

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra

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

Relatório Final:

Um Passo para o Conhecimento

Joana Filipa Arcanjo Cruz Ferreira

Coimbra, 2016

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Joana Filipa Arcanjo Cruz Ferreira

Relatório Final:

Um Passo para o Conhecimento

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

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Filomena Teixeira

Arguente: Prof. Doutora Sílvia Parreiral

Orientador: Prof. Doutora Vera do Vale

Data da realização da Prova Pública: 26 de julho de 2016

Classificação: 17 valores

O guerreiro da luz, contempla as duas colunas que estão ao lado da porta que se pretende abrir. Uma chama-se Medo, a outra chama-se Desejo. O guerreiro olha para a coluna do Medo, e ali está escrito:

“Vais entrar num mundo desconhecido e perigoso, onde tudo o que tu aprendeste até agora não servirá de nada”

O guerreiro olha para a coluna do Desejo, e ali está escrito:

“Tu vais sair de um mundo conhecido, onde estão guardadas as coisas que sempre quiseste e pelas quais lutaste tanto”

O guerreiro sorri – porque não existe nada que o assuste, nem nada que o prenda. Com a segurança de quem sabe o que quer, abre a porta e entra.

Paulo Coelho (1997)

Agradecimentos

Durante estes anos, que junta a licenciatura e o mestrado, foi longo e bastante intenso o percurso efetuado e, foram muitas as pessoas que contribuíram, por uma ou outra razão, para que tudo isto se tornasse possível. Os meus mais sinceros agradecimentos a todas as pessoas que estiveram envolvidas neste meu percurso académico e que contribuíram para o seu desenvolvimento.

À minha mãe e ao meu pai, pela educação e valores transmitidos. Por todo o incentivo que me deram, nomeadamente, a ingressar na Escola Superior de Educação de Coimbra. Aos meus “padrinhos”, Rosa e Américo, pelo carinho e orgulho transmitidos ao longo destes anos.

À minha irmã pelo acompanhamento deste meu percurso e pelas ajudas constantes e por ter acreditado sempre em mim.

Ao meu irmão, à minha cunhada e aos meus sobrinhos pelo carinho e orgulho. Obrigada por terem feito parte deste meu percurso que é também vosso.

Aos meus “avós”, Basílio e Lucília, pelas palavras carinhosas e de força e que nunca me deixaram desistir.

A toda a minha família, os presentes e não presentes, obrigado pelo apoio e carinho que me transmitiram e que fizeram questão de me transmitir.

Ao Pedro, que esteve sempre ao meu lado, pela paciência e incentivos que me proporcionou. Estou-lhe imensamente grata pelo companheirismo, pelo seu amor, pelo apoio incondicional, pelo orgulho que tem por mim e por ser um admirador do meu trabalho. Um agradecimento muito grande e especial aos seus pais, irmã e irmão, pelo carinho e por, permanentemente, estarem ao meu lado.

Ao meu “irmão” e grande amigo Joaquim, pela partilha de experiências que apesar da distância, esteve sempre presente e sempre me acompanhou com bastante dedicação, compreensão e carinho.

Às minhas amigas e companheiras deste grande percurso, Mafalda, Rita, Carla e Sandra pelo papel essencial na minha vida, pela grande amizade e paciência infinitas, apesar das discussões e dos dias menos bons.

À Professora Doutora Vera do Vale e ao Mestre Philippe Loff, pela disponibilidade, confiança, valiosas contribuições e grande ensinamentos ao longo das minhas práticas de ensino supervisionadas e na concretização deste Relatório.

Ao Professor Fernando Martins que me marcou, positivamente, o meu percurso. Agradeço muito os seus ensinamentos, os quais contribuíram bastante para a minha formação profissional e pessoal.

Aos restantes Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra, que me acompanharam ao longo do meu percurso académico, contribuindo para a minha formação.

À Educadora Graça, educadora cooperante, pela orientação ao longo do estágio e da intervenção educativa e, ao seu grupo de crianças, pela amizade, carinho, colaboração e motivação que sempre demonstraram.

Por fim, mas porque os últimos são sempre os primeiros, à Professora Celeste, professora cooperante. A esta grande senhora, grande mulher um muito obrigado por tudo o que fez por mim. Para além de me ter orientado ao longo da minha prática, mostrou ter um grande companheirismo e dedicação na forma como me acolheu na sua instituição, tratando-me como uma filha.

Desta forma, a todos os que mencionei e os que não mencionei, os meus sinceros agradecimentos, porque sem vocês nada disto teria sido possível!

Um Passo para o Conhecimento

Resumo

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e, enquanto estagiária, desenvolvi o presente Relatório Final, no qual retrato as aprendizagens obtidas e as reflexões proporcionadas, vivenciadas ao longo do mestrado.

Este documento encontra-se dividido em duas partes. Na primeira parte são retratados, de forma reflexiva, os dois contextos de estágio, em dois capítulos. No primeiro capítulo é retratado o estágio em Educação Pré-Escolar (EPE) onde consta a caracterização da instituição e do grupo, assim como a organização do ambiente educativo e todas as minhas intervenções ao longo do estágio. No segundo capítulo, é descrito o estágio realizado em 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), através da caracterização do agrupamento e da instituição, assim como as atividades pontuais e o projeto desenvolvido com os alunos. A segunda parte deste relatório corresponde às experiências-chave e encontra-se subdividido em três capítulos. No primeiro capítulo, correspondente à Educação Pré-Escolar, relato três temas observados em contexto de estágio, sendo eles a Metodologia de Trabalho de Projeto, a Abordagem de Mosaico e a Importância do Envolvimento das Famílias. No segundo capítulo, correspondente ao 1.º CEB, é tratado dois temas, sendo eles a Importância dos Trabalhos Para Casa, e os Problemas de Comportamento. Por fim, no terceiro capítulo, é tratado um tema, comum às duas valências, sendo este a Transição entre a EPE e o 1.º CEB.

O presente Relatório Final surge, ainda, com o objetivo de descrever, analisar e refletir todo o meu percurso formativo servindo, deste modo, para desenvolver as minhas competências formativas necessárias para iniciar o meu percurso profissional enquanto Educadora e Professora.

Palavras-chave: Metodologia, Projeto, Abordagem de Mosaico, Envolvimento, Família, Trabalhos para casa, Problemas de Comportamento.

A Step (Forward) to Knowledge

Abstract

Under the Master in Preschool and Primary School and, as a trainee, I developed this Final Report, in which i describe the obtained skills and the reflections gained, experienced throughout the master.

The document is divided into two parts. In the first part there are portrayed, thoughtfully, the two internship contexts, in two chapters. The first chapter is in Preschool Education (PSE), which contains the characterization of the institution and the group, as well as the organization of the educational environment and all my interventions throughout the internship. The second chapter refers to Primary School, through the characterization of the group and the institution, as well as specific activities and projects developed with students. The second part of this report Is about the key experiences of the internship and it's divided into three chapters. The first chapter is related with the Preschool education, reporting three issues observed in internship context: Project Work Methodology, Mosaic Approach and the Importance of Family Involvement. In the second chapter, about Primary Shcool, there are two topics covered: the Importance of Homework, and Behavior Problems. Finally, the third chapter, is about a theme common to both stages, which is the transition between Preschool and Primary School.

This Final Report comes also in order to describe, analyze and reflect all my training course, meaning to develop the training skills needed to start my career as educator and teacher.

Keywords: Methodology, Project, Mosaic Approach, Envovement, Family, Homework, Behavior Problems.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO DAS PRÁTICAS DE ENSINO SUPERVISIONADAS	7
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	9
1. <i>Caracterização Geral da Instituição</i>	9
2. <i>Caracterização do Grupo</i>	10
3. <i>Organização do Tempo</i>	12
4. <i>Organização do Espaço</i>	14
5. <i>Intervenção Educativa da Educadora Cooperante</i>	16
6. <i>Entrada Progressiva na Atuação Prática</i>	17
6.1. <i>Atividades Pontuais Desempenhadas</i>	17
6.2. <i>Implementação do Projeto: “À Descoberta de Profissões”</i>	23
CAPÍTULO II – ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	30
1. <i>Caracterização Geral do Agrupamento</i>	31
2. <i>Caracterização da Escola</i>	32
3. <i>Caracterização da Turma</i>	34
4. <i>Organização do Tempo</i>	36
5. <i>Organização do Espaço</i>	37
6. <i>Intervenção Educativa da Professora Cooperante</i>	38
7. <i>Entrada Progressiva na Atuação Prática</i>	41
7.1. <i>Atividades Pontuais Desempenhadas e Atuação Prática</i>	41
7.2. <i>Implementação do Projeto: “O que envolve o Sistema Solar?”</i>	45
7.2.1. <i>Situação Geradora</i>	46
PARTE II – EXPERIÊNCIAS - CHAVE	57
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	59
1. <i>Metodologia de Trabalho de Projeto</i>	59
1.1. <i>O que é? Para quê? Para quem?</i>	59
1.2. <i>Um Projeto Centrado em Problemas</i>	60
1.3. <i>Fases da Metodologia</i>	62
1.4. <i>A Importância da Comunicação</i>	66
1.5. <i>Será este Método uma Oportunidade?</i>	67
2. <i>Abordagem de Mosaico</i>	69
2.1. <i>Fases</i>	71
2.2. <i>Tratamento e Análise de Dados</i>	75
2.3. <i>Conclusões</i>	75

3. <i>A Importância do Envolvimento das Famílias</i>	79
CAPÍTULO II – ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	87
1. <i>Importância dos Trabalhos para Casa</i>	87
1.1. O que se Entende por Trabalhos para Casa.....	87
1.2. As Funções dos Trabalhos para Casa.....	89
1.3. A Importância dos Trabalhos para Casa na Aprendizagem	92
1.4. O Envolvimento dos Pais/Encarregados de Educação na Realização dos Trabalhos para casa.....	93
1.5. Regulamentação dos Trabalhos para casa.....	96
2. <i>Problemas de Comportamento</i>	98
2.1. A Indisciplina na Sala de Aula.....	98
2.2. O Estabelecimento de Regras	99
2.3. Estratégias de um Professor Eficaz	102
2.4. Características de um Professor Eficaz.....	103
CAPÍTULO III: SECÇÃO COMUM - EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	107
1. <i>Transição entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico</i>	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
APÊNDICES	131
APÊNDICE I – REGISTOS FOTOGRÁFICO DAS ATIVIDADES PONTUAIS DESEMPENHADAS NO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	133
APÊNDICE II – REGISTOS FOTOGRÁFICO DO PROJETO “À DESCOBERTA DE PROFISSÕES” REALIZADO NO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	141
APÊNDICE III - MAPA DE AULAS PARA ORGANIZAÇÃO DAS ESTAGIÁRIAS NO 1.º CEB	160
APÊNDICE IV – REGISTOS FOTOGRÁFICO DO PROJETO “O QUE ENVOLVE O SISTEMA SOLAR?” REALIZADO NO ESTÁGIO EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	161
APÊNDICE V - REGISTO DAS CONVERSAS ESTABELECIDAS AO LONGO DA ABORDAGEM MOSAICO	167
APÊNDICE VI – REGISTO FOTOGRÁFICO DOS MAPAS E DA MANTA MÁGICA DA ABORDAGEM DE MOSAICO.....	195
APÊNDICE VI - ESQUEMATIZAÇÃO DO TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS – ABORDAGEM DE MOSAICO.....	202
ANEXOS.....	207
ANEXO I – MODELO ECOLÓGICO DE BROFENBRENNER	209

Índice de Figuras

FIGURA 1 - DISPOSIÇÃO DA SALA (ORGANIZAÇÃO DA PROFESSORA): A – SECRETÁRIA DA DOCENTE; B – QUADRO DE ARDÓSIA.	37
FIGURA 2 - DISPOSIÇÃO DA SALA (ORGANIZAÇÃO DAS ESTAGIÁRIAS): A – SECRETÁRIA DA DOCENTE; B – QUADRO DE ARDÓSIA; C - QUADRO DE ARDÓSIA.	38
FIGURA 3 - CRIANÇA A ADIVINHAR QUEM É O COLEGA, ATRAVÉS DO TATO E COM A AJUDA DOS COLEGAS	133
FIGURA 4 - CRIANÇA A TENTAR ADIVINHAR QUEM É O COLEGA	133
FIGURA 5 - CRIANÇA A DESENHAR EM EVA, PARA DECORAR A CAIXA	134
FIGURA 6 - CRIANÇA A COLAR AS LETRAS NA CAIXA	134
FIGURA 7 - CRIANÇA A CONSTRUIR O SEU PRESENTE.....	135
FIGURA 8 - ANIMAIS CONSTRUÍDOS PELAS CRIANÇAS	135
FIGURA 9 - ANIMAIS PINTADOS PELAS CRIANÇAS.....	136
FIGURA 10 - PRESENTES FINAIS.....	136
FIGURA 11 - CONTACTO DAS CRIANÇAS COM DIVERSOS LIVROS	137
FIGURA 12 - LEITURA DE UM LIVRO ÀS DUAS SALAS DO JI.....	137
FIGURA 13 - REGISTO DA HISTÓRIA OUVIDA, NUM PEQUENO LIVRO	138
FIGURA 14 - EXPOSIÇÃO DOS TRABALHOS EFETUADOS	138
FIGURA 15 – CONSTRUÇÃO DO VULCÃO COM PASTA DE MODELAR	139
FIGURA 16 - CRIANÇAS A PINTAR O VULCÃO.....	139
FIGURA 17 - CRIANÇAS A COLOCA OS INGREDIENTES NO VULCÃO	140
FIGURA 18 – OBSERVAÇÃO DO VULCÃO A DEITAR “LAVA”	140
FIGURA 19 - NÚMERO DE VOTOS PARA AS PROFISSÕES ESCOLHIDAS	141
FIGURA 20 - TEIA FINAL	141
FIGURA 21 - DECORAÇÃO DO PELUCHE DA SALA COM A PROFISSÃO	142
FIGURA 22 - DECORAÇÃO DA PORTA DA SALA	142
FIGURA 23 - CONSTRUÇÃO DO MARCO DO CORREIO.....	143
FIGURA 24 - CRIANÇAS A REALIZAREM A SUA CARTA.....	143
FIGURA 25 – FORAM SELECIONADAS DUAS CRIANÇAS PARA DISTRIBUIR AS CARTAS	144
FIGURA 26 - PLACARD SOBRE PARA QUE SERVE O MARCO DO CORREIO	144
FIGURA 27 - PAINEL SOBRE O PERCURSO DA CARTA.....	145
FIGURA 28 - PRODUÇÃO DE UMAS ALGEMAS.....	145
FIGURA 29 - APRESENTAÇÃO DAS ALGEMAS AO GRUPO.....	146
FIGURA 30 - INÍCIO DA CONSTRUÇÃO DE UM CARRO DE POLÍCIA.....	146
FIGURA 31 - CRIANÇAS A PINTAR O CARRO, COM TINTAS GUACHE.....	147
FIGURA 32 - CONCLUSÃO DA CONSTRUÇÃO DO CARRO, COM A COLOCAÇÃO DA "MATRÍCULA"	147
FIGURA 33 - CRIANÇAS A DESENHAR UMA REGRA DE SEGURANÇA RODOVIÁRIA	148
FIGURA 34 - PLACARD COM AS REGRAS DE SEGURANÇA DESENHADAS PELAS CRIANÇAS.....	148
FIGURA 35 - CRIANÇAS A JOGAR AO JOGO RELACIONADO COM A PROFISSÃO DE POLÍCIA.....	149
FIGURA 36 - DECORAÇÃO DO PELUCHE COM A PROFISSÃO.....	149
FIGURA 37 - DECORAÇÃO DA PORTA DA SALA	150
FIGURA 38 - DEMONSTRAÇÃO DA FARDA DO(A) COZINHEIRO(A)	150
FIGURA 39 - CORTE E COLAGEM SOBRE AS ROUPAS DO(A) COZINHEIRO(A).....	151
FIGURA 40 - CONSTRUÇÃO DO BARRETE DE COZINHEIRO(A).....	151
FIGURA 41 - BARRETE FINAL	152
FIGURA 42 - PREPARAÇÃO DE BOLACHAS	152
FIGURA 43 - BOLACHAS DEPOIS DE CONFECIONADAS	153
FIGURA 44 - CRIANÇA A EXPLICAR A RECEITA QUE TROUXE DE CASA.....	153
FIGURA 45 - VISIONAMENTO DE UM VÍDEO SOBRE O TRABALHO DE UM(A) MERGULHADOR(A).....	154

FIGURA 46 - RECORTE E COLAGEM SOBRE OS OBJETOS UTILIZADOS PELO(A) MERGULHADOR(A)	154
FIGURA 47 - PINTURA DO FUNDO DO MAR	155
FIGURA 48 - COLOCAÇÃO DE UMA MOLDURA DE AREIA	155
FIGURA 49 - EXPOSIÇÃO DE TODAS AS MOLDURAS DO FUNDO DO MAR	156
FIGURA 50 - CONVITE FINAL	156
FIGURA 51 - REALIZAÇÃO DO CONVITE QUE FOI COLOCADO À PORTA DO JI	157
FIGURA 52 - CONVITE À SALA 1 PARA VISITAR A EXPOSIÇÃO	157
FIGURA 53 - EXPOSIÇÃO: PROFISSÃO CARTEIRO	158
FIGURA 54 - EXPOSIÇÃO: CANTO DOS BARRETES	158
FIGURA 55 - EXPOSIÇÃO: O FUNDO DO MAR	159
FIGURA 56 - EXPOSIÇÃO: CANTINHO PARA OS PAIS AVALIAREM A EXPOSIÇÃO	159
FIGURA 57 - ESCOLHA DO TEMA; VOTAÇÃO	161
FIGURA 58 - PESQUISA EM COMPUTADORES E LIVROS	161
FIGURA 59 - OBSERVAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DE CADA PLANETA	162
FIGURA 60 - CONSTRUÇÃO DO VULCÃO COM PASTA DE MODELAR	162
FIGURA 61 - OBSERVAÇÃO DO VULCÃO A "DEITAR LAVA"	163
FIGURA 62 - PINTURA DOS PLANETAS PARA CONSTRUÇÃO DA MAQUETE	163
FIGURA 63 - CONCLUSÃO DA MAQUETE, PINTANDO AS ÓRBITAS	164
FIGURA 64 - APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS REALIZADOS COM OS PAIS, SOBRE O SOL E A LUA	164
FIGURA 65 - LANÇAMENTO DE UM BALÃO DE AR QUENTE	165
FIGURA 66 - OBSERVAÇÃO DO BALÃO	165
FIGURA 67 - ESCOLHA DO LOGÓTIPO DO PROJETO	166
FIGURA 68 - VISITA DE ESTUDO AO PLANETÁRIO DO PORTO	166
FIGURA 69 - CRIANÇA A ASSINAR O "CONTRATO DE COMPROMISSO"	195
FIGURA 70 - CRIANÇA A COLOCAR A SUA IMPRESSÃO DIGITAL NO "CONTRATO"	195
FIGURA 71 - CARTAZ "CONTRATO DE COMPROMISSO" FINAL	196
FIGURA 72 - MAPA REALIZADO PELA CRIANÇA C	196
FIGURA 73 - MAPA REALIZADO PELA CRIANÇA D	197
FIGURA 74 - MAPA REALIZADO PELA CRIANÇA E	197
FIGURA 75 - MAPA REALIZADO PELA CRIANÇA F	198
FIGURA 76 - MAPA REALIZADO PELA CRIANÇA G	198
FIGURA 77 - MAPA REALIZADO PELA CRIANÇA H	199
FIGURA 78 - MAPA REALIZADO PELA CRIANÇA J	199
FIGURA 79 - MAPA REALIZADO PELA CRIANÇA K	200
FIGURA 80 - MAPA REALIZADO PELA CRIANÇA L	200
FIGURA 81 - MAPA REALIZADO PELA CRIANÇA N	201
FIGURA 82 - MANTA MÁGICA FINAL	201
FIGURA 83 - MODELO ECOLÓGICO DE BROFENBRENNER	209

Índice de Quadros

QUADRO 1 - ROTINA DIÁRIA ASSOCIADA AO GRUPO	13
QUADRO 2 - POPULAÇÃO ESCOLAR DO AGRUPAMENTO	31
QUADRO 3 - HORÁRIO DAS TURMAS DA INSTITUIÇÃO	33
QUADRO 4 - HORÁRIO DA TURMA ONDE FOI REALIZADO O ESTÁGIO	36
QUADRO 5 - DIFERENÇAS NA ABORDAGEM METODOLÓGICA DOS DOIS CICLOS (SERRA, 2004)	114
QUADRO 6 - ORGANIZAÇÃO DAS ESTAGIÁRIAS POR DISCIPLINA	160

Abreviaturas

CICFF – Comissão Instaladora de um Curso de Formação de Formadores

MEM – Movimento Escola Moderna

EPE – Educação Pré-Escolar

AM – Abordagem de Mosaico

JI – Jardim de Infância

EI – Educação de Infância

CAF – Componente de Apoio à Família

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

NEE – Necessidades Educativas Especiais

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi desenvolvido a propósito do período de intervenção pedagógica no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II, integrantes do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação de Coimbra, no decorrer do ano letivo de 2014/2015 e 2015/2016. Desta forma, este documento quer dar a conhecer ao leitor todo o processo que envolveu a intervenção para obtenção de grau de mestre.

Este conjunto de reflexões, intitulado *Um Passo para o Conhecimento*, tem como objetivo primordial o conhecimento e a caracterização da intervenção educativa, realizada nos dois estágios pedagógicos, durante, aproximadamente, quatro meses. O primeiro estágio foi vocacionado, exclusivamente, para a Educação Pré-Escolar e o segundo, dirigido ao Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O estágio realizado em Jardim de Infância decorreu entre o mês de março e o mês de maio de 2015, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. Neste estágio, para além da observação do ambiente educativo, pretendeu-se, também, que houvesse uma entrada progressiva na prática educativa, em primeiro lugar com a realização de atividades pontuais e, posteriormente, com a realização de um projeto, através da Metodologia de Trabalho de Projeto. Para tal, propus e desenvolvi, juntamente com a minha colega, diversas atividades pontuais e, depois, a realização de um trabalho de projeto, intitulado “À Descoberta de Profissões”. Este projeto surgiu do interesse e curiosidade das crianças, o que lhes permitiu estarem no centro da sua própria aprendizagem.

O outro estágio, realizado no 1.º Ciclo do Ensino Básico, teve início no mês de outubro de 2015, tendo como término o mês de janeiro do presente ano (2016). Para além de duas semanas de observação do ambiente educativo e do restante tempo em prática, neste estágio, eu e as minhas colegas desenvolvemos um projeto denominado “O que envolve o Sistema Solar?”.

Ademais, numa organização estruturalmente dicotómica, o relatório encontra-se ramificado em duas partes, sendo que, na primeira parte, começo por apresentar os ambientes educativos onde foram desenvolvidas as práticas de ensino supervisionadas, na vertente de Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, Capítulo I e Capítulo II, respetivamente, através de uma breve apresentação das instituições, com

as respetivas caracterizações do meio, das salas de aula e dos grupos em questão, salvaguardando-se a identidade de todos os intervenientes. Nesta mesma parte, são explicadas, também, com suporte de revisão literária e numa perspetiva reflexiva, as práticas recorrentes, bem como as informações acerca das atividades desenvolvidas, do planeamento e da respetiva organização e aspetos ou situações consideradas, por mim, pertinentes, através de uma análise crítica e reflexiva. É neste sentido que os subtítulos da Parte I são notoriamente reflexivos, uma vez que, na minha opinião, o(a) professor(a) deve refletir sobre a sua própria ação, uma vez que a construção do ato pedagógico tem de partir de uma interrogação sobre si próprio enquanto elemento integrante e integrador do real pedagógico (Estrela, 1990).

A Parte II compartimenta-se em três capítulos – I (Educação Pré-Escolar), II (Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico) e III (Secção Comum) – e é o espaço onde são patenteadas e fundamentadas seis experiências-chave – nomeadas a propósito das suas influências marcantes aquando da prática educativa. Desta forma, intitularam-se de Metodologia de Trabalho de Projeto, Abordagem de Mosaico e Importância do Envolvimento das Famílias as experiências que referenciam as vivências proporcionadas pelo estágio supervisionado em Educação Pré-Escolar. No 1.º Ciclo do Ensino Básico, foram selecionadas duas, sendo elas A Importância dos Trabalhos para casa e Os Problemas de Comportamento. De forma a representar os dois contextos e, portanto, vivenciada em ambos os estágios, refleti acerca da Transição entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Após as considerações finais, que transmitem as aprendizagens e vivências proporcionadas pelas intervenções pedagógicas e, as referências bibliográficas, que espelham as obras consultadas, surgem os apêndices, que vêm complementar e suportar o texto, conduzindo, assim, a uma mais clara compreensão sobre o que é refletido e explicado ao longo do relatório.

Dada a importância da prática educativa no processo formativo, foi uma preocupação que este Relatório Final não refletisse uma simples exposição e descrição de conteúdos e situações observadas ao longo da mesma, e sim, o percurso formativo e reflexivo que efetuei e que me levou a apontar as diversas experiências-chave que irei retratar e refletir para que, futuramente, consiga ser uma educadora/professora capaz de ensinar crianças/alunos e de despertar nelas o desejo de aprender, ser capaz

de incrementar o conhecimento para que estes alcancem as competências que se espera.

**PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO DAS
PRÁTICAS DE ENSINO SUPERVISIONADAS**

A Prática Educativa integrou dois contextos de estágio, um deles decorreu em Jardim de Infância e o outro em 1.º Ciclo do Ensino Básico. Como tal, nesta parte do relatório pretendo caracterizar e retratar o itinerário formativo das práticas de ensino supervisionadas desses dois contextos, primeiro o de Jardim de Infância e, a seguir, o de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Segundo as OCEPE (p.25), “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades”. Assim sendo, observei algumas dimensões do ambiente educativo, tais como: o tempo, o espaço, os materiais, as interações, como é feita a planificação, a avaliação, os projetos desenvolvidos e os que se pretendem desenvolver, as atividades, a organização e gestão do grupo e as interfaces do jardim de infância com a comunidade educativa, designadamente com os pais.

Para observar, selecionei e utilizei meios de observação, tais como tabelas, e foquei-me em determinados conteúdos e, após compreender, fiz a minha interpretação dos factos para chegar a algumas conclusões. Solicitei a ajuda da educadora cooperante, que me esclareceu e me proporcionou a consulta de documentos.

Predispos-me, ainda, a ouvir e ver atentamente o fazer, o comunicar, o sentir e o pensar das crianças, e ainda, a transmitir-lhes segurança e bem-estar, pois, só assim, conseguiria obter uma perceção mais fidedigna possível, de forma a conhecer verdadeiramente cada criança.

1. Caracterização Geral da Instituição

O Agrupamento de Escolas, ao qual pertence a instituição onde estagiei, tem dois anos de atividade e resultou da agregação de dois agrupamentos de escolas secundárias. Este agrupamento situa-se na zona sul do concelho de Coimbra, sendo constituído por uma escola sede, e mais de seis escolas básicas.

Neste jardim de infância existem dois grupos heterogéneos, com vinte e duas crianças (em média) cada um, e o qual conta, na componente letiva, com a presença permanente de duas Educadoras de Infância e de duas auxiliares de ação educativa (que trocam os turnos entre si, estando as duas em apenas um quarto do tempo letivo)¹.

2. Caracterização do Grupo

O grupo que acompanhei durante toda a prática pedagógica era bastante heterogéneo, composto por vinte e quatro crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Destas vinte e quatro crianças, onze pertencem ao sexo masculino e treze são do sexo feminino. Quanto às idades das crianças, apenas três crianças têm três anos e as restantes têm entre quatro, cinco e seis anos (idades relativas 31 de dezembro de 2014).

Importa salientar que uma destas crianças está referenciada como tendo Necessidades Educativas Especiais, (NEE's), ao nível do desenvolvimento. Como tal, esta criança, prestes a entrar no 1.º Ciclo do Ensino Básico, ao nível da motricidade fina, não está completamente desenvolvida para a sua idade. Desta forma, é acompanhada pela Equipa Local de Intervenção Precoce, duas vezes por semana. Esta equipa desenvolve um conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, no âmbito da educação, da saúde e da ação social, de forma a prevenir o aparecimento ou agravamento dos problemas da criança e reforçar as competências familiares, para que de forma mais autónoma consiga lidar com a problemática da criança. Estas equipas encontram-se sedeadas nos Centros de Saúde, sendo este apoio prestado por profissionais de formação diversificada, afetos aos organismos sob a tutela dos três Ministérios (Saúde, Educação e Ciência e Solidariedade, Emprego e Segurança Social), formando deste modo, uma equipa multidisciplinar composta, entre outros/as profissionais da área do desenvolvimento da criança, por médicos/as, enfermeiros/as, terapeutas, psicólogos/as, educadores/as de infância, professores/as e técnicos/as de serviço social. Uma outra criança, apesar de não estar referenciada, tem alguns

¹ Esta informação foi recolhida através do Projeto Educativo do Agrupamento (2013/2015) e do Projeto Curricular de Grupo (2014/2015).

problemas na fala. Para tentar solucionar este problema, usufruí de um apoio de terapia da fala, prestado semanalmente no Jardim de Infância, por uma terapeuta pertencente ao Agrupamento. Deste grupo também fazem parte duas crianças de etnia cigana, sendo apenas uma delas bastante pontual e assídua.

Como já foi referido, o grupo é bastante heterogéneo com as crianças a apresentarem competências muito diferenciadas resultantes da diferença etária e também de diferentes características e percursos realizados. Considero que algumas crianças são ainda bastante dependentes do adulto, recorrendo frequentemente ao apoio deste para a tomada de decisões ou para a resolução de conflitos. Alguns elementos do grupo necessitam de uma atenção especial do adulto tendo em vista o desenvolvimento das suas capacidades de concentração em tarefa e ao nível do cumprimento das regras.

A residência destas crianças localiza-se, na sua maioria, na cidade de Coimbra e nos seus arredores. As famílias destas crianças têm um nível socioeconómico que varia, na sua globalidade, entre o médio e o baixo. As habilitações literárias dos pais, de um modo geral, rondam entre o terceiro ciclo do ensino básico e o secundário, porém há alguns pais com habilitações literárias mais altas, sendo as suas profissões diversas, relacionadas com algumas áreas, desde o comércio, os serviços e o ensino.

A educadora do grupo considera que quase todas as crianças do grupo são autónomas, embora existam algumas exceções, nomeadamente durante a alimentação e a higiene pessoal.

De uma forma geral, as crianças frequentam as diversas áreas da sala e gostam de ouvir histórias, de cantar, de jogar, da interação de grupo e de realizar outras atividades.

Quanto ao nível da linguagem expressiva e compreensiva, conseguiu-se verificar que grande parte das crianças entende as mensagens sem dificuldades e expressam-se de forma perceptível com vocabulário adequado para a sua faixa etária, exceto as duas crianças, como já foi descrito no presente relatório. Estas crianças apresentam, também, um desenvolvimento da motricidade global adequado à idade. Das tarefas desempenhadas com a minha colega, é possível concluir que as crianças gostam bastante de atividades de expressão motora e de brincar ao ar livre, para conseguirem explorar as suas capacidades e superar as dificuldades.

Concluindo, importa salientar que a infância é uma fase de desenvolvimento que comporta imensas aquisições diferentes. A infância estrutura-se em três fases que correspondem aos dois primeiros anos de vida, ao período pré-escolar e ao período escolar. Psicólogos como Piaget, Freud, e Erikson consideram-nas etapas fundamentais no desenvolvimento humano. Por essa razão, cada criança tem as suas características próprias que devem ser respeitadas. O educador tem que saber olhar para cada criança como uma pessoa única, traçando objetivos cada vez mais desafiantes e procurando formas cada vez mais diversas para os atingir (Barros, 2003).

3. Organização do Tempo

Os tempos pedagógicos organizam o dia e a semana com ritmo, uma rotina diária respeitadora das preferências e das motivações das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens. A estes tempos pede-se que inclua uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos e o do grupo todo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Desta forma, os horários devem estar organizados de modo a proporcionar às crianças um equilíbrio entre atividades individuais, de pequeno e grande grupo. Assim, conforme observei, cerca das 09h00, depois de todas as crianças terem chegado, cada grupo deverá reunir-se na sua sala com os respetivos educadores². O tempo quotidiano proporciona às crianças múltiplas oportunidades de fazer escolhas. Estas podem escolher trabalhar sozinhas, em pequeno grupo, em grande grupo, com os adultos ou sem eles, nas diversas áreas da sala e no espaço exterior. As crianças, ao longo do dia, têm oportunidade de estabelecer diferentes tipos de interação e trabalhar em diferentes espaços, com uma variadíssima gama de materiais. A organização do trabalho em pequenos grupos poderá promover e facilitar, simultaneamente, a construção social, cognitiva, verbal e simbólica (Lino, 2013).

O jardim de infância, onde decorreu o estágio, funciona a partir das oito horas da manhã, com término às 18h30, sendo que a componente letiva funciona das 09h00 às

² Importa salientar que apesar de me referir ao género masculino, pretendo incluir os dois géneros (masculino e feminino) ao longo de todo o Relatório.

12h00 e das 13h30 às 15h30. A Componente de Apoio à Família, CAF, funciona das 08h00 às 09h00, das 12h00 às 13h30 e das 15h30 às 18h30.

Para este grupo, o tempo pedagógico, Quadro 1, funciona da seguinte forma:

Quadro 1 - Rotina Diária Associada ao Grupo

Rotina Diária do Grupo	
8h00 às 9h00	Atividade de Animação (CAF)
9h00 às 09h30	Reunião de Grupo com Rotinas Associadas
09h30 às 10h15	Trabalho Autónomo nas Áreas da Sala/Trabalho em pequenos grupos
10h15 às 10h30	Leituras Individuais
10h30 às 11h00	Lanche da Manhã/Intervalo
11h00 às 11h30	Atividade em Grande Grupo
11h30 às 12h00	Trabalho Individual ou Pequeno Grupo
12h00 às 13h30	Almoço/Recreio (CAF)
13h30 às 14h00	Hora do Conto
14h00 às 15h15	Trabalho Individual ou Pequeno Grupo
15h15 às 15h30	Reunião de Grupo com Comunicações e Avaliação do Dia
15h30 às 18h30	Atividade de Animação (CAF)

A rotina diária acima apresentada poderá ser flexível, pois depende de diversos aspetos naturais, tais como as condições atmosféricas, o tempo utilizado para uma atividade e as necessidades das crianças.

No horário das Atividades de Animação, CAF, da tarde, as crianças têm outras atividades, tais como Expressão Musical, Atividades Rítmicas Expressivas (Dança) e Natação.

Em suma, a rotina permite às crianças aceder a tempo suficiente para seguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões e resolver problemas no contexto dos acontecimentos que vão surgindo (Hohmann & Weikart, 2011).

4. Organização do Espaço

A organização do espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar a autonomia e criar relações interpessoais positivas. A criação de um clima familiar poderá permitir, às crianças, sentirem-se fortalecidas na sua autoestima, pois nesses locais, estas conhecem um clima de segurança e amplas oportunidades de exploração, assim como descobertas e estabelecimento de relações sociais, exercendo, desta forma, as suas competências e autonomia (Portugal, 2016).

O espaço é por nós visto como um lugar de bem-estar, alegria e prazer, um espaço aberto às experiências plurais e interesses das crianças e das comunidades (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

De uma forma geral, o ambiente da sala deve resultar agradável e altamente estimulante, utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças onde, rotativamente, se reveem as suas obras de desenho, pintura ou texto (Niza, 2013).

Os espaços que o grupo de crianças do jardim de infância, onde decorreu o estágio, tem à sua disposição são:

- Sala da CAF: onde se realizam atividades de grande grupo, desenvolvidas pelas auxiliares de ação educativa;
- Casa de banho: onde é feita a higiene pessoal das crianças;
- Refeitório: local onde as crianças lancham, almoçam e praticam atividades de culinária;
- Espaço exterior: onde as crianças brincam livremente. Este espaço tem um escorrega e um espaço com pneus.
- Duas Salas de Atividade: onde são realizadas as brincadeiras livres e as atividades dirigidas.

As salas de educação de infância que seguem uma orientação construtivista, normalmente, têm áreas diferenciadas de atividade que permitem diferentes aprendizagens curriculares (Oliveira-Formosinho, 2013). Deste modo, a sala de atividades do grupo encontra-se dividida em várias áreas específicas, pelas quais as crianças se movimentam livremente.

A Área da Biblioteca é um pequeno centro de documentação e dispõe de um tapete com almofadas, que convida à consulta dos documentos que esta contém, para além de livros e revistas, trabalhos produzidos no âmbito das atividades das crianças que frequentam o jardim de infância e de outras que já o frequentaram. Esta área também tem o propósito de ser um local de acolhimento, de comunicação e de bem-estar relacional e comunicacional (Oliveira-Formosinho, 2013).

A Área da Casa e mercearia contém um armário com roupas, uma cozinha com alimentos (de plástico) e uma mercearia com uma balança. A criança que vai para esta área está imersa na vida familiar, através da perspetiva de uma mãe de família, irmã ou dona de casa. É neste espaço que as crianças dispõem de um armário com roupas e adereços que as ajudam a compor as suas personagens para atividades de “faz de conta” (Oliveira-Formosinho, 2013 e Niza, 2013)

A Área da Matemática possui vários jogos de tabuleiro. Neste local, as crianças podem manipular jogos e puzzles, sozinhas ou com outras crianças, de forma a expandir as suas competências (Hohmann & Weikart, 2011).

A Área da Escrita integra vários jogos dedicados à consciencialização das letras. Esta área está imersa numa instituição social bastante importante, a escola, o que antecipa várias experiências que fascinam a criança. Este cantinho permite que a criança realize aprendizagens curriculares na emergência da literacia (Oliveira-Formosinho, 2013).

A Área do Computador permite às crianças explorarem vários programas de computador, os quais lhes possibilitam desenhar, realizar vários jogos, comparação, contagens, memória, fazerem experiências com letras e desenhar (Hohmann & Weikart, 2011).

A Área das Ciências proporciona as atividades de criação e observações de animais (peixes e/ou bichos da seda), roteiros de experiências em ficheiros ilustrados, o registo das variações climáticas (mapa do tempo) e outros materiais de apoio ao registo de observações e à resolução de problemas no âmbito iniciação científica (Niza, 2013).

A Área das Construções está incluída na realidade através de alguns papéis, o de pedreiro, o de carpinteiro, o de construtor civil, entre outros. Esta encontra-se envolvida no mundo das profissões e em papéis sociais e relações interpessoais específicas de outro mundo (Oliveira-Formosinho, 2013).

A Área da Expressão Plástica integra os dispositivos de pintura, desenho e modelagem de plasticina. A manipulação livre da plasticina possibilita que a criança, de modo autónomo e criativo, ultrapasse obstáculos, inove, explore e aprenda (Homem, Gomes, & Montalvão, 2009).

Desta forma, papéis sociais, relações interpessoais, estilos de interação são vividos e experienciados, perspetivados nas experiências que cada área específica permite, nas naturais saídas de uma área e entradas noutra que o desenrolar do jogo educacional vai requerendo.

5. Intervenção Educativa da Educadora Cooperante

Relativamente à intervenção educativa da educadora, apesar de algumas estratégias estarem implícitas ao longo do relatório, gostaria de destacar alguns aspetos.

A educadora cooperante segue alguns modelos/metodologias curriculares. Um dos modelos utilizados pela educadora é a Pedagogia em Participação pois esta organiza o ambiente educativo, a fim de criar oportunidades ricas em possibilidades experienciais para o desenvolvimento das identidades pessoais, identidades relacionais e sociais, pertenças plurais, participação comunicativa no aprender e na narração da aprendizagem significativa da criança (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Esta utiliza, também, o modelo High-Scope através da organização do ambiente educativo, tendo em conta as diversas áreas definidas na sala e os respetivos materiais diversificados e estimulantes em cada área, onde as crianças agem enquanto construtoras do seu desenvolvimento. Assim, é permitido à criança experienciar o mundo de diversos ângulos e fazer dessa experiência uma aprendizagem ativa. No modelo High-Scope, a organização das salas, em Educação de Infância, segue uma orientação construtivista, onde normalmente existem áreas diferenciadas de atividades para possibilitar as diversas aprendizagens curriculares. Então, esta forma de organizar a sala é uma necessidade indispensável para a vida em grupo e contém mensagens educativas diárias (Oliveira-Formosinho, 2013).

Por fim, a educadora utiliza o modelo Movimento Escola Moderna. Este modelo propõe-se a um espaço de início das práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática, tendo em conta a negociação gradual, desde o planeamento até à partilha das responsabilidades e da regulação/avaliação, sendo a avaliação introduzida

no próprio processo de progresso da educação, tendo em vista a reflexão. Através desta pequena definição, é fácil entender que a educadora dá bastante importância às situações de planeamento, ação, registo e avaliação com as crianças, salientando a escrita e a utilização de jogos para o mesmo (Niza, 2013).

Outro aspeto que mais se destacou estava diretamente relacionado com a sua delicadeza, na relação estabelecida com as crianças. Esta revelava-se, tanto na amabilidade e suavidade com que comunicava com as crianças, como na sua presteza para as ajudar. Desta forma, tal como afirmam Spodek e Saracho (1998), “os/as professores/as oferecem calor humano e apoio para as crianças, aceitando-as como seres humanos inteiros, com forças e fraquezas. Através das relações pessoais com as crianças, elas podem ajudá-las a crescer”.

Ao longo da sua prática educativa, era visível que a educadora utilizava periodicamente momentos reforçadores de distintas formas, para que o comportamento se mantivesse ou melhorasse. Neste sentido, Spodek e Saracho (1998) referem que o reforço deve ser dado periodicamente e de formas variadas para sustentar os seus efeitos, mas os/as professores/as devem, também, estar cientes de que os elogios indiscriminados podem perder seu efeito reforçador.

6. Entrada Progressiva na Atuação Prática

Todas as atividades planeadas pela educadora cooperante houve cooperação da minha parte e da parte da minha colega em todas as atividades, enriquecendo as mesmas com algumas ideias e colaborando na sua execução. Neste ponto, irei abordar as atividades pontuais desempenhadas ao longo do estágio e o projeto desenvolvido com as crianças, denominado “À Descoberta de Profissões”.

6.1. Atividades Pontuais Desempenhadas

Esta fase relacionou-se com uma integração progressiva no contexto educativo, onde se esperava uma atuação pedagógica com responsabilização gradual, selecionada em colaboração com a educadora cooperante e uma avaliação reflexiva do desempenho, visando adequação contínua da intervenção.

O trabalho desenvolvido surgiu de propostas de atividades pelos pares de estágio, em parceria com a educadora cooperante. Articularam-se diversas áreas,

essencialmente a área de expressão e comunicação e de formação pessoal e social “consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente”, segundo o Ministério de Educação (1997).

Ao longo do estágio foram várias as atividades espontâneas realizadas, entre as quais o canto de diversas canções, jogos infantis no exterior e na sala, jogos manipulativos no interior, dinamização das tabelas de presença, do tempo e o calendário, entre outras atividades.

