexos diferentes.

Ao realizar uma resumida análise ao meu percurso, posso concluir que iniciei os estágios como que auto protegendo-me de algumas atitudes que me poderiam colocar numa ou outra posição mais frágil. O pré-escolar é o ciclo mais rico destas situações: inicialmente mal entrava no dormitório, ora durante o período da sesta ora no período do levantar, ou também, por exemplo, quando me tentava desviar da casa de banho das crianças enquanto estas a utilizavam, inclusive quando o papel higiénico acabava e elas me chamavam para eu providenciar mais. A minha preocupação centrava-se em saber lidar com o que os outros - principalmente os pais - diriam ou pensariam das minhas atitudes e posturas. Contudo, com o decorrer da prática, após várias conversas, ora com as colegas, ora com o pessoal docente e não

docente, fui realizando as tarefas o mais normalmente possível, acabando por ultrapassar essas barreiras.

Esta autoproteção a que me refiro não foi uma atitude voluntária, fi-lo de forma inconsciente, talvez como reflexo das histórias e mitos que existem associados ao sexo masculino na educação pré-escolar. Quando emprego o termo **frágeis**, este é utilizado sem nenhum sentido pejorativo ou de forma literal, apenas o utilizo porque, qualquer situação que cause uma interpretação incorreta nesta área, torna-se sempre um assunto delicado, isto porque envolve a criança e a plenitude do educador como educador, como homem e como ser humano.

No meu ponto de vista, toda esta complexidade está associada ao facto de a ação - no pré-escolar especialmente – estar diretamente ligada ao toque e ao cuidado, e existindo uma ligação obviamente mais física entre educador/professor e a criança. Esta ligação poderá não ser tão bem aceite como a ligação que existe com um elemento do sexo feminino. Aparentemente, as mulheres estão mais ligadas aos afetos e ao toque físico com as crianças, até pela questão física da maternidade.

Quer como estagiário, quer um dia como educador ou professor, julgo que este processo de autoproteção acabará sempre por surgir associado a esta espécie de mito cultural, mas acredito que irá acabar por desvanecer, tornando-se menos vincado com o passar do tempo.

Toda esta questão não é nem histórica nem factualmente infundada, tal como refere Sarmiento “ao utilizar o designativo no feminino estamos a relatar a verdade social, na medida em que, até 1974, não era permitida a existência de homens-educadores de infância, sendo que na atualidade este grupo profissional é composto, numa percentagem acima dos 98%, por mulheres” (p. 1; 2009).

Penso que não será descabido reconhecer que o papel dos homens na educação pré-escolar e no ensino do 1.º ciclo foi ganhando peso, porque os homens são vistos como mais possibilitadores, ou seja, mais capazes ao nível organizacional, não pela sua maior capacidade intelectual ou profissional, mas sim, porque ao fazê-lo num meio onde trabalham apenas elementos do sexo feminino, essa capacidade tem maior margem e diferenciação. “Contudo, não há dúvida de que a influência masculina pode acrescentar alguma coisa a um centro para a infância e melhorar as experiências que são proporcionadas às crianças. (McNair, p.37, 2013) ”

E as crianças? E a forma como elas veem esta presença masculina? Nos primeiros momentos, existem sempre algumas perguntas e observações – fantásticas - sobre a minha fisionomia como: *tens barba* ou *tens pelos nos braços*, mas depois tudo acontece normalmente. Recebi sempre a mesma atenção e atitudes idênticas de carinho que as minhas colegas de estágio, embora no 1.º CEB já se verificassem algumas diferenças - embora muito ligeiras - por parte dos alunos rapazes. Esta situação poderá ter a ver com uma de duas questões: ou no seu ambiente familiar existe já essa distinção e maior distância sentimental para com os elementos do sexo masculino, seja por uma questão de educação ou seja devido à autoridade imposta, ou estas crianças, já começam a ser eles o reflexo da construção que a sociedade vai construindo nelas na questão do género.

“Não se nasce menino ou menina, passa-se a sê-lo”, segundo (*Rubio, p. 15, 2012*). Esta é uma verdade impenetrável, o que vem a seguir é que vai definir a identidade de cada um. “É indispensável compreender a construção da identidade: se a diferença biológica de género é uma realidade inquestionável, é o significado que a sociedade atribui a essa diferença que serve de referência às crianças” (*idem/ibidem*”).

É no comportamento que existem as maiores diferenças, permanecendo a sensação que as crianças reconhecem a figura masculina como mais autoritária e gestora de regras comportamentais. Homens e mulheres serão sempre semelhantes nas competências e orientações curriculares, mas seremos sempre diferentes na atitude porém, ao olhar das crianças serão sempre semelhantes tanto na presença como na relação e construção. O ideal seria possuir o melhor destes dois mundos, e acredito que o tempo se encarregará de proporcionar essa evolução às nossas crianças.

**CAPÍTULO VIII – A IMPORTÂNCIA DOS RECURSOS DIDÁTICOS
NO ENSINO**

“Não há nada na nossa inteligência que não tenha passado pelos sentidos.”
Aristóteles

O mundo em que vivemos está em constante mudança e atualização, o ensino não é exceção. Os novos programas lançam novas exigências e surge a necessidade de se desenvolverem novas atividades e novos métodos. As crianças exigem mais dos professores e os pais exigem mais da escola.

Ensinar assume um papel fundamental na vida dos alunos, logo o professor assume-se como peça fundamental no sucesso dos seus alunos. Este tem o dever de planear situações onde as crianças estejam sujeitas a experiências ricas e diversificadas. Recorrer a materiais didáticos pode ser uma boa estratégia para proporcionar essas experiências.

Ao longo do estágio recorreremos diversas vezes ao uso de materiais, cativando os alunos e implicando-os na construção da sua própria aprendizagem; pretendo então, efetuar uma breve reflexão sobre a importância do uso de materiais didáticos no ensino.

Ao realizar uma revisão da literatura é possível concluir que não existe um consenso relativamente à expressão utilizada, deparei-me com um conjunto de autores que a define *material manipulativo*, *material didático*, *material estruturado*, entre outros...; irei então referir-me como material didático, tendo em conta que foi assim que foi denominado ao longo do meu processo de formação. Ora, embora existam algumas diferenças nas visões dos diversos autores, aparecem também várias semelhanças, resumidamente, segundo [(b)Caldeira (2009)],

“o material é qualquer objeto manipulável, utilizado na sala de aula, para auxiliar o ensino (e os professores), a aprendizagem (dos alunos), tendo o papel de auxiliar na construção/reconstrução de conceitos, servindo de mediador, por meio da manipulação e análise, as teorias e as práticas sociais” (p. 19).

Estes recursos podem ou não estar na escola, podem ser humanos ou materiais e servem para auxiliar o professor e facilitar a aprendizagem, ou seja, os materiais didáticos são todos os materiais “que podem ser manipulados e trabalhados de forma a permitir aos alunos obterem resultados finais relativamente à atividade que se está a tratar na aula” (Botas & Moreira, p.258).

