

esec
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



Departamento de Educação

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

Relatório Final

Escutar o presente, perspetivar o futuro

Nádia Isabel Castanheira Silvestre

Coimbra, 2014

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Nádia Isabel Castanheira Silvestre

Relatório Final:

Escutar no presente, perspetivar o futuro

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

Constituição do júri:

Presidente: Prof.^a Dr.^a Filomena Teixeira

Arguente: Prof.^a Dr.^a Paula Neves

Orientador: Prof.^o Mestre Philippe Loff

Data da realização da Prova Pública: 24 de julho de 2014

Classificação: 15 valores

julho, 2014

Agradecimentos

O trabalho apresentado, embora individual, resulta de importantes participações. Queria agradecer a todos pelas contribuições fundamentais e determinantes na realização do mesmo.

Agradeço em primeiro lugar, à minha mãe pelo exemplo grandioso que é e pelo seu incentivo. Ao meu pai pelo apoio e colaboração. Em especial ao meu tio Rui, grande Amigo, pela sua dedicação e sabedoria. Em geral, a toda a família pelo encorajamento.

Ao Daniel, pela compreensão, carinho e por estar sempre presente. A todos os meus amigos pela força e coragem.

Aos meus colegas pelas amizades construídas, pelos momentos divertidos e principalmente, pela cooperação e troca de experiências.

A todos os professores que me acompanharam, nomeando a Doutora Ana Coelho e o Mestre Philippe Loff, pelos ensinamentos que contribuíram para a minha formação pessoal e profissional.

De agradecer também, a colaboração da educadora e professora cooperantes. Às crianças e aos alunos envolvidos, que tanto me ajudaram a evoluir.

Por último, àqueles que de uma forma mais ou menos direta estiveram sempre comigo.

RESUMO

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de formação ao longo da vida, prolongando-se com carácter obrigatório no 1.º ciclo do ensino básico. Estas etapas assumem grande importância para o sucesso educativo da criança e para o seu projeto de vida futuro. Cabe aos profissionais da educação, o desafio de implementar dinâmicas pedagógicas que permitam a aquisição de competências e a formação do indivíduo enquanto cidadão.

O propósito deste trabalho é apresentar o percurso das aprendizagens realizadas no âmbito destas realidades, pelo que se tentou compreender a perspetiva das crianças, assim como as especificidades inerentes à profissão.

O presente relatório é constituído por duas partes, sendo que a primeira diz respeito à contextualização do itinerário formativo nos dois contextos e a segunda, relativa às experiências-chave que resultaram das vivências dos estágios.

Como reflexão deste percurso de aprendizagem verifica-se a importância do estágio para o trabalho profissional futuro, o qual deve ser norteado pelos interesses e dificuldades das crianças, promovendo a sua autonomia e gosto pela aprendizagem.

Palavras-chave: educação pré-escolar; 1.º ciclo do ensino básico; experiências-chave; formação; aprendizagem.

ABSTRACT

Pre-school education is the first stage of basic education in the process of lifelong training, and extends to the first grade of elementary education. These steps are extremely important regarding of the educational success and for the future life design. It's up to the education experts with the responsibility of implementing educational strategies, will lead to allow the acquisition of competences and the formation of individuals, undergoing training while citizens.

The aim of this report is to present the journey of learning achieved within the internships in these contexts, attempting to understand the perspective of children as well as the specific aspects of the profession.

The report is organized in two parts, the first one concerning the contextualization of the educational processes in both contexts, whereas the second part present some key experiences, from the internships.

The observation of these learning pathways reveal the importance of internships towards a successful long term career, which should comply with children's interests and difficulties, fostering their autonomy and joy of learning.

Keywords: pre-school education; first grade of elementary education; key experiences; formation; learning.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO.....	7
1. Da educação pré-escolar ao ensino formal.....	9
1.1. Orientações curriculares e documentos orientadores	10
2. Pertinência do estágio na formação inicial dos profissionais de educação	11
SECÇÃO A – PRÁTICA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	13
Capítulo I - Caracterização do contexto educativo	15
1. Caracterização do local de estágio	15
1.1. Instituição.....	15
1.2. Sala de atividades	16
1.3. Rotina diária	18
2. Caracterização da comunidade educativa.....	19
2.1. Parceiros educativos e família	19
2.2. Grupo de crianças.....	21
Capítulo II – Itinerário formativo A.....	22
1. Observação do contexto educativo	23
1.1. Observação da prática da educadora cooperante	24
2. Desempenho de tarefas pontuais	25
2.1. Implementação e desenvolvimento do projeto	26
SECÇÃO B – PRÁTICA NO ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	31
Capítulo III - Caracterização do contexto educativo.....	33
1. Caracterização do local de estágio	33
1.1. A instituição	33

1.2. Sala de aula	34
1.3. Componente letiva	35
2. Caracterização da comunidade educativa.....	36
2.1. Parceiros educativos e família	36
2.2. A turma.....	37
Capítulo IV – Itinerário formativo B.....	38
1. Observação do contexto educativo	39
1.1. Observação da prática educativa da professora cooperante	39
2. Planificação, intervenção e avaliação no estágio.....	41
PARTE II – EXPERIÊNCIAS - CHAVE	45
1. Brincadeiras e o género	47
2. Monoparentalidade na primeira infância	51
3. Do conto à leitura	57
4. Interdisciplinaridade e motivação.....	62
5. Perturbação de Hiperatividade com défice de atenção	66
6. “Investigar as vozes das crianças”.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFRÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
APÊNDICES	97

LISTA DE ABREVIATURAS

ATL – Atividades de tempos livres

AEC – Atividades extra curriculares

PHDA – Perturbação de hiperatividade com défice de atenção

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Componente letiva no jardim-de-infância.....	19
Tabela 2 – Componente letiva no 1.º CEB.....	35
Tabela 3 – Significado atribuído à frequência do jardim-de-infância.....	73
Tabela 4 – Preferências/desgostos no jardim-de-infância.....	74
Tabela 5 – Decisão/escolha das actividades.....	75
Tabela 6 – Relações estabelecidas entre o grupo.....	75
Tabela 7 – Decisão da frequência no jardim-de-infância.....	76
Tabela 8 – Importância da frequência/atividade na escola.....	77
Tabela 9 – Relações interpessoais na escola.....	78
Tabela 10 – Preferência da aprendizagem.....	78
Tabela 11 – Sugestões à prática da professora.....	79

INTRODUÇÃO

Em Portugal, os anos noventa correspondem a um período de valorização da educação básica, nomeadamente da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB). Esta importância crescente da educação pré-escolar apoia-se em vários estudos, os quais comprovam resultados mais ou menos sólidos de uma educação básica inicial de qualidade. Esses estudos na sua maioria, confirmam a oportunidade de uma educação pré-escolar de qualidade para todas as crianças, especialmente resultados positivos para as que são provenientes de meios socialmente desfavorecidos (Marchão, 2012).

A *escola*, na sociedade atual, assume um papel de crescente importância. Às instituições de educação são atribuídas responsabilidades e funções, esperando-se que preparem as crianças para a vida futura, transmitam afetos e atenuem diferenças sociais. Os profissionais da educação têm atualmente maiores desafios que excedem as tarefas de sala de aula (Marchão, 2012). Segundo o mesmo autor, para além da planificação e preparação das aulas, os professores encontram grandes desafios, nomeadamente na relação com a sociedade em geral, famílias, colegas e com os alunos ao nível da diversidade e inclusão.

O presente relatório final surge no âmbito das unidades curriculares da prática educativa I e II, do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º CEB. O título do trabalho, “Escutar o presente, perspetivar o futuro” justifica-se pelo facto, de em contexto formativo de educação pré-escolar e 1.º CEB, foram possíveis vivências de modo a conhecer e aprofundar conhecimentos pedagógicos, assim como, motivar e orientar a prática futura.

Este trabalho encontra-se dividido em duas partes distintas, mas complementares. A primeira diz respeito à contextualização e itinerário formativo e é constituída por duas secções, A e B, respetivamente à prática na educação pré-escolar e ao 1.º CEB. Cada uma divide-se em dois capítulos, o primeiro corresponde à caracterização das realidades educativas, instituições, salas, rotinas e comunidade educativa (parceiros e grupo de crianças). O segundo, referente ao itinerário formativo respeitante à prática educativa das orientadoras cooperantes e intervenções no estágio.

Na segunda parte são apresentadas seis experiências-chave que correspondem a vivências relevantes durante as práticas. As duas primeiras experiências dizem respeito à realidade da educação pré-escolar, a terceira corresponde a um tópico de transição entre os dois níveis de educação, a quarta e quinta remetem ao 1.º CEB, e a última é relativa ao exercício de investigação desenvolvido nos dois contextos.

No que diz respeito à primeira experiência, intitulada “Brincadeira e género”, reporta-se à importância do brincar no que tange à construção da identidade de género. O lúdico na educação pré-escolar, adquire grande relevância, pois é através da brincadeira que as crianças vão construindo realidades, experienciando vivências e representando diferentes papéis. Através do brincar, a criança desenvolve as suas capacidades cognitivas, físicas e emocionais (Moyles, 2006).

Relativamente à segunda, denominada “Monoparentalidade na primeira infância”, remete para a influência que as estruturas familiares têm no desenvolvimento infantil. As crianças que pertencem a famílias monoparentais podem apresentar algumas alterações comportamentais que têm repercussões no universo do seu desenvolvimento (Poussin e Martin-Lebrun, 1999).

No que concerne ao tópico de transição, “Do conto à leitura”, corresponde à aprendizagem da leitura que se inicia desde os primeiros dias de vida, sendo fulcral ao nível das funções linguísticas, cognitivas e afetivas. O desenvolvimento da linguagem oral e consciência fonológica facilita o processo de aprendizagem da leitura das crianças, torna-as boas leitoras no futuro (Teixeira e Viana, 2002).

A quarta experiência-chave desenvolvida na prática do 1.º CEB, intitulada “Interdisciplinaridade e motivação”, refere-se à metodologia e estratégias adotadas. Os profissionais ao adotarem esta prática, como forma de articular diferentes conteúdos curriculares, permitem às crianças partilhar saberes e motivá-las para as novas aprendizagens (Cardório e Simão, 2013).

Relativamente à quinta experiência, “Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção” (PHDA) relaciona-se com a prática pedagógica no 1.º CEB, atendendo que

alguns alunos apresentam dificuldades de aprendizagem. Esta problemática é caracterizada por dificuldades de atenção, impulsividade e atividade motora excessiva, podendo dificultar o processo de aprendizagem e levar a um baixo rendimento escolar (Cruz, 2008).

A última experiência diz respeito ao exercício de investigação desenvolvido nos dois contextos, “Investigar as vozes das crianças”. Uma profícua prática pedagógica deve nortear-se segundo um espírito democrático de reflexão e avaliação por parte dos intervenientes. Ao ouvirmos as opiniões das crianças, conseguimos conhecer as suas dificuldades e expectativas, assim como, desenvolver atividades que possam ir ao encontro das mesmas (Formosinho, 2008).