As atividades planeadas (registo fotográfico no Apêndice I) foram desenvolvidas de acordo com os interesses das crianças do grupo. Desta forma, a educadora propôs-nos, a mim e à minha colega, que pensássemos em algumas tarefas de forma a integrar o projeto da instituição “Lá fora... À Descoberta do Meio Natural”. Neste sentido, foi-nos pedido que pensássemos na decoração de uma caixa, com o objetivo de incluir os trabalhos das crianças acerca deste projeto, não esquecendo que estas teriam que participar na produção desta caixa, todas de igual forma. Posto isto, eu e a minha colega, forrámos a caixa com papel autocolante verde e pedimos às crianças que desenhassem a silhueta de alguns animais, para colar nas laterais da caixa. No tampo, eu e a minha colega decidimos, juntamente com as crianças, colar umas flores feitas em papel crepe e, pedimos às crianças que desenhassem flores em EVA, para colar por cima destas flores feitas com papel crepe. Outras crianças utilizaram o mesmo material, EVA, para escrever o nome do projeto. Todas as crianças encontraram-se bastante envolvidas e interessadas na atividade.

Esta atividade correu bem, apesar de alguma insegurança da nossa parte, principalmente na parte de organizar o grupo. Todas as crianças aderiram a esta atividade com bastante empenho e dedicação. Mostraram bastante apreço pela caixa construída. Logo quiseram colocar dentro da caixa outros trabalhos realizados por eles com este tema. Esta atividade permitiu-me compreender que é preciso deixar as crianças explorarem bastante os materiais, neste caso, o papel crepe e a EVA, pois as crianças estavam bastante entusiasmadas com os mesmos e com o facto de as irem manejar.

Outra atividade intitulou-se “Será que o nosso vulcão entra em erupção?”. Eu e a minha colega tivemos uma breve conversa com as crianças acerca da atividade que

iriam realizar, no âmbito do projeto “Lá fora... À Descoberta do Mundo Natural”. Começámos por falar-lhes acerca do que já tinham realizado em casa, com os pais, acerca deste projeto e o que conheciam acerca da natureza. Foi referido, também, que os vulcões faziam parte da natureza e foi-lhes questionado o que sabiam sobre estes. O interesse dos meninos³ foi notório quando lhes mostrámos algumas imagens de vulcões para tentar explicar a importância dos mesmos, sendo referido que iríamos construir um.

Esta atividade realizou-se em três fases. Para primeira fase, na construção do vulcão, foi dado às crianças pedaços de pasta de modelar, para estas amassarem e irem construindo uma montanha à volta de uma garrafa de iogurte. As crianças mostraram-se bastante envolvidas e interessadas na atividade e houve duas crianças que fizeram autonomamente o desenho de um vulcão. Na segunda fase, depois da pasta de modelar estar seca e com a forma de um vulcão, foi tempo de pintá-lo. Na terceira fase, de experimentação, quando as crianças chegaram à sala, colocaram-se à volta da mesa que já estava preparada com todos os materiais para realizar a experiência do vulcão. Eu e a minha colega introduzimos esta atividade com alguns conhecimentos que as crianças já tinham adquirido a quando a sua construção, tais como se a lava é quente ou fria e o que lhe acontece quando esta arrefece, como é que se diz quando o vulcão está parado e quando vem a lava e o que é que achavam que iam ver ficando a questão “Será que o nosso vulcão entra em erupção?”. Pedimos aos chefes de sala para realizarem a experiência e através de um esquema da mesma íamos perguntando às crianças o que é que tínhamos de colocar dentro do copo de iogurte, dizendo o nome dos ingredientes e as quantidades que um esquema, realizado por nós, indicava. No fim, todos ficaram surpreendidos com a lava a sair do vulcão. Algumas crianças sentaram-se a fazer o registo da experiência e outras foram para o trabalho autónomo, realizando-o à tarde.

Com esta atividade aprendi que as crianças preferem trabalhos práticos, em que tenham que “colocar a mão na massa”. Todas as crianças participaram nesta tarefa, sendo que cada uma contribuiu de alguma forma. Ficaram todas espantadas quando

³ Importa salientar que apesar de me referir ao género masculino, pretendo incluir os dois géneros (masculino e feminino) ao longo de todo o presente Relatório.

viram o vulcão a deitar a lava e queriam fazer tudo novamente. É bastante gratificante ver que todas gostaram imenso da experiência e de construir o vulcão.

Numa das muitas manhãs daquele estágio, a educadora alertou as crianças para o facto de termos que preparar a prenda para o Dia da Mãe. As crianças disseram o que tinham de preparar, nomeando o convite, as músicas e o presente. Para o presente sugeriram uma pintura, um livro, um desenho, entre outras. Houve ainda quem sugerisse que as prendas podiam ser todas diferentes, sendo que cada um fazia o que queria, para que as mães as pudessem distinguir e, desta forma, podiam adivinhar qual a prenda que os filhos tinham feito para elas. Depois, eu e a minha colega mostrámos uma caixa que continha as nossas sugestões e, para a caixa abrir, as crianças cantaram uma canção. Apresentámos as nossas sugestões através de fotografias, começando pelo bloco de recados, o porta-fotografias com um animal e o retrato da mãe, utilizando vários materiais como tecidos e recortes de revistas. Para tomarmos uma decisão em conjunto, visto que não seria rentável cada um escolher livremente o que queria fazer, a educadora pediu a três crianças que se colocassem uma ao lado das outras, entregando a cada uma, uma das três fotografias da nossa caixa, para que as mostrassem aos restantes meninos. Depois, esta pediu que as crianças escolhessem qual a prenda que queriam fazer, colocando-se atrás da criança que tinha essa imagem. A maioria das crianças decidiu logo o que queria fazer, mas outras ficaram sentadas no lugar, sendo necessária uma palavra de encorajamento da educadora, questionando essas crianças sobre o que queriam fazer para a mãe. De seguida, fila a fila, a criança que tinha a fotografia nas mãos, contava quantos meninos tinha a sua fila e escrevia no verso da fotografia. Com as crianças já sentadas na manta, a educadora disse quantas crianças queriam cada sugestão e chegou-se à conclusão que havia mais meninos a querer fazer o porta-fotografias e menos a fazer o desenho da mãe. Desta forma, concluímos que a prenda a ser realizada seria o porta-fotografias.

Em relação à prenda para a mãe, iniciámos com a mostra de alguns animais já moldados. As crianças escolheram o animal que queriam fazer e, desta forma, fomos dando algum apoio, distribuindo pasta de modelar, para que estas começassem a moldar o animal escolhido. Foi-lhes explicado, também, que para colarem alguma coisa na massa, teriam de utilizar um pouco de água, para depois não se desmanchar. As crianças realizaram esta atividade bastante empenhadas e autonomamente, claro

que algumas com mais facilidade do que outras. De uma forma geral, as crianças mostraram-se bastante entusiasmadas por estarem a trabalhar com um material com o qual não é hábito. Conforme iam terminando, com o auxílio do autor⁴ do trabalho, colocávamos o suporte da fotografia em arame, realizado por nós, e identificávamos.

Mais tarde, conversou-se sobre o que tinha de ser preparado para o Dia da Mãe, onde as crianças falaram sobre pintar o presente, embrulhá-lo e fazer um cartão, fazer um convite para a festa e ensaiar as músicas. Para as músicas houve uma criança que pediu uma música de Mozart para acompanhar com instrumentos. As crianças também se aperceberam que a festa seria a uma segunda-feira e que eu e a minha colega não iríamos estar presentes. Estas consideraram que a situação não era justa, pois tínhamos assistido ao Dia do Pai.

Para iniciar o convite, eu e a minha colega começámos por redigir o texto com as crianças, enquanto estas estavam sentadas na mantinha. No entanto, tivemos alguma dificuldade em gerir o grupo. As crianças também estavam um pouco agitadas por não terem tido oportunidade de ir ao espaço exterior por diversas razões, tais como o atraso a sair da sala, a lanchar, o facto de o tempo estar instável e a ausência da educadora para conversar com uma professora. Com a intervenção da educadora fomos conseguindo que as crianças dissessem o que faltava escrever no texto do convite. Nota-se que é uma tarefa na qual as crianças já estão habituadas a participar e que já têm a noção de quais as informações que um convite tem que conter.

O resultado dos convites foi maravilhoso, ficando cada convite com o toque pessoal de cada criança, embora partindo do mesmo modelo e da forma. Este modelo consistia numa jarra de flores colado a uma cartolina e, no interior deste, havia um marcador de livros com o convite. Como foi dada a oportunidade de escolherem as cores e de desenharem a jarra ou vaso à sua maneira, o convite tornou-se muito pessoal.

Depois de reunirmos algumas crianças, para a decoração da porta da sala, questionámo-las sobre o que as mães mais gostavam e logo nos disseram que as mães gostavam de corações e flores. Distribuímos umas folhas que tinham sido pintadas por eles com tinta guache, anteriormente, com a técnica da simetria, e dissemos para

⁴ Importa salientar que apesar de me referir ao género masculino, pretendo incluir os dois géneros (masculino e feminino).

desenharem flores e corações e, depois, recortarem os mesmos, tendo em atenção que estes não poderiam ser muito pequenos. Houve mais crianças a quererem participar ao longo da execução da tarefa e estas demonstraram-se bastante empenhadas. Eu e a minha colega colámos um ramo de flores na porta da sala, colando caules em EVA em algumas flores realizadas pelas crianças e atando-as com um laço. As restantes produções foram colocadas à volta do vidro da porta.

Enquanto algumas crianças iam terminando mais algumas flores para a porta, fui colando os desenhos na porta, enquanto a minha colega tirava as fotografias para o presente do Dia da Mãe.

Para este dia, foi-nos proposto, pela educadora, que realizássemos a hora do conto com uma história acerca das mães e escolhemos o livro “Eu sei tudo sobre as mamãs” lendo cada uma metade da história. No fim, questionámos as crianças sobre se as suas mães também eram como a mãe do menino da história e quem queria falar sobre a sua mãe colocava o dedo no ar. Sentimos que as crianças tinham estado com bastante atenção à leitura pela conversa que fomos tendo e, pela atenção que estavam a quando a sua leitura.

Como ainda havia fotografias que não tinham sido tiradas e as prendas tinham de estar prontas no dia seguinte, tivemos que terminar de tirar as fotografias. Depois, seleccionámo-las para a educadora as revelar.

As crianças ficaram todas entusiasmadas por concretizarem o presente para as mães. Penso que o que lhes agradou mais foi o facto de terem sido elas a escolher a prenda a realizar, através de uma votação. Desde a prenda, o convite e até a decoração da porta, todas as atividades foram realizadas com ânimo e muito apressado.

Para comemorar o Dia Mundial do Livro, de forma a proporcionar um dia de leitura diferente, esta atividade foi planeada e estruturada por todas as estagiárias da instituição e para ambos os grupos, em simultâneo, tendo isto sido proposto pelas duas educadoras do jardim de infância. Desta forma, lemos uma história para todas as crianças e conversámos um pouco sobre esta com elas. No final da leitura, o grupo da outra sala foi fazer a sua atividade e o nosso grupo outra atividade.

Depois de relembrar o caminho que o livro fez para “voltar para as mãos de Mariana”, a personagem da história, mostrámos a caixinha das surpresas e as crianças cantaram a sua música e daí saíram muitos livrinhos como os da Mariana, vermelhos

com um sol, para as crianças fazerem um desenho acerca da história, para depois serem pendurados na entrada do JI. Conforme as crianças iam terminando podiam ir brincar para as áreas da sala.

Como a atividade para a sala dois era pintar um desenho sobre a história, algumas crianças não quiseram fazer, tendo nós que insistir um pouco. Penso que isto se deve ao facto de a educadora lhes pedir, frequentemente, para realizar um desenho livre.

Com estas atividades, as crianças exploraram a Área do Conhecimento do Mundo, através da representação criativa, construindo reproduções através de desenhos; a Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente no Domínio da Linguagem Oral e da Abordagem à Escrita, uma vez que se explorou algumas histórias contadas e o Domínio da Matemática, através da contagem figuras das histórias.

6.2. Implementação do Projeto: “À Descoberta de Profissões”

O Projeto “À Descoberta de Profissões” (registo fotográfico no Apêndice II) foi realizado segundo a Pedagogia de Trabalho de Projeto. Um projeto deve ser considerado um recurso, uma ajuda, uma metodologia de trabalho destinada a dar vida ao conteúdo, tendo como um dos seus objetivos tornar a escola mais atraente. Significa acabar com o monopólio do professor tradicional que decide e define ele mesmo o conteúdo e as tarefas a serem desenvolvidas, valorizando o que os alunos já sabem ou respeitando aquilo que estes desejam aprender naquele momento. Na Pedagogia de Projetos, a atividade da criança é determinante na construção do seu saber operatório, agindo em constante interação com os meios existentes à sua volta. Segundo Paulo Freire "o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo" (Oliveira-Formosinho J. , 2007). É importante perceber a criança como um ser em desenvolvimento, com vontade e decisões próprias, cujos conhecimentos, habilidades e atitudes são adquiridos em função das suas experiências, em contato com o meio, e através de uma participação ativa na resolução de problemas e dificuldades. Por isso, ao desenvolver um projeto de trabalho, os educadores devem estar cientes que algumas etapas devem seguidas, sendo elas: definição do problema (Fase 1); planificação e desenvolvimento do trabalho (Fase 2); execução (Fase 3) e divulgação/avaliação (Fase 4), sendo que estas fases estão interligadas. Como tal, a

Pedagogia de Trabalho de Projeto envolve flexibilidade, inflexões e alterações e reformulações ao longo do processo (Ministério da Educação, 1998).

Fase I – Definição do Problema

O projeto “À Descoberta de Profissões” foi desencadeado na maninha, durante uma conversa com as crianças, a qual teve como intuito enunciar o problema ou as questões a investigar, definir as dificuldades a resolver e o assunto a estudar, tal como afirmou Vasconcelos. As crianças sugeriram várias profissões, mas devido ao tempo limitado para desenvolver este projeto, tivemos que fazer uma votação para que ficassem escolhidas apenas quatro profissões, sendo elas o polícia, o carteiro, o cozinheiro e o mergulhador⁵. Desta forma, surgiram logo várias questões iniciais que foram desencadeando outras ao longo do projeto para cada profissão. Para o(a) carteiro(a) as crianças perguntaram “Qual é o caminho da carta?”, “Como fazemos uma carta?”, “Onde entregamos as cartas?” e “Para que serve o marco do correio?”. Para o cozinheiro, “Como é que eles fazem comida tão boa?”, “Como é que eles fazem bolachas?”, “Como é que eles fazem panquecas?”, “Como é que eles fazem pizza?”, “Como é que eles se vestem?”. De forma a completar tudo aquilo que as crianças já sabiam acerca da profissão de polícia, elas perguntaram-nos se havia mais regras de segurança rodoviárias e quais eram. Quiseram saber, também, como se prendem os ladrões e como é que os(as) polícias andam no trânsito. “Como é que eles apanham os peixes?”, “Como é que são os óculos do mergulhador?”, “Como é que eles aguentam tanto tempo debaixo de água?” foram algumas questões que as crianças nos fizeram acerca da profissão de mergulhador.

Desta forma, as crianças partilharam alguns conhecimentos acerca dos pequenos temas a investigar, ao conversarem em grande e pequeno grupo e ao esquematizarem as ideias com o auxílio do adulto o qual pode apoiá-las na conceção da “teia” / “rede” de ideias acerca do que já sabem e do que pretendem saber (Vasconcelos, 2012).

⁵ Durante a realização do Projeto foi uma preocupação minha e da minha colega que as crianças entendessem que apesar do nome se referir ao masculino, a profissão poderia ser desempenhada por uma mulher, por isso, no presente relatório, quando me referir ao género masculino da profissão pretendo incluir os dois géneros (masculino e feminino).

Assim, nesta fase, o meu trabalho e o da minha colega foi determinante, ao escutar as sugestões das crianças e ao apoiá-las na reformulação das ideias, auxiliando na manutenção do diálogo e na discussão e garantindo a complexidade das questões e que todas as crianças tivessem a palavra, mesmo as menos participativas, e auxiliando o grupo a adquirir consciência realista acerca das temáticas a abordar (Educação, 1998).

Nesta fase do projeto, as crianças foram ouvidas e ouviram-se a si mesmo, descobrindo, deste modo, os seus interesses e motivações, pelos tópicos a abordar: o polícia, o carteiro, o cozinheiro e o mergulhador; que nesta fase estavam a dar origem a um projeto. Desta forma, foi promovida a participação das crianças e a sua problematização de questões acerca do projeto, as quais tiveram origem nos interesses e motivações das crianças e que irão ganhar um propósito para a ação, durante o medrio das restantes fases do projeto (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Fase II – Planificação e Desenvolvimento do Trabalho e Fase III - Execução

Na segunda e terceira fases do projeto, as crianças começaram a ter uma perceção acerca do caminho que pretendiam seguir. Para isso, as crianças deram início ao planeamento do que pretendiam descobrir e como fazê-lo. Na fase anterior, as crianças já tinham definido o que queriam descobrir, através das questões mencionadas na mesma. Assim, através de um diálogo com as crianças, estas definiram onde queriam pesquisar para descobrir o que pretendiam, começando por mencionar que iriam pesquisar na internet, nos livros, em revistas e conversar com alguns membros das suas famílias. De seguida, as crianças instituíram o que queriam fazer no projeto. Para o carteiro quiseram construir um marco do correio, seguindo para a viagem da carta. Depois, foi só construir uma carta e colocá-la no marco do correio. Para o cozinheiro, as crianças quiseram construir barrete de cozinheiro. Para aproveitarmos esta ideia da melhor forma, eu e a minha colega pensámos que as crianças poderiam experimentar criar objetos em formato tridimensional, utilizando materiais de diferentes formas. Para saberem como se vestem os cozinheiros, levámos as roupas do cozinheiro de forma a mostrar às crianças e a aumentar o léxico destas sobre esta profissão. Para trabalhar a área da escrita, e para relembrar as peças de vestuário desta profissão, entregámos a cada criança uma folha com letras e outra folha onde iriam colar as letras.

Estas tinham que procurar as letras que formavam cada palavra, recortar e colar no sítio indicado.

Como todas as crianças queriam saber como se faziam bolachas, arranjámos uma receita e fomos para a cozinha. De forma a trabalhar a área do conhecimento do mundo, a área da expressão e comunicação (domínio da matemática e domínio da linguagem oral e domínio da escrita) fizemos as tão aguardadas bolachas. Mais tarde, procedemos ao registo da mesma. Por conselho da educadora, construímos dois registos, um para as crianças mais velhas e outro para as crianças mais novas.

De forma a incluirmos os pais neste projeto, aproveitando a ideia das crianças de construirmos um livro de receitas, propusemos aos pais que com o filho, escolhe-se o prato ou sobremesa que ele mais gostasse. Depois, teriam que realizar o registo da receita numa folha A4, através de símbolos e/ou imagens, de modo a que a criança conseguisse transmitir quais os ingredientes da mesma. Eu e a minha colega ficámos bastante surpreendidas pois os pais aderiram muito bem a esta atividade e, não só fizeram o registo da receita com o filho, como a maior parte dos pais confeccionaram a receita para todos provarmos. Para o polícia, mostrámos um conjunto de imagens de regras de segurança e conversámos um pouco sobre elas. Depois, cada criança desenhou uma regra de segurança. Construímos, a pedido das crianças um carro de polícia e um jogo de adição. Trabalhámos, ainda, um jogo de segurança rodoviária existente na sala. Com todas estas atividades, cumprimos os objetivos de: produzir uma composição plástica, de modo mediado, a representação da figura humana, utilizando diferentes modos de expressão (desenho); representar objetos utilizando diferentes modos de expressão (desenho); desenvolver a criatividade; justificar algumas razões de práticas de segurança rodoviária; experimentar criar objetos em formato tridimensional utilizando materiais de diferentes formas; desenvolver o meio de expressão de pintura; reconhecer os números como identificação do número de objetos de um conjunto; reconhecer sem contagem o número de objetos de um conjunto (até 6 objetos); utilizar a linguagem “mais” ou ”menos” para comparar dois números; relacionar a adição com o combinar dois grupos de objetos; usar e justificar algumas razões de práticas de segurança rodoviária; e, cumprir as regras do jogo. Desta forma, passámos por todas as áreas, sendo elas a área do conhecimento do mundo, área da expressão e comunicação e a área da formação pessoal e social. Para o mergulhador

e, tendo em conta o que as crianças queriam fazer, realizámos um painel com o fundo do mar, com o objetivo de as crianças descobrirem o que existe no fundo do mar. Vimos um vídeo que nos respondeu às questões de como são os óculos do mergulhador e como é que os mergulhadores apanham os peixes.

De forma a termos um elo de ligação entre cada profissão, resolvemos criar uma história com as personagens existentes na sala, o Bobby e o Mateus, dois peluches que já fazem parte do dia-a-dia das crianças deste grupo. Tivemos, também, a preocupação de tratar todas as áreas de conteúdo e todos os domínios ao longo do projeto. Expressão musical e dramática, foi desenvolvido numa das sessões de movimento que se realizava semanalmente, às quintas-feiras, às onze horas.

Devido ao facto de a educadora decorar sempre a porta da sala, achámos melhor fazê-lo também. Para isso, as crianças tiveram que decorar a primeira figura humana das quatro figuras (cada uma a representar uma profissão), previamente elaboradas por nós, estagiárias, utilizando vários recursos. Elaboraram e ilustraram, também, símbolos e/ou objetos característicos da profissão. Foi colocado no vidro uma adivinha sobre cada profissão. Após terminado cada trabalho este foi mostrado ao grande grupo e apresentada a adivinha. Para que as crianças ficassem a perceber o dia-a-dia de cada profissão, fizemos questão de lhes apresentar uma história que lhes falasse e apresentasse esse assunto.

Com a segunda fase do projeto, preconizou-se uma planificação pedagógica do desenvolvimento do projeto, através da “teia”, realizada pelas crianças, enquanto seres com agência, e por nós, estagiárias. Desta forma, as crianças deram ideias para planificar o projeto, escutando-se umas às outras e a si mesmas para definir as suas intenções e as intenções dos outros quanto ao projeto (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Desta forma, para as crianças darem resposta às questões enunciadas na fase anterior, para além das pesquisas já mencionadas, nesta fase, tal como menciona Vasconcelos (2012) as crianças utilizaram a suas múltiplas linguagens, através do desenho, pintura, dramatizações, construção de objetos, entre outros aspetos. Além disso, as crianças recolheram dados e informação, escreveram, contaram, cantaram canções relativas aos tópicos do projeto, etc., usando a maior diversidade possível de linguagens gráficas (Educação, 1998).

Assim, se terminaram duas fases deste projeto que pretendeu dar voz às crianças, dando-lhes a oportunidade de escolherem as atividades que pretendiam fazer durante estas fases do projeto. Nas poucas vezes em que houve atividades propostas pelas estagiárias, estas só aconteceram porque as crianças quiseram, pois foi sempre pretendido que estas fossem co construtoras da sua aprendizagem, fazendo escolhas e apoiando-se em nós, estagiárias e futuras educadoras. Desta forma, na execução do projeto houve diversas aprendizagens, privilegiando as múltiplas linguagens da criança. Tal como mencionam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), este projeto teve diversas experiências investigativas, sendo estas janelas sobre um mundo possível, um mundo rígido, reflexivo, documentado, porém janelas ao alcance de uma mão, entrelaçando sentires, indivíduos, competências, modos de explorar, comunicar, representar e entender, criar e criar-se.

Fase IV - Divulgação/ Avaliação

A Fase IV é a última fase de um projeto e pressupõe a sua divulgação, de modo a tornar útil às outras pessoas (pais, outras salas do jardim de infância, outras crianças, etc.), as descobertas efetuadas ao longo do projeto (Educação, 1998). Assim, foi estabelecida uma conversa com as crianças acerca do final do projeto e da forma como estes pretendiam divulgar as aprendizagens que adquiriram com o mesmo. Desta forma, pedimos às crianças que estas dessem algumas ideias sobre como divulgar o trabalho realizado. Estas deram várias ideias, tais como: construção de cartazes com desenhos e fotografias e a escrita das aprendizagens adquiridas.

A divulgação foi feita num após o estágio e como não tivemos tempo para que as crianças construíssem os cartazes, tivemos nós que o fazer. Assim, eu e a minha colega, não esquecendo as ideias das crianças, elaborámos diversos cartazes, de modo a realizarmos uma síntese da informação alcançada, para a apresentar aos(às) outros(as) e adequando-a ao público-alvo, sendo este um processo cognitivo, sofisticado e elaborado, tal como é mencionado na publicação do Ministério da Educação (1998).

Deste modo, eu e a minha colega organizámos uma exposição com os registos elaborados pelas crianças, colocámos o livro das receitas, o carro do(a) polícia, bem como todos os outros materiais construídos pelas crianças, acompanhados de fotografias e descrições. Desta forma, tal como menciona Vasconcelos (2012), o

trabalho que as crianças realizaram ao longo do projeto também é avaliado, bem como a intervenção dos diversos elementos do grupo, o grau de cooperação, a qualidade da pesquisa e das atividades efetuadas, a informação recolhida e as competências alcançadas. O projeto foi documentado com as evidências recolhidas nos cartazes, demonstrando um conjunto de aprendizagens das crianças. Em simultâneo, eu, a minha colega de estágio e a educadora cooperante avaliámos reflexivamente o nosso próprio desempenho, perante a documentação, tornando visível o trabalho, para as famílias.

Por fim, os pais ou outro familiar e as crianças deixaram a sua opinião sobre o projeto, num cartaz visível no final da exposição, construído para o efeito. Assim, foi notório o prazer das crianças a apresentar os trabalhos às suas famílias, divulgarem o que fizeram durante o projeto e sentirem o orgulho em perceber o que todas as aprendizagens em torno de um projeto podem proporcionar. Além destas explorações, as crianças divertiram-se imenso e conviveram com as suas famílias em contexto de jardim de infância, mostrando-lhes o que aprenderam e o que fizeram ao longo deste projeto.

Com as conversas que mantive com as crianças e com as suas famílias, ao longo da divulgação do projeto, e com a implicação que observei das crianças e até dos seus familiares, leva-me a fazer uma avaliação positiva desta fase e de todo o projeto. Esta avaliação é positiva, pois não houve um único pai ou familiar presente nesta divulgação que não soubesse do que se tratava o projeto.

CAPÍTULO II – ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

De acordo com o artigo 6.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, pertencente ao Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, “o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito (...)”, sendo que ingressam no mesmo crianças com o mínimo de seis anos, terminando a frequência no ensino básico aos dezoito anos.

O ensino básico deverá asseverar: a criação de condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses; aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social; deverá proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes; e ainda, contribuir para o desenvolvimento de valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática (Ministério da Educação, 2004).

Direcionando para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, este integra crianças dos seis aos dez anos, salvo exceções, sendo que este ciclo tem a duração de quatro anos. O 1.º Ciclo do Ensino Básico contempla o Decreto – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro que nos diz que o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora.

O objetivo acima descrito deverá ser assegurado por um profissional de educação único, que poderá ser auxiliado em áreas especializadas. Segundo o Decreto – Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, o(a) professor(a) desempenhará como função o desenvolvimento de um currículo integrado que mobilizará conhecimentos de diversas áreas, bem como as competências necessárias à aprendizagem dos alunos. Desta forma, segundo o Ministério de Educação (2004), o 1.º Ciclo do Ensino Básico deverá constituir uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno.

O capítulo que apresento seguidamente refere-se ao contexto onde decorreu a prática pedagógica supervisionada, bem como uma breve contextualização acerca do itinerário formativo das práticas de ensino supervisionadas.

1. Caracterização Geral do Agrupamento⁶

De acordo com o Decreto – Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, o agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino.

O Agrupamento de Escolas, a qual pertence a instituição onde estagiei, é uma unidade orgânica com sede numa escola secundária situada em plena Baixa de Coimbra, cuja fundação remonta à primeira metade do século XVII. Esta escola sede é dotada de órgãos próprios de administração e gestão, integrando dez estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dezoito de 1.º Ciclo do Ensino Básico, localizados nas freguesias dos arredores da cidade de Coimbra. Integra, ainda, duas escolas do 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico e uma escola secundária.

É uma instituição pública aberta, plural e inclusiva, reconhecida na região pela sua qualidade e relevância das atividades que desenvolve e pelo seu reconhecimento como instituição de referência e como fator de ligação das identidades das unidades orgânicas que a constituem.

No presente ano letivo (2015/2016), o Agrupamento tem cerca de 1724 alunos. Abaixo segue o Quadro 2 com o número de alunos por ciclos do ensino básico.

Quadro 2 - População Escolar do Agrupamento

Ciclos	N.º de Turmas	N.º de Alunos
Pré-Escolar	12	191
1.º Ciclo do Ensino Básico	42	738

⁶ Informações recolhidas através do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas 2014-2017

2.º Ciclo do Ensino Básico	8	147
3.º Ciclo do Ensino Básico	11	191
Ensino Básico/ Secundário	23	457
Total Global	96	1724

A proveniência dos diversos alunos⁷ é numerosamente variada, pois, agregado a um dos polos, os alunos provêm de um meio predominantemente rural. Também predominantemente rural provêm os da escola secundária, onde a maioria afluí da periferia. De um meio mais urbano, mas provenientes de áreas socioeconómicas mais desfavorecidas, são os alunos de uma das escolas de 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, acolhendo alunos de etnias e culturas diversificadas.

A grande propagação geográfica entre as várias escolas do agrupamento é também de assinalar, com os inevitáveis reflexos ao nível do seu isolamento, obrigando a uma gestão criteriosa dos recursos humanos e materiais, atenta às necessidades das escolas e jardins de infância.

No que diz respeito ao pessoal docente, são tidos em conta os perfis pessoais e profissionais, os quais, em conjunto com o princípio da continuidade pedagógica, são considerados na distribuição do serviço letivo.

No Agrupamento existem doze educadores(as) na área de Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB é constituído por quarenta e dois professores(as).

2. Caracterização da Escola

A Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde estagiei, situa-se a nordeste da cidade de Coimbra, localizando-se na margem direita do rio Mondego. Esta escola localiza-se numa zona limítrofe da cidade de Coimbra, num meio rural, onde o homem, gradualmente, se foi apropriando e ocupando o espaço para a prática agrícola. Atualmente, podemos observar que as atividades locais vão para além da agricultura,

⁷ Quando me referir a “aluno” (género masculino), pretendo incluir os dois géneros (masculino e feminino).

verificando-se a existência de vários cafés, estabelecimentos comerciais, farmácias, entre outros elementos.

O imóvel onde decorreu o estágio apresenta uma tipologia de edifício centenário, tendo sido restaurado recentemente. Este edifício é composto por dois pisos, rés-do-chão e primeiro andar. O rés-do-chão é constituído por um refeitório, duas casas de banho (uma para professores e outra para os(as) alunos(as)), uma biblioteca, uma pequena cozinha (de uso exclusivo para os(as) professores(as)), uma arrecadação, uma sala de aula e um hall de entrada. Neste hall encontra-se as escadas que dão acesso ao primeiro piso. No que se refere ao primeiro andar, este é composto por duas salas de aulas, duas arrecadações e um gabinete para docentes. O espaço exterior é constituído por um telheiro, sendo o restante espaço descoberto. Neste existe somente um campo de futebol cimentado e um espaço de terra frequentado pelos alunos. Na sua totalidade, a escola é vedada por rede, gradeamento e muros.

Esta instituição tem, atualmente, três turmas sendo que uma turma é de 1.º e 4.º anos (dezoito alunos), uma de 2.º ano (vinte e quatro alunos) e a última de 3.º ano (vinte alunos).

Todas as turmas da escola usufruem do mesmo horário diferenciando unicamente o dia das Atividades Extracurriculares (AEC's), como representa o Quadro 3 abaixo.

Quadro 3 - Horário das Turmas da Instituição

Tempos	Segunda	Terça	Quarta	quinta	sexta
9:00-10:00	Português	Matemática	Português	Português	Matemática
10:00-10:15	Intervalo				
10:15-11:15	Português	Matemática	Português	Português	Matemática
11:15-11:30	Intervalo				
11:30-12:30	Expressões	Estudo do Meio	Expressões		Expressões
12:30-13:45	Almoço				
13:45-14:45	Matemática	Apoio ao Estudo	Estudo do Meio	Matemática	Português
14:45-15:00	Intervalo				
15:00-16:00	Matemática	Educação para a Cidadania	Estudo do Meio	Matemática	Português
16:00-16:30	Intervalo				
16:30-17:00	AEC	AEC	AEC	AEC	AEC

Os alunos que frequentam a escola, são provenientes de famílias com diferentes extratos sociais, no entanto, a sua grande maioria é de um extrato medio-baixo,

existindo um número significativo de crianças que vivem em situações desfavorecidas e com algumas carências.

Em relação aos recursos humanos lecionam nesta escola três professores titulares de turma, uma professora de apoio educativo, uma professora de educação especial, uma terapeuta da fala, uma terapeuta ocupacional e quatro técnicos/professores das AEC's. Também fazem parte duas assistentes operacionais do Ministério da Educação que estão permanentemente na escola onde colaboram com os docentes no acompanhamento dos alunos entre e durante as atividades letivas.

Considera-se o clima relacional da escola uma dimensão social que se manifesta na interação entre gerações e existência de diversos agentes sociais com funções educativas com um objetivo comum. Ao longo deste tempo, verifiquei que este clima existia entre funcionários professores e alunos. Sempre que necessários as auxiliares estavam disponíveis para ajudar no que fosse preciso. Os professores interagiam, partilhando os seus saberes, dúvidas e interesses para o bem da comunidade escolar.

3. Caracterização da Turma⁸

A relação professor-aluno, na sala de aula, é complexa e acarreta vários aspetos, pois não se pode reduzi-la a uma simples e fria relação didática nem a uma relação humana calorosa (Moreira & Pacheco, 2006). Através de vários dias de observação foi possível entender cada criança, cada elemento da turma, as suas preferências, as suas competências e as suas necessidades (Oliveira-Formosinho, 2007).

A turma com quem eu estagiei é heterogénea e constituída por dois anos de escolaridade, o 1.º e 4.º anos de escolaridade, tendo na sua totalidade dezoito alunos.

O grupo de alunos do primeiro ano de escolaridade é constituído por oito crianças com seis anos de idade, entre as quais quatro são do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Deste grupo de alunos, todos frequentaram o mesmo jardim de infância, exceto uma criança que veio de uma instituição diferente. Na globalidade, o nível de aprendizagem é aceitável. Apenas alguns alunos, especificamente três, têm alguma

⁸ Informações baseadas na minha observação, no diálogo com a docente titular da turma e no Projeto Curricular de Turma, realizado, na sua maioria, por mim e pelas minhas colegas de estágio.

dificuldade na leitura e escrita de determinadas letras, trocando-as e não as identificando. Estes alunos já estão a ser acompanhados por uma professora de apoio e, até terminar a minha intervenção, estas crianças tiveram uma melhoria significativa. Esta turma não contém alunos com Necessidades Educativas Especiais, NEE's.

O grupo do quarto ano de escolaridade constitui, na sua totalidade, dez crianças com idades compreendidas entre os nove e os dez anos de idade. Desta forma, metade (cinco) são do sexo masculino e a outra metade (cinco) do sexo feminino. No início do mês de novembro, uma aluna veio transferida de outra escola, apresentando algumas dificuldades, perfazendo as dez crianças. Todos estes alunos frequentaram o jardim de infância e, apenas dois alunos, foram retidos no terceiro ano. O nível de aprendizagem é considerado médio, pois alguns alunos apresentam dificuldades, nomeadamente, nas áreas de português e matemática. Cerca de três alunos têm apoio duas vezes por semana, com uma professora de apoio ao estudo, através do agrupamento da escola. Existe uma criança com NEE's tendo dificuldades ao nível cognitivo. Este aluno tem dificuldades na leitura e na escrita, o que acaba por complicar a sua aprendizagem e o acompanhamento da restante turma.

Na sua totalidade, esta turma é constituída por dezoito alunos, como já havia referido anteriormente, existindo níveis socioculturais e económicos distintos. De uma forma geral, a maioria dos encarregados de educação possuem o nono ano de escolaridade. Desta forma, o nível socioeconómico é médio para a maior parte dos casos, existindo, também, alguns alunos com nível socioeconómico alto e, outros, baixo. Importa referir, também, que todos os alunos frequentam as Atividades Extracurriculares, AEC's.

Durante o percurso de estágio foi visível que a turma tinha alguns problemas e complicações quanto ao nível dos valores, dos comportamentos e das atitudes, manifestando-se no relacionamento interpessoal e em grupo, bem como era notório constatar a dificuldade que revelavam em trabalhar em grupo e/ou em pares. Contudo, a turma apresentava um nível de participação e motivação elevado, bem como era evidente a competição saudável entre todos(as).

4. Organização do Tempo

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, a gestão do tempo deve obedecer à carga horária, referida nos artigos 2.º e 8.º, que constituem o Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho. Esta organização deve ser gerida de forma flexível, atendendo às características dos/as alunos/as, às necessidades que possam surgir no decorrer da prática educativa e ainda a promoção do sucesso escolar. (ME, 2012). O professor deve procurar sempre maximizar o tempo de aprendizagem, gerir o comportamento dos seus alunos e apresentar as tarefas com clareza, pois estes processos afiguram-se como viáveis à organização do ambiente educativo (Emmer & Stough, 2001).

Assim sendo, a rotina de trabalho na sala de aula era pré-estabelecida por um horário aprovado pelo agrupamento, representado no Quadro 4, existindo alguma flexibilidade para pequenos ajustes que fossem necessários.

Quadro 4 - Horário da Turma onde foi realizado o estágio

Tempos	Segunda	Terça	Quarta	quinta	sexta
9:00-10:00	Português	Matemática	Português	Português	Matemática
10:00-10:15	Intervalo				
10:15-11:15	Português	Matemática	Português	Português	Matemática
11:15-11:30	Intervalo				
11:30-12:30	Expressões	Estudo do Meio	Expressões		Expressões
12:30-13:45	Almoço				
13:45-14:45	Matemática	Apoio ao Estudo	Estudo do Meio	Matemática	Português
14:45-15:00	Intervalo				
15:00-16:00	Matemática	Educação para a Cidadania	Estudo do Meio	Matemática	Português
16:00-16:30	Intervalo				
16:30-17:00	Educação para a Cidadania	Expressões	Atividade Física e Desportiva	Expressões	Inglês

Apesar da existência do horário acima representado, a orientadora cooperante mostrava uma gestão de tempo flexível, pois não arrogava rigidamente os tempos definidos para as áreas disciplinares. Ela analisava e geria-o, em conformidade com cada atividade, com o ritmo da turma e com o tipo de trabalho desenvolvido.

5. Organização do Espaço

Segundo Richardson (1995), a maneira como o espaço é gerido tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos. Embora os discentes não controlem a quantidade de espaço disponível, estes têm liberdade de ação no que diz respeito à gestão do mesmo. A forma como o espaço é usado influencia o modo como os participantes aprendem e se relacionam uns com os outros (Arends, 2008).

A sala de aula onde decorreu o estágio era um espaço amplo, embora as mesas ocupassem a maior parte da mesma. Nas suas laterais, dispunha de uma linha de janelas largas que a tornavam abundantemente luminosa.

Deste modo, a sala onde me integrei apresentava uma disposição tradicional das mesas, uma vez que esta é mais adequada a situações em que o professor requer a atenção focalizada numa direção. As mesas estavam dispostas frente ao quadro de ardósia, em filas ou colunas, sendo que a mesa da professora se situava ao lado do quadro (Figura 1).

A disposição das mesas em filas determina o desempenho dos alunos, na medida em que existe menor interação entre estes e, por conseguinte, haverá uma menor distração (Ferreira & Santos, 1994). Esta organização também condiciona a discussão e debate de ideias, desfavorecendo as abordagens centradas na criança (Richardson, 1995). A disposição da sala de aula, apesar de se apresentar de forma tradicional, não era rígida, tornando-se flexível sempre que alguma atividade o exigia.

Apesar das afirmações emitidas pelos autores acima mencionados, esta situação não se verificava na turma. Quando nós, estagiárias, iniciámos a nossa intervenção e devido à nossa organização (duas estagiárias com o quarto ano de escolaridade e uma estagiária com o primeiro ano de escolaridade), achámos que seria mais benéfico para os alunos a mudança do espaço. Desta forma, decidimos colocar os alunos do grupo do quarto ano de escolaridade em ‘U’ e os alunos do primeiro ano de escolaridade

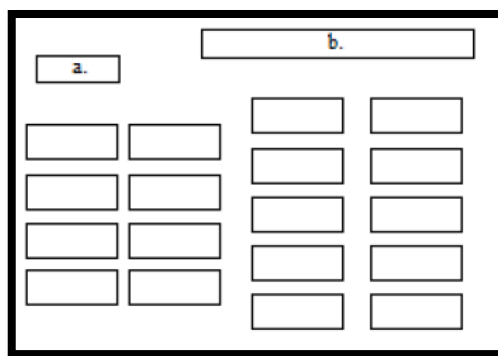


Figura 1- Disposição da Sala (Organização da Professora): a – secretária da docente; b – quadro de ardósia.

voltados para trás (para o quadro de ardósia – c), para não se distraírem (Figura 2). Segundo Arends (1995), este tipo de disposição constitui melhor formação para as discussões, pois permite que os alunos se vejam uns aos outros, condição fundamental para a interação verbal. Esta disposição atribui um lugar de destaque ao professor,

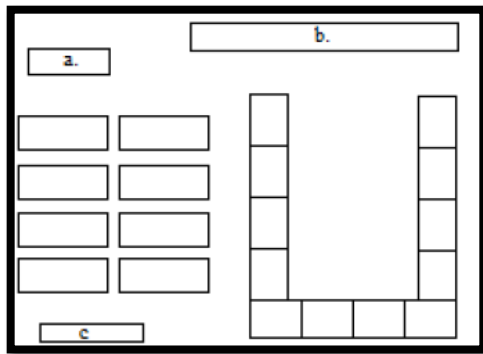


Figura 2 - Disposição da Sala (Organização das Estagiárias): a – secretária da docente; b – quadro de ardósia; c - quadro de ardósia.

permitindo-lhe liberdade de movimento, dando-lhe acesso rápido ao quadro e possibilitando a sua entrada dentro do ‘U’ sempre que necessite de estabelecer contato mais próximo com algum aluno.

Na totalidade, a sala era composta por vinte e quatro mesas, incluindo a mesa da docente e mais três mesas que suportavam algum material escolar e cada aluno estava colocado numa mesa, individualmente. Todos

os materiais e equipamentos eram adequados à idade das crianças e respeitavam todas as normas de segurança.

A sala contém, também, dois armários onde se encontram alguns manuais escolares.

No que concerne aos materiais didáticos, a escola era portadora de inúmeros materiais, e estes encontravam-se todos à disposição dos alunos e das estagiárias. Os alunos utilizavam maioritariamente material matemático, tal como o ábaco e o multibásico. Todo este material, pelo que podemos observar, é pouco ou nada utilizado pelos docentes da escola, uma vez que as turmas têm muitos alunos e/ou dois anos de escolaridade numa turma.

Nas paredes da sala, encontram-se ainda trabalhos produzidos pelos alunos. Esta exposição permite aos alunos observarem a evolução dos seus conhecimentos, valorizando o seu trabalho (Oliveira-Formosinho, 2008).

6. Intervenção Educativa da Professora Cooperante

As práticas desenvolvidas pela professora traduziam um conjunto diversificado de estratégias pedagógicas. Esta tentava que apresentassem um carácter interdisciplinar, mas com dois anos de escolaridade, muitas das vezes não lhe era possível.

Segundo Morin (2002) a interdisciplinaridade é importante, para que a construção do conhecimento seja desenvolvida de forma integradora e evite a inteligência fragmentada, compartimentada, mecanicista, separativa e reducionista, promovendo assim aprendizagens significativas.

A docente titular de turma trabalha, exclusivamente, por planificações realizadas e construídas pelo grupo responsável por cada ano de escolaridade, através do agrupamento, sendo estas concretizadas mensalmente. Na minha opinião, tendo em conta que a docente trabalha com dois grupos tão distintos, é justificável o uso exclusivo destas planificações.

Os recursos didáticos privilegiados e utilizados pela professora, na sala de aula, são os manuais escolares. Esta utiliza alguns materiais escritos, tais como fichas de trabalho, realizadas pela própria, mas com pouco frequência.

Como já referido acima, o facto de esta docente deter dois grupos de alunos tão distintos entre si, faz com que esta não tenha condições para construir e/ou utilizar equipamentos audiovisuais e informáticos. Desta forma, foi nossa intenção aproveitarmos estes materiais, privilegiando-os e elaborando alguns materiais, com os alunos.

As regras da sala de aula, embora maioritariamente presentes ao longo da fase de observação, ainda não estavam, por vezes, bem definidas, existindo alguns problemas na turma devido a esse facto. Devido à falta de disponibilidade da professora para criar essas regras, surgiu-nos essa necessidade, de modo a que nos fosse facilitado o controlo dos alunos. As regras foram construídas por mim e pelas minhas colegas, juntamente com os alunos, conforme irei relatar no ponto seguinte deste relatório.

Ao longo do tempo de observação, a modalidade de trabalho privilegiada pela docente titular da turma foi o trabalho individual. Enquanto os alunos do quarto ano realizavam uma ficha de trabalho, a professora lecionava novos conteúdos aos alunos do primeiro ano ou explorava uma ficha de trabalho, sendo necessária a sua leitura. Quando era necessário abordar nova matéria com o quarto ano, os alunos do primeiro efetuavam tarefas acessíveis para a sua idade, como a pintura das fichas ou de algum tipo de desenho. Em relação aos recursos, a professora privilegiava o uso dos manuais consolidando a matéria com algumas fichas de trabalho, essencialmente com o primeiro ano de escolaridade.

Na turma, existiam, também, variados momentos de diálogo, tanto por ano de escolaridade como em turma, sobre alguns temas que surgiam ao longo das práticas, tais como o alerta do perigo das novas tecnologias, a abordagem a uma nova matéria, nos temas das aulas de Estudo do Meio, entre outros. Estes eram alguns pontos de valorização de diálogo que a docente desenvolvia com os seus alunos.

Ao longo das aulas de observação eram consideradas tanto a expressão oral como a expressão gráfica. Quando ocorria a explicação de novos conteúdos ou o esclarecimento de dúvidas, a professora recorria à representação gráfica para elucidar, de formas diversas, incentivando os alunos quando estes não compreendiam alguma questão.

Ao longo do estágio surgiram momentos de *feedback* não só formativo, mas também de controlo disciplinar. A docente informava os estudantes sobre a necessidade de estudar, revelando alguns dos seus fracassos, com o objetivo de incentivá-los para que estes insistissem na compreensão dos conteúdos. Assistimos, também, a momentos em que a professora solicitava os seus discentes para que se pronunciassem acerca do seu comportamento dando o feedback relativamente à sua concordância, discordância ou pronúncia.

No início do ano letivo é realizada uma ficha diagnóstica elaborada em reunião de grupo de escolaridade do departamento do 1.º ciclo, sendo esta igual para todas as turmas do agrupamento. Esta avaliação tem como função investigar o ponto de situação dos alunos, as suas maiores dificuldades, as disciplinas em que existem mais necessidades de intervenção, entre outros. Embora não seja dada uma nota quantitativa, é efetuada uma apreciação global, sendo as conclusões, nomeadamente as dificuldades dos alunos, registadas no Plano de Turma.

As fichas de avaliação são concretizadas em conselho de reunião de grupo (por ano de escolaridade, como já havia aferido) sendo iguais para todas as turmas do agrupamento existindo a possibilidade de verificar ajustes. Na semana anterior às fichas de avaliação, os grupos de professores dos diferentes anos de escolaridade executam uma matriz com a descrição dos conteúdos, de cada área disciplinar, que saem nas provas de avaliação. Estas são entregues aos alunos e têm que ser assinadas pelos encarregados de educação. Importa referir que os alunos com Necessidades

Educativas Especiais (NEE's) requerem adequações curriculares sendo feita uma adaptação às fichas de avaliação, simplificando a exigência e os conteúdos.

A orientadora realiza uma avaliação contínua conferindo valor à participação, empenho, interesse, postura e comportamento dos alunos diagnosticados, através da observação direta, não concedendo ênfase total à média das notas obtidas nas provas de avaliação. Deste modo, ao longo das aulas assistidas concretizou-se a avaliação da leitura de cada aluno do quarto ano em que cada um, após ter preparado a leitura de um texto em casa, e ter efetuado a leitura na sala para os restantes alunos, autoavaliou-se ouvindo, em seguida, a heteroavaliação dos colegas. No final, a docente dava o seu parecer e registava.

No fim de cada período, existe uma reunião com os encarregados de educação onde a orientadora cooperante apresenta as avaliações aos pais, conversando acerca dos progressos e preocupações dos alunos.

Eu e as minhas colegas tivemos a possibilidade de colaborar com a docente nas avaliações que ocorreram ao longo do estágio.

7. Entrada Progressiva na Atuação Prática

Em todas as atividades planeadas pela orientadora cooperante houve cooperação da minha parte e da parte das minhas colegas, enriquecendo as mesmas com algumas ideias e colaborando na sua execução. Neste ponto, irei abordar as atividades pontuais desempenhadas ao longo do estágio e o projeto desenvolvido com os alunos, denominado “O que envolve o Sistema Solar?”.

7.1. Atividades Pontuais Desempenhadas e Atuação Prática

A intervenção educativa começou pela concretização de algumas atividades pontuais com os alunos a pedido da professora cooperante. Deste modo, eu e as minhas colegas dinamizámos sessões pontuais de expressão plástica de forma a proceder à realização de máscaras de *Halloween*, pois os alunos iriam participar num concurso de máscaras do agrupamento. Ainda no mesmo dia, desenvolvemos uma sessão de início do projeto com os alunos do 4.º ano para efetuarmos a escolha do tema com a turma.

Após as semanas de observação, chegou a altura de intervir. Para isso, achámos necessário construir um mapa de aulas (Apêndice III) para sabermos em que dia atuava cada uma de nós, estagiárias. Este material foi uma mais valia porque facilitou a organização e a planificação das aulas tanto para nós como para a professora. Decidimos, com o acordo dela, que uma estagiária ficava com o 1.º ano de escolaridade e as outras duas com o 4.º ano. Para isso, íamos rodando por dia. Para termos a experiência semanal, mais tarde, achámos que deveríamos trocar apenas à semana. Devido ao facto de a professora titular ser responsável por dois grupos de alunos fez com que o grupo do 4.º ano de escolaridade se aproveitasse desse momento de “liberdade” alterando um pouco o seu comportamento. Eram meninos distraídos, conversadores e, para contornar isso, decidimos criar uma caderneta de cromos. Esta caderneta servia para recompensar ou, então, para ter uma consequência, conforme recebessem cartões verdes ou vermelhos. Todas estas regras foram decididas com a turma e aprovadas. Algumas das regras negociadas por nós e pelos alunos foram colocar o dedo no ar para falar, não deixar a torneira da sala a pingar, fazer os trabalhos para casa, entre outras. De forma geral, esta caderneta permitiu que os alunos tivessem respeito por nós, fazendo com que o comportamento destes melhorasse significativamente. Durante algum tempo houve, também, algum tipo de problema com os meninos do 1.º ano de escolaridade, o que fez com que chorassem sempre que levassem um cartão vermelho. Nós apercebemo-nos logo do problema e tentámos arranjar uma solução. Para isso, tivemos uma conversa com eles em que explicámos que para não terem cartões vermelhos tinham que se esforçar mais, desafiando-os a melhorar. Passado algum tempo, entenderam melhor e tudo ficou esclarecido. Um dos nossos grandes objetivos é que a professora continue com a caderneta mesmo após o término do nosso estágio.

Ao longo do nosso tempo de estágio, sentimos uma grande melhoria no comportamento dos alunos. Alguns destes começaram a realizar os trabalhos para casa, a pedir permissão para se levantar do lugar, ou para ir a casa de banho, a colocar o dedo no ar para falar e, sobretudo a respeitar os restantes colegas. Determinados alunos recebiam constantes cartões vermelhos porque não concretizavam os trabalhos para casa. Como tal situação era permanente, foi necessário contactar os encarregados de

educação. Após esta situação, os alunos em causa começaram a executar os trabalhos para casa.

Para tudo se concretizar como pensado, realizámos as planificações semanais e diárias. Às quartas feiras reuníamos com a professora e esta dizia-nos as matérias que iríamos lecionar na semana seguinte. Após esta reunião planificávamos as aulas, com os materiais que achássemos mais adequados para a ocasião. Para uma melhor organização, cada uma de nós planeava a sua aula e, depois, juntávamos tudo para que todas estivessem a par da forma como a aula seria lecionada. Após esta junção era tudo enviado à docente para que esta revisse as planificações e os materiais. Depois de rever, esta mandava-nos o *feedback* e nós concretizávamos as alterações que este propunha. Todo este processo resultou perfeitamente ao longo de todo o percurso de estágio.

Para além da lecionação das aulas, foi necessário realizar um projeto com a turma. Então, conversámos com os alunos e deixamo-los decidir o tema e algumas tarefas. Este projeto foi gratificante para mim porque uma das atividades foi o planeamento de uma visita de estudo ao Planetário do Porto e ao Parque Biológico de Gaia e, então, aprendi no que diz respeito à organização de uma prática desta importância. A divulgação deste projeto, na minha opinião, correu bem, pois todos os encarregados de educação e/ou família estiveram presentes na divulgação. A demonstração do projeto decorreu positivamente e, foi gratificante, ouvir o agradecimento dos pais por tudo o que concretizámos pelos filhos deles, que no fundo são um pouco nossos também.

Durante as nossas aulas foi sempre uma preocupação o facto de existir interdisciplinaridade, pois na perspetiva escolar, esta tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema ou compreender um determinado fenómeno com diferentes pontos de vista. A interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para resolver às questões e aos problemas sociais contemporâneos (Marques, 2012). A interdisciplinaridade serve como um principal complemento no conhecimento escolar transmitindo como uma nova dinâmica na metodologia aplicada. Esse conceito fica mais claro quando se considera realmente de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com

outros conhecimentos que pode ser de questionamento, de confirmação e de aplicação. Assim, tentámos sempre construir esta ligação entre as disciplinas e não cair no tradicional em que se pensa que interdisciplinaridade é utilizar a expressão plástica para realizar e organizar um saber (Pereira, 2013).

No decorrer deste curso de mestrado foram realizadas aprendizagens, quer a nível da prática, quer relativamente a conteúdos teóricos que enriqueceram esta formação académica e também pessoal, uma vez que, através destas foi possível refletir acerca das práticas desenvolvidas neste contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, levando ao melhoramento de competências docentes ao longo do estágio. Estas aprendizagens foram não só relevantes para o meu crescimento ao longo desta formação, como serão também úteis para um futuro profissional que será certamente positivo, pois os caminhos pelos quais posso optar, não se limitam a uma só solução. Das experiências de aprendizagem realizadas salienta-se que todas elas tiveram como finalidade desenvolver aprendizagens significativas, levando as crianças a adquirirem atitudes de participação ativa e atitudes de investigação perante os diversos aspetos do mundo que os rodeia. Salienta-se, também, a importância dos contextos onde se desenvolveu este trabalho, pois os dois funcionam como a base de todo o percurso futuro dos alunos. O primeiro ano de escolaridade deve possibilitar que as crianças cresçam de uma forma saudável, proporcionando-lhes aprendizagens que lhes permitam entrar na sociedade e tornarem-se cidadãos autónomos e solidários. Aos restantes anos de escolaridade cabe a tarefa de desenvolver cada vez mais as aprendizagens adquiridas numa primeira fase da vida destas. Deve ainda referir-se a relevância dos pais neste crescimento, pois estes são os primeiros a relacionarem-se com os seus educandos, transmitindo-lhes aprendizagens e valores que serão úteis, futuramente, pois é com a família que a criança realiza o primeiro contacto. Ao longo deste trabalho surgiram alguns entraves, resultantes da pouca experiência relativamente à prática educativa. Para além disto, o reduzido tempo de prática neste contexto de aprendizagem, limitou o meu crescimento relativamente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico e, ainda, as tentativas de mudança de determinados aspetos no mesmo. No entanto, ao longo do estágio a minha forma de pensar e agir foi-se alterando com as práticas, levando a um crescimento pessoal, crescimento esse que pode ainda evoluir no futuro, conseguindo ainda refletir a importância de algumas mudanças na forma de trabalho com os alunos.

Importa, também, referir que a docente tinha uma relação muito próxima com os encarregados de educação/família dos alunos. Acho deveras muito importante este tipo de relacionamento pois as famílias preocupam-se, também cada vez mais com o desabrochar e a felicidade dos seus filhos, esperando que a escola os discipline e os instrua sem os privar da sua infância. Consequentemente, a escola é, com frequência, atentamente vigiada pelos pais que lhe confiam os seus filhos com uma mistura de confiança e de desconfiança.

Ao longo deste estágio foi importante a relação mantida com a docente. Esta sempre esteve ao nosso lado, constantemente nos apoiou e, sobretudo, permanentemente nos colocou à vontade para partilharmos as nossas vitórias e, particularmente, os nossos medos. A orientadora cooperante relacionou-se connosco e tratou-nos como se fôssemos suas filhas e isso, para mim, é de louvar. Devido à sua dificuldade em estar com dois grupos distintos, esta propôs-nos a nós, estagiárias, que depois do estágio continuássemos a acompanhá-la, dando aulas com ela. Assim, ficou decidido que cada uma de nós, iria à escola uma a duas vezes por semana.

7.2. Implementação do Projeto: “O que envolve o Sistema Solar?”

A Pedagogia de Projeto, embora constitua um novo desafio para o professor, pode proporcionar ao aluno um modo de aprender baseado na integração entre conteúdos das várias áreas do conhecimento. Para além disso, esta metodologia proporciona à escola a função de um espaço cultural que promove uma educação em cidadania.

Segundo Leite, Malpique, & Santos (1989), o Trabalho de Projeto é uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempo de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social. O Trabalho de Projeto é centrado no estudo de problemas, mas nem todos os problemas devem ser abordados através desta metodologia, pois caberá ao grupo fazer a seleção.

Este projeto, denominado “O que envolve o Sistema Solar?” (registo fotográfico no Apêndice IV), implicou o estudo, fundamentalmente, de alguns astros e estrelas pertencentes à nossa galáxia. Desta forma, é pertinente afirmar que, no decorrer do estágio curricular, o grande objetivo foi estudar algumas componentes desta natureza

(escolhidas pelos alunos), tais como as características dos planetas, o Sol, a Lua, entre outros, de forma a permitir que as crianças desenvolvessem um sentido de investigação, partilha, espírito crítico, de planificar as suas próprias atividades, de formular hipóteses, levantar questões e, ainda, avaliar o processo realizado e o seu resultado.

A designação deste projeto foi escolhida pelo grupo do 4.º ano de escolaridade, assim como o tema. Como será referido mais a frente, este projeto possuiu um propósito, tendo objetivos distintos com uma duração limitada.

7.2.1. Situação Geradora

O plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico contém uma Unidade Curricular denominada Seminário Interdisciplinar II. Desta forma, foi-nos pedido que realizássemos um projeto em conjunto com a turma onde fôssemos estagiar. Assim, primeiramente, para que a docente titular pudesse trabalhar com o grupo do 1.º ano de escolaridade, dirigimo-nos para uma sala de aula com o grupo do 4.º ano.

Questionámos os alunos sobre a veracidade de um projeto e, visto terem tido estagiárias no ano letivo anterior, estes já sabiam no que constava um projeto. Após isto, pedimos que cada aluno desse uma sugestão de um tema, que foi registado no quadro, posteriormente. Visto terem sido temas muito distintos, solicitámos que escolhessem apenas um de todos os que estavam registados no quadro. Assim surgiu o tema “O que envolve o Sistema Solar?”.

Para que os alunos do 1.º ano de escolaridade ficassem a par do sucedido, pedimos a todos (1.º e 4.º anos de escolaridade) que dessem ideias sobre o que queriam aprender e realizar.

7.2.2. Pertinência

Quando o tema foi escolhido pelos alunos, houve uma preocupação acerca da congruência do tema. Assim, após uma conversa com a professora titular da turma e uma verificação no Programa e Metas Curriculares achámos que este projeto tinha aspetos positivos, pois o Sistema Solar é uma matéria obrigatório no 4.º ano de escolaridade e, assim, juntou-se “o útil ao agradável”. Para incluir o grupo do 1.º ano

de escolaridade, tivemos sempre a preocupação de arranjar e dinamizar tarefas de acordo com o grau de capacidade dos alunos, tais como a pintura dos planetas com diversos materiais.

7.2.3. Objetivos Gerais

A realização do projeto “O que envolve o Sistema Solar?” pretendeu atingir os seguintes objetivos: descobrir curiosidades acerca dos planetas; descortinar o facto de o Sol estar longe e ser quente; descobrir a forma e as fases da Lua; explorar as estrelas; desenvolver capacidades nos domínios das Expressões, do Estudo do Meio, do Português e da Matemática.

7.2.4. Metas de Aprendizagem

O projeto permitiu ainda desenvolver nos alunos capacidades ao nível do Português e da Matemática. Ao nível do Português o domínio da “Oralidade” esteve presente ao longo dos diversos diálogos realizados permitindo aos alunos “Respeitar regras de interação discursiva”; “Produzir um discurso oral com correção”; “Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor”; e “Participar em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos”. Algumas tarefas também possibilitaram que os alunos se desenvolvessem ao nível do domínio da “Leitura e Escrita” no que respeita aos subdomínios “Ler textos diversos”; “Organizar os conhecimentos do texto”; e “Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015).

A Matemática foi trabalhada no subdomínio dos “Números Naturais” do domínio dos “Números e Operações” ao nível do descritor da “Comparação e ordenação de números até mil para a realização da maquete do Sistema Solar (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2012/2013).

7.2.5. Rede de Tópicos

Após a reunião com o 4.º ano acerca do tema do projeto a ser desenvolvido, foi explicado ao 1.º ano o que se entendia por projeto e o tema a trabalhar. Desta forma,

reunimos os dois anos de escolaridade na mesma sala intercalando cada ano pelas mesas.

Após a aprovação do 1.º ano fizemos uma seleção de ideias escritas no quadro pelas estagiárias, criando várias questões de modo a estimular a organização de ideias nos alunos. As perguntas que surgiram foram as seguintes: “O que já sabemos?”, “O que queremos saber?”, “O que queremos fazer?” e “Como vamos saber?”. Relativamente ao que queriam saber surgiram as perguntas:

- Porque é que o planeta Terra tem pessoas?;
- Porque é que as nuvens rodam à volta da Terra?;
- Porque é que a Terra é o maior planeta?;
- Porque é que a Terra gira a volta do Sol?;
- Porque é que os planetas são redondos?;
- Porque é que não há oxigénio nos planetas?;
- Porque é que Marte é vermelho?;
- Porque é que Saturno tem os anéis?;
- Os planetas têm lava?;
- Porque não conseguimos ver o Sol?;
- Porque é que o sol também arde?;
- Porque é que a lua tem aquelas formas?;
- Porque é que as estrelas existem?;
- Porque é que o céu é azul?;
- Porque é que um trovão faz tanto barulho?.

Os alunos disseram que podiam responder às suas questões pesquisando na internet, em livros, enciclopédias, jornais, revistas, televisão, pessoas, experiências e em visitas de estudo.

Para complementar os conhecimentos, os alunos decidiram construir um vulcão, produzir um teatro, construir um planeta e uma maquete, não esquecendo a visita de estudo.

Cada aluno teve a oportunidade de dar sugestões daquilo que gostaria de ver respondido e a forma de descobrir. Depois das ideias estruturadas começámos por construir a teia em papel de cenário, colocando as perguntas chave.

7.2.6. Preparação e Planificação

As sessões das atividades do projeto estavam sempre integradas nas planificações diárias desenvolvidas ao longo do estágio.

A fase da pesquisa foi realizada em vários dias pelo que em alguns dias surgiram imprevistos que fizeram com que a planificação não se concretizasse na sua totalidade.

No dia 17 de novembro, reunimos os alunos da turma em cinco grupos de trabalho heterogéneos. O agrupamento dos alunos foi concebido, antecipadamente, por mim e pelas minhas colegas, para que os grupos ficassem equilibrados, juntando os alunos com mais dificuldades aos com menos dificuldades. Dirigimo-nos até a sala ao lado onde as mesas já estavam preparadas com os materiais de cada grupo. Nessas mesmas mesas estavam, não só, diversos livros recolhidos pelas estagiárias em várias bibliotecas nomeadamente a biblioteca da vila onde se situava a escola como também, computadores. Estava, também, afixada a teia de conceitos esquematizada apenas com as questões do projeto. Desta forma, enquanto alguns grupos se dedicavam à pesquisa, outros construíram a teia. Dentro do grupo, o 4.º escrevia as questões e o 1.º ano ilustrava. As estagiárias estipularam um tempo para as várias pesquisas, de maneira a que de 15 em 15 minutos, sensivelmente, os grupos rodassem pelos diversos locais de pesquisa. Ao longo da atividade, as estagiárias iam circulando pelos grupos, auxiliando os alunos no processo de pesquisa, verificando se conseguiam pesquisar tanto nos computadores como em livros.

Com esta atividade pretendia-se incentivar a pesquisa através de diversos meios (internet e livros), desenvolver a procura e a organização de informação e, ainda, promover a síntese de ideias.

A segunda fase de pesquisa decorreu no dia 7 de dezembro, na sala da biblioteca. Esta atividade desenvolveu-se para que os alunos exercitassem a capacidade de concentração, selecionando as ideias essenciais do vídeo, apreendendo alguns conhecimentos acerca de cada planeta.

A turma organizou-se em grupos, formados anteriormente. De seguida, foram sorteados os planetas pelos grupos. Cada aluno de um grupo ia retirando de um saco o nome de um planeta para ser trabalhado ao longo das duas semanas seguintes. Foi distribuído pelos grupos uma folha de registo acerca do planeta do grupo, assim, os alunos tinham de registar todas as características que encontrassem no vídeo sobre o

mesmo, para que depois da informação toda recolhida pudessem passar para uma folha final de registo. O 1.º ano tinha de observar bem as cores e formas dos planetas. Futuramente, foi apresentado aos alunos um vídeo, que abordava a localização do Sistema Solar no universo, algumas características dos diversos planetas, entre outras informações. No final do vídeo, foi realizado um diálogo com a turma, como instrumento de avaliação, acerca das informações registadas bem como complementar com informações recolhidas. No vídeo não estava apresentado o planeta Neptuno, assim, no final da apresentação os alunos foram questionados acerca desse planeta. Como ninguém retirou o papel desse mesmo planeta, atribuímo-lo ao aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE) para que também se sentisse responsável na atividade tendo alguma autonomia e importância como membro participativo em turma.

Cada aluno do 1.º ano teve a tarefa de organizar as peças de um puzzle do planeta atribuído ao grupo e colá-lo numa cartolina A5. Posteriormente, os alunos tiveram de preenchê-lo com pequenos pedaços de papel, com as cores respetivas desse planeta. Para auxiliar os alunos, as estagiárias deram uma fotografia real do planeta. Estes materiais foram construídos ao longo de várias aulas, sendo necessário facultar ao 4.º ano um texto acerca do planeta, com as informações necessárias ao preenchimento da folha. Estes materiais serviram para mais tarde construir um livro de turma acerca do Sistema Solar sendo este um meio de divulgação do projeto.

A atividade Trabalho para casa sobre o Sol e a Lua teve como objetivo principal incluir os familiares no projeto. Para isso, no dia 16 de dezembro, foi explicado a todos os alunos que estes teriam que realizar uma pesquisa sobre o Sol e a Lua. Depois teriam que registar essa informação de forma criativa e auxiliada por vários suportes, que posteriormente seriam apresentados à turma. Esta explicação foi acompanhada de um recado, colada na folha de rotina. Esta tarefa foi para as férias de Natal, para que os alunos pudessem ter tempo, juntamente com os familiares, para realizar um bom trabalho.

No dia 4 de janeiro, foi dada continuidade a esta atividade para a apresentação dos trabalhos à turma. Aos alunos do 1.º ano de escolaridade foi pedido que se sentassem ao lado dos colegas do 4.º ano para uma melhor visualização dos trabalhos. Desta forma, cada aluno dirigiu-se ao meio da sala e apresentou o trabalho realizado com a

família. Após todas as apresentações, foram realizadas algumas questões aos alunos sobre estes dois astros, o Sol e a Lua. Aparentemente, todos interiorizaram e cumpriram os objetivos definidos para esta atividade, tais como adquirir alguns conhecimentos acerca destes dois astros e produzir um trabalho com materiais raros de trabalhar. Todos os alunos realizaram o trabalho pedido, mostrando empenho e dedicação.

A atividade de construção do vulcão foi destinada de forma a responder à questão “Os planetas têm lava?”. Pretendia-se desenvolver nos alunos a motricidade fina e grossa, a criatividade e, ainda, explorar e utilizar materiais que permitissem a expressão tridimensional (pasta de modelar). No dia 16 de dezembro, procedeu-se à construção do vulcão. Este dia destinava-se essencialmente à decoração da sala para a comemoração do Natal. No entanto, como o tempo começava a ser escasso, alguns alunos começaram a construir o vulcão para realizar uma experiência, enquanto outros colegas se dedicavam à decoração da sala.

Para a construção foi necessária uma base de madeira com uma garrafa de água de plástico (material construído anteriormente pelas estagiárias), pasta de modelar e água. Cada dois alunos, de cada vez, colocavam a pasta de modelar e modelavam desde a base ao topo da garrafa.

No dia 5 de janeiro procedeu-se à realização da experiência do vulcão que tinha por objetivos identificar e conhecer elementos do ambiente natural, estimulando a curiosidade sobre o mesmo; demonstrar capacidade de observação; e, perceber porque é que os planetas têm lava. As estagiárias começaram por questionar as crianças sobre os vulcões (por exemplo se conheciam algum, onde se localizavam, de que materiais eram feitos) mostrando duas imagens de dois exemplos de vulcões com grande importância: o vulcão Etna (Itália) e o vulcão Monte Fuji (Japão). Após este diálogo, foi-lhes entregue uma ficha com a receita da experiência e uma ficha de trabalho, diferenciadas para cada ano, sobre o que iriam observar, o que observaram e as principais conclusões que retiveram com a execução da experiência. Após isto, foi pedido aos alunos que preenchessem a parte da ficha de trabalho relativa às previsões, onde obtivemos as seguintes respostas: “Eu acho que o vulcão vai aquecer e explodir”, “Eu acho que vai deitar pedras vermelhas”, “Eu acho que o vulcão vai deitar fumo e depois vai sair lava”, entre outras.

Depois desse preenchimento, foi realizada a experiência, que consistia na mistura de quatro colheres de sobremesa de bicarbonato de sódio ou fermento, duas colheres de sobremesa de detergente para a loiça e meia colher de sobremesa de corante alimentar vermelho. Misturou-se esses ingredientes e adicionou-se cinco colheres de sobremesa de vinagre, voltando-se a misturar. Ao longo da experiência os alunos iam participando na mistura dos mesmos. No final de todos os ingredientes colocados, estes fizeram reação e a mistura dos ingredientes começou a sair do vulcão, parecendo lava. As crianças ficaram fascinadas e muito interessadas com o que estava a acontecer. Desta forma, foi realizado um debate com as conclusões dos discentes, avaliando-os pela forma como se mostraram interessados e pelo que observaram. Este debate foi dirigido pelas estagiárias de forma a responder a todas as questões. No final do registo, os alunos tinham de explicar a sua opinião acerca da atividade, obtendo os seguintes comentários: (1.º ano) “Gostei porque nunca tinha visto um vulcão e gostei quando o vulcão estava a deitar rochas”; “Gostei de ver o vulcão a deitar espuma que se chama lava. Também gostei de ver os meninos a meter os ingredientes”; (4.º ano) “Gostei e gostava de repetir”; “Eu gostei da atividade porque foi divertido e científico e queria fazer mais coisas destas”; “Gostei porque quando ia deitando lava cada vez cheirava a vinagre. Mas o que me emocionou mais foi quando começou a deitar muita espuma”.

A atividade da música foi pensada para todo o mês de janeiro, não tendo uma data pré-definida. Desta forma, e para que as crianças conquistassem alguns conhecimentos acerca dos planetas, nomeadamente a ordem dos planetas, tentámos organizar uma atividade e, lembrámo-nos de uma canção que abordasse este conceito, surgindo então a música “Os Planetas do Sistema Solar” de Maria Vasconcelos. Esta música foi ensinada verso a verso e, para também ser apresentada aos pais/encarregados de educação durante a divulgação, foi ensaiada um pouco todas as semanas. Pelo facto de a letra ser acessível, o que foi também uma preocupação nossa, os alunos conseguiram cantá-la e decorá-la. Assim sendo, foi-lhes permitido que promovessem a sociabilidade e a expressividade, desenvolvessem a acuidade auditiva e o gosto pela música.

A atividade Maquete do Sistema Solar iniciou no dia 4 de janeiro quando foi pedido aos alunos do 4.º ano de escolaridade que, numa folha facultada por nós, preenchessem uma tabela onde iriam ordenar os planetas por tamanho, diferenciando-os pela cor. No

dia 6 de janeiro, após juntarmos o grupo do 1.º ano aos do 4.º ano, formando os grupos de trabalho de projeto, realizámos uma breve conversa acerca do tamanho e cores dos planetas, auxiliada pelo trabalho efetuado pelos alunos do 4.º ano. De seguida, cada grupo pintou o planeta que lhe foi sorteado anteriormente. Foram, também, distribuídos pelos grupos, para serem pintados, a Lua, o Sol e a base da maquete. Este trabalho foi concretizado com tintas de várias cores, pincéis, uma escova de dentes velha, uma placa de esferovite, papel de ceda preto, uma cola bisnaga, um compasso de quadro, etiquetas com os nomes dos planetas, paus de espetada, nove bolas de esferovite, uma bola feita em jornal e cola branca, uma cartolina preta, uma cor de laranja e uma castanha. Para concluir, no dia 12 de janeiro, foi finalizada a maquete com a ordenação, fixação e identificação dos astros, assim como a pintura das suas órbitas. Com esta atividade, era pretendido que os alunos desenvolvessem a motricidade fina e grossa, a criatividade, e, principalmente, que ficassem a conhecer a disposição dos astros do Sistema Solar, distinguindo e comparando os tamanhos e as cores dos principais astros.

A atividade Porque é que as nuvens rodam à volta da Terra? teve como objetivo responder à questão levantada no início do projeto. Deste modo, preparámos uma série de tarefas para que os alunos percebessem porque é que se “vê as nuvens a rodar” para que eles próprios alcançassem uma resposta. No dia 6 de janeiro, todos os discentes da turma receberam um pequeno livro acompanhado pelos materiais necessários para desenvolver uma tarefa com os seus familiares, ao longo dos restantes dias da semana. Após ter sido entregue todo o material, foi realizada uma breve explicação acerca do que era pretendido e foram esclarecidas as dúvidas dos alunos. A continuidade da atividade concretizou-se no dia 11 de janeiro com uma conversa acerca das observações e conclusões alcançadas. Num determinado momento da conversa foi oportuno lançar um balão de ar quente para depois refletir. Dirigimo-nos ao recreio e procedemos ao seu lançamento. Os alunos observaram com muita atenção e colocaram uma série de questões que posteriormente foram debatidas em turma. Entre essas questões surgiram “Será que o balão de ar quente vai cair em cima de uma pessoa?”; “O balão vai cair onde?”; “Será que passa por cima das nuvens?”; “Será que a tocha se apaga?”. Após o registo no quadro, das questões dos alunos para serem debatidas, realizou-se um debate sobre as questões e a explicação da concretização desta tarefa

de modo a concluir a resposta à pergunta inicial. Os alunos, após a concretização desta sucessão de tarefas, conseguiram concluir que todos os passos da formação das nuvens e que estas se deslocam essencialmente porque são transportadas pelo vento. O cumprimento desta atividade pretendia que os alunos descobrissem "Porque é que as nuvens rodam à volta da terra?", envolver a família no projeto e desenvolver o discurso oral.

A atividade relativa à criação de um logótipo para o projeto iniciou no dia 6 de janeiro através de uma tarefa de trabalho para casa para os alunos do 4.º ano. Neste dia foi entregue e explicado, aos mais velhos da turma uma folha com a intenção desta tarefa. No dia 11 de janeiro foram recolhidos os resultados deste trabalho para casa, havendo necessidade de solicitar a alguns discentes que melhorassem os seus trabalhos com cor. Para a seleção do logótipo, a qual implicou a participação de toda a turma, foram expostos no intervalo da manhã do dia 12 de janeiro todos os desenhos no quadro e cada aluno teve oportunidade de votar no logótipo que mais gostava, ficando um selecionado. Desde este momento todos os materiais criados no âmbito do projeto permaneceram identificados com o logótipo elaborado.

Esta ação tinha como objetivos produzir um símbolo para representar o projeto, desenvolver capacidades no domínio da expressão plástica, promover o sentido de apreciação e fomentar a democracia na escola.

No dia 11 de janeiro reunimos o 1.º e 4.º anos de forma a distribuir tarefas para a concretização de um jornal de turma acerca do projeto. Esta atividade tinha como finalidade desenvolver capacidades no domínio da escrita de textos (diálogo), fortalecer a motricidade fina e divulgar as atividades efetuadas ao longo do projeto. Desta forma, as estagiárias escreveram no quadro, com a ajuda dos alunos, as várias atividades realizadas ao longo do projeto. Os alunos do 4.º ano teriam de elaborar uma notícia acerca de uma atividade do projeto. Para isso, produzimos uma seleção para saber quem escreveria sobre o quê. As estagiárias iam perguntando quem gostaria de concretizar cada uma das notícias. Com admiração, a seleção foi pacífica, cada aluno ficou com o que gostava de realizar sem quaisquer discussões. Tal como os do 4.º ano, também o 1.º ano teria de ilustrar as atividades que pertenciam aos grupos, ou seja, dois alunos do 4.º ano escolhiam a atividade e os dois do 1.º ano, segundo as atividades

escolhidas, selecionavam a sua preferida. Esta tarefa foi para trabalho para casa, tendo o prazo de uma semana para a sua realização.

A Visita de Estudo realizou-se no dia 15 de janeiro de 2016, mas anteriormente à sua concretização desenvolveu-se a preparação da mesma. A realização da visita teve como objetivo despertar nos alunos o interesse pelo que os rodeia, proporcionar momentos de aprendizagem e de convívio entre a comunidade educativa noutros contextos e desenvolver conhecimentos acerca do Sistema Solar.

A avaliação da visita de estudo concretizou-se no dia 18 de janeiro através da realização de um placard. À medida que íamos relembrando a visita construiu-se uma teia de ideias de modo a que os alunos escrevessem algo acerca dos três locais visitados para a completar. Os alunos referiram que gostaram mais do vídeo e da experiência dos meteoritos, não existindo nada que não tenham gostado. Todo o seu planeamento ocorreu com a ajuda da docente, tornando todos os seus procedimentos mais fáceis.

Ao longo da última semana de estágio foram realizadas algumas tarefas para a concretização da divulgação do projeto, de modo a transmitir a toda a comunidade o trabalho desenvolvido e os conhecimentos adquiridos ao longo do percurso realizado. Toda a exposição foi organizada pelos alunos sob orientação das estagiárias ao longo da tarde do dia 27 de janeiro. Assim que os alunos entraram para iniciar a tarde de trabalho já estavam os materiais dispostos em cima das mesas da sala de aula para trabalharem organizados pelos grupos previamente definidos no início do projeto. As estagiárias dirigiam-nos para os materiais do seu grupo e foi-lhes explicado as tarefas que teriam que desenvolver. Os alunos começaram por elaborar todos os cartazes, escrevendo o seu título e dispondo as fotografias das atividades, legendando-as. A divulgação realizou-se no dia 29 de janeiro com a visita de muitos dos alunos da escola, acompanhados pelos seus familiares. Estes tinham a oportunidade de percorrerem a exposição observando os trabalhos expostos e os cartazes com as fotografias de todas as atividades. Alguns alunos da turma guiaram alguns convidados como a presidente da Associação de Pais e o Senhor responsável pela Biblioteca anexa da terra.

Os familiares dos alunos da turma foram recebidos mais tarde como estava previsto e os filhos demonstravam muito entusiasmo a apresentar todo o trabalho que tinham concretizado. De seguida, quando já todos os familiares se encontravam reunidos demos início à apresentação dando as boas vindas e agradecendo a presença. Após um

breve diálogo acerca da exposição foi apresentado um vídeo com fotografias de tudo o que foi realizado no âmbito do projeto. Depois de agradecermos a participação de todos os alunos no projeto e entregarmos um certificado de participação, os alunos cantaram a música acerca dos planetas para os pais. O dia concluiu-se com o nosso agradecimento à professora, a divulgação aos pais acerca da nossa permanência na escola até ao fim do ano letivo e a despedida dos pais com muitos parabéns e agradecimento pelo trabalho efetuado.

A concretização da divulgação pretendeu apresentar à comunidade o trabalho desenvolvido, envolver o meio, a comunidade escolar e os familiares no projeto, fomentar a capacidade de organização de eventos e fortalecer a capacidade de comunicação e apresentação.

No fim do percurso da exposição, os visitantes tinham ao seu dispor um cartaz a solicitar a sua opinião acerca do projeto para deixarem uma mensagem.

PARTE II – EXPERIÊNCIAS - CHAVE

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

1. Metodologia de Trabalho de Projeto

Como método de trabalho pedagógico, o trabalho de projeto foi desenvolvido por William H. Kilpatrick, num artigo publicado em 1918 – “The Project Method”, Teachers College Record, sendo de salientar que este era aprendiz e formando de John Dewey, associado ao movimento de educação progressista. Portanto, este movimento defende o experimentalismo, o apelo ao interesse dos alunos, a preocupação de ligar a educação a objetivos pragmáticos e práticos e o reconhecimento de diferenças individuais no ritmo de aprendizagem (Vasconcelos, 2012).

Em Portugal, a metodologia de trabalho de projeto foi divulgada de modo sistemático a partir de um seminário organizado no Porto, em fevereiro de 1978, pela Comissão Instaladora de um Curso de Formação de Formadores (CICFF) e pela Escola Superior de Educação de Estocolmo (Castro & Ricardo, 1993). Esta inovação começou a ser integrada nos jardins de infância oficiais (a chamada “rede pública”), no âmbito do trabalho que já viria a ser feito no Movimento da Escola Moderna (MEM), desde os anos sessenta. Assim, estes projetos são descritos como fazendo parte intrínseco do modelo pedagógico MEM.

1.1. O que é? Para quê? Para quem?

O Trabalho de Projeto é um método que requer a participação de cada membro de um grupo, conforme as suas capacidades, com o intuito de realizar um trabalho em conjunto, decidido planificado e organizado em comum acordo (Castro & Ricardo, 1993). Desta forma, o objetivo principal do Trabalho de Projeto é a aquisição de saberes através de uma pesquisa orientada pelo educador/professor. Esta metodologia é desenvolvida em grande grupo e implica a constante interação entre a prática e a teoria. Assim, é necessário que o grupo se envolva numa procura de informação, seja em suporte eletrónico e bibliográfico, assim como em entrevistas, conversas informais e outras situações igualmente importantes (Many & Guimarães, 2006).

Fundamentalmente, esta metodologia serve para praticar competências sociais, tais como a comunicação⁹, o trabalho em equipa, a gestão de conflitos, a tomada de

⁹ Este ponto fulcral, a comunicação, encontra-se presente, desenvolvido, mais a frente neste relatório.

decisões, a avaliação de processos, a realização de aprendizagens e o desenvolvimento das capacidades dos alunos e até dos professores e para, essencialmente, aprender a resolver problemas, partindo das situações e dos recursos existentes (Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1998).

Na escola, a metodologia de Trabalho de Projeto permite a aquisição de saberes oriundos de diferentes áreas, tais como do Português, da Matemática, da Informática, mas também do Social e do Metodológico (trabalho em grupo, planificação do trabalho, tomada de decisões em grande grupo, entre outros) e de uma multiplicidade de áreas curriculares e não curriculares (História, Geografia, Língua Inglesa, Artes e muitas outras) que podem ser abordadas ao longo do projeto, nomeadamente nas pesquisas.

Esta multi aquisição de saberes e de práticas tem vindo a ser, cada vez mais, uma vantagem numa sociedade que é considerada moderna, onde a quantidade e a qualidade de informação tem vindo a evoluir cada vez mais.

O papel do orientador/professor/educador é deveras importante nesta metodologia. Os saberes deste “mentor” sobre a matéria a investigar não constituem uma prioridade. Devido ao fator de serem os próprios alunos (participantes) a procurar a informação, este não tem, exclusivamente, que dominar e transmitir a informação. O seu papel, assim como o dos alunos, terá de ser de uma participação ativa durante o projeto, pois cabe a este conhecer as regras e as fases que constituem esta metodologia e saber/fazer aplicá-los durante toda a realização do Trabalho de Projeto. Resumidamente, cabe ao educador/professor orientar e organizar a aquisição e a pesquisa de toda a informação, gerir a formação e os trabalhos de grupo, apoiar a resolução de problemas de problemas metodológicos, relacionais ou outros, estar atento ao respeito pela planificação, assim como a sua reformulação, à escolha e referência das fontes de informação monitorizando as questões que surgem passo a passo (Many & Guimarães, 2006).

1.2. Um Projeto Centrado em Problemas

O Trabalho de Projeto pode ser considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas ou 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, 2001) o que implica, no contexto atual, que as crianças estão em projeto sendo, simultaneamente, “autoras de si próprias” (Vasconcelos, 2012).

Os problemas de vida ou de ação são os que melhor se adequam a esta dinâmica, pois poderão surgir ao nível de uma zona geográfica, ao nível de uma instituição ou de uma situação do quotidiano.

O facto de esta metodologia se centrar na resolução de problemas introduz uma dinâmica integradora e de síntese entre a prática e a teoria. Esta metodologia está relacionada com uma visão interdisciplinar e mesmo interdisciplinar do saber.

Um projeto pode começar de diversas formas. Alguns começam quando uma ou mais crianças de um grupo mostram interesse por alguma coisa que lhes despertou a curiosidade (Katz & Chard, 2009).

“Num projecto tem-se como objetivo criar qualquer coisa que tem uma função precisa. Neste sentido, o projeto dá-nos mais liberdade que a resolução de um problema, porque, desde que o objetivo seja atingido, somos livres para adoptar caminhos diferentes, estilos diferentes.” (De Bono, citado por Castro & Ricardo, 1993). Transformar um problema em projeto é o principal objetivo da pedagogia de projeto, pois não saber qualquer coisa e querer aprendê-la pode, neste sentido, ser considerado um problema.

Ao fazer de um problema um projeto, tomam-se algumas decisões educativas, optando pela possibilidade de obter várias respostas, pela implicação dos atores e pela procura de uma intencionalidade e de um sentido das práticas pedagógicas que podem extravasar do domínio escolar (Castro & Ricardo, 1993).

1.3. Fases da Metodologia

A Metodologia de Trabalho de Projeto é, normalmente, estruturada por fases, que permitem organizar a produção da pesquisa e do conhecimento. Originalmente, as fases num trabalho de projeto¹⁰ são:

- Fase I – Identificação do campo de problemas;
- Fase II – Formulação do problema;
- Fase III – Identificação e formulação dos problemas parcelares;
- Fase IV – Esboços de planificação: recursos, limitações, meios, pistas, espaços, tempos, avaliações...
- Fase V – Pesquisa-produção. Trabalho de campo e na sala;
- Fase VI – Avaliação formativa;
- Fase VII – Apresentação dos trabalhos;
- Fase VIII – Crítica;
- Fase IX – Globalização;
- Fase X – Síntese final com levantamento de novos problemas.

Devido ao facto de ser um método de trabalho bastante trabalhoso, Teresa Vasconcelos reformulou o número de fases deste método de trabalho, deixando-nos com apenas quatro etapas¹¹, sendo elas:

- Fase I – Definição do Problema;
- Fase II – Planificação e Desenvolvimento do Trabalho;
- Fase III – Execução;
- Fase IV – Divulgação/Avaliação.

Fase I – Definição do Problema

O Trabalho de Projeto propõe a identificação de uma temática pertinente em função das necessidades, interesses dos alunos e das aprendizagens a adquirir. Também pode incidir numa intervenção de forma a resolver um problema que exista na turma e/ou

¹⁰ Adaptado do material divulgado no 1.º Seminário do Trabalho de Projeto, em fevereiro de 1978, através da Escola Superior de Educação de Estocolmo, pela Comissão Instaladora do CICFF, no Porto. Retirado de (Leite, Malpique, & Santos, 2001).

¹¹ Estas quatro fases irão ser elucidadas mais a frente neste relatório.

escola. A identificação de uma temática é o motor de construção do trabalho. Pode ser enunciada sob a forma de uma questão maior ao grande grupo. É a partir da temática identificada que serão escolhidos os temas que cada grupo de alunos irá planear, pesquisar e apresentar como possível resposta aos problemas levantados pela temática inicial (Many & Guimarães, 2006). Faz-se então a primeira reflexão sobre o campo de problemas (Leite, Malpique, & Santos, 2001).

Resumidamente, formula-se o problema ou as questões a investigar e definem-se as dificuldades a resolver. Assim, partilha-se os saberes que já possuem sobre o assunto, mantendo conversas em grande e pequeno grupo. Desta forma deve construir-se uma teia inicial, respondendo às questões “O que pensamos saber?”, “O que queremos descobrir?”, “Onde vamos pesquisar?” e “O que queremos fazer?” (Vasconcelos, 2012).

Fase II – Planificação e Desenvolvimento do Trabalho

Segundo o Dicionário da Porto Editora, planificar significa organizar de acordo com um plano. Numa planificação, após um diagnóstico da realidade educativa e das necessidades e potencialidades do grupo com que se está a trabalhar, faz-se uma previsão dos possíveis desenvolvimentos do projeto, em função, claro, das metas específicas, algumas pré-definidas como metas a atingir no final da educação pré-escolar. Elaboram-se mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: pais, professores de diferentes níveis educativos, outras crianças ou jovens e realizam-se questionários “com” e “à medida” das crianças (Vasconcelos, 2012).

Esta fase é um momento privilegiado, marcado normalmente por um entusiasmo natural, uma vez que os participantes vão inserir no projeto uma dose de sonho, o que dará bastante motivação para chegar ao resultado final. Nem sempre as crianças/alunos irão conseguir cumprir todas as tarefas definidas nesta fase.

A planificação pode ser transcrita para uma folha que servirá de referência ao grupo ou, consoante as necessidades, num painel onde se vão registando os avanços e os recuos. Constam nela as principais tarefas, as etapas do trabalho a realizar e as

principais fontes de informação. Este esboço de planificação estará, ao longo do Trabalho de Projeto, em constante mudança (Many & Guimarães, 2006).

A teia do projeto deverá ser construída ao logo do mesmo, tendo as crianças/alunos ou o educador/professor que ir registando o resultado às questões: “O que pensamos saber?”, “O que queremos descobrir?”, “Onde vamos pesquisar?” e “O que queremos fazer?”.

Através destas perguntas as crianças conseguem encontrar as etapas que constituem o trabalho de projeto e que percurso deve percorrer. Com estas tabelas a metodologia e os instrumentos necessários são definidos e a divisão de tarefas ajudará na organização do projeto. Pretende-se nesta etapa também criar uma previsão do que será feito e calendarizado para tornar mais claro para as crianças o caminho do projeto e ajudar o educador/professor a orientar-se acerca das atividades (Félix, 2014).

Fase III – Execução

Esta etapa é caracterizada pelo trabalho de campo, reflexão teórica e produção. Em trabalho de campo, o grupo recolhe dados nos contactos quer com a realidade envolvente, quer no âmbito teórico, no contexto social, político, cultural e institucional (Leite, Malpique, & Santos, 2001).

Desta forma, todos os participantes partem à procura de dados, informações e documentos que contribuam para a resolução do problema escolhido pelo grupo, de acordo com a divisão de tarefas e a gestão do tempo previamente acordados. Assim, nesta fase, para a execução do projeto, é possível fazer observação direta, entrevistas, questionários, recolha e consulta de documentos, registos escritos, fotografias e diapositivos, gravação áudio ou vídeo, recolha de objetos ou amostras, entre outras possibilidades (Castro & Ricardo, 1993).

No Trabalho de Projeto, os participantes são os principais construtores do seu saber, o que implica uma forte atuação dos próprios na pesquisa e no tratamento da informação. O trabalho de campo, supervisionado pelo orientador/educador/professor, constitui uma vertente fundamental do Trabalho de Projeto, pois poderá acordar com os alunos uma pesquisa de terreno, nomeadamente, encontros com especialistas, pesquisa em bibliotecas, outras saídas para conhecer locais ou visitar instituições

(museus, parques e outros), requer uma organização rigorosa, na qual os alunos devem ser envolvidos.

As sessões de trabalho na sala, presenciadas pelo adulto responsável, devem ser regularmente intercaladas com as saídas de campo e devem permitir, por um lado, e sobretudo na fase inicial do Trabalho de Projeto, a preparação do trabalho de campo e, por outro lado, o tratamento da informação recolhida. Esta última deve levar as crianças/alunos a desenvolver um espírito crítico em relação aos dados recolhidos em quatro ações, sendo elas o comparar, o escolher, o analisar e o sintetizar (Many & Guimarães, 2006).

No Jardim de Infância, as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber, organizando, selecionando e registando a informação, desenhando, tirando fotografias, criando textos, fazendo construções, elaborando gráficos e sínteses da informação recolhida. Aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade” (Vasconcelos, 2012). As teias iniciais podem ser reconstruídas em diferentes momentos do processo. As crianças utilizam uma variedade de linguagens gráficas. Constroem objetos em grandes dimensões (o avião; o trator; o foguetão...). Pontos de situação diários e avaliações de processo são feitos para relançar e planificar o que vem a seguir. Surgem grandes mapas, gráficos, quadros, que são afixados nas paredes da sala. Esta forma de trabalhar implica uma sala de atividades não organizada em “cantinhos” estáticos, estereotipados e redutores, mas em “oficinas de criação e experimentação”, promovendo uma análise crítica e rigorosa dos espaços, do equipamento e dos materiais que introduzimos (Vasconcelos, 2012).

Fase IV – Divulgação/Avaliação

Segundo Vasconcelos (2012), esta é a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros, como à sala ao lado, ao jardim de infância no seu todo, às escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ao agrupamento, às famílias e à comunidade envolvente.

Nesta fase expõem-se os trabalhos produzidos nos átrios de entrada e nos corredores, elaboram-se álbuns, portefólios e divulga-se. Este momento, para as crianças/alunos, é uma experiência superior ao que consideram ser habitual, pois

celebram uma experiência em que é reconhecido o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante todo o projeto. Depois disto, são avaliados vários parâmetros, tais como a intervenção dos vários elementos do grupo, a ajuda existente nas várias atividades e tarefas, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida e as competências adquiridas (Marx & Oliveira, 2015).

O projeto concretizado pelo grande grupo é apresentado e estas poderão tomar formas muito diversificadas: dramatizações, filmes, vídeos, gravações, textos descritivos, entre outros.

A avaliação que foi feita ao longo do percurso tem, no final do projeto, um papel especial. Esta é globalizante e vai desencadear a conscientização de novas questões surgidas, de novos problemas, mostrando assim que o processo é aberto, crescente e imparável (Leite, Malpique, & Santos, 2001).

Assim, segundo Bronfenbrenner (1979), um projeto possui uma duração própria que é percebida como tendo um significado ou intenção para os participantes.

1.4. A Importância da Comunicação

Para um projeto chegar até ao final é necessário que as pessoas dialoguem e se compreendam. Para isso, é necessário criar um bom contexto, escutar e exprimir-se.

Para existir um bom contexto é indispensável existir a parte afetiva, cognitiva, social e física (Castro & Ricardo, 1993).

- Contexto Afetivo: as pessoas devem sentir que são aceites para serem menos agressivas, pois esta decorre, muitas vezes, da dificuldade em exprimirmo-nos e, sobretudo, em definirmo-nos perante alguém/grupo. Assim, quando existe um clima de aceitação, não precisamos de gastar energias a defendermo-nos, podendo concentrarmo-nos nas tarefas a realizar. Devemos “rir com os colegas, e não dos colegas”, minimizar os incidentes e os fracassos e criar hábitos de negociação para resolver os problemas, tendo em conta os diversos interesses em causa;
- Contexto Cognitivo: muitas vezes, a escola atrofia a curiosidade intelectual dos alunos, em vez de a desenvolver. Para que o clima da aula seja estimulante é necessário que o educador/professor desenvolva a sua própria

curiosidade intelectual, a sua vontade de aprender, ouvir, de se informar e de debater ideias;

- Contexto Social: este contexto depende, diretamente da forma como o educador/professor atua, pois, a responsabilidade partilhada e a distribuição de tarefas criam condições para a colaboração e a autonomia. Desta forma, uma estrutura é formada através das regras de funcionamento adequadas ao grupo e às tarefas;
- Contexto Físico: neste ponto é, apenas, considerada a distribuição dos móveis, materiais e das pessoas pela sala. Para trabalhos constituídos por poucas pessoas, devem organizar-se pequenos núcleos de mesas e cadeiras. Nos momentos em que o educador/professor quiser comunicar com o grupo todo, a disposição em círculo, em “U” ou em filas é mais conveniente. Neste caso, torna-se mais fácil e acessível o facto de estarem todos com atenção.

1.5. Será este Método uma Oportunidade?

A pedagogia de projeto possui algumas vantagens, tendo em conta os vários objetivos ao nível do saber, podendo ser aplicada em todas as áreas e sendo possível realizar sistemática ou ocasionalmente.

Durante o desenvolvimento do projeto eu e a minha colega recorreremos a diferentes saberes e diferentes áreas de conhecimento para que as crianças pudessem resolver a situação problemática estabelecida, escolhida por estes. Ao longo de todo o projeto, para que este se tornasse dinâmico e flexível, foi necessário planear com as crianças, para que houvesse, desta forma, uma ação organizada que se destinasse ao final de um ciclo.

Uma das vantagens de trabalhar com a Metodologia de Trabalho de Projeto é a sua aproximação com a realidade. Na realização do mesmo, utilizou-se um conjunto de técnicas de pesquisa, segundo as quais, as crianças produziram um conhecimento acerca da realidade.

Devido ao facto desta metodologia ser a base do currículo da Educação Pré-Escolar (EPE), estes projetos podem ter uma durabilidade de um dia, um mês ou até um ano. No meu estágio, o trabalho de projeto durou cerca de três meses (tempo de estágio)

mas, poderia ter durado mais algum tempo, caso tivesse surgido a oportunidade, pois as crianças mostraram-se sempre empenhadas e interessadas pelo conteúdo do projeto.

Outra das grandes vantagens desta metodologia é a evidência deste ter que ser planeado juntamente com as crianças, o que lhes dá oportunidade para se envolverem e participarem diretamente no projeto. Desta forma, cada criança desempenha um papel fundamental. Neste sentido, cada elemento do grupo contribui com as suas melhores capacidades e conhecimentos, partilhando e trocando experiências de forma a contruir algo novo (Malaguzzi, 2001).

A reflexão do projeto foi realizada, por mim, consoante a descrição de todas as atividades realizadas com as crianças, assim como o seu planeamento¹².

Concluindo, ao dar oportunidade à criança de escolher, está-se a contribuir para uma maior abertura na tomada de decisões, dando o ensejo de planificar ações, consciencializando-as da responsabilidade para o domínio da própria aprendizagem. Isto tudo, torna-a o centro de todo o processo educativo.

¹² A reflexão da Metodologia de Trabalho de Projeto encontra-se juntamente com a descrição detalhada do projeto desenvolvido com as crianças (Parte I, Capítulo I, Ponto 6.2.)

2. Abordagem de Mosaico

A Abordagem de Mosaico (AM) é a metodologia utilizada na parte investigativa deste Relatório Final, tendo sido executada durante o estágio realizado em Jardim de Infância (JI).

Os principais autores de referência, na Abordagem de Mosaico, são Alison Clark e Petter Moss. Para desenvolverem esta abordagem, estes autores inspiraram-se na documentação pedagógica de Carlina Rinaldi, desenvolvida nos Jardins de Infância de Reggio Emília, no norte de Itália, baseada nas estruturas pedagógicas desenvolvidas por Loris Mallaguzzi e nos(as) educadores(as) de infância que trabalham nos JI de Reggio Emília (Clark & Statham, 2005). A comunicação, as relações e os conceitos de subjetividade e intersubjetividade constituem o “coração” da pedagogia de Reggio Emília. Neste modelo pedagógico, a criança é conceptualizada como ativa, competente, construindo o seu conhecimento no âmbito de uma rede de interações e relações que estabelece com o outro, com quem interage na escola, na família e na comunidade (Lino, 2013). Esta pedagogia é tratada muitas vezes por “pedagogia das relações”, que enfatiza o conhecimento que se constrói nas interações. As relações que se estabelecem entre as crianças e os adultos são relações de reciprocidade, de respeito mútuo, onde as crianças, os professores e os pais convivem como fontes de recíprocas de informação e de recursos. Deste modo, nas escolas que praticam a abordagem Reggio Emília, todos os implicados no processo educativo são educadores e educandos (Malaguzzi, 2001). Segundo Spaggiari (citado por Dalila Lino) a educação é um processo de constante interação que decorre dentro e fora da escola e na qual “nos educamos” mais do que “se educa”.

Para além de tudo o que já foi referido, a Abordagem de Mosaico também se baseia em métodos de avaliação participativa, desenvolvida nos países da “Majority World”, pertencentes à Ásia, África, América Latina e Oceânia, os quais visam dar voz àqueles(as) que não têm poder, as crianças e adultos (Clark & Statham, 2005).

Centrando-se na Pedagogia de Participação de Clark e Moss, a qual tem como finalidade apoiar o envolvimento da criança nas suas experiências e na co construção (isto significa que estas crianças estão no centro da sua própria aprendizagem, pois é-lhes dado espaço para que construam a sua aprendizagem em conjunto com o adulto) das suas aprendizagens, através da experiência interativa e ativa, esta abordagem visa

dar voz às crianças, envolvendo-as num diálogo democrático e na tomada de decisão, dando oportunidade à criança para se apropriar do seu direito à participação e do direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Segundo Clark e Statham (2005) a Pedagogia da Escuta (a escuta pelas crianças) é proporcionada através desta metodologia (a Abordagem Mosaico), o que faz com que possa conhecer melhor as crianças, identificar e responder às suas necessidades, interesses, competências, direitos e o reconhecimento das crianças e os adultos, nomeadamente toda a equipa educativa, pais/encarregados de educação e outros(as) adultos(as), como co construtores de significados, agrupando instrumentos verbais e visuais, de forma a revelar as perspetivas das crianças, através de materiais produzidos pelas mesmas. Tal como referem Clark e Moss (2005) a Abordagem de Mosaico defende as crianças enquanto entendedoras das suas próprias vidas, como comunicadoras habilitadas; como portadoras de direitos e como construtoras do conhecimento.

A Abordagem de Mosaico é aludida por Clark e Moss (2005) através de seis características, sendo elas:

- Multimétodo: não se limita apenas à linguagem verbal, reconhecendo diversas linguagens e vozes das crianças e utilizando diversos métodos não-verbais, tais como fotografias e desenhos;
- Participativa: as crianças são tratadas enquanto especialistas e agentes da sua própria vida, sendo-lhes reconhecidas as competências;
- Reflexiva: inclui crianças, pais/encarregados de educação e educadores(as) na ponderação sobre os significados, os quais implicam ouvir, documentar, observar e interpretar;
- Adaptável: pode ser mencionada nos mais variados contextos de Educação de Infância (EI);
- Concentrada nas Experiências de Vida das Crianças: coloca a vida das crianças como foco principal, tornando secundário o conhecimento alcançado e os cuidados recebidos das crianças;

- Incorporada na Prática: esta abordagem poderá ser parte integrante da prática educativa e até ser utilizada como ferramenta de avaliação.

2.1. Fases

Segundo vários autores, a Abordagem de Mosaico está compreendida segundo três fases:

- Fase I – Recolha da Informação;
- Fase II – Reflexão e Discussão;
- Fase III – Decisão.

Fase I – Recolha da Informação

Nesta fase é pretendido que sejam formuladas as questões éticas, as questões de investigação e tem que ser concretizada a conversa introdutória, para que as crianças façam uma escolha informada. Em seguida, a informação deverá ser recolhida e documentada pelas crianças (e pelos(a) adultos(as)), através dos mais diversos métodos, tais como o registo das observações das crianças, as conversas, os circuitos, as fotografias, os mapas conceituais, a dramatização, a manta mágica e as conversas em grande grupo (Clark & Statham, 2005).

Desta forma, é necessário que os(as) adultos(as) não se limitem a escutar as crianças, mas também têm a função de as envolver nos métodos e a compreender melhor as suas ideias e conceções, de forma a ficarem com uma visão mais completa e enriquecedora das crianças (Clark, 2007; Clark & Statham, 2005).

Para dar início à parte investigativa, através da Abordagem de Mosaico, eu e a minha colega de trabalho tivémos que formular algumas **questões de investigação**, através de uma questão de partida, propostas pelas docentes da unidade curricular: Seminário Interdisciplinar I:

- Qual a perspetiva das crianças acerca dos espaços do jardim de infância?
 - Quais as experiências vivenciadas pelas crianças nos espaços do jardim de infância?
 - De que forma é que a criança descreve e representa os espaços do jardim de infância?
 - O que é que a criança valoriza/desvaloriza nos espaços do jardim de infância?

- Como é que a criança se sente em cada espaço do jardim de infância?
- O que é que a criança gostaria de modificar nos espaços do jardim de infância?
- Como é que a criança faria essas alterações?

Depois destas questões, para respeitar os direitos de todos os intervenientes, foram formuladas algumas **declarações éticas**:

- Apresentar, à criança, uma explicação credível, lógica e significativa, com o intuito da investigação e precaver uma oportunidade real e legítima para que a criança não queira participar na investigação, se assim o entender, tanto no início do processo como em qualquer altura do mesmo, explicando-lhe que se quiser desistir, poderá fazê-lo, mas que não poderá voltar a fazer parte da investigação – consentimento informado da criança.
- Informar os pais/encarregados de educação;
- Caso se verifique algum desconforto, por parte da criança, finalizar de imediato a conversa;
- Quando uma conversa terminar, agradecer e reforçar a criança, de forma a que esta se sinta útil e com a sensação de dever cumprido;
- Certificar que a imagem física e psicologia da criança sejam de carácter privado;
- Quando for realizada a divulgação da investigação, garantir o anonimato das crianças e de todos os intervenientes.

Depois de formuladas todas as questões, quer sejam éticas ou de investigação, eu e a minha colega de estágio tivemos uma conversa com as crianças de forma a introduzir esta investigação. Para tal, de forma a que estas tivessem uma escolha informada, foi-lhes dito que se tratava de uma investigação acerca dos espaços do jardim de infância e foi-lhes perguntado quem queria participar, explicando-lhes, também, que poderiam desistir a qualquer momento. Desta forma, inicialmente, quinze crianças quiseram participar nesta investigação e, para tal, elaborámos um contrato, em que as crianças escreveram o seu nome e colocaram a sua impressão digital, para se comprometerem a participar. No decorrer e desenvolvimento desta investigação houve uma criança que desistiu, pois preferia muitas das vezes ficar na sala a brincar com os colegas, o que nos levou a excluí-la da investigação após uma conversa com ela.

Após estes momentos, iniciámos as conversas, com as crianças, pais/encarregados de educação, educadores(as) de infância e auxiliares, de modo a conhecer as perspetivas das crianças (Clark & Statham, 2005). As conversas realizadas com as crianças são curtas e têm como finalidade saber a opinião das crianças acerca dos espaços e das atividades realizadas no jardim de infância. Como tal, as conversas foram realizadas individualmente, seguindo um guião que formulámos. Seguidamente, também, foi estabelecida uma conversa com a educadora cooperante e com alguns pais/encarregados de educação das crianças participantes, semelhante às conversas realizadas com as crianças (Apêndice V).

Posteriormente, as crianças realizaram os circuitos, sendo este método pautado por visitas dirigidas pelas crianças, em que estas registaram os circuitos, através de desenhos e fotografias (Clark & Statham, 2005). Desta forma, para introduzir os circuitos questionámos as crianças, perguntando: “Se viesse cá um(a) amigo(a) teu(tua) que não conhecesse o jardim de infância, que espaços lhe mostrarias?”. As crianças guiaram-nos até esses espaços e fizeram um desenho desses espaços, numa folha A4, com lápis de carvão, e elaboraram também um circuito a realizar até chegar a esses espaços que gostariam de mostrar.

Segundo Clark e Statham (2005), outro método a utilizar são as fotografias, pois possibilita às crianças comunicarem as suas perspetivas e a refletirem sobre as suas escolhas e experiências, tendo a possibilidade de tirar fotografias ao que consideram mais relevante e/ou que consideram menos relevante. Desta forma, individualmente, as crianças, com uma máquina fotográfica, guiaram-nos, a nós estagiárias, até aos espaços que mais gostaram e que menos gostaram no jardim de infância, tirando as respetivas fotografias e desenhando esses mesmos espaços.

Segundo os mesmos autores referidos acima, o método seguinte é o mapa concetual, que consiste em representar todos os dados, desenvolvidos pelas crianças nos passos anteriores, num cartaz. Estas têm que juntar o material recolhido durante os circuitos, como as fotografias e os desenhos. Foi dada, às crianças, a possibilidade de escolherem as fotografias e os desenhos que queriam colocar no cartaz, dando importância ao retratado nos desenhos e fotografias. Desta forma, as crianças construíram os mapas, escolhendo as fotografias, já impressas por nós (estagiárias) e os desenhos dos espaços, colando-os juntamente com os circuitos, realizados anteriormente. De forma a

distinguir os espaços privilegiados e/ou preferidos, as crianças desenharam uma cara verde com um sorriso e para diferenciar os espaços que menos gostaram desenharam uma cara triste com uma caneta vermelha. Na parte inferior de cada fotografia foi escrito um número, que corresponde à ordem escolhida pelas crianças, e o nome do espaço, assim como a razão pela qual a criança gostou mais ou menos daquele espaço.

Depois de todos estes “passos”, chegou a altura da Manta mágica. Esta foi projetada em grande grupo, juntamos com os participantes e com os não participantes, sendo que as crianças participantes colocaram na Manta o seus mapas e registos das conversas (registo fotográfico no Apêndice VI). Após uma revisão das imagens dos mapas concetuais, estas mencionaram aos restantes colegas, como foram realizadas as conversas, os circuitos, as fotografias e a construção dos mapas e observaram e refletiram sobre as suas próprias respostas, dizendo às restantes crianças quais os espaços que mais e menos gostavam e o que mais gostaram de fazer durante o desenvolvimento da Abordagem de Mosaico.

Desta forma, foi estabelecida uma conversa em grande grupo, com todas as crianças do grande grupo, de modo a partilhar informações, dar feedback às crianças e discutir opiniões (Clark & Statham, 2005; Clark, 2007), pois à medida que as crianças iam explicando o que fizeram, o que mais gostaram e quais os espaços preferidos e menos preferidos, as outras iam opinando, fazendo corresponder, ou não, o gosto pelos mesmos espaços.

Fase II – Reflexão e Discussão

Na segunda fase foi agrupada toda a informação recolhida, de forma a dialogar, refletir e interpretar todas as opiniões reunidas de todos os intervenientes, entre os quais os pais/encarregados de educação, a educadora de infância e as auxiliares de ação educativa. Deste modo, nesta fase, todos os dados recolhidos foram tratados, organizados, selecionados e avaliados, de forma a refletir sobre toda a informação obtida.

Para tratar os dados da nossa investigação, eu e a minha colega recorreremos ao método da triangulação dos dados, para analisar metodologicamente e confrontar perspetivas diferentes de variadas fontes de informação (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). Recorreremos, também, à categorização dos dados para procurar e

encontrar características semelhantes entre os elementos que fazem parte da investigação e, para, associar categorias de análise (Lino, 2008).

Fase III – Decisão

Nesta fase, é expectável que sejam tomadas algumas decisões acerca da realização de algumas transformações no espaço do jardim de infância, de acordo com as perspetivas das crianças, percebidas e entendidas em fases anteriores da investigação. Alterar a organização de uma área, expandi-la, remodelá-la ou criar uma área poderão ser alguns exemplos.

Assim, a voz das crianças é bastante valorizada e reforçada para manter, expandir, mudar e até acrescentar um espaço no jardim de infância (Clark, 2007).

Durante o nosso estágio, devido ao limite de tempo, não chegámos a realizar quaisquer alterações em nenhuma área. Apenas colocámos algumas roupas de algumas profissões, relativas ao projeto que desempenhámos, no cantinho da casa.

2.2. Tratamento e Análise de Dados

Durante o desenvolvimento desta investigação, foram diversas as fases do estudo e, durante as mesmas, foram recolhidos e tratados variados dados, através dos métodos já mencionados e explicados, para analisar, refletir e interpretar toda a informação. De uma forma geral e resumida, foi necessário recorrer à triangulação dos dados, confrontando as demasiadas perspetivas recolhidas através dos diversos intervenientes neste processo, entre as quais as crianças, a educadora e os pais (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). Além da triangulação foi, também, realizada a categorização dos dados de forma a procurar características semelhantes entre os elementos recolhidos e de modo a realizar a sua associação em categorias de análise (Oliveira-Formosinho e Lino, 2008). No Apêndice VII é possível observar um esquema que aborda todo o processo da investigação, desde o tratamento até à análise dos dados.

2.3. Conclusões

Após o tratamento de todos os dados, previamente organizados e analisados, foi possível retirar diversas conclusões deste estudo.

Importa salientar, antes de continuar que, segundo a educadora do grupo com quem foi realizada a investigação, a organização dos espaços do jardim de infância teve em conta as opiniões e os interesses de todas as crianças.

Desta forma, é possível concluir que todas as crianças gostam de ir ao jardim de infância por diversas razões, por exemplo, por existir atividade dirigida, trabalhos dados pela educadora; pela atividade livre; pela relação de afetividade positiva, ou seja, pela relação carinhosa e amorosa que existe entre a educadora e as crianças; e, por causa do sentido estético, por ser bonito, estar bem decorado e outras razões demonstradas e ditas pelas crianças.

Neste estudo, foram contabilizadas as opiniões de todas as crianças e dos restantes intervenientes. No caso dos espaços que algumas crianças valorizam, foram identificados os seguintes: o salão, a sala 2 e o espaço exterior. Através de algumas evidências recolhidas, tais como: “gosto do escorrega”, “gosto de brincar à apanhada”, “gosto dos pneus”, foi distintamente perceptível que o espaço exterior é o espaço preferido pelas crianças, devido à atividade livre, ao facto de ser um espaço amplo e, também, por ser um espaço de bastante interação entre as crianças. Tal como a educadora sugere e o faz de uma forma frequente, penso que deve ser dada, às crianças, a oportunidade de usufruírem livremente deste espaço. Como nos espaços que as crianças valorizam, estas mencionaram que se sentem bem, então existe bem-estar/alegria nas crianças quando frequentam estes espaços.

Relativamente aos espaços que as crianças valorizam menos, é possível analisar que as crianças gostam menos da casa de banho das crianças, a cozinha, o salão (sala da CAF, Componente de Apoio à Família), o refeitório e o espaço exterior. No entanto, o espaço que as crianças gostam menos é o refeitório, mais concretamente o ruído que as crianças fazem durante a refeição. Este espaço foi considerado como sendo o menos valorizado pelas crianças pois estas acham, também, que existe falta de atividade livre e/ou dirigida, falta de interação com os colegas e funcionárias, falta de visibilidade (referente à decoração). Estas categorias estão visíveis em algumas evidências ditas pelas crianças, tais como: “não gosto porque o espaço é feio, está muito branco”, entre outras. Desta forma, isto não significa que não haja algumas crianças que se sintam bem nestes espaços.

Depois de mencionados os dados acima descritos, o que as crianças valorizavam e o que menos valorizavam, também lhes foi questionado sobre quais as mudanças que estas fariam nos espaços, se tivessem essa oportunidade. As mudanças assinaladas foram referidas pela educadora, pelos pais/encarregados de educação e pelas crianças, mas sempre na perspetiva das crianças, foco importante e geral deste estudo. Posto isto, as crianças realizariam mudanças em cinco espaços, sendo eles: o refeitório, a sala 2, a casa de banho das crianças, o salão e o exterior. No refeitório, as crianças mencionaram o facto de “as paredes estarem brancas, fica feio”, ou seja, estas mudariam as cores das paredes e colocariam alguns cartazes com algumas pinturas que costumavam ser feitas na sala da CAF, ou até mesmo algumas construções de animais. Uma das coisas que mudariam neste espaço é o ruído. Para isto, as crianças mostraram vontade de colocar algumas músicas na hora do almoço. Estas referem que as auxiliares de ação educativa gritam bastante para estas comer e, ao colocar música, seria uma forma de estarem todos em silêncio. Na sala 2, sala em que se encontram a maior parte do tempo, as crianças modificavam a decoração, “porque é sempre a mesma”, acrescentariam novo materiais, tais como “mais roupas de brincar”, “mais jogos difíceis”, “novas almofadas para nos sentarmos” e reorganizavam as áreas. A reorganização das áreas, seria aumentar a área do computador e da ciência e diminuir as áreas da escrita e da matemática. Na casa de banho, estas aumentariam o espaço, pois acham-no demasiado pequeno e “colocariam “umas portas para estarmos mais à vontade”. Também, mudariam os materiais, nomeadamente as saboneteiras “porque estão todas partidas”. No salão acrescentariam novos materiais e no espaço exterior também, pois uma criança referia que “tudo o que está lá fora é fácil queria uma coisa mais difícil”.

Em síntese, tal como era pretendido, com este estudo foram visíveis as várias perspetivas das crianças acerca dos espaços do jardim de infância onde estagiei. As crianças gostam muito de estar no JI e, isso, foi bastante notório. O espaço que preferem mais é o espaço exterior, pois é onde brincam com os colegas e onde se sentem mais livres para fazerem o que quiserem. No entanto, o refeitório foi o espaço mais vezes mencionado pelas crianças como o espaço que menos valorizam. Com esta investigação foram assinaladas diversas mudanças, mencionadas pelas crianças, pela educadora e pelos pais/encarregados de educação, porém já não existiu tempo de

estágio para efetuar essas mesmas alterações, no entanto, com o projeto desenvolvido por nós “À Descoberta de Profissões” foram colocadas algumas peças de vestuário na área da casinha.

Em suma, para que os espaços e as práticas educativas sejam cada vez mais do agrado das crianças e que possibilitem um maior envolvimento destas, enquanto co-construtoras das suas aprendizagens (Kinney & Wharton, 2009), esta investigação possibilitou a mim, à minha colega e a toda a equipa educativa refletir sobre esta prática, os interesses das crianças e a relevância de escutar as crianças, enquanto entendedoras das suas próprias vidas (Clark & Statham, 2005).

3. A Importância do Envolvimento das Famílias

A família tem um papel fundamental e insubstituível na educação das crianças. Segundo o modelo ecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, a ecologia do desenvolvimento humano pressupõe o estudo científico da interação recíproca e evolutiva entre um indivíduo ativo e em constante crescimento e as propriedades permanentemente em transformação dos meios diretos em que o indivíduo habita, sendo este processo influenciado pelas relações entre os contextos mais diretos e os contextos mais vastos em que eles se integram. Neste modelo (Anexo I) estão representados os níveis estruturais que fazem parte do ambiente ecológico: o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema. Quando Bronfenbrenner faz a crítica aos modelos de pesquisa nos quais o ambiente é descrito em termos de uma estrutura estática, ficando delimitado a um único local imediato onde se encontra o indivíduo em desenvolvimento, este refere-se ao microsistema que é definido como um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas. Isto significa que um ambiente como a casa, o jardim de infância e/ou a escola em que a pessoa é envolvida em interações diretas fazem parte do microsistema. O mesossistema diz respeito às inter-relações entre os dois ou mais ambientes nos quais uma pessoa participa ativamente. Este sistema inclui as relações que uma criança mantém em casa, na escola, com amigos ou, apenas, as relações exclusivamente familiares. Num exossistema, a criança em desenvolvimento não é participante ativa, pois podem ocorrer acontecimentos que a afetem. Este tipo de ambientes que consistem neste sistema pode ser por exemplo o local e trabalho dos pais, a escola do irmão ou os amigos dos pais. Finalmente, o macrosistema envolve todos os outros ambientes, formando uma rede de interconexões que se diferenciam entre as culturas. Por exemplo, a estrutura política e cultural de uma família brasileira de classe média é bastante diferente de um grupo familiar de uma família portuguesa, de uma classe mais baixa (Silva, 2012).

Desta forma, podemos referir a família como o centro principal de inclusão da criança, pois é junto desta que a criança aprende a viver e a socializar-se, construindo o seu próprio eu (Homem, 2002).

Os pais/mães ou encarregados de educação, assim como a restante família, além de serem os responsáveis pela criança são, ainda, os seus principais e primeiros educadores, segundo as OCEPE (1997). É uma realidade que a Educação de Infância complementa a intervenção educativa da família das crianças, logo, deverá existir uma parceria para que sejam encontradas respostas apropriadas para a criança e para a sua família. Como tal, os pais têm o direito de conhecer, selecionar e contribuir para a resposta educativa que ambicionam para os(as) seus(suas) filhos(as) (Ministério da Educação, 1997).

Uma situação que os(as) educadores(as) conhecem, defendem e incentivam, como condição fundamental para um desenvolvimento mais integrado e sustentado das crianças que diariamente lhes são confiadas, segundo Matos (2012) é que a participação dos pais e/ou da família no jardim de infância é indispensável na construção do currículo da Educação de Infância.

Os(as) educadores(as) e as famílias devem formar “uma equipa” e estas devem ser caracterizadas pela confiança e sobretudo pelo respeito de ambas as partes. Estes devem dialogar entre si de forma a perceber o crescimento e o desenvolvimento que a criança realiza naquele momento (Post & Hohmann, 2011). Para isto, é necessário existir um clima de apoio, para que haja essa participação das famílias e para que estas se sintam bem e à vontade com os(as) adultos(as) da instituição, ou seja, tem que existir um clima de apoio. Desta forma, um clima de apoio de envolvimento e participação familiar é caracterizado:

- Pela partilha do controlo entre os(as) adultos(as) e as crianças, o que lhes possibilita a interação em contextos familiares e a aprendizagem de novos modos de interação a partir de outras crianças e de outros(as) adultos(as), expressando diversas crenças e atitudes;
- Pela concentração de forças e habilidades das crianças e das suas famílias, pois estas são realizadas de forma a promover o autorrespeito das crianças, evitando, assim, estereótipos sociais, ou seja, os(as) educadores(as) aprendem a valorizar as forças das famílias pelo que fazem pelas suas crianças, apesar das adversidades da vida. Essa força transmitida da família para a criança poderá enriquecer as outras crianças, refletindo-se na partilha de experiências e até mesmo na forma de ser das crianças. Desta forma, o(a) educador(a) deve

procurar promover as forças das famílias e das crianças, de modo a que os outros colegas e adultos(as) possam também reconhecê-las e valorizá-las.

- Pela veracidade dos(as) adultos(as), na medida em que em vez de deixarmos passar despercebidos ou desvalorizar os medos das crianças acerca das diferenças que existem entre as pessoas, nós, adultos(as), devemos debatê-las de forma única, direta e realista, o que poderá possibilitar às crianças compreenderem que têm um(a) adulto(a) que tem a facilidade de se colocar no lugar do outro e identificarem informação útil acerca da forma como podem lidar com as diferenças que encontram;
- Pelo compromisso com a brincadeira das crianças, as quais são muitas vezes inspiradas na família e apoiadas pela mesma., sendo, muitas vezes, emocionalmente carregadas e que refletem acontecimentos familiares (Hohmann & Weikart, 2011).

Em contextos de Educação de Infância, a participação das famílias, mais diretamente dos pais/mães das crianças, requer que estes estejam diretamente envolvidos no funcionamento desse contexto.

O envolvimento dos pais demonstra ser um processo através do qual estes são colocados em contacto com a equipa educativa, com o intuito de realizarem intervenções pedagógicas e atividades que envolvam a criança, concebidas para integrar os pais e facilitar o seu papel junto dos seus(suas) filhos(as). Para que exista esta participação e envolvimento é fundamental que exista destreza, de forma a permitir mudanças e individualização para adaptar o estilo de participação às necessidades dos pais, das crianças e do jardim de infância de forma a dar aos pais o direito de escolha, de modo a adquirir resultados significativos e construtivos (Spodek & Saracho, 1998).

Importa mencionar que para a criação de uma relação avigorada entre os contextos de Educação Pré-Escolar e família, que leve à participação da mesma, presume-se que exista diversos aspetos, tais como a conceção de uma situação ativa de trocas de informação comunicativas entre a casa e o jardim de infância, precavendo os pais acerca de tudo o que se sucede no mesmo; a garantia de uma continuidade educativa entre a família e o jardim de infância como contexto benéfico para o desenvolvimento da criança; a revalorização do jardim de infância e dos recursos educativos que a

família detém; uma maior responsabilização por parte das famílias, em relação aos problemas educativos no contexto da família e fora da família; a melhoria do nível de qualidade de vida da criança; e, a contribuição para o estímulo e a expansão de uma cultura da infância.

No entanto, para além do que foi mencionado e mediante as dificuldades dos pais, verifica-se a relevância de prestar uma atenção redobrada a vários aspetos, tais como: conseguir que a participação da família seja significativa e percebida pelos pais como um facto importante; garantir os instrumentos precisos para a participação destes, através de uma estrutura organizacional favorável e disponibilizando todos os recursos, que sejam essenciais para adquirir uma participação eficaz; executar, inclusivamente desde o planeamento (das atividades, reuniões de pais, que permitam a estes esclarecerem dúvidas, entre outros), para que a participação seja tão eficaz quanto possível e para que os pais tenham, conseqüentemente, a oportunidade de uma participação ativa e de se sentirem competentes; e, prestar atenção ao número de pais participantes e ao interesse destes em participar, por exemplo preparar reuniões em pequenos grupos, para que haja maior número de pais participantes e solicitar a presença dos pais para algo que seja claro e útil para as crianças, pais e instituição, enquanto um todo (Zabalza, 1998).

A participação das famílias das crianças melhora a prática educativa que é desenvolvida no jardim de infância, na medida em que a presença de outros(as) adultos(as), neste contexto, possibilita a organização de outro tipo de atividades e expandir uma atenção mais personalizada com as crianças (Marques, 2001). Desta forma, as crianças beneficiam desta participação na medida em que adquirem uma maior autoconfiança e felicidade, o que lhes possibilita um desenvolvimento tranquilo (Magalhães, 2007). Esta participação, não só enriquece as crianças como, também, as próprias famílias, pois alguns aspetos do desenvolvimento da criança vão sendo conhecidos, algumas características educativas (materiais e/ou experienciais) vão sendo reveladas, vão conhecendo e entendendo melhor os(as) filhos(as) e compreendendo melhor questões relacionadas com o modo de educar (Zabalza, 1998). O facto de estes cooperarem frequentemente com o jardim de infância faz com que fiquem mais motivados para se envolverem nos processos de atualização e reconversão

profissional, melhorando a sua autoestima enquanto pais e/ou encarregados de educação (Marques, 2001).

Com esta participação, os pais/mães, assim como a família, começam a louvar a participação das crianças e a entender os(as) educadores(as) de infância como profissionais que cooperam com eles(as) na busca da qualidade de serviços, pois esta valorização é duplamente necessária para que as famílias se sintam valorizadas e obtenham um sentimento de presença. Esta relação proporciona, também, o sentido de bem-estar e participação, tornando-os mais assertóricos e informados, uma vez que se sentem capacitados e parte integrante de uma comunidade integradora e democrática (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008)

Para além das vantagens descrita a cima, também os(as) educadores(as) aprendem bastante com a presença dos pais e da família das crianças, pois estes(as) conseguem entender e ver como é que os pais/família enfrentam os conflitos básicos da relação com as crianças e, também, sentem o seu trabalho apreciado pelas famílias das crianças e, para tal, dedicam-se bastante para que o grau de satisfação seja cada vez maior (Zabalza, 1998) (Marques, 2001). Os(as) educadores(as) têm ainda o benefício de ao estarem mais envolvidos em ações colaborativas com as famílias, adquirirem relações de respeito e empatia que fortalecem as competências das famílias no processo educativo das crianças.

Segundo Hohmann e Weikart (2011, p. 117), existem algumas estratégias que se poderão utilizar para incentivar o envolvimento das famílias no contexto institucional, tais como, “partilhar anotações e histórias”; conversar com os elementos da família acerca de um aspeto relacionado com o desenvolvimento e evolução da criança; “planear reuniões com as famílias”; (...) “reconhecer publicamente a importância das famílias no programa” (p. 118); “conversar com os elementos da família (...) quando deixam as crianças e, (...) quando os vão buscar” (p. 119) e, por fim, “encorajar os membros da família a juntarem-se ao educador e às crianças nos passeios e nas visitas de estudo” (p. 120), disfrutando da companhia uns dos outros e partilhando experiências.

Em suma, é essencial salientar que os pais são os primeiros educadores que as crianças têm. Anteriormente à iniciação na EPE, muitas foram as informações assimiladas pelas crianças e muitos são os saberes que elas transportam consigo. Não

é por acaso que Lino e Oliveira-Formosinho (2008), definem a criança como um ser ativo e competente. Com a ajuda dos pais “aprenderam e dominaram uma série de aptidões físicas; aprenderam a comunicar o que pensam, o que sentem, as suas ideias e desejos e reuniram muitas noções e impressões sobre os acontecimentos e valores da cultura das suas famílias (...)” (Banet et al., 1979, p.34).

No jardim de infância onde estagiei, a educadora cooperante favorece a participação dos pais, através de reuniões de pais, do horário de atendimento que poderá ser flexível conforme as necessidades, as conversas informais, a divulgação dos trabalhos realizados pelas crianças e os recados e pedidos de colaboração em atividades. Estas atividades em que é pedida a colaboração dos pais e dos familiares, é no caso de ser necessário as crianças trazerem algum material para um determinado projeto ou atividade em execução. Em atividades comemorativas como o Dia do Pai e o Dia da Mãe, as crianças fizeram um convite para os pais/mães virem ao jardim de infância nesse dia especial. Todos os pais/mães foram ao jardim de infância e a educadora leu uma história sobre o dia em causa. Depois, as crianças, com o respetivo pai/mãe realizaram uma atividade organizada pela educadora.

A família interveio, também, na festa final de ano letivo, assistindo às danças e canções preparadas pelos grupos, bem como presenciando o momento de distribuição dos diplomas às crianças que, no próximo ano letivo iniciarão a escolaridade obrigatória, ou seja, o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Uma situação em que nós, estagiárias, contribuímos para o envolvimento das famílias no processo de aprendizagem das crianças. Uma das atividades do projeto desenvolvido por nós “À Descoberta de Profissões” incluía construir um livro com as receitas preferidas de cada criança. Assim, propusemos aos pais que com o(a) filho(a), escolhe-se o prato ou sobremesa que ele(a) mais gostasse. Depois, teriam que realizar o registo da receita numa folha A4, através de símbolos e/ou imagens, de modo a que a criança conseguisse transmitir quais os ingredientes da mesma. Eu e a minha colega ficámos bastante surpreendidas pois os pais aderiram muito bem a esta atividade e, não só fizeram o registo da receita com o(a) filho(a), como a maior parte dos pais confeccionaram a receita para todos provarmos.

Quero destacar também outra situação em que contribuímos (estagiárias) para o envolvimento das famílias no processo de aprendizagem das crianças: refiro-me à

divulgação do projeto desenvolvido em contexto sala de atividades que consistiu numa exposição final de todos os trabalhos realizados pelas crianças, sendo esta aberta a toda a comunidade educativa. A exposição teve um impacto extremamente positivo nos visitantes, uma vez que estes manifestaram o seu agrado através de comentários que registaram num cartaz de opiniões colocado à saída da exposição. Este momento em que as crianças se deslocaram ao local da exposição e explicaram ao visitante (pai, mãe, avó, avô, etc.) o que tinham realizado, contribuiu para uma “socialização do saber” (Vasconcelos, 2012, p. 17) e uma valorização do esforço das crianças, visto que, nesta fase do projeto “a criança está a assegurar de que, efetivamente, o seu esforço é reconhecido pelos outros e que o conhecimento é um bem comum que deve ser partilhado por todos” (Guedes, M., 2011, p. 8).

A presença dos pais na escola é fundamental, uma vez que complementa o trabalho desenvolvido pelos restantes elementos da equipa educativa e, além disso, também é enriquecedor para a criança porque percebe que o seu encarregado de educação se interessa pelo seu desenvolvimento, revelando na criança motivação e sucesso (Morgado, 2005) Em concordância com o mesmo autor, “a comunicação entre a escola e o meio familiar deve estabelecer-se o mais cedo possível pois contactos realizados no início do ano em que se providencie informação e orientação podem repercutir-se positivamente na motivação (...), na prevenção de problemas de disciplina, etc.” (Morgado, 2005, p. 97).

A colaboração entre escola e família não deverá ser única e exclusivamente da responsabilidade dos pais, mas também da própria escola. É importante que a escola estimule e incentive esta parceria (ME, 1997), mas também que atue como parceiro na educação das crianças e dos jovens e envolva os pais, incentivando a sua participação e trabalhando em coadjuvação com eles (Miguéns, 2005). O benefício deste contacto não será apenas a favor das crianças, mas também dos pais.

Em suma, considero que é muito importante privilegiar as aptidões e interesses das famílias para participarem nas atividades propostas pelos(as) educadores(as) ou pelas próprias famílias, de modo a trabalharem em torno da criança, complementando-se reciprocamente, tal como acontece no jardim de infância onde estagiei, em que as famílias são constantemente convidadas a participar nas atividades das crianças e a estarem no jardim de infância. As famílias, também, tendem a oferecer as suas

habilidades para complementarem a prática educativa do grupo. Assim, tal como afirma Marques (2001), os pais ao cooperarem com o jardim de infância ficam mais motivados e melhoram a sua autoestima enquanto pais, e os(as) educadores(as) tendem a sentir o seu trabalho apreciado e a empenharem-se mais para que o grau de satisfação seja cada vez maior.

CAPÍTULO II – ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

1. Importância dos Trabalhos para Casa

Reconhece-se a importância dos trabalhos para casa nas crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, embora exista uma evolução diferente relativamente à sua regulamentação. Verifica-se hoje, que existe uma maior diversidade dos trabalhos que são solicitados às crianças, talvez pelo facto, de existir uma maior preocupação para que estes sejam interessantes e motivadores para estas, recorrendo-se muito, hoje em dia, à pesquisa, principalmente na Internet.

Os pais, que apesar de, cada vez mais, terem menos tempo disponível para os seus educandos, preocupam-se em auxiliá-los na realização dos TPC, pois, algumas vezes, as crianças necessitam de apoio e supervisão nesta atividade, que provoca dúvida e incerteza nas crianças. Por vezes, os TPC também provocam cansaço nos pais, que têm que dispor do seu tempo para auxiliar as crianças e pelo facto, de algumas vezes, estas se sentirem cansadas e desmotivadas para a sua realização.

1.1. O que se Entende por Trabalhos para Casa

“Trabalhos para carecas, trabalho para cábulas, trabalho para camelos, tortura para crianças, trabalho p’ra chatear...”

Definições dadas pelas crianças para brincarem com a sigla TPC
Araújo (2006)

Quando falamos em Trabalhos para Casa (TPC) é importante conhecer a definição precisa do conceito pois, por vezes, este nome está associado a várias interpretações e conceitos diferentes.

Possivelmente, qualquer pessoa saberá, de forma simples e/ou complexa, definir o que são trabalhos para casa.

Apresentar uma definição parece tarefa concreta e simples, bastando, par tal, recorrer à própria experiência e aos valores que temos associados à ideia. Como existe um entendimento diferenciado sobre o que é educação, é normal haver, também, diversas concepções sobre o que são os TPC. Apesar dos inúmeros estudos sobre os

Trabalhos para Casa, subsistem poucas definições formais e, nas que existem, não há um consenso sobre as funções e os efeitos dos Trabalhos para Casa.

Segundo Keith (1986), citado por Rebelo e Correia (1999), trabalho para casa significa o trabalho que os professores tipicamente prescrevem para realizar fora do período normal das aulas. Como é possível verificar, através da leitura e da sua compreensão, esta definição não acrescenta alguma coisa de novo, como por exemplo o tempo, as características, os objetivos, entre outros. A autora limita-se a exprimir a conceção do conceito ligada a formas tradicionais de prescrição e execução (Rebelo & Correia, 1999).

Cooper (1989), citado por Rebelo e Correia (1999), define este conceito como as tarefas atribuídas aos alunos pelos professores e que devem ser efetuados fora do horário escolar. Este autor ainda acrescenta que os estudantes devem ter a opção de realizar as tarefas para casa durante outros tempos, tais como as salas de estudo, as bibliotecas, ou durante as horas subsequentes às aulas, na escola. Embora este autor defina a opção dos alunos, relativamente ao local da sua realização, este não deixa de ser evidente, pois todos nós sabemos que os trabalhos para casa, geralmente e na sua maioria, são elaborados em casa, num ambiente completamente distinto do ambiente escolar, onde, na maioria das vezes, falta apoio dos recursos humanos.

Como se verifica, as definições acima apresentadas são simplistas e não abordam outros aspetos essenciais do conceito analisado. Os investigadores mencionados centraram-se numa visão limitada da escola, que apenas pretende abranger tudo aquilo que é comum (Perrenoud, 1995, citado por Rebelo e Correia, 1999).

Segundo Rebelo e Correia (1999), Olympia, Sheridan & Jenson (1994) definem T.P.C. como o trabalho académico prescrito na escola que é destinado a estender a prática das tarefas académicas a outros ambientes, durante as horas não letivas. Nesta definição pode-se encontrar um dos grandes objetivos dos deveres escolares, que é a extensão da prática das tarefas académicas, ou seja, os trabalhos para casa devem ser baseados nas práticas dos assuntos tratados na sala de aula e devem ser alargados para outros ambientes.

Os Trabalhos para Casa, muitas vezes, assumem o papel de cópias de texto, repetições de palavras, fichas que podem incluir alguns problemas e cálculos que reproduzem os conteúdos dos livros e daquilo que foi feito na sala de aula (Araújo,

2009). Estes também podem ser de outros formatos, como por exemplo, a leitura de um capítulo em que os alunos vão assinalando as dificuldades encontradas, dificuldades estas, que posteriormente serão discutidas pela turma com o auxílio do professor na sala de aula. Quando se aborda conteúdos que já foram trabalhados, contribui-se para consolidar aprendizagens e muitas vezes para esclarecer dúvidas que algumas crianças têm e que não referem.

Os Trabalhos para Casa são, também, considerados tarefas, extra-aula, em que os professores curriculares decidem o que querem que a criança realize depois das aulas e o grande objetivo destes é proporcionar oportunidades adicionais de aprendizagem, fora da escola. (Silva, 2009).

Atualmente, cada professor planifica os T.P.C,'s de acordo com o que considera serem as necessidades da turma, sendo alguns mais repetitivos solicitando, por exemplo, cópias, fichas, entre outros. Porém, outros professores são mais criativos, enviando pesquisas, experiências, construção de algum material para partilhar com os colegas na sala de aula, entre muitos outros.

1.2. As Funções dos Trabalhos para Casa

Nos dias de hoje, muitos são os professores que se aproveitam da autoridade para colocar medo nos alunos, obrigando-os a realizar os trabalhos para casa.

O procedimento utilizado, nas nossas escolas, obedece e encaixa-se, afirmam Rebelo e Correia (1999), na perspetiva de Epstein (1988), que define sete funções para os trabalhos para casa, as quais passo a citar e a esclarecer:

- *A Prática*, com o objetivo de incrementar a velocidade de trabalho e o apoio nas tarefas. Praticar implica que o aluno tenha que realizar um número considerável de tarefas, de forma a atingir a destreza e a capacidade de realização dos trabalhos para casa. Ao longo das décadas, a ideia de que o tempo despendido para os trabalhos para casa está diretamente relacionado com o sucesso escolar tem vindo a ganhar bases. A realidade mostra-nos que esta ideia está absolutamente errada, pois por força de inúmeros fatores, tais como a motivação, as condições humanas e/ou matérias, o apoio, a diferenciação das características dos alunos, contribuem para que estes nunca gastem o mesmo tempo em todas as tarefas. Conclui-se então que o

uso da quantidade de T.P.C. como preditor de sucesso escolar é bastante problemático (Corno, 1996, citado por Rebelo e Correia, 1999) e que, de acordo com Cooper (1989), citado por Rebelo e Correia, 1999, a sua influencia varia consoante os níveis de escolaridade.

- *A Participação*, para incrementar o envolvimento dos alunos nas tarefas escolares. Este princípio parte do pressuposto que o aluno aprende melhor com a prática sistemática, o que significa que os trabalhos para casa se constituem suporte das aprendizagens realizadas na sala de aula, fazendo com o aluno esteja apto a ter uma aprendizagem participativa mais efetiva na aula. Na verdade, os trabalhos para casa só poderão ser suporte do que os alunos aprendem nas aulas quando estes forem usados com esse propósito, o que na maioria das vezes, isso não acontece. Mesmo que as aprendizagens escolares, os trabalhos para casa, tenham como objetivo o reforço daquilo que os alunos aprendem nas aulas, não é de todo seguro que o façam. Como é evidente e pelo referido anteriormente, os discentes praticam ações consoante determinados fatores, então, não podemos assumir que os trabalhos para casa possam automaticamente suportar as aprendizagens escolares (Corno, 1996, citado por Rebelo e Correia, 1999).
- *O Desenvolvimento Pessoal*, que fomenta o sentido de responsabilidade dos alunos e a coordenação temporal das tarefas. Na minha opinião esta função é a mais banal de todas as outras, no sentido em que nos afirma que o trabalho para casa promove a autonomia e a responsabilidade pessoal. Responsabilidade é, antes de mais, ter liberdade para a capacidade de decisão. É favorecer a antevisão das consequências do que deve ser feito, proporcionar satisfação da realização pessoal e o desenvolvimento da motivação. Há muitas outras coisas a que os pais necessitam de dar atenção na formação dos seus filhos nesta área enganosa da autonomia e da responsabilidade, a qual não pode ser manipulada em referências aos trabalhos para casa... Trabalhos para casa são apenas uma das pequenas peças na grande confusão, neste caso (Corno, 1996, citado por Rebelo e Correia, 1999). Verificamos, então, que responsabilidade e autonomia não são características que se conquistem através dos trabalhos para casa. O que

acontece muitas das vezes é que os trabalhos para casa são tantas vezes reclamados, quer pela família quer pelos professores, que por vezes, refletem-se num efeito contrário aquilo que é esperado.

- *A Relação pais/alunos*, pois o que significa intensificar a comunicação entre pais e alunos e as suas perspetivas acerca da escola. O estabelecimento da relação aluno/família é um dos objetivos mais banalizados e reclamados pelos docentes, mas, inversamente ao que se pensa, a verdade é que, muitas vezes, a intervenção dos pais, embora bem-intencionada, pode interferir negativamente e confundir os alunos, sobretudo na fase de aquisição de conceitos. Face a esta posição, podem ocorrer três tipos de situações, o primeiro é o aluno não realizar os trabalhos para casa. A criança mente, diz aos pais que não tem trabalhos para casa, arranja desculpas e não tem medo de sofrer as consequências. O segundo é o familiar concretizar os trabalhos para casa na vez do aluno, o que acontece imensas vezes e o terceiro é o conflito entre a família e o professor. Para muitas famílias vivendo na pobreza e em grandes agregados, a dificuldade dos trabalhos para casa é justamente outra batalha a superar; no largo sistema de vida destas famílias, trazer trabalhos para casa para fazer, quando são difíceis, é a menor das suas preocupações (Knapp & Shields, 1991, citado por Corno, 1996, citado por Rebelo e Correia, 1999). Conclui-se, então, que esta função não cumpre os objetivos implícitos na pedagogia de uma escola pluralista e democrática.
- *A Orientação*, como forma de promover diretivas administrativas acerca dos trabalhos para casa. Os professores devem guiar os alunos, explicando-lhes o que necessitam estudar para conseguirem realizar os trabalhos para casa, não deixando nenhuma dúvida existir.
- *As Relações Públicas*, ou seja, informar os pais sobre as atividades desenvolvidas na escola. Já tinha mencionado que os pais têm diversas formas de serem informados sobre as atividades escolares dos seus filhos, pois a sua participação é necessária nas inúmeras atividades que a escola realiza e que os professores desenvolvem, criativamente, com a turma, ao longo do ano. Para além disso, os pais/encarregados de educação dispõem

dos momentos destinados à avaliação, em que podem usufruir de todos os esclarecimentos necessários.

- O *castigo*, meio de lembrar aos estudantes os seus deveres e comportamentos académicos. Sob a forma de medo, ninguém se torna responsável nem autónomo. Assim, o sujeito não pensa e não age de acordo com a sua própria vontade, com a sua capacidade de iniciativa para tomar decisões. Desta forma, prescrever os trabalhos para casa como castigo é a melhor forma de fomentar atitudes de intolerância e de resistência a uma prática da qual se esperariam benefícios.

Uma outra visão pertinente e simples daquilo que deveriam ser as funções dos Trabalhos para Casa é da autoria de Perrenoud (1995), que é apologista de uma transformação profunda nesta prática pedagógica, que deverá ser enquadrada no funcionamento escolar. Para o autor, a função dos trabalhos para casa restringe-se, essencialmente, a que o aluno aprenda a trabalhar sozinho, mas sempre em função de um grupo.

1.3. A Importância dos Trabalhos para Casa na Aprendizagem

O ambiente de sala de aula deveria ser um local de prazer e aprendizagem e, por vezes, torna-se um local de confronto entre os alunos e os professores, porque estes não realizam os trabalhos para casa. Estes, muitas vezes culpabilizam-se por esse comportamento, vindo os pais à discussão sem estarem presentes.

No entanto, se existem vozes discordantes também existem vozes a favor, tal como Araújo (2009) reconhece, que os Trabalhos Para Casa contribuem para a aprendizagem dos alunos, afirmando que estas até gostam de os realizar. Segundo a autora, as crianças adoram fazer coisas: só temos que lhes dar atenção, ouvi-las, e colocarmos disponíveis para ver o mundo na sua perspetiva. Isto representa uma grande aprendizagem para elas. E para nós, adultos (Araújo, 2009).

Ainda, segundo a mesma autora, os trabalhos para casa têm como objetivo fundamental consolidar as aprendizagens que os discentes realizam na escola, sendo esta uma das principais razões de estes existirem. Consequentemente, os trabalhos para casa contribuem para adquirir vários conteúdos e competências, tais como: procurar informação, escrever, fazer cálculos, pensar, entre outras. Para se poderem construir

estas competências, pelo aluno, é necessário que os trabalhos para casa sejam estimulantes e acessíveis. Só assim, a turma irá estar motivada para a sua realização e para assimilar conhecimentos (Meirieu 1998).

Os trabalhos para casa são também, importantes para os alunos, na medida em que permitem desenvolver a sua autonomia e capacidade de organização individual. Esta ideia é sustentada por Ginott (1993) que considera que a grandeza dos trabalhos para casa se baseia na experiência que estes dão aos discentes de trabalhar por/para si próprios. Esta pode ter liberdade para decidir o tempo que considera necessário e a duração do seu trabalho.

Estes devem ser motivadores e interessantes para os alunos, para que, como refere Meirieu (1998), levem a criança “*a dar o melhor de si e a superar-se*”. De facto, os Trabalhos Para Casa podem funcionar como um reforço cognitivo, pela sua realização com êxito.

1.4. O Envolvimento dos Pais/Encarregados de Educação na Realização dos Trabalhos para casa

“Os pais devem ser entendidos como um recurso que permite um sucesso continuado na aprendizagem...”

(Villas-Boas ,2000)

Na realização dos trabalhos para casa, o envolvimento dos pais, parece fazer com que alguns alunos, os quais apresentam dificuldades na sua realização, solicitem o auxílio dos adultos, nomeadamente dos pais, na maior parte das vezes.

Este envolvimento é fundamental na educação dos filhos, pois contribui para o progresso cognitivo do aluno, bem como para o seu aproveitamento. Esta ideia é sustentada por Villas-Boas (2000), que afirma que os estudos realizados em áreas diferentes, como a matemática, as línguas estrangeiras, etc, vieram trazer outro contributo ao evidenciarem que o TPC tem efeito positivo quando conta com o envolvimento dos pais, independentemente do seu nível socioeconómico ou cultural.

Os pais, segundo este autor, têm efeitos positivos no acompanhamento dos filhos na realização dos trabalhos para casa, independentemente do grupo socioeconómico a

que pertencem. Já Davies (1993) alerta-nos para a importância do apoio que os pais prestam às crianças na realização dos trabalhos para casa e contribuem, de facto, para a melhoria do aproveitamento escolar.

Assim, os alunos parecem ser influenciados pelo seu ambiente familiar, podendo este, deixá-las dispostas para aprender ou para as desmotivar, dependendo das situações. Neste caso, as atitudes que os pais têm em relação ao apoio que prestam aos seus educandos, vai depender do valor que os pais dão à escola (Geraldo, 1983). A participação dos pais/encarregados de educação é muito importante na vida escolar do seu educando, tal como na ajuda à realização dos trabalhos para casa. Estes devem ser um apoio, um incentivo e alguém que está sempre presente, fornecendo-lhes um meio que deve ser sempre otimista, atento e que, ao mesmo tempo, anime o aluno, tendo o papel de o vigiar indiretamente (*Ibidem*).

Algumas vezes os alunos recusam fazer os trabalhos para casa, para que os pais as ajudem, lhes deem alguns momentos de atenção e carinho, manipulando-os para ter a alegria de os ver sentados alguns minutos ao seu lado, de forma a afastá-los das atividades profissionais e domésticas, que lhes consomem a maioria do seu tempo (Meirieu, 1998).

Como refere Villas-Boas (2000), além da importância das atitudes dos pais e da qualidade da sua interação com os filhos é efetivamente necessário que trabalhem com eles em casa. No entanto, o mesmo autor, reconhece a existência de algumas complicações nessa ajuda, surgindo, por vezes, o facto de alguns pais, terem dificuldades em auxiliar os seus filhos, talvez por possuírem um nível cultural inferior, tendo algumas limitações ao nível do ensino e, outras vezes, simplesmente por não terem tempo disponível para prestar um auxílio eficaz e correto.

Compete, assim, à escola criar circuitos de comunicação eficazes, entre os pais, independentemente do seu nível socioeconómico e cultural, tentando criar um envolvimento efetivo entre os pais e a escola, valorizando o seu contributo de forma a superarem as complexidades sentidas e, assim, ser possível contribuir para uma eficaz ajuda aos seus educandos.

As arduidades encontradas pelos pais devem ser resolvidas pela escola, através de uma colaboração e comunicação eficaz entre pais e professores. Deste modo, devem ser os professores a retificar as dificuldades que os pais encontram, quando tentam

auxiliar as crianças na resolução dos trabalhos para casa. Os professores devem tentar entender perceber quais os obstáculos dos pais, o ambiente familiar que existe e que pode ser porventura prejudicial para a criança na sua vida escolar e como se desenvolve o estudo na casa de cada criança (Villas-Boas, 2000).

Este envolvimento dos pais com a escola torna-se um fator de alegria quando as crianças têm resultados positivos, motivando, também, os pais a participarem mais na vida escolar do seu educando, acompanhando-os na realização dos trabalhos para casa (Abreu, 1996).

Assim, torna-se fundamental que os pais, quando auxiliam a criança, consigam dar sentido às aprendizagens escolares, como por exemplo, aproximar uma lição, um exercício, uma regra que se aprendeu na escola desta ou daquela situação que se viveu (Meirieu, 1998).

Concluindo, a importância da contextualização do que se aprendeu na escola, por parte da criança, e a valorização pela família, parece assim, determinante para a aprendizagem. Assim sendo, é reconhecida, mais uma vez, a importância dos pais por este tipo de relação escola/educando, valorizando o que se aprendeu na escola e a sua aplicação na vida quotidiana. As escolas não podem excluir os pais que querem participar na educação dos seus filhos pois, muitas vezes, este é um obstáculo ao sucesso das crianças. É importante criar e fortalecer os laços com as comunidades onde a escola está inserida (Davies, 1993). Este diálogo entre os pais e a escola vai permitir compreender certas dificuldades de aprendizagem das crianças, atuando desde o início, de forma, a colmatar certos obstáculos. O diálogo da família com a escola permite identificar alguns problemas dos alunos e das famílias, nomeadamente de insucesso escolar, de violência doméstica, necessidades financeiras, entre outros. Porém, se este diálogo nos permite identificar problemas familiares que parecem ter reflexo na aprendizagem e na realização ou não dos trabalhos para casa, permite-nos afirmar que a organização familiar e as suas fragilidades podem ser a base de muitas dificuldades que os professores detetam na aprendizagem, na realização dos trabalhos para casa e no comportamento dos seus alunos (Grilo, 2010).

1.5. Regulamentação dos Trabalhos para casa

A regulamentação dos Trabalhos Para Casa, em alguns países, centra-se na quantidade de trabalho e no tempo gasto na sua realização por parte das crianças.

O Jornal *Público*, na sua edição de 21 de novembro de 2004, referiu que, por exemplo, na Bélgica, a ministra da educação tinha a intenção de abolir os trabalhos para casa, tal como já tinha ocorrido na Flandres. No entanto, a oposição de alguns partidos e dos pais fê-la retroceder e, assim, foram determinados tempos específicos para a duração dos trabalhos para casa, que as crianças deveriam utilizar na sua realização. Ficou determinado que não deveriam ser passados deveres da escola às crianças do 1.º e 2.º anos de escolaridade. Quanto aos estudantes do 3.º e 4.º anos de escolaridade, a lei estabeleceu um máximo, de vinte minutos, por dia. Já os alunos do 5.º e 6.º anos, com idades compreendidas entre os dez e os treze anos, podiam despende de meia hora para a realização dos deveres escolares. Para os anos seguintes, os trabalhos para casa deviam ter uma "duração razoável", que permitisse aos estudantes gerir o seu tempo, de maneira a que se pudessem envolver em atividades desportivas, culturais, religiosas ou simplesmente, divertir-se.

Ainda na mesma edição do jornal o *Público*, foi assinalado o facto de no distrito escolar de Piscataway, em New Jersey, Estados Unidos da América, ser notícia de capa de jornal de todo o país, há alguns anos, a ministra da educação, por ter tomado a decisão de pôr um travão aos trabalhos que as crianças levavam para fazer em casa. A medida foi aplaudida por alunos, sindicatos de professores e pais, que referiam que os trabalhos para casa consumiam demasiado a vida dos filhos.

Na Europa, também já existe regulamentação sobre os Trabalhos Para Casa, em alguns países, como é o caso da Finlândia, Dinamarca, Luxemburgo, França, Grécia e alguns estados federais alemães. Estes produziram recomendações para reduzir os deveres da escola que são enviados às crianças e, em alguns casos proibiram-nos mesmo. “Em França, esta questão preocupa os legisladores desde o início do séc. XX. A lei proíbe claramente a realização de trabalhos para casa escritos no primeiro ciclo” (Araújo, 2006).

Em Portugal, este tema já é debatido há vários anos, no entanto, ainda não existe legislação e cabe aos professores e pais decidirem o que querem que os alunos façam

em casa. No entanto, o debate continua instalado, mas continuamos a ter poucos estudos sobre esta problemática.

Parece-nos que ainda existe um longo percurso a percorrer na procura de um ideal que vá ao encontro das necessidades da criança e que contribua para um desenvolvimento eficaz e harmonioso desta.

Ao longo da minha prática supervisionada em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi possível verificar as desculpas que os alunos expunham para a não realização dos trabalhos para casa. Mais tarde a docente constatou que os pais não sabiam da existência de trabalhos para casa. Ao longo da minha prática tentei combater este problema, como já referi no ponto da atuação prática, chegando ao final, com grande parte dos alunos, a realizar os trabalhos para casa.

2. Problemas de Comportamento

Ao longo do meu estágio, em contexto 1.º Ciclo do Ensino Básico, apercebi-me que a turma detinha alguns problemas de comportamento, tanto dentro como fora da sala de aula. Esta experiência-chave incidirá sobre os comportamentos problemáticos observados durante a realização do estágio supervisionado.

2.1. A Indisciplina na Sala de Aula

Segundo o Dicionário da Porto Editora, o conceito de indisciplina significa a falta de disciplina, o ato ou dito contrário à ordem ou regras estabelecidas, desordem, rebelião e incapacidade de agir de forma metódica.

Um comportamento indisciplinado é qualquer ato ou omissão que contraria alguns princípios do regulamento interno ou regras básicas estabelecidas pela escola, pelo professor ou pela comunidade, sendo esta uma resposta à autoridade do docente.

Um aluno, quando contesta, é porque não está de acordo com as exigências do docente, com os valores que ele pretende impor, com os seus critérios de avaliação e a sua parcialidade. Existe, deste modo, entre o professor e o aluno, uma relação desequilibrada, pois o aluno não aceita o instrutor ou a sua disciplina e, conseqüentemente, o docente não consegue motivar o aluno ou despertá-lo ou cativá-lo (Picado, 2009).

Os motivos da indisciplina podem ser extrínsecos à aula, tais como problemas familiares, inserção social ou escolar, excessiva proteção dos pais, carências sociais, forte influência de índole violenta, etc. Nestes casos o professor pouco pode fazer. No entanto, existem outras causas que resultam de disfunções entre os alunos e a escola.

A desmotivação dos alunos e o desinteresse explícito por aquilo que se pretende ensinar ou qualquer outro comportamento inadequado, por vezes não são mais do que chamadas de atenção ao professor sobre os seus métodos de ensino ou sobre as estratégias de relação na aula. O professor deve ser explícito e justo na negociação do contrato que é feito com os alunos. A alteração das regras pode provocar indisciplina e um aluno indisciplinado poderá não ter sucesso (*Ibidem*).

O aluno traz para a aula os valores e atitudes que foi apreendendo até aquele momento. A indisciplina pode ser um reflexo da ausência de condições para uma

adequada educação familiar. Esta pode surgir como a outra alternativa ao seu insucesso escolar, procurando deste modo "valorizar" a sua relação com os outros. Este insucesso não se refere exclusivamente às classificações nas disciplinas, mas também em certos valores, que ele pensa serem assumidos pela comunidade, e que o aluno não vê refletido nele.

A própria constituição física ou intelectual do aluno pode provocar comportamentos indisciplinados. A imaturidade, a vadiagem, a desatenção, a incapacidade de fixação, o baixo rendimento escolar e a agressividade devem ser pesquisados como sintomas de distúrbios mais profundos (quer fisiológicos, quer emocionais), que é preciso tratar, sem o qual as repressões ou sanções serão totalmente ineficazes e até contraproducentes (*Ibidem*).

Para Estrela (2002), o conceito de indisciplina relaciona-se intimamente com o de disciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra de regras estabelecidas. Já Veiga (2007) diz que por indisciplina entende-se a transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola.

A indisciplina, maioria das vezes, é representada por comportamentos de baixa intensidade, mas de elevada frequência, ou seja, os alunos têm comportamentos, tais como, "desatenção", "falar para o lado", entre outros, que acontecem num curto espaço de tempo, mas várias vezes ao longo de uma aula, ou das várias aulas.

2.2. O Estabelecimento de Regras

Uma sala de aula, enquanto local com imensas crianças/alunos, dificilmente sobreviverá sem um conjunto de regras, explícitas ou implícitas, que orientam as relações entre os indivíduos. Usualmente, quatro ou cinco regras gerais são suficientes para assegurar um bom ambiente em sala de aula.

Eventualmente, com alunos bastante novos, a explicação das regras torna-se pouco eficaz, pelo facto de não serem bem percebidas por parte das crianças. A explicação e orientação das regras de sala de aula não devem ser confundidas com a sua maior ou menor importância. De uma forma geral, as regras de sala de aula devem ser tanto mais

explícitas quanto mais novos forem os alunos. No entanto, é precisamente nessas idades que não faz qualquer sentido dar explicações excessivas e demasiado importantes sobre essas mesmas regras (Lopes, 2001).

À medida que as crianças vão crescendo, a interiorização das regras torna-se cada vez mais implícita, pelo que a sua repetição se torna completamente desnecessária, pois pode tornar-se contraproducente. Quando uma criança conhece uma regra, recusa-se a discutir o óbvio e limita-se, calmamente, a exigir o seu cumprimento.

Os procedimentos são métodos de realização das rotinas diárias e de outras atividades específicas que ocorrem frequentemente nas salas de aula (Evertson, Emmer & Worsham, 2000, citado por Lopes, 2001). Existem determinados procedimentos para determinados tipos de atividades, nomeadamente aqueles que dizem respeito à manutenção das salas de aula, que o professor e os alunos podem realizar diariamente, para questões especificamente académicas.

Muitos alunos saem do lugar com intenções usualmente muito pouco ecuménicas, lançando a perturbação entre os colegas. Desta forma, se os alunos tiverem instruídos sobre as movimentações que podem realizar no interior da sala de aula, fá-lo-ão sem perturbar e sem ser necessário pedir autorização, até porque os constantes pedidos de autorização perturbam as aulas, interrompendo-as (Picado, 2009).

Os procedimentos, quando são rotineiros, poupam-nos imensa energia, evitando desgastes desnecessários. Durante o nosso dia-a-dia, muitas são as tarefas que realizamos inconscientemente, pois como são habituais, nem damos conta que as fazemos. Da mesma forma, o estabelecimento de rotinas nas salas de aula permite aos alunos e professor investirem em matérias produtivas e não perderem parcelas preciosas do seu tempo em instruções constantes e desgastantes (Lopes, 2001).

Um outro exemplo de procedimento que deve obedecer a uma rotina é a entrada na sala de aula, assim como a sua preparação para o início da aula. Na verdade, os professores explicitam aos alunos a maneira como esperam que estes entrem na sala e o que deverão fazer em seguida para que a aula se inicie rápida e corretamente, situação que constitui sempre um risco em termos de ordem de sala de aula.

Como se depreende, o estabelecimento de regras e procedimentos constitui um importante aspeto da gestão da sala de aula, com consequências profundas no clima da

sala de aula, no ambiente de aprendizagem, nas relações com os participantes, entre outros (Lopes, 2001).

Em suma, para uma melhor dinâmica da sala de aula, segundo (Gomez, Mir, & Serrats, 2003), é conveniente:

- Organizar a aula atribuindo responsabilidades aos alunos, para que sejam eles mesmos a realizar as atividades de acordo com os cargos periodicamente atribuídos.
- Manter as tarefas dentro dos limites da capacidade individual, quer seja com agrupamentos flexíveis de alunos quer seja como sistema que o professor julgue mais conveniente. Neste sentido, deveríamos procurar não exigir o que não serve ao aluno e tentar evitar o fracasso, já que o mesmo produz frustração, agressividade, inconformismo, sentimento de inferioridade e indisciplina.
- Estar atento aos alunos inibidos, procurando que as explicações sejam claras pra todos.
- Procurar que o trabalho seja apropriado, estabelecendo uma graduação nas dificuldades e promovendo a ajuda mútua.
- Desenvolver a autonomia do aluno, tonando possível que seja progressivamente capaz de solucionar por si mesmo pequenos problemas.
- Procurar manter os hábitos inculcados no início da escolaridade, potenciando-os.
- Fortalecer as condições necessárias para manter os hábitos, que são a motivação e o reforço positivo.

Finalmente, deve reconhecer-se que alunos com baixa motivação escolar, devido aos seus trajetos desfavoráveis, levantam por vezes sérias resistências ao estabelecimento de regras e procedimentos. Desta forma, o docente deve sempre colaborar com o aluno, fazendo-o entender todos os procedimentos e regras necessários ao bom funcionamento da sala de aula (Lopes, 2001).

2.3. Estratégias de um Professor Eficaz

Depois de compreendermos o que os professores consideram ser comportamentos indisciplinados, é importante conhecer as estratégias que estes utilizam para resolver esses comportamentos em contexto de aula. A ocorrência de comportamentos de indisciplina na escola leva os intervenientes do processo educativo a adotarem medidas disciplinares tendentes à correção ou à punição dos mesmos. Os professores, na sala de aula, adotam medidas disciplinares para criarem um ambiente que lhes permita trabalhar. Segundo Garcia (2009), os eventos de indisciplina podem interferir para além da relação professor-aluno. As atitudes dos professores, perante casos de indisciplina, mobilizam transformações cognitivas e afetivas, capazes de modificar visões e motivações subjacentes à própria identidade dos professores.

Siedentop (1998) define que, para existir disciplina na aula, o professor deve definir e desenvolver comportamentos apropriados que dependem dos objetivos educacionais estabelecidos e do contexto onde se inserem. O autor refere que a disciplina é uma dimensão importante no processo ensino-aprendizagem. Assim, não se limita a reduzir os comportamentos inapropriados e perturbadores, que prejudicam os objetivos da aula e colocam em risco a qualidade do ensino e as aquisições dos alunos, mas também promove formas de comportamento apropriado, através dos quais os alunos possam aprender e crescer enquanto cidadãos. Siedentop (1983) refere que a disciplina é a base fundamental para que haja um ensino eficaz e deve ter duas formas de abordagem: (1) uma positiva, em que a disciplina é tida como o ensino das regras de conduta e o treino dos alunos no sentido de se comportem em concordância com essas regras; (2) outra negativa, em que o termo disciplina implica um castigo, como forma de correção. Este refere, ainda, que os professores têm a tendência de reagir negativamente aos comportamentos indisciplinados, sendo o castigo a estratégia mais utilizada. Os professores tendem a ter uma reação negativa ou corretiva com os alunos quando se portam mal e utilizam muitas expressões como “calem-se”, “prestem atenção”, “shhh”, contudo, são raras as expressões como “obrigada”, “hoje estás muito atento” ou “estou muito contente pelo modo como a classe se está a comportar hoje”. O autor defende que não é possível conseguir comportamentos adequados e ter um clima de aula cómodo e enriquecedor, sem nos centrarmos nos comportamentos adequados e encontrar modos de reconhecê-los e reforçá-los. O professor deve elogiar o bom

comportamento dos alunos, melhorar o clima relacional e manter a disciplina, utilizando estratégias positivas, como estabelecer, negociar e discutir com os alunos as regras na aula. Para que consigam implementar estas estratégias de forma eficaz, os professores devem atuar rapidamente sobre um comportamento inapropriado, contudo esta atuação não se deve resumir à eliminação desse mesmo comportamento. A isto, o compositor chama “fazer uma disciplina por defeito”. O autor defende, ainda, que não basta eliminar um comportamento inapropriado, mas sim, adquirir de imediato um comportamento adequado; refere ainda, algumas estratégias para mudar este tipo de comportamentos, como: ser específico, garantindo que os alunos perceberam que o comportamento deve ser mudado, definindo essa mudança e clarificando a relação entre o comportamento e a consequência (se fazes x, acontece y); pensar a curto prazo, ao que o escritor faz referência à frase “*Não queira mudar o mundo num dia e a personalidade do aluno numa semana*”; começar com um problema, defini-lo e providenciar as suas consequências; e ser consciente.

2.4. Características de um Professor Eficaz

Na generalidade, um professor eficaz deve preencher um conjunto de requisitos, com o propósito de lhe ser acessível lidar com os diferentes tipos de alunos perturbadores. Richard Arends (2008) dá-nos algumas pistas acerca das características que um docente eficaz tem que ter. Desta forma, um professor deve ter:

- Qualidades pessoais que lhes permitam desenvolver relações humanas genuínas com os intervenientes no processo educativo;
- Uma disposição positiva em relação ao conhecimento;
- Um repertório de práticas de ensino que estimulam a motivação dos alunos;
- Uma disposição pessoal para a reflexão e a resolução de problemas. A aprendizagem do ensino é encarada como um processo ao longo da vida;
- Uma preocupação com a justiça social e a equidade.

Philippe Perrenoud considera a existência de dez domínios de competências cruciais na profissão do docente atual (algumas delas constituem conceitos novos, outras foram adquirindo uma importância crescente em função das transformações

existentes nos sistemas educativos) que deveriam ser consideradas prioritárias na formação contínua dos professores:

- Organizar e estimular situações de aprendizagem;
- Gerar a progressão das aprendizagens;
- Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam;
- Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no trabalho;
- Trabalhar em equipa;
- Participar na gestão da escola;
- Informar e envolver os pais;
- Utilizar as novas tecnologias;
- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- Gerar a sua própria formação contínua.

Tendo em conta estas novas posições, torna-se necessário refletir sobre duas considerações, sendo elas o reconhecimento de que os professores não possuem apenas saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados; e, aceitar a ideia de que a profissão muda e que a sua evolução exige que todos os professores possuam novas competências, nomeadamente aqueles que precisavam de lidar com os públicos mais difíceis (Lopes, 2001).

Os professores necessitam desenvolver um perfil de competências que lhes permitam não só diagnosticar, acompanhar e avaliar, mas também criar os seus próprios materiais e ferramentas de ensino. A sua colaboração na criação de uma nova situação educacional é indispensável e deve promover essa construção realizada pelo aluno através de uma pedagogia ativa, criativa, dinâmica, encorajadora, apoiada na descoberta, levando-o a aprender a pensar e a preparar-se para aprender a investigar, a trabalhar em grupo, a dominar diferentes formas de acesso às informações, a desenvolver a capacidade crítica de avaliar, reunir e organizar informações mais relevantes. Resumindo, esta metodologia deverá permitir ao aluno não só a apropriação do conhecimento, mas também a sua utilização criativa e crítica.

Num Programa Europeu, denominado “*O Professor Aprendiz*”, é referida a tendência de que as escolas irão evoluir para a substituição das pedagogias discursivas pelas vivenciais, apetrechando-se de recursos diversificados e instrumentos de

trabalho atualizados, desencadeando um processo para o desenvolvimento de competências pessoais, sendo um fator chave no desenvolvimento e na adaptação à evolução acelerada da sociedade.

Um dos elementos mais importantes deste processo é, obviamente, o professor que o será através da sua capacidade imaginativa e atuação estratégica para intervir nesta evolução. Através do investimento contínuo na formação docente, é possível apreender novas competências, descobrir novas necessidades, equacionar novos problemas e procurar novas respostas (Lopes & Rutherford, 2001).

O conceito emergente de organização, implica que a escola está atenta ao que se passa dentro e fora dela, ouve todos os seus colaboradores internos e externos e acompanha a evolução da sociedade. Hoje, as escolas inovadoras desenvolvem métodos e estruturas pedagógicas que incidem no trabalho em equipa como a unidade básica de aprendizagem como reflexo da necessidade de preparar os alunos para um futuro colaborativo e em que a capacidade de trabalhar em equipa será uma competência matricial relevante.

A escola deve ajudar os alunos a aprender a aprender, inculcando-lhes o desejo de uma formação permanente, desenvolvendo neles o espírito empreendedor e a capacidade de procurar a informação, assim como a motivação para o desenvolvimento de competências pessoais/relacionais de eficácia alargada. O papel do professor consistirá em ajudar, conduzir, dar o exemplo, incentivar, facilitar e integrar aprendizagens assistidas e autónomas com recurso à diversidade de meios de acesso à informação e ao conhecimento.

As qualidades chave e as competências fundamentais dos professores, entre outras, deverão passar por serem líderes de aprendizagem e, simultaneamente, aprendizes durante toda a vida; promotores de equipas de aprendizagem; líderes de inovação nas escolas e na sociedade; flexíveis e adaptáveis a novas situações; inovadores, empreendedores e capazes de aceitar positivamente a mudança; abertos às necessidades dos alunos, dos colegas e da comunidade; colaboradores e criadores, conjuntamente com colegas e alunos; e, promotores de um saber transdisciplinar (Lopes & Rutherford, 2001).

De acordo com as realidades enumeradas atrás, o professor do século XXI deverá ser capaz de aprender a aprender, avaliar as situações, rever o seu próprio papel,

reconhecer os erros e corrigi-los, cooperar com a incerteza, transformar as limitações em recursos, ser flexível, ter consciência das necessidades, saber comunicar, tomar iniciativas, ser inovador, resolver conflitos, cooperar, ser crítico e profissional no seu trabalho, e, ter em consideração todas as dimensões.

Durante a minha prática de ensino supervisionada em 1.º Ciclo, senti que evolui para ser uma professora eficaz, adquirindo algumas das competências acima mencionadas, o que contribuiu, conseqüentemente, para uma progressão de interesse dos alunos. Futuramente, enquanto educadora e professora, espero aprender e evoluir muitas das competências que fazem de um professor um docente eficaz.

CAPÍTULO III: SECÇÃO COMUM - EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

1. Transição entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Segundo o Dicionário da Porto Editora (2009), o vocábulo transição significa o ato ou efeito de passar de um lugar para outro, é uma passagem que comporta uma transformação progressiva (pág. 1571).

Esta temática tem sido alvo de numerosas controvérsias, nomeadamente através de trabalhos de investigação que abrangem, também, a articulação educativa. O processo de transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico é uma questão profundamente presente em determinados documentos oficiais e não oficiais. Este é encarado, muitas vezes, como um processo de grande alteração para a criança, pois esta tem que encarar a separação de algo que conhece muito bem e incluir-se num contexto muito distinto do habitual (Sim-Sim, 2010).

O processo de transição é definido como uma passagem harmoniosa que deve ser regulamentada pela e na instituição, cabendo a este e aos recursos humanos que nele trabalham, facilitar a transição (Roldão, 2008). Neste grande momento da vida de uma criança, os encarregados de educação/pais, os educadores e os professores devem atuar conjuntamente, uma vez que este processo influencia o bem-estar social e emocional da criança, bem como o seu desempenho cognitivo (Vasconcelos, 2007).

No que diz respeito às OCEPE (1997), o educador deve “proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.º Ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória”. O professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, segundo o Perfil Específico de Desempenho Profissional (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto) deve promover “a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º Ciclo com as da Educação Pré-Escolar e as do 2.º Ciclo.”. Segundo Gabriela Portugal (2008), toda a escolaridade deverá regular-se pelos objetivos de outras etapas escolares, de forma que o currículo se articule com os ciclos escolares anteriores e posteriores. Posto isto, a fase de transição não deverá ser encarada como um processo de mudança, mas sim de

continuidade e articulação, em que os agentes educativos contactam entre si, tendo sempre como finalidade a valorização das aprendizagens das crianças.

A transição escolar está diretamente relacionada com a articulação. Posto isto, podemos entender a articulação entre diferentes níveis de escolaridade como os mecanismos encontrados pelos docentes para promover a transição entre ciclos diferentes (Serra, 2004). De acordo com a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 e com a Lei de Bases do Sistema Educativo, esta união entre os ciclos “implica uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspetiva de continuidade e unidade global de educação/ensino” (Circular n.º 17, ponto 5). De acordo com um estudo, Serra (2004) refere que existem diferentes níveis de articulação dependentes do papel que educadores e/ou professores desempenham nessa mesma articulação. Desta forma, conforme Serra (2004), citado por Cruz (2008), podemos dividir articulação em:

- Articulação Curricular Ativa quando entre educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico existe uma ligação efetiva, deliberada e voluntária, que lhes confere um conhecimento efetivo das práticas, condição esta que lhes permite tirar partido das diferenças entre ciclos e construir sobre elas, de uma forma criativa, atividades enriquecedoras para ambos os ciclos;
- Articulação Curricular Reservada quando a sua participação é, normalmente, impulsionada por fatores mais fortes, tais como a submissão a uma avaliação externa, nomeadamente por parte dos pais;
- Articulação Curricular Passiva quando o educador/professor demonstra ter uma grande falta de vontade em colaborar com os outros graus de ensino; uma resistência ao diálogo e à troca de impressões que se encaixa, normalmente, no paradigma de professor individualista, que restringe a sua atividade à sua sala de aula; e, a existirem momentos de contacto únicos e exclusivamente porque as condições de proximidade geográfica e partilha de espaços assim obriga.

Para além disto, não podemos deixar de considerar o facto de não existir articulação – a não articulação – quando não se verificam quaisquer contactos entre os educadores e os professores. Em ambos os setores educativos não são reconhecidos interesses em

conhecer as diferentes realidades educativas. Assim, Serra (2004) ainda admite a articulação curricular espontânea que acontece sem que os participantes tenham planeado quaisquer atividades, ela surge de forma inconsciente, não podendo ser integrada em qualquer das categorias anteriores.

As áreas curriculares definidas para cada nível, apesar de terem designações diferentes, correspondem através dos conteúdos, sendo que os conteúdos referidos nas OCEPE são aprofundados no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Serra, 2004). Isto implica que todos os educadores e professores devem ter conhecimento de todos os documentos curriculares orientadores na sua íntegra e colocá-los em prática, uma vez que estes orientam através de uma continuidade educativa (Vasconcelos, 2007).

Para além do conhecimento de todos os documentos, todos os registos são necessários para reconhecer limitações e potencialidades de cada criança/aluno. Desta forma, todos os dados recolhidos pelo educador devem ser lidos pelo professor, para que este entenda e fique a conhecer a criança. Durante o último ano de educação pré-escolar, o educador, conjuntamente com o professor de 1.º ciclo, deve organizar uma visita à escola básica como forma de familiarização. Durante a realização do estágio em Educação Pré-Escolar, tive oportunidade de vivenciar esta experiência, com a concretização de uma visita à escola de 1.º CEB mais próxima, pelos alunos de cinco anos, permitindo colmatar o receio das crianças em ingressarem numa nova etapa.

A transição entre o Jardim de Infância e a escola deverá ser um processo natural, mas também deverá ser encarado como um desafio para todos os intervenientes, sendo fulcral um ambiente estimulante de aprendizagem e que proporcione o desenvolvimento de todas e de cada uma das crianças.

Uma modificação muito importante que acompanha o processo de transição do Jardim de Infância para o 1.º Ciclo do Ensino Básico é a alteração do espaço. Uma das minhas principais preocupações durante o decorrer dos estágios, foi a observação deste aspeto de forma a poder comprová-lo, no seguimento do meu texto.

A organização do espaço acarreta vários benefícios, o qual implicará sobre o desenvolvimento da prática educativa e no progresso da criança. De acordo com Zabalza (1992), “uma das variáveis fundamentais da estruturação didática da escola infantil é a organização de contextos adequados de aprendizagem, de espaços que

promovam a alegria, o gostar de estar na escola, e que potenciam o desenvolvimento integrado das crianças que neles vão passar uma parte importante do seu tempo diário”

Assim, o espaço é considerado, por este autor, como uma construção de oportunidades, onde as crianças vivenciam e experienciam situações novas e estimuladoras de conhecimento. A forma como o espaço se organiza poderá condicionar ou facilitar a realização de atividades e também o comportamento dos alunos, uma vez que o nosso comportamento é alterado consoante o contexto onde nos inserimos (Zanelli, 1984, citado por Zabalza, 1992). Deste modo, pretende-se que a sala de aula/sala de atividades não seja considerada, simplesmente, como um espaço físico, mas também como um ambiente relacional (*Ibidem*). O mesmo influencia a forma de comunicação, mas também a relação entre o professor e o aluno, uma vez que “o tipo de experiências numa sala com as mesas individuais alinhadas é muito diferente das que se conseguem numa sala sem mesas ou com mesas coletivas” (*Ibidem*).

Sendo assim, o educador e o professor deverão gerir e organizar o espaço da melhor forma e adequá-lo às necessidades das crianças, sempre que for necessário, nunca ignorando o facto de que este produz efeitos cognitivos e emocionais (Andrade, 1990).

possibilita as interações humanas e fornece, principalmente, a capacidade de trabalhar com representações para atribuir significados à realidade.

Durante o estágio em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, pude constatar que tanto a educadora como a professora raramente alteravam a disposição das mesas. Estas apenas eram movidas devido à intervenção das estagiárias. Pude certificar-me que a forma como o espaço estava organizado, em ambos os contextos, descrevia a forma como a educadora e a professora gostavam de trabalhar, provavelmente, por facilidade.

Em Educação Pré-Escolar encontrei uma sala com dimensões significativas, com abundante luz natural e organizada por áreas/cantinhos. Possuía algumas mesas, sendo que estas eram utilizadas para os jogos e para os trabalhos de grupo. Apesar destes espaços raramente sofrerem alterações, a sala apresentava-se imensamente organizada.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico deparei-me com uma sala dividida ao meio, sendo uma parte para o 1.º ano e a outra parte para o 4.º ano, com carteiras dispostas em filas orientadas para o quadro de ardósia, que também se encontrava dividido ao meio. Esta

organização é utilizada em situações onde o professor deseja a atenção focalizada numa única direção, mas é desapropriada para o trabalho em grupo (Arends, 1995). Esta disposição, fez-me compreender imediatamente que, naquela turma, o trabalho de grupo era pouco considerado, dando-se privilégio ao trabalho autónomo e individual.

Ao visualizar estes aspetos, compreendi e conclui que a forma como o espaço se organiza e os seus elementos, refletem o valor que lhe atribuímos, assim como a sua função, tendo sempre como base que o mesmo também auxilia na compreensão do comportamento dos alunos. Considero também que não são somente as aulas e as atividades que necessitam de ser planificadas, mas também o espaço e, tal como afirma Zabalza (1992), é necessário ter em conta os princípios psicológicos, estéticos, médicos, arquitetónicos e didáticos, sendo o mesmo pensado em consonância com as necessidades das crianças. De acordo com as OCEPE (1997), a organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização. É certo que na área da EPE as crianças preferem espaços livres e abertos para que possam movimentar-se espontaneamente e possam contactar com os colegas. Estas necessitam de poder usar as coisas e movimentar-se pelos espaços sem perigos, para isso é necessário criar um clima de segurança e afetivo, que envolva todo o processo. Estas são as principais condições para criar um ambiente rico, seguro e tranquilizador (Zabalza, 1992). Deverão predominar os microambientes, permitindo às crianças que manifestem comportamentos em grupo, mas também individuais. É fundamental que o ambiente seja todos os dias um desafio, onde se faz algo, se fala de algo, se olha e toca e se faz perguntas de tudo o que se quer saber (*Ibidem*). A sala de atividades/aula deverá ser um lugar de movimento, de expressão e que transmita serenidade, uma vez que este é um “ambiente de vida” (Alliprandi, 1984, citado por Zabalza, 1992, p. 132) onde as crianças se devem sentir bem. Este aspeto é mais visível na Educação Pré-Escolar, uma vez que no 1.º Ciclo do Ensino Básico não existe, normalmente, um espaço interior onde os alunos possam “libertar energias”.

Em suma, podemos verificar por esta breve análise, que as preocupações em torno da articulação estão, sobretudo, ligadas à continuidade educativa e à sequencialidade

dos temas e matérias abordados, sendo vista, essencialmente, da perspetiva do(a) professor(a) e educador(a). Na minha opinião, considero fundamental trabalhar para a manutenção dos níveis de bem-estar e implicação dos alunos. Quando uma criança transita da Educação Pré-Escolar para o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, aquilo que a espera é um número considerável de novidades às quais esta deve adaptar-se ao mesmo tempo que tem de aprender a um ritmo pré-definido e igual para todos (Serra, 2004). Por muito que os(as) educadores(as) e professores(as) realizem atividades em conjunto, desenvolvam projetos em equipa, trabalhem intencionalmente para que exista uma articulação ativa, não deixa de haver uma distância considerável entre os dois níveis, pois na Educação Pré-Escolar subsistem, na maioria dos casos, diferentes áreas ocupadas de acordo com as atividades realizadas; mas, no 1.º Ciclo do Ensino Básico tudo acontece numa mesa, normalmente, dividida com um(a) colega e, para além disso, com pouco espaço para quem ainda não teve tempo de compreender a melhor forma de organizar o seu material e o seu espaço.

Segundo alguns autores, a dificuldade de articulação prende-se, sobretudo com a filosofia que suporta cada um dos níveis uma vez que “no pré-escolar, normalmente, o acento tónico é posto no desenvolvimento emocional da criança através do jogo e das actividades criativas [enquanto que no] ensino básico, o acento tónico é posto na aquisição de competências ao nível da leitura, escrita, matemática e ciências”. (Nabuco & Lobo, 1997)

Segundo vários autores [(Cruz, 2008), (Serra, 2004), (Sim-Sim, 2010), (Vasconcelos, 2007), (Zabalza, 1993)], algumas das estratégias facilitadoras de articulação e aproximação das práticas educativas entre o jardim de infância e a escola do 1º ciclo passam por:

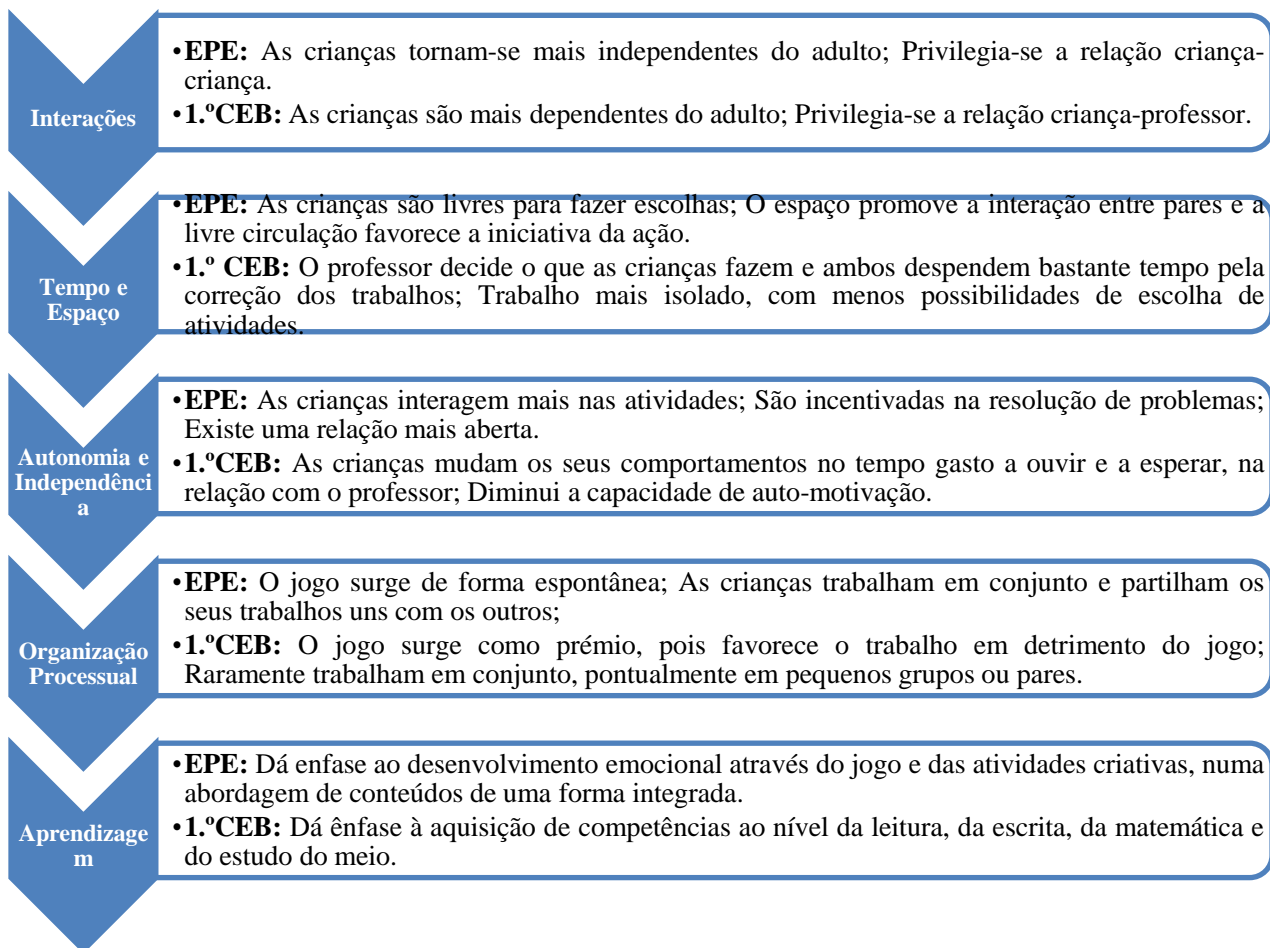
- Momentos de diálogo e interação envolvendo os docentes, como por exemplo reuniões de departamentos, os pais e as crianças para trocas de informação, de documentos informativos do percurso da criança e as suas aprendizagens, de um *dossier* que acompanhe o aluno na transição (à semelhança do que existe no ensino básico);
- Desenvolvimento de atividades conjuntas ao longo do ano letivo, bem como a organização de visitas guiadas aos respetivos estabelecimentos;

- Planificação e desenvolvimento de projetos comuns;
- Trabalho cooperativo e colaborativo;
- A estabilidade docente que permita a continuidade de planeamento e projetos em comum;
- Partilha de espaços físicos que origina conversas informais e partilha de informações que conduz, de certo modo, à autoformação entre docentes;
- Organização de visitas guiadas à escola do 1.º ciclo do ensino básico e ao jardim de infância;
- Visitas guiadas, no final do ano letivo, à escola do 1.º ciclo;
- Atividades conjuntas: as crianças de cinco anos deslocam-se à escola do 1.º ciclo e participam nas atividades, apresentando os seus projetos e submetendo-se à discussão dos colegas mais velhos;
- Discussão da problemática do currículo nos dois níveis de ensino, ajudando a que educadores e professores tomem conhecimento do trabalho desenvolvido por ambos;
- Formação inicial conjunta de professores e educadores;
- Formação contínua de professores e educadores;
- Colaboração com as famílias.

Em suma, a Educação Pré-Escolar procura, essencialmente, que a criança construa o seu próprio conhecimento a partir de uma forma lúdica e de acordo com o seu desenvolvimento, recorrendo a estratégias e materiais familiares, situações concretas e ligadas ao dia a dia, enquanto que no 1.º Ciclo do Ensino Básico pretende-se que a criança consiga transpor essas aprendizagens para níveis de abstração mais elaborados, considerando igualmente o seu nível de desenvolvimento nas diferentes áreas.

Assim sendo, ao analisarmos a organização do tempo e do espaço bem como a abordagem metodológica de ambos os ciclos, verificamos que cada nível de ensino apresenta características próprias, que passamos a sintetizar no quadro comparativo seguinte (Quadro 5), encontradas por Serra (2004) na articulação entre o Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Quadro 5 - Diferenças na abordagem metodológica dos dois ciclos (Serra, 2004)



Segundo o esquema acima representado, podemos observar que, na Educação Pré-Escolar, a criança tem mais liberdade e gere mais o seu tempo, tendo sempre o educador como foco principal, ou seja, como mediador. A partir das solicitações e dos seus interesses, verbalizadas pelas crianças, vão surgindo projetos integrados, numa atitude de descoberta e resolução de problemas, assente numa organização do espaço e do tempo, o que permite uma maior flexibilidade e uma oportunidade de existir um trabalho interdisciplinar e de grupo.

O 1.º Ciclo do Ensino Básico, segundo o mesmo esquema, caracteriza-se por ter uma estrutura muito mais rígida e controlada. Este ciclo requer aprendizagens mais formais que se traduzem, essencialmente, na aprendizagem de áreas específicas o conhecimento, tais como da leitura, da escrita, da matemática e de expressões. A

utilização do tempo e do espaço é decidido pelo professor, assistindo-se à presença de uma relação maioritariamente dual.

Segundo Petriwskyj, Thorpe & Talyer (citado em Vasconcelos, 2009) as investigações sublinham, assim, a importância das transições ao longo da vida das crianças, jovens e adultos e consideram que estas podem causar perturbações emocionais ou sociais, bem como descontinuidades nas aprendizagens. No caso da transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, essas descontinuidades estão salientes nas atitudes e comportamentos das crianças (Nabuco & Lobo, 1997, citado em Vasconcelos, 2007) nomeadamente as birras e a indisciplina que podem ocorrer, uma vez que as crianças não estão preparadas para a escolarização, ou seja, para a aquisição de competências mais complexas (como por exemplo ler, escrever e/ou fazer contas). Mas se por um lado estas transições trazem tantas dificuldades às crianças, por outro pode-se considerar que existem vantagens durante esta realidade, nomeadamente o possibilitar de “experiências que comprovam a experimentação, o projecto, a imaginação, a construção de hipóteses e de expectativas. Desenvolve-se também aí o raciocínio abstracto e hipotético dedutivo” (Sá, 2002). Na mesma medida, Bronfenbrenner (1979/1996) salienta que a transição é também considerada como “produto e produtor de mudanças desenvolvimentais” (citado em Siqueira, 2009).

Desta forma, considera-se que, devido às diferentes abordagens relativas a um mesmo conceito, torna-se necessário que os adultos tratem as transições com o cuidado e atenção que merecem, de forma a não colocar em risco o sucesso educativo de cada uma das crianças. Por conseguinte, para uma boa inserção na escolaridade obrigatória, existem três competências, de acordo com Vasconcelos (2009), que têm como objetivo encontrar a capacidade de saber aprender. Primeiramente surge a Cooperação, isto é, a capacidade de a criança conseguir inserir-se num determinado grupo e ser aceite pelo mesmo. Posteriormente, temos a Autoconfiança para que esta adquira firmeza perante o grupo escolhido e exercer poder sobre si e sobre os objetos. Consequentemente, através desta capacidade as crianças conquistarão a autonomia pessoal, as relações sociais afetivas, a responsabilidade e a superação de dificuldades pessoais. Por último, temos o Autocontrolo para conquistar a resistência à frustração e aumentar o poder de concentração. É derivado desta última competência que surge a Capacidade de Resiliência (Wustmann, 2003, citado em Vasconcelos, 2009), que tem a ver com a

forma positiva com que a criança lida com a frustração tornando-se forte, otimista e criativa. No entanto, há que ter em conta que “[...] o antagonismo entre os dois tempos [Pré-Escolar e 1ºCEB] será sempre conflitual (...)” (Torrado, 1994) e, como tal, cabe aos intervenientes minimizar essas ansiedades e preocupações, possibilitar experiências educativas que vão ao encontro do desejável: “a procura da construção de processos de articulação” (Griebel & Niesel, 2003, citado em Vasconcelos, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o culminar desta etapa de formação, imprescindível para o sucesso profissional, considero fulcral refletir acerca de todas as experiências vivenciadas, bem como das aprendizagens adquiridas, uma vez que ao pensar criticamente nas práticas passadas se podem melhorar as práticas futuras (Freire, 2009).

Ao longo de toda esta etapa, referindo-me também, ao primeiro ciclo de estudos desta área, ou seja, a licenciatura em educação básica, foram muitos os obstáculos encontrados e que, com toda ajuda possível, foram ultrapassados. Depois de tantos anos de estudos, muito há por refletir. Início, então, no que diz respeito ao estabelecimento onde realizei a minha prática pedagógica em educação pré-escolar, pois posso me sentir uma privilegiada. De certa forma, um bom ambiente é determinante para o desenvolvimento de um bom trabalho e, no que diz respeito ao centro de estágio, sempre tive esse ponto a meu favor. Foram três meses onde, não só a educadora cooperante, como toda a equipa técnica se mostrou disponível para auxiliar quando fosse necessário.

Relativamente à educadora cooperante, como já referi anteriormente, foi muito prestável em tudo o que, da parte dela, poderia oferecer. Através da observação da sua prática com o grupo, aprendi a conhecê-los melhor, o que facilitou a minha posterior intervenção junto dos mesmos. Quando o estágio alcançou a fase de desenvolvimento de experiências com as crianças, a educadora cooperante sempre me aconselhou e orientou quando achou por bem fazê-lo. Acabou por, de uma forma ou de outra, se tornar ela também, minha professora.

A professora, orientadora, cooperante tornou-se, ao longo do estágio, uma pessoa bastante importante no meu percurso académico, transmitindo-me os seus conhecimentos e o “muito gosto” pela área da educação.

Este processo de reflexão, permitiu-me praticar um exercício continuado e crítico acerca do meu próprio conhecimento, onde foi possível tomar consciência das minhas dificuldades e capacidades, para as poder ultrapassar. Ao refletir sobre a prática, o conhecimento ampliou-se, analisou-se, reestruturou-se, encontrando, assim, novas formas de agir e de ultrapassar desafios e, ainda, enfrentar situações diversas. Desta forma, os estágios foram essenciais na minha formação enquanto futura pedagoga, por me despoletarem um carácter autorreflexivo, potencializando a autoformação e a construção de um saber de cariz emancipatório. As práticas pedagógicas não se

concretizam unicamente de forma individual, pelo que no meu caso, a colaboração acabou por ser uma das estratégias formativas preponderantes para o desenvolvimento de competências profissionais.

Importa, assim, salientar as interações que existiram entre os vários intervenientes, tendo constituído um grupo reunido em torno de um projeto comum, cuja realização passou por diversas formas de acordo e colaboração (Perrenoud, 2000).

Neste sentido, menciono a relevância do trabalho efetuado em grupo, pelo que se mostrou um benefício, na medida em que existiu a troca de ideias, cooperação recíproca, reflexões críticas relativamente ao desempenho mútuo, sempre com a intenção de uma ação mais adequada aos contextos e aos grupos de crianças, em consonância com os valores e aspirações. Deste modo, e de acordo com Hargreaves (1998), depreendi que a colaboração e o diálogo, durante a prática, conduziram a uma reflexão e a uma reformulação mais crítica da mesma.

Todo o caminho percorrido até aqui foi abraçado com muito compromisso e dedicação, e ainda com a certeza do papel que pretendo desempenhar futuramente. Antes de se ser educador/professor é-se pessoa e, de acordo com Abraham (1984, p. 146) “cada pessoa é original, única; cada pessoa deve ser aceite pelo que ela é, como ela é.” Ser educador/professor tem tanto de maravilhoso e extraordinário como de difícil e perturbador (Ferreira, 2009) e, apesar das adversidades, considero ser uma profissão desafiante e estimulante onde se descobre e partilha constantemente. Esta profissão requer ainda que estejamos em constante atualização, uma vez que os saberes não são eternos (Cunha, 2008). De acordo com o autor supramencionado, “a formação de professores tem que ser vista como um processo contínuo e coordenado, constituído por sucessivas etapas” (Cunha, 2008, p. 132), capaz de responder às mudanças da sociedade, à nova população escolar e aos novos conteúdos de ensino e de aprendizagem.

Em suma, com todo o trabalho de pesquisa efetuado e com o término do Relatório Final e dos dois estágios retratados aprendi, de forma gradual, a valorizar ainda mais a criança enquanto ser competente, construtivo, interativo e orientado para o protagonismo. Desta forma, pretendi entender melhor a criança, que é curiosa, sabe fazer, sabe esperar e tem expectativas altas, domina os seus sentimentos, é competente nas relações e nas suas interações, é portadora de valores e está disponível para o que

é novidade e divergente. Assim, esta imagem da criança pretende e precisa de um(a) adulto(a) que se comprometa a fazer escolhas, experimentar, debater, alterar e refletir; um(a) educador(a) capaz de se concentrar mais na organização da oportunidade do que na ansiedade de obter resultados (Malavasi e Zoccatelli, 2013). Como tal, todo este percurso contribuiu muito para desenvolver aprendizagens e para ter uma postura curiosa e reflexiva.

Um bom professor/educador, vai realmente muito mais além da transmissão dos conhecimentos científicos. Ser um bom professor/educador implica termos conhecimentos científicos que possam ser úteis aquando da descoberta do mundo por parte do aluno, servindo apenas de suporte/auxílio, em que o professor/educador assume um papel de guia.

Desta forma, é com um orgulho enorme que termino com uma frase de Martin Luther King:

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, M. E. (1990). O Desenvolvimento Curricular e a Organização do Espaço. *Educação e Tecnologia*, N.º 6, 17-27.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Barros, L. M. (2003). *O Envolvimento da Criança de três anos em grupos heterogéneos*. Braga: Universidade do Minho. Obtido em 14 de abril de 2016, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/690>
- Castro, L. B., & Ricardo, M. C. (1993). *Gerir O TRABALHO DE PROJETO - Um manual para professores e formadores* (2.º ed.). Lisboa: Texto Editora. Obtido em 10 de março de 2016
- Clark, A. (2007). *Early Childhood Spaces: Involving young children and practitioners in the desing process*. Bernard van Leer Foundation.
- Clark, A., & Statham, J. (2005). Listening to Young Children - Experts in Their Own Lives. *Adoption & Fostering*, n.º 29, 45 - 46.
- Coelho, D. T. (2016). *Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Areal Editores.
- Cruz, M. (2008). *Articulação Curricular entre a EBI e o Jardim de Infância: Práticas Docentes*. Aveiro: Dissertação de Mestrado.
- Cury, A. (2003). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Sextante.
- Educação, M. d. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica - Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Educação, M. d. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Félix, M. (2014). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na Prática Profissional*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Gomez, M. T., Mir, V., & Serrats, G. M. (2003). *Como Criar uma Boa Relação Pedagógica*. Porto: Asa Editores.

- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança (6.ª ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, C., Gomes, B., & Montalvão, R. (2009). Workshop Vivencial Para Pais e Filhos - A Importância da Criatividade. *Cadernos de Educação de Infância, n.º 88*.
- Homem, M. L. (2002). *O Jardim de Infância e a Família - As Fronteiras da Cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. R., & Vasconcelos, T. (1998). *QUALIDADE e PROJETO na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Kinney, L., & Wharton, P. (2009). *Tornando Visível a Aprendizagem das Crianças: Educação Infantil em Reggio Emília*. (M. Lopes, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. R. (2001). *TRABALHO DE PROJETO: 1. Aprender por projetos centrados em problemas (336 ed.)*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emília. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. A. (2001). *Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem, Problemas de "Ensinagem"*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Lopes, J., & Rutherford, R. (2001). *Problemas de Comportamento na Sala de Aula: Identificação, Avaliação e Modificação*. Porto: Porto Editora.
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração: Jardim-de-Infância/Família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

- Malaguzzi, L. (2001). *La Educación Infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro.
- Many, E., & Guimarães, S. (2006). *Como abordar...A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO*. Porto: Areal Editores.
- Marques, A. d. (2012). *A Interdisciplinaridade em Sala de Aula, no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Faro: Universidade do Algarve.
- Marques, R. (2001). *Educar Com Os Pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marx, L. M., & Oliveira, M. E. (2015). A Sistematização Da Aprendizagem Na Metodologia De Projeto De Trabalho. *Revista Iniciação & Formação Docente: Múltiplos Olhares*.
- Miguéns, M. L. (2005). Nota Prévia. Em C. N. Educação, *Seminários e Colóquios: Educação e Família* (pp. 9-12). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Moreira, A., & Pacheco, J. (2006). *Globalização e Educação: desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2005). Comunicação e Cooperação entre o Meio Familiar e o Meio Escolar. Em C. N. Educação, *Seminários e Colóquios: Educação e Família* (pp. 95-99). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Praxis de Participação. Em J. (. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo, *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A Perspetiva Educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Pereira, I. F. (2013). *O Trabalho Interdisciplinar e as Aprendizagens: uma intervenção numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Setúbal: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal.
- Picado, L. (2009). *A Indisciplina em Sala de Aula: Uma Abordagem Comportamental e Cognitiva*. Ramada: Portal dos Psicólogos.
- Portugal, G. (21 de abril de 2016). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Obtido de Conferência Nacional das Instituições de Solidariedade: http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%201.pdf
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens (4.ªed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rebelo, J. A., & Correia, O. N. (1999). *O Sentido dos Deveres Para Casa*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Roldão, M. (2008). Que Educação Queremos para a Infância. Em C. N. Educação, *Relatório de Estudo - A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Sá, T. (2002). *Transições da 1.ª Infância à Adolescência*. Lisboa: Centro Doutor João dos Sanos - Casa da Praia.

- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, S. (2012). *O Modelo Ecológico do Desenvolvimento*. Escola Secundária da Sé.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, Desníveis e Sustos na Transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo da Educação Básica. *Exedra*, N.º Temático: 111-118.
- Spodek, B., & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos (C.O.Dornelles, Trad.)*. Porto Alegre: Artmed.
- Torrado, A. (1994). *Da Escola Sem Sentido à Escola dos Sentidos*. Porto: Civilização.
- Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim de Infância - 1.º Ciclo: Um campo de possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, N.º 81, 44-46.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens e Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência e Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. A. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

APÊNDICES

**APÊNDICE I – REGISTOS FOTOGRÁFICO DAS ATIVIDADES PONTUAIS
DESEMPENHADAS NO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

A Sentir o meu Colega vou Descobrir!



Figura 3 - Criança a adivinhar quem é o colega, através do tato e com a ajuda dos colegas



Figura 4 - Criança a tentar adivinhar quem é o colega

Caixa da Natureza



Figura 5 - Criança a desenhar em EVA, para decorar a caixa



Figura 6 - Criança a colar as letras na caixa

Presente para o Dia da Mãe



Figura 7 - Criança a construir o seu presente



Figura 8 - Animais construídos pelas crianças



Figura 9 - Animais pintados pelas crianças



Figura 10 - Presentes finais

Dia Mundial do Livro



Figura 11 - Contacto das crianças com diversos livros



Figura 12 - Leitura de um livro às duas salas do JI



Figura 13 - Registo da história ouvida, num pequeno livro



Figura 13 - Exposição dos trabalhos efetuados



Figura 15 – Construção do vulcão com pasta de modelar



Figura 16 - Crianças a pintar o vulcão



Figura 17 - Crianças a coloca os ingredientes no vulcão



Figura 18 – Observação do vulcão a deitar “lava”

APÊNDICE II – REGISTOS FOTOGRÁFICO DO PROJETO “À DESCOBERTA DE PROFISSÕES” REALIZADO NO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Decisão sobre as Profissões

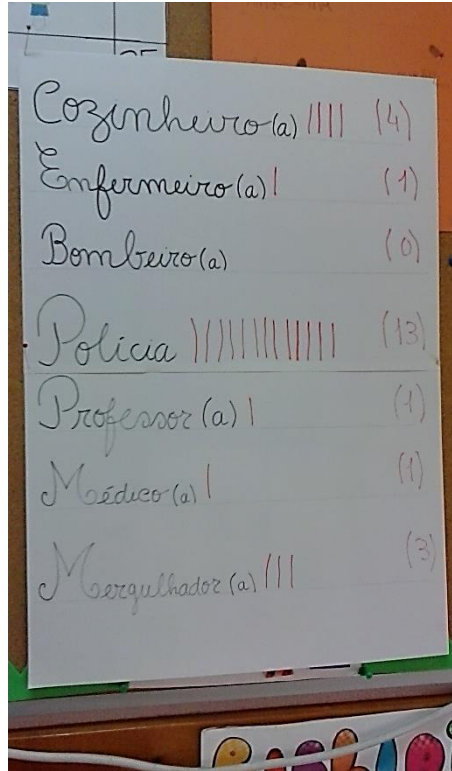


Figura 19 - Número de votos para as profissões escolhidas

Construção da Teia

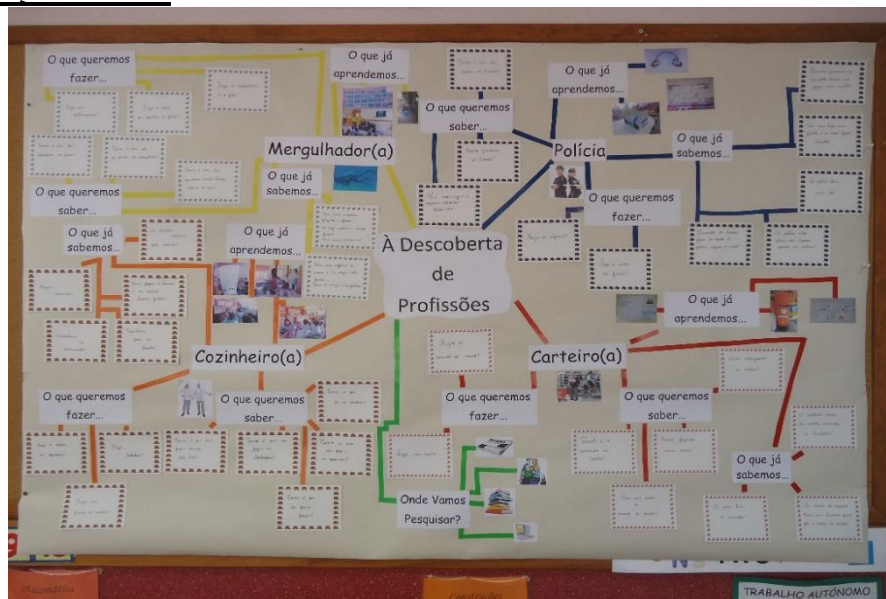


Figura 20 - Teia Final

Atividades sobre a Profissão Carteiro



Figura 21 - Decoração do peluche da sala com a profissão



Figura 22 - Decoração da porta da sala



Figura 23 - Construção do marco do correio



Figura 24 - Crianças a realizarem a sua carta



Figura 25 – Foram selecionadas duas crianças para distribuir as cartas



Figura 26 - Placard sobre para que serve o marco do correio



Figura 27 - Painel sobre o percurso da carta

Atividades sobre a Profissão Polícia



Figura 28 - Produção de umas algemas



Figura 29 - Apresentação das algemas ao grupo



Figura 30 - Início da construção de um carro de polícia



Figura 31 - Crianças a pintar o carro, com tintas guache



Figura 32 - Conclusão da construção do carro, com a colocação da "matrícula"



Figura 33 - Crianças a desenhar uma regra de segurança rodoviária



Figura 34 - Placard com as regras de segurança desenhadas pelas crianças



Figura 35 - Crianças a jogar ao jogo relacionado com a profissão de polícia

Atividades sobre a Profissão Cozinheiro



Figura 36 - Decoração do peluche com a profissão



Figura 37 - Decoração da porta da sala



Figura 38 - Demonstração da farda do(a) cozinheiro(a)



Figura 39 - Corte e colagem sobre as roupas do(a) cozinheiro(a)



Figura 40 - Construção do barrete de cozinheiro(a)

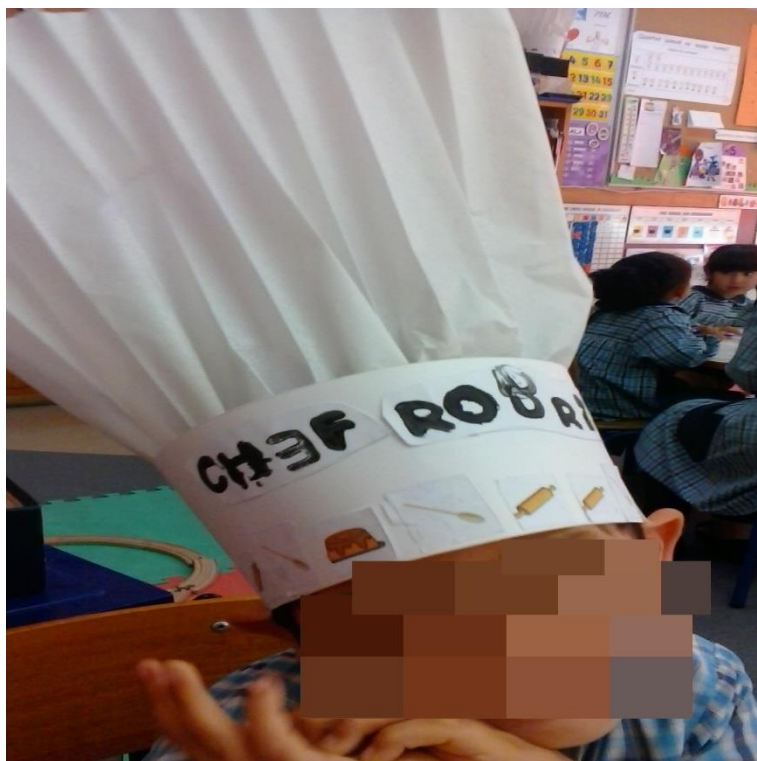


Figura 41 - Barrete Final



Figura 42 - Preparação de bolachas



Figura 43 - Bolachas depois de confeccionadas



Figura 44 - Criança a explicar a receita que trouxe de casa

Atividades sobre a Profissão Mergulhador



Figura 45 - Visionamento de um vídeo sobre o trabalho de um(a) mergulhador(a)

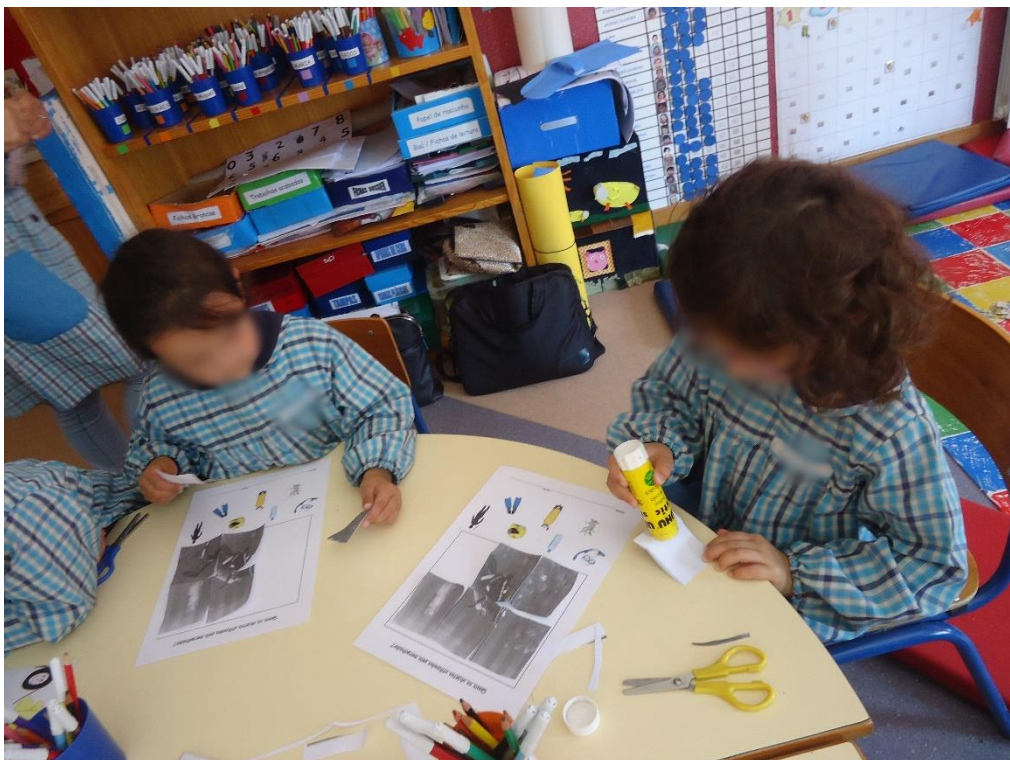


Figura 46 - Recorte e colagem sobre os objetos utilizados pelo(a) mergulhador(a)



Figura 47 - Pintura do fundo do mar



Figura 48 - Colocação de uma moldura de areia



Figura 49 - Exposição de todas as molduras do fundo do mar

Divulgação do Projeto



Figura 50 - Convite Final



Figura 51 - Realização do convite que foi colocado à porta do JI



Figura 52 - Convite à sala 1 para visitar a exposição



Figura 53 - Exposição: Profissão Carteiro(a)



Figura 54 - Exposição: Canto dos Barretes



Figura 55 - Exposição: O Fundo do Mar



Figura 56 - Exposição: Cantinho para os pais avaliarem a exposição

APÊNDICE III - MAPA DE AULAS PARA ORGANIZAÇÃO DAS ESTAGIÁRIAS NO 1.º CEB

Quadro 6 - Organização das Estagiárias por Disciplina

Dias		1.º Ano	4.º Ano	4.º Ano
Semanas				
Dias	09/11	Rita	Mafalda (M)	Joana (P.)
	10/11	Mafalda	Rita (M)	Joana (E.M.)
	11/11	Joana	Mafalda (P)	Rita (E.M.)
	16/11	Rita	Joana (M)	Mafalda (P)
	17/11	Mafalda	Rita (M)	Joana (E.M.)
	18/11	Joana	Mafalda (E.M.)	Rita (P)
	23/11	Rita	Joana (P)	Mafalda (M)
	24/11	Mafalda	Rita (M)	Joana (E.M.)
	25/11	Joana	Mafalda (PT)	Rita (E.M.)
	30/11	Rita	Joana (M)	Mafalda (P)
	01/12	Mafalda	Rita (M)	Joana (E.M.)
	02/12	Joana	Mafalda (E.M)	Rita (P)
		1.º Ano	4.º Ano (Matemática)	4.º Ano (Português/E.Meio)
Semanas	07/12 a 09/12	Rita	Joana	Mafalda
	14/12 a 16/12	Mafalda	Rita	Joana
	04/01 a 06/01	Joana	Mafalda	Rita
	11/01 a 13/01	Rita	Joana	Mafalda
	18/01 a 20/01	Mafalda	Rita	Joana
	25/01 a 27/01	Semana de Reposição		

(M) – Matemática

(E.M.) – Estudo do Meio

(P) - Português

APÊNDICE IV – REGISTOS FOTOGRÁFICO DO PROJETO “O QUE ENVOLVE O SISTEMA SOLAR?” REALIZADO NO ESTÁGIO EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

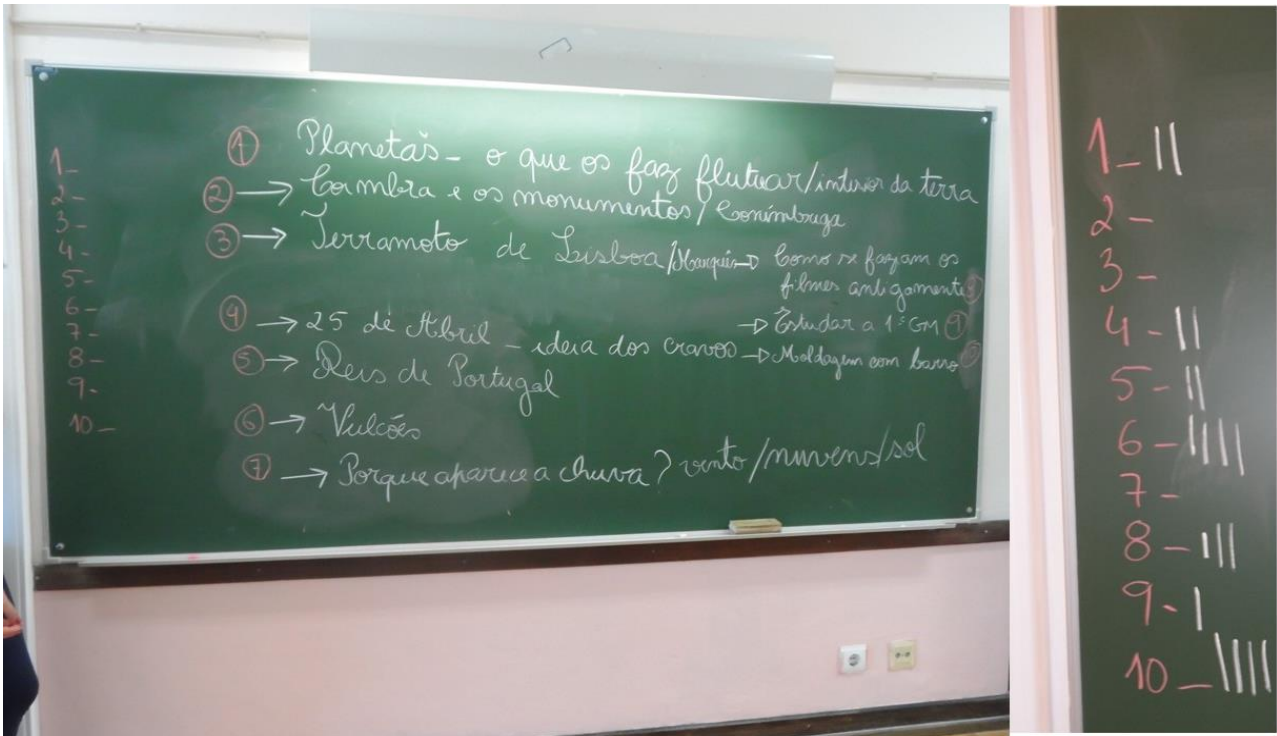


Figura 57 - Escolha do tema; votação



Figura 58 - Pesquisa em computadores e livros



Figura 59 - Observação das características de cada planeta



Figura 60 - Construção do vulcão com pasta de modelar

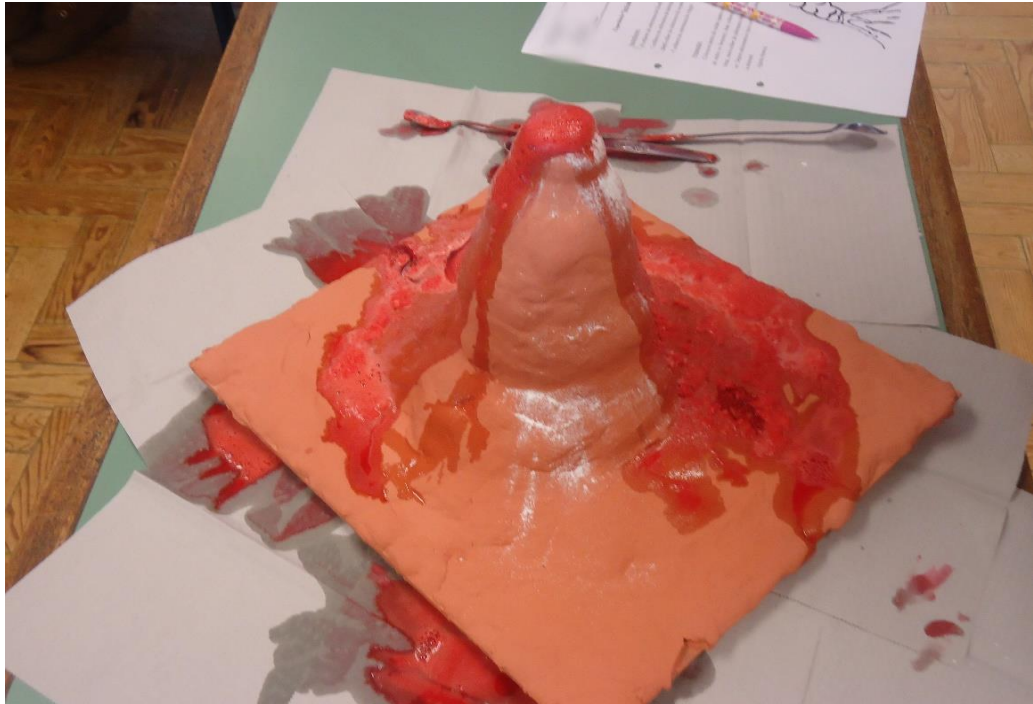


Figura 61 - Observação do vulcão a "deitar lava"



Figura 62- Pintura dos planetas para construção da maquete



Figura 63 - Conclusão da maquete, pintando as órbitas



Figura 64 - Apresentação dos trabalhos realizados com os pais, sobre o Sol e a Lua



Figura 65 - Lançamento de um balão de ar quente



Figura 66 - Observação do Balão



Figura 67 - Escolha do logótipo do projeto



Figura 68 - Visita de estudo ao Planetário do Porto

APÊNDICE V - REGISTO DAS CONVERSAS ESTABELECIDAS AO LONGO DA ABORDAGEM MOSAICO

1. Registo das Conversas com as Crianças

1.1. Conversa com a Criança A

Mafalda: Gostas de estar no jardim de infância?

Criança A: Sim.

Mafalda: Porquê?

Criança A: Porque gosto de brincar.

Mafalda: E mais alguma coisa?

Criança A: Sim, porque gosto de brincar no recreio e gosto de trabalhar.

Mafalda: Então e quais são os espaços que tu conheces na escolinha?

Criança A: A sala, o recreio e mais nada.

Mafalda: Mais nada? Não conheces mais nenhum? Onde é que tu estiveste agora?

Criança A: No refeitório e no salão.

Mafalda: Afinal conheces mais (risos). Quando vieste para a escolinha já estava tudo assim ou mudaram alguma coisa?

Criança A: Está tudo como estava.

Mafalda: Estava tudo igual?

Criança A: Sim

Mafalda: Qual o espaço que tu gostas mais?

Criança A: O recreio, a sala e o salão.

Mafalda: Porque?

Criança A: Porque no recreio eu gosto de brincar. Na sala gosto de fazer jogos difíceis e brincar. No salão gosto de brincar.

Mafalda: Como é que tu te sentes nestes espaços?

Criança A: Bem.

Mafalda: Qual é o espaço que tu gostas menos?

Criança A: Gosto de todos.

Mafalda: Se pudesses mudar alguma coisa aqui na escola, o que é que tu mudavas?

Criança A: Mudava a casinha, na sala, gostava que tivesse mais cores.

1.2. Conversa com a Criança B

Mafalda: Gostas de vir à escolinha?

Criança B: Gosto.

Mafalda: Porquê?

Criança B: Posso aprender a escrever e a ler.

Mafalda: E mais?

Criança B: Posso trabalhar, posso ser professor ou posso trabalhar no banco ou posso fazer o que me apetecer quando eu ser grande.

Mafalda: Quais os espaços que conheces aqui na escolinha?

Criança B: Conheço a sala 2, a sala 1, o refeitório, o salão.

Mafalda: Quando vieste para a escolinha, já estava tudo assim? Ou mudaram alguma coisa?

Criança B: Já estava assim arrumada.

Mafalda: E o salão?

Criança B: Também.

Mafalda: Estava diferente?

Criança B: Não.

Mafalda: Dos espaços que tu disseste, quais os que gostas mais?

Criança B: A minha sala e de lá fora.

Mafalda: Porquê?

Criança B: Porque dá para eu brincar.

Mafalda: Só por causa disso?

Criança B: Também gosto do salão, para brincar, a fazer um pássaro.

Mafalda: Gostas destes sítios todos porque gostas de brincar?

Criança B: Sim.

Mafalda: Então e qual é o espaço que tu gostas menos?

Criança B: Aqui. No refeitório.

Mafalda: Porquê?

Criança B: Porque os meninos fazem muito barulho e a C (auxiliar) zanga-se.

Mafalda: Podias mudar alguma coisa o refeitório para gostar mais dele?

Criança B: Que os meninos fizessem menos barulho.

Mafalda: Não mudavas mais nada?

Criança B: Não.

Mafalda: E na escolinha toda, mudavas alguma coisa?

Criança B: Mais nada.

Mafalda: Lá fora não mudavas nada? Na sala?

Criança B: Mais nada.

1.3. Conversa com a Criança C e D

Joana: Gostas de estar no jardim de infância?

Criança C: Gosto.

Joana: Porquê? Sentes-te bem aqui?

Criança C: Sim.

Mafalda: E tu Criança D, também gostas de vir à escolinha?

Criança D: Sim e também gosto de brincar na escola com a Lara.

Mafalda: O que gostas mais de fazer no jardim?

Criança D: Gosto de brincar aqui no salão.

Mafalda: E gostas de fazer os trabalhos?

Criança D: Sim.

Joana: Que lugares, espaços, conheces aqui no jardim?

Criança C: Os computadores...

Joana: Não são objetos, é o meio onde esses objetos estão inseridos.

Mafalda: É no jardim todo. E tu Criança D, conheces algum espaço?

Criança D: A sala 1 e a sala 2. A cozinha, a casa de banho.

Criança C: E também há os escorregas.

Joana: e os escorregas encontram-se em que espaço?

Criança C: No parque.

Joana: Boa...isso mesmo. Então e vocês ajudaram a educadora a decorar a sala?

Deram a vossa opinião?

Criança D: Sim.

Joana: Sim? O que é que fizeram?

Criança D: Fizemos as coisas que estavam lá fora.

Joana: Explica lá melhor...

Criança C: No Carnaval fizemos coisas com fitas e depois a G (educadora) mandou pendurar na sala.

Mafalda: Mas a sala já estava assim ou mudaram alguma coisa?

Criança D: Já estava assim.

Criança C: Havia lá meninos mais velhos como o meu irmão.

Mafalda: Então vocês não mudaram nada na sala? Estava tudo igual?

Criança C: Estava tudo igual.

1.4. Conversa com a Criança E

Mafalda: Gostas de estar no jardim de infância? De vir à escolinha?

Criança E: Eu gosto

Mafalda: Porquê? Porque é que gostas de vir para a escolinha?

Criança E: Para brincar.

Mafalda: Só?

Criança E: Para vir trazer o meu mano a escola.

Mafalda: Mais alguma coisa?

Criança E: Para...fazer alguns trabalhos.

Mafalda: Não gostas de fazer os trabalhos todos?

Criança E: Só de alguns.

Mafalda: Quais os espaços que tu conheces aqui na escolinha?

Criança E: Olha o refeitório.

Mafalda: E mais...

Criança E: O salão, ali no corredor.

Mafalda: Mais... só há estes espaços na escolinha?

Criança E: A sala 1 e 2, lá fora.

Mafalda: Boa... e cá dentro, não há mais?

Criança E: Ali o telheiro.

Mafalda: Quando vieste para a escolinha, a sala onde brincas já era assim? Ou mudaram alguma coisa com a G (educadora)?

Criança E: Na sala? Algumas coisas estavam assim.

Mafalda: O quê?

Criança E: Não me lembro.

Mafalda: Tu disseste muitos espaços... o corredor, o salão, o refeitório, lá fora....

Destes espaços qual é o que gostas mais?

Criança E: É lá fora.

Mafalda: Porque?

Criança E: Porque gosto de brincar.

Mafalda: Brincar a que?

Criança E: Às corridas.

Mafalda: E qual é o espaço que gostas menos? Ou que não gostas tanto.

Criança E: Para o refeitório. Mas gosto de todos.

Mafalda: E na sala? O que é que gostas menos?

Criança E: Nenhum.

Mafalda: Não há nenhum que gostes menos?

Criança E: Não gosto muito do computador.

Mafalda: E qual é que gostas mais?

Criança E: Os legos.

Mafalda: Gostas de fazer construções?

Criança E: Gosto muito.

Mafalda: E o que mudavas no jardim de infância?

Criança E: Mudava o pão...

Mafalda: Mas isso não é um espaço...Gostavas de ter alguma coisa na sala?

Criança E: As mesas na sala incomodam.

Mafalda: E lá fora, mudavas alguma coisa?

Criança E: Não...

1.5. Conversa com a Criança F

Mafalda: Gostas de vir para o Jardim de infância?

Criança F: Sim.

Mafalda: Porquê?

Criança F: Porque gosto de aprender.

Mafalda: Hum... muito bem. E aqui na escola que espaços conheces?

Criança F: As salas, o salão, o recreio, o campo de futebol, a cozinha e a casa de banho?

Mafalda: Muito bem. E desses espaços quais o que gostas mais?

Criança F: Da sala.

Mafalda: E porque é que gostas da sala?

Criança F: Porque é onde nos temos mais desenhos para fazer. Podemos pintar, ler, brincar...

Mafalda: E tu gostas de fazer essas coisas todas, é isso?

Criança F: Sim...

Mafalda: Então sentes-te bem nesses espaços?

Criança F: Sim...

Mafalda: Então qual é o espaço que gostas menos?

Criança F: Menos? Se calhar a cozinha...

Mafalda: Porquê?

Criança F: Porque há muito barulho lá.

Mafalda: Então se fizessem menos barulho, já gostavas?

Criança F: Sim.

Mafalda: Na tua sala...quando vieste para cá, já estava tudo assim ou mudaste alguma coisa com a educadora?

Criança F: Estava tudo igual, tudo assim. Só o rato do computador é que é novo.

Mafalda: E na tua sala o que é que tu mudavas?

Criança F: Se calhar mudava...os computadores onde está a casinha e a cainha onde estão os computadores.

Mafalda: Porquê?

Criança F: Para ter mais espaço. E gostava de ter uns sofás.

Mafalda: Onde?

Criança F: Ao pé da área das ciências. E no recreio queria mais baloiços.

Mafalda: E mais alguma coisa?

Criança F: Não...

Mafalda: Na área dos jogos mudavas alguma coisa?

Criança F: Não...acho que está tudo bem.

Mafalda: Na escolinha gostas de estudo como está?

Criança F: Sim... lá fora podia haver mais plantas e animais.

1.6. Conversa com a Criança G

Mafalda: Gostas de vir ao Jardim de Infância?

Criança G: Sim.

Mafalda: Porquê?

Criança G: Porque é giro.

Mafalda: A escolinha é gira, é? E porque é que gostas mais de vir?

Criança G: Porque tem muitos brinquedos.

Mafalda: Em casa não tens muitos brinquedos?

Criança G: Tenho.

Mafalda: A escolinha tem muitos espaços. Quais são aqueles que tu conheces?

Criança G: A cozinha, onde comemos.

Mafalda: O refeitório, sim...e mais?

Criança G: A sala 2, a nossa sala, a sala 1, a casa de banho e a rua.

Mafalda: Muito bem. Até a rua tu sabes que é um espaço. Então e desses espaços qual é o que tu gostas mais?

Criança G: A rua.

Mafalda: Gostas mais de brincar na rua? Porquê?

Criança G: Porque há muito espaço.

Mafalda: E na sala não há muito espaço...o que é que tu achas?

Criança G: A rua tem mais.

Mafalda: E gostas da rua porque há muito espaço. E como é que te sentes lá...triste, feliz,

Criança G: Sinto-me muito bem.

Mafalda: Olha e na sala...quando vieste para cá a sala já estava assim ou era tudo diferente?

Criança G: Eram as coisas diferentes.

Mafalda: O que é que era diferente?

Criança G: A cama.

Mafalda: Porquê?

Criança G: Tinha lençóis diferentes.

Mafalda: Qual é o espaço que gostas menos?

Criança G: Esta sala (o salão).

Mafalda: Não gostas de estar nesta sala?

Criança G: Gosto.

Mafalda: É o que tu gostas menos?

Criança G: Sim.

Mafalda: Porquê?

Criança G: Não gosto dos computadores porque não dá.

Mafalda: E porque não gostas mais desta sala? Gostas do refeitório?

Criança G: Sim.

Mafalda: O que é que gostavas de ter nesta sala que não tens? Para ficares a gostar mais um bocadinho?

Criança G: Punha uma letra ali.

Mafalda: Porque uma letra?

Criança G: É diferente?

Mafalda: E na sala o que é que tu não gostas? Mudavas alguma coisa de sítio?

Criança G: Tirava as cartas do pai natal.

Mafalda: Todas?

Criança G: Só uma.

Mafalda: A casinha... não querias por lá mais alguma coisa?

Criança G: Não mudava nada.

Mafalda: E na mercearia?

Criança G: Punha um pão com queijo.

Mafalda: Gostas da sala como ela está? Não mudavas nada?

Criança G: Não.

1.7. Conversa com a Criança H

Joana: Gostas de estar aqui na escola?

Criança H: Gosto. Queria ficar mais um ano (risos).

Joana: Ai é? Porquê?

Criança H: Por causa da piscina.

Joana: Vocês têm piscina?

Criança H: Sim. Eu é que não posso ir, por causa do ouvido.

Joana: Ahhh...então gostas de estar no jardim de infância por causa da piscina? e por mais o quê?

Criança H: Também porque nós podemos brincar e também porque a professora é simpática.

Joana: Então e aqui na escolinha que espaços é que tu conheces?

Criança H: A sala, o salão, o refeitório, lá em baixo...

Joana: O parque sim...mais...

Criança H: E a sala 1 e a cozinha.

Joana: E mais? Falta-te um (risos). Vou-te dar uma pista...é onde tu vais todos os dias antes de ir comer.

Criança H: A casa de banho.

Joana: Boa, isso mesmo. E diz-me uma coisa. Estás aqui na escolinha a quanto tempo.

Criança H: 3.

Joana: 3 anos? É muito tempo. Lembras-te quando vieste para cá? A sala era igual a como está agora ou era diferente?

Criança H: Era igual.

Joana: E gostas da decoração da sala? Quem decora a sala?

Criança H: A G (educadora) diz o que temos que fazer e depois a C (auxiliar) ou quem esta na nossa sala é que pendura.

Joana: Então...a G (educadora) dá as ideias, vocês fazem e a auxiliar pendura. É isso?

Criança H: Sim...

Joana: E tu, gostas de fazer esses trabalhos?

Criança H: Gosto.

Joana: Porquê?

Criança H: Porque gosto de fazer e porque a professora manda.

Joana: Mas vocês ajudam a educadora a decidir o que vão fazer? Dão ideias?

Criança H: Não...é a professora que decide.

Joana: Ela decide e vocês fazem?

Criança H: Sim.

Joana: Então e dos espaços todos que tu me disseste, qual o que gostas mais?

Criança H: Gosto....mais...do salão.

Joana: De certeza?

Criança H: Sim.

Joana: Porquê?

Criança H: Porque tem mais sítios para brincar.

Joana: O que é que costumas fazer aqui no salão?

Criança H: Brincar e ler livros e jogar jogos.

Joana: E daqueles espaços que disseste qual é o que menos gostas?

Criança H: O que eu menos gosto?

Joana: Sim.

Criança H: (risos) nenhum. (risos)

Joana: Gostas de todos?

Criança H: Sim...

Joana: Então diz-me uma coisa...do salão, o que é que tu mudavas?

Criança H: Não mudava nada.

Joana: Nada? Nada? Gostas de tudo como está?

Criança H: Sim.

Joana: Então e na tua sala? O que é que mudavas?

Criança H: Nada.

Joana: Qual é o cantinho que vais menos?

Criança H: Para os legos.

Joana: Porquê? Não gostas?

Criança H: Gosto, mas temos que construir e mostrar.

Joana: E tu não gostas muito?

Criança H: Não...

Joana: E o que é que mudavas mais? Trocavas alguma coisa de sítio?

Criança H: Não.

1.8. Conversa com a Criança I

Joana: Gostas de estar no jardim de infância?

Criança I: Gosto.

Joana: Porquê?

Criança I: Gosto muito de brincar.

Joana: De brincar e mais...

Criança I: De estar com a Criança D, a Criança C e a Criança H.

Joana: Diz-me uma coisa, aqui na escolinha quais são os espaços que tu conheces?

Criança I: Criança I: Conheço o salão, a casa de banho. Conheço as salas e conheço o refeitório.

Joana: E a cozinha?

Criança I: Também conheço.

Joana: E estas aqui na escolinha a quanto tempo?

Criança I: Tinha 4 anos.

Joana: Então agora tens quantos anos?

Criança I: 6.

Joana: Então estás aqui há 2 anos. E quando vieste para aqui a sala era igual a como está agora ou era diferente?

Criança I: Como está agora.

Joana: E diz-me uma coisa. Gostas da forma como a sala está decorada?

Criança I: Gosto.

Joana: Quem é que faz a decoração?

Criança I: Faz a sala toda.

Joana: E quem é que pensa nas ideias para decorar a sala?

Criança I: Os meninos e a professora.

Joana: Em conjunto, os meninos e a professora?

Criança I: Alguns meninos dizem e a professora também diz.

Joana: E depois a professora o que faz? Diz-vos para vocês fazerem algumas coisas para decorar a sala?

Criança I: Como o Dia da Mãe...

Joana: Sim...muito bem. E dos espaços que tu disseste...qual é o espaço em que te sentes melhor?

Criança I: Na rua e na sala.

Joana: Porquê na rua?

Criança I: Porque posso brincar e na sala porque faço trabalhos.

Joana: E tu gostas de fazer esses trabalhos?

Criança I: Sim.

Joana: E desses espaços qual é o que tu menos gostas, aquele em que te sentes menos bem?

Criança I: O refeitório porque há muito barulho.

Joana: O que é que tu mudavas no refeitório?

Criança I: O que é que é mudar?

Joana: É tornar algo melhor.

Criança I: Não mudava nada.

Joana: E no salão?

Criança I: Punha desenhos ali (parede).

Joana: E na nossa sala. O que é que tu mudavas?

Criança I: Nada. Está tudo bem assim.

Joana: E no jardim, nos outros espaços mudavas alguma coisa?

Criança I: Não. Está tudo bem assim.

Joana: O que é que tu gostas mais de fazer na sala?

Criança I: Gosto de tudo. Não quero dizer mais nada.

Joana: Está bem...podes ir.

1.9. Conversa com a Criança J

Joana: Lembras-te daquele trabalho em que nós pedimos a vossa ajuda?

Criança J: Sim...é sobre o vulcão.

Joana: (Risos) não é esse trabalho, é outro. É os espaços que os meninos mais gostam. Então diz-me uma coisa, gostas de vir ao jardim de infância?

Criança J: Sim.

Joana: Sim? Porquê?

Criança J: Porque faço os trabalhos e também faço jogos.

Joana: Então e do teu jardim de infância quais são os espaços que tu conheces?

Criança J: A cozinha e o salão.

Joana: E a casa de banho, achas que é um espaço?

Criança J: Sim.

Joana: Estás aqui a muito tempo aqui na escolinha?

Criança J: Sim.

Joana: Desde que idade?

Criança J: Dos 5 anos.

Joana: Então e lembras-te de quando vieste para cá? A sala onde estamos agora já estava assim?

Criança J: Não.

Joana: Então o que é que mudou? Está igual ao que estava quando vieste?

Criança J: Sim.

Joana: E diz-me outra coisa, tu costumavas enfeitar a sala com a educadora?

Criança J: Não.

Joana: Então quem costuma enfeitar?

Criança J: A criança C e a Criança F.

Joana: São elas que enfeitam a sala?

Criança J: Sim.

Joana: Então e daqueles espaços todos que me disseste, qual é o que gostas mais?
Em que te sentes melhor?

Criança J: Lá fora.

Joana: Lá fora? Porquê?

Criança J: Porque tem muito espaço para brincar.

Joana: E destes espaços, qual é o que gostas menos?

Criança J: Do refeitório.

Joana: Do refeitório? Porquê?

Criança J: Porque tem muitos meninos.

Joana: E fazem barulho é? E tu não gostas?

Criança J: Não.

Joana: O que é que tu mudarias na tua sala? Ou acrescentarias?

Criança J: Nos jogos.

Joana: Nos jogos? O que é que gostavas de lá ter?

Criança J: Jogos com peças.

Joana: E na casinha, o que é que lá punhas de novo?

Criança J: Punha os computadores.

Joana: Mas verdadeiros ou de brincar.

Criança J: De brincar.

Joana: E aqui no salão, no refeitório, o que gostarias de ter de novo?

Criança J: Nada.

Joana: Está tudo bem assim?

Criança J: Sim.

Joana: Disseste que não gostavas do refeitório, punhas alguma coisa na parede?

Criança J: Sim.

Joana: Sim? O quê?

Criança J: Uns desenhos.

Joana: Uns desenhos feitos pelos meninos?

Criança J: Sim.

1.10. Conversa com a Criança K

Joana: Tu gostas de estar no jardim de infância?

Criança K: Sim.

Joana: Porquê? Porque é que gostas de estar aqui?

Criança K: Para aprender.

Joana: Para aprender? E mais?

Criança K: Gosto de brincar.

Joana: Que espaços aqui no jardim é que tu conheces?

Criança K: Nenhum.

Joana: Nenhum? Então a nossa sala não é um espaço?

Criança K: É.

Joana: E que mais espaços como esse é que tu conheces aqui no jardim?

Criança K: Os baloiços.

Joana: Sim, o parque. Boa!

Criança K: A sala, o salão...

Joana: Que espetáculo... muito bem!! E mais...

Criança K: A cozinha.

Joana: A cozinha sim... e diz-me uma coisa estás aqui na escolinha a muito tempo?

Criança K: Sim...

Joana: E quando vieste para cá a sala estava igual ou era diferente?

Criança K: Estava igual.

Joana: E tu ajudas a educadora a decorar a sala? A por as tabelas, os desenhos...

Criança K: Não.

Joana: Então quem ajudou? Ou ela fez sozinha?

Criança K: As auxiliares.

Joana: Ah, muito bem! E diz-me uma coisa...dos espaços que tu disseste, qual é aquele que mais gostas, em que te sentes melhor?

Criança K: O parque.

Joana: Porquê?

Criança K: Para brincar muito.

Joana: E qual é aquele que menos gostas?

Criança K: A cozinha.

Joana: Porquê?

Criança K: Porque é muito pequenina.

Joana: Gostavas que fosse maior?

Criança K: Sim. A minha na minha casa também é pequenina.

Joana: Mas são menos pessoas, não é?

Criança K: Sim, somos só quatro.

Joana: Pois...agora são 4 (risos)! E aqui no jardim, o que é que gostavas de mudar, que ficasse diferente?

Criança K: Gostava de mudar a mesa da casinha.

Joana: Porquê?

Criança K: Porque sim.

Joana: E nas outras áreas?

Criança K: Mais nada.

Joana: E aqui no salão? Gostavas de ter alguma coisa de novo?

Criança K: Sim.

Joana: Sim? O quê?

Criança K: Não sei...

Joana: Não sabes? Pensa lá um bocadinho.

Criança K: Gostava de pintar as paredes.

Joana: Porquê?

Criança K: Para pintar.

Joana: E na escolinha, o que é que mudavas?

Criança K: A mochila.

Joana: A mochila? Como?

Criança K: Mudava de sítio.

Joana: Punhas onde?

Criança K: Na minha casa.

Joana: E no parque? Mudavas alguma coisa?

Criança K: Não.

Joana: Gostas de tudo como está?

Criança K: Sim.

1.11. Conversa com a Criança L

Joana: Gostas de estar aqui no jardim de infância?

Criança L: Sim.

Joana: Porquê?

Criança L: Porque eu gosto de fazer trabalhos.

Joana: E mais...

Criança L: Porque a escola é muito divertida.

Joana: Ai que bom! E como é que tu te sentes aqui na escola?

Criança L: Sinto-me bem.

Joana: Sentes-te bem? Sentes-te feliz?

Criança L: Sim. Mas às vezes quando a Criança E se porta mal fico um bocadinho triste.

Joana: Ficas um bocadinho triste?

Criança L: Sim.

Joana: Então diz-me uma coisa...aqui no jardim de infância que espaços é que tu conheces?

Criança L: O salão.

Joana: Boa, muito bem...e mais?

Criança L: Lá fora, a sala...

Joana: Sim...

Criança L: E o refeitório.

Joana: Estás-te a esquecer de um...onde vais todos os dias antes de comer...

Criança L: A casa de banho.

Joana: Boa...isso mesmo. E diz-me uma coisa, estás aqui a muito tempo na escolinha?

Criança L: Algum tempo.

Joana: Então e quando vieste para cá a sala era assim ou mudou alguma coisa?

Criança L: Era diferente.

Joana: Como é que era a sala?

Criança L: Era...

Joana: Não te lembras?

Criança L: Não.

Joana: Quem é que costuma decorar a sala?

Criança L: Os meninos.

Joana: Os meninos? E quem é que diz aos meninos para fazer?

Criança L: A G (educadora).

Joana: Mas é a G (educadora) que tem as ideias? Ou são os meninos que pedem à G (educadora) para fazer?

Criança L: São os meninos que pedem à G (educadora) para fazer.

Joana: E dos espaços que tu disseste, qual é o que tu gostas mais?

Criança L: O salão.

Joana: O salão? Porquê?

Criança L: Porque tem muitos brinquedos.

Joana: E qual é o espaço que gostas menos?

Criança L: É da casa de banho.

Joana: Porquê?

Criança L: Porque a casa de banho não tem assim muito espaço.

Joana: O que é que gostarias de mudar ou acrescentar na nossa sala?

Criança L: Uma almofada.

Joana: E punhas onde?

Criança L: Na mantinha.

Joana: Mas já tem lá almofadas.

Criança L: Sim, mas eu comprei uma.

Joana: E mais? Na casinha, por exemplo...

Criança L: Punha mais um fato.

Joana: Fato de quê?

Criança L: Um fato de... tipo de bailarina.

Joana: E que mais?

Criança L: Mais nada.

Joana: E nos jogos? Gostas de como está ou punhas alguma coisa?

Criança L: Gosto de fazer jogos.

Joana: Mas punhas alguns jogos novos?

Criança L: Não.

Joana: Então e aqui no salão...o que é que tu mudarias?

Criança L: Mais uma almofada daquelas (aponta para uma almofada onde os meninos se sentam).

Joana: Porquê?

Criança L: Para mais um menino se sentar.

Joana: E no refeitório, punhas alguma coisa?

Criança L: Não.

Joana: E na casa de banho...disseste que ela era pequenina. Gostavas que fosse maior?

Criança L: Gostava.

Joana: Gostavas de alterar mais alguma coisa aqui no jardim de infância?

Criança L: O que é que é alterar?

Joana: É mudar.

Criança L: Gostava de mudar...mais baloiços.

Joana: Gostavas de ter mais baloiços?

Criança L: Sim. Daqueles de segurar e andar.

Joana: Ah...já sei...e mais?

Criança L: Mais nada. Está bom assim. Mas podíamos fazer um espacinho de campo de futebol para os meninos.

Joana: Boa ideia. E para as meninas?

Criança L: Podíamos fazer um cantinho para as meninas brincarem...

Joana: Ao quê?

Criança L: Para brincarem no jogo que elas quiserem.

Joana: E gostavas de mudar mais alguma coisa?

Criança L: Não. Está tudo bom assim.

1.12. Conversa com a Criança M

Joana: Gostas de estar aqui no jardim de infância?

Criança M: Sim.

Joana: Porquê?

Criança M: Porque é muito bonito e também gosto de trabalhar.

Joana: E aqui na escolinha quais são os espaços que tu conheces?

Criança M: A rua...

Joana: Sim...

Criança M: E também...as montanhas...

Joana: Não, aqui na escola...temos a rua, como já disseste, temos a sala e mais?

Criança M: Temos cadeiras...

Joana: Mais espaços. Onde tu comes, como se chama esse espaço?

Criança M: O refeitório.

Joana: Boa, muito bem!! E aquele espaço onde estávamos agora?

Criança M: O salão...

Joana: E a casa de banho, é um espaço?

Criança M: Sim...

Joana: E diz-me uma coisa. Quem é que decora a nossa sala?

Criança M: A G (educadora).

Joana: Só a G (educadora)?

Criança M: A Joana e a Mafalda (estagiárias).

Joana: (risos) e os meninos, não?

Criança M: Sim, os meninos também.

Joana: E diz-me uma coisa, tu sentes-te bem aqui? Sentes-te bem aqui no jardim de infância?

Criança M: Sinto-me bem.

Joana: Destes espaços que tu me disseste, qual é o que gostas mais?

Criança M: Do recreio e do salão.

Joana: Porquê?

Criança M: E das casas de banho e da sala.

Joana: Porquê?

Criança M: Porque gosto.

Joana: Então e qual é o espaço que gostas menos?

Criança M: O espaço que eu gosto menos é a casa de banho.

Joana: Porquê?

Criança M: Porque a casa de banho tinha dois coisos de sabonetes e agora já não, só tem um.

Joana: Então se pudesses acrescentavas outro?

Criança M: Sim.

Joana: Então o que tu mudavas na casa de banho era um coisinho de sabonete?

Criança M: Sim.

Joana: E na vossa sala o que é que tu mudavas?

Criança M: Era as almofadas.

Joana: Porquê? Não gostas das almofadas?

Criança M: Gosto.

Joana: Não são confortáveis?

Criança M: Não.

Joana: Querias umas maiores?

Criança M: Sim.

Joana: E mais?...por exemplo na casinha...

Criança M: Gosto de tudo assim.

Joana: E no computador?

Criança M: Também nada. Só queria um jogo das princesas.

Joana: Vou pensar nesta tua ideia (risos). Nunca se sabe (risos). E no parque não punhas mais nada?

Criança M: Punha outro escorrega e outro baloiço. Um para as meninas e um para os meninos.

Joana: Porquê? Não gostas de brincar com os meninos?

Criança M: Gosto. Não, não gosto.

Joana: Não gostas, porquê?

Criança M: Porque os meninos correm mais que as meninas.

Joana: Tens que correr com mais força então (risos). Se pudesses alterar mais alguma coisa aqui na escolinha o que é que alteravas?

Criança M: Mudava...queria ficar aqui na escola e não ir para a escola primária.

Joana: Porquê?

Criança M: Porque...

Joana: Vais ficar com saudades?

Criança M: Sim...

Joana: Vens cá de vês em quando dar um beijinho à G (educadora).

Criança M: E também vou ter saudades vossas.

Joana: Ainda falta muito tempo para nos irmos embora (risos). Tens que nos aturar mais um mês.

Criança M: Porque é que não dizem à vossa professora para vir à segunda?

Joana: Porque à segunda e à terça temos as nossas aulinhas lá na nossa escola.

Criança M: Vocês vão ser educadoras?

Joana: Sim...por isso é que estamos aqui. Para aprender com vocês e com a G (educadora). Queres dizer mais alguma coisa?

Criança M: Sim. Queria mais uma coisa na casinha. Um boneco e uma cadeira.

Joana: E no salão?

Criança M: Mais jogos de princesas.

Joana: E que mais?

Criança M: Mais nada.

Joana: Está tudo? Muito obrigada, podes ir brincar.

1.13. Conversa com a Criança N¹³

Joana: Diz-me uma coisa, gostas de estar aqui no jardim de infância?

Criança N: Gosto.

Joana: Porquê?

Criança N: Porque gosto de ouvir as professoras...

Joana: Sim...

Criança N: Porque gosto de lanchar e de brincar dentro da sala e ir lá fora.

Joana: Muito bem. Então e aqui na escolinha que lugares conheces?

Criança N: Lugares?

Joana: Sim...espaços...

Criança N: Conheço o parque...

Joana: Mais...

Criança N: E também conheço a estrada.

Joana: E aqui na escolinha?

Criança N: Conheço a escola e conheço...

Joana: Olha, por exemplo, o refeitório onde tu almoçaste é um espaço...que outros espaços conheces aqui?

Criança N: Isto tudo...

Joana: Por exemplo, o salão é um espaço? Achas que é?

Criança N: Acho.

Joana: Um espaço é um sitio onde podemos estar. Por exemplo, agora estamos aqui na nossa sala, a sala é um espaço...não é?

Criança N: Sim...

Joana: Então...que outros espaços conheces aqui no jardim?

Criança N: No jardim de infância?

Joana: Sim...

Criança N: No jardim de infância?

Joana: Sim.

Criança N: Conheço os legos...

Joana: Mas isso é aqui dentro da sala. Ali fora conheces o quê?

¹³ Criança de etnia cigana e que raramente vai ao Jardim de Infância.

Criança N: Conheço os livros da biblioteca...

Joana: Sim...

Criança N: E conheço as mesas...

Joana: E onde vais fazer xixi...como se chama esse sitio?

Criança N: Casa de banho...

Joana: É um espaço, ou não?

Criança N: É...

Joana: E mais...

Criança N: Mais? Gosto de ver as professoras fazerem o trabalho.

Joana: Sentes-te bem aqui na escola?

Criança N: Não.

Joana: Porquê? Disseste que gostavas de estar aqui na escola...

Criança N: Gosto, só que não me sinto bem...

Joana: Porquê?

Criança N: Porque a minha mãe disse para não me tocarem aqui (aponta para o ouvido) porque tenho uma agulha lá dentro e depois vai para a garganta... e a Érica mexeu...

Joana: Onde é que tu gostas de estar mais?

Criança N: Gosto de estar todos os dias na sala.

Joana: Porquê?

Criança N: Porque ela é quente.

Joana: E mais...

Criança N: Gostei...

Joana: Gostas de estar aqui na sala porque é quente e mais o quê?

Criança N: Porque é quente e gosto de fazer trabalhos e brincar... e de ir para a casinha e para o computador e jogar nos legos...

Joana: Então e aqui na escolinha onde é que gostas menos de estar?

Criança N: Não gosto de estar na minha casa, só na escola...

Joana: Não gostas de estar na tua casa porquê?

Criança N: Porque não me apetece.

Joana: Porquê?

Criança N: Porque não gosto de lá estar...

Joana: Porquê?

Criança N: Porque só quero ficar aqui...porque a Érica vai de carro para minha casa e aperta-me muito...

Joana: E gostas menos de estar onde aqui na escola?

Criança N: No salão e lá fora?

Joana: Porquê?

Criança N: Porque não me apetece ir lá fora nem ir lanchar, só quero ficar aqui...

Joana: Mas porque é que não te apetece...por causa dos meninos?

Criança N: Não me apetece sentar ao lado da Érica porque ela me aperta muito....

Joana: Então e aqui na sala o que é que tu mudavas?

Criança N: Mudava os legos...

Joana: Porquê?

Criança N: Porque era para por em outro sitio...

Joana: Porquê?

Criança N: Porque ali há almofadas...

Joana: E o que é que mudavas mais...no salão, por exemplo...

Criança N: Mudava as mesas e as cadeiras...

Joana: Porquê?

Criança N: Porque a E (auxiliar) disse que eu não podia mudar as mesas e as cadeiras.

Joana: Está bem...podes ir linda...

2. Registo da Conversa com a Educadora

Joana (J): Considera que as crianças gostam de estar aqui no jardim de infância?

Educadora (G): Eu acho que sim. Acredito que todas elas gostem, umas mais para brincar, umas mais para trabalhar, mas estou convencida que todos gostam.

Mafalda (M): Quais os espaços que acha que as crianças gostam mais aqui no jardim?

(G): Provavelmente a sala e o espaço exterior.

(M): E porque é que considera isso?

(G): A sala porque é o espaço onde estão diariamente e onde acabam por ter mais afinidades, não é? Está o grupo, o adulto com quem eles estão todo o ano e isso acaba por ser um elo de ligação entre todos. O espaço exterior porque é onde eles andam à vontade e brincam e convivem com a outra turma, penso que sim, são estes dois.

(M): E em relação às áreas?

(G): Em relação às áreas, as áreas que eles gostam mais? Das construções (legos) e da casinha (risos). Estou muito longe? (risos)

(J): Não, está muito perto! (risos)

(M): É o que eles acham...E os espaços do jardim que eles menos gostam?

(G): Que eles menos gostam...do refeitório.

(M): Porque é que acha isso?

(G): Do refeitório porque é sempre um momento de confusão, não só com eles mas também com os meninos da primária. É um sitio com barulho, alguns já não vão com muito prazer porque não gostam de comer, não é? E têm que comer o que lhes põem à frente e em casa eles comem aquilo que eles gostam. Têm que estar ali sentados à mesa, o que muitas vezes isso também não acontece em casa, quase de certeza. Tirando esse, outro...não sei...no outro dia estava alguém a dizer que a casa de banho cheirava mal...

(J): E o salão?

(G): Se eles gostam do salão? Eu acho que sim, que no geral eles gostam...apesar de ser um espaço onde não têm muita diversidade, acho que gostam... Não ponho no mesmo pé de igualdade da sala, mas se calhar a seguir à sala...também não têm outros espaços, tirando a casa de banho e o refeitório. Mas a seguir à sala e ao espaço exterior virá o salão, pois também é um espaço onde convivem com os meninos da sala 1, não é? Tirando o espaço exterior e o salão... Mas por ordem será a sala, o espaço exterior, o salão e os outros dois (refeitório e casa de banho) que eles gostam menos.

(J): Podemos perguntar se acha que o espaço exterior está adequado às necessidades das crianças?

(G): Se o espaço exterior está adequado? O espaço exterior tem o mínimo...não está neste momento a reunir as condições de segurança necessárias. Já contactámos...a Camara já está a par, a Junta está a par, a Associação de Pais está a par. Eu acho que só...ainda hoje dizia a A (educadora) que só quando vedarmos este espaço é que os

pais tomam alguma atitude...porque aquilo já não reúne as condições, já está a abanar...e acho que é um espaço muito pobre, não é? Porque são muitos meninos e não têm mais nada, só têm aquilo.

(M): O que é que gostava que houvesse mais...

(G): Que houvesse ali...gostava que houvesse, por exemplo, uns triciclos que eles pudessem andar, já pedimos...mas... E mesmo equipamentos de exterior para eles puderem trepar, para além daqueles ferros, outro tipo de estruturas!

(J): E espaço verde?

(G): Espaço verde...espaço verde é sempre... se viesse a Junta tratar dele...agora se for um espaço verde e estar tudo assim e ter o tratamento que isto tem.... Ainda agora a mãe da Criança X disse que viu uma cobra naquelas ervas...

(J): Se pudesse, o que é que mudaria aqui no jardim de infância?

(G): Aqui no jardim?

(J): Sim. No pensamento deles o que é que acha que eles mudariam...

(G): Na sala?

(J): Na sala e no jardim...

(G): No jardim talvez o espaço exterior. Aqui dentro sala...aqui dentro da sala...talvez algum material que eles não gostassem muito, talvez alguma coisa para a casinha...

(J): Eles ficam tão contentes quando trazemos alguma coisa de novo...

(G): (risos)

(M): Pois ficam...ficaram tão surpreendidos com o roupeiro...

(G): Pois ficaram... Mas talvez outros materiais para a casinha. Acho que a casinha está assim um bocadinho pobre.

(M): O que é que gostava que eles tivessem mais na casinha?

(G): Gostava que tivesse uma mobília de quarto, uma comodazinha ou um roupeiro onde pudessem pendurar as coisas...anda ali tudo em cima umas coisas das outras...Gosta que tivessem um cabide para pendurar os fatos que têm...gostava ali de uma cadeirinha para as bonecas comerem sentadinhas à mesa...pronto e depois ali ao nível dos utensílios...não é? Acho que essa e a área da escrita para mim são as mais pobres aqui da sala...a área da casinha e a área da escrita.

(J): Eles vêm pouco para a área da escrita...

(G): Sim... eles vão mais para ali (jogos) do que para aqui. Aqui vêm mais obrigados...

(J): Mas achas que eles se sentem bem aqui?

(G): Na sala? Acho que sim! Nem queria pensar que não se sentissem (risos). Se não se sentissem bem aqui na sala alguma coisa de grave estava a acontecer... (risos).

(J): Exato...

(G): Então...um espaço para onde vêm todos os dias, não é? Eles passam aqui tantas horas...nem queria pensar nisso...

(J): E no jardim...? A nível geral, em relação aos espaços, eles sentem-se bem?

(G): Eu acho que sim... pelo menos não vejo aqui ninguém, tirando agora a Criança D, não vejo ninguém com dificuldade em ficar... como eles manifestam inicialmente, naquela fase de adaptação quando eles manifestam alguma recusa...

(J): Obrigada pela sua colaboração Educadora...

(M): Obrigada...

3. Registo da Conversa com os Encarregados de Educação

3.1. Conversa com a Mãe da Criança A

Joana: Acha que a Criança A gosta de vir ao jardim de infância?

Mãe A: Gosta.

Joana: Qual o espaço que acha que o AC gosta mais?

Mãe A: O recreio.

Joana: Porquê?

Mãe A: Não há tanto o rigor nas regras.

Joana: Na sala qual é que acha que é a área que mais gosta?

Mãe A: Na sala pode ter vários como as construções e o computador. É difícil porque ele fala um pouco de tudo.

Joana: E a que gosta menos?

Mãe A: Possivelmente a casinha, mas já está a mudar um pouco devido à irmã.

Joana: O que mudava no jardim?

Mãe A: Não mudava nada. Tem uma parte coberta, os baloiços que já estão um pouco velhos. A parte do campo de futebol poderia estar mais aberta aos mais novos. Ele gosta de futebol e o declive onde eles costumam brincar não é adequado, por isso alterava o tempo em cada espaço exterior.

3.2. Conversa com a Mãe da Criança F

Mafalda: Gosta do jardim de infância?

Mãe F: Gosto muito do jardim de infância, acho que funciona bem, a sala está bem organizada e bem gerida.

Mafalda: Qual o espaço que acha que a sua filha gosta mais?

Mãe F: Porque gosta da área de fazer desenhos e quando chega a casa gosta de continuar para oferecer aos amigos.

Mafalda: E qual a área que acha que gosta menos?

Mãe F: Se calhar o computador. Porque o feedback que tenho é que os jogos não são nada de especial e nem sempre funcionam bem.

Mafalda: O que mudava no jardim de infância?

Mãe F: Gostava de um relvado no exterior. Mas considero que é utópico. Se houvesse ainda mais espaço seria melhor para as crianças correrem e se desenvolvessem mais ao nível motor, embora a minha filha não tenha qualquer dificuldade de locomoção.

**APÊNDICE VI – REGISTO FOTOGRÁFICO DOS MAPAS E DA MANTA MÁGICA DA
ABORDAGEM DE MOSAICO**

“Contrato de Compromisso” com as Crianças

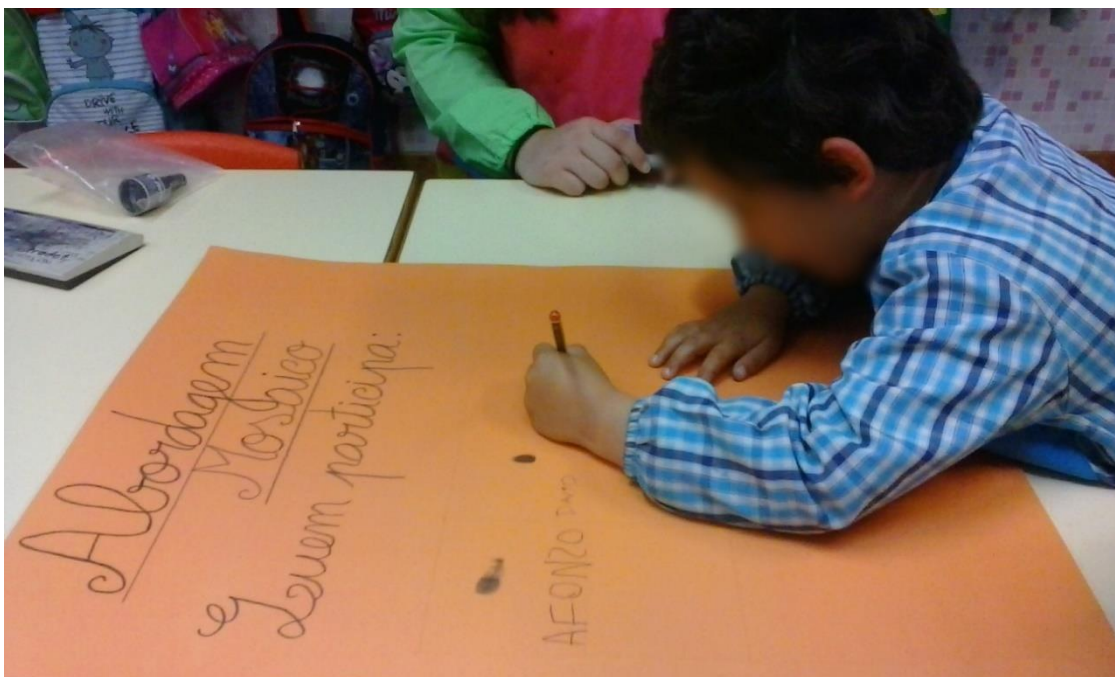


Figura 69 - Criança a assinar o "Contrato de Compromisso"



Figura 70 - Criança a colocar a sua impressão digital no "Contrato"

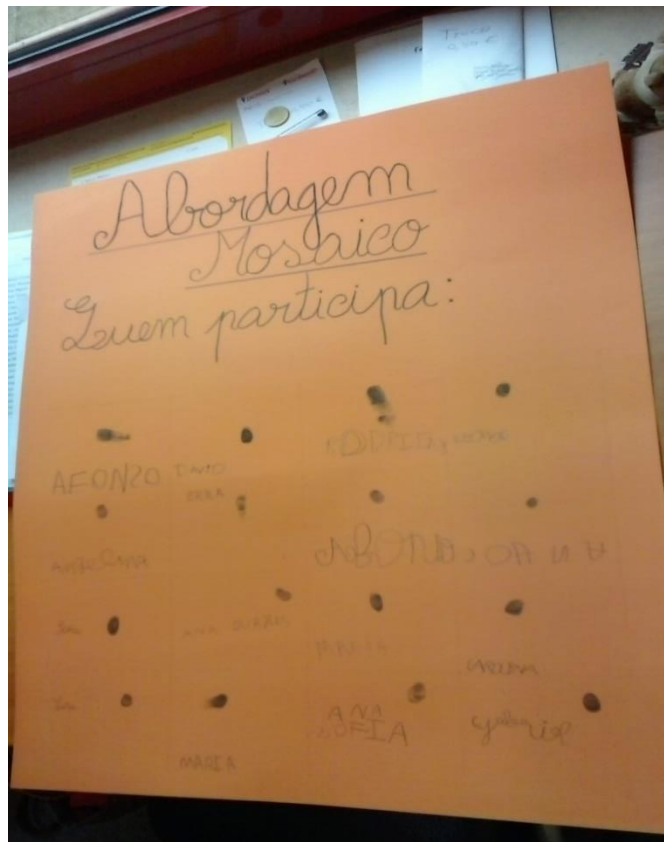


Figura 71 - Cartaz "Contrato de Compromisso" final

Mapas

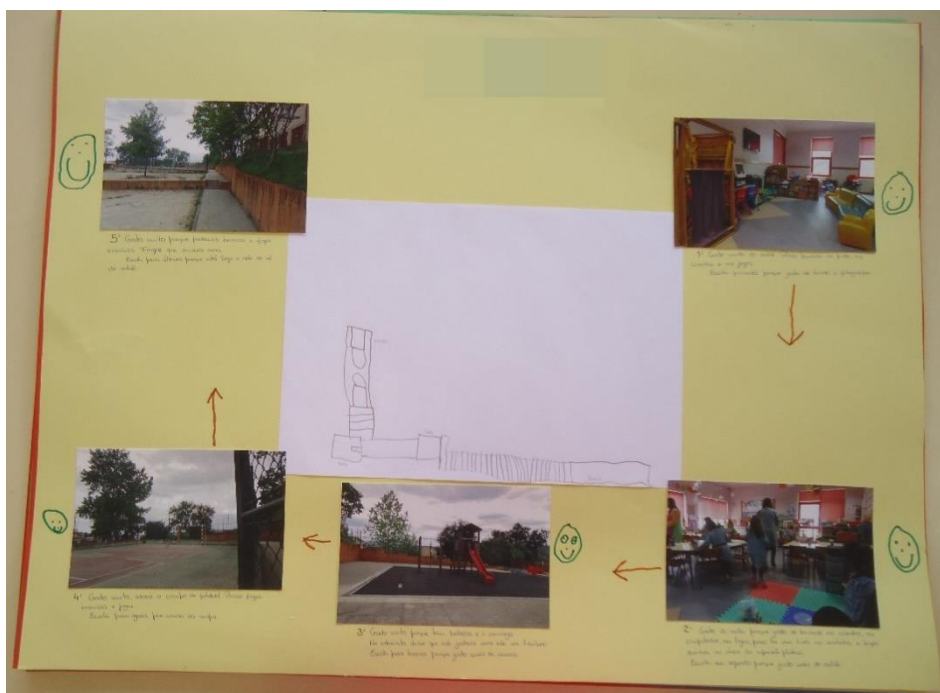


Figura 72 - Mapa realizado pela Criança C



Figura 73 - Mapa realizado pela Criança D

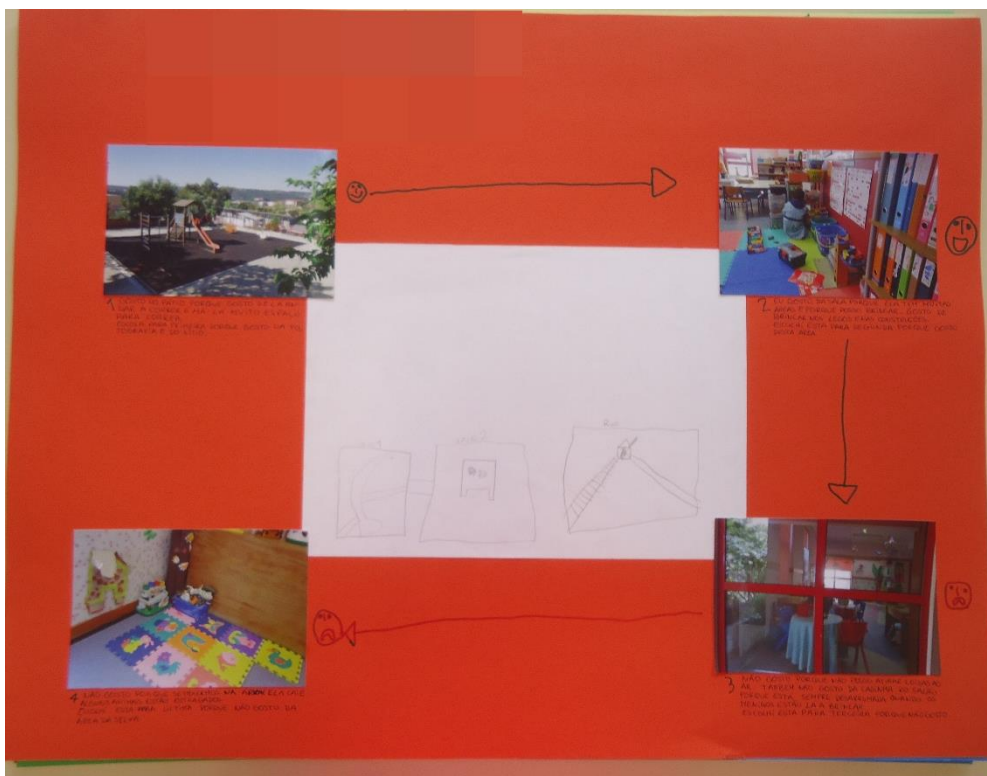


Figura 74 - Mapa realizado pela Criança E

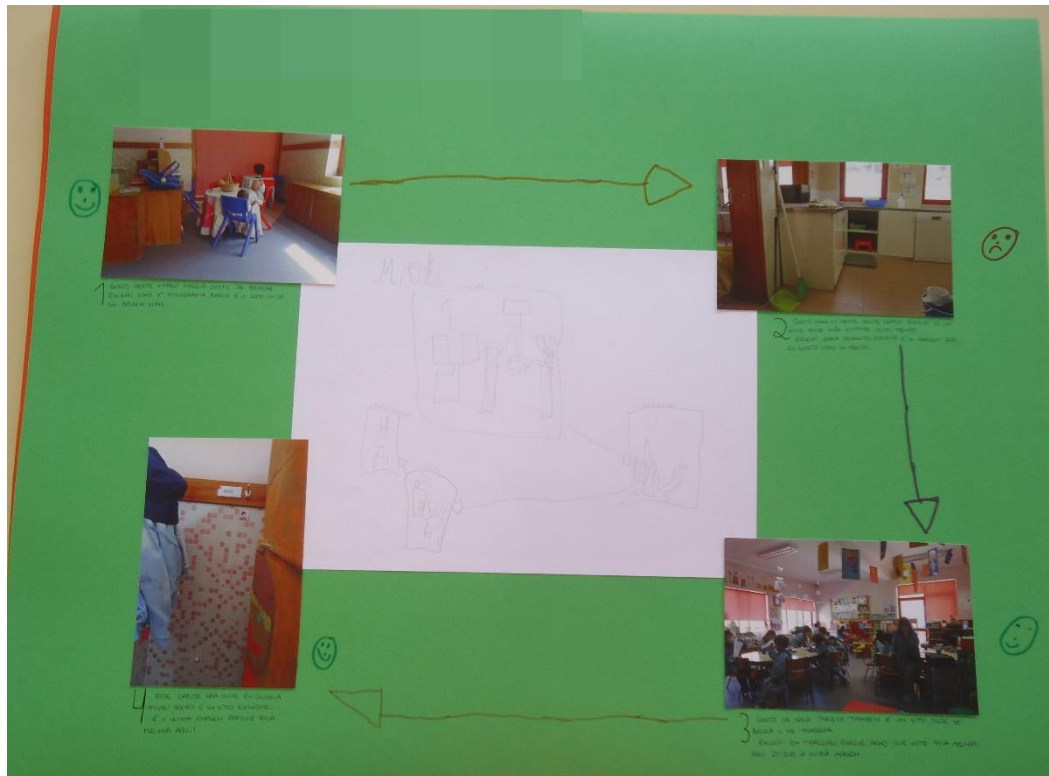


Figura 75 - Mapa realizado pela Criança F

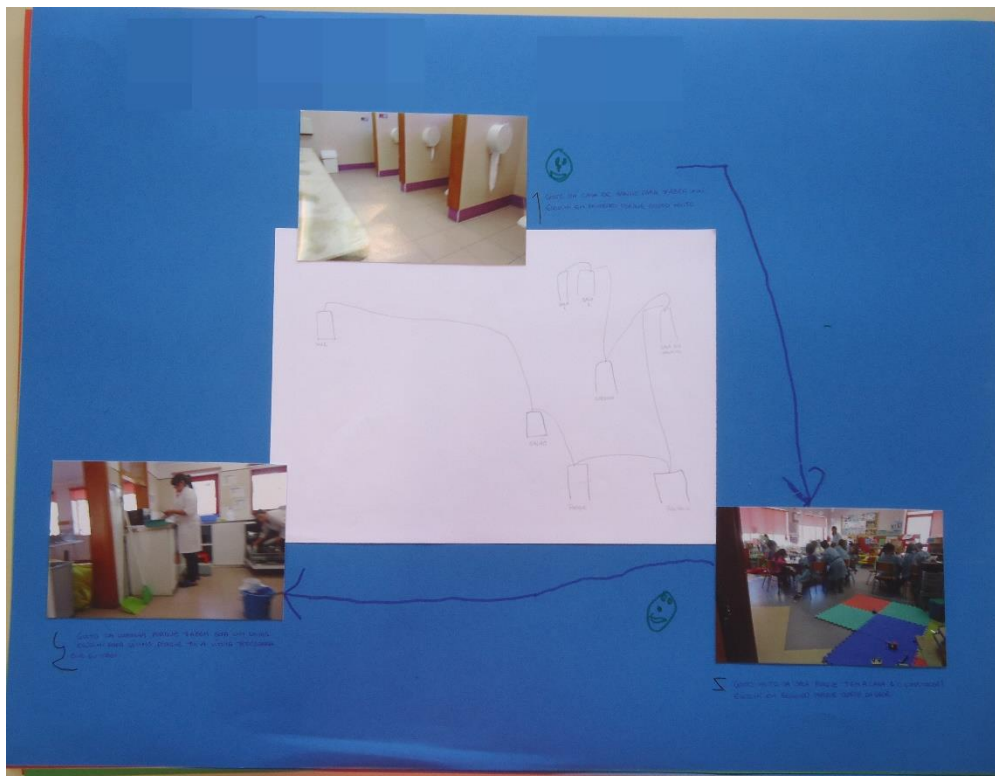


Figura 76 - Mapa realizado pela Criança G

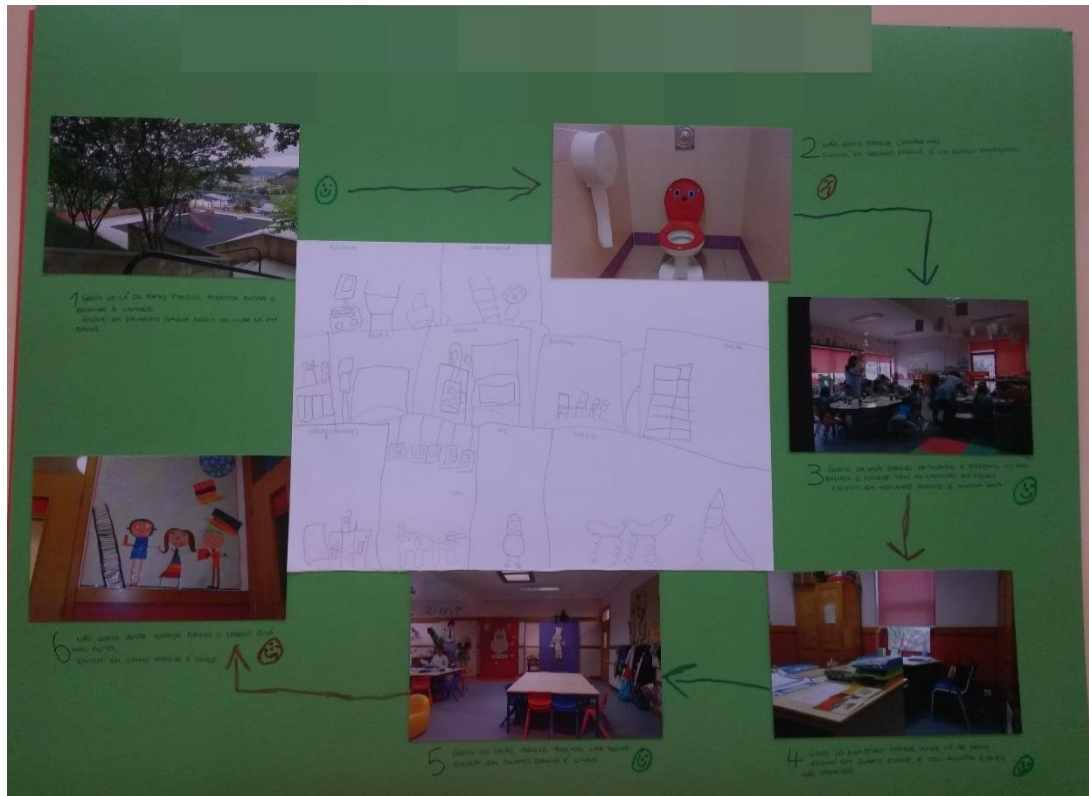


Figura 77 - Mapa realizado pela Criança H

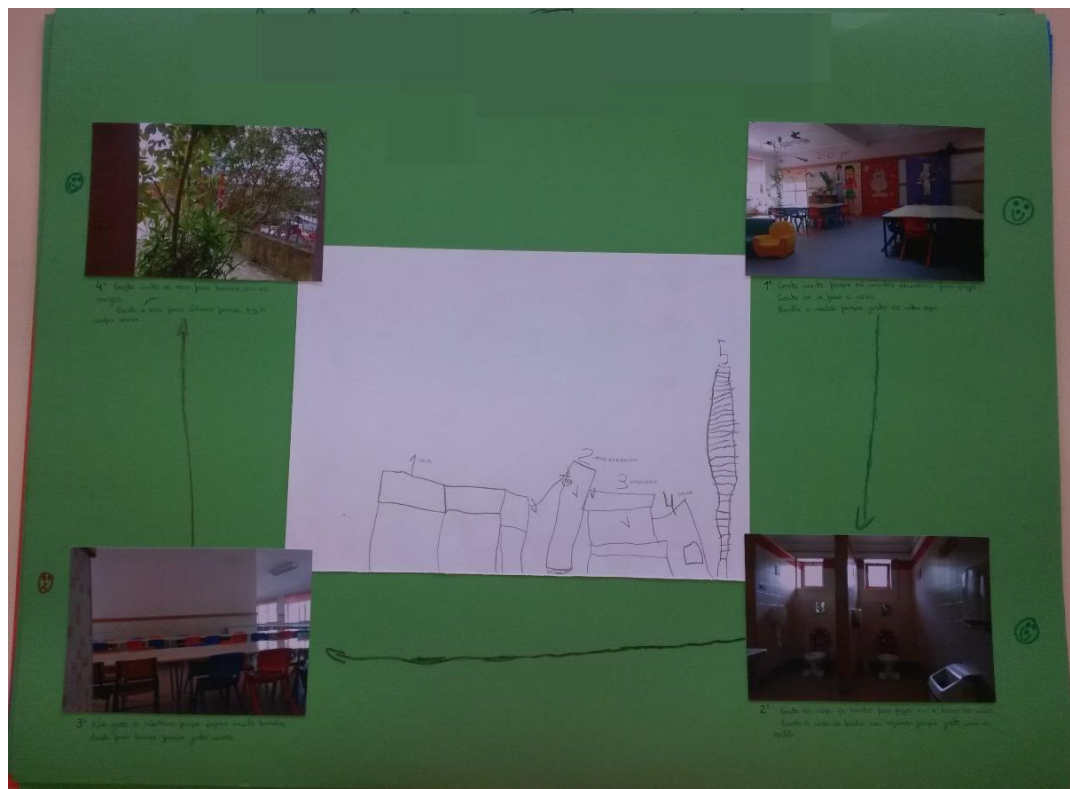


Figura 78 - Mapa realizado pela Criança J



Figura 79 - Mapa realizado pela Criança K



Figura 80 - Mapa realizado pela Criança L

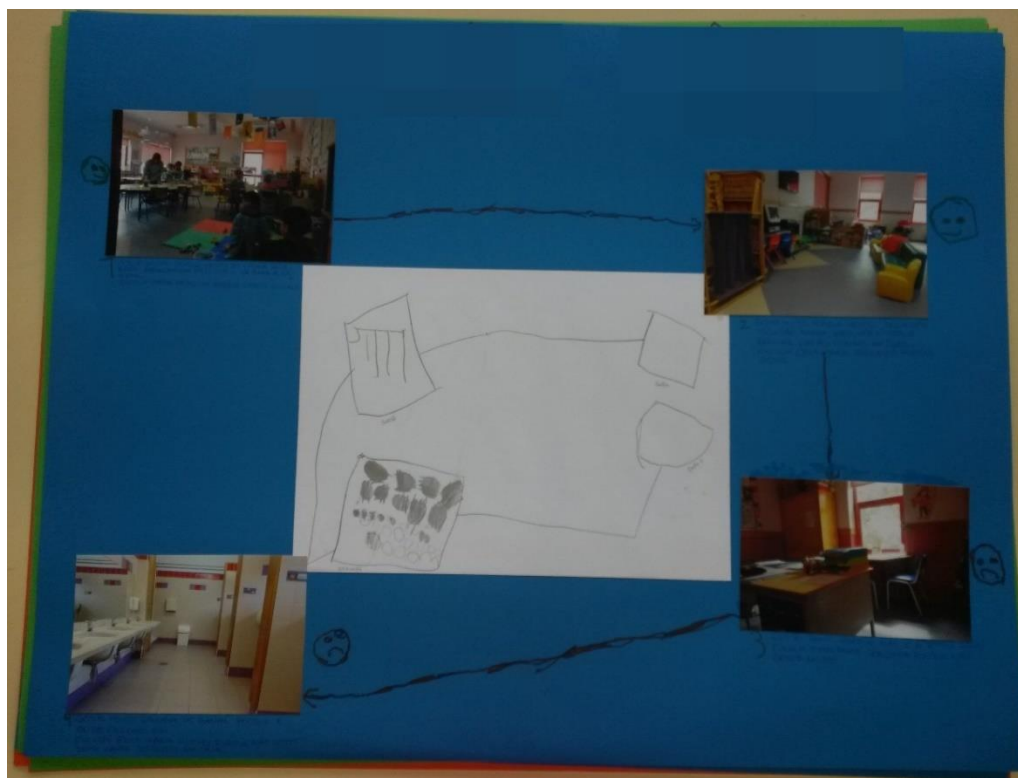


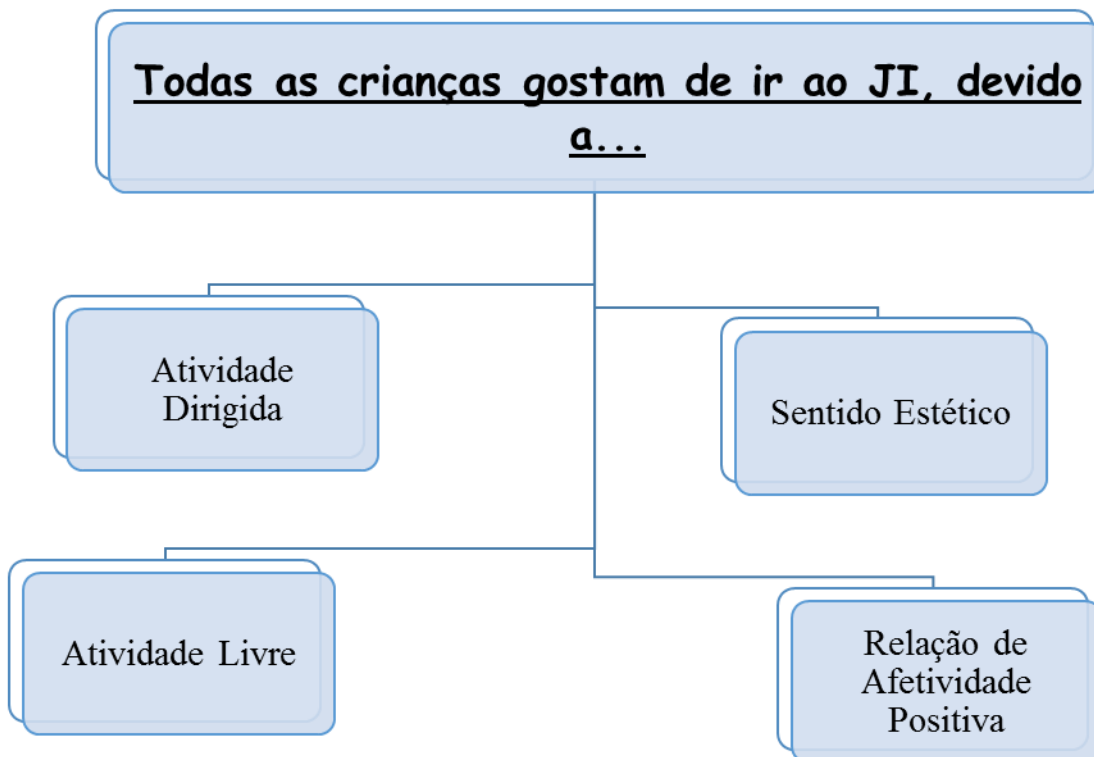
Figura 81 - Mapa realizado pela Criança N

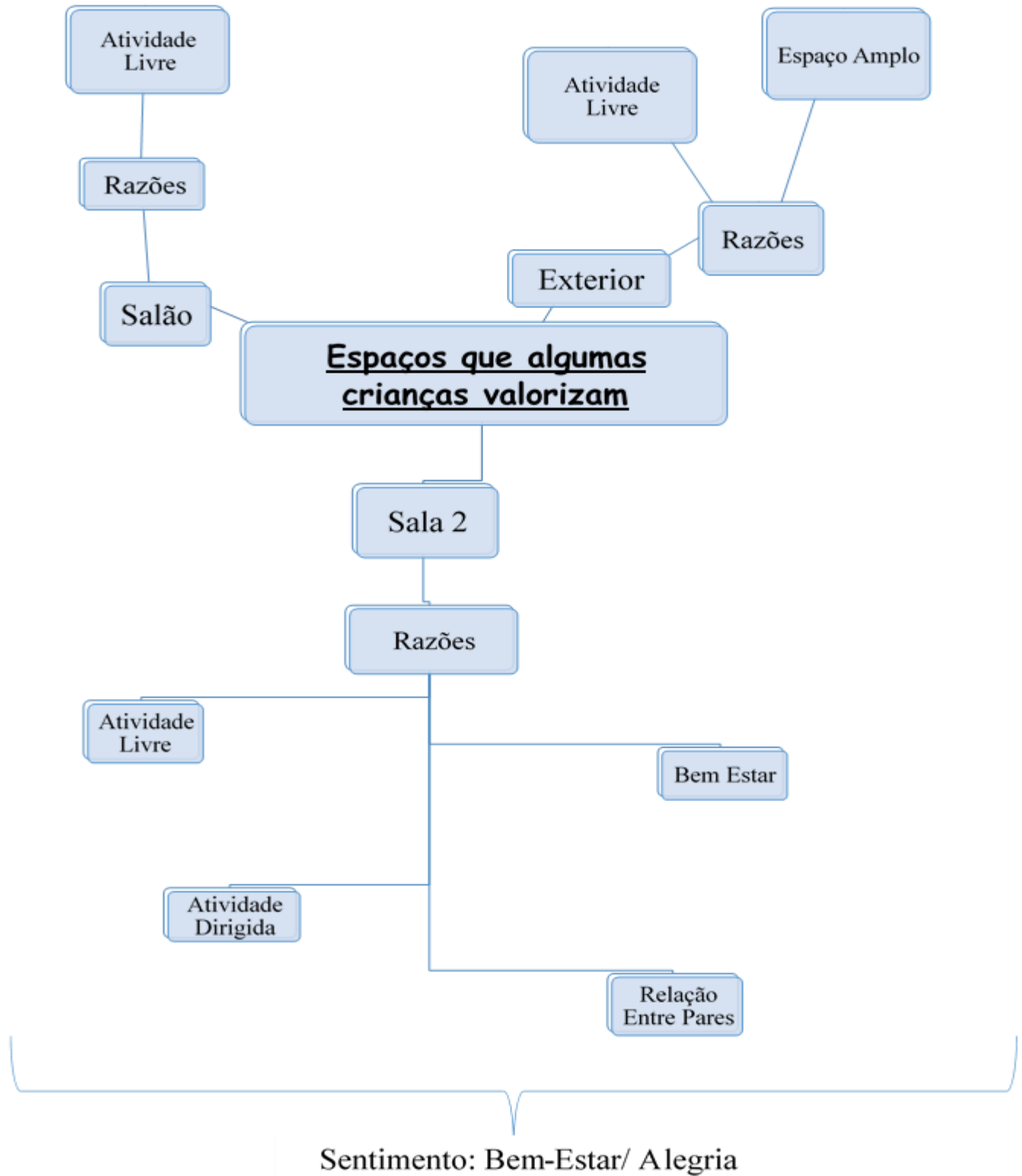
Manta Mágica



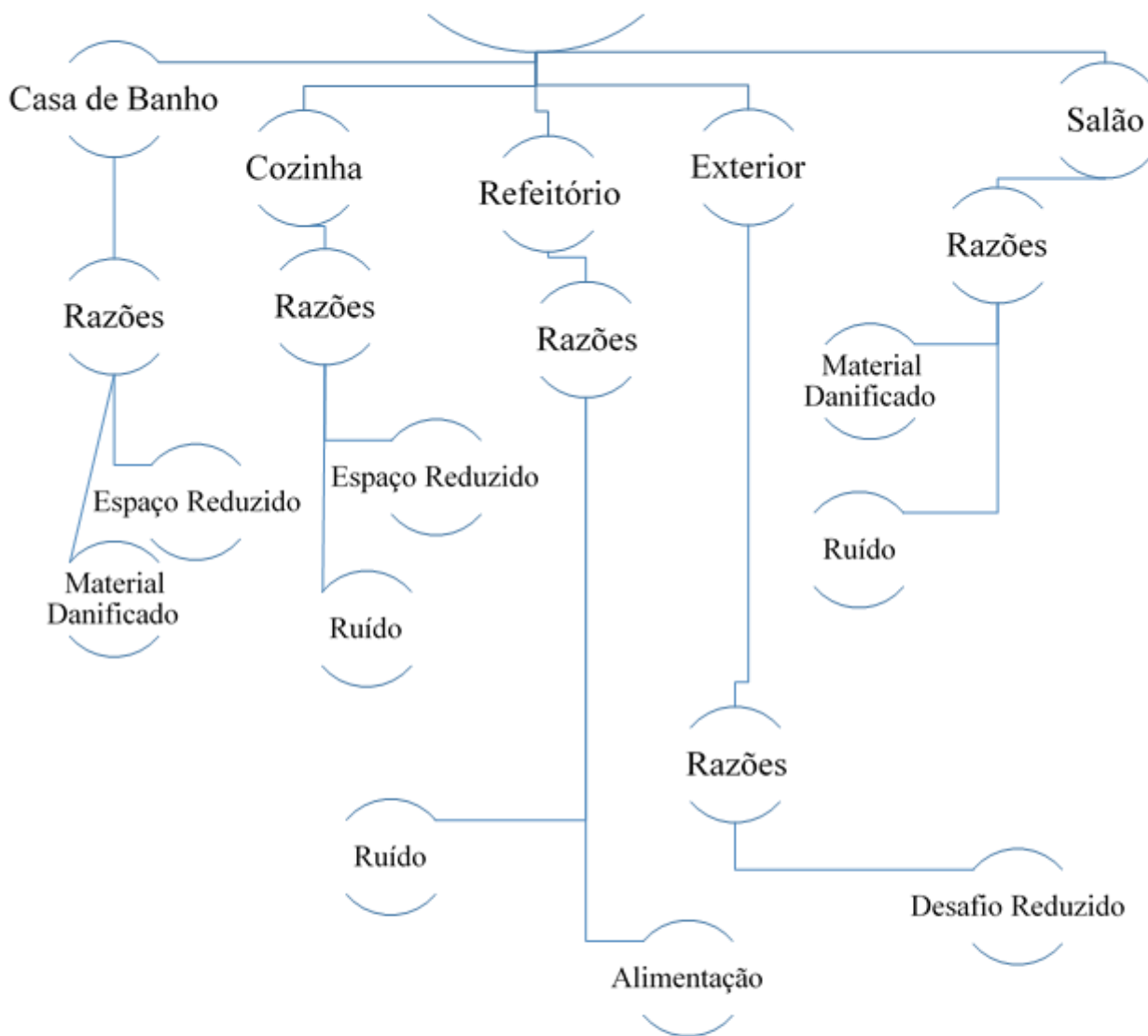
Figura 82 - Manta Mágica Final

**APÊNDICE VI - ESQUEMATIZAÇÃO DO TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS –
ABORDAGEM DE MOSAICO**

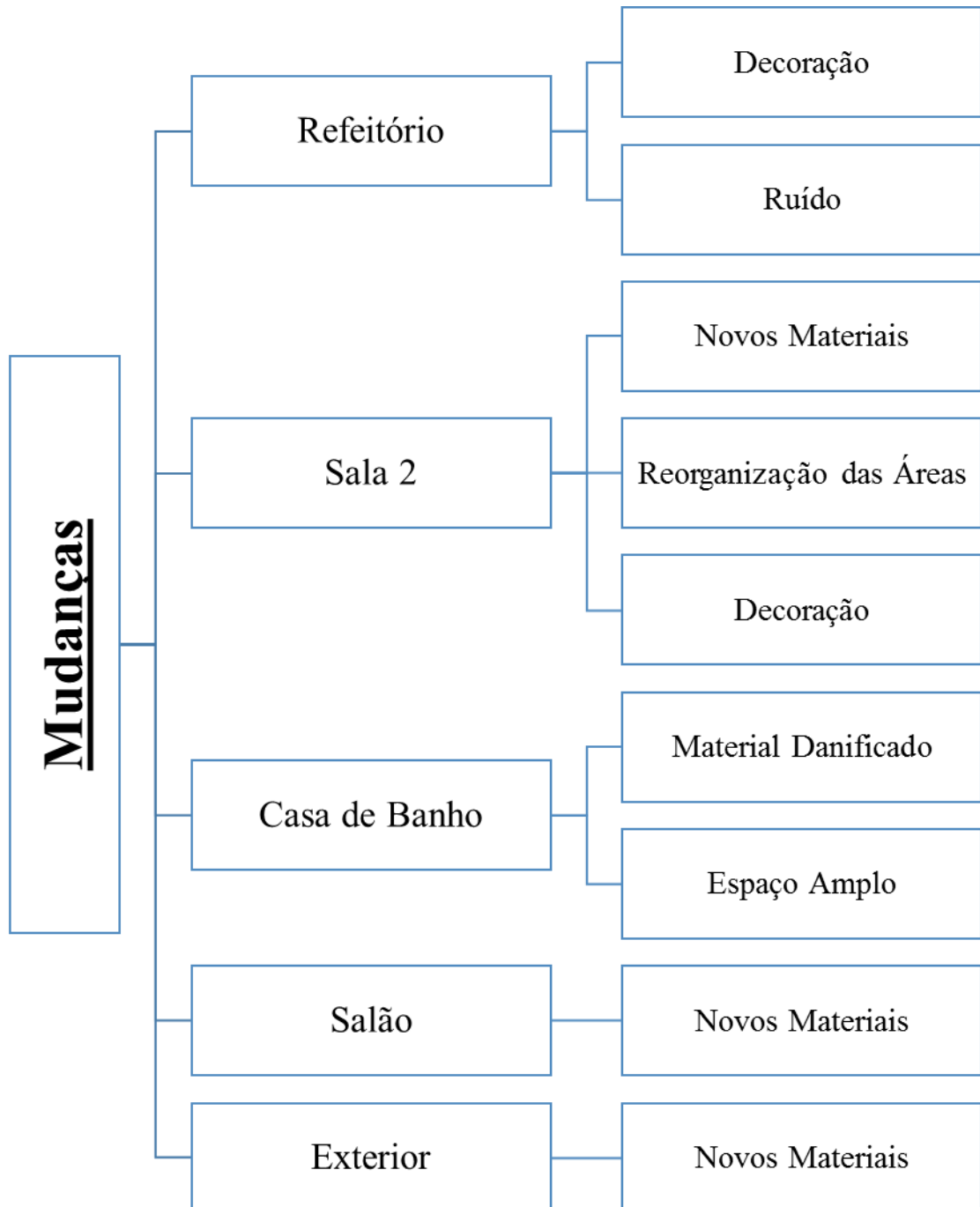




Espaços que as crianças valorizam menos



Sentimento: Bem-Estar/ Alegria e/ou Mau Estar



ANEXOS

ANEXO I – MODELO ECOLÓGICO DE BROFENBRENNER

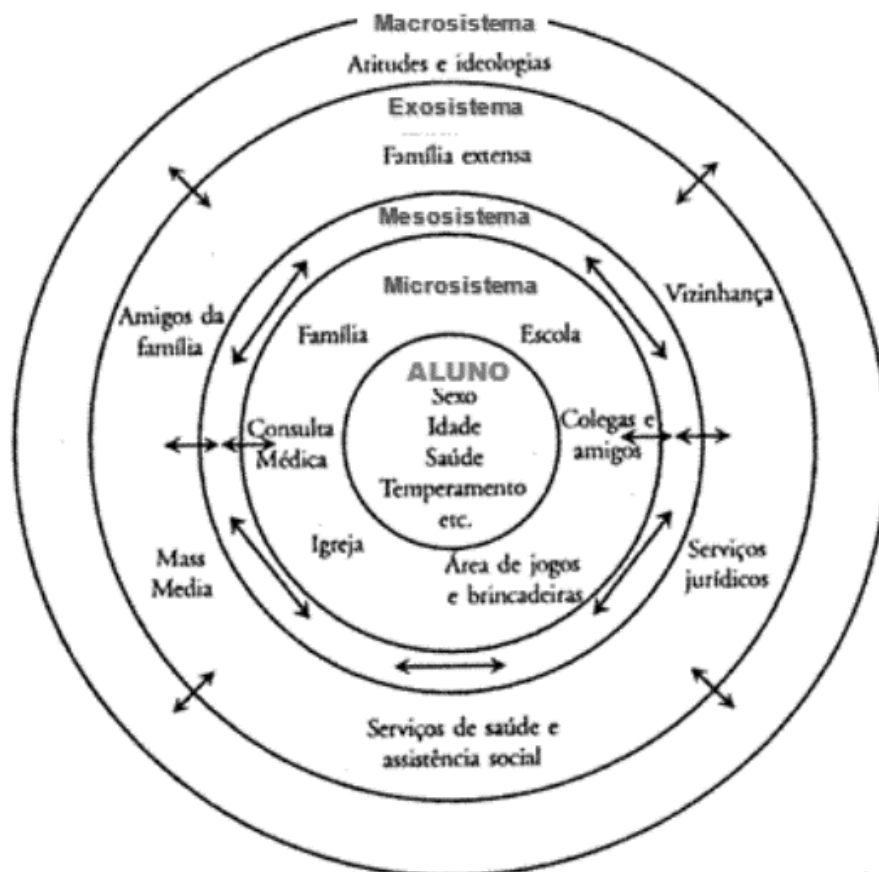


Figura 83 - Modelo Ecológico de Bronfenbrenner