

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Diana Raquel Gonçalves Fernandes

Relatório Final

Entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º CEB

Relatório de Estágio em Educação de Infância e Ensino do 1.º CEB, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri:

Presidente: Prof. Doutora Ana Sarmento Coelho

Arguente: Prof. Doutora Maria de Fátima Neves

Orientadora: Prof. Doutora Vera do Vale

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

Classificação: 16 valores

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer à minha família, em especial à minha filha e ao meu marido, pelo apoio incondicional, pela força e pela compreensão.

À Doutora Manuela Carrito pela excelente supervisão, apoio e ajuda durante o estágio em Educação Pré-Escolar.

À Professora Doutora Vera do Vale e ao Professor Mestre Philippe Loff pela orientação na redação deste relatório final.

Aos professores, Fernando Martins, Ana Coelho, Joana Chélinho, Pedro Balaus, Bartolomeu Paiva, Cristina Faria, Margarida Torres e Cristina Leandro por me mostrarem a verdadeira essência do trabalho de um educador e professor e por me ajudarem a “pensar fora da caixa”. Serão sempre uma referência para mim.

Às minhas colegas Sara Perez e Daniela Nunes que foram as melhores companheiras e amigas na Licenciatura em Educação Básica e assim continuarão para o resto da vida.

Às minhas colegas Ana Alves e Marina Marta por me terem acompanhado nesta última etapa da nossa formação com grande espírito de entreajuda, com muita amizade e compreensão.

Aos Orientadores Cooperantes que me acolheram nos estágios em EPE e 1.º CEB por serem pessoas tão generosas e profissionais tão competentes. Por terem aberto as portas das suas salas e terem deixado que eu fizesse parte do seu mundo.

Por último quero agradecer à minha mãe. A minha força, o meu equilíbrio, a minha luz. Quando for grande quero ser como tu.

A todos os que de alguma forma fizeram parte deste percurso e estiveram lá quando precisei, o meu

MUITO OBRIGADA!

Resumo: Este relatório final engloba a descrição, reflexão e conclusões acerca das experiências de estágio em EPE e em 1.º CEB, assim como de todo o percurso formativo que me trouxe até aqui. As experiências-chave que selecionei estão relacionadas com o estudo investigativo com recurso à Abordagem de Mosaico realizado em EPE, a importância da parceria escola-família e o trabalho de projeto também em EPE, as Unidades de Ensino Estruturado com recurso à metodologia TEACHH e a importância da arte no ensino, ambas relacionadas com o estágio em 1.º CEB, e, por último, uma reflexão acerca da articulação curricular entre EPE e 1.º CEB. A ideia que une todos os pontos deste relatório é um olhar global sobre estes dois níveis de ensino. Ao longo do texto vai sendo referida a importância de ter sempre presente o passado e futuro próximos das crianças, olhando o percurso escolar como uma trajetória contínua e não como um salto entre níveis. O outro eixo condutor deste texto refere-se à pertinência e relevância da reflexão na e sobre a prática docente. É importante refletir para adaptar, aperfeiçoar e evoluir.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; articulação curricular; reflexão; arte no ensino; trabalho de projeto

Abstract: This final report covers the description, reflection and conclusions about the experiences that I've lived in Preschool Education and 1.st Cycle of Basic Education internships, as well as the education path that brought me here. Key-experiences selected report: the research study with use of Mosaic Approach; the importance of partnership between families and school and Project Work methodology, all three in kindergarten level. They also report the TEACHH methodology used in structured teaching rooms and the importance of art in teaching, both related with 1.st Cycle of Basic Education. The last key-experience is about the articulation between Preschool Education and 1.st Cycle of Basic Education. The idea that connects all points of this text is the global look over these two levels of education. In the text is clear the importance of keep in mind the past and the immediate future of children, looking at the learning path as a unique and continued trajectory and not as a set of jumps between levels. The other link that united this text is the relevance of reflection in and about teaching practices. It's important to reflect so you can adjust, refine and evolve.

Keywords: Preschool Education; 1.st Cycle of Basic Education; curricular articulation; reflection; art in teaching; Project Work

Índice Geral

Introdução	1
PARTE I – Contextualização e Itinerário Formativo	5
Secção A – Educação Pré-Escolar	7
A.1 – Contextualização	9
A.1.1 – Caracterização do Espaço e dos Recursos Materiais	9
A.1.2 – Caracterização do Grupo e dos Recursos Humanos	10
A.2 – Itinerário Formativo	11
A.2.1 – Observar para conhecer	11
A.2.2 – Mãos à obra.....	12
A.2.3 – O Projeto	14
Secção B – Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	23
B.1 – Contextualização	25
B.1.1 – Caracterização do Espaço	25
B.1.2 – Caracterização da Turma	26
B.2 – Itinerário Formativo	27
B.2.1 – Fase de Observação.....	27
B.2.2 – Fase de Intervenção.....	30
B.2.3 – Trabalho de Projeto no 1.º CEB.....	33
PARTE II - Experiências-chave	41
1. Abordagem de Mosaico	43
2. Trabalhar por projeto: um problema ou uma oportunidade?	49
3. A importância da relação entre família e escola	53

4. Unidade de Ensino Estruturado – Encontrei a inclusão!.....	55
5. Arte no 1.º CEB.....	59
6. Do Pré-Escolar ao 1.º CEB vai uma grande distância... ou não?	63
Parte III - CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
Referências Bibliográficas	73
APÊNDICES	83

Abreviaturas

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

ATL - Atividades de Tempos Livres

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

JI - Jardim de Infância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEPEE1CEB – Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

PEA - Perturbação do Espectro de Autismo

TEACCH - Treatment and Education of Autistic and Related Communications Handicapped Children

UEE - Unidade de Ensino Estruturado

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Índice de Figuras

Figura 1 - Resultado final da atividade “Se eu fosse muito alto...”	86
Figura 2 - “Rainha Santa Isabel” contando a história de seu neto Pedro	89
Figura 3 - Interpretação da história através de um teatro de sombras	89
Figura 4 - Plateia (atenta) do teatro de sombras	90
Figura 5 - Processo e resultado da construção da teia geral do projeto	91
Figura 6 - Teia da sala em construção	95
Figura 7 - Trabalho plástico de consolidação dos conteúdos vistos anteriormente .	96
Figura 8 - Livro de regras do jogo “A cabra-cega”	97
Figura 9 - Votações.....	98
Figura 10 - Pintura das paredes do castelo	98
Figura 11 - Castelo	99
Figura 12 - Tronos	100
Figura 13 - Construção do jogo “Lançamento às cabeças”	101
Figura 14 - Introdução de conceito e características do cubo	102
Figura 15 - Grupo da alimentação a fazer a salada de fruta	103
Figura 16 - Construção dos frutos artificiais para colocar no castelo/casinha	104
Figura 17 - Decoração das coroas	107
Figura 18 - Chuva de ideias “Regras de Segurança em rios, praias e piscinas”	115
Figura 19 - Resultado final da atividade sobre “Regras de Segurança em rios, praias e piscinas”	116
Figura 20 - Trabalho “Natal numa palavra” a partir da história “Natal nas asas do arco-íris”	123
Figura 21 - Imagens das atividades relacionadas com a história “A Árvore Generosa”	123
Figura 22 - Adaptação do texto de José Varela, “O Carnaval dos animais”	124

Figura 23 - Escolha das personagens do “Carnaval dos animais” e introdução de noções de OTD (pictograma, gráfico de barras, tabela de frequência)	125
Figura 24 - Trabalho de exploração das músicas para o “Carnaval dos animais” .	126
Figura 25 - Exemplo de ilustração de um poema e alguns trabalhos criados em articulação com as famílias	127
Figura 26 - Convite e notícia construídos pelos alunos	128
Figura 27 - Seleção de desenhos do desafio “Onde me sinto melhor no JI?”	129
Figura 28 - Explicação ao grupo e montagem do mapa com fotografias	130
Figura 29 - Diferentes configurações da Manta Mágica	133

Índice de Quadros

Quadro 1 - Planificação da atividade “Se eu fosse muito alto...”	85
Quadro 2 - Planificação da primeira atividade do projeto	87
Quadro 3 - Planificação Atividade 2 do projeto (grupo alimentação)	92
Quadro 4 - Planificação Atividade 2 do projeto (grupo da habitação)	93
Quadro 5 - Planificação Atividade 2 do projeto (grupo da alimentação)	94
Quadro 6 - Planificação atividade do Dia da mãe (“Coração de Mãe”)	105
Quadro 7 - Planificação atividade do Dia da mãe (prenda para a mãe)	106
Quadro 8 - Planificação primeiro dia de intervenção	109
Quadro 9 - Planificação segundo dia de intervenção	117
Quadro 10 - Registo da observação de comportamentos (excerto)	129
Quadro 11 - Entrevista às crianças (excerto)	131
Quadro 12 - Entrevista à educadora (excerto)	132

Introdução

Este relatório final, intitulado “Entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º CEB”, pretende apresentar as experiências e aprendizagens mais significativas efetuadas no âmbito de estágio em Educação Pré-Escolar (EPE) e em 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Estes estágios foram realizados no âmbito das disciplinas Prática Educativa I (EPE) e Prática Educativa II (1.º CEB) que fazem parte do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (MEPEE1CEB).

Este documento está dividido em três partes distintas:

A parte I contempla a secção A e B onde são descritas as experiências mais relevantes dos estágios em EPE e 1.º CEB, respetivamente. Primeiro é apresentada uma breve descrição dos recursos humanos e materiais, bem como do espaço e do grupo/turma. De seguida são referidas as experiências, aprendizagens, atividades e reflexões mais importantes ocorridas durante o período de estágio.

A parte II tem seis tópicos que revelam uma reflexão mais profunda e detalhada sobre as experiências-chave destes dois estágios. Dois tópicos são dedicados ao estágio em EPE, dois ao estágio em 1.º CEB, um ao estudo investigativo com recurso à metodologia de Abordagem de Mosaico, e o último é dedicado à reflexão em torno da articulação entre os níveis EPE e 1.º CEB.

A última parte representa as considerações finais onde se encontram algumas reflexões sobre o conjunto das experiências assim como sobre o impacto de toda a formação inicial no desenvolvimento da identidade e consciência docente que construí ao longo destes anos.

Também faz parte deste relatório final uma secção de apêndices, com figuras e quadros, que pretendem ilustrar algumas partes do texto quando assim se mostrou pertinente.

Ser educadora ou professora foi um desejo que me acompanhou desde cedo e por isso vivi estes anos de formação com grande intensidade, com forte sentido de responsabilidade e com muita vontade de trabalhar e aprender. Desta forma, todo o

documento foi redigido sob uma perspetiva muito pessoal e única, relatando as experiências que, para mim, se revelaram mais importantes e significativas.

Olhar a EPE e o 1.º CEB como um só, entender os diferentes níveis de ensino como uma sequência, como um caminho percorrido devagar, com cuidado e sem deixar nenhum passo por dar é uma ideia transversal a todo o documento e, facilmente, se poderá verificar que é uma convicção que levo comigo para a prática docente.

Resumindo, este relatório final mostra como eu aprendi, como eu cresci e como foram importantes as experiências de estágio, as aulas, os professores e os orientadores para que essa evolução fosse fundamentada e significativa.

PARTE I – Contextualização e Itinerário Formativo

Secção A – Educação Pré-Escolar

A.1 – Contextualização

A.1.1 – Caracterização do Espaço e dos Recursos Materiais

O local onde efetuei o estágio em Educação Pré-Escolar (EPE), no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico (MEPEE1CEB), fica situado nos arredores da cidade de Coimbra. Está inserido num bairro de prédios de habitação sendo que a maioria dos habitantes trabalha na cidade e por isso esta é uma área com pouco movimento durante o dia. Perto do centro de estágio existem ainda dois cafés e duas lojas.

É um edifício recente, construído de raiz para ser um jardim-de-infância (JI). As duas salas de atividades e o refeitório/sala polivalente são espaçosas e têm acesso ao exterior. Tem uma casa de banho para as crianças e um vestiário/casa de banho para os adultos. Tem ainda uma copa, duas despensas e um escritório. A área exterior é grande, estende-se a toda a volta do edifício e as crianças podem brincar livremente. Os equipamentos, brinquedos e materiais de trabalho estão em ótimas condições e são substituídos, reparados ou reciclados com frequência.

As salas de atividades são grandes e têm muita luz natural, o que lhes confere um ambiente agradável e acolhedor. As janelas de acesso ao exterior são usadas com frequência nos momentos de atividades ao ar livre. A sala onde estaguei está dividida por áreas: casinha, zona de leitura, manta e mesas de trabalho/jogos. Todas as áreas têm afixado um papel onde está o número de crianças que podem ocupar simultaneamente esse espaço. As crianças conhecem as regras e quando não se recordam consultam esses papéis. Cada um pode escolher para onde quer ir desde que não sejam transgredidas essas regras. Este conhecimento do espaço torna as movimentações pela sala mais fluídas, não existe grande confusão quando estão a brincar e torna-se um veículo para o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade nas crianças (ME, 1997). Nas paredes estão afixados alguns trabalhos das crianças e outros elementos alusivos aos temas que estão a desenvolver. A exposição de trabalhos na sala permite, não só uma fácil ligação entre conteúdos para que as crianças percebam a lógica inerente à execução das diferentes atividades, como também transforma aquele espaço num pedacinho de cada uma delas

ajudando-as a sentirem-se parte daquele meio (Oliveira-Formosinho, 2003; Edwards, Gandini & Forman, 1999). Em conversa com a educadora percebi que a organização da sala é discutida com as crianças no início do ano letivo e pode sofrer alterações ao longo do ano se o grupo se mostrar motivado para isso.

A.1.2 – Caracterização do Grupo e dos Recursos Humanos

A maioria das quarenta e sete crianças que frequentam este JI são da própria localidade ou de localidades vizinhas. Estão divididas pelas duas salas de atividades, um grupo tem 23 e o outro 24 crianças. São grupos heterogéneos, isto é, há diferentes idades no mesmo grupo. A interação e a relação próxima entre crianças de idades diferentes criam oportunidades para as mais novas construírem conhecimentos e fazerem experiências (ME, 1997) no âmbito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Segundo Fino (2001), Vygostky definiu a ZDP como:

“(…) uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, definida como a distância que medeia entre o nível actual de desenvolvimento cognitivo da criança, determinado pela sua capacidade actual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com os pares mais capazes.” (p. 5)

Assim, a convivência com crianças num nível de desenvolvimento superior leva os mais novos a ampliarem a sua Zona de Desenvolvimento Atual através de aprendizagens e competências adquiridas ao nível da ZDP (Berk & Winsler, 1995; Mason & Sinha, 2010; Jófili, 2002).

Os grupos heterogéneos contribuem também para incutir nas crianças mais velhas o sentido de responsabilidade, incentivar a autonomia e transmitir valores de cidadania.

A equipa é constituída por duas educadoras, quatro assistentes técnicas, que fazem horários intercalados, um professor de expressão físico-motora e uma professora de ensino especial. O almoço é cozinhado e servido por uma empresa contratada. O JI abre às 8h00 e encerra às 18h30, sendo que a componente letiva decorre das 9h00 às 12h00 e das 13h30 às 15h30 ficando as restantes horas a cargo da componente de apoio à família.

A.2 – Itinerário Formativo

A.2.1 – Observar para conhecer

Desde o primeiro dia que me senti muito bem neste espaço. As educadoras mostraram-se desde logo disponíveis para o que fosse preciso, dispostas a ajudar e a contribuir o melhor que sabiam e conseguiam para a nossa aprendizagem e para tornarem esta experiência o mais rica possível. As crianças, habituadas a receber estagiárias, até parecia que já nos conheciam. Os primeiros dias foram de habituação, de integração e apropriação de rotinas e formas de agir perante diferentes situações. A minha intenção foi tentar perceber quais eram as reações da educadora a determinados comportamentos das crianças para adaptar as minhas próprias atitudes e comportamentos. Deste modo quis ir ao encontro daquilo que as crianças já conheciam e esperavam como sendo a postura do adulto e com isso fazê-las sentir mais seguras e confiantes para interagirem comigo (DeVries & Zan, 1998; ME, 1997). Depois dos primeiros dias de integração a educadora cooperante permitiu que eu ficasse sozinha na sala com as crianças por alguns momentos. Esses momentos foram-se transformando em intervalos de tempo cada vez maiores e mais frequentes e por isso, apesar de ficar um pouco nervosa, sentia que a sua confiança no meu trabalho era crescente. Também eu fui ganhando confiança em mim própria e no final do estágio já me sentia muito confortável em ficar sozinha com as crianças por longos períodos.

A.2.2 – Mãos à obra

A primeira atividade que planifiquei (Apêndice A.1, quadro 1) teve origem numa conversa em grupo na qual as crianças falaram sobre ser alto ou baixo, grande ou pequeno, forte ou fraco, etc. Percebi que alguns destes conceitos não estavam totalmente claros para algumas delas e planifiquei uma atividade com base no livro “Se eu fosse muito alto...” da autoria de António Mota, com ilustrações de André Letria. Depois da leitura da história conversámos um pouco sobre este assunto. Usando as suas próprias alturas, comparámos o tamanho de algumas crianças para que, conceitos como “o mais alto”, “o mais baixo”, “mais alto do que” e “mais baixo do que” fossem melhor compreendidos. “A vivência e experimentação de situações de deslocação no espaço, do próprio corpo e de objectos (...) são modos de realizar e de sistematizar aprendizagens matemáticas (...) situações do quotidiano podem promover estas aprendizagens, [como por exemplo], comparação entre alturas das crianças” (ME, 1997, p. 76). Depois todos sugeriram um final para a frase do título e ilustraram-na numa folha A4. Finalmente colámos as folhas num grande papel de cenário. O resultado final (Apêndice A.1, figura 1) ilustra bem o empenho e dedicação das crianças nesta atividade, no entanto, na minha opinião, mais do que o resultado final, aqui importou todo o processo.

No decorrer da atividade, foi muito interessante observar as crianças a trabalharem com motivação. Essa vontade, dedicação e empenho levaram-nas a discutir entre elas, a falarem sobre o assunto noutros momentos que não eram dedicados especificamente à atividade... As conversas, algumas transformadas em autênticos debates, foram um meio excelente para eu conseguir perceber se tinha atingido os meus objetivos e fazer a avaliação da atividade. Embora nem todas percebessem ainda outros conceitos associados, aqueles abordados nesta atividade estavam claramente compreendidos. Ter a oportunidade de contribuir para o desenvolvimento, para a aprendizagem, para o conhecimento destas crianças, fazê-lo de modo a elas gostarem de aprender e perceber no final que o meu esforço resultou foi uma grande emoção e um sentimento de realização profissional e pessoal muito forte. No entanto, nem tudo correu como estava previsto. Esta primeira experiência com todo o grupo de crianças, e na qual fui a principal responsável pela preparação,

organização e execução mostrou-me algumas coisas que se tornaram essenciais para mim a partir daí. Na minha planificação contemplei tudo o que me pareceu essencial para esta atividade exceto um detalhe muito importante e do qual eu não me esquecerei mais. Sendo um grupo de 23 crianças que estratégias eu poderia usar para ter o grupo sempre organizado e sob controlo? Agora parece-me óbvio pensar em questões como esta. Mas, naquela altura, não foi e aconteceu o que tinha de acontecer. Caos. As crianças acabaram as ilustrações quase ao mesmo tempo e todas queriam colar o seu desenho no cartaz ao mesmo tempo. Naquele momento pensei que já não conseguiria acabar a atividade ou que o resultado ficaria arruinado. Foi muito stressante tentar controlar as crianças ao redor do cartaz para não pisarem, para terem atenção, para observarem, para participarem de forma ordenada, etc. Com marcas de sapatos, um rasgão aqui e outro ali, acabámos. Segundo Schon,

“todas as experiências, sejam agradáveis ou não, contêm um elemento de surpresa, quando algo não está de acordo com nossas expectativas, podemos responder à ação colocando a situação de lado, ou podemos responder a ela por meio da reflexão, tendo esse processo duas formas: refletir sobre a ação, examinando retrospectivamente o que aconteceu e tentando descobrir como nossa ação pode ter contribuído para o resultado, ou refletir no meio da ação, sem interrompê-la, chamando esse processo de reflexão-na-ação”. (Dorigon & Romanowski, 2008, p. 13)

Desta forma, numa reflexão sobre a ação, com o objetivo de aprender e de melhorar a minha prática, percebi que a principal culpada tinha sido eu. Haveria alguma vantagem em ter as crianças sob controlo? Teria melhorado a atividade se não houvesse confusão? Se as crianças não estivessem ansiosas por participar seria um indicador positivo de implicação e empenho? Eu penso que não. Concluí então que a atividade correu muito bem na medida em que as crianças estiveram sempre muito empenhadas e interessadas. Além disso não me posso esquecer de que são crianças. E, cumprindo algumas regras básicas de segurança e respeito pelos outros, as crianças devem ser espontâneas, divertidas, devem ter liberdade para se

expressarem e para serem crianças. Barulho, movimento e gargalhadas passaram então a ser um indicador positivo em vez de fatores a eliminar.

Esta primeira experiência foi muito útil para os dias de estágio que se seguiram. Na planificação, preparação e execução das atividades do projeto foi mais fácil prever este tipo de comportamento e usá-lo em benefício do trabalho e das crianças (ME, 1997; Coelho, 2004; Nunes, 2000).