Apesar dos materiais serem fortes instrumentos nas aulas, eles não substituem o professor. Este é sempre o elemento principal do ato de ensinar, da mesma forma, que desempenha um papel fulcral no que diz respeito à utilização de materiais didáticos na sala de aula, é o responsável pela escolha e determinação do uso do mesmo. De forma alguma o professor deve utilizar um material para poupar o seu trabalho, deve ter a consciência que a sua função é fornecer caminhos para que os seus alunos construam a sua aprendizagem. A utilização desmedida de determinado material não vai gerar uma experiência significativa, sendo que para que isso aconteça esta deve ser planificada, cuidada e supervisionada.

Antes de iniciar o trabalho propriamente dito, o professor deve deixar as crianças explorarem o material, permitir que brinquem com ele e só depois introduzir o conceito que se pretende trabalhar. Foi assim que utilizámos o *material multibásico* (ver imagem 14) e o *geoplano* (ver imagem 15); inicialmente deixamos as crianças explorarem o material e só depois mostramos para que servia e como se utilizava, dando as respetivas tarefas. É necessário explicar que não é um brinquedo, mas sim um instrumento que vai ajudar a compreender um ou vários conceitos.

Planificar e gerir estas atividades é um desafio para os profissionais, isto porque, exige um trabalho extra que não se exige na planificação de aulas expositivas. Em conversas informais com vários professores é possível perceber que nem sempre recorrem ao uso de materiais didáticos; isto acontece, ora por desconhecimento da existência de materiais na escola, ora por falta de tempo para os elaborar, ou até porque alguns não reconhecem a importância do uso destes materiais.

Durante o meu processo de formação, fui alertado várias vezes para a importância do uso de recurso a diferentes estratégias no ensino e em estágio, conclui que é de facto “fundamental que a formação inicial de educadores/professores proporcione situações e aprendizagens para contactarem, construírem, manipularem

materiais, de forma a descobrirem e obterem conhecimentos sólidos sobre a sua utilização” [(b)(Caldeira, 2009, p. 34)]. Ao longo do estágio, além de utilizarmos os materiais já referidos, planificamos as aulas, baseando-nos em materiais pertinentes, tais como livros literários (*ver imagem 18*), teatro de fantoches, flanelógrafos, projeções, jogos e até um mercado com objetos reais (*ver imagem 17*), sendo que parte deles foram elaborados por ao longo do curso. Percebemos de facto a relevância destes materiais, comparando-os com algumas aulas mais expositivas. Era visível a diferença na participação muito positiva das crianças, o empenho nas atividades e até as suas reações.

Demos ainda muita importância ao computador, usando-o como um meio para cativar as crianças; uma das aulas que alcançou mais “sucesso” junto dos alunos, foi uma aula baseada na Escola Virtual, que consistia no ensino da numeração romana (*ver imagem 16*). A verdade é que o computador e as tecnologias que lhe estão associadas são um grande potencializador e podem ajudar a superar limitações, sendo que se tornam também uma alternativa e um complemento ao modelo tradicional. Os computadores apoiam as aprendizagens pois permitem praticar concretamente, contudo compete ao professor selecionar os programas certos, permitindo aprendizagens significativas aos alunos. Para Moran, Masetto e Behrens (2011), “a utilização do computador só trará vantagens como instrumento no processo de ensino-aprendizagem, se for inserido num contexto que reúna atividades desafiadoras do crescimento intelectual dos alunos” (in Merrelho, 2010, p.33).

Os materiais didáticos ajudam o professor a comunicar e os alunos a compreender e a estruturar a sua aprendizagem; os recursos incentivam, estimulam os alunos a gostar de estudar e quando o professor usa um cartaz para explicar um conteúdo a compreensão é maior, desperta o interesse por parte dos alunos, tornando a aula mais dinâmica. Em suma, posso concluir, que a utilização dos materiais didáticos em sala de aula tem grande importância no sucesso do ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos, isto porque “ele facilita, aprimora o trabalho do professor, como também é bastante significativo em [na] sua prática pedagógica” (Andrade, 2013, p. 25).

**CAPÍTULO IX - O DITADO - UM EXERCÍCIO MAL -
AMADO OU UM INSTRUMENTO DE TRABALHO?**

Todos os seres humanos surgem com uma capacidade inata de aquisição da língua materna, o que faz com que a aprendizagem da leitura e da escrita se desenvolva mais tardiamente, isto porque, ela está dependente da escolarização da criança

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

O professor e o aluno são atores de um processo que é decisivo no decorrer de aprendizagem da criança. Aprender a ler e a escrever é uma condição essencial para que o aluno tenha sucesso escolar, pessoal e social, tendo um papel muito importante no desenvolvimento do ser humano.

A escrita, segundo Scala (1997), é “uma capacidade de representar ideias com formas gráficas e a letra como um recurso instrumental da leitura e da escrita”, (p.12), a escrita prevê uma representação gráfica que tem um significado, a escrita é a capacidade de fazer a transcrição de sons de uma palavra (fonemas) para sinais gráficos (grafemas), ou seja, as palavras redigidas possuem combinações de unidades visuais que correspondem aos sons das palavras (Ana Paiva, 2009, in Salvado, 2015).

A escrita é uma atividade com grande complexidade, ora, uma competência para ser adquirida necessita de treino, e para que as crianças dominem a escrita, existem variadíssimas estratégias; no entanto, nesta reflexão pretendo focar-me apenas num exercício, um exercício que pode ser considerado obsoleto por uns e por outros, uma forte estratégia de ensino – o ditado.

O ditado é uma prática já antiga – lembro-me dele nos meus tempos de escola e também de ouvir falar dele dos mais velhos – que têm tendência a resistir ao tempo e às mudanças. Ao longo da minha prática educativa com alunos do 1.ºCEB, recorri por diversas vezes ao ditado – de texto, frases e palavras – como estratégia de treino de ortografia. Após o ditado e respetiva correção, os alunos recopiavam as palavras com erro cinco vezes. Contrariamente ao esperado, as crianças demonstraram interesse e gosto pela atividade. Os ditados eram realizados em todas as áreas letivas,

fosse de textos em português, como de frases ou palavras com conteúdos de estudo do meio e matemática. Esta estratégia acabou por gerar alguma discussão entre mim e as minhas colegas de estágio e também com a professora cooperante, pois se o ditado é desaconselhado e desacreditado por algumas correntes mais modernas da educação, a verdade é que o seu resultado e o interesse dos alunos durante a prática educativa, contrariam essas correntes. No entanto, enquanto aluno, fui sujeito diversas vezes a esta estratégia e no meu ponto de vista, tanto no papel de aluno, como de professor, encaro este exercício como uma estratégia de aprendizagem que resulta.