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

PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO

1. Da educação pré-escolar ao ensino formal

A premência de melhorar a qualidade de educação pré-escolar e do 1.º CEB, não decorre apenas das políticas educativas vigentes, que têm como objetivo encontrar uma melhor resposta educativa/formativa e social nestes níveis de educação, como também de uma reflexão e constante atualização destes profissionais (Marchão, 2012).

A educação pré-escolar não se encerra exclusivamente na preparação da criança para o ensino obrigatório, mas também diz respeito ao seu desenvolvimento global e social, nomeadamente ao nível da socialização, comunicação/linguagem, expressão artística e motora e espírito crítico, requisitos fundamentais ao sucesso das aprendizagens ao longo da vida.

O 1.º CEB é tradicionalmente caracterizado como momento para iniciar as aprendizagens formais, assegurando a formação geral de todos os indivíduos. Este nível de ensino promove conhecimentos e condições favoráveis ao desenvolvimento intelectual e de cidadania do indivíduo, favorecendo a sua formação pessoal e social. De acordo com Marchão (2012), “(...) saber ler e escrever é fundamental (...). Mas, antes de saber ler e escrever, é necessário criar condições para o fazer” (p. 52).

Assim, enquanto a educação pré-escolar, tem como função basilar o desenvolvimento global e de integração/socialização, no caso do 1.º CEB, com a entrada na escolaridade obrigatória, o objetivo é predominantemente a aprendizagem com especial enfoque nos conteúdos académicos e funcionais.

Segundo Cró (1998), a atitude dos docentes na sociedade atual, terá de ser de adaptação face ao papel da escola. Os profissionais ao desenvolverem métodos ativos, estratégias adequadas e tecnologias, motivam e envolvem as crianças nas aprendizagens promovendo a sua autonomia, preparando-as para vida ativa.

1.1 Orientações curriculares e documentos orientadores

Os educadores de infância e os professores do 1.º CEB têm à sua disposição, documentos oficiais que constituem uma base de suporte para as suas ações pedagógicas.

Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, a “Lei de Bases do Sistema Educativo” (Decreto-Lei n.º 49/2005), estabelece o regime de escolaridade obrigatória e consagra a universalidade da oferta da educação pré-escolar. Os profissionais nestes níveis de educação têm ao seu dispor o “Perfil Específico do Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico” (Decreto-Lei n.º 241/2001) que define os perfis específicos de cada qualificação, e o “Estatuto da carreira docente” que rege as respetivas carreiras (Decreto-Lei n.º 41/2012) ”.

Os educadores apoiam-se nas “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (OCEPE), que constituem um conjunto de princípios de apoio à prática educativa, no sentido de promover a melhoria da qualidade da educação. Estas orientações destinam-se à organização da componente educativa, não constituindo um programa mas sim, indicações aos educadores para a organização das suas práticas educativas. Têm como suporte fundamentos que visam o desenvolvimento da criança e das suas aprendizagens, a integração articulada de diferentes áreas e uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação entre pares (ME, 1997).

Os professores do 1.º CEB têm ao seu dispor o “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais”, que apresenta para cada área curricular e para cada nível de ensino competências a alcançar. A “Organização curricular e Programas para o 1.º Ciclo”, diz respeito à estrutura curricular de cada área, expõe conteúdos e respetivos objetivos. As “Metas de Aprendizagem” estão definidas de forma precisa e escalonada de acordo com os anos de escolaridade, áreas de conteúdo e área disciplinar e disciplinas.

2. Pertinência do estágio na formação inicial dos profissionais de educação

O estágio é um elemento formador em que se espera que o aluno estagiário interaja com o grupo, tendo a oportunidade de conhecer as peculiaridades da profissão, conhecer a realidade educativa e se desenvolver a nível pessoal e profissional. Este processo formativo conduz a momentos de reflexão, pesquisa e partilha de saberes, que mais tarde, na atividade profissional se poderão revelar úteis. A atitude de pesquisa junto das crianças apresenta-se de grande importância no contexto de formação para todos os intervenientes (Neves, 2007).

O aluno estagiário durante o período de estágio tem de planificar, tomar decisões quanto à organização de materiais, escolha de metodologias e estratégias adequadas. É a oportunidade de aprofundar e desenvolver o seu espírito crítico, conhecimentos pedagógicos e a criatividade, no sentido de promover aprendizagens significativas e participação ativa das (os) crianças/alunos.

Segundo Neves (2007), a prática pedagógica permite a passagem do estatuto de aluno a futuro profissional, tendo como objetivo principal a transformação e adequação de conhecimentos curriculares em saberes profissionais.

Na fase de estágio, o estagiário encontra vários desafios para os quais tenta encontrar soluções, sendo necessária uma constante reflexão individual, em grupo de estágio, com as docentes cooperantes e supervisoras. Esta atitude reflexiva possibilita abordar diferentes perspetivas, formas de resolução dos problemas e encontrar respostas mais adequadas para ação pedagógica.

A mobilização dos conhecimentos, competências e experiências são essenciais nesta fase, tendo o estagiário a possibilidade de conhecer, através da observação/ação dos cooperantes, métodos e técnicas pedagógicas, bem como, desenvolver um olhar crítico face à resolução de problemas e gestão do grupo/turma.

Os agentes envolvidos, educador/professor cooperantes, têm um papel fundamental no apoio ao estágio pois através do seu *feedback*, contribuem para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. A supervisão na formação inicial de professores

constitui-se essencial no desenvolvimento profissional, i.e., na melhoria da prática pedagógica, competências do educador e na capacidade de promover um ambiente de supervisão que se quer como interface organizacional e profissional (Neves, 2007).

No âmbito da educação pré-escolar e do 1.º CEB, os estágios foram desenvolvidos sob orientação de uma educadora/professora cooperante respetivamente de cada instituição, e ainda e um(a) professor(a) da escola superior de educação de Coimbra. Estes intervenientes tiveram um papel primordial tanto na orientação da prática pedagógica, como na tomada de decisões, assim como, nas sugestões para o desenvolvimento de atividades que se adequassem ao grupo/turma.

SECÇÃO A – PRÁTICA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Capítulo I - Caracterização do contexto educativo

O presente capítulo apresenta de forma sucinta, o contexto educativo em que decorreu o estágio no âmbito da educação pré-escolar, dividindo-se em duas partes. A primeira diz respeito à caracterização do local de estágio, instituição, sala de atividades e rotinas diárias da sala e a segunda refere-se à caracterização da comunidade, grupo de crianças e parceiros educativos e família.

1. Caracterização do local de estágio

1.1 Instituição

O jardim-de-infância da rede pública onde foi realizado o estágio curricular, funcionava desde 2001, situando-se nos arredores da cidade de Coimbra, numa localidade com características suburbanas. A instituição pertencia a um agrupamento constituído por uma escola sede do ensino secundário, duas escolas do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico, três escolas do 1.º ciclo e dois jardins-de-infância.

De acordo com Zabalza (2008), os espaços devem ser amplos, diferenciados e de fácil acesso para as crianças, permitindo-lhes identificar facilmente as suas funções. A instituição tinha boas condições de higiene e segurança, circundada por um muro gradeado e portão que não permitia a entrada ou saída de pessoas e crianças sem autorização, um edifício térreo que apresentava condições físicas interiores e exteriores adequadas. Incluía duas salas de atividades, cada uma com capacidade para vinte e cinco crianças, uma sala polivalente, cozinha/copa, instalações sanitárias para adultos e crianças, um gabinete, duas arrecadações e um espaço exterior.

As salas do jardim-de-infância onde foi desenvolvida a prática, apresentavam boas condições de iluminação, eram espaçosas, com janelas grandes e recuperadores de

calor, bem como, boas acessibilidades e condições higiénicas. De acordo com Spodek e Saracho (1998), as salas devem ser bem iluminadas, ventiladas e aquecidas, ter acesso fácil a água e às instalações sanitárias.

No jardim-de-infância encontrava-se também uma sala polivalente que servia ao mesmo tempo de refeitório, espaço para atividades de prolongamento do horário e para sessões de motricidade. A cozinha/copa apenas servia de apoio aos almoços, sendo a alimentação fornecida por uma empresa.

No espaço exterior da instituição existiam várias zonas: uma com piso *tartan*, onde se encontrava um escorrega, baloiços, um conjunto de cordas e uma casinha móvel; outra com relvado e canteiros para jardinagem e ainda uma zona coberta com telheiro. O espaço exterior consiste no prolongamento do espaço interior, potencializando situações de aprendizagem. De acordo com as OCEPE, este constitui “(...) igualmente um espaço educativo. (...) que possibilita a vivência de situações educativas intencionalmente planeadas e a realização de atividades informais” (ME, 1997, pp. 38-39).

1.2 Sala de atividades

Em jardim-de-infância, a organização do espaço deve ter em conta as necessidades e interesses do grupo, e possibilitar a realização de diferentes atividades. “A utilização e organização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interogue sobre a função e finalidades educativas (...)” (ME, 1997, p. 37).

De acordo com Zabalza (2008), a sala de atividades deve ser um espaço agradável e estimulante para as crianças, permitindo a realização de diferentes atividades. Esta assume-se como um elemento primordial da ação educativa. As distintas áreas da sala e suas delimitações contribuem para diversas dinâmicas e estratégias de trabalho, para além da construção do conceito de espaço pelas crianças. Nestas áreas

e ambientes, os elementos do grupo podem desempenhar várias tarefas que potenciam o seu desenvolvimento.

A sala onde se desenvolveu a prática permitia fácil circulação dos intervenientes, o desenvolvimento de atividades em grande/pequeno grupo e acesso às crianças a materiais e jogos que se encontravam em armários abertos. Estava dividida nas seguintes áreas:

A área da informática com dois computadores que disponibilizavam vários jogos didáticos, cedidos maioritariamente pelas famílias.

A área da expressão plástica possibilitava o desenvolvimento de atividades de grafismo, recorte, colagem, modelagem e pintura e jogos. As mesas de trabalho eram divididas por idades (a mesa dos três, quatro, cinco/seis anos, com a indicação dos nomes de cada criança). A disposição das mesas era facilmente alterada e adequada às necessidades das atividades a desenvolver (coletivas ou em pequenos grupos).

A área do jogo simbólico contemplava objetos de “faz-de-conta”: cozinha, eletrodomésticos, utensílios de mercearia, roupas, sapatos, bonecos, etc. Neste espaço os brinquedos, na sua grande maioria, eram doados pelos encarregados de educação.

A área de leitura e biblioteca continha livros de histórias variados que apesar da sua importância, se encontravam menos bem cuidados.