A.2.3 – O Projeto

O projeto pedagógico - “Personagens Emblemáticas da História de Coimbra” - foi criado no âmbito do projeto educativo de Agrupamento intitulado “Coimbra com História”. Trabalhar personagens históricas foi desde logo um desafio porque eu própria não tinha um conhecimento suficientemente aprofundado sobre o assunto. Comecei por estudar o tema e tentar conhecer mais pormenores da história de Coimbra. Quanto mais sabia mais pânico sentia. Como é que se ensinam estas coisas a crianças com idades entre os 3 e os 7 anos para que todos compreendam e se sintam motivados? A resposta estava à minha espera nas aulas de Prática Educativa relembrando-me uma coisa que eu já sabia mas que nem sempre me recordo: não ensinam! As crianças descobrem por si se lhes dermos as ferramentas e as oportunidades certas (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza 2007; ME, 1998). Numa perspetiva de pedagogia da participação sabemos que o conhecimento construído é muito mais significativo do que o conhecimento adquirido. E quando as aprendizagens são significativas e compreendidas não são esquecidas (Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck & Dorocinski, 2002). Era por aqui o caminho. Mas quais eram essas ferramentas, quais eram essas oportunidades? Pior. Como é que isso se faz numa abordagem de trabalho por projeto? Perguntas, perguntas e mais perguntas. Por mais respostas que encontrasse parecia que nenhuma me dava todas as informações que eu procurava. Não restava outra alternativa se não trabalhar para descobrir.

As primeiras atividades do projeto correram muito bem. Tendo em conta que já conheciam a história e as personagens do milagre das rosas, começámos com uma visita da Rainha Santa Isabel que contou a história de amor entre o neto Pedro e a sua

amada Inês (Apêndice A.2, quadro 2 e figura 2), acompanhada por um teatro de sombras intencionalmente cómico para dar alguma leveza à tragédia narrada (Apêndice A.2, figura 3). Pelo silêncio que se escutou durante toda a história e pela forma rápida e certa com que responderam às nossas perguntas as crianças gostaram e estiveram com muita atenção à atividade (Apêndice A.2, figura 4). Não foi difícil perceber que, apesar do tema não ter partido das crianças como é suposto neste tipo de abordagem (Katz & Chard, 2009; ME, 1998), o interesse foi geral e as questões começaram a surgir espontaneamente. Agora que as crianças conheciam as histórias dos dois casais escolhidos como personagens emblemáticas da história de Coimbra e que estavam cheias de vontade de conhecer mais sobre a vida deles, podíamos começar a trabalhar no projeto. A teia geral foi construída no pátio. Estávamos todos sentados à volta de um grande papel de cenário e conforme as crianças colocavam perguntas nós registávamos e elas ilustravam. O resultado final foi uma teia com muito trabalho para fazer (Apêndice A.2, figura 5).

Os temas gerais para trabalhar e as duas histórias foram distribuídos por cada sala para que todos os assuntos fossem abordados e não houvesse trabalho repetido entre uma sala e outra. A intenção principal era trabalharmos o mesmo assunto mas segundo perspetivas diferentes e depois mostrar aos colegas o trabalho que tínhamos desenvolvido. Assim todos tomariam conhecimento das aprendizagens e descobertas que se iam alcançando. Em cada sala foi criada uma teia específica com os temas correspondentes. Na minha sala, em grupo, conversámos sobre as perguntas que constavam na teia geral e acabámos por eliminar algumas e introduzir outras que faziam mais sentido. No final ficámos com 3 temas gerais de trabalho, algumas perguntas para responder e com uma teia que não se parecia muito com as teias que eu já tinha visto de outros trabalhos. Pânico novamente. Mais uma questão que me levou a refletir. Mas porque é que a minha teia não se parecia com uma teia? O que é que estava a fazer de errado? Depois de algum estudo consegui perceber que no trabalho por projeto as perguntas, a informação, as aprendizagens vão surgindo conforme o trabalho avança (Katz, 1997; ME, 1998). As teias vão ganhando forma ao longo do tempo e só no final terão um aspeto que faz justiça ao seu nome. Tão pouco deve ser entendida como uma ferramenta cujo aspeto é essencial para o sucesso do trabalho (ME, 1998). As teias são uma ferramenta essencial no trabalho

por projeto na medida em que são o suporte para a organização do trabalho, não por serem esteticamente agradáveis. São um mapa onde se registam os aspetos principais que se vão trabalhando para que no final seja possível perceber quais foram os assuntos abordados, a relação entre eles, as conclusões tiradas e o caminho percorrido para lá chegar (Vasconcelos, 2011). Não importa se são muito bonitas, direitinhas, simétricas. Importa que as crianças façam parte da sua construção, que compreendam a sua função, que sejam construídas de forma a elas conseguirem “ler” a informação e que lhes sejam úteis.

Ideias arrumadas sobre teias de projeto. Mãos à obra. Com as atividades iniciais tive a intenção de recolher a primeira informação sobre os temas que queríamos abordar para termos alguma “matéria prima” sobre a qual trabalharíamos mais tarde (Apêndice A.2, quadro 3, 4 e 5). As crianças escolheram o grupo de trabalho em que queriam ficar segundo a sua preferência do tema: habitação; alimentação; e lazer na época medieval. Tive o cuidado de lhes explicar que estes lugares não eram fixos nem permanentes. Se alguém tivesse vontade podia trocar de grupo ou participar pontualmente nas atividades de outro grupo. Pretendia assim ter espaço para gerir atitudes, conflitos, interesses sem influenciar ou condicionar as escolhas das crianças. Esta ideia vai ao encontro do que podemos encontrar no livro “Qualidade e Projecto em Educação Pré-Escolar” que refere, por exemplo:

“O papel do educador incide não apenas nos conteúdos mas também na dinâmica relacional. Deve estar atento às necessidades dos vários grupos e indivíduos. Como atitude determinante do educador é indispensável estar disponível e atento. Crianças e educadores são construtores de saberes e novos saberes. Assim, os adultos valorizam o erro, a incerteza, a dúvida criadora. Não evitam o conflito cognitivo, antes o incorporam e integram.” (ME, 1998, p.145)

Tentando manter esta linha de pensamento ao longo de todo o projeto, comecei por apresentar algumas imagens sobre os nossos temas e conversámos sobre os aspetos relevantes de cada uma e sobre o que podíamos aprender com elas.

Conforme as crianças tiravam conclusões iam colando ou desenhando na teia os elementos que ilustravam essas conclusões (Apêndice A.2, figura 6).

De seguida realizámos algumas atividades para avaliação e consolidação de conhecimento. Os grupos da alimentação e da habitação fizeram um trabalho de recorte e colagem (Apêndice A.2, figura 7) e o grupo do lazer construiu o livro de regras de um jogo da época medieval - a Cabra-Cega - depois de todo o grupo o ter experimentado (Apêndice A.2, figura 8).

Sabendo da importância dos pais participarem na vida escolar dos filhos e estarem implicados nela (Reis, 2009; Silva, 2003) pedi para que as crianças, em casa, fizessem uma pesquisa sobre a habitação, a alimentação e o lazer na época medieval. A adesão foi total e todas as crianças trouxeram pesquisas que eu li em voz alta para todo o grupo e sobre as quais discutimos. Depois de recolhida esta informação, as crianças começaram a tirar algumas conclusões relevantes e, para mim, surpreendentes. Aproveitando essas intervenções pertinentes decidimos o que iríamos fazer a seguir. O grupo da habitação quis transformar a casinha num castelo porque “se havia tantos castelos nós também devíamos ter um, e com tronos para podermos ser príncipes e princesas a sério”. O grupo da alimentação quis fazer uma salada de fruta e frutos a fingir para colocar na mesa do novo castelo porque “se eles comiam tanta fruta de certeza que faziam salada de frutas e tinham sempre fruta à mão”. O grupo dos jogos quis construir os jogos “Caracol” e “Lançamento às cabeças” porque “nós também conseguimos fazer esses jogos como as crianças faziam antigamente” e “gostávamos de experimentar jogos antigos porque já conhecemos todos os jogos novos”. Assim foi. Todos pensámos sobre os materiais necessários para as nossas atividades, registámos e trouxemos de casa ou reutilizámos materiais existentes no JI. Todos trabalharam muito e com muita vontade.

Para escolher a decoração das paredes do castelo e dos tronos cada elemento do grupo desenhou-os numa folha e levámos os desenhos a votação para que todas as crianças participassem nesta escolha. Explicar de forma simples o que é uma votação, para que serve e quais os princípios que lhe são inerentes foi um desafio. Dei o meu melhor mas pareceu-me que não foi suficiente. Então resolvi mostrar como se faz e ir explicando ao mesmo tempo. “Ah!”. Agora sim, tinham percebido.

Voltámos a votar para a decoração dos jogos. E agora já pareciam *experts* na matéria (Apêndice A.2, figura 9). Escolhida a decoração do castelo, dos tronos e dos jogos só faltava colocar mãos à obra.

A pintura das paredes do castelo e dos tronos demorou alguns dias (Apêndice A.2, figura 10), mas quando montámos tudo no sítio o entusiasmo foi geral. “Está tão lindo”, “É maravilhoso”, “Está deslumbrante”. Foi tão bom ouvir. O mais importante era isto. Trabalharam muito, numa tarefa longa e que se podia tornar um pouco aborrecida, mas nunca perderam a motivação nem o entusiasmo. E no final ainda ficaram deslumbrados com o resultado do seu esforço (Apêndice A.2, figura 11 e 12). Missão cumprida.

O grupo dos jogos também pintou a base de madeira e construiu os bonecos e as bolas para o jogo “Lançamento às Cabeças”. Cada um escolheu em que queria trabalhar. Enquanto uns pintavam, outros faziam as bolas e outros os bonecos (Apêndice A.2, figura 13). No dia em que eu disse “Está pronto!” foi uma festa. Todos quiseram experimentar e passaram a manhã a jogar. De seguida passaram ao jogo do Caracol. Para este jogo era necessário construir um dado e aproveitando esse facto introduzi o conceito de cubo, algumas propriedades e características, fizemos a planificação do cubo e cada uma das crianças construiu o seu próprio cubo, decorou e pela observação dos mesmos chegaram a algumas conclusões que registámos num cartaz (Apêndice A.2, figura 14).

Enquanto isso o grupo da alimentação fez uma salada de frutas com peças de fruta que cada criança trouxe de casa (Apêndice A.2, figura 15). Fomos à outra sala mostrar a nossa salada e convidar todos os colegas para provarem na hora do lanche. Depois começámos a construção das frutas artificiais. Usando papel de revista e cola branca fizeram peras, com pasta de papel e cartão fizeram uvas e com bolas de esferovite, paus e folhas de árvore fizeram maçãs (Apêndice A.2, figura 16).

Enquanto eram desenvolvidas estas atividades principais fiz algumas tarefas paralelas que, além de servirem os seus próprios objetivos, ajudavam a ter alguma diversidade de atividades para que o projeto não se tornasse monótono. Além das atividades que já referi - votação e construção do cubo - também fizemos os trabalhos do Dia da Mãe, leitura de histórias e ilustrações (Apêndice A.2, quadro 6 e 7) e um Dia da Coroa que foi uma atividade desenvolvida em conjunto com a outra

sala. O meu grupo construiu as coroas usando triângulos de cartolina colorida que colaram livremente na base da coroa. Com esta atividade introduzi informalmente o conceito de triângulo e as suas características e fizemos uma abordagem aos padrões e sequências (ME, 1997). O resultado foi uma miscelânea de decorações que revelaram, acima de tudo, a criatividade de cada um (Apêndice A.2, figura 17). Todos quiseram usar a coroa no Dia da Coroa e todos os dias depois desse. Acabei por transformar aquele objeto numa espécie de etiqueta que me ajudava a perceber rapidamente quem estava a brincar e quem estava a trabalhar. Quem acabava as suas tarefas ou quem estava cansado e queria fazer um intervalo podia colocar a coroa e ir brincar. Nos primeiros dias todos se cansavam rapidamente das tarefas para poderem usar a coroa e brincar aos reis e rainhas. Depois a novidade passou e a coroa deixou de ter esse efeito nas crianças que já a usavam segundo as regras como se o tivessem feito toda a vida. Nestas idades é surpreendente a facilidade com que as crianças se adaptam a novas realidades. Às vezes ouve-se dizer que é difícil fazê-las cumprir as regras, que é preciso estar sempre a chamar-lhes a atenção. Pela experiência que tive, que foi obviamente curta mas que me ensinou muita coisa, percebi que o segredo está na paciência do educador e na sua capacidade de ajudar as crianças a compreender. Quando as crianças compreendem, quando participam na sua elaboração e percebem a importância das regras, sobre utilização de materiais, nas atitudes e até no respeito e convivência com os outros (ME, 1997), não acho que seja difícil levá-las a cumprir. Aliás, elas podem até tornar-se “minipolícias” das regras chamando a atenção dos colegas e dos adultos quando alguém não cumpre o que foi definido.

Ao longo de todo o projeto percebi uma grande motivação das crianças em participarem nas atividades. Para me ajudar nesta reflexão contei com o auxílio das tabelas de observação que construímos na aula de Prática Educativa e do Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC). Este instrumento de apoio à prática do educador permite uma diferenciação pedagógica mais eficaz, na medida em que facilita a perceção da relação entre observação, avaliação, documentação e desenvolvimento curricular (Portugal & Laevers, 2010). O SAC foi desenvolvido na Universidade de Aveiro por um grupo de investigadores coordenados por Gabriela Portugal e baseia-se no trabalho de Ferre Laevers. Com o auxílio das tabelas de observação foi mais fácil ir percebendo, ao longo do tempo, aquilo que motivava e

interessava mais às crianças e assim facilitou a planificação das atividades. Além deste esforço propositado para manter níveis de interesse, e refletindo sobre toda a experiência de estágio, penso que existiram vários fatores que contribuíram para criar e manter a motivação e o interesse até ao final do projeto. O facto de ser eu a “mandar” e não a educadora. Sempre que alguma criança fazia uma pergunta à educadora ela encaminhava-a para mim e lembrava que era eu quem tomava as decisões agora. Depois de uns dias já vinham ter comigo por questões relacionadas com o projeto e por todas as outras questões do dia-a-dia. Nessa mudança de referência senti alguma curiosidade da parte delas e vontade de fazer perguntas e participar só para experimentarem como era ter outra pessoa a decidir. Também o facto de trabalharem em grupo contribuiu para manter os níveis de motivação e interesse. As crianças estavam habituadas a trabalhar individualmente e esta nova forma de organizar a sala e o trabalho foi uma novidade bem aceite por todos. Crianças de 3 anos trabalharam com crianças de 4 e 5. Sendo os grupos relativamente pequenos e fáceis de gerir consegui fazê-los perceber a importância da cooperação e do trabalho em equipa. Depois das primeiras tentativas mais ou menos atribuladas conseguiram “entrar no ritmo” e entreajudavam-se muito, mesmo em situações que não estavam relacionadas com o projeto. As crianças mais velhas começaram a ajudar os mais novos a chegar aos sítios mais altos, a apertar os sapatos, a vestir as roupas da casinha, etc. Além destes fatores é preciso ter em conta que estamos a trabalhar em projeto. Significa isso que as atividades realizadas partem do interesse das crianças o que só por si é um bom fator de motivação. Apesar do tema do projeto ter sido sugerido pelas educadoras, em todas as atividades que realizei tive sempre em consideração as opiniões e sugestões das crianças. Faz toda a diferença quando se trabalha em algo por vontade própria em vez de trabalhar em algo que nos é imposto. Para as crianças é igual. Elas percebem quando as suas sugestões são tidas em conta e, como toda a gente, gostam de ser ouvidas e de participar nas decisões que também lhes dizem respeito (ME, 1997, 1998). Decisões que, aliás, dizem respeito apenas a elas. Hoje em dia a ideia de que a criança é um ser “em espera” de ser, ou um projeto de pessoa, está completamente posta de parte. Sabemos agora que as crianças são seres com agência. São pessoas que influenciam e são influenciadas pelo mundo que as rodeia. É importante permitir que elas compreendam que têm um lugar no mundo

e que podem e devem ser elas a defini-lo participando nas tomadas de decisão que dizem respeito à sua vida. Que fazem a diferença, que podem intervir e modificar o que as rodeia, que são agentes ativos e criativos na sociedade (ME, 1997). Claro que não podemos esquecer que estamos a falar de crianças ainda muito pequenas e que esta participação na sociedade tem de acontecer primeiro a um nível mais restrito como a escola ou a família. Mas é assim, aos poucos, que podemos contribuir e ajudar os mais pequenos a perceber o que é ser cidadão ou cidadã (Vasconcelos, 2011) e a tornarem-se grandes homens e mulheres com vontade de mudar o mundo e com consciência de que o esforço de cada um conta muito e por isso não devemos cruzar os braços e servir apenas de público à nossa própria vida.

A fase final de um projeto é a divulgação. Nesta fase é suposto mostrar o trabalho desenvolvido durante todo o projeto e o resultado desse trabalho (ME, 1998). Para a nossa divulgação escolhemos o dia da festa de final de ano. Mais ou menos a meio do projeto os colegas da outra sala vieram apresentar o seu trabalho sobre o vestuário da época medieval fazendo uma passagem de modelos com roupas criadas por eles. Na minha sala as crianças ficaram muito entusiasmadas e também queriam roupas para se vestirem de D. Pedro, D. Inês, cavaleiros, guerreiros, princesas, príncipes, etc. Observando a vontade das crianças de representarem as personagens do nosso projeto, eu e as minhas colegas, sugerimos um teatro sobre estas histórias. Dissemos que podiam fazer esse teatro no dia da festa para mostrarem aos pais. A adesão foi total e a partir desse dia tudo era feito com intenção de mostrar no teatro. No dia da festa montámos um cenário com os elementos que construámos ao longo do projeto (castelo, frutas, jogos, roupas e carruagens). Antes de iniciar a dramatização fizemos uma contextualização para que os pais percebessem a intenção desta divulgação. As crianças fizeram a representação das histórias do “Milagre das Rosas” e de “D. Pedro e D. Inês” enquanto uma de nós narrava. Foi um sucesso. Até os enganos foram um sucesso. As crianças estavam muito concentradas nos seus papéis (pelo menos por uns minutos) e o *feedback* dos pais foi muito bom. Gostaram muito, tanto do teatro, como de todo o projeto. Muitos disseram-nos que os filhos e as filhas falavam imenso de nós e das atividades que íamos realizando. Não há nada melhor do que perceber que o nosso objetivo foi atingido e que a motivação e

interesse que nos parecia existir era verdadeiro e chegou a casa e aos pais que nos deram os parabéns pelo trabalho desenvolvido.

Secção B – Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

B.1 – Contextualização

B.1.1 – Caracterização do Espaço

A escola que me recebeu para o estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) pertence a um concelho do distrito de Coimbra. Este município tem uma área de 138,4 km² com 17.604 habitantes e é composto, atualmente, por quatro freguesias. A escola situa-se perto do centro da vila, estando inserida num bairro habitacional. É um edifício recente constituído por quatro blocos. Apenas um deles não possui salas de aula, destinando-se somente ao bar, ao refeitório e às salas de Atividades de Tempos Livres da Cáritas e da Unidade de Ensino Estruturado (UEE). Os restantes blocos têm salas de aula, sendo que num deles podemos ainda encontrar a secretaria, a reprografia, a direção, a biblioteca escolar e o PBX.

Este é um edifício adequado às necessidades dos alunos¹ e às atividades desenvolvidas, embora alguns/algumas professores/as e funcionários/as refiram a falta de uma sala polivalente para atividades esporádicas e para os alunos brincarem protegidos do frio.

Todas as salas estão equipadas com material didático apropriado ao nível de ensino a que se destinam e a maioria dos recursos materiais encontram-se em bom estado de conservação.

A biblioteca escolar está muito bem equipada com um vasto acervo de livros, vários computadores com ligação à Internet e um espaço com diversos jogos de tabuleiro. A gestão destes recursos é efetuada pela bibliotecária de acordo com as regras estabelecidas pela direção da escola.

Dentro dos limites da escola, existe também um pátio coberto onde os alunos podem brincar abrigados da chuva, mas não do frio nem do vento, dois campos de jogos ao ar livre e um pavilhão desportivo que pertence à Câmara Municipal, sendo usado pela escola durante as aulas de Expressão Físico-Motora.

¹ Apesar de reconhecer a importância do respeito pela diferença de género optarei por, neste relatório final, usar o termo *aluno* ou *alunos* para me referir a alunos e alunas de forma a facilitar a leitura do texto.

Na zona envolvente da escola existem vários edifícios de habitação, um supermercado, um Centro de Saúde, o Quartel dos Bombeiros Municipais e a Escola Secundária, sede do Agrupamento, que neste momento acolhe também os alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico.

Como esta é uma vila relativamente pequena, é possível ir a pé a muitos outros locais, como por exemplo a Biblioteca Municipal, o Cineteatro, o Quartel da Guarda Nacional Republicana, a Câmara Municipal ou jardins públicos.

No presente ano letivo frequentam esta escola 493 alunos distribuídos por 24 turmas, sendo que 14 turmas são do 1.º Ciclo do Ensino Básico e 10 são do 2.º Ciclo do Ensino Básico. O 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico está dividido em quatro turmas com uma média de 21 alunos por cada uma.

As aulas começam às 8h 30min e terminam às 16h. O intervalo da manhã é das 10h às 10h 30min, o almoço das 12h às 13h 45min e o intervalo da tarde das 14h 45min às 15h. Entre as 16h 30min e as 17h 30min, alguns alunos frequentam as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), seguindo depois para as Atividades de Tempos Livres (ATL) até às 19h. As atividades realizadas a partir das 16h destinam-se apenas aos alunos inscritos.