Segundo Sousa, (2014), “o ditado como um exercício para a aprendizagem da língua, com especial ênfase na ortografia, é prescrito nos diferentes programas de português” (p.116), no entanto na didática das línguas, formada no início dos anos 80, o ditado não fazia parte das estratégias de aprendizagem, mas a verdade é que os profissionais de educação recorriam a ela, já na década de 90, este exercício passou a ser uma prática corrente; atualmente, o ditado consta das Metas de Aprendizagem de Português do Ensino Básico:

13. Desenvolver o conhecimento da ortografia.

1. Escrever corretamente a grande maioria das sílabas CV, CVC e CCV, em situação de ditado.

3. Escrever corretamente cerca de 45 de uma lista de 60 palavras regulares e 5 de uma lista de 15 palavras irregulares, em situação de ditado. (ME, 2015, p.47)

Tal como já referi, o ditado é um exercício que tem atravessado gerações, e a atitude do professor face ao mesmo é relevante na forma como está encarado pelos alunos. Se o exercício for adotado apenas como um meio de avaliação, dando apenas importância ao produto final, analisando a quantidade de erros e assim catalogar alguns alunos, vai gerar o desinteresse por parte deles, podendo até – para os com maiores dificuldades – tornar-se um momento angustiante. No entanto, se o professor considerar relevante o processo, ao invés do produto, este exercício pode mostrar-se uma forma de resolução de problemas, analisando o erro como meio para desenvolver uma prática direcionada, utilizando-o como instrumento de trabalho que

intervêm positivamente junto dos alunos; assim, o erro deve tornar-se impulsionador de uma pedagogia direcionada, para isso “o professor pode valer-se do erro noutros sentidos: analisando as causas, adotando uma atitude compreensiva, propondo situações para que o aluno descubra as suas falhas” (Torre, 1993, citado por Azevedo, 2000, p.67 citado por Salvado, 2015, p. 31).

Para o ditado, os alunos têm de ter a capacidade de resolver de problemas, entre eles: escutar ativamente, respeitar a orientação convencional da escrita, fazer corresponder som/letra, desenhar corretamente as letras, espaçar e acentuar as palavras, têm por isso, que aplicar o conjunto de regras do sistema de escrita. (Salvado, 2015)

Ao longo desta reflexão sobre o ditado, já salientei alguns fatores que comprovam que o exercício em si contribui positivamente na aprendizagem dos alunos. Findo o estágio, e no decorrer desta reflexão, resultado de várias pesquisas realizadas, constatei que existem mais ditados para além do ditado denominado tradicional, que embora convirjam todos no mesmo objetivo – ajudar os alunos a escrever sem erros – acabam por tornar o exercício mais dinâmico, dando autonomia aos alunos para irem mais além, resolvendo problemas entre eles.

De acordo com Carvalho (2009), in Cravo, (2014) existem “três tipos de ditado”, o ditado silencioso - em que o aluno escreve o nome da figura representando-a em ditado de texto; o ditado de texto – o aluno escreve o texto ditado pelo professor; e o ditado de palavras – em que o aluno escreve as palavras ditadas. Existem, no entanto, outros autores que referem o ditado a pares, o ditado de turma, o ditado de secretária, o ditado coletivo, ditado gramatical, telegráfico, entre outros (Cassany, 2004, in Cravo 2014).

Concluindo, o ditado pode efetivamente ser um exercício mal-amado, se for reduzido ao objetivo de avaliação, no entanto – e refutando a minha opinião inicial – quando utilizado como instrumento de trabalho, este torna-se uma estratégia de ortografia considera fundamental para a prática contínua da escrita.

CAPÍTULO X – INVESTIGAR AS VOZES DAS CRIANÇAS

“As crianças são seres competentes e portadores de uma perspetiva única sobre si e sobre vida” (Arenilla, Gossot, Rolland, & Roussel, 2001, p. 120). Assim, escutar as vozes das crianças surge como tema investigativo deste Relatório e tem como objetivo compreender as perspetivas das crianças em relação ao JI, à escola, ao ambiente educativo e às inter-relações. A partir das informações obtidas através das crianças será possível, além de as conhecer, “identificarmos e respondermos às suas necessidades, interesses” (Oliveira-Formosinho., 2008, p. 27).

Metodologia

A metodologia utilizada foi de cariz qualitativo, assentando na análise qualitativa dos dados, ou seja, em dados não-numéricos. Esta análise fundamenta-se na *Grounded Theory* (GT) que segundo Coelho (2004, p.227) “é uma metodologia geral que permite o desenvolvimento de teoria sustentada em dados recolhidos e analisados de forma sistemática”. Através da GT é suposto que se elaborem teorias que conduzam à compreensão da perspetiva que as crianças têm da escola e eventualmente, proporcionar alterações ao processo educativo, para se elaborarem teorias é necessário construir uma investigação e cabe ao investigador criar e gerir a investigação, tendo um papel de destaque ao longo do processo, na medida em que, lhe cabe a ele analisar as situações de forma crítica, assim é suposto que se criem teorias que permitam perceber um fenómeno, que neste caso é compreender a perspetiva das crianças em relação à escola.

População-alvo

A população-alvo deste estudo encontra-se dividida em dois grupos, de contextos bastante diferentes. São crianças com idades compreendidas entre os quatro e os sete anos de idade. O grupo do pré-escolar insere-se no contexto citadino e o grupo de 1.ºCEB, por sua vez, insere-se num contexto rural.

O grupo do pré-escolar era constituído por vinte e uma crianças, sendo que foram apenas entrevistadas dezanove. Duas apresentavam ainda muitas dificuldades

em se expressar, a terceira criança não falava a língua portuguesa, apesar de termos tentado realizar a entrevista, não possível obter dados válidos para esta investigação.

O grupo de 1.ºCEB era constituído por 24 crianças, e foram entrevistadas todas as crianças da turma.

Instrumento de recolha de dados

As entrevistas semi-estruturadas foram o instrumento de recolha de dados utilizado para a realização deste estudo, sendo que estas “têm sido consideradas o formato mais adequado para entrevistar crianças” (Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças*, 2008, p. 23). Foi elaborado um “guião com os tópicos básicos do tema a abordar, não o implicando de forma rígida (Monteiro, Queirós e Moreira, 1994, p.135), dando assim possibilidade aos estagiários de controlar as entrevistas, deixando a conversa fluir, alterando, se adequado, a ordem das questões.

As entrevistas foram realizadas a pares, visto que segundo (Graue & Walsh, 2003, p.141) “as crianças ficam mais descontraídas quando estão com um amigo”. Os pares foram escolhidos de acordo com o ano de escolaridade a que pertenciam.

Procedimentos

Previamente foram solicitadas autorizações aos coordenadores das instituições e aos encarregados de educação de todas as crianças (*cf. Apêndices 5 e 6*).