A área do “tapete” era utilizada como local para reunir o grupo, fazer registo, planear atividades, debates e avaliação em grande grupo. Também se destinava para a hora do conto, canções, dramatizações e jogos de construção.

Os materiais que se encontravam na sala estavam organizados segundo uma estrutura lógica e de fácil acessibilidade para ao grupo. Estes eram diversificados e adequados às características e interesses das crianças: *puzzles*, jogos didáticos, livros,

brinquedos, materiais reciclados ou elaborados pela educadora e outros trazidos de casa.

Na sala podia-se encontrar também material audiovisual que possibilitava o visionamento de filmes, um leitor de CD para audição de músicas e um computador com acesso à internet, os quais constituíam uma mais-valia para motivar as crianças. O recurso às tecnologias e meios audiovisuais constituem formas de expressão individual e coletiva, de transmissão de cultura e de saber, que a criança recebe com agrado (ME, 1997).

1.3 Rotina diária

De acordo com Formosinho (2013), ao estabelecer uma rotina, o educador permite às crianças o entendimento dos diferentes momentos do dia e a sequência das atividades que irão realizar, fomentando assim, a sua independência e autonomia. Para Spodek e Saracho (1998), “As crianças aprendem a antecipar eventos futuros através da regularidade das ocorrências diárias” (p. 136).

A educadora cooperante definia as rotinas diárias, estruturando-as em função das necessidades do grupo e do horário de funcionamento da instituição, o que permitia ao grupo antever as atividades a realizar. Atribuía também especial importância, à assiduidade, pontualidade, tarefas da vida diária, nomeadamente refeições e higiene. Mostrando ainda alguma flexibilidade nos diferentes momentos, ajustando a planificação a assuntos e atividades sugeridas por parte das crianças.

A instituição funcionava das 08:15h às 18:15h, das quais, cinco horas constituíam a componente letiva, as restantes de apoio à família, como se apresenta na seguinte tabela.

Tabela 1 – Componente letiva no jardim-de-infância

9h às 10:30h	Canções dos bons-dias; Preenchimento de tabelas; Reuniões em grupo; Definição de tarefas; Leitura de histórias; Outras atividades.
10:30h às 11h	Atividades da vida diária: higiene; lanche.
11h às 12:30h	Continuação das atividades da manhã; Novas atividades.
12:30h às 14h	Atividades da vida diária: higiene, almoço; Atividades livres.
14h às 15h30h	Finalização de atividades ou novas atividades; Brincadeiras livres; Avaliação do dia.

No horário de atividades de animação e de componente de apoio à família, as crianças tinham liberdade para escolher os jogos e brincadeiras que preferiam e eram acompanhadas por assistentes operacionais ou técnicas.

2. Caracterização da comunidade educativa

2.1 Parceiros educativos e família

O trabalho em equipa na instituição e com a comunidade permite tirar proveito dos recursos humanos internos e externos que, em conjunto, atuam para o sucesso educativo das crianças.

Para o desenvolvimento do projeto educativo, a instituição podia contar com diversos parceiros que colaboravam a nível financeiro, material e cultural: a comunidade local em atividades de lazer e culturais; a câmara municipal de Coimbra e junta de freguesia ao nível de transportes, manutenção das instalações, cedência de materiais e acesso à bibliomóvel; a polícia de segurança pública através de ações de sensibilização para a segurança rodoviária; o centro de saúde em sensibilização de temáticas de saúde; as escolas do agrupamento em exposições e atividades e família.

As famílias são as principais responsáveis pela educação das crianças, influenciam a construção de personalidades, atitudes e comportamentos. A participação dos pais e encarregados de educação na instituição permite ao educador compreender melhor cada uma em particular. “A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.” (ME, 1997, p. 43). Um bom relacionamento, articulação e interajuda entre a instituição e a família, possibilita realizar um trabalho mais eficaz e efetuar um melhor acompanhamento das crianças, tornando-se fundamental o diálogo com os pais e estes, com os profissionais de educação.

Na generalidade existia na instituição, um ambiente de troca e comunicações formais e informais através de contactos diários e reuniões com os encarregados de educação, que colaboravam na realização e implementação das atividades, estando sempre disponíveis a participarem nas festas comemorativas.

Durante o estágio, foram também visíveis atitudes de afetividade das famílias quando estas levavam os seus educandos à instituição, no entanto observaram-se casos de negligência, nomeadamente nos cuidados básicos de higiene e segurança de uma criança que era acompanhada pelos serviços da Segurança Social, a qual foi retirada à família.

O corpo docente do jardim-de-infância era constituído por duas educadoras, uma por cada sala; uma professora de educação especial que apoiava uma criança com problemas de comportamento; uma terapeuta da fala que prestava apoio terapêutico a uma criança com dificuldades na linguagem e um professor de educação física que realizava atividades de expressão motora com todos. O corpo não docente era composto por duas assistentes operacionais, uma tarefeira e uma técnica para desenvolvimento de um programa ocupacional.

2.2 Grupo de crianças

As crianças que frequentavam a instituição eram quarenta e sete com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Uma das salas do jardim-de-infância era constituída por vinte e cinco crianças, duas das quais com necessidades educativas especiais. Na sala onde se desenrolou a ação pedagógica, existiam vinte e duas crianças: sete com três anos, oito com quatro anos e sete com cinco/seis anos.

A tendência atual da organização das salas dos jardins-de-infância da rede pública caracteriza-se por grupos heterogéneos. O critério para a formação dos grupos pode “(...) depender de uma opção pedagógica, benefícios de um grupo com idades próximas ou diversas; das condições do jardim-de-infância, existência de uma ou várias salas; dos critérios de prioridade de admissão utilizados por cada instituição ou, ainda, das características demográficas (...)” (ME, 1997, p. 35).

Nos grupos heterogéneos, a diferença de idades propicia um grupo intelectual mais rico na medida em que os conhecimentos mais alargados de umas crianças podem potenciar o desenvolvimento de outras (Spodek e Saracho, 1998). A partir da observação e contactos informais verificou-se que o grupo era heterogéneo face ao nível etário, cónico, sociocultural e socioeconómico. Segundo informação da educadora, muitas das crianças eram oriundas de famílias desestruturadas ou monoparentais, de níveis socioeconómicos e cultural médio-baixo.

Na sua maioria eram, crianças autónomas cumpridoras das normas e regras, responsáveis, solidárias, comunicativas, afetivas e dinâmicas. Manifestavam companheirismo, entreajuda, gosto pela instituição e pelas atividades propostas. Relativamente às suas preferências elegiam atividades livres, expressão plástica, jogos e momentos de lazer na área do jogo simbólico. Mostravam frequentemente interesse por brincadeiras no espaço exterior, nomeadamente jogos de futebol, escorregas e baloiços.

Relativamente às experiências de aprendizagem, algumas crianças do grupo de três anos, evidenciavam dificuldades ao nível da motricidade fina e na representação de

figuras, geralmente alusivas às histórias lidas. Alguns elementos demonstravam dificuldades no domínio da linguagem oral, expressando dificilmente ideias, no entanto, três destes elementos, estabeleciam de forma clara os seus pensamentos. Para as crianças com dificuldades, a educadora sugeriu um acompanhamento individualizado na realização de trabalhos e jogos, nomeadamente *puzzles* e sequências, o que lhes possibilitou ultrapassar, de forma gradual as mesmas.

Em relação aos elementos que compunha o grupo de quatro anos, verificavam-se maiores destrezas a nível do grafismo e motor; capacidades comunicativas; conhecimento do mundo e autonomia. A procura de diferentes saberes era manifestada frequentemente, compreendendo-se a tentativa de acompanhar as crianças mais velhas. Algumas crianças com quatro anos eram capazes de escrever o seu nome e demonstravam conhecimento lógico-matemático. A maior dificuldade observada neste grupo era a manipulação de tesouras em trabalhos de expressões artísticas.

O grupo dos cinco/seis anos manifestava domínio da linguagem oral, esperada para esta faixa etária e bons níveis de participação, os quais eram evidentes nos seus empenhos na realização de atividades. Todos os elementos sabiam escrever o seu nome e um deles já dominava a leitura. Manifestavam conhecimentos superiores aos outros grupos, na área da matemática, designadamente em contagem, noções de tempo e espaço; ao nível da expressão motora, motricidade global e fina e na área do conhecimento do mundo.

Capítulo II – Itinerário formativo A

Este capítulo diz respeito à ação pedagógica dividindo-se em três partes. A primeira diz respeito à observação do contexto educativo e da prática da educadora cooperante. A segunda refere-se ao desempenho de tarefas pontuais, articuladas com a educadora, tendo em vista a entrada progressiva na prática de estágio. A última, diz

respeito à implementação de um projeto pedagógico, tendo em conta o envolvimento, interesse e curiosidade do grupo.

1. Observação do contexto educativo

Nos ambientes onde ocorre a aprendizagem, o educador conhece melhor as crianças através da observação, reconhecimento de escolhas e intenções manifestadas (Hohmann e Weikart, 2011).

De acordo com Zabalza (2008), a partir da observação, sabe-se mais sobre a criança, o que desperta o seu interesse, o que gosta e não gosta de fazer. A observação mostra-se fundamental para compreender as relações interpessoais do grupo e as suas atividades/áreas de maior interesse. Esta fase foi também participativa com o intuito de conhecer as crianças, potencialidades, dificuldades e necessidades.

Atendendo que as crianças têm de estar confiantes antes de serem capazes de explorar e aprender (Brickman e Taylor, 1996), nesta etapa de aproximação ao grupo foi gradual, procurando-se a sua confiança e respeitando as suas escolhas. No sentido de estreitar relações afetivas, foi fundamental o envolvimento em situações de brincadeira, jogos e diversas atividades.

A fase da observação é indispensável para o conhecimento do contexto e do grupo, um método para compreender os interesses e dificuldades, assim como, um instrumento que ajuda na planificação (ME, 1997). A educadora desempenhou um papel indispensável na medida em que facilitou o processo de integração do estágio. Fundamentou as suas ações e partilhou estratégias e metodologias adotadas na sua prática. Respondeu a todas as dúvidas e encorajou a participação das estagiárias em diversas atividades, nomeadamente a leitura de histórias, dramatizações; atividades de expressão plástica, musical e motora, contribuindo para a familiarização e integração das mesmas no contexto educativo.

1.1 Observação da prática da educadora cooperante

Segundo Cró (1998), o educador define-se como “(...) aquele que, com todo o seu empenho, toda a sua vontade, toda a sua arte e todas as suas competências, trabalha na realização de um projecto educativo com a ajuda daqueles que também estão implicados e aproveita os recursos materiais ou tecnológicos e humanos susceptíveis de tornar o processo pedagógico mais eficaz e otimizador” (p. 51).