B.1.2 – Caracterização da Turma

A turma com a qual estagiei está no 2.º ano de escolaridade e é constituída por 21 alunos. Destes, 3 estão a maior parte do tempo na UEE por sofrerem uma Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e cumprem um Currículo Específico Individual, de acordo com o previsto no artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Outro dos 21 alunos vem à escola com pouca frequência por sofrer de uma doença oncológica que o obriga a ficar em casa ou no hospital. Este aluno é acompanhado de forma individualizada por uma professora, tanto em casa como no hospital.

É uma turma com nível médio de aproveitamento bom, sem problemas de comportamentos desajustados e com grande espírito de entreajuda e companheirismo.

O professor titular da turma está com os alunos até às 16 horas e, depois desta hora, têm aulas com os professores das AEC (música, inglês ou expressão físico-motora).

B.2 – Itinerário Formativo

B.2.1 – Fase de Observação

As primeiras semanas destinaram-se à observação. Por sugestão do professor de Prática Educativa II não fizemos qualquer intervenção nesta fase. Ajudámos o Orientador Cooperante na correção de alguns trabalhos de casa e fichas enquanto assistíamos às suas aulas. Os alunos mostraram-se muito à vontade com a nossa presença. De facto, já estão habituados a receber estagiárias e não foi novidade terem mais três pessoas dentro da sala. Contudo, nos primeiros dias, notou-se que estavam um pouco mais agitados do que seria normal.

Na minha observação tentei focar a atenção, não só nos alunos, nos seus comportamentos e atitudes, como também no professor, na sua atuação, nas suas decisões e na relação que tinha com os alunos. Para mim, era importante ir ao encontro da rotina quando chegasse a minha vez de intervir de modo a que os alunos sentissem alguma estabilidade e segurança. No entanto, esta tentativa de aproximação restringiu-se apenas a questões como a gestão da sala, o cumprimento de regras e a resposta a comportamentos desajustados. Um dos meus objetivos para este estágio foi experimentar outras formas de ensinar, outras perspetivas do processo ensino-aprendizagem, revelar aos alunos que não existe só uma forma de aprender e que cada um deve construir o seu próprio método e assim o seu próprio conhecimento. Como em tudo, tento não assumir aqui uma posição fundamentalista e não penso que a construção do próprio conhecimento deva ser deixada à

responsabilidade de cada indivíduo. Em vez disso, o/a professor/a deve propiciar, orientar, incentivar e auxiliar

“(…) essa aprendizagem proporcionando experiências, enriquecendo o dia a dia do sujeito com materiais didáticos adequados e situações de vida que induzam e facilitem essas experiências. O conhecimento [resulta assim] de um processo de construção pessoal, de atribuição de sentidos e significados pelo sujeito” (Werneck, 2006, p. 185)

Para tal, primeiro, precisei de observar e aprender sobre a realidade que me acolheu. É essencial compreender o meio em que se atua e “a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a” (Freire, 1996, p. 41) é uma das competências fundamentais para uma prática educativa consciente, eficaz e competente. Assim, a diferença e originalidade foram o veículo para encontrar e incentivar a motivação e o interesse, enquanto que a estabilidade foi o meio de transmitir segurança e bem-estar a estes alunos.

Esta fase serviu também para conhecer melhor os alunos. Saber um pouco da sua história, do meio em que vivem, da sua família permitiu-me mais tarde ir ao encontro das suas motivações, da sua realidade e das suas necessidades. Só conhecendo cada um dos alunos é que o/a professor/a consegue desenvolver um trabalho de diferenciação pedagógica, isto é, individualizado, adaptado e intencional (Gouveia, 2012), de modo a que eles tenham acesso a “experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que [lhes] garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar” (ME, 2004, p. 23).

Rapidamente percebi que estava a lidar com uma turma trabalhadora, que gosta de aprender, que gosta de novos desafios e de participar em atividades e projetos fora do âmbito do currículo normal para o 2.º ano. Desde o “Dia da Bolota”, passando por “Eco-Escolas”, “Jogos Matemáticos”, “Heróis da Fruta”, “Flute Master”, até “Conta-nos uma história”, eles participam em tudo. O primeiro responsável é, sem dúvida, o professor. Sempre disposto a encontrar e aceitar novos desafios, com grande espírito de trabalho e empenho, colocando em primeiro lugar

os seus alunos e as vantagens que a participação nestas atividades lhes pode trazer. Uma vez que já é o segundo ano que trabalha com esta turma, nota-se a cumplicidade entre todos e a sua motivação para experimentarem coisas novas. No entanto o professor não iria tão longe se os alunos não respondessem de forma positiva as estas novas experiências, nunca dizem que não a um novo desafio. Este foi um fator que teve muita influência na minha prática e na minha própria atitude. Não tive receio de arriscar, nem de aceitar desafios e de contribuir em mais do que me era pedido.

Além dos alunos que estavam, normalmente, na sala, a turma tem 3 alunos com PEA que frequentam a UEE e visitam a sala de vez em quando. Estes alunos, apesar de fazerem parte da turma, não participam na maioria das atividades desenvolvidas em sala. Tive oportunidade de observá-los a trabalhar na UEE e na sala de aula. Sem dúvida que o seu ambiente de eleição é a UEE. Esta sala está organizada segundo o modelo TEACCH - Treatment and Education of Autistic and Related Communications Handicapped Children - que, de uma forma resumida, se pode entender como:

“Numa perspectiva educacional o foco do modelo TEACCH está no ensino de capacidades de comunicação, organização e prazer na partilha social. Centra-se nas áreas fortes frequentemente encontradas nas pessoas com PEA – processamento visual, memorização de rotinas funcionais e interesses especiais – e pode ser adaptado a necessidades individuais e a diferentes níveis de funcionamento. É um modelo suficientemente flexível que se adequa à maneira de pensar e de aprender destas crianças/jovens e permite ao docente encontrar as estratégias mais adequadas para responder às necessidades de cada um.” (Pereira, 2008, p. 17)

Sobre este tema esclarecerei mais detalhada e aprofundadamente na Parte II, “Unidade de Ensino Estruturado – Encontrei a inclusão!”.

Muito embora parecesse difícil incluir estes alunos nas nossas atividades, pela observação dos seus comportamentos e pela nossa inexperiência e alguma falta de preparação, tanto eu como as minhas colegas de estágio decidimos que não podíamos deixar de tentar.

Ainda antes de passarmos à fase de intervenção, decidimos encontrar o tema do nosso projeto. Devíamos procurar motivações e necessidades da turma ou da escola e construir o projeto a partir daí. Não foi fácil encontrar uma necessidade nesta turma. A escola também tem boas condições e muitas atividades extracurriculares em que os alunos se podem envolver. Depois de algumas conversas com o Orientador Cooperante, decidimos que iríamos trabalhar a área das artes e expressões. O professor tentava incluir estes conteúdos nas suas aulas, no entanto, confessou-nos que nem sempre era possível e sentia que os alunos deviam explorar mais estas áreas de conhecimento. Sabendo nós que o trabalho de projeto deve surgir de um problema colocado pelos alunos ou de uma motivação que eles demonstrem (Kilpatrick, 2006; Mateus, 2011), conversámos com a turma sobre o que queríamos desenvolver e eles mostraram muita vontade e avançar com a ideia.

Assim, partimos para a fase de intervenção!

B.2.2 – Fase de Intervenção

Finalmente chegou o dia de começar. Apesar dos nervos, não podia estar mais entusiasmada. Já conhecia a turma relativamente bem, já tinha percebido as características do grupo e de alguns alunos em particular, o professor colocou-nos à vontade... Começamos então. As primeiras aulas foram as mais difíceis. Não estava ainda no ritmo certo e parecia-me que as atividades não eram tão dinâmicas como eu imaginara. O Orientador Cooperante esteve sempre disponível para nos ajudar e para intervir quando lhe parecia necessário. Ajudou-nos a refletir sobre as aulas e atividades e orientou-nos ao longo deste percurso de forma a progredirmos e aperfeiçoarmos a nossa prática. O Orientador Cooperante, em contexto de supervisão na formação inicial de professores, deve facilitar a promoção dos processos de socialização numa cultura profissional e consequente construção da identidade profissional, estimular a reflexão e incentivar o aperfeiçoamento de práticas (Alarcão, 1996; Alarcão & Tavares, 2003; Moreira, Esteves & Vieira, 2011; Vieira,

1993). O acompanhamento atento e generoso do nosso Orientador Cooperante permitiu que evoluíssemos rapidamente e, em duas semanas, tudo se revelou mais fácil, mais fluído, mais dinâmico e muito mais agradável. Os alunos começaram a encarar-nos como professoras e a confiar em nós. Começámos a formar uma equipa e a construir, juntos, o nosso caminho.

As planificações também foram sofrendo evoluções ao longo do estágio. No início era difícil planificar. Não era a primeira vez, mas parecia. A pressão de querer evoluir, de estarmos diante da nossa última oportunidade para mostrarmos, na prática, aquilo de que somos capazes, tornou o processo mais pesado, mais lento. No entanto, passado um par de semanas e já com meia dúzia de planificações elaboradas, testadas e avaliadas, conseguimos aprender métodos e técnicas que facilitam o processo de planificação, ganhámos experiência e, acima de tudo, confiança.

Os primeiros dias foram, realmente, fundamentais para todo o estágio. É importante refletirmos sobre a nossa prática, avaliarmos as nossas metodologias e através dessa reflexão melhorar, adaptar e aperfeiçoar aquilo que fazemos (Alarcão, 1996; Dorigon & Romanowski, 2008).

Tendo em conta que o professor fazia uso dos manuais com bastante regularidade, não quisemos alterar demasiado os hábitos de trabalho, e por isso continuámos a dar aos alunos algumas tarefas dos livros. Ainda assim, muita coisa mudou e os manuais deixaram de ser o centro do trabalho, passando a ser apenas um meio de consolidação de conteúdos. Levámos novos materiais para a sala: livros, cartazes, vídeos, jogos... A cada novidade os alunos ganhavam mais motivação e o seu empenho e implicação nas atividades foi crescendo.

A primeira atividade pela qual fui responsável foi sobre “Regras de segurança em rios, praias e piscinas” da área de Estudo do Meio. A planificação (Apêndice B.1, quadro 8) foi construída com muito cuidado e empenho porque não há duas oportunidades de criar uma primeira impressão favorável. As nossas primeiras atividades tinham mesmo de ser cativantes e ter a capacidade de nos aproximar dos nossos alunos. Apesar de não ter conseguido cumprir tudo o que estava planificado, realizámos o essencial e o balanço desta primeira intervenção foi muito positiva. Entre a chuva de ideias inicial e o resultado final (Apêndice B.1, figura 18 e 19)

conseguimos motivação, dinâmica e interesse nas atividades, contudo, isso não significa que o trabalho foi desenvolvido exatamente como estava planeado. Não houve tempo para as dramatizações previstas e a informação do quadro ficou pouco sistematizada e por isso, foi difícil para os alunos copiá-la para o caderno. Porém, são estes pequenos contratempos que nos fazem crescer e aprender. Esta primeira experiência tornou claro que devemos desenvolver a capacidade de alterar, adaptar ou até rejeitar aquilo que planeámos fazer quando assim se mostra necessário. É importante o/a professor/a planificar de forma flexível e aberta. Planificar é só por si uma tarefa fundamental na prática educativa. Entrar numa sala de aula sem ideia daquilo que se vai trabalhar é, à partida, receita para o fracasso. É preciso pensar onde se quer chegar, antecipar alguns caminhos possíveis para atingir esses objetivos, o tempo necessário para isso e criar diferentes atividades que sirvam de veículo às aprendizagens esperadas (Zabalza, 2003). Mas a importância da planificação não se prende só com estas questões. A planificação pode e deve servir, também, de instrumento de avaliação e reflexão. Correu como esperava? Porquê? O que correu mal? O que correu bem? O que resultou e o que não resultou? O que podia ter feito diferente? O que aprendi? Estas são questões que todos os dias devemos colocar a nós próprios e na tentativa de lhes responder conseguiremos progredir, melhorar e crescer enquanto profissionais. Na mesma linha de pensamento, Cortesão (1994), afirma que:

“um professor pode e deve crescer profissionalmente e, tal como acontece com os alunos, só crescerá se for fazendo coisas que antes não fez e sobretudo coisas, de reflexão, da análise crítica, de autodomínio, de capacidade de oferecer aos alunos aquilo que eles esperam e têm necessidade e não aquilo que lhe é mais fácil dar.” (Cortesão, 1994, p. 115)

Na segunda intervenção apareceu a matemática. Sentido combinatório da multiplicação. A intenção era sermos criativas e inovadoras, assim, optámos por planificar um trabalho de grupo (Apêndice B.1, quadro 9). Esta era uma metodologia de trabalho pouco explorada pelo professor e pareceu-nos um bom incentivo à motivação. E foi. Mas foi também um incentivo à confusão, à conversa paralela e à

distração. Os primeiros minutos faziam adivinhar o fracasso desta atividade. Porém, os ânimos foram acalmando, consegui explicar o que pretendia com aquela atividade e, com a ajuda do Orientador Cooperante, transformei a atividade numa competição, o que os motivou a concentrarem-se no problema e a quererem, realmente, resolvê-lo. As soluções foram aparecendo e criou-se um espaço de debate sobre as resoluções que cada grupo tinha realizado e os seus significados. Foi importante que os alunos tivessem liberdade para discutirem as suas ideias. Deste modo, conseguiram chegar, autonomamente, às conclusões previstas e, por isso, compreenderam bem o que estavam a aprender, qual o seu propósito e até previram algumas situações do seu dia-a-dia em que poderão precisar destes conhecimentos. Por outro lado, eu, enquanto professora estagiária, aprendi que trabalhos de grupo não são fáceis de gerir. É preciso saber equilibrar o diálogo e a discussão com a concentração, o foco no objetivo principal e a motivação para realizar a atividade de forma eficiente e produtiva.

As atividades seguintes correram cada vez melhor. Melhor ainda quando, finalmente, começámos com o projeto. No momento em que demos início ao nosso projeto, percebemos que nos ia ocupar demasiadas horas e não seria possível dividir o tempo entre Seminário Interdisciplinar e Prática Educativa. A solução: trabalhar tudo em simultâneo, articulando conteúdos, relacionando aprendizagens, cruzando experiências...

Assim partimos para o desenvolvimento do projeto!

B.2.3 – Trabalho de Projeto no 1.º CEB

O projeto que desenvolvemos em contexto de 1.º CEB nasceu de uma fusão entre aquilo que nós, estagiárias, pensávamos ser uma necessidade da turma e uma ideia/desafio lançado pelo Orientador Cooperante. Ainda na fase de observação, percebemos que esta turma não trabalhava as artes e expressões com a frequência e a intenção que para nós seriam as ideais. A exploração das artes e expressões em contexto de 1.º CEB não deve ser restringido a ilustrações de textos, pintura de

desenhos temáticos ou a um passatempo para quem acaba as tarefas mais depressa. Em conversa com o professor titular da turma, percebemos que esta era também uma preocupação sua, mas que não estava a conseguir conciliar todo o trabalho das restantes áreas de conteúdo com a exploração das artes e expressões como gostaria. A arte, em contexto educativo, pode ser trabalhada de duas formas: a) em articulação com outras áreas ou; b) por si só (UNESCO, 2006). Embora seja um excelente veículo de aprendizagens e um fator de motivação para os alunos, a arte não deve ser vista apenas sob esta perspetiva. Aprender sobre arte, fruir a arte, criar arte, conhecer arte... Tudo isto é tão importante como saber ler, escrever ou contar. Depois de discutirmos esta ideia com o Orientador Cooperante, decidimos que este era o caminho a seguir.

Os alunos e o professor, como já referi anteriormente, participam, com muita frequência, em projetos e atividades extra curriculares. Seguindo esta linha de ação, e mais uma vez com a ajuda do docente, chegámos à conclusão que poderíamos desenvolver o nosso projeto fora de portas. Isto é, em vez de estarmos na sala ou na escola, podíamos sair, conhecer a comunidade, interagir com as pessoas e entidades que dela fazem parte. Para isso, sugeri que procurássemos informação sobre *Outdoor Learning* e Escola Nova. Eram dois conceitos novos para nós. Foi a ajuda de que precisávamos naquele momento.

Outdoor Learning é uma corrente educacional que defende a utilização do meio envolvente como veículo principal para as aprendizagens. Em vez de os alunos estarem dentro de uma sala de aula a aprender de forma monótona e pouco significativa, estes devem sair e conhecer o meio envolvente, devem interagir com as pessoas e desta relação com os espaços e com as gentes é que nascem as aprendizagens, não só formais, mas também sociais, relacionais, pessoais e culturais (Education Scotland, 2011; Pether, 2012; Thorburn & Allison, 2012).

Esta ideia de tirar os alunos das salas e permitir que as aprendizagens sejam desenvolvidas em contextos reais e em contacto com a comunidade não é nova. Na primeira metade do século XX, aconteceu um movimento de renovação do ensino, na Europa, nos Estados Unidos da América e no Brasil, ao qual se chamou a Escola Nova e que, mais tarde, evoluiu para aquilo que hoje conhecemos como Movimento

da Escola Moderna (Alves, 2010; Figueira, 2004; Nóvoa, 1990). Para criar uma imagem do que foi e do que significou, naquele tempo, o movimento da Escola Nova, tomemos em consideração as palavras de Ferrière (1928, cit. Por Nóvoa, 1988):

“Um belo dia, deu diabo uma saltada à terra e verificou, não sem despeito, que ainda cá se encontravam homens que acreditassem no bem. O diabo conclui (...) que era urgente tomar providências. E pensou “comecemos pela infância”. Então, disfarçando-se de enviado de Deus [ordenou]: “Criem uma escola!” e, seguindo-se o conselho do diabo, criou-se uma escola. Ferrière explica depois todo o mal feito por esta diabólica criação, até que surgiu o Movimento da Escola Nova e com ela o fim destas infernais gaiolas, terminando com um conselho aos seus leitores: “Se ainda encontrases dessas escola à moda antiga, sacode o mestre na sua cátedra, desperta-o, e diz-lhe que os tempos são outros (...) fazes uma grande favor aos milhares de traquinas que folgam felizes de viver!” (pp. 5-6)

Assim, uma das ideias defendidas pela Escola Nova era precisamente a pertinência da utilização da comunidade e do meio envolvente como veículo de aprendizagens significativas (Santos, 2003).

Desta forma, encontrámos o tema do nosso projeto: “Artistas fora de portas”.

A ideia era criar um espetáculo solidário. Espetáculo, porque iríamos explorar diversas formas de arte e, como a arte existe para ser mostrada, admirada e interpretada, a forma de divulgarmos o nosso trabalho seria através de um espetáculo. Solidário, porque valores como a solidariedade, o respeito pelos outros e a generosidade são essenciais na formação de qualquer cidadão ou cidadã. Porque é dever do/a professor/a e da escola criarem condições para os seus alunos crescerem como pessoas honestas, respeitadoras e com valores. Podemos também encontrar esta ideia na LBSE quando refere que:

“O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da

personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.” (artigo 2º)

No desenvolvimento deste projeto foram realizadas inúmeras atividades com dois objetivos gerais bem definidos: 1) Promover o desenvolvimento global dos alunos em harmonia com os valores da verdade, justiça, democracia, solidariedade e responsabilidade social; 2) Promover o desenvolvimento físico e motor em harmonia com os valores da educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões neste domínio. Interligando o projeto com o programa do 2.º ano, conseguimos criar uma dinâmica de trabalho muito interessante e que, na minha opinião, resultou muito bem. Algumas atividades estavam ligadas à exploração do conceito de solidariedade. Afinal o que é ser solidário? Porquê ser solidário? Com quem devemos ser solidários? Quando devemos ser solidários? Várias questões que para nós, adultos, são claras, mas que para as crianças são bastante complexas e precisam de ser esclarecidas para serem compreendidas. Desta forma, explorámos diferentes histórias que permitiam a discussão em torno destas questões. “Natal nas asas do arco-íris” foi a primeira. Antes das férias de Natal fizemos uma apresentação da história, tentando recriar na sala o ambiente descrito no texto com recurso a imagens reversíveis. De seguida, discutimos sobre o que é o Natal e os alunos criaram uma obra plástica onde puderam explorar algumas formas de expressão plástica e assim mostrar qual era, para si, o significado do Natal (Apêndice B.2, figura 20). Outra história explorada foi “A árvore generosa”. Desta vez, contada com ajuda de um teatro de sombras, esta história permitiu compreender qual o significado e a importância de ser generoso (Apendice B.2, figura 21). Esta atividade correu tão bem que o professor, os alunos e nós quisemos levá-la para o nosso espetáculo, transformando-a num teatro de

sombras humanas. Conseguimos com isso explorar mais uma forma de arte e expressão e dar mais uma oportunidade aos alunos de desenvolverem a sua criatividade e capacidade de expressão corporal. Outras histórias foram exploradas neste sentido, sempre em articulação com o programa de Português.