Todas as entrevistas foram realizadas numa sala ampla para que não houvesse distrações. Ao contrário do procedimento realizado com as crianças EPE, às crianças de 1.ºCEB foi dada uma breve explicação sobre o que as levava a estar ali. Esta mudança de procedimento foi consequência de pesquisas e reflexões sobre estratégias de entrevista bem como pesquisa fundamentada da própria metodologia GT, que levou, em consenso com as minhas colegas de estágio a uma alteração de procedimento, com um intuito de obter melhores resultados.

Numa fase seguinte foi solicitada uma reflexão inicial sobre a escola. As crianças do 1.º ano fizeram um desenho enquanto as do 2.º ano escreveram uma frase. Após este momento introdutório demos início às entrevistas.

As entrevistas foram conduzidas pelos estagiários, gravadas em sistema de áudio e posteriormente transcritas para serem analisadas individualmente.

Análise dos dados

A análise de dados é uma etapa fundamental no desenvolvimento desta pesquisa, pois após a recolha, os mesmos foram tratados e a partir de padrões e repetições, foram emergindo categorias. “As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos”(Bogdan & Biklen, 1994, p. 221).

Irei proceder à análise dos dados recolhidos dividindo-a por contextos educativos, isto é, numa primeira fase serão analisadas as respostas das crianças da educação pré-escolar e numa fase posterior a análise das respostas dos alunos do 1.ºCEB.

1.ª Categoria – Pensar acerca do Jardim de Infância

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

Categoria: Pensar no Jardim de Infância	
Subcategoria: Ir ao Jardim de Infância...	
Propriedades:	“Porque não podemos estar de férias”
	“Fazer trabalhos”
	“Para aprender”
	“Fazer jogos novos”
	“Para brincar”
	“Para a educadora/auxiliar não ficarem

	tristes”
	“Porque as mães têm de trabalhar”

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

A repetição do verbo aprender demonstra que as crianças não tinham a perceção de que o que faziam eram meramente lúdico. A pedagogia MEM e o trabalho de projeto cooperativo fazem com que as crianças adquiram autonomamente a capacidade prematura de saberem que estão num mundo de aprendizagem, mas que ao mesmo tempo lhes desperta gosto pelas descobertas e pelos resultados que estas lhes proporcionam.

Existe a referência em entrevista a aprender a língua Portuguesa escrita/desenhada, algo que não é de toda intenção da educadora, mas que as crianças referenciam talvez pela mensagem que exteriormente lhes é passada de que vão para a escola. Esta palavra tem associada conceitos que as crianças retêm e é essa a ideia que exteriormente lhe transmitem para a sua necessidade de irem à escola.

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

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

Em contraponto à conclusão anterior, e exprimindo o que realmente se desenvolvia na sala, aqui o verbo brincar é palavra de ordem. Isto dá-nos a clara indicação de que é possível aprender brincando, descobrindo, ou seja, através da brincadeira e da interação com os pares é possível propiciar momentos significativos de aprendizagem.

Categoria: Pensar no Jardim de Infância	
Subcategoria: é importante?	
Propriedades:	Sim
	Não
	Muito importante

Tabela 3 - 1ª Categoria; subcategoria: é importante?

A ideia que, em geral, transparece é que é importante ir à escola. No entanto, existiam crianças que consideravam que só frequentavam a o JI porque os pais têm de trabalhar logo, torna-se dúbio afirmar se era importante para elas ou para os pais.

2.ª Categoria – Crescer no Jardim de Infância

A segunda categoria centra-se no dia-a-dia do Jardim de Infância. Mostrando a visão das crianças em relação ao que os colegas faziam ao longo do dia, analisando as atividades que realizavam com maior ou menor frequência.

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

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

A gestão autónoma das atividades e tendo em conta a preferência de cada um, faz com que as crianças frequentassem mais regularmente as mesmas áreas, tornando-se fácil depreender o gosto da maioria, reconhecendo quais a que estavam maioritariamente superlotadas.

A casinha supera qualquer outro local, de forma evidente.

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

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

As crianças são excelentes observadoras daquilo e daqueles que os rodeiam. Com alguma facilidade elas reconheciam as áreas onde os amigos passavam menos tempo, já que os seus próprios gostos também não as levavam lá. O facto de algumas áreas estarem em remodelação na altura das entrevistas, pode também ter alterado um pouco os resultados desta “visão” das crianças.

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

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

A área do faz de conta e os desenhos livres treinam competências que são comprovadamente necessárias, porém, deduzo que as áreas são as mais escolhidas pela sua origem lúdica, ou seja, aos olhos das crianças, são simplesmente para brincar, o que não acontece com outras áreas.

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

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

A relação “amor-ódio” que reconhecemos na matemática, curiosamente também se reflete no pré-escolar, tal como é possível observar nas tabelas acima, a matemática surgiu em ambas. A biblioteca e as ciências aparecem também nos locais menos frequentados pelas crianças; a maioria das frequências ocorria por sugestão da educadora. Talvez se lhes conferíssemos um carácter mais lúdico, estas áreas tornar-se-iam mais atrativas.

3.ª Categoria – perceber o Jardim de Infância

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

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

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

O MEM é uma metodologia que prima pela autonomia, e embora a maioria reconheça que eram elas próprias que escolhiam os locais onde brincavam, também referem a educadora e a auxiliar. Não é que elas escolhessem pelas crianças, mas porque por vezes ambas faziam algumas sugestões, ora para dar vez a outras crianças, ou para que uma determinada área não virasse rotina para determinadas outras. Talvez por isso as crianças as identifiquem também como parte deste processo.

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

	“Para apanharmos ar e respirarmos.”
	“Ficamos cansados e transpirados.”

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

A maioria afirmava que gostava de passear pela cidade, reconhecendo os benefícios e vantagens das saídas programadas. Apenas duas crianças referiram que não gostam de passear porque ficavam cansados e transpirados.

Foi bastante curioso observar a forma respeitosa como se comportavam ao caminhar pelos passeios, respeitar os semáforos e seguir o comboio de meninos. A educadora chegou a referir *que se portam melhor na rua que dentro da sala*, isto é revelador do gosto que as crianças tinham nas visitas exteriores.

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

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

Uma reunião que não é na habitual manta, mas sim à volta de uma grande mesa, onde ainda existe um secretário e um presidente conquista alguma formalidade. As crianças reconheciam a importância desta reunião e compreendiam perfeitamente o seu funcionamento, não gostavam de chegar atrasadas para não perder a *Reunião da Manhã*, além disso, demonstravam um grande interesse em participar, inscrevendo-se praticamente todos os dias.

Categoria: perceber o Jardim de Infância	
Subcategoria: Reunimos todas as sextas-feiras à tarde...	
Propriedades:	“O que fizemos, não fizemos, o gostei e não gostei.”
	“Falar sobre o que os amigos fizeram e nós não vimos.”