A intencionalidade do educador exige a reflexão sobre a ação, definindo a sua atividade profissional. Um educador tem um alargado leque de opções para a sua prática a partir de diferentes modelos curriculares. O modelo *High-Scope* representa “(...) uma construção progressiva de conhecimento sobre a educação pré-escolar, através da ação e da reflexão sobre a ação, a vários níveis: o da criança, o do educador, o do investigador e o de todos estes na construção da ação educativa” (Formosinho, 2013, p. 72) Este é um modelo que conduz à teoria central de Piaget e ao paradigma desenvolvimentista (idem: p. 78.).

Segundo a educadora cooperante, “A educação pré-escolar não se prende apenas com a aprendizagem mas, principalmente, com a socialização e é isso que trabalho mais.” As suas práticas assentavam principalmente no debate, em atividades que proporcionavam a partilha de informação, comunicação e a exposição de opiniões e pontos de vistas. Esta tinha como referência este modelo curricular *High-Scope*, pela organização do ambiente físico, rotina diária, conceção do seu papel enquanto profissional, partilha do poder e decisões, interação sociomoral e atmosfera aprazível do ambiente educativo.

De acordo com Zabalza (2008), a educadora deve guiar ações, auxiliar a criança no desenvolvimento de capacidades, linguagem e atitudes. O grupo era encorajado a resolver problemas e a identificar estratégias para a sua resolução. Para além da importância que atribuía ao brincar, a educadora cooperante abordava as diferentes áreas de conteúdo de forma articulada. Organizava o espaço e materiais promovendo diferentes experiências e aprendizagens, i.e., pela ação promovia vivências fazendo com que o grupo refletisse sobre as mesmas. O acompanhamento individualizado dos

elementos era fundamental para o seu desenvolvimento global no sentido de colmatar as dificuldades apresentadas.

2. Desempenho de tarefas pontuais

O planeamento do ambiente educativo proporciona às crianças momentos desafiadores, situações promotoras da aprendizagem, tendo em conta a articulação de diferentes áreas de conteúdo (ME, 1997). As planificações basearam-se em princípios pedagógicos de natureza participativa, no plano elaborado pela educadora, suas sugestões e do envolvimento do grupo.

Na primeira sessão de estágio, relativa ao tema da primavera, realizou-se um “*brainstorming*”, como abordagem inicial ao assunto, ao que se seguiu a visualização do filme “A maior flor do mundo”, baseado num livro de José Saramago. Com base nas ideias apresentadas pelo grupo, construiu-se uma *janela*¹ onde foram colocados os trabalhos de expressão plástica alusivos à estação do ano. Estas atividades, no âmbito desta temática, tiveram como finalidade, identificar as particularidades climáticas desta estação, e compará-las com as características de outras estações e motivar o grupo pela preservação do meio ambiente, articulando estes saberes com outras áreas de conteúdos.

Noutra atividade, em diálogo com as crianças, que referiram o cultivo de produtos hortícolas pelas famílias, realizou-se a audição da história “A viagem da sementinha” de Maria Isabel Loureiro. Em várias sessões, construiu-se um cartaz intitulado “Da semente ao fruto” e bonecos biológicos denominados “Relvinhas”. As atividades permitiram ao grupo identificar os meios necessários para o crescimento/germinação de flores, comparar texturas, cores e formas de sementes. A articulação de áreas promove a apropriação da linguagem, bem como, o conhecimento de conceitos que estão ausentes do tempo-ação imediato (Spodek e Saracho, 1998).

¹ Intitulada “Da minha janela eu vejo...”

Com base noutra situação de diálogo, em que uma criança referiu “*vou para a casa nova hoje*”, surgiram outras atividades realizadas no exterior e na sala de atividades: desenharam, pintaram e construíram casas com material reciclado; observaram um PowerPoint identificaram diferentes tipos de alojamento, a partir dos quais exprimiram ideias e revelaram conhecimentos. A partir das artes, as crianças expõem o seu universo pessoal e dão a conhecê-lo aos outros (Spodek e Saracho, 1998).

2.1 Implementação e desenvolvimento do projeto

Um projeto deve surgir de situações de interesse das crianças cujas potencialidades são reconhecidas, permitindo-lhes colocar questões e ampliar conhecimentos (ME, 1998).

O projeto desenvolvido no estágio surgiu de atividades realizadas, tendo como questão-problema “Como é a tua casa?”. O título escolhido para o projeto foi “Um olhar sobre o mundo”², tema que foi desenvolvido em diversas fases: identificação do problema, execução, comunicação e avaliação.

Dada a importância da participação das crianças na planificação e organização de atividades (Graves 1989, citado por Brickman e Taylor 1996), construiu-se uma teia de conhecimentos tendo surgido vários assuntos sobre o que desejavam abordar: local onde residiam, constituição dos agregados familiares, profissões dos pais e meio de transporte utilizados e importância das relações estabelecidas na comunidade.

No desenvolvimento das atividades no âmbito do projeto, para representar o local onde viviam, ao grupo construiu uma maquete com as casas anteriormente realizadas. Projetou-se um mapa para identificar os locais onde viviam, com a colaboração dos encarregados de educação que enviaram as suas moradas. Estas atividades foram enriquecedoras na medida em que permitiram ao grupo, adquirir

² Através da votação do grupo.

noções espaciais e de orientação, i.e. conseguiram conhecer melhor a sua localidade e descrever diferentes itinerários.

Outra atividade, de leitura da história “Os vizinhos da casa azul” das autoras Vera do Vale e Francisca Oliveira, permitiu abordar relações familiares e de vizinhança e sua importância. Para além da interpretação da história, esta possibilitou adquirir conhecimentos relativos à área musical, nomeadamente identificar diversos instrumentos, agrupá-los em categorias e manuseá-los. De acordo com as OCEPE (1997), tocar instrumentos, trabalhar sons, dançar, cantar e escutar, contribui fortemente para o desenvolvimento da linguagem, expressão motora, identificar sons, exploração de ritmos e para o desenvolvimento da educação e expressão musical.

O local onde viviam e a referência à constituição dos agregados familiares resultou na construção de uma tabela com os dados individuais de cada elemento. Com base na análise e na comparação dos diferentes agregados, as crianças desenvolveram noções matemáticas (noção de número, contagens, agruparam e formaram conjuntos e exploraram vivências correspondentes à sua representação) e identificaram vários tipos de famílias.

Os agregados familiares serviram de mote para abordagem das profissões (Apêndice n.º 1) tendo realizado desenhos das mesmas, agrupando-as em diferentes tabelas. A formação de conjuntos permitiu às crianças reconhecerem semelhanças e diferenças relacionadas com as suas vivências (ME, 1997). Com a visualização de filmes, dramatizações das profissões e realização de jogos, foi possível estabelecer uma compreensão mais profunda das coisas reais que as crianças estão a tentar representar (Hohmann e Weikart, 2011).

Com base na exploração do tema e através de uma conversa informal, as crianças construíram um livro tendo elegido a profissão de pasteleiro para confeccionar bolos de chocolate. Dado que a fantasia unifica experiências, conhecimentos e entendimentos (Moyles, 2006), “recebemos” a visita de um personagem da Walt Disney, que entregou ao grupo, chapéus de cozinheiro, a receita dos bolos e os

utensílios necessários para executar a tarefa de representar o pasteleiro através da confeção de bolos de chocolate (Apêndice n.º 2).

Também referido na teia de conhecimentos e relacionado com diferentes formas dos pais e das crianças se deslocarem, surgiu a atividade relacionada com os meios de transporte. Para exploração do tema realizaram-se várias atividades: visualização de vídeos, PowerPoint e pesquisas em livros e revistas. Tendo as crianças escolhido o barco para desenvolver atividades: cantaram e dramatizaram a música “Um barquinho ligeiro”; construíram barcos, partir da técnica de *origami* para realizar uma experiência de flutuação e fizeram contornos em diversos tipos de embarcações. Segundo Moyles (2006), experiências de flutuação com diferentes objetos são valiosas para a compreensão destes conceitos.

Após a realização das atividades referidas surgiram outras relacionadas com a poluição da água, onde foram lidas histórias, realizadas novas experiências e jogos educativos.

O projeto, constituído por vários momentos, da equação do problema à sua avaliação, resultou num trabalho integrado de todas as áreas de conteúdo e em momentos propícios à pesquisa autónoma das crianças. Este decorreu a partir de situações de observação, reflexão, experimentação e num clima democrático, procurando-se ao longo do seu desenvolvimento compreender se o grupo tinha adquirido conhecimentos, o que mais gostaram de saber/fazer. A pedagogia de projeto “é um caminho para uma proposta educativa que prepare as crianças e jovens, dinâmica e criativamente, fazerem face às interrogações do mundo de hoje e às complexidades da sociedade do futuro” (ME, 1998, p. 125).

Ao longo do desenvolvimento do projeto, partilharam-se saberes, trabalharam-se regras de convivência social, formas de organização de pesquisa e de trabalho, assim como, desenvolvimento da autonomia e fomentou-se o envolvimento da comunidade educativa. Em diversos momentos foram realizadas avaliações, com base em diálogos e na apreciação das atividades em grupo, no sentido de compreender aspetos positivos e negativos e o impacto das aprendizagens.

Avaliar o processo educativo como tomada de consciência do educador face à sua intervenção permite adequar este às necessidades do grupo. A avaliação realizada pela educadora, baseada na observação das crianças e das atividades, permite-lhe fazer uma reflexão crítica da sua ação, compreender a progressões do grupo e planificar futuras ações (ME, 1997).

No final desta experiência considera-se que esta atividade formativa foi significativa para o futuro enquanto profissional de educação, pois permitiu fazer uma reflexão crítica sobre exemplos de boas práticas educativas. Embora as intervenções nem sempre decorressem como o planeado, as dificuldades que surgiram na prática facilitaram a construção de novos saberes e experiências.

Aquando da construção da teia de conhecimento, a ausência desta vivência por parte das crianças e a pouca experiência das estagiárias em implementação de projetos, resultou na dificuldade de orientar o trabalho. Esta situação foi ultrapassada em reflexão de grupo, com a educadora e com a supervisora que sugeriram as formas de atuar. Outro obstáculo para planificar deveu-se ao facto de estarmos perante um grupo heterogéneo, surgindo a necessidade de encontrar diferentes atividades dentro do mesmo tema.

SECÇÃO B - PRÁTICA NO ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Capítulo III - Caracterização do contexto educativo

O presente capítulo apresenta sucintamente o contexto educativo, no âmbito do ensino do 1.º ciclo do ensino básico, onde se desenvolveu o estágio, estando dividido em duas partes. A primeira diz respeito à caracterização geral do agrupamento e escola, sala de aula e organização da componente letiva e a segunda, refere-se à caracterização da comunidade escolar e turma.