Ao mesmo tempo que explorávamos estas histórias e o conceito de solidariedade, fomos criando o espetáculo. A nossa primeira sugestão foi interpretarmos uma adaptação da obra “O Carnaval dos Animais”, música de Camille Saint-Saëns e história de José Varela. Apresentámos a história (Apêndice B.2, figura 22), explorámos e interpretámos o texto e explicámos a nossa ideia aos alunos. Todos se mostraram muito motivados. Mais ainda quando lhes mostrámos as músicas que iriam acompanhar o teatro. Ouvimos todas as músicas e os alunos identificaram a relação entre cada uma das personagens do texto e a respetiva música. Era necessário agora escolher as personagens que cada um iria interpretar. Para isso, e mais uma vez em articulação com o programa, construímos um pictograma onde cada aluno pôde escolher a sua personagem, colando uma figura no local que lhe pertencia (Apêndice B.1, figura 23). Explorámos, desta forma, alguns conteúdos de OTD do 2.º ano: recolher dados, representá-los em pictogramas e gráficos de barras e interpretar os dados recolhidos e organizados. De seguida, passámos à fase artística do projeto.

As músicas foram trabalhadas uma a uma. A primeira vez permitiu-nos perceber aquilo de que os alunos eram capazes, ou não, a sua sensibilidade para interpretar a música e a sua capacidade de expressão corporal. Na segunda exploração, usámos essa informação para adaptar atividades de modo que os alunos progredissem nessas competências, transformando as suas dificuldades em capacidades (Apêndice B.1, figura 24). Foi um caminho árduo para os alunos porque viram-se, constante e sucessivamente, diante de desafios que não esperavam. Habitados a pedirem-lhes que raciocinem para resolver um problema, que se concentrem para ler um texto, estes foram, sem dúvida, dias de superação. Sejam criativos! Imaginem! Sintam! Ouçam! Às vezes eles pareciam olhar para nós como quem diz: “Elas devem estar a brincar!”. Mas não estávamos. Tudo o que realizámos teve um propósito, um objetivo. Como já foi referido neste texto, a arte por si só é um domínio que pode e deve ser explorado em contexto educativo. Nós percebemos rapidamente que estes alunos eram pouco criativos, pouco expressivos, não

compreendiam o que era interpretar, sentir ou mesmo ouvir uma música. “Ouvir com ouvidos de ouvir” era o que costumávamos dizer. E aos poucos conseguimos. Ultrapassando as dificuldades, as vergonhas, os medos... Conseguimos! Todos juntos!

A segunda parte do nosso espetáculo invocava os nomes de grandes poetas e poetisas portuguesas. Um recital de poesia. Começámos com Fernando Pessoa e “Todas as cartas de amor”. Interpretámos e explorámos o texto. Não correu como esperávamos. Os alunos ainda não se sentiam à vontade com o texto poético e as suas características. A confusão entre os tipos de texto, entre rima, quadra e verso, foi suficiente para percebermos que havia trabalho pela frente nesta área. Assim, entre outras atividades, construímos um texto poético de forma coletiva. Eles gostaram, quiseram repetir e nós concordámos, mas, desta vez, fizeram-no individualmente. Os poemas foram construídos tendo por base as personagens que cada um interpretaria no “Carnaval dos Animais” e o resultado, na minha (suspeita) opinião, foi muito bom. Tanto que decidimos, nós e os alunos, que o recital já não iria ser apresentado com poemas de grandes poetas, mas sim com os seus próprios poemas. Para complementar esta apresentação, criaram ainda ilustrações dos seus poemas e uma obra de arte (criada com a ajuda dos pais e encarregados de educação) que foram apresentadas no dia do espetáculo solidário (Apêndice B.2, figura 25).

A terceira e última parte do nosso espetáculo foi o teatro de sombras humanas. Este desafio lançado pelo Orientador Cooperante, aquando da nossa apresentação da história, foi imediatamente aceite pelos alunos e, claro, por nós. Com tanto entusiasmo era difícil dizer que não. O teatro de sombras humanas permitiu que os alunos desenvolvessem a sua expressão corporal, só que, desta vez, tinham a vantagem de não mostrar a cara. O pano branco à frente permitiu-lhes desinibirem-se mais e vimos, nesta atividade em particular, uma grande evolução destes alunos no que respeita à expressividade e à interpretação.

Ainda no âmbito do projeto, procedemos à divulgação do espetáculo com a construção de uma notícia, enviada aos meios de comunicação locais e de um convite distribuído na escola e na comunidade (Apêndice B.2, figura 26).

Este projeto não teria sido o mesmo sem a ajuda dos pais e encarregados de educação. Foram muito prestáveis, confiaram em nós e no nosso trabalho, e no final

mostraram-nos como estavam contentes por termos feito parte da vida dos seus filhos. O trabalho em equipa entre pais e escola é um fator fundamental no sucesso dos alunos (Reis, 2008; Oliveira, 2010). Hoje em dia, felizmente, é quase universal a ideia de que,

“A educação constitui uma das componentes fundamentais do processo de socialização de qualquer indivíduo, tendo em vista a integração plena no seu ambiente. A escola não deveria viver sem a família nem a família deveria viver sem a escola. Uma depende da outra, na tentativa de alcançar um maior objetivo, qualquer um que seja, porque um melhor futuro para os alunos é, automaticamente, para toda a sociedade.” (Picanço, 2012, p.14)

Eu tive o privilégio de estagiar numa turma onde isso aconteceu. Os pais são muito interessados e motivados a participar ativamente na vida escolar dos filhos e o professor, compreendendo a importância desta relação, incentiva e promove esses momentos de parceria.

O trabalho de projeto, neste estágio, foi uma experiência incrível. Desenvolver o projeto em articulação com o programa, cumprindo o currículo definido para o 2.º ano, mostrou-nos que o 1.º CEB não tem de ser passado numa sala ou numa escola como se se tratasse de um mundo à parte. Não é. É um mundo que faz parte. Faz parte de uma realidade maior. Maior em espaço e em tempo. O 1.º CEB pode e deve ajudar as crianças a entenderem o meio em que se inserem. Na perspetiva ecológica do desenvolvimento de Bronfenbrenner (1996, cit. por Yunes & Juliano, 2010)

“a interação da pessoa com o ambiente é caracterizada pela reciprocidade. A pessoa em desenvolvimento molda-se, muda e recria o meio no qual se encontra. O ambiente também exerce influência no desenvolvimento da pessoa, sendo este um processo de mútua interação” (p. 354)

Assim, daqui em diante, parte dos meus esforços vai ser no sentido de mostrar aos meus alunos diversas formas de estarem na sociedade, de a influenciarem e de compreenderem até onde são influenciados por ela, de mostrar-lhes que o mundo é gigante e que nele encontramos todas as ferramentas de que precisamos para crescer, para aprender, para sermos quem queremos ser. A maneira e a intenção com que usamos essas ferramentas é o que nos distingue e nos caracteriza. E foi desta forma que deixei o centro de estágio. Com muita vontade de voltar ao 1.º CEB.

PARTE II - Experiências-chave

1. Abordagem de Mosaico

Ao longo do estágio em Educação de Infância foi desenvolvido um estudo com recurso a uma nova ferramenta na área da investigação com crianças pequenas denominada Abordagem de Mosaico. Este multimétodo de investigação oferece ao investigador e às crianças diversos recursos de recolha e partilha de informação (Clark, 2004; Clark, McQuail & Moss, 2003). A inovação desta abordagem está no facto de se centrar exclusivamente na criança. Escutar e dar voz às crianças. Outros métodos de investigação relacionada com crianças pequenas concentram-se naquilo que os adultos ou as crianças mais velhas pensam, sabem ou desejam sobre o mundo dos mais novos. Percebemos facilmente porquê. É mais simples seguir esse caminho uma vez que as crianças pequenas não se exprimem com tanta clareza ou, se pensarmos em crianças muito pequenas, nem sequer falam. Como poderiam participar nas investigações? A Abordagem de Mosaico tenta ultrapassar este e outros obstáculos de forma a que sejam as próprias crianças a dar opinião sobre o que se passa ao seu redor e a serem realmente escutadas e tidas em conta perspetivando-as como *experts* das suas vidas (Langsted, 1994). Quem melhor do que nós próprios para sabermos o que é bom para a nossa vida, ou o que nos agrada mais, ou o que não gostamos? Se entendemos as crianças como seres ativos e criativos, temos de ser coerentes com aquilo que defendemos. Esta metodologia é, na minha opinião, o espelho perfeito deste olhar sobre a criança.

Esta implicação das crianças em todo o processo de investigação e decisão cria uma excelente oportunidade na educação para a cidadania. Mostrar às crianças que podem participar, mudar, intervir e melhorar o mundo ao seu redor é o primeiro passo (ME, 1997). Quando uma criança percebe que a sua opinião conta na perspetiva global. Quando compreendem que ocupam um lugar na sociedade e no mundo e que podem, enquanto indivíduos, mudar esse mundo e essa sociedade. Quando mostramos que é através da escuta e do respeito pelos outros que conseguimos construir algo benéfico a todos, estamos a educar para a cidadania. Mais uma vez chamo a atenção para o facto de que trabalhamos com crianças muito pequenas e por isso esta implicação, intervenção e participação são ao nível do seu

ambiente familiar e quotidiano (escola, família, amigos,...). Mas é aos poucos que se começa e se as crianças compreenderem o seu papel neste meio mais restrito vão crescer e alargar naturalmente o seu raio de ação e participação na sociedade.

Para operacionalizar esta investigação podemos recorrer a diversos instrumentos: observação, fotografias, vídeos, entrevistas, reuniões, mapas, desenhos, ilustrações, percursos, etc. Para reunir e organizar todas as informações recolhidas utiliza-se a “Manta Mágica” (Clark & Statham, 2005). Sendo um método de investigação ainda recente, a Abordagem de Mosaico aparece, na maioria dos documentos, descrita em investigações ligadas à transformação dos espaços físicos. No entanto pode ser aplicada em qualquer outro domínio que queiramos investigar desde que adequemos os recursos de acordo com o que pretendemos estudar.

No meu estágio em Educação de Infância o tema da investigação escolhido foi: “Como me sinto no Jardim de Infância”. Queria perceber o que as crianças pensavam sobre o JI, como se sentiam, se gostavam ou não, o que gostavam mais, o que gostavam menos, e as razões para essas escolhas. Expliquei às crianças o que pretendia fazer e quais seriam as diferentes etapas desta investigação. Pedi voluntários para me ajudarem neste estudo e a maior parte quis participar. Apesar de saber que não iria conseguir fazer o estudo com todos eles não excluí ninguém. Desconfiei à partida que alguns iriam desistir pelo caminho e seriam eles próprios a querer sair do estudo. A minha suposição acabou por se confirmar e apenas duas meninas levaram o estudo até ao fim.

Em primeiro lugar, e ainda antes de lhes ter explicado o que ia acontecer, observei alguns comportamentos que selecionei como indicadores para o meu estudo (Apêndice C, quadro 10).

De seguida fizemos a primeira reunião para eu explicar o que ia acontecer e para registar já alguns comentários acerca deste tema. Selecionei os que me pareceram mais ilustrativos da opinião geral e colámos no primeiro mosaico da nossa Manta Mágica. A segunda fase foi fazer uma ilustração do sítio onde se sentiam melhor no J.I., o local preferido ou a brincadeira que mais gostavam de fazer (Apêndice C, figura 27).

Depois vieram as primeiras entrevistas (Apêndice C, quadro 11). Nesta fase perdi a maioria dos meus voluntários. Apesar de tentar transformar a entrevista numa conversa informal, enquanto jogávamos um jogo ou brincávamos a qualquer coisa, a verdade é que a maior parte se mostrou desmotivada para a conversa e muito mais interessada na brincadeira. Se eu precisasse de todas as crianças para o meu estudo teria de rever o modo como orientei as conversas, a minha atitude, a minha postura, entre vários outros fatores que possam ter contribuído para esta desmotivação. Mas a verdade é que, tendo em conta o tempo disponível para desenvolver esta investigação, eu seria obrigada, de uma maneira ou de outra, a deixar alguns pelo caminho. Duas crianças era o ideal para trabalhar. Na fase seguinte tive quatro crianças. Uma menina com 5 anos, uma com 4 e dois rapazes de 3. Nesta etapa do estudo fizemos os percursos com fotografias e mapas. As instruções eram simples: andar pela escola, ir fazendo o desenho dos sítios por onde passavam e tirar fotografias às coisas que para eles eram mais importantes na escola: pessoas, sítios preferidos, coisas que gostavam e que não gostavam, etc. Eles decidiam e explicavam porquê. Os dois rapazes de 3 anos desistiram nesta fase porque não queriam justificar as fotografias, só queriam era tirar fotografias. Como eu insisti para eles irem explicando para que eu pudesse registar, acabaram por se desmotivar e disseram-me que já não me queriam ajudar mais. Imprimi as fotografias das duas meninas resistentes e pedi para que elas explicassem ao grupo o que é que tinham escolhido fotografar enquanto íamos colando as fotografias na Manta Mágica de acordo com o mapa que tinham desenhado (Apêndice C, figura 28).

Colaram ainda algumas das frases que me tinham dito durante as entrevistas e que eu seleccionei para fazerem parte da Manta Mágica e as suas ilustrações. Para minha surpresa as duas meninas souberam muito bem identificar as suas frases e explicaram mais uma vez, e agora para todo o grupo, o que tinham dito. Por esta altura a Manta Mágica já estava bem recheada de informação. O próximo passo foi falar com a educadora. Fiz algumas questões focando-me mais nas duas crianças que acabaram o estudo porque iriam ser essas os alvos das minhas reflexões e conclusões. Registei para mais tarde comparar com a restante informação (Apêndice C, quadro 12).

Devido à falta de espaço na sala para colocar a Manta Mágica, resolvi que devia ser um objeto fácil de colar em qualquer local da escola e das formas mais variadas. Por isso escolhi algumas cartolinas de cores diferentes e em cada uma delas fomos colando as várias informações de cada fase. Quando queríamos ver a Manta Mágica ou acrescentar informação tirávamos as cartolinas do armário e colávamos numa parede ou até no chão. Depois de a usarmos voltávamos a arrumar. Por isso esta Manta Mágica não teve apenas uma configuração nem um local específico (Apêndice C, figura 29).

No dia da divulgação do projeto aproveitei também para expor a Manta Mágica e explicar aos pais como tinha sido desenvolvido este estudo.

Este estudo foi bastante difícil de desenvolver. Desde alguma falta de informação acerca da metodologia usada até à árdua tarefa de levar as crianças a falarem sobre as suas preferências sem influenciar de maneira nenhuma o seu discurso. Mas são os maiores desafios que nos ensinam mais e em cada problema devemos ver a oportunidade de progredir e aprender.

Nas minhas conclusões a ideia principal é de que as crianças sentem-se confortáveis, respeitadas e felizes no JI. As crianças que levei até ao fim do estudo estão muito bem integradas no grupo, são muito autónomas e sentem-se bem no JI. A educadora mostrou conhecer muito bem o seu grupo e cada uma das crianças individualmente. Identificou todos os pontos positivos e menos positivos que cada uma das duas meninas encontra na escola e coincidiu exatamente com aquilo que as próprias crianças disseram. O clima do grupo era muito positivo e as relações entre as crianças, adultos e entre adultos e crianças eram de amizade e respeito. A I. foi a criança que se mostrou mais à vontade durante o estudo. Sempre respondeu de forma positiva aos desafios que lhe propus. Revelou um elevado sentido de responsabilidade e uma grande autonomia na execução de todas as atividades. Conseguiu explicar sempre as suas escolhas e justificar as suas opiniões. Por outro lado, a M., tendeu sempre a imitar comportamentos dos colegas antes de tentar fazer as coisas por si. Tive de a incentivar bastante a pensar, a imaginar, a contar os seus sentimentos, emoções, etc. Esta criança veio para este JI este ano por ter tido

problemas no JI que frequentava anteriormente. Tem bastantes recordações desse tempo e a maioria são recordações más. Assim, a M., adora este JI, sente-se muito bem e diz que nunca quer sair daqui. A atitude desta criança está, com certeza, influenciada pela sua experiência anterior e por isso eu tentei desenvolver um pouco mais a conversa/entrevista com ela. No entanto, não consegui desmontar esta ideia de JI ideal que ela tem e, por um lado, ainda bem. Se ela se sente bem e acha que este é o sítio perfeito para passar os seus dias significa que é feliz aqui e, para mim, isso é o mais importante.

2. Trabalhar por projeto: um problema ou uma oportunidade?

O trabalho no JI foi desenvolvido seguindo a metodologia de trabalho por projeto. Mas afinal o que é trabalhar por projeto? Foi a primeira coisa que pensei. A resposta foi chegando aos poucos, conforme se desenvolvia o próprio trabalho, através de pesquisas e com a ajuda das professoras de Prática Educativa.

O trabalho por projeto em Educação de Infância pode ser entendido através de diferentes perspetivas. Lembrando Leonard Boff, *cada ponto de vista é a vista de um ponto*, e por isso não podemos aceitar apenas uma verdade sobre as coisas. Assim olhei para o trabalho por projeto.

“para desenvolver esta metodologia de trabalho com as crianças, o educador ou o professor não pode deixar de a usar também, de modo consistente, no seu trabalho em equipa pedagógica (incluindo o pessoal auxiliar ou outros agentes educativos) ou na forma como os pais são envolvidos pedagogicamente na instituição. Trata-se de um “método de trabalho” que atravessa a multiplicidade das dimensões das nossas vidas.” (Vasconcelos, 2011, p.9)

Estava então na hora de rever a minha prática e o meu método de trabalho. Para conseguir que as crianças desenvolvessem um projeto, eu própria teria de organizar o meu trabalho, planificar e atuar de acordo com a metodologia de trabalho escolhida. Soa a algo difícil mas, se para além disso também tenho de envolver toda a comunidade escolar e os pais, soa ainda pior. Mas uma coisa que me ensinaram os/as professores/as da ESEC foi que aqui a expressão “não consigo”, não existe. Tudo é possível com esforço, dedicação e trabalho. Decidi ignorar os nervos e o medo e continuar a trabalhar. Continuemos então na busca pelo significado de trabalho por projeto.

Este método de trabalho foi divulgado em Portugal pela primeira vez no ano de 1943 pelas mãos de Irene Lisboa com o seu livro “Modernas Tendências da Educação”. Nesta obra a autora afirma que “cada projeto contém uma ideia sujeita a desenvolvimento. Quanto mais oportuna e interessante ela for, maior será o seu

alcance” (Lisboa, 1943, cit. por Vasconcelos, 2011, p. 10). Eu tinha então de encontrar uma ideia interessante e oportuna para trabalhar com as crianças. Mais, segundo Katz & Chard (2009), o trabalho por projeto deve incentivar e desenvolver a “vida inteligente” da criança, ativando “saberes, competências, a sensibilidade estética, emocional, moral e social”. Percebi que um projeto com todas estas características não ia surgir de repente nem de uma vez só. Antes de criar um trabalho oportuno, interessante, que ativasse saberes, competências, sensibilidade estética, emocional, moral e social eu precisava saber mais. Saber mais sobre o trabalho por projeto, saber mais sobre o centro de estágio e saber mais sobre as crianças. Percebi que só depois de me integrar no ambiente do JI e de conhecer um pouco melhor as crianças é que eu seria capaz de pensar num projeto oportuno e interessante.

Mais à frente uma nova luz: “importa sobretudo que se interrogue [o educador] se está, de certo modo, a “impor” a sua proposta (...) ou se está, de facto, a dar oportunidade para que as crianças participem real e genuinamente na decisão...” (ME, 1998, p.103). Além de ser oportuno e interessante tem ainda de ser decidido em conjunto com as crianças. Podemos também ler na mesma obra que não só as crianças devem participar na decisão do tema do projeto como deve partir do seu próprio interesse. Deste modo, o papel do/a educador/a é estar atento/a e saber aproveitar os interesses e motivações demonstradas pelas crianças. Não chega o educador escolher três ou quatro temas e depois perguntar às crianças qual preferem. Não é a esse tipo de participação que se refere o texto. É uma participação “real e genuína”.

Por esta altura já sabia que o projeto deve ser oportuno, interessante, potenciar saberes e competências, ativar sensibilidade estética, moral, emocional e social, partir do interesse das crianças e cujo tema tem também de ser aceite por elas. Mas o que é trabalhar por projeto? Trabalhar mesmo? Na prática? Havia ainda muitas perguntas por responder.

Começa o estágio. Chega o dia de iniciar o projeto. O tema não partiu do interesse das crianças, por motivos que estavam fora da minha área de influência,

mas, rapidamente, se transformou num assunto motivador de questões, curiosidade e de interesse. O próximo passo é planear o projeto.

“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: quem faz o quê? organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar?”

(Vasconcelos, 2001, p.15)

Passámos por todos estes passos e chegámos ao momento de começar a trabalhar. E eu? Qual era o meu papel no meio daquela “confusão organizada” de trabalhos e pesquisas e pinturas e desenhos e informação. Na metodologia de trabalho por projeto o educador desempenha vários papéis, todos fundamentais ao desenvolvimento do trabalho. Pode ser mediador, facilitador, gestor, avaliador... (ME, 1998; Katz e Chard, 2009; Vasconcelos 2011). Pode assumir diferentes tarefas e atitudes, mas sempre potenciando e nunca condicionando as aprendizagens, a construção do saber e o desenvolvimento das crianças. Tentando desempenhar todas essas funções fui mediando conflitos intelectuais e pessoais, facilitando aprendizagens e descobertas, gerindo recursos e tempo, avaliando a minha prática e o projeto e trabalhando, sempre, para que as atividades desenvolvidas fossem ao encontro daquilo que as crianças esperavam e queriam aprender.