	“Resolver assuntos.”
	“Escrevemos os meninos que se portaram mal e os meninos que se portaram bem.”
	“Eu não sei.”

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

Reunião de Conselho que o MEM preconiza é vista pelas crianças como uma reunião de mediação de possíveis conflitos. As crianças reconhecem inteiramente qual a intencionalidade prática desta reunião. Sabem que serve para resolver assuntos, para falar sobre o que os amigos fizeram, e ainda dar os parabéns aos que tiveram gestos bonitos para com os outros.

4ª Categoria – A visão da escola

Seguidamente, apresento o tratamento de dados relacionado com os alunos do 1.ºCEB. Neste caso a turma na globalidade tinha dois anos de escolaridade juntos, optando assim por analisar os dados em conjunto e nas conclusões verificar se as respostas divergem ou se mantém a conformidade entre os dois anos.

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

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

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

De uma forma global, todos os alunos consideram que a escola é para aprender.

Não deixo de considerar interessante a criança que associa a escola a sua casa, olhando para ela como um espaço de conforto onde passa grande parte do tempo. A escola deve ser motivante e desafiante, mas também sinónimo de conforto e segurança.

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

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

De uma forma geral todos gostam de frequentar a escola e ainda lhe reconhecem importância.

Não posso deixar de salientar que um aluno refere que “Eu às vezes não gosto, mas o pai tem que ir trabalhar e eu venho”, e não consigo depreender se é simplesmente por falta de vontade ou se tem algum motivo associado.

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

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

A importância de frequentar a escola é reconhecida por todos. Tanto os alunos do 1.º ano como do segundo realçam a importância da escola para poder aprender e

realizar várias atividades. No entanto, é de realçar a o grau de importância que atribuem ao brincar, isto porque não consideram brincar como acessório, mas sim como importante. Brincar é estar com os amigos e viver em sociedade na escola.

5.ª Categoria – O dia-a-dia na escola

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

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

Tabela 15 - 5ª Categoria; Subcategoria: é mais fácil

Analisando os dados é facilmente perceptível que aprender e brincar dominam as respostas. Concedendo a esta categoria uma característica mais formal, as crianças consideram que a sua função – aprender – é fácil. O brincar volta a ser resposta global, tendo em conta a simplicidade e facilidade da brincadeira.

Categoria: Dia-a-dia na escola		
Subcategoria: é mais difícil		
	1º Ano	2º Ano
Propriedades:	“Resolver alguns problemas que damos.”	Áreas de conteúdo.
	“Quando os meninos não gostam de brincar comigo”	Bater

	As contas	“Deixar a escola”.
	“Descer as escadas com a mochila pesada”.	“Tentar concentrar-me.”
	“Quando me aleijo na rua.”	“Quando temos dificuldades e não conseguimos fazer...”
		Nada.

Tabela 16 - 5ª Categoria; Subcategoria: é mais difícil

As áreas de conteúdo são claramente o elemento mais difícil. Existem também referências a dificuldades de concentração e o incesso na resolução de tarefas. Estas respostas podem advir do facto da turma ser mista e na maioria das atividades, enquanto uns trabalham a professora explica exercícios aos outros, o que dificulta a concentração de alguns. Os alunos do 1º ano nomeiam alguns aspetos de dificuldade, o peso das mochilas, que não levem os manuais acabam por andar carregado com roupa, sacos de ginástica e lancheiras, isto além das suas mochilas, o que torna complicado descer as escadas, visto que alguns são ainda pequeninos.

Uma minoria refere que não encontra dificuldades ao longo do dia.

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

Tabela 17 - 5ª Categoria; Subcategoria: quem decide

Ao contrário da realidade vivenciada no MEM, aqui quem toma as decisões ao longo do dia é efetivamente a professora. Com a implementação do trabalho de projeto, tentámos introduzir alguma liberdade de decisão na turma. Juntamente com a liberdade também lhes conferimos a responsabilização dessas decisões, e assim,

surgem respostas como “às vezes fazemos por votos”, mas de uma forma geral, o professor é visto como o decisor.

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

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

Tendo em conta que as respostas anteriormente dadas pelos alunos, acerca de quem decidia as atividades ter sido a professora, foi questionado, numa nova pergunta, se eles pudessem escolher o que fariam. Praticamente todos os alunos gostavam de decidir alguma coisa, uns mais criativos que outros. Porém, há que realçar a resposta curiosa de um aluno que refere “não gostava de decidir”. Este quadro revela dar às crianças poder de decisão, e atribuir ao professor um papel de guia nas suas descobertas.

6ª Categoria – As inter-relações

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

Categoria: As inter-relações		
Subcategoria: afetividade dentro da turma		
	1º Ano	2º Ano
Propriedades:	“Trabalham bem.”	Brincam comigo.
	“São nossos amigos.”	São amigos/vizinhos
	“Brincam comigo.”	Partilham materiais.

	“Porque não me deixam jogar às coisas que estão a jogar.”	São “simpáticos e fixes.”
		“Um colega mexeu nas minhas coisas sem autorização.”

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

O gostar dos colegas, é uma das preocupações dos professores, visto que o gosto do outro ajuda na inter-relação entre os alunos, bem como possibilita o trabalho cooperativo entre eles, neste caso, em específico a turma é constituída por dois anos de escolaridade, o que poderia gerar, alguma divisão, o que não acontece. Mesmo o segundo ano tenha a maioria da turma, a verdade é que as crianças veem a turma como uma só, como que uma “mini-sociedade” dentro da escola. O caso das respostas negativas, são dois casos específicos, um relatando um episódio e o outro porque nem sempre o deixam participar em todas as brincadeiras, porque é mais novo do grupo.

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

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

Como me fui apercebendo, existe uma espécie de muros invisíveis nos recreios, visto que não é admitido que os alunos do 1.º e 2.º ano brinquem com mais velhos, principalmente com alunos de outros ciclos. Assim, refutando com os dados recolhidos posso concluir que efetivamente os alunos brincam maioritariamente com os colegas da turma ou com alunos da outra turma de 1.º e 2.º. O facto de os intervalos serem desencontrados e de por vezes as auxiliares não deixarem que as

turmas se misturem, faz com que os grupos de recreio sejam em primeiro lugar os meninos do mesmo ano e em segundo os da mesma sala.

Visto que o conceito deste tipo de agrupamentos permite uma tão grande existência de idades, deveria ser possível fomentar a interação de grupos.

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

Tabela 21 - 6ª Categoria; Subcategoria: A professora

Este quadro representa a noção de relação humana mas também de justiça que os alunos tinham da professora. As relações que são criadas com a professora tornam-se, muitas vezes, decisivas ao ponto da relação que estes têm com a escola. Todos os alunos consideraram que a professora era uma boa professora. O que os diferenciou foram as razões pelo qual achavam isso, há que realçar ainda a percepção que têm que a professora ralha, mas que também perdoa, tornando-se isso um exemplo para eles.