1. Caracterização do local de estágio

1.1 A instituição

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

A escola do 1.º CEB onde foi desenvolvida a prática, situa-se numa localidade da freguesia suburbana do concelho de Coimbra, com poucos serviços e comércio, primordialmente agrícola. Caracteriza-se por ser uma zona dormitório, com amplos espaços verdes de cultivo. A instituição escolar era frequentada por sessenta e quatro alunos distribuídos por quatro turmas do 1.º CEB, do 1.º ao 4.º ano de escolaridade.

O equipamento escolar era constituído por dois pisos que embora não recentes, encontravam-se num estado razoável de conservação. Constituído por quatro salas de aulas, uma delas um bloco modelar amovível; um espaço para atividades de tempos livres (ATL) e para complemento de apoio à família; um refeitório; instalações sanitárias; duas arrecadações e um espaço de recreio bastante grande. O espaço exterior que circundava toda a escola, tinha um espaço para jogos de futebol com uma baliza e uma área para brincar. Existia uma zona de lazer coberta, que era possível fechar com toldo, nos dias de chuva.

As salas tinham bastante luminosidade com amplas janelas, sistemas de aquecimento por salamandras e ar condicionado na sala amovível. As refeições, servidas no refeitório, eram fornecidas por uma empresa contratada.

1.2 Sala de aula

A sala era idêntica às outras salas do edifício escolar. Estava organizada em função das atividades, com mesas dispostas por filas, uma zona de armários para arrumação de materiais escolares, expositores e um espaço de trabalho, uma zona de meios audiovisuais com um computador, onde era possível visualizar filmes e histórias, um leitor para ouvir música. A mesa da professora cooperante situava-se à frente, junto ao quadro, num dos cantos da sala localizava-se o aquecimento e no outro “Cantinho da leitura”.

A organização do espaço de sala de aula caracterizado por filas e colunas é a disposição tradicional do mobiliário adequada a situações que requerem a atenção focalizada dos alunos no professor, ou em trabalhos autónomos destes, o que lhes permite mais tempo de aprendizagem e por consequência, maiores níveis de atenção e concentração (Arends, 2000).

De acordo com Zabalza (2000), as boas condições estéticas e materiais funcionam como fatores facilitadores de aprendizagem, i.e., numa sala de aula os elementos agradáveis e atrativos, afetam a manutenção da atenção, participação e a coesão da turma. Na sala onde foi desenvolvido o estágio, embora a orientadora demonstrasse preocupação na apresentação do seu material didático e organização de expositores e posters, verificavam-se algumas carências e mobiliário em fracas condições.

Relativamente aos recursos materiais e didáticos, embora escassos para as diferentes áreas de conteúdo, existiam livros de literatura infantil; instrumentos de geometria; mapas; material para a expressão motora (arcos, bolas e pinos), um rádio e um

computador, com acesso à internet. Existia também um projetor e uma tela para toda a escola o que dificultava a sua utilização.

1.3 Componente letiva

As atividades letivas iniciavam-se às 09:00h e terminavam às 16:00h. No final da componente letiva, das 16:30h às 17:30h, os alunos desenvolviam atividades extra curriculares (AEC) promovidas por uma empresa contratada pela câmara municipal.

Relativamente à componente letiva, as diferentes áreas de conteúdo estavam organizadas da seguinte forma:

Tabela 2 – Componente letiva do 1.º CEB

Tempos	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09:00-10:30	Português	Matemática	Português	Matemática	Matemática
10:30-11:00	Intervalo	At. Enc. Ed.	Intervalo	Intervalo	Intervalo
11:00-12:00	Est. Meio	Português	Matemática	Português	Português
12:00-12:30	Exp. Dram.	Português	Matemática	Português	Português
12:00-13:30	Almoço				
14:00-15:00	Matemática	Projeto	Est. Meio	Português	Est. Meio
15:00-15:30	Matemática	Exp. Plás.	Ap. Est.	Exp. Dram.	Exp. Mus.
15:30-16:00	Matemática	Exp. Mus.	Ap. Est.	Exp. Plás.	Ap. Est.

Segundo Arends (2000), a gestão do tempo em sala de aula é encarada como um recurso que articulado com outros permite, a aprendizagem dos alunos, existindo formas mais ou menos eficientes e eficazes de o gerir. Esta gestão requer conhecimentos do currículo, das boas práticas e das aprendizagens dos alunos. A professora cooperante atribuía preferência ao período da manhã para lecionar as áreas de português e matemática, mencionando que neste horário os alunos

manifestavam maiores níveis de concentração/atenção. A área das expressões era gerida com flexibilidade, para estabelecer ligações de conteúdos e interdisciplinaridade, e sempre que se justificasse, procedia a alterações no horário.

2. Caracterização da comunidade educativa

2.1 Parceiros educativos e família

O trabalho de articulação entre os diversos agentes educativos e a comunidade escolar, permite maximizar recursos, organizar atividades e atuar de forma a alcançar o sucesso educativo.

A comunidade educativa contribuía fortemente para o projeto educativo da escola, tanto ao nível de cooperação nas atividades, como ao nível dos recursos materiais e financeiros.

A câmara municipal e junta de freguesia colaboraram tanto ao nível dos transportes para realização de visitas de estudo, manutenção das instalações e espaços circundantes, como ao nível financeiro e material, facultando ainda o acesso a uma bibliomóvel. O centro recreativo da freguesia facilitava o acesso às suas instalações para realização de eventos para a prática desportiva. O jardim-de-infância e centro de dia colaboravam na organização e dinamização das festas anuais, nomeadamente no Natal, Carnaval e de final do ano.

Os encarregados de educação realizavam um trabalho de cooperação e articulação com a professora titular, no sentido de encontrar as melhores respostas educativas, com vista ao sucesso dos seus educandos e melhoramento de comportamentos/atitude.

Segundo Spodek e Saracho (1998), por um lado, a participação ativa dos pais no processo educativo dos seus educandos, permite-lhes conhecer os seus progressos e

obter informações sobre o seu desenvolvimento, por outro lado, o professor obtém informações da história familiar, clínica e comportamental da criança no seio familiar.

O funcionamento da escola era assegurado por pessoal docente e não docente. O corpo docente era composto por quatro professores titulares, um professor de educação especial, uma professora de socioeducativo e quatro professores das AEC. A equipa de pessoal não docente era constituída por uma assistente operacional, uma funcionária que prestava apoio à família e assegurava a hora de almoço das crianças e duas monitoras das atividades de tempos livres.

2.2 A turma

A turma do 2.º ano de escolaridade, onde se desenvolveu o estágio, era heterogénea no que diz respeito aos níveis de desempenho e comportamento. Constituída por dezoito alunos, que segundo informações recolhidas pela cooperante, na maioria, eram provenientes de famílias de nível socioeconómicas médio alto.

Os alunos apresentavam bons resultados, demonstravam ser responsáveis e empenhados nas tarefas escolares. Evidenciavam preocupação na melhoria da leitura e na resolução de problemas matemáticos, solicitando usualmente a colaboração das estagiárias. Verificava-se que a maioria dos alunos da turma evidenciava dificuldades ao nível da produção de escrita e ao nível da criatividade. Constatava-se também que algumas crianças apresentavam problemas de atenção, distração e desorganização. Outros com características de hiperatividade, frequentemente interrompiam as atividades, realizando as tarefas com lentidão o que se refletia na dificuldade em acompanhar o currículo.

Não existindo casos referenciados para a educação especial, um dos alunos era acompanhado nas consultas de desenvolvimento do Hospital Pediátrico, aguardando-se relatório médico. Outro, segundo relatório médico, estava diagnosticado com

hiperatividade e défice de atenção. O primeiro apresentava um ritmo de trabalho lento, alguma instabilidade comportamental, dificuldades de interação com os colegas, perturbando as aulas. Era acompanhado por uma professora do apoio socioeducativo, duas vezes por semana. O segundo revelava desorganização no trabalho, baixa autoestima e instabilidade comportamental.

Estes alunos que apresentavam mais dificuldades nas áreas disciplinares de português e matemática beneficiavam de um “Plano de atividades de acompanhamento pedagógico” (Despacho normativo n.º 24-A/2012). Este apoio ao estudo na sala de aula, realizado por uma professora de apoio, consistia no acompanhamento individualizado dos alunos nestas áreas e em medidas de regulação de atitudes.

No sentido de minorar as dificuldades dos alunos, frequentemente utilizavam-se recursos didáticos. Estes permitem motivar os alunos e a prática docente, no entanto, requerem da prática docente, planificações cuidadas no sentido de evitar quebras e falta de ritmo na sequência das aprendizagens (Balacho e Coelho, 1996). Verificava-se que a turma evidenciava maior interesse pelas matérias e maiores níveis de participação quando eram utilizados recursos didáticos disponíveis na sala (computador, projetor, materiais manipuláveis de matemática, cartazes, mapas, jogos).

Capítulo IV – Itinerário formativo B

O presente capítulo contextualiza as fases do estágio, decorridas em doze semanas, no ensino do 1.º ciclo do ensino básico. A primeira parte diz respeito à observação do contexto educativo e da prática da professora cooperante e a segunda é relativa à ação pedagógica, consistindo na planificação/intervenção e avaliação.

1. Observação do contexto educativo

A fase da observação é fundamental para conhecer o contexto educativo. “A observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação dos professores (...)” (Estrela, 1994, p. 57). Neste nível de ensino, foi necessário compreender o funcionamento da instituição, a organização da sala de aula e rotinas diárias e o envolvimento das crianças e dos agentes. Relativamente à participação dos alunos, atribuiu-se particular importância às competências adquiridas e dificuldades, assim como, a aspetos comportamentais, emocionais e socioculturais que pudessem interferir no processo de ensino-aprendizagem.

A partir da observação, é possível identificar ritmos de aprendizagem e níveis de desenvolvimento dos alunos. O observador recolhe informação, interpreta-a, é sensível às reações dos alunos, verifica soluções a problemas, situa-se criticamente quanto ao exemplo que assiste (Estrela, 1994). Nesta fase, a orientadora sugeriu a participação das estagiárias nalgumas atividades de acordo com a sua planificação, nomeadamente intervenções na área de português com leitura de histórias e questões de interpretação. Foi também sugerido o acompanhamento individualizado dos alunos, no sentido de conhecer a turma, podendo assim recolher informação, planificar a ação pedagógica e intervir.

Para iniciar e mediar a fase da intervenção, a observação da prática da cooperante revela-se importante na medida em que permite entender formas de atuação a nível pedagógico e atitudes face à turma. De acordo com o mesmo autor, a observação da prática dos docentes experientes consiste numa excecional estratégia para os professores de formação inicial.

1.1 Observação da prática educativa da professora cooperante

Para Cunha (2008), o professor é definido como profissional que promove aprendizagens e a socialização, procurando ao longo da sua carreira atualizar o seu

próprio conhecimento. Refere ainda que a escola deve ultrapassar barreiras impostas pela sociedade, pelo que, o professor deve recorrer a inovações curriculares e interventivas, tendo em conta a formação dos indivíduos e sua capacidade de reflexão e espírito crítico.