Já tínhamos passado a primeira fase de definição do problema, a segunda de planificação e desenvolvimento, a terceira de execução e faltava a última de divulgação e avaliação. Um caminho curto no tempo mas longo na experiência. Estava quase a terminar o projeto e até agora tudo tinha corrido bem.

“Esta é a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros: a sala ao lado, o JI no seu conjunto, a escola do 1.º ciclo, o Agrupamento, as famílias, a comunidade envolvente... Expõe-se uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e nos corredores, elaboram-se álbuns, portefólios, divulga-se.” (Vasconcelos, 2011, p.17). Para mim a divulgação foi uma festa. Uma grande festa de final de ano letivo em que as crianças puderam dramatizar uma peça utilizando recursos e aprendizagens criados e construídos ao longo do projeto. Esta divulgação

a toda a comunidade escolar e às famílias serviu também de meio de avaliação do meu trabalho (Katz & Chard, 2009; Vasconcelos, 2011). Ao expor a documentação, os trabalhos, as obras de arte, tudo o que foi construído ao longo do estágio, consegui ter uma visão geral do trabalho que desenvolvi, daquilo que consegui, ou não, fazer, do que podia ter feito melhor, do que não devia ter feito. Além disso deixei que outros tivessem acesso a toda essa informação e que também eles avaliassem e discutissem sobre o projeto que tinha sido desenvolvido. Foi uma experiência muito boa, muito interessante, muito enriquecedora para mim, e acredito e sinto que o foi também para as crianças com quem trabalhei.

E assim, o que primeiro parecia um problema revelou-se uma oportunidade de aprender e de crescer, principalmente, a nível profissional mas, também em grande parte, a nível pessoal.

3. A importância da relação entre família e escola.

A família tem um papel fundamental e insubstituível na educação das crianças. Epstein (1987), tendo por base a teoria ecológica do desenvolvimento de Bronfenbrenner sobre os diferentes contextos em que o indivíduo atua, refere que a família é um dos ambientes mais importantes do mundo ecológico da criança, uma vez que é através dela que a criança tem o primeiro contacto com o mundo ao seu redor. Embora as responsabilidades da escola sejam distintas das responsabilidades das famílias, sabemos que existem obrigações comuns entre elas (Epstein, 1987). A participação e implicação da família na vida escolar das crianças deve fazer parte das preocupações, tanto dos profissionais de educação, como também das próprias famílias (Reis, 2009). Uma relação saudável e de entreajuda entre o meio familiar e o meio escolar só traz vantagens ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Quando estas duas dimensões da sua vida se cruzam e se complementam é natural que a criança se sinta mais segura, mais confiante e mais feliz tanto num meio como no outro (ME, 1997; Silva 2003).

O JI onde estagiei podia servir de exemplo a seguir no que respeita à relação escola-família. Em alguns momentos pedi a colaboração de casa com trabalhos, pesquisas ou contribuição em géneros para algumas atividades. Sempre, em todos os momentos, a maioria das crianças e respetivas famílias participaram e contribuíram. A primeira vez que fiz um pedido para casa contava com três ou quatro participações que serviriam apenas de arranque para as restantes atividades. Enganei-me. Choveram trabalhos e pesquisas. Todos os dias alguém trazia mais qualquer coisa. Fiquei impressionada com a adesão das famílias e tentei mais uma e outra vez. Foi muito bom perceber que, na maioria dos casos, as famílias estavam atentas e disponíveis para participar nos trabalhos e atividades do JI. A ideia de que o que é da escola fica na escola e o que é de casa fica em casa, aqui, felizmente, não era a realidade. Mais tarde, já no final do ano, percebi que esta participação das famílias ia ainda mais além do que isso. A associação de pais, na qual participavam ativamente quase todos os pais, é corresponsável pelas festas da escola. No último dia fizeram arraial com sardinhada, carne assada, música, rifas, dança, trouxeram o Panda para

brincar com as crianças... Foi a maior festa de fim de ano escolar que eu já assisti num JI. Completamente diferente do que eu esperava. É uma escola pequena, tem apenas duas salas de pré-escolar. Mas apareceram pais, avós, primos, tios, amigos... Parecia que toda a gente tinha sido convidada. Foi um dia muito alegre com muita animação e, o mais importante, as crianças andavam radiantes. Corriam, brincavam, puxavam os familiares para mostrarem os seus trabalhos nas salas, queriam mostrar tudo porque tudo estava à vista, explicavam tudo porque sabiam do que falavam...

Neste ambiente de grande comemoração e alegria apresentei o projeto pedagógico desenvolvido durante o estágio e as crianças fizeram o teatro final. De seguida aconteceu algo que eu também não esperava. Um pai pediu para dizer algumas palavras e fez questão de referir que o trabalho que tínhamos desenvolvido no estágio foi muito bom e que as crianças davam um *feedback* muito positivo do nosso projeto, que aprenderam imenso, que lhes ensinaram até imenso. Disseram ainda que, apesar de terem gostado da nossa contextualização e divulgação do projeto antes do teatro, não era necessária porque eles sabiam bem o que nós tínhamos feito e com que propósitos. As crianças tinham contado tudo, todos os dias. Esta implicação das famílias não passou só por participar quando foram chamados, ou organizar uma festa no final do ano, eles realmente preocuparam-se, interessaram-se e ouviram quando as crianças falavam da escola e do que lá acontecia. Para elas foi importante perceberem que o projeto era significativo não só para si mesmas mas também para o pai, para mãe, para os avós, que os ouviam com atenção quando eles contavam o seu dia na escola.

4. Unidade de Ensino Estruturado – Encontrei a inclusão!

O estágio em 1.º CEB permitiu o contacto com três alunos com PEA que frequentam uma UEE. Mas afinal o que é isso? Qual o objetivo? Como funciona?

“As Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) consistem num distúrbio severo do neuro-desenvolvimento e manifestam-se através de dificuldades muito específicas da comunicação e da interacção associadas a dificuldades em utilizar a imaginação, em aceitar alterações de rotinas e à exibição de comportamentos estereotipados e restritos. Estas perturbações implicam um défice na flexibilidade de pensamento e uma especificidade no modo de aprender que comprometem, em particular, o contacto e a comunicação do indivíduo com o meio.” (Pereira, 2008, p. 5)

Assim, é importante perceber que para incluir estas crianças nas escolas de ensino regular, temos de lhes oferecer as condições que elas necessitam. Em algumas escolas de referência, podemos encontrar as Unidades de Ensino Estruturado que pretendem oferecer essas mesmas condições e constituem um recurso pedagógico muito relevante. Este ensino estruturado tem como objetivo tornar o ambiente onde o aluno trabalha mais previsível e acessível e assim ajudá-lo a desenvolver competências de comunicação, interação e a construir aprendizagens.

O ensino estruturado é um dos aspetos mais importantes do modelo TEACCH. Este modelo “surgiu na sequência de um projecto de investigação que se destinava a ensinar aos pais técnicas comportamentais e métodos de educação especial que respondessem às necessidades dos seus filhos com autismo. Foi desenvolvido por Eric Schopler e seus colaboradores na década de 70, na Carolina do Norte (EUA)” (Pereira, 2008, p. 17) e é utilizado em Portugal desde 1996. Como já foi referido neste texto, o modelo TEACCH foca-se sobretudo no ensino de capacidades de comunicação, organização e prazer na partilha social, de forma flexível, adaptando-se às características e necessidades de cada criança e permitindo que o/a professor/a escolha estratégias adequadas a cada aluno.

As UEE regem-se por um conjunto de princípios e estratégias que facilitam os processos de aprendizagem e a autonomia dos alunos com PEA porque fornecem uma informação clara e objectiva das rotinas, permitem manter um ambiente calmo e previsível, têm em consideração a sensibilidade do aluno aos estímulos sensoriais e possibilitam ao docente propor tarefas diárias que o aluno é capaz de realizar.

A organização do espaço é um fator fundamental no ensino estruturado. A estrutura física das UEE deve ser organizada de forma muito clara e de fácil percepção visual para que o aluno se consiga movimentar o mais autonomamente possível e assim garantir estabilidade e confiança na construção de novas aprendizagens (Pereira, 2008). O espaço deve ser organizado por áreas, tendo em atenção os alunos que frequentam a UEE. Embora existam áreas que devem fazer parte de todas as UEE, como a área de transição, reunião, trabalhar e aprender, a organização destes espaços também é flexível e pode ser adaptada às crianças que nele se inserem.

A organização do tempo também deve ser objeto de atenção e cuidado. Os horários bem definidos e claros permitem que os alunos com PEA consigam organizar e prever as suas tarefas e assim se sintam mais confiantes e seguros.

“O horário organiza o tempo e, simultaneamente, é um suporte eficaz para a comunicação e para a interiorização de conceitos. É uma forma de fornecer ao aluno a noção de sequência, indicando-lhe o que irá realizar ao longo do dia, ajudando-o na antecipação e na previsão. Como resultado, consegue-se compensar a dificuldade que manifesta em sequenciar e em se manter organizado, diminuindo a ansiedade e os comportamentos disruptivos, aumentando a flexibilidade e a capacidade de aceitação da alteração à rotina.” (Pereira, 2008, p. 20)

Apesar de entender que cada caso é um caso e que nem todas as escolas têm as mesmas condições do que o centro de estágio que frequentei, penso que as UEE são um excelente meio para a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na escola de ensino regular. Hoje em dia considera-se que uma criança com PEA tem mais benefícios em frequentar uma escola de ensino regular por esta lhe oferecer igualdade de oportunidades e garantir-lhe uma melhor preparação para a

vida (Morais, 2012). No entanto, é preciso que as escolas de ensino regular estejam preparadas para receber estas crianças. Incluir não significa acolher crianças com necessidades educativas especiais e esperar que elas se integrem na escola, no grupo, que acompanhem as aulas como os outros alunos...

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.” (UNESCO, 1994, p. 11)

A experiência que tive mostrou-me uma forma eficaz, competente e humana de incluir. A UEE do centro de estágio onde estive era coordenada por dois professores de ensino especial auxiliados por três assistentes técnicas e davam apoio aos três alunos da minha turma e a mais três de outras turmas da escola. Sempre que foi possível estarmos todos juntos, notei que a relação entre eles era muito forte. Numa base de confiança, respeitando o espaço e o tempo dos alunos, estes professores e auxiliares, fazem um trabalho excelente e verdadeiro. Percebe-se o amor que eles nutrem pela sua profissão, pelos alunos e pela causa que os move. Em conversas com os dois professores da UEE, percebi que têm uma ideia muito definida e partilhada sobre o que é inclusão e igualdade de oportunidades. Diziam, “Não queremos forçar os alunos a integrarem-se na turma. Queremos respeitar o seu tempo e o seu espaço. Se forçarmos vamos estar a prejudicar estes alunos em vez de os ajudarmos e não é isso que pretendemos.”. Assim, nesta base de trabalho, criam oportunidades adequadas a estas crianças, permitindo-lhes chegar cada vez mais longe. Porque dar as mesmas oportunidades a todos não é igualdade de oportunidades. Cada criança é diferente da outra, tem gostos diferentes, capacidades e dificuldades diferentes, motivações e interesses diferentes, e portanto não darão

uma resposta igual perante a mesma situação (Sanches & Teodoro, 2006). Se isto acontece num grupo de crianças sem problemas de aprendizagem, quando falamos de alunos com necessidades educativas especiais tudo toma proporções ainda maiores e mais profundas. Para que todas as crianças alcancem determinado objetivo é preciso dar-lhes oportunidade de construírem o seu próprio caminho. Porque não há uma verdade absoluta sobre as coisas. Podemos chegar ao mesmo sítio, mas o percurso que fazemos vai influenciar aquilo que aprendemos e como seremos daí em diante. É por isso que todos somos diferentes e é assim que devemos continuar.

5. Arte no 1.º CEB

O trabalho de projeto que desenvolvi no estágio de 1.º CEB foi baseado na arte e nas expressões. À partida, parecia um projeto fácil e simples. Uns desenhos, umas pinturas, recortar, colar... Mas isso é o que as crianças praticam todos os dias. De uma forma geral as artes e expressões, no 1.º CEB, são vistas, ou como veículo para outras aprendizagens, ou como forma de preencher tempos “mortos”. Não era esse o nosso objetivo quando pensámos neste tema. Eu e as minhas colegas de estágio queríamos ir mais além. É preciso trabalhar a arte pela arte. Não podemos usar as expressões só para fazer bandas desenhadas de português, pintar padrões de matemática ou recortar imagens para estudo do meio. Não podemos usar a arte só quando convém porque alguém acabou a tarefa mais cedo. A arte é em si mesma uma área que deve ser trabalhada e explorada com e pelos alunos.

A formação através das artes é uma preocupação que tem alguma história e várias estórias. Já na Grécia Antiga se olhava para a arte como um instrumento ideal de educação e, segundo Platão (séc. V e IV a.C.), no livro III da sua obra *República*, a “educação artística é soberana porque tem no mais alto grau o poder de penetração na alma e tocá-la fortemente, levando consigo a graça e cotejando-a, quando se foi bem educado...”. Outros filósofos e pedagogos, como Rousseau e Schiller (séc. XVIII), afirmaram que a arte é parte fundamental da educação. Read (2007) refere que a arte deve ser entendida com a base de toda a educação porque ela está presente em tudo o que fazemos. Em Portugal, nos primeiros anos de República, João de Barros foi o responsável pela integração da arte no currículo, com a criação de disciplinas como Canto e Desenho. Durante o Estado Novo, a arte não era vista como disciplina escolar e nem sequer era considerada nos currículos educativos. Porém, ainda durante esse período, em 1956, foi criada a Associação Portuguesa de Educação pela Arte e percebe-se uma preocupação crescente no que respeita à formação de professores nesta área (Reis, 2012). Assim, em 1971, é criado um curso, no Conservatório Nacional, de Professores de Educação pela Arte. Depois do 25 de Abril de 1974, o sistema de ensino sofreu várias revisões, reformas e reestruturações e as artes e expressões começaram a ganhar cada vez mais importância e mais espaço

nos currículos educativos. Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86 de 14 de outubro) contempla, pela primeira vez na história da educação em Portugal, a Educação Artística. Podemos encontrar nesta lei referências claras à importância que a arte e as expressões exercem na formação e desenvolvimento dos indivíduos. Por exemplo, o artigo 7º, alínea c), define que um dos objetivos gerais para o ensino básico é “Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios”. Apesar destes esforços, a arte e as expressões não entraram definitiva nem eficazmente no sistema educativo. Assim, com o Decreto-Lei 397/88 de 6 de novembro, o Ministério da Educação criou o Gabinete de Educação Tecnológica, artística e Profissional (GETAP) que apontou desde logo 4 linhas orientadoras de ação para que a educação artística fizesse parte das políticas educativas:

- “1. A educação artística desempenha um papel importante no desenvolvimento das capacidades de comunicação e expressão dos indivíduos, fomenta a sua capacidade de imaginação e criação autónomas, e contribui de modo muito significativo para o desenvolvimento harmonioso e equilibrado das crianças e dos jovens.
2. O objectivo da realização pessoal de cada educando, núcleo central da educação, encontra no ensino artístico uma das vias privilegiadas de concretização.
3. O progressivo desenvolvimento das manifestações artísticas das indústrias culturais e o alargamento constante dos tempos de lazer fazem inscrever com veemência nas políticas educativas o objectivo do acesso e usufruto dos bens culturais.
4. As expressões artísticas tendem a servir, num espaço de comunicação cada vez mais alargado, como cimento da aproximação de povos e culturas e, nomeadamente, fomentam uma linguagem comum que pode acelerar a união europeia.” (GETAP, 1991, p.7)

Mais tarde, no ano de 1990, novo decreto-lei foi publicado neste sentido. Decreto-Lei nº 344/90 de 2 de novembro, ou, como ficou conhecido, Decreto-Lei da Educação Artística “estabelece as bases gerais da organização da educação artística em todos os níveis escolares, desenvolvendo os princípios contidos na LBSE” (Reis, 2012, p. 12). Este diploma confere ainda maior importância à educação artística, identificando-a como essencial para a educação, formação e desenvolvimento global, artístico, estético, cognitivo e social do indivíduo. Mais recentemente, em 2006, a Comissão Nacional da UNESCO e o governo português organizaram a 1.^a Conferência Mundial de Educação Artística, tendo como principais objetivos “debater as múltiplas finalidades da educação artística, demonstrar a sua importância e afirmar a necessidade de se desenvolver as capacidades criativas e a consciência cultural nas novas gerações do século XXI” (Reis, 2012, p.15).

“As sociedades do século XXI necessitam de um cada vez maior número de trabalhadores criativos, flexíveis, adaptáveis e inovadores, e os sistemas educativos têm de evoluir de acordo com as novas necessidades. A Educação Artística permite dotar os educandos destas capacidades, habilitando-os a exprimir-se, avaliar criticamente o mundo que os rodeia e participar activamente nos vários aspectos da existência humana” (UNESCO, 2006, p. 7).

De acordo com a história, que não foi exaustivamente apresentada aqui, a preocupação de integrar as artes e as expressões nas políticas de ensino tem ganho adeptos e cada vez mais se percebe um esforço para alterar o rumo da educação nesse sentido. Embora ainda seja pouco e o caminho esteja, na minha opinião, apenas a começar, é um esforço que vale a pena. São muitos, aqueles que defendem a arte e as expressões como parte fundamental do ensino. Mas, se é assim, porque é que ainda hoje, na maioria das escolas, estas áreas são colocadas numa categoria à parte onde só se vai quando “dá jeito”? Hoje, penso que a arte é, não só um domínio do saber, um veículo para a construção de novas aprendizagens, “ um estimulante instrumento para enriquecer os processos de ensino e aprendizagem e tornar essa aprendizagem mais acessível e mais eficaz” (Conferência Mundial de Educação Artística, 2006, p.

3), mas, mais do que isso, é um meio que permite “encaixar” todo o saber, relacionar aprendizagens, fazer conexões, elaborar questões, criticar, apreciar, respeitar... A educação artística não pretende formar artistas. Ajuda a formar pessoas. Para Rouquet & Brassat, o objetivo da educação artística “continuará a ser a *criatividade* mais do que a criação, o *homem* mais do que o artista, o *cidadão* mais do que o especialista” (Rouquet & Brassart, 1977, p. 25).

Na abertura da Conferência Mundial sobre Educação Artística, Koïchiro Matsuura, lembrou aos presentes que:

“... num mundo confrontado com novos problemas à escala planetária, [...] a criatividade, a imaginação e a capacidade de adaptação, competências que se desenvolvem através da Educação Artística, são tão importantes como as competências tecnológicas e científicas necessárias para a resolução desses problemas” (Mbuyamba, 2006: 3).

É também esta a minha convicção e por isso, na minha prática profissional futura, tentarei sempre dar à arte e às expressões o espaço e o tempo conveniente e necessário, e dessa forma, ajudar os meus alunos a serem melhores. Melhores alunos, melhores colegas, melhores amigos, melhores pessoas.

6. Do Pré-Escolar ao 1.º CEB vai uma grande distância... ou não?

A articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB é uma questão presente em alguns documentos, oficiais ou não, mas está longe de ser uma preocupação primária e essencial. Primeiro que tudo, é importante perceber o que é a articulação curricular. Podemos entender a articulação entre os diferentes níveis de escolaridade como “pontos de união entre os ciclos, isto é, os mecanismos encontrados pelos docentes, para promover a transição entre ciclos diferentes” (Serra, 2004, p. 75). De acordo com a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 e com a LBSE, 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 realizado por Lima (2001), a autora Serra (2004) refere que existem diferentes níveis de articulação dependentes do papel que professores e educadores desempenham nessa mesma articulação. Assim, podemos dividir articulação em:

a) **Articulação curricular ativa**, quando “entre Educadores e Professores do 1.º Ciclo existe uma continuação 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” (Cruz, 2008, p. 103);

b) **Articulação curricular reservada**, quando “a sua participação normalmente é impulsionada por factores mais fortes como sejam a sujeição a uma avaliação externa, nomeadamente por parte dos pais” (Cruz, 2008, p. 103);

c) **Articulação curricular passiva**, quando “a atitude demonstra uma falta de vontade expressa 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 confina a sua atividade à sua sala de aula, e a existirem momentos de contacto, estes acontecem por condições de proximidade geográfica e partilha de espaços” (Cruz, 2008, p. 103)

Por outro lado, quando tentamos passar da teoria à prática, é importante ter em consideração que,

“a implementação e o desenvolvimento de todo um conjunto de procedimentos suscetíveis de conduzir a mecanismos de articulação curricular pressupõe a aproximação entre docentes dos diferentes níveis e ciclos de ensino e um conjunto de relações de proximidade (...) essenciais à colaboração e cooperação entre docentes.” (Aniceto, 2010, p. 74)

Assim, podemos entender que a articulação curricular não depende de mecanismos teóricos e preconcebidos, mas sim, da prática docente (Serra, 2004). Está nas mãos dos/as professores/as e educadores/as.