7ª Categoria – organização educativa

A última categoria surge aliada à organização educativa da escola. Estar numa escola integrada ou fazer parte de uma mista são fatores que não encontramos em

todas as escolas de 1º CEB do país e ouvir o que as crianças têm a dizer sobre este assunto é relevante.

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

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

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

No entanto os alunos conseguem ver esta junção de um outro prisma e retirar conclusões positivas, dando foco à partilha de aprendizagens e ensinamentos entre eles.

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

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

Apesar de apreciarem a organização da turma, as maiorias das crianças preferiam uma sala e uma professora só para o seu ano. Estas reconhecem o esforço e dedicação que da professora e da necessidade desta se desdobrar pelos dois anos. Numa conversa informal com professora também pude concluir que estas respostas podem ser induzidas pelo que ouvem dos encarregados de educação, que continuavam a não concordar com a turma de dois anos diferentes.

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

		“Fico aqui mais tempo com os meus colegas.”
		“Os grandes fazem muito barulho.”
		“Quando nos batem ... isso são problemas.”

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

Conseguir perceber como funciona um estabelecimento educativo onde existem crianças dos três aos quinze anos, foi realmente uma experiência marcante e interessante. Ao escutar o que as crianças têm a dizer ajudou a perceber as suas dificuldades e receios. Aos olhos deles não faz muito sentido na mesma escola ter meninos com idades tão distintas, se por um lado limita as relações entre eles, por outro acaba por salvaguardar os mais pequenos. No entanto as crianças também indicam algumas vantagens, como a presença e irmãos ou familiares mais próximos.

Conclusões

“ A criança, é assim possuidora de uma voz própria,
Que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo
democrático e na tomada de decisões”
(Oliveira-Formosinho J., 2008, p.16)

Esta investigação teve como objetivo tentar compreender a perspetiva das crianças em relação ao jardim-de-infância e à escola. A investigação com crianças pode é um enorme desafio, pois tendo em conta a heterogeneidade e a complexidade das respostas dadas, podemos – adultos – não conseguir interpretar da melhor forma aquilo que elas nos querem transmitir.

Após uma cuidada análise e interpretação dos dados recolhidos, é facilmente dedutível que a maioria das crianças, de ambos os ciclos, vai à escola por dos sucintos motivos: aprender e brincar com os amigos.

É também fácil perceber que, para além de gostarem, já percebem também a importância na necessidade da sua frequência.

Brincar é a palavra de ordem no jardim-de-infância. As crianças passam grande parte do seu tempo a brincar - de forma desintencional na visão deles -, mas o Movimento da Escola Moderna dá-lhes asas para descobrirem e aprenderem ao seu ritmo, sobre assuntos que são do seu interesse que lhes despertem a atenção e a curiosidade. Além da liberdade, dá-lhes suporte e através dos projetos, para que assim eles consigam desenvolver variadíssimos conhecimentos.

Estagiando numa instituição com a metodologia tão vincada, foi curioso perceber qual era ideia que os mais pequenos tinham sobre os vários momentos e características dos mesmos. Reunião da Manhã e Reunião de Conselho: após análise posso afirmar que as crianças, embora participando ativamente, não tem noção de que tem um tema e como ideia a sua planificação do dia-a-dia. Aos olhos das crianças a reunião da manhã serve conversar e contar as novidades, a reunião de conselho para “resolver problemas”.

Este tema é uma premissa comum a ambos os ciclos, mas no 1.º CEB os alunos só afirmam que é a professora quem decide as tarefas que realizam ao longo do dia.

No entanto, quando questionamos sobre se gostaram de participar nesse planeamento, a grande maioria responde afirmativamente.

Já no 1.º CEB as respostas já foram variadas e mais completas. Este facto deve-se não só à idade, mas também, à alteração do método relativamente às entrevistas.

As crianças olham a escola como um local de aprendizagem, onde brincar é algo confinado aos intervalos. É porém, um local acolhedor que os faz sentir bem e que lhes dá oportunidades de criar amizades. As maiores dificuldades foram as associadas ao nível afetivo, levando-me a deduzir que isto se deve ao facto de as crianças se encontrarem sempre muito separadas e divididas por turmas em todos os espaços e momentos, isto leva e que a sua relação seja praticamente só na turma.

Sendo esta uma escola integrada, na minha opinião deveriam ser encontradas formas de proporcionar aquilo que define o nome da escola: integração entre as turmas e anos letivos.

Outra das dinâmicas que me parece interessante referir, é a existência de turmas mistas - diferentes anos. Inicialmente, causou alguma apreensão e descontentamento por parte dos pais, assim como inibição e receio por parte dos alunos - talvez reflexo do comportamento dos pais. Mas os alunos evidenciaram uma integração, interajuda e partilha de conhecimentos muito e natural e positiva.

Segundo Lopes e Silva (2010, p.66) “ser sensível aos interesses dos alunos e proporcionar opções de escolha sempre que possível.” É ponto assente para criar uma afinidade entre alunos e professores. Os alunos falaram da professora, enaltecendo o que lhes ensinava, mas também o muito que lhes dava a nível afetivo, mesmo sendo sempre ela, a professora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do pré-escolar ao 1.ºCEB: uma experiência no masculino, foi elaborado com o intuito de relatar as vivências do meu processo educativo, relatando não só as práticas, mas realizando uma ponte com a componente teórica. Isto porque só na prática é que me apercebi, não só da importância de alguns aspetos teóricos mas, também, das minhas lacunas enquanto profissional. Estas lacunas levaram-me à reflexão, e por conseguinte, a uma procura de informação que acabei por converter em experiências-chave deste Relatório.

O trabalho de projeto foi uma das diretrizes deste estágio, e a experiência em ambos os ciclos foi completamente diferente.

No desenvolvimento das minhas práticas em pré-escolar, tentei – baseado nas minhas aprendizagens até então – planificar antecipadamente, procurando responder às necessidades das crianças. Dada a especificidade da metodologia adotada na instituição, as crianças não esperavam grandes planificações, e as atividades acabavam na maioria das vezes por não serem cumpridas, pois o interesse e participação das crianças surgiam de forma tão natural que era impossível de ignorar.

Já no 1.º CEB o processo foi diferente. Não havia margem para elaborar projetos, nem as crianças estavam habituadas a trabalhar desta forma. Em conjunto acabamos por conseguir um bloco no horário onde iríamos desenvolver um projeto, mas o mote não surgiu com a mesma naturalidade com que florescia em educação pré-escolar. Mas a verdade é que com o tempo, as crianças começaram, elas próprias, a questionar e a dar ideias para o trabalho. No final, quando produzimos uma avaliação do trabalho, todas as crianças o avaliaram de forma positiva e demonstraram interesse em continuar a realizar trabalhos por projetos.