Segundo a “Lei de Bases do Sistema educativo” (2012), a escola deve promover o diálogo, a troca de opiniões, fomentar o espírito crítico e democrático, contribuindo assim para o desenvolvimento pleno e harmonioso do indivíduo enquanto cidadão livre. Com base na observação, constatou-se que a orientadora mobilizava estratégias pedagógicas para promover a capacidade crítica e de reflexão dos alunos, levando-os a pensar, questionar, refletir e entender assuntos. Valorizava a participação de todos e o debate, realizando assembleias para abordar assuntos da atualidade e do interesse dos alunos. Este modo de atuação foi relevante para a prática de estágio desenvolvida, no sentido que permitiu um melhor conhecimento do grupo e a utilização de estratégias motivadoras.

De acordo com o Decreto-Lei nº 137/2012, respeitante à organização pedagógica, a articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre docentes do agrupamento de escolas. Assim, a professora elaborava planificações mensais em conjunto com outra docente do agrupamento, tendo em atenção a relevância das áreas curriculares e as dificuldades dos alunos.

De acordo com Ferrão (2003), a interdisciplinaridade permite acompanhar a formação com a experiência pessoal, implicando uma melhor aprendizagem e maior motivação. Os métodos ativos contribuem para o aumento de competências sociais e relacionais, de comunicação, argumentação, iniciativa, entre outras. Esta metodologia proporciona a construção do conhecimento numa procura de soluções, centrada na análise ampla dos problemas e situações, favorecendo a troca de ideias, a socialização e cidadania. Após a observação da aplicação desta metodologia por parte da cooperante, adquiriu-se uma visão crítica em relação à educação, procurando-se integrar a mesma, na prática de estágio.

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

As atividades tinham em consideração as diferenças individuais e ritmos de aprendizagem dos alunos, sendo organizadas no sentido de propiciar a atenção e participação de todos. Muitas vezes, estas eram realizadas individualmente ou em pequenos grupos, pretendendo incentivar a troca de experiências e saberes.

Observou-se também que a avaliação constituía um processo de regulação do ensino/aprendizagem. Esta tem uma vertente contínua e sistemática fornecendo aos diferentes intervenientes, professores, alunos e encarregados de educação, o *feedback* do desenvolvimento do processo educativo (Despacho normativo n.º 24-A/2012). A orientadora observava a participação e empenho dos alunos, no sentido de perceber a sua evolução. Ao verificar dificuldades revia conteúdos e explicava os mesmos, de forma que todos compreendessem. Realizava também ao longo de cada período, fichas de carácter formativo e sumativo que serviram, para conhecimento dos alunos, orientação para registos e de base à planificação de estágio.

2. Planificação, intervenção e avaliação no estágio

A planificação é um conjunto organizado e pormenorizado de metas de trabalho que possibilita organizar tarefas em diferentes momentos: previsão, realização e avaliação. Estrela (1994), define planificação como sendo um “Inventário e organização de objetivos, conteúdos, métodos e meios e processos de avaliação” (p. 9).

A planificação da atividade docente é um processo multifacetado e permanente que encerra quase tudo o que os professores realizam (Arends, 2000). Quando uma planificação é colocada em prática, nem sempre é possível cumprir a mesma, pois no decorrer das atividades podem surgir imprevistos que obrigam a proceder a alterações. O professor deve ter alguma flexibilidade e criatividade para se adaptar a novas situações e exigências que a docência impõe. “A planificação e a tomada de decisão sobre a instrução incluem-se nos aspectos mais importantes do ensino, porque determinam em grande parte o conteúdo e a forma do que é ensinado nas escolas” (Arends, 2000, p. 67). De acordo com este autor, através de planificações obtêm-se melhores resultados escolares do que com o recurso a atividades não orientadas.

O plano mensal da professora cooperante serviu de base às planificações e atividades de estágio, tendo sempre em conta os interesses dos alunos e suas dificuldades. Na prática pedagógica desenvolvida, foi necessário criar dinâmicas de interdisciplinaridade que permitiram articular diferentes conteúdos com conhecimentos adquiridos, facilitando a aquisição e consolidação de saberes. Algumas das atividades tiveram como suporte fichas formativas elaboradas pelo grupo de estágio de acordo com a área curricular, conteúdos e objetivos pretendidos, visto que se adequavam melhor à dinâmica pedagógica da orientadora.

Para Roldão (2003), a intervenção é caracterizada como competência para mobilizar diferentes conhecimentos e capacidades, relacionando-os e utilizando-os adequadamente face a uma situação. Já para Estrela (1994), consiste na atuação orientada do docente orientada por estratégias tendo em conta o contexto, os objetivos, métodos e meios disponíveis e processo de *feedback*.

Tendo em conta a planificação diária realizada, a fase de intervenção centrou-se em diferentes áreas curriculares, sendo que cada área foi lecionada por uma estagiária. De modo a exemplificar a prática de estágio desenvolvida, em seguida, apresentam-se três exemplos de intervenção relativos a várias temáticas realizadas em momentos diferentes. A interdisciplinaridade contribuiu para que a intervenção dos diferentes professores estagiários não fosse fragmentada.

Na área de português, para dar continuidade ao trabalho da professora cooperante, esta sugeriu a construção de novas palavras, frases e interpretação de textos. Com a apresentação do livro de literatura infantil, “A Grande Fábrica das Palavras” de Agnès De Lestrade, os alunos iniciaram a leitura silenciosa e em voz alta. Depois da sua interpretação foram distribuídos envelopes com letras em grupos pares, com o objetivo de construir palavras. A partir das mesmas, os alunos construíram diferentes histórias escritas num “leque” que apresentaram à turma.

Na área da matemática (Apêndice n.º 3), para a introdução do estudo da tabuada do 2, na estratégia adotada para os alunos compreenderem a sua estrutura e aplicação, utilizaram-se dois copos e feijões. Os alunos foram colocando em cada recipiente as unidades pretendidas, *e.g.*, quando se pretendia multiplicar o algarismo dois por três unidades, colocavam três feijões em cada copo e assim sucessivamente. Esta tarefa foi acompanhada de registos e construção de um cartaz, recorrendo a desenhos de triângulos e reforçada a concretização com outros materiais (Apêndice n.º 4). Diferentes formas de concretizar esta aprendizagem permitiram-lhes relacionar a mesma com a propriedade comutativa. No final, realizaram uma ficha formativa para consolidar e verificar as aquisições de conteúdos.

No estudo do meio, para introdução do tema os órgãos dos sentidos, foram dinamizadas atividades que tinham como objetivo adquirir conhecimentos sobre o tema. Neste sentido, recorreu-se ao jogo “Adivinha o que é?” realizado através de caixas que continham diferentes objetos, materiais e alimentos, adivinhando de olhos vendados o que se encontrava em cada caixa. Posteriormente procuravam no quadro a imagem/palavra que correspondia ao que estava dentro da caixa e desenhavam para a turma adivinhar. No final, realizaram uma ficha formativa para consolidar conteúdos.

Segundo Estrela (1994), a avaliação consiste na formulação de um juízo de valor com critérios precisos, podendo assumir diferentes formas e objetivos, de processo, produtos, diagnóstica, formativa e sumativa. É um processo contínuo que permite ao professor adequar a sua ação às necessidades da turma e de cada criança. Esta permite-lhe refletir sobre a planificação das atividades, sendo necessário, por vezes,

proceder a alterações decorrentes das exigências e particularidades da prática pedagógica.

Ao refletir sobre as intervenções realizadas na etapa de estágio, considera-se que a planificação foi crucial para o sucesso das mesmas. É notória também a relevância das diferentes avaliações tanto ao nível dos resultados dos alunos, assim como, do processo de ensino aprendizagem. A revisão da literatura e os conhecimentos adquiridos nesta formação permitiram realizar intervenções mais profícuas e aprender com a prática. Constata-se que, a experiência pedagógica de estágio, nomeadamente a planificação e intervenção foi bastante enriquecedora para o crescimento profissional, dado que obrigou a alguma criatividade na atuação pedagógica.

Tal como afirma Cunha (2008), “(...) para o desenvolvimento pessoal, social, ético, profissional e científico do professor, a formação é um processo eminentemente pessoal, construído pelo próprio sujeito, baseando-se nas suas vivências, nas suas experiências, motivações e projectos de vida” (p. 99).

PARTE II – EXPERIÊNCIAS - CHAVE

1. Brincadeiras e o género

As crianças ao brincarem espontaneamente imitam ações e situações do quotidiano, expressando diferentes vivências dos contextos familiares e sociais. É através das brincadeiras que a criança tem oportunidade de se conhecer e de se constituir socialmente. Neste capítulo, apresenta-se o enquadramento teórico/prático, em contexto de jardim-de-infância, referente à temática relações de género associada às brincadeiras.

O brincar representa uma essencial ferramenta no processo de desenvolvimento e crescimento da criança. Negligenciá-lo é denegar a sua função (Moyles, 2006). Não devemos encará-lo apenas como uma forma de as crianças se entreterem mas, como um processo educativo. Em situações lúdicas as crianças vivenciam experiências que permitem o seu desenvolvimento emocional e social, pois ao brincar, elas convivem, interagem, confrontam-se, constroem as suas realidades e identidades, através da vivência de papéis. “O jogo dá às crianças uma razão intrínseca para o exercício da sua inteligência e da sua curiosidade” (Kamii, 2003, p. 30).

A criança brinca para viver (...) e compreender, para aprender e aceitar as leis deste mundo infundável, brincando por prazer ou necessidade, sozinha, com o outro, em qualquer lugar, a qualquer momento, com qualquer coisa, ou sem nada, simplesmente por existir e ser criança (Rigolet, 2006, p. 22).

A partir da observação diária, o educador percebe os interesses e a maneira como as crianças interagem (Hohmann e Weikart, 2011). Com base na observação, analisaram-se em contexto educativo, algumas brincadeiras, atitudes e comportamentos do grupo, podendo-se constatar que coexistiam diversos tipos e estilos de brincar e diálogos que daí emergiam. Estas eram organizadas e influenciadas, na sua maioria, pela identificação de papéis de género, estereótipos e pela segregação de sexos. As crianças salientavam um desejo de explorar as suas diferenças de género.

Para Ferreira (2002), sexo e género não são sinónimos, o primeiro diz respeito às diferenças biológicas entre o sexo masculino e o sexo feminino, ou seja, os traços genéticos. O segundo refere-se, a comportamentos predefinidos pela sociedade, para cada sexo.

A tendência na sociedade é de distinguir aspetos que dizem respeito ao sexo. Segundo Spence, 1985, citado por Cardona, 2009, antes de a criança conseguir comunicar verbalmente, a construção da sua identidade já se começa a definir socialmente. Anteriormente ao seu nascimento as famílias escolhem brinquedos, cores e vestuário condicionando-as cognitivamente.

Várias perspetivas teóricas tentam esclarecer este processo de formação. De acordo com a teoria da aprendizagem social, as crianças observam e imitam modelos e tentam adequar comportamentos ajustados aos sexos (Silva et al., 2005). A teoria cognitivo-desenvolvimentista, defende a classificação das crianças como indivíduos do sexo masculino ou feminino e conseqüentemente o seu comportamento segundo processos mentais (Kolhberg, 1966, citado por Cardona, 2009). Já de acordo com teoria psicanalítica, as crianças identificam-se com uma figura parental, valorizando atitudes e comportamentos (Papalia et al., 2001).

A partir do jogo simbólico, com maior ênfase entre os três e quatro anos de idade, a criança verbaliza pensamentos e desenvolve experiências que refletem pontos de vista dos adultos (Papalia et al., 2001). Consoante o género, são habitualmente incentivadas a desenvolver atividades e representar papéis tradicionais dos adultos.

Na prática educativa verificou-se que as meninas habitualmente brincavam na área do jogo simbólico, enfatizando a identidade feminina, e os meninos manifestavam as suas preferências maioritariamente, na área dos jogos de construção. Verbalmente, os episódios eram demonstradores: “*sou a mãe porque tenho o avental*” ... “*eu dou a papa ao bebé*” (situação em que uma menina veste o avental e dá refeição a um boneco); “*vamos construir uma casa*” ... “*eu sou o polícia*” ... “*eu sou o condutor*”, (grupo de rapazes que brincavam com peças para fazer construções; andavam com carros no tapete com uma estrada desenhada). Outro exemplo representativo foi uma

brincadeira na área simbólica em que o rapaz desempenha uma tarefa dita “masculina” e as meninas papéis de “femininos”, dado que ele, desempenhava a profissão do seu pai, carpinteiro (Apêndice n.º 5).

Socialmente os brinquedos são tipificados, estereotipados pelas crianças. i.e., “Primeiro, elas decidem se o brinquedo é «para meninas» ou «para meninos» (...). Daí, começam a selecionar pares do mesmo género (...)” (Rodrigues, 2003, p. 50).

Clichés de género estão relacionados com crenças partilhadas pela sociedade sobre o que significa ser homem ou mulher, disseminando normas de conduta respeitantes às características esperadas (Basow, 1992, citado por Cardona, 2009).

A tipificação de género é influenciada pelos adultos e personagens da televisão principalmente, desenhos animados que expõem claramente a presença de características estereotipadas. Os meninos têm preferência em jogos de lutas enquanto as meninas preferem atividades menos bruscas, e.g., a dança e o canto. Estas escolhas resultam na segregação de sexo na medida em que ambos os géneros preferem interagir com pares do mesmo género, o que corresponde aos modelos apreendidos (Beal, 1994, citado por Cardona, 2008). Esta complexidade é reproduzida por meio das brincadeiras que internalizam e imitam relações estabelecidas e por objetos que usualmente são atribuídos ao género.

Com base na observação do grupo constataram-se alguns exemplos de estereótipos e clichés de género. Nas atividades livres geralmente os rapazes não brincavam com bonecos, panelas e outros objetos relacionados com a área simbólica. Nos jogos de futebol os meninos não davam oportunidade ao sexo oposto para participar, referindo “*elas não sabem jogar*”. Outro exemplo, relacionado com a componente letiva, refere-se ao desempenho de atividades profissionais em que o grupo não aceitava mulheres mecânicas, condutoras, homens bailarinos e costureiros.

Nos diferentes contextos verificou-se que enquanto as meninas escolhem jogos simbólicos nos quais representam papéis de adultos refletindo aspetos sociais, os meninos têm maior inclinação para jogos lúdicos, estabelecendo tendencialmente as

suas próprias regras. Em geral, as brincadeiras dos rapazes reportavam-se a jogos com peças e objetos representativos de meios de transporte, espécies de animais, imitando o som destes, dando-lhes “vida” ou “movimento”. As meninas assumiram papéis sociais de “cabeleireira”, “avó” e “irmã”, “bebé”. É importante referir a notória associação do brinquedo ao género, observando-se que tanto eles quanto elas assumiam essa identificação.

Em situações espontâneas, apurou-se que os adultos da instituição manifestavam tendências de género em diversas situações: *“estás a chorar? os homens não choram!”*; *“meninas brincam com bonecas”*; *“vocês podem ir jogar à bola”*; *“quero as meninas numa fila e os meninos noutra”*. Noutras situações o mesmo não se verificou: os presentes do dia da mãe foram embrulhados em papel sem discriminar ou atribuir cores a cada sexo.

Nas sociedades modernas e democráticas, o futuro de cada homem e de cada mulher, não obstante da sua raça, a sua religião e a sua classe social dependerá, seguramente, das suas capacidades e das oportunidades que lhe forem oferecidas para aprender, para explorar e para experienciar desafios (Cristina Vieira, 2007, citado por Cardona, 2009, p. 049).

Como reflexão, urge a necessidade de promover atitudes de equidade face ao género e diversidade. Os contextos de aprendizagem são primordiais para proporcionar o exercício da cidadania. Em primeira instância, os educadores deverão realizar uma autoanálise das suas posições e agir com imparcialidade na organização do ambiente educativo e planificação das suas práticas. As atividades lúdicas e recreativas são fundamentais para propiciar o desenvolvimento da criança em contexto educativo e reforçar as relações afetivas familiares.

2. Monoparentalidade na primeira infância

Dada a importância da família no crescimento e desenvolvimento da criança, neste capítulo abordar-se-á o tema da monoparentalidade, atendendo que se verificou na prática pedagógica, a existência de várias crianças provenientes deste tipo de estrutura familiar.

O meio familiar é constituído fundamentalmente por dois elementos. Um diz respeito à composição dos elementos da mesma, outro relativo às condições, socioeconómicas e psicológicas (Papalia et al., 2001). Cada família é detentora de valores, atitudes e costumes próprios, tornando-a específica, conferindo-lhe funcionalidade e regulação dos comportamentos dos seus elementos.

As famílias estruturam-se de várias formas: nuclear, monoparental, alargada e reconstituída. A nuclear, é composta por pai e mãe, filhos biológicos ou adotados e assenta numa unidade económica e de parentesco comum (Papalia et al., 2001). A monoparental é constituída apenas por um progenitor que, ou nunca viveu com o cônjuge, ou por circunstâncias particulares separou-se e não voltou a viver com mais nenhum parceiro (Bayle e Martinet, 2008). A família alargada é constituída por uma rede familiar de várias gerações, pais, avós, e outros familiares (Papalia et al., 2001). Ao passo que as reconstituídas são as que resultam de um divórcio, em que na união estabelecida podem ou não coabitar crianças das anteriores uniões (Bayle e Martinet, 2008).

O ambiente familiar, condições socioeconómicas e psicológicas, condicionam o desenvolvimento da criança, dado que a atmosfera familiar, relações afetivas, financeiras, conflitos e apoio, são preponderantes no seu crescimento (Papalia et al., 2001).

As famílias monoparentais têm crescido nos últimos anos. Cerca de 80% das crianças vivem com a mãe que assume responsabilidades e assegura as suas condições de vida. Estas famílias caracterizam-se pela falta de um dos conjugues, assumindo a

mãe a parentalidade completa no que diz respeito a aspetos financeiros, à educação e às condições emocionais e afetivas (Bayle e Martinet, 2008).

Nesta fase da infância, a criança é capaz de perceber que algo aconteceu, sente a ausência e até a dor ou angústia dos seus próximos, no entanto, não compreende as razões que levaram a tal e pode não aceitar. “A separação parental que ocorra nesta fase pode acarretar alterações comportamentais, com repercussões nos primeiros passos no universo da escola” (Poussin e Martin-Lebrun, 1999, p. 90).

No jardim-de-infância onde se desenvolveu a prática, a estrutura familiar mais comum era a nuclear, sendo que as crianças que pertenciam a famílias monoparentais evidenciavam com mais frequência fragilidades. Na sala de atividades, existiam seis crianças oriundas de famílias monoparentais, nas quais a ausência do progenitor (pai) se devia a diversos motivos: divórcio; emigração; prisão; ou pai desconhecido. Em conversas informais com as crianças e *feedback* da educadora cooperante, percebeu-se que a ligação das crianças com o progenitor não era assídua e que existiam algumas dificuldades de relacionamento entre mãe e pai.

A observação neste grupo centrou-se primordialmente no comportamento de uma criança, que evidenciava comportamentos inadequados de maior relevância, levando a procurar estratégias de intervenção. Após uma dilatada observação compreendeu-se que esta apresentava maior instabilidade comportamental. A intervenção realizada prendeu-se com a tentativa de minorar alguns dos comportamentos desajustados no sentido da criança adotar atitudes positivas. Verificou-se que os limites de tolerância dos adultos da instituição por vezes eram colocados à prova. A educadora na tentativa de evitar situações conflituosas, verbalizações incorretas, organizava os elementos do grupo em diferentes lugares no sentido destes terem modelos de referência positivos.

A referida criança, combinava uma série de comportamentos desadequados num curto espaço de tempo. Evidenciava conflitos nas relações que estabelecia, dificuldades de participação e atitudes exibicionistas perante o grupo. Estava rotulada

também pelos seus pares que em momentos de escolher colegas para situações de jogo e brincadeiras não a selecionavam.

Com base nesta observação e segundo alguns autores, “A separação parental provoca na criança um estado psíquico muito próximo do luto (...)” (Poussin e Martin-Lebrun, 1999, p. 153). Antes de alcançar a aprovação da situação, o filho passa por períodos diferentes, da mágoa ao desacordo. Um estudo dos mesmos autores menciona que as crianças do sexo masculino apresentam “(...) uma forte tendência para a emotividade e maior dificuldade em obedecer e controlar impulsos” (idem: p. 160).

Com a inexistência da afetividade do pai, “(...) a criança sofre e rejeita mais facilmente qualquer autoridade (...)” e “(...) exprime a rejeição das normas associadas ao pai, ao recusar cumprir os seus deveres” (idem: p. 125).

Com frequência, a entrada da criança na sala era marcada por assobios propositados, reconhecendo essa postura como incorreta e que seria repreendido pela educadora. Inicialmente a forma adotada nas intervenções, para contornar esta situação foi não valorizar estas atitudes, na tentativa da criança terminar com as mesmas. Os pares, ao aperceberem-se desta intenção, colaboraram e após a ausência de repreensões, a criança deixou de evidenciá-las. Algum tempo depois, verificou-se que esta estratégia não surtiu o efeito desejado.

O reforço positivo³, nomeadamente os elogios aos trabalhos, geralmente bem executados, foram outra estratégia com resultados positivos. A criança, apesar do seu comportamento, revelava ter conhecimentos e demonstrava capacidades acima do esperado para sua faixa etária, principalmente nas tarefas de expressão plástica.

Na avaliação final das atividades em grande grupo, através deste reforço, os colegas elogiavam o seu trabalho, fomentando a sua autoestima. Esta aprovação gerou o impulso de querer fazer melhor, aumentou a sua atenção/concentração começando a

³ “é o ato que consiste em dar a um indivíduo uma resposta socialmente compensadora (consequência positiva) após a ocorrência do comportamento, o que faz com que a frequência deste aumente” (Rutherford e Lopes, 1993, pp. 63-64).

demonstrar vontade de dar a conhecer as suas produções. Neste caso concreto, através do reconhecimento do seu valor a criança melhorou comportamentos e atitudes.

Ao recorrer a reforços positivos, verbais, “muito bem!”, “um bom trabalho”, ou físicos, dando-lhe um abraço ou sorrindo, pretendia-se transmitir-lhe segurança, aproximá-lo voluntariamente ao grupo e criar uma boa relação afetiva com a estagiária, o que se revelou uma mais-valia na atuação pedagógica.

Carências afetivas e instabilidades comportamentais são muitas vezes causadas pela ausência parental, manifestando-se por vezes, nos primeiros anos da infância, (Poussin e Martin-Lebrun, 1999) o que exige do educador uma atitude e intervenção mais individualizada e afetiva, no sentido de colmatar estas lacunas familiares.

Tanto para estas crianças como para os seus pares, estratégias assentes em reforço positivo melhoram a auto estima individual e tornam o grupo mais coeso. “A atenção positiva aumenta a probabilidade de comportamentos pró-sociais (...)” (Lopes et al., 2011, p. 167) em detrimento do reparo a comportamentos contrários.

Na infância vulgarmente as crianças realizam preferências nas amizades assentes “(...) nos comportamentos observáveis, ou seja, se os pares apresentarem comportamentos positivos, as crianças estabelecem interações positivas. Contudo, se os pares apresentarem comportamentos negativos, eles rejeitam e não os escolhem como parceiros de brincadeira”. Desta forma, estas crianças podem “(...) desencadear comportamentos de raiva e agressividade como resposta ou podem optar pelo isolamento social” (Gomes e Pereira, 2014, p. 4).

Quando a criança manifestava instabilidade comportamental, alternando comportamentos desajustados, com outros positivos, *e.g.*, verbalizações incorretas, seguidas de atitudes afetuosas, a intervenção centrava-se nas atitudes positivas. A aprovação de comportamentos positivos, elogios, de encorajamento de atitudes, ao invés dos negativos e das repreensões, leva a criança a adotar comportamentos assertivos (Lopes et al., 2011).

Em momentos de grande grupo onde se partilhavam ideias sobre a família, a criança inventava situações de emprego e vivências diárias com o pai, misturando vivências com ilusões. Exemplo deste facto, quando a criança falava do pai, enaltecia sistematicamente a sua figura ausente por se encontrar noutra país, i.e., mencionava que o pai estava emigrado e era futebolista. De acordo com Poussin e Martin-Lebrun (1999), uma forma da criança se confortar e negar a realidade associada à ausência paternal é inventar um pai com reconhecimento social, um «superpai».

De acordo com Charlish (2001), “Quanto mais pequena for a criança no momento em que os pais se separam, pior será para ela” (p. 201). No sentido de suprimir a falta de afetividade da figura paterna, as mães detentoras da guarda, de um modo geral tentam recompensar os filhos, dando-lhes atenção e fazendo-lhes todas as vontades (Costa, 1994). O mesmo autor menciona que usualmente o pai quando interage com a criança nas suas visitas, tem tendência a não impor regras e rigidez na disciplina, tentando assim conquistar a simpatia do seu filho, o que por vezes tem implicações nas regras impostas pela titular da guarda.

No decorrer da prática, devido ao escasso tempo de intervenção, não foi possível sistematizar e intensificar a mesma, junto do grupo e primordialmente na situação identificada. Duas semanas antes do término do estágio, a criança voltou a evidenciar comportamentos menos ajustados, sem fundamento que explicasse a situação, o que prejudicou a relação inicial conquistada.

Caso o tempo de intervenção fosse mais alargado seria possível colocar em prática a introdução do sistema de créditos⁴. Esta é “(...) uma forma mais elaborada de utilizar o reforço na aula” (Rutherford e Lopes, 1993, p. 82). No sentido de fortalecer e melhorar comportamentos a entrega de créditos ao grupo seria entregue após o desempenho esperado e de acordo com o contrato estabelecido. Como exemplos de créditos pode-se utilizar cartões com estrelinhas, selos, “*smiles*”, ou premiar com atividades de preferência da criança.

⁴ “Consiste em entregar ao aluno um determinado número de *créditos*, imediatamente após a realização do comportamento positivo” (Rutherford e Lopes, 1993, p. 82).

Refletindo sobre a aprendizagem realizada e com base na literatura verifica-se que as crianças oriundas de famílias monoparentais, com a inexistência de referências paternas, evidenciam um forte impacto no cumprimento de regras e comportamentos ajustados. Segundo Gomes e Pereira (2014), o educador exerce uma função primordial junto de crianças que revelam comportamentos desajustados e emocionais. Incentivar boas práticas, comportamentos ajustados e pró-sociais, exige da parte de adultos muito tempo, dedicação e esforço, nomeadamente ao nível do reforço das relações afetivas.

3. Do conto à leitura

Ler para uma criança, desde os primeiros anos de vida é um benefício. Ouvir histórias desenvolve a imaginação, a oralidade e o espírito crítico. Neste capítulo abordar-se-à a importância e benefícios da leitura para as crianças na educação pré-escolar e alunos no 1.º CEB. Segundo Ribeiro et al., (2006), a leitura e a escrita são competências básicas e transversais às aprendizagens escolares. São essenciais para a aquisição de conhecimentos em todas as outras áreas.

Sendo esta área transversal a todos os níveis de ensino, faixas etárias e primordial para o sucesso educativo e pessoal do indivíduo, torna-se relevante desde cedo investir neste âmbito. Assim, na educação pré-escolar foi frequente o recurso à hora do conto e exploração de histórias, enquanto no 1.º CEB, a prática da leitura realizou-se com maior incidência, no treino da fluência⁵ e exploração de conteúdos.

Geralmente nos primeiros meses de vida, as crianças produzem sons vocálicos, palreiam, repetem sílabas até conseguirem articular de forma mais adequada os padrões fónicos da sua língua materna. Por volta dos dois anos, estas produções são mais perceptíveis pelo adulto e aos três, embora ainda em processo de aquisição, a sua clareza é quase total. Por volta dos cinco/seis anos, espera-se que a criança atinja características da produção fónica idênticas à do adulto. Na sua maioria, o conhecimento fonológico encontra-se estabilizado à entrada da escolaridade obrigatória (Sim-Sim et al., 2008). As crianças que dominam aspetos relacionados com a consciência fonológica, com maior facilidade, mais tarde, serão boas leitoras (Teixeira e Viana, 2002).

Verificou-se no estágio na educação pré-escolar, que as crianças atribuíam um gosto singular às atividades de leitura e especial atenção aquando da audição e exploração de histórias, chegando mesmo a solicitar esta atividade. Este tipo de intervenção, com recurso a exercícios linguísticos, promove o gosto pela leitura e é facilitador da aprendizagem formal da mesma. Exemplo disso foi a construção de uma história em

⁵ “habilidade para ler em voz alta correctamente, com entoações e pausas apropriadas” (Alliende e Condemarín, 2005, p. 87).

grupo, promotora da criatividade realizada a partir de uma conversa informal. Outro exemplo elucidativo são as lengalengas, rimas, adivinhas e canções que contribuem fortemente para o prazer de lidar com palavras, descobrir sons, aumentar o repertório linguístico e significados.

A hora do conto na educação pré-escolar constitui um instrumento psicopedagógico com diversas funções: linguísticas (fonológico, sintáticas); cognitivas (conhecimentos e compreensão); afetivas (juízos de valor e sentimentos) que o adulto preconiza na leitura em voz alta (Viana, 2001). A componente afetiva incentiva a criança a “ler” sozinha e recontar a história a partir das ilustrações.

Como exemplo desta prática e recorrendo a reciclagem de materiais, construiu-se uma “Televisão Mágica” (Apêndice n.º 6). A história intitulava-se “A viagem da sementinha” de Maria Sanderberg, e o seu objetivo prendeu-se com a motivação para a leitura, desenvolvimento da expressão oral, plástica, dramática e na área do conhecimento do mundo, o que permitiu aumentar competências da oralidade, motricidade fina, da autoestima, pessoais e sociais.

Ao longo da narração, deu-se ênfase às personagens, elementos da história e espaços da ação. Foram alteradas partes do texto de forma a permitir a participação do grupo, *e.g.*, escolheram nomes às personagens, anteciparam momentos da história e recriaram gestos e sons das suas personagens. Esta atividade foi enriquecedora e envolvente para o grupo na medida em que mostraram interesse em recontar, recriar, dramatizar e referir vivências familiares relacionadas com o tema da história. Evidência deste envolvimento foi o de solicitarem desempenhar o papel de *leitor*. Estes momentos são valiosos e importantes, pois quanto mais desafiante a tarefa mais permite fortalecer ideias, comunicar e enriquecer a linguagem (Azevedo, 2007).

Viana e Teixeira (2002), mencionam a importância de colocar em ação, atitudes que favorecem a literacia⁶ emergente. No quotidiano das crianças, apesar de não serem capazes de descodificar palavras, conseguem atribuir-lhe sentido por reconhecer

⁶ Conjunto de experiências e mobilização de conhecimentos anteriores à aprendizagem da leitura (Azevedo, 2007).

“(…) as funcionalidades (embalagens, sinais de trânsito, anúncios) e formas da língua (letra, palavras, formas)” (Mata, 2006, p. 152).

Segundo Goodman (1996, citado por Mata, 2006), a literacia caracteriza-se “(…) tal como uma árvore é influenciada pelo solo no qual cresce, as raízes da literacia em maturação nas crianças pequenas respondem à variedade de nutrientes no seu solo – o ambiente da linguagem escrita” (p. 25).

Embora o educador consiga tirar partido do que as crianças já sabem acerca da linguagem escrita, deve valorizar e promover a mesma para iniciar a interpretação do “material” escrito (ME, 1997). Na educação pré-escolar, as crianças mobilizam conhecimentos, nomeadamente, regras de direccionalidade (esquerda para a direita) e entoação ao recontarem o que ouviram (Viana, 2001).

Para Cardoso (1999, citado por Viana et al., 2002), “(…) é contraproducente que a criança “aprenda a ler” antes do 1.º ano de