Como podemos verificar por esta breve revisão de literatura, as preocupações em torno da articulação estão, sobretudo, ligadas à continuidade educativa e à sequencialidade dos temas e matérias abordados e é vista, essencialmente, da perspectiva do/a professor/a e educador/a. Na minha opinião, esta articulação deveria ser entendida como algo maior do que isso. Não importa apenas manter uma lógica no processo de ensino/aprendizagem. É fundamental trabalhar para a manutenção dos níveis de bem-estar e implicação dos alunos. Quando uma criança transita da EPE para o 1.º ano do 1.º CEB, aquilo que a espera é um número considerável de novidades às quais deve adaptar-se ao mesmo tempo que tem de aprender a um ritmo pré-definido e igual para todos. 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 existir uma distância considerável entre os dois níveis. Vejamos apenas dois exemplos:

- na EPE existem, na maioria dos casos, diferentes áreas ocupadas de acordo com as atividades realizadas, mas, no 1.º CEB tudo se passa numa mesa, normalmente, dividida com um/a colega e, convenhamos, com pouco espaço

para quem ainda não teve tempo de compreender a melhor forma de organizar o seu material e o seu espaço. Aliás, ainda nem teve tempo de compreender afinal o que é isto de ser aluno do 1.º ano... Será assim tão difícil criar alguma dinâmica dentro de uma sala de 1.º CEB? Porque não podem existir áreas de trabalho diferentes numa sala de 1.º CEB? Estar sentado 5 horas por dia no mesmo sítio, todos os dias, é mais benéfico e produtivo do que criar um ambiente dinâmico onde os alunos podem circular pela sala?;

- na EPE, e mais uma vez na maioria dos casos, existem regras afixadas por toda a sala e que foram elaboradas em negociação com as crianças para que elas as conheçam melhor, as compreendam e, por isso, as respeitem. No 1.º CEB os alunos vão descobrindo, aos poucos, as regras criadas pelo professor. Negociar regras, e não só, é uma prática excelente para estimular a confiança, autonomia e implicação das crianças/alunos. Porquê desistir daquilo que resulta e que é bom para as crianças? Só porque agora se tornaram alunos?

Como estes, existem muitos outros exemplos que traduzem a distância que (ainda) separa EPE e 1.º CEB. 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 letra, escrita, matemática e ciências”. (Nabuco & Lobo, 1997, p. 32)

O estágio que realizei em 1.º CEB ajudou-me a perceber que é possível aproximar os dois níveis de escolaridade. Ajudou-me ainda a compreender que há muitas formas diferentes de olhar o 1.º CEB. E quanto mais aproximávamos os nossos alunos das dinâmicas que caracterizam, sobretudo, a EPE, mais eles se mostravam motivados, interessados e o processo ensino/aprendizagem foi ficando mais fluído, mais descontraído, mais significativo e muito mais divertido. O 1.º CEB pode e deve ser divertido.

Quero salientar um ponto importante e que muitas vezes é mal interpretado, a minha intenção não é tratar as crianças como se tivessem sempre 3 anos, não é transformar o 1.º CEB num JI, não é minimizar a importância das aprendizagens formais específicas do 1.º CEB. Muito pelo contrário. À medida que as crianças crescem a exigência aumenta, as responsabilidades intensificam-se, as atitudes e comportamentos devem mudar e evoluir, as aprendizagens devem ser cada vez mais complexas...

É no cruzamento destas ideias que eu consigo encontrar uma articulação com sentido, uma articulação real que contempla o desenvolvimento global da criança e não apenas o seu desenvolvimento cognitivo.

Parte III - Considerações Finais

Antes de terminar este relatório e encerrar mais um capítulo da minha formação quero refletir sobre alguns aspetos que, para mim, se revelaram fundamentais neste percurso formativo e que foram essenciais para a construção da minha identidade enquanto futura educadora e professora.

Quando iniciei o MEPEE1CEB, previa que os estágios seriam semelhantes aos que já tinha realizado na Licenciatura em Educação Básica, que me ajudariam a por em prática conhecimentos e competências adquiridos até esse momento, que me ensinariam alguma coisa, mas, acreditava que o essencial já estava aprendido. Enganei-me! Os dois estágios - em EPE e 1.º CEB - foram muito mais do que isso. A intensidade, a duração e a exigência destas experiências obrigaram-me a recuperar todas as aprendizagens construídas até àquele momento, a articular essas aprendizagens, a refletir sobre elas e a procurar novos conhecimentos ao mesmo tempo que me revelaram a dedicação, a responsabilidade e a generosidade necessárias para ser educadora/professora. Tive o privilégio de ter como orientadores cooperantes uma Educadora de Infância e um Professor muito experientes, competentes e disponíveis para me ensinarem e ajudarem sempre que precisei.

O estágio em EPE, entre outras coisas, “arrumou” as minhas ideias sobre a(s) criança(s). Ouvi muitos professores falar de “ser com agência”, “ser ativo, que influencia e é influenciado pelo meio”, “ser competente, *expert* da sua própria vida, com interesses e motivações próprias”,... Sempre concordei com esta forma de olhar e entender as crianças. Mas só quando estive lá, com elas, por um período mais longo do que tinha experienciado até esse momento, é que compreendi realmente o significado dessas palavras. É verdade. Não podemos olhar as crianças como seres incapazes de tomar decisões, como alguém que só pode aprender e nunca ensinar, como criaturas sem vontade ou cuja vontade não é relevante. Eu aprendi imenso com os meninos e meninas do grupo de EPE. Eu tentei sempre ouvi-los e tomar em consideração cada um deles. Criei uma relação de respeito mútuo e afeto com estas crianças e sei que essa relação foi uma grande ajuda para que a experiência de estágio corresse muito bem.

Saí do estágio em EPE com duas certezas: a primeira é que serei muito feliz nesta profissão; a segunda é que vou esforçar-me para nunca esquecer aquilo que aprendi e trabalhar para cada dia progredir. As crianças merecem o melhor.

O estágio em 1.º CEB foi uma revelação. Sem dúvida a experiência mais marcante da minha formação. Para ser honesta, não esperava nada além do que já tinha experienciado nos estágios anteriores, mas, talvez por isso, foi o melhor de todos. Foi uma prova difícil, mas muito gratificante. O Orientador Cooperante foi muito exigente e ao mesmo tempo, muito generoso. Nunca permitiu que levássemos para a aula algo abaixo de muito bom mas deu-nos todo o espaço para colocarmos em prática as nossas ideias e para percebermos por nós mesmas aquilo que resulta, ou, por outro lado, aquilo que só faz sentido na teoria. Também conseguimos criar uma relação muito próxima com os alunos o que facilitou a dinâmica das aulas e o trabalho que desenvolvemos. À semelhança daquilo que aconteceu em EPE, tentámos conhecer a história e o percurso escolar dos alunos, individualmente e enquanto turma, para irmos ao encontro das suas motivações, interesses e necessidades. O objetivo foi sempre criar momentos de aprendizagens significativas e coerentes, mas, ao mesmo tempo motivantes e divertidas. No final do estágio a sensação foi: missão cumprida!

Estas duas experiências ajudaram-me a considerar estes dois níveis de escolaridade como um só. Neste momento já não olho a EPE e o 1.º CEB como dois mundos independentes. Na minha opinião, a transição entre um nível e outro ainda é demasiado brusca e faz pouco sentido depois de tudo o que aprendi e vivenciei. Desejo, enquanto Educadora/Professora trabalhar no sentido de aproximar EPE e 1.º CEB de forma a que os primeiros anos do percurso escolar das crianças tenham uma continuidade e sequencialidade que ainda não me parece que exista realmente.

Ao longo da minha formação aprendi muito, trabalhei muito e esforcei-me para alcançar o melhor possível. Primeiro por mim, depois, aos poucos, começou a ser mais pelas crianças do que por mim. Ser educadora ou professora tornou-se uma grande responsabilidade. Educar não é um passatempo. O/A educador/a ou professor/a é uma figura de referência para as crianças e, por isso, deve ter noção de

que tudo o que diz ou faz pode (e vai) ser reproduzido por elas. Uma atitude positiva, o respeito pelo próximo, o sentido de trabalho e responsabilidade, a resolução de conflitos, entre muitos outros aspetos, são temas tão importantes como as aprendizagens, o currículo ou o desenvolvimento cognitivo das crianças. Educar é ajudar, é apoiar, é orientar, em todos os domínios do desenvolvimento para que as crianças aprendam, não só, as matérias formais, mas também, a serem cidadãos e cidadãs ativos, conscientes, críticos e educados. Esta será a luz que me guiará no meu percurso profissional, porque só assim serei honesta comigo própria e com as minhas crianças e só assim me sentirei realizada.

“A escola tem de ajudar a formar pessoas conscientes do que são e do que querem.”

Benavente, Nóvoa & Neves

Referências Bibliográficas

- Abrunhosa, S. (2008). *Concepções dos professores do 1.º ciclo do ensino básico sobre a educação para a cidadania - As competências do professor no âmbito da abordagem transversal da educação para a cidadania*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Lisboa
- Aniceto, J. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico: práticas colaborativas*. Dissertação de Mestrado apresentada à universidade de Aveiro;
- Alarcão, I. (Org.). (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e de aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alves, L. (2010). República e Educação: Dos princípios da Escoa Nova ao Manifesto dos Pioneiros da Educação. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, (11), 165- 180;
- Benavente, A., Nóvoa, A. & Neves, M. (s.d.) *Era uma vez a escola*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento;
- Berk, L. & Winsler, A. (1995). *Scarffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washignton: National Association for the Education of Young Children;
- Bravo, M. (2010). *Do pré-escolar ao 1.º ciclo do ensino básico : construindo práticas de articulação curricular*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho
- Clark, A., McQuail, S. & Moss, P. (2003). *Exploring the field of listening to and cosulting with young children*. Nottingham: Ministry of Education and Skills;
- Clark, A. & Statham, J. (2005). Listening to young childrens - experts in their own lives. *Adoptation and fostering*, 29(1), 45-56;
- Clark, A. (2007). *Early childhood spaces - Involving young children and*

- practitioners in the design process*. Netherlands: Bernard van Leer Foundation;
- Clark, A. (2010). *Listen as a way of life - Why and how we listen to young children*. London: National Children's Bureau;
- Coelho, A. (2004). *Educação e Cuidados em Creche: Conceptualizações de um grupo de educadoras*. Dissertação de doutoramento. Universidade de Aveiro;
- Cortesão, L. (1994). *Avaliação formativa, que desafios?* Porto: Edições ASA;
- Cruz, M. (2008). *Articulação Curricular entre a EBI e o Jardim de Infância: Práticas docentes*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Aveiro;
- DeVries, R. & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil - o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artmed;
- Dorigon, T. & Romanowsky, J. (2008). A reflexão em Dewey e Schön. *Revista Intersabere*, (5), 8-22;
- Education Scotland. (2011). *Outdoor Learning - Practical guidance, ideas and support for teachers and practitioners in Scotland*. Acedido a 12 de maio de 2015 em : http://www.educationscotland.gov.uk/Images/OutdoorLearningSupport_tcm4-675958.pdf;
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança*. Artmed. Porto Alegre;
- Epstein, J. (1987). Toward a theory of family-school connections: teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. Kaufmann, & F. Losel (Eds.), *Social Intervention: Potential and Constraints*, (pp. 121-136). Berlin: de Gruyter;
- Figueira, M. (2004). A Educação Nova em Portugal (1882 - 1935): semelhanças, particularidades e relações com o movimento homónimo internacional.

História da Educação, 15(1), 29-52;

Fino, C. (2001) Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 273-291;

Flores, P., Escola, J. & Peres, A. (2009). A Concepção de boas práticas segundo os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. In *Actas do VIII Congresso LUSOCOM* (pp. 5175-5189). Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias;

GETAP. (1991). *Educação Artística Especializada. Preparar as Mudanças Qualitativas*. Porto: GETAP;

Gouveia, M. (2011). *Gestão flexível do currículo rumo à diferenciação pedagógica - Contributos para a promoção de aprendizagens significativas*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade da Madeira;

Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In António Nóvoa, *Vida de professores* (M. Caseiro & M. Ferreira, Trad.) (pp. 47-59). Porto: Porto Editora;

Jófilo, Z. (2002). Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. *Educação: Teorias e práticas*. 2(2), 191-208;

Katz, L., Chard, S. (2009). *A abordagem por projectos na educação de infância*. Lisboa: Fundação Galouste Gulbenkian;

Kilpatrick, W. (2006). *O Método de Projeto*. Viseu: Livraria Pretexto/Edições Pedago;

Langsted, O. (1994). Looking at quality from the child's perspective. In P. Moss & A. Pence (Eds.), *Valuing quality in early childhood services: New approaches to defining quality* (pp. 28-42). London: Paul Chapman;

Laranjeiro, M. (2011) *Educação Pré-Escolar e Primeiro Ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico: que relações pedagógicas e vínculos didácticos?*. Dissertação

de Mestrado apresentada à Universidade Aberta;

Mason, J. & Sinha, S. (2010). Literacia Emergente nos Primeiros Anos da Infância: Aplicação de um modelo Vygotskiano de aprendizagem e desenvolvimento. In Spodek, B. (org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp.301-332). 2.^a Edição, Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa;

Mbuyamba, L. (2006). *Sessão de encerramento da Conferência Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Lisboa: UNESCO. Acedido a 28 de abril de 2015 em: <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Relat%C3%B3rio.pdf>;

Mateus, M. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EDUSER: revista de educação*. 3(2), 3-16;

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

Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação;

Ministério da Educação. (2001). Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto - Aprova os perfis específicos de desempenho profissional dos educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino Básico;

Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas - 1.º Ciclo do Ensino Básico* (4.^a ed.). Lisboa: Ministério da Educação;

Ministério da Educação. (2007). *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar (circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007)*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC;

Morais, T. (2012). *Modelo teacch - intervenção pedagógica em crianças com perturbações do espectro do autismo*. Dissertação de Mestrado. Escola

Superior de Educação Almeida Garret;

Moreira, S., Esteves, C. & Vieira, D. (2011). As vivências e percepções dos actores na formação inicial de professores: a figura do supervisor cooperante. *Revista Portuguesa de Educação*. 24(2), 59-79;

Nabuco, M. & Lobo, M. (1997). Articulação entre o Jardim de Infância e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (um estudo comparativo). *Saber Educar*. 31-42;

Neitzel, A. & Carvalho, C. (2011). Estética e Arte na formação do professor de educação básica. *Revista Lusófona de Educação*, (17), 103-121;

Nóvoa, A. (1988). Inovação para o sucesso educativo escolar. *Aprender*. (6), 5-9;

Nóvoa, A. (1990). Álvaro Viana de Lemos: Um pedagogo da 'Educação Nova'. *Arunce - Revista de Divulgação Cultural*, 3/4, 51-107;

Nunes, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva*. Porto: Edições ASA;

Oliveira, M. (2010). *Relação Família-Escola e Participação dos Pais*. Dissertação de Mestrado apresentado ao Instituto Superior de Educação e Trabalho;

Oliveira-Formosinho, J. (2003). O Modelo Curricular do M.E.M.: Uma Gramática Pedagógica Para a Participação Guiada. *Escola Moderna*. 5(15), 5-9;

Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M. & Pinazza, M. A. (org.) (2007). *Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: ArtMed;

Pelizzari, A., Kriegl M. L., Baron M. P., Finck, N. T. L. & Dorocinski, S. I. (2002). Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 2(1), Curitiba. Acedido a 13 de março de 2015 em: http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/llesp/A_a_H/didatica_I/aula_026547/imagens/02/teoria_aprendizagem_significativa_ausubel.pdf;

Pereira, F. (coord.) (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com*

- perturbações do espectro do autismo - Normas orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC;
- Pether, T. (2012). *Leadership for embedding outdoor learning within the primary curriculum*. Devon: National College for School Leadership;
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010) *Avaliação em educação pré-escolar - Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora;
- Read, H. (2007). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70;
- Reis, C. (2012). *A impostância da arte no 1º Ciclo do Ensino Básico: concepção, implementação e avaliação do Projecto Tum-Tum*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta;
- Reis, M. (2008). *A relação entre pais e professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Tese de doutoramento apresentado à Universidade de Málaga;
- Reis, P. (2009). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Braga: Universidade do Minho;
- Rodrigues, M. (2005). Do Jardim de Infância à Escola: estudo longitudinal de uma coorte de alunos. *Interacções*, (1), 7- 24;
- Rouquet, A. & Brassart, S. (1977). *A Educação Artística na Acção Educativa*. Coimbra: Edições Almedina;
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceito. *Revista Lusófona de Educação*, (8), Lisboa. Acedido a 24 de abril de 2015 em : <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691/583>;
- Santos, L. (2003). *A Educação Nova, a Escola Moderna e a Construção da Pessoa - Desenvolvimento, Cidadania, Educação e Liberdade*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade

Nova de Lisboa;

Sarmiento, T. (2012). O envolvimento de crianças, famílias e comunidades na construção de projetos educativos. In *Atas do V Encontro do CIED - Escola e Comunidade* (pp. 25-38). Lisboa: ESEL/CIED;

Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora;

Schon, D. A. (1983). *The reflective Practitioner - how professionals think in action*. New York: Basic Books;

Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento;

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 - Actas do I EIELP, 111-118;

Thorburn, M. & Allison, P. (2012). Analysing attempts to support outdoor learning in Scottish schools. *Journal of Curriculum Studies*. DOI:10.1080/00220272.2012.689863;

Thurler, M. & Perrenoud, P. (2006). Cooperação entre professores: a formação inicial deve preceder as práticas?. *Cadernos de Pesquisa*, 36(128), 357-375;

UNESCO. (1994). *Declaração De Salamanca E Enquadramento Da Acção Na Área Das Necessidades Educativas Especiais*.Salamanca: UNESCO;

UNESCO. (2006). *Conferência Mundial de Educação Artística - Roteiro para a Educação Artística. Desenvolver as Capacidade Criativas para o Século XXI*. Lisboa: UNESCO. Acedido a 3 de maio de 2015 em: <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Roteiro.pdf>;

Vasconcelos, T. (coord.) (2011). *Trabalho por projectos na educação de infância - mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da

Educação;

Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*.

Rio Tinto: Asa;

Werneck, V. (2006). Sobre o processo de construção do conhecimento: O papel

do ensino e da pesquisa. *Aval. Pol. Públ. Educ.* 14(71), 173-196;

Yunes, M. & Juliano, M. (2010). A Bioecologia do Desenvolvimento Humano e suas

Interfaces com Educação Ambiental. *Cadernos de Educação*, (37), 347-379;

Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (7.^a ed.).

Porto: Edições ASA.

APÊNDICES

Apêndice A.1 - Prática Educativa em Educação Pré-Escolar**PLANIFICAÇÃO**

TEMA:	“Se eu fosse muito alto...”		
ÁREAS DE CONTEÚDO:	Expressão Plástica Matemática Conhecimento do mundo Formação Pessoal e Social		
FAIXAS ETÁRIAS:	3 - 7 anos	DURAÇÃO:	Atividade desenvolvida por etapas durante dois dias
FINALIDADES:	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o gosto pela literatura • Reconhecer e compreender termos como “mais alto do que”, “mais baixo do que”, “o mais baixo”, “o mais alto”, ... • Saber escutar os outros e respeitar as suas opiniões 		
RECURSOS:	<ul style="list-style-type: none"> • Livro “Se eu fosse muito alto...” • Papel de cenário • Folha A4 • Lápis de cor • Canetas de feltro 		
OPERACIONALIZAÇÃO:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contar a história 2. Conversar com as crianças sobre os termos usados na história e outros que possam surgir durante o conto (mais alto do que, mais baixo do que, o mais alto, o mais baixo, etc.) 3. Registo das ideias das crianças sobre “se eu fosse muito alto...” 4. Ilustração das ideias apresentadas 5. Montagem do cartaz com os desenhos e as frases das crianças 		
AValiação:	A avaliação desta atividade é feita por observação direta durante a realização das tarefas, através das ideias apresentadas por elas e pelos desenhos que cada uma realizar.		

Quadro 1 - Planificação da atividade “Se eu fosse muito alto...”



Figura 1 - Resultado final da atividade “Se eu fosse muito alto...”

PLANIFICAÇÃO

TEMA:	Atividade 1 - Projeto Pedagógico		
ÁREAS DE CONTEÚDO:	Conhecimento do Mundo; Linguagem Oral; Expressão plástica; Formação Pessoal e Social;		
FAIXAS ETÁRIAS:	3-7 anos	DURAÇÃO:	2 sessões (60 min+ 30min)
RECURSOS:	Papel cenário; Marcadores; Elementos para teatro de sombras (foco, tela, personagens...); Folhas de papel; Lápis de cor; Canetas de cor;		
FINALIDADES:	Conhecer personagens históricas da cidade de Coimbra Reconhecer diferenças entre a Idade Média e os dias de hoje Suscitar curiosidade e vontade de saber mais sobre a história da cidade Saber escutar e respeitar momentos de silêncio Desenvolver o gosto pela arte, desenho e ilustração		
OPERACIONALIZAÇÃO:	<p><u>1ª Sessão</u></p> <p>1ªParte - 15 min Diálogo com os grupos das duas salas sobre a história de D. Isabel e D. Dinis: - O que se recordam? - O que sabem? - Quem foram? - O que fizeram? Introdução da história de D. Pedro e D. Inês – Comunicação da visita de D. Isabel à escola para o conto da história do seu neto (D. Pedro).</p> <p>2ªParte - 30 min Conto da história de D. Inês e Pedro através de teatro de sombras. A contadora da história explica algumas palavras e conceitos desconhecidos e vai respondendo às perguntas das crianças.</p> <p>3ª Parte - 15 min Desenho ou desenhos ilustrativos da história ou da parte da história que mais gostaram.</p> <p><u>2ª sessão</u></p> <p>1ªParte - 25 min Construção da teia do projeto com as crianças: - Como seria a vida naquela época? - O que gostariam de saber sobre o tempo dos reis?</p> <p>2ªParte - 5 min Divisão dos temas e histórias pelas duas salas.</p>		
AVALIAÇÃO:	A avaliação é feita através da análise das ilustrações feitas pelas crianças, por observação direta durante a atividade e pela análise do registo fotográfico.		

Quadro 2 - Planificação da primeira atividade do projeto

Apêndice A.2 - Trabalho de projeto em Educação Pré-Escolar



Figura 2 - “Rainha Santa Isabel” contando a história de seu neto Pedro



Figura 3 - Interpretação da história através de um teatro de sombras



Figura 4 - Plateia (atenta) do teatro de sombras

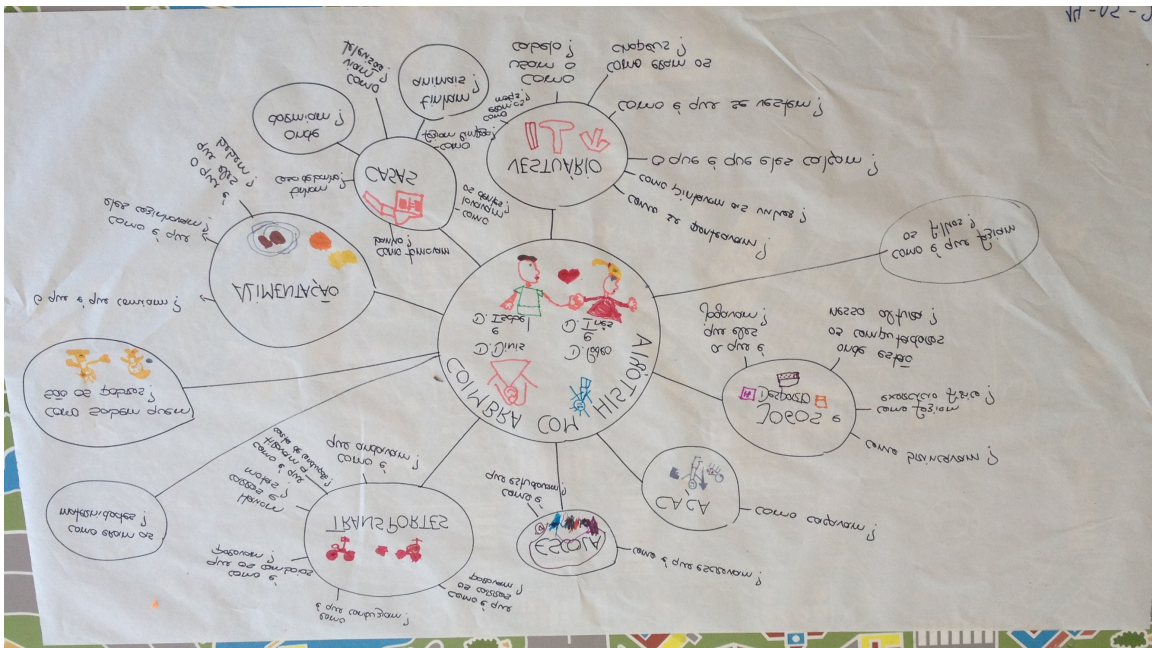


Figura 5 - Processo e resultado da construção da teia geral do projeto

PLANIFICAÇÃO

TEMA:	Atividade 2 - Projeto Pedagógico - “Alimentação”		
ÁREAS DE CONTEÚDO:	Conhecimento do Mundo; Expressão plástica; Formação Pessoal e Social;		
FAIXAS ETÁRIAS:	3-7 anos	DURAÇÃO:	Pontos 1, 2 e 3 - 30 min. Ponto 4 - duração variável uma vez que cada criança poderá usar o tempo que for necessário para terminar a atividade
RECURSOS:	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Projetor • Imagens com fotografias de banquetes medievais • Imagens de alimentos das fotografias para colar na teia • Folhas com desenho de uma mesa • Elementos representativos dos alimentos selecionados nas fotos e outros que não fazem parte da alimentação medieval 		
FINALIDADES:	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os alimentos principais da dieta medieval • Analisar criticamente imagens • Selecionar e separar elementos do conjunto 		
OPERACIONALIZAÇÃO:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Visionamento de fotografias representativas da alimentação da época medieval. 2. Conversa sobre alimentos presentes nas fotos 3. Seleção dos alimentos e colagem dos mesmos na teia 4. Seleção dos desenhos de alimentos medievais em detrimento dos alimentos modernos e colagem dos mesmos na mesa 		
AValiação:	A avaliação dos pontos 1, 2 e 3 é feita através da conversa mantida durante as tarefas e da execução do ponto 4.		

Quadro 3 - Planificação Atividade 2 do projeto (grupo alimentação)

PLANIFICAÇÃO

TEMA:	Atividade 2 - Projeto Pedagógico - "Casas"		
ÁREAS DE CONTEÚDO:	Conhecimento do Mundo; Expressão plástica; Formação Pessoal e Social;		
FAIXAS ETÁRIAS:	3-7 anos	DURAÇÃO:	Pontos 1, 2 e 3 - 30 min. Ponto 4 - duração variável uma vez que cada criança poderá usar o tempo que for necessário para terminar a atividade
RECURSOS:	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Projetor • Imagens com fotografias de castelos e casas medievais • Imagens de elementos das casas para colar na teia • Folhas com desenho do contorno de uma casa e de um castelo • Elementos representativos das características selecionadas nas fotos (retângulos de cartolina cinzenta para representar pedras, tiras de cartolina castanha para representar madeira, palha, desenho de portas e janelas de castelos, desenho de janelas e portas de casas) 		
FINALIDADES:	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as características das habitações medievais • Analisar criticamente imagens • Selecionar e separar elementos do conjunto 		
OPERACIONALIZAÇÃO:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Visionamento de fotografias representativas de habitações da época medieval. 2. Conversa sobre características dessas habitações (materiais, tamanho, estética, etc) 3. Seleção dos elementos característicos e colagem dos mesmos na teia 4. Colagem dos elementos disponíveis no desenho da casa ou do castelo conforme acharem mais correto 		
AValiação:	A avaliação dos pontos 1, 2 e 3 é feita através da conversa mantida durante as tarefas e da execução do ponto 4.		

Quadro 4 - Planificação Atividade 2 do projeto (grupo da habitação)

PLANIFICAÇÃO

TEMA:	Atividade 2 - Projeto Pedagógico - "Jogos"		
ÁREAS DE CONTEÚDO:	Expressão motora; Expressão plástica; Formação Pessoal e Social;		
FAIXAS ETÁRIAS:	3-7 anos	DURAÇÃO:	Pontos 1, 2 e 3 - 30 min. Ponto 4 - duração variável uma vez que cada criança poderá usar o tempo que for necessário para terminar a atividade
RECURSOS:	<ul style="list-style-type: none"> • Lenço • Folhas A5 • Lápis de cor • Fita 		
FINALIDADES:	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e compreender as regras do jogo da cabra-cega • Cumprir regras • Reconhecer o jogo da cabra-cega como um jogo medieval 		
OPERACIONALIZAÇÃO:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Discussão sobre as regras do jogo da cabra-cega 2. Jogo da cabra-cega 3. Construção do livro de regras da cabra-cega 4. Ilustrar as regras discutidas em grupo 		
AVALIAÇÃO:	A avaliação dos pontos 1 e 2 é feita através da conversa mantida durante as tarefas, do desempenho no jogo e da execução do ponto 4.		

Quadro 5 - Planificação Atividade 2 do projeto (grupo da alimentação)

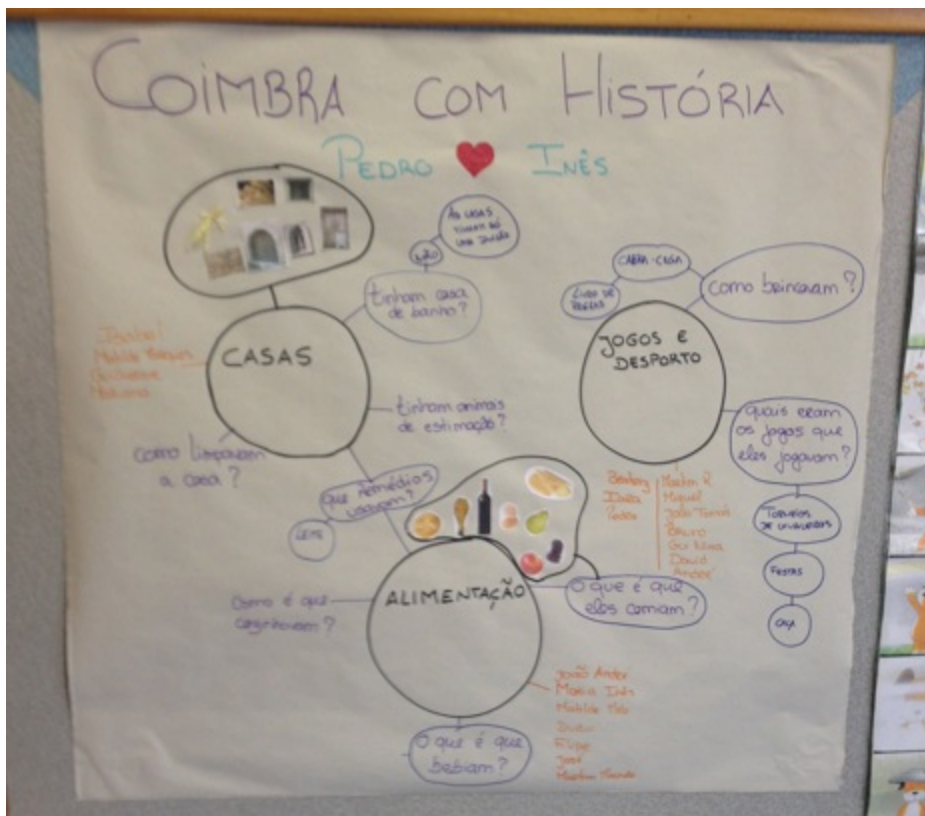


Figura 6 - Teia da sala em construção



Figura 7 - Trabalho plástico de consolidação dos conteúdos vistos anteriormente



Figura 8 - Livro de regras do jogo "A cabra-cega"



Figura 9 - Votações



Figura 10 - Pintura das paredes do castelo



Figura 11 - Castelo



Figura 12 - Tronos



Figura 13 - Construção do jogo “Lançamento às cabeças”

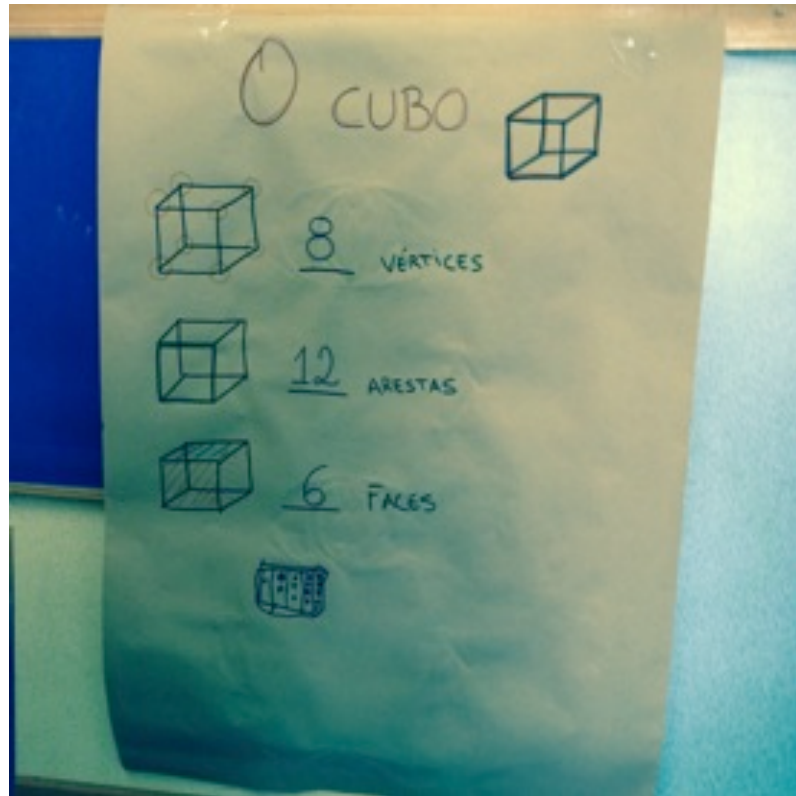


Figura 14 - Introdução de conceito e características do cubo



Figura 15 - Grupo da alimentação a fazer a salada de fruta



Figura 16 - Construção dos frutos artificiais para colocar no castelo/casinha

PLANIFICAÇÃO

TEMA:	“CORAÇÃO DE MÃE”		
ÁREAS DE CONTEÚDO:	Formação pessoal e social		
FAIXAS ETÁRIAS:	3-7 anos	DURAÇÃO:	15 minutos
RECURSOS:	Livro “Coração de mãe”		
FINALIDADES:	Reconhecer o impacto das suas atitudes e comportamentos nos outros Refletir sobre o seu comportamento e respetivas consequências sob a perspetiva de terceiros		
OPERACIONALIZAÇÃO:	Leitura do livro “Coração de mãe” Conversa com as crianças sobre o assunto abordado no livro		
AVALIAÇÃO:	A avaliação desta atividade prende-se com os comentários, conclusões e intervenções feitas pelas crianças		

Quadro 6 - Planificação atividade do Dia da mãe (“Coração de Mãe”)

PLANIFICAÇÃO

TEMA:	Prenda do dia da Mãe		
ÁREAS DE CONTEÚDO:	Expressão Plástica Pessoal e Social		
FAIXAS ETÁRIAS:	3-7 anos	DURAÇÃO:	45-60 min
RECURSOS:	Lápis de cor; Canetas de cor; Quadrados de Papel; Postais (em forma de vestido); Cola; Pedaços de cartolina;		
FINALIDADES:	Desenvolver a motricidade fina; Desenvolver a capacidade de representação da figura humana;		
OPERACIONALIZAÇÃO:	<ol style="list-style-type: none"> 1- As crianças retratam a mãe com lápis de cor, num quadrado de papel. 2- Colagem do retrato da mãe no postal em forma de vestido, escolhido pela criança. 3- Cada criança, decora a postal da sua mãe com pedaços de cartolina, podendo fazer padrões. 		
AVALIAÇÃO:	A avaliação é feita através de observação direta na execução do postal e na análise do registo fotográfico.		

Quadro 7 - Planificação atividade do Dia da mãe (prenda para a mãe)

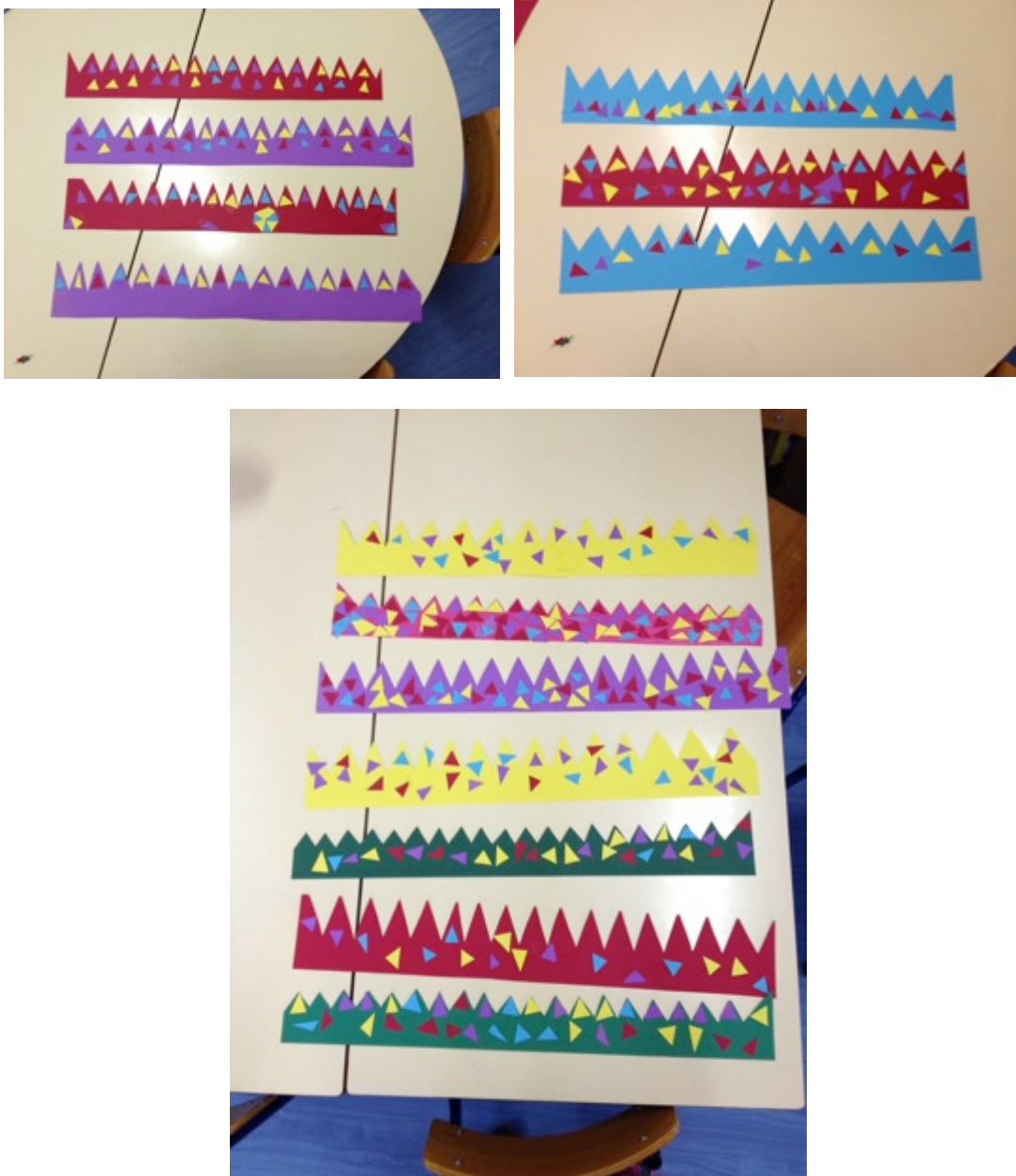


Figura 17 - Decoração das coroas

Apêndice B.1 - Fase de intervenção 1.º CEB

<p>Objetivos Gerais</p>	<p>Português:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar regras da interação discursiva; - Escutar textos breves para aprender e construir conhecimentos; - Produzir um discurso oral com correção; - Ouvir ler e ler textos literários; - Organizar a informação de um texto lido; - Compreender o essencial dos textos escutados e lidos; - Compreender formas de organização do léxico. <p>Estudo do Meio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar diversas formas de comunicação e expressão relacionadas com o meio natural e social; - Conhecer e aplicar normas e cuidados de saúde e segurança, a nível individual e comunitário, com vista ao equilíbrio natural. <p>Expressão Dramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Integrar os conhecimentos adquiridos em novas formas de apreciação de atividades dramáticas e espetáculos de teatro.
<p>Objetivos Específicos</p>	<p>Português:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Usar o princípio de cortesia e usar formas de tratamento adequadas; - Assinalar palavras desconhecidas; - Apropriar-se de novas palavras, depois de ouvir uma exposição sobre um tema novo;

	<ul style="list-style-type: none"> - Referir o essencial de textos ouvidos; - Falar de forma audível; - Articular corretamente palavras, incluindo as de estrutura silábica mais complexa (grupos consonânticos); - Utilizar progressivamente a entoação e o ritmo adequados; - Usar vocabulário adequado ao tema e à situação e progressivamente mais variado; - Construir frases com grau de complexidade crescente; - Identificar o tema ou referir o assunto do texto (do que trata); - Praticar a leitura silenciosa; - Ler pequenos trechos em voz alta; - Antecipar conteúdos com base no título e nas ilustrações; - Identificar sinónimos e adjetivos. <p>Estudo do Meio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manifestar conhecimentos e sentimentos relacionados com vivências no seu meio próximo e distante através de expressões diversas (cartaz e dramatização); - Identificar regras de seguranças nos rios, praias e piscinas. <p>Expressão Dramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criar pequenas cenas, em grupo, a partir de dados reais ou fictícios.
Conteúdos	<p>Português:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura e interpretação de texto; - Oralidade; - Literatura Infantil;

	<p>- Gramática: sinónimos.</p> <p>Estudo do Meio:</p> <p>- Regras de segurança nos rios, praias e piscinas.</p> <p>Expressão Dramática:</p> <p>- Dramatizações.</p>
<p>Atividades / Estratégias</p>	<p>8h 30min às 10h:</p> <p>- <u>Leitura e exploração de um excerto da obra “A menina do mar” de Sophia de Mello Breyner Andresen:</u></p> <p>A cada aluno será entregue uma ficha de trabalho com um excerto da obra “A menina do mar”. Ser-lhes-á pedido para lerem o texto em silêncio e para sublinharem os vocábulos desconhecidos. Terminada a leitura, os alunos, um a um, apresentarão esses vocábulos e discutirão o seu significado, acompanhados do seu dicionário. O adulto responsável pela aula lerá o texto em voz alta e nomeará alunos para efetuarem a leitura do texto também em voz alta.</p> <p>- <u>Realização da ficha de trabalho:</u></p> <p>O adulto responsável pela aula lerá as questões da ficha de trabalho sobre o texto lido e os alunos realizá-la-ão. Quando todos a terminarem, a correção será feita oralmente e por escrito (se necessário).</p> <p>10h 30min às 12h:</p> <p>- <u>Chuva de ideias sobre o tema “Regras de segurança nos rios, praias e piscinas”:</u></p>

	<p>Tendo por base o tema abordado no texto trabalhado durante a primeira parte da manhã, os alunos serão questionados sobre quais os cuidados que devemos ter nos rios, praias e piscinas. As respostas dos alunos serão registadas no quadro, de modo a construir-se uma chuva de ideias, e será pedido aos alunos para a registarem nos dossiês individuais.</p> <p>- <u>Consulta das páginas 43 e 44 do manual de Estudo do Meio:</u></p> <p>Depois de construída a chuva de ideias no quadro, os alunos compará-las-ão com a informação presente no manual.</p> <p>- <u>Registo de novas regras:</u></p> <p>No decorrer da atividade anterior, caso surjam mais regras, estas serão registadas no quadro.</p> <p>- <u>Construção de um cartaz:</u></p> <p>Depois de concluídas todas as atividades anteriores, os alunos ilustrarão, individualmente ou a pares (conforme o número de respostas), as várias regras que surgiram. Esses desenhos serão depois colados numa cartolina, acompanhados da respetiva regra. O trabalho final ficará exposto na sala de aula.</p> <p>13h 45min às 14h 45min:</p> <p>- <u>Conclusão da construção do cartaz;</u></p> <p>- <u>Preparação do jogo dramático:</u></p> <p>A turma será dividida em grupos consoante o número de regras criadas (nunca menos de quatro elementos por grupo), e a cada um será atribuída uma regra. O grupo ficará responsável por dramatizar essa regra para a turma, enquanto esta terá que</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>adivinhar qual a regra que está a ser dramatizada.</p> <p>15h às 16h:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Apresentação das dramatizações à turma;</u> - <u>Reflexão final:</u> <p>Neste momento será dada especial atenção à reflexão dos alunos no que respeita às regras de segurança nos rios, praias e piscinas e às aprendizagens feitas.</p>
<p>Recursos</p>	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orientador cooperante; - Alunas estagiárias; - Turma.
	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Obra “A menina do mar” de Sophia de Mello Breyner Andresen; - Ficha de trabalho de Português; - Ficha de trabalho de Português adaptada; - Manual de Estudo do Meio; - Cartolina; - Material de desenho e de recorte; - Ficha de trabalho extra.
<p>Avaliação</p>	<p>CrITÉrios:</p>

	<p><u>Português:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Usa o princípio de cortesia e usa formas de tratamento adequadas;- Assinala palavras desconhecidas;- Refere o essencial do texto ouvido;- Fala de forma audível;- Articula corretamente palavras, incluindo as de estrutura silábica mais complexa;- Utiliza progressivamente a entoação e o ritmo adequados;- Usa vocabulário adequado ao tema e à situação e progressivamente mais variado;- Constrói frases com complexidade crescente;- Identifica o tema e o assunto do texto;- Lê pequenos trechos em voz alta, articulando corretamente as palavras e utilizando a entoação e ritmo adequados;- Refere sinónimos de palavras apresentadas. <p><u>Estudo do Meio:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Identifica regras de segurança nos rios, praias e piscinas;- Utiliza as expressões plástica e dramática para transmitir os conhecimentos adquiridos acerca das regras de segurança nos rios, praias, piscinas. <p><u>Expressão Dramática:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Cria uma pequena cena, em grupo, a partir das regras estabelecidas para a segurança nos rios, praias e piscinas.
	<p>Técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none">- Observação participante;

	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura; - Ficha de trabalho de Português; - Produtos realizados pelos alunos; - Jogo dramático; - Reflexão da turma.
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 8 - Planificação primeiro dia de intervenção



Figura 18 - Chuva de ideias “Regras de Segurança em rios, praias e piscinas”

<p>Objetivos Gerais</p>	<p>Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Multiplicar números naturais; - Resolver problemas usando a multiplicação de números naturais. <p>Português:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar regras da interação discursiva; - Escutar textos breves para aprender e construir conhecimentos; - Produzir um discurso oral com correção; - Ouvir ler e ler textos literários; - Organizar a informação de um texto lido; - Compreender o essencial dos textos escutados e lidos; - Compreender formas de organização do léxico. <p>Expressão Físico-Motora:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar ações motoras básicas de deslocamento.
<p>Objetivos Específicos</p>	<p>Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolver problemas de multiplicação com sentido combinatório; - Usar o símbolo «×» e os termos «fator» e «produto»; - Reconhecer que o produto de um número por 1 é o próprio número e por 0 é 0; - Saber as tabuadas do 0, 1 2, 5 e 10; <p>Português:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar o princípio de cortesia e usar formas de tratamento adequadas; - Assinalar palavras desconhecidas;

	<ul style="list-style-type: none"> - Apropriar-se de novas palavras, depois de ouvir uma exposição sobre um tema novo; - Referir o essencial de textos ouvidos; - Falar de forma audível; - Articular corretamente palavras, incluindo as de estrutura silábica mais complexa (grupos consonânticos); - Utilizar progressivamente a entoação e o ritmo adequados; - Usar vocabulário adequado ao tema e à situação e progressivamente mais variado; - Construir frases com grau de complexidade crescente; - Identificar o tema ou referir o assunto do texto (do que trata); - Praticar a leitura silenciosa; - Ler pequenos trechos em voz alta; - Antecipar conteúdos com base no título e nas ilustrações; - Identificar sinónimos; - Identificar nomes. <p>Expressão Físico-Motora:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Combinar deslocamentos.
<p>Conteúdos</p>	<p>Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Multiplicação com sentido combinatório. <p>Português:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura e interpretação de texto; - Oralidade. <p>Expressão Físico-Motora:</p>

	- Deslocamentos.
Atividades / Estratégias	<p>8h 30min às 10h:</p> <p>- <u>Resolução de um problema matemático sobre o sentido combinatório da multiplicação:</u></p> <p>A turma será dividida em grupos (quatro ou cinco, consoante o número de alunos presentes). A cada grupo será entregue uma folha A3, uma folha com um problema matemático e várias peças (corpo de um boneco, três chapéus de cores diferentes, três calções de cores diferentes e três chinelos de cores diferentes – essas cores são amarelo, azul e vermelho). O adulto responsável pela aula lerá o problema em voz alta e os grupos resolveram o problema da forma que melhor conseguirem.</p> <p>- <u>Apresentação à turma dos resultados:</u></p> <p>Cada grupo elegerá um porta-voz que irá apresentar à turma a resolução do seu grupo. Toda a turma analisará e debaterá cada uma das resoluções, tentando encontrar diferenças, semelhanças e/ou regras.</p> <p>10h 30min às 12h:</p> <p>- <u>Leitura e exploração do texto “Árvore dos rebuçados” da página 40 do manual de Português:</u></p> <p>Os alunos lerão o texto em silêncio e sublinharão os vocábulos desconhecidos. Terminada a leitura, os alunos, um a um, apresentarão esses vocábulos e discutirão o seu significado, acompanhados do seu dicionário. O adulto responsável pela aula lerá o texto em voz alta e nomeará alunos para efetuarem a leitura do texto também em voz alta.</p>

	<p>- <u>Resolução da ficha de trabalho das páginas 41 e 42 do manual de Português:</u></p> <p>Concluídas as leituras, o adulto responsável pela aula lerá as várias questões da ficha de trabalho e os alunos resolvê-la-ão. Quando todos terminarem a resolução, a correção será feita oralmente e por escrito (se necessário).</p> <p>13h 45min às 14h 45min:</p> <p>- <u>Resolução de uma ficha de trabalho de consolidação da multiplicação em articulação com a história lida:</u></p> <p>A cada aluno será entregue uma ficha de trabalho. O adulto responsável pela aula lerá as várias questões e os alunos resolvê-las-ão. Quando todos terminarem, a correção será feita oralmente e por escrito (se necessário).</p> <p>15h às 16h:</p> <p>- <u>Jogo das operações matemáticas:</u></p> <p>Em cada um dos bancos do pátio coberto será colado um número e dentro de um saco estarão diferentes operações matemáticas. Cada aluno tirará um papel e ao sinal deverá correr para o banco que tem a solução da sua operação. Quem errar, fica sem jogar até ao jogo terminar. O jogo será repetido, pelo menos, duas vezes.</p>
<p>Recursos</p>	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orientador cooperante; - Alunas estagiárias;

	<p>- Turma.</p> <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Folhas A3; - Ficha com problema matemático; - Peças para resolução do problema: corpo de um boneco, três chapéus de cores diferentes, três calções de cores diferentes e três chinelos de cores diferentes (amarelo, azul e vermelho); - Manual Português; - Ficha de trabalho de Matemática; - Folhas com operações matemáticas e resultados; - Ficha de trabalho extra.
Avaliação	<p>CrITÉrios:</p> <p><u>Matemática:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Consegue resolver multiplicações de números naturais com sentido combinatório; - Usa o símbolo «×» e os termos «fator» e «produto»; - Reconhece que o produto de um número por 1 é o próprio número e por 0 é 0; - Sabe as tabuadas do 0, 1, 2, 5 e 10. <p><u>Português:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeita o princípio de cortesia e usa formas de tratamento adequadas; - Assinala palavras desconhecidas; - Refere o essencial do texto ouvido; - Fala de forma audível; - Articula corretamente palavras, incluindo as de estrutura silábica mais complexa;

	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza progressivamente a entoação e o ritmo adequados; - Usa vocabulário adequado ao tema e à situação e progressivamente mais variado; - Constrói frases com complexidade crescente; - Identifica o tema e o assunto do texto; - Lê pequenos trechos em voz alta, articulando corretamente as palavras e utilizando a entoação e ritmo adequados; - Refere sinónimos de palavras apresentadas; - Assinala palavras desconhecidas; - Apropria-se de novas palavras, depois de ouvir uma exposição sobre um tema novo; - Reconhece o significado de novas palavras. <p><u>Expressão Físico-Motora:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Combina diferentes tipos de deslocamento.
	<p>Técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação participante; - Problema matemático com sentido combinatório; - Ficha de trabalho de Matemática; - Leitura; - Ficha de trabalho do manual de Português; - Jogo das operações matemáticas.

Quadro 9 - Planificação segundo dia de intervenção

Apêndice B.2 - Trabalho por projeto no 1.º CEB



Figura 20 - Trabalho “Natal numa palavra” a partir da história “Natal nas asas do arco-íris”



Figura 21 - Imagens das atividades relacionadas com a história “A Árvore Generosa”

<p style="text-align: center;">AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA LOUSÃ 2.º ANO Ficha de Trabalho 2014/2015 Português: Leitura e interpretação de texto</p>

Nome: _____

Data: _____

O Carnaval dos Animais

Hoje é um dia especial: o leão faz anos! Com o seu ar majestoso foi o primeiro a chegar. A festa estava quase a começar e o leão, ansioso, esperava pelos seus convidados. Cuidava dos últimos pormenores enquanto sonhava com as prendas que iria receber.

As primeiras, claro, foram as galinhas. De tanta pressa que tinham nunca chegavam atrasadas e marcavam presença em todas as festas. De cá para lá e de lá para cá, deram os parabéns apressados ao leão e nem se lembraram de lhe trazer uma prenda.

Logo a seguir chegaram os elefantes. Embora andassem sempre de trombas eram animais muito simpáticos. Felicitaram o amigo leão e ofereceram-lhe a sua prenda: uma tromba à sua medida.

Os peixes também marcaram presença. Fizeram uma longa viagem mas nunca perderam a boa disposição. Embrulhado num lindo papel impermeável trouxeram uma pulseira de pérolas verdadeiras que pediram às suas amigas ostras.

Saltitantes e contentes chegaram os esqueletos. Ao ouvirem a música tão animada não resistiram a ir dar um pezinho de dança. O leão estranhou a sua presença, mas ao ver a prenda que lhe trouxeram, os esqueletos passaram a ser os seus melhores amigos. Era a primeira coroa que o leão recebia!

Em entrada triunfante e já com algum atraso chegaram os elegantes cisnes. O leão sabia que por detrás daquele ar emproado, os cisnes eram amigos verdadeiros. Prova disso foi a prenda que lhe trouxeram: um lindo cachecol de plumas. Sim, as suas próprias plumas! Que presente especial!

Agora sim, a festa podia começar...

Adaptação a partir da obra "O Carnaval dos Animais" escrita por José António Abad Varela

Figura 22 - Adaptação do texto de José Varela, "O Carnaval dos animais"

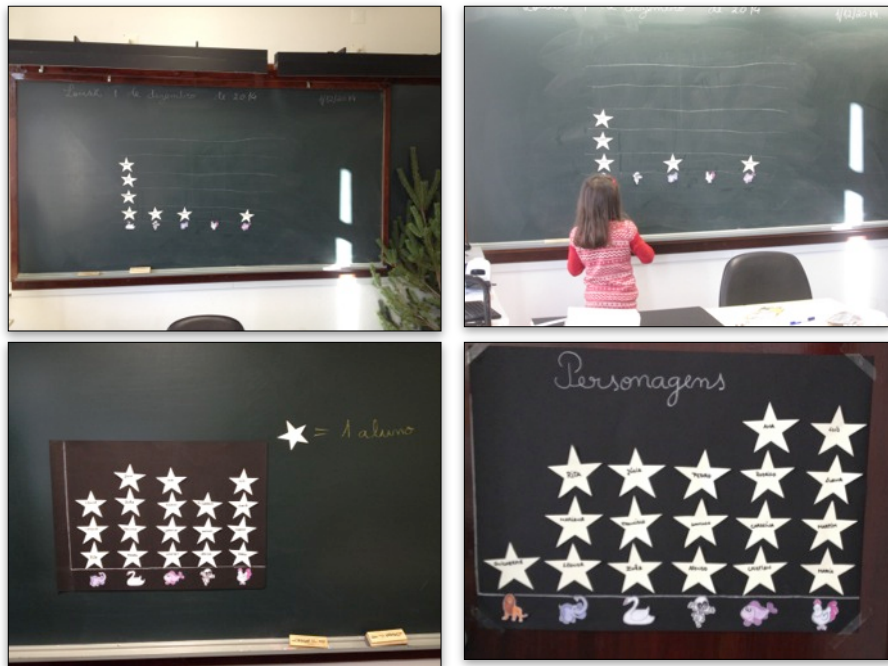


Figura 23 - Escolha das personagens do “Carnaval dos animais” e introdução de noções de OTD (pictograma, gráfico de barras, tabela de frequência)



Figura 24 - Trabalho de exploração das músicas para o “Carnaval dos animais”



Figura 25 - Exemplo de ilustração de um poema e alguns trabalhos criados em articulação com as famílias



Convite

Temos o prazer de o/a convidar para o nosso Espetáculo Solidário que se vai realizar no dia 6 de fevereiro, pelas 20:00 horas, no Cineteatro da Lousã.

Com o espetáculo pretendemos ser solidários com o Hospital Pediátrico de Coimbra.

Para se juntar à iniciativa basta trazer material escolar e boa disposição.*

Turmas 2.º D, 3.º B e 3.º C da E.B. Nº 2 da Lousã

*Material Escolar: lápis de cor, lápis de cera, canetas de feltro, tintas, pincéis, plasticina, cola, cartolinas, folhas de papel A4, diferentes tipos de papel, etc. O material será entregue ao HPC que o utilizará na sua sala de atividades.



Espetáculo solidário no Cineteatro d...

No dia 6 de fevereiro de 2015, pelas 20 horas, no Cineteatro d..., vai ser apresentado um espetáculo solidário a favor do Hospital Pediátrico de Coimbra.

O espetáculo vai ser realizado pelos alunos das turmas do 2.º ..., 3.º ... e 3.º ... da Escola ...

A iniciativa decorre no âmbito dos projetos "Artistas Fora de Portas", "Heróis da Fruta" e "Eco-Escolas", procurando estimular os alunos, através da arte, para uma convivência mais solidária, responsável e democrática.

Quem quiser participar na iniciativa deverá fazer-se acompanhar de material escolar/didático que será entregue posteriormente ao Hospital Pediátrico.

Figura 26 - Convite e notícia construídos pelos alunos

Apêndice C - Estudo Investigativo - Abordagem de Mosaico

LISTA DE OBSERVAÇÃO DE COMPORTAMENTOS

- Todas as crianças conhecem bem o espaço do JI;
- Todas as crianças sabem as regras da sala e cumprem (a maior parte do tempo)
- Algumas crianças parecem gostar mais dos momentos de brincadeira livre (maioria) enquanto outras mostram preferência por atividades orientadas (poucas)
- A maior parte do tempo as crianças parecem felizes embora algumas vezes exista uma ou outra criança que se mostra aborrecida ou triste:
- ...

Quadro 10 - Registo da observação de comportamentos (excerto)



Figura 27 - Seleção de desenhos do desafio “Onde me sinto melhor no JI?”



Figura 28 - Explicação ao grupo e montagem do mapa com fotografias

ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS
<p>(...)</p> <p>Estagiária: Sabes porque vens ao JI?</p> <p>M: Porque a mãe manda!</p> <p>E: E se a mãe não mandasse? Tu vinhas na mesma?</p> <p>M: Sim...</p> <p>E: Porquê?</p> <p>M: Porque eu gosto de vir. É bom brincar com os outros meninos e gosto da A. (educadora).</p> <p>(...)</p>
<p>(...)</p> <p>Estagiária: Se pudesses escolher ficavas em casa ou vinhas ao JI?</p> <p>I: Vinha à escola, claro!</p> <p>E: Porquê?</p> <p>I: Porque em casa não tenho ninguém para brincar e aqui tenho os meus amigos. É mais divertido...</p> <p>E: E tu não fazes mais nada aqui a não ser brincar?</p> <p>I: Faço... trabalhos, fichas... também almoço cá... Mas o que eu gosto mais de fazer é brincar.</p> <p>E: E achas que brincas o suficiente ou preferias passar mais tempo a brincar?</p> <p>I: Brinco que chegue. Eu também gosto de fazer fichas... Nós temos de aprender coisas não pode ser sempre brincar... A A. (educadora) é nossa amiga e deixa-nos brincar muito depois de fazermos os trabalhos...</p>

Quadro 11 - Entrevista às crianças (excerto)

ENTREVISTA À EDUCADORA

Estagiária: No âmbito do estudo investigativo com recurso à metodologia da Abordagem de Mosaico pretendo fazer-lhe algumas perguntas sobre a I. e a M. Este vai ser um estudo anónimo e confidencial pelo que nunca vão ser divulgados os nomes das crianças bem como o nome do JI ou o seu nome.

A I. frequenta o JI há quanto tempo?

Educadora: A I. frequenta o JI há 3 anos.

Est: E como foi a sua adaptação quando cá chegou?

Ed: A I. sempre foi uma criança muito autónoma e com grande sentido de responsabilidade e por isso não teve dificuldades em adaptar-se às rotinas do JI, às regras da sala, aos colegas e a mim. Fez amizades muito depressa e em geral todas as crianças gostam muito dela porque ela está sempre pronta para ajudar, é uma criança que não cria conflitos...

(...)

Quanto à M. este é o primeiro ano que frequenta o JI. Veio de uma outra instituição e a sua experiência anterior foi bastante negativa. No início teve alguma dificuldade em adaptar-se. Teve dificuldade em criar laços afetivos com os colegas e comigo, foi difícil levá-la a compreender que podia confiar em nós. Com o tempo foi melhorando e foi-se abrindo mais tanto comigo como com os colegas...

(...)

Est: (...) atividades preferidas e que menos gostam?

Ed: A I. gosta muito das atividades orientadas mas também gosta das brincadeiras livres. Ouve e respeita as orientações e sente orgulho do seu trabalho, tem brio em tudo o que faz. Gosta de fazer e de fazer bem. (...)

A M. prefere as atividades lúdicas. Normalmente não obedece às orientações nas atividades de trabalho orientado porque não está atenta. Prefere fazer rápido e menos bem para poder ir brincar depressa. É uma atitude que ainda está relacionada com a experiência anterior que falei e também com a ideia que se criou no âmbito familiar em torno do JI, da educadora, etc... É difícil que a M. obedeça à primeira... Mas estamos a trabalhar para conseguir alterar isso. Além disso é uma criança que gosta de liderar e nas brincadeiras, normalmente, consegue levar os colegas a seguirem as suas regras e as suas ideias...

Est: (...) posicionam emocionalmente face ao JI?

Ed: Apesar de ser a mais “madura” da sala, a I. é muito dependente do adulto em termos emocionais. Precisa constantemente de se sentir elogiada, de manifestações de carinho, etc... O seu bem-estar no JI passa muito por se sentir segura emocionalmente aqui. Ninguém lhe nega um carinho, um abraço, uma festa... Nem a ela nem a nenhuma outra criança claro. É muito importante que eles se sintam

emocionalmente seguros e confiantes para conseguirem ser felizes no JI.

A M. é mais independente do ponto de vista emocional. Não tem ligações tão fortes com os outros como acontece com a I. Mais uma vez, na minha opinião, tem influência a sua experiência anterior. Por uma questão de defesa ela não cria laços muito fortes com as outras crianças nem comigo. No entanto não deixa de ser uma criança carinhosa e afetuosa que como qualquer outra gosta de se sentir amada e respeitada. De qualquer modo a sua ligação ao JI não é tão profunda como a I. (...)

Quadro 12 - Entrevista à educadora (excerto)



Figura 29 - Diferentes configurações da Manta Mágica