Trabalhar por projeto revela-se importante para as crianças, dando-lhes voz nas suas próprias aprendizagens, é uma metodologia “ (...) assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados”(Leite, Malpique & Santos, 1989, citadas por ME, 2011, p. 10).

A interdisciplinaridade foi outra das diretrizes do estágio. E se, novamente, em educação pré-escolar se tornava simples em atividade/projeto levar as crianças a desenvolver todas as áreas de conteúdo, em 1.º CEB parecia difícil não quebrar o fio

condutor ao longo do dia. No entanto, com o apoio da orientadora cooperante, tudo se tornou possível e realizável. O que no início era um quebra-cabeças, para o fim já se tornava praticamente natural.

A questão do género na educação revelou-se a minha reflexão central, e tanto no pré-escolar como no 1.º CEB, continuaremos a ter educadores e educadoras, professores e professoras que sendo homens e mulheres serão sempre semelhantes nas competências e orientações curriculares, mas serão sempre diferentes na atitude; porém, ao olhar das crianças serão também sempre semelhantes tanto na presença como na relação e construção. O ideal seria possuir o melhor destes dois mundos, e acredito que o tempo se encarregará de proporcionar essa evolução às nossas crianças. O pouco tempo de práticas educativas e as muitas pesquisas que realizadas, ainda não me permitem dar este meu processo de autoconstrução como encerrado, mas para já, parece-me justo dizer que as diferenças entre género vão sendo mais visíveis aos olhos das crianças, à medida que estas vão crescendo, não porque elas perdem a inocência, mas porque a sociedade vai desenrolando o seu trabalho e delineando o seu crescimento.

Terminando esta etapa académica, em que aprendi tanto que não pensava ser possível, não terminarei de todo o meu percurso de reflexão. Ser educador e professor é ir andaimando o crescimento, mas é também, utilizar toda essa prática educativa para refletir sempre o que nos ajudará a andaimar a nós próprios, para que possamos também continuar sempre e sempre a crescer. Prática, reflexão sobre a prática e crescimento. Porque ser professor não é “*ter jeito*” com as crianças, mas sim, um processo de crescimento constante conseguido passo a passo, com muito estudo e uma prática reflexiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Caldeira, M. (2009a). *A importância dos Materiais para uma aprendizagem significativa da matemática*. Universidade de Málaga. Tese de Doutoramento. Acedido a 10 de dezembro em <http://hdl.handle.net/10400.26/2240>

Caldeira, M. (2009b). *Aprender matemática de uma forma lúdica*. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa

Andrade, V. (2013) *Recursos didáticos e o ensino de língua portuguesa: possibilidades e limitações ao ensino aprendizagem*. Universidade Estadual de Paraíba. Trabalho de Conclusão Curso acedido a 10 de dezembro em <http://www.webartigos.com/artigos/recursos-didaticos-e-o-ensino-de-lingua-portuguesa-possibilidades-e-limitacoes-ao-ensino-aprendizagem/114592/>

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

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

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

Botas, D.; Moreira, D. (2013). *A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática – um estudo no 1º Ciclo*. Revista Portuguesa de Educação, 2013 26 (1) pp.253-286 acedido a 12 de novembro em <http://hdl.handle.net/10400.2/1235>

Burgess, A (2012). *O masculino, uma mais-valia para a educação de infância: Infância na Europa*. N.º 23. APEI. Lisboa

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

Cravo, F. (2014) *Ditado: Um percurso de aprendizagem entre pares* Tese de Mestrado. Lisboa acedido 12/11 <http://hdl.handle.net/10400.21/5269>

Despacho n.º 19575/2006, de 25 de setembro. Diário da República n.º 185 - II Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro. Diário da República n.º 236 – II Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Folque, M. A. (2012a). *O Aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian - Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Graue, M., & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundamentação Calouste Gulbenkian.

Guedes, M. (2011). *Trabalho em Projetos no Pré-escolar*. Revista Escola Moderna, n.º 40 (5.ª Série): 5-12.

McNair, L. (2013). *Bem-vindos ao nosso mundo: Educação e Cuidados para Crianças até aos Três Anos: Infância na Europa*. Edição Especial. APEI. Lisboa

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

ME. (2008). *Sentido número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação.

Merrelho, A. (2010). *As atitudes dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico face à utilização do computador Magalhães: estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Tecnologia Educativa. Universidade do Minho acedido a 6 de janeiro em <http://hdl.handle.net/1822/14593>

Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e projeto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: DBE. Coleção Educação Pré-escolar.

Ministério da Educação. (2011). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação Ciência e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação. (2015). *Metas curriculares de português*. [Versão Eletrónica]: Ministério da Educação

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

NCTM. (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: APM.
Niza, S. (1997). *Formação Cooperada*. Lisboa: Educa Movimento Escola Moderna em Portugal.

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

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

Pinto, M. H. (2011). *Intervenção Educativa no Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico: Reflexão sobre as práticas e estudo exploratório - O uso do computador no desenvolvimento de competências das crianças*. Tese de Mestrado. Ponta Delgada. Acedido a 17-11-2015 em <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1212/1/RelatorioEstagioMestradoMariaHelenaMoreiraPinto2011.pdf>

Rangel, M.; Gonçalves, C.; (2011) *A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica - Da Investigação às Práticas*. Porto. Acedido em 19-11-2015 em <http://hdl.handle.net/10400.21/2809>

Rubio, M. (2012). *O masculino, uma mais-valia para a educação de infância: Infância na Europa*. N.º 23. APEI. Lisboa

Salvado, A. (2015). *A influência do exercício de ditado na consolidação da ortografia*. Tese de Mestrado, Setúbal. acedido em 12/11 <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/7781>

Sarmiento, T. (2009). *Correr o risco de ser homem numa profissão naturalmente feminina: Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia*. Lisboa: APS. Acedido a 11 de novembro em http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4628d6492bf35_1.pdf

Scala, M. (1997). *Alfabetização - um processo de integração - discussão sobre o uso da letra cursiva*. Monografia. Acedido em 17-11-2015 a <http://www.cefac.br/library/teses/6cebb2f37b7aaf0d8cf301c0a0630edc.pdf>

Serralha, F. (2007). *Trabalho em Projetos*. In *A socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1º CEB*. Tese Doutoramento Universidade Católica Portuguesa: Lisboa. Pp 166-174

Sousa, O (2014). *O Ditado como estratégia de aprendizagem*. Revista Científica ESEC – Exedra. Nº 9. Acedido em 12-11-2015 em <http://hdl.handle.net/10400.21/4489>

ANEXOS

Anexo 1 - Planificação Semanal MEM

<h1>Agenda Semanal</h1>				
<h2>Sala dos Bibes Laranjas</h2>				
<i>Ano Lectivo 2012-2013</i>				
2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Acolhimento (Reunião da manhã a))	Acolhimento (Reunião da manhã a))	Acolhimento (Reunião da manhã a))	Acolhimento (Reunião da manhã a))	Acolhimento (Reunião da manhã a))
Suplemento alimentar	Suplemento alimentar	Suplemento alimentar	Suplemento alimentar	Suplemento alimentar
Trabalho de texto Trabalho autónomo	Trabalho autónomo b) Actividades de Expressão Físico - Motora	Cultura Alimentar d) Visitas de estudo ou sessões com convidados	Trabalho Curricular participado pelo grupo	Expressão Musical Jogos de sons/Ritmos Canções Exploração de instrumentos
Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações
ALMOÇO				
Trabalho autónomo b)	Narração de histórias com técnicas variadas ou leitura de poemas e lengalengas	Registo colectivo da receita	Trabalho autónomo b)	Requisição dos livros para fim de semana Arrumação dos trabalhos
Balanço	Balanço	Balanço	Balanço	Reunião de Balanço Semanal
Lanche				
Actividades livres	Actividades livres	Actividades livres	Actividades livres	Actividades livres

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

Imagem 1 – Planificação Semanal

Anexo 2 - Planificação Semanal 1.º CEB

FBI de Pereira
Ano letivo 2013/2014



1.º e 2.º ANOS DE ESCOLARIDADE
Turma B

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

Imagem 2– Planificação Semanal

Apêndice 1 - Instrumentos de Pilotagem MEM



Imagem 3 – Mapa de Presenças



Imagem 4 - Calendário



Imagem 5 – Comboio aniversários



Imagem 6 - Mapa aniversários por idades

Apêndice 2 - A matemática em educação pré-escolar

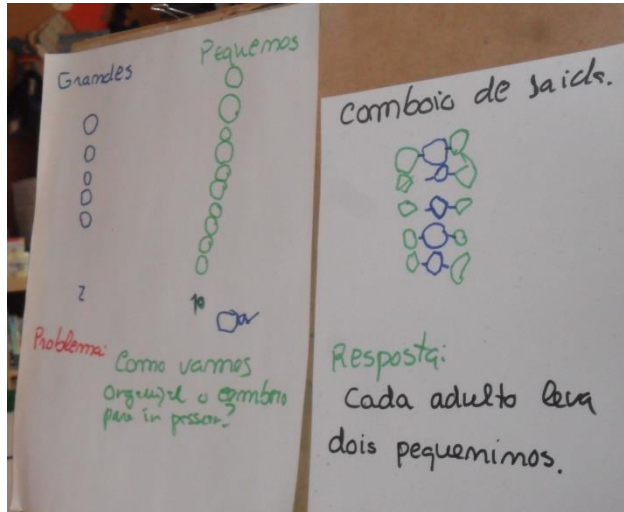


Imagem 7 – Como nos vamos organizar para ir à rua

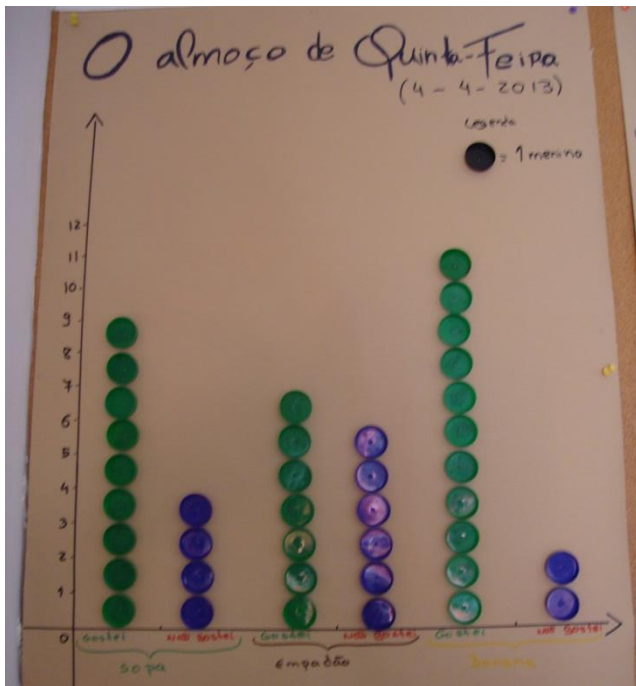


Imagem 8 – Gráfico – “O que menos gostei do almoço?”



Imagem 9 – Gráfico – “Qual o sabor favorito?”

Apêndice 3 - Projeto das Bananas



Imagem 10 – escolha de imagens



Imagem 12 – técnicas de pintura

Projecto:

O que queremos saber	O que já sabemos	Quem faz	Onde procurar
<ul style="list-style-type: none"> - As bananas têm sementes? - como nascem as bananeiras? 	<ul style="list-style-type: none"> - As bananas são amarelas - As bananas são para comer - As bananas saem da bananeira - As bananas não têm espora 	<ul style="list-style-type: none"> - João - Nátia - Luísa - Beatriz Teixeira 	<ul style="list-style-type: none"> - casa - internet - biblioteca da sala <p>Quem ajuda: (pais/família) nuno</p>

Data da comunicação:

Imagem 11 – Planificação do projeto



Imagem 13 – apresentação do projeto

Apêndice 4 - Recurso a materiais em sala de aula



Imagem 14 – Material Multibásico



Imagem 15 – Geoplano

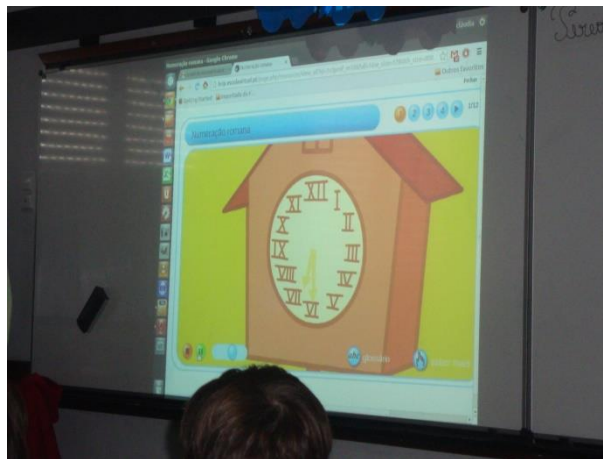


Imagem 16 – Escola Virtual



Imagem 17 – Mercado



Imagem 18 – Livro

Apêndice 5 - pedidos de autorização enviados aos encarregados de educação

Maio 2013

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

Pedido de autorização

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

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

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

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

Os estagiários:

Autorização

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

(assinatura do/a encarregado/a de educação)

___/___/___

Apêndice 6 - pedidos de autorização enviados aos coordenadores das Instituições

dezembro 2013

Exm. Coordenador Escola Básica Integrada

Pedido de autorização

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

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

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

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

Os estagiários:

Ana Rita Maques;

Cláudia Fernandes;

Nuno Gomes

O coordenador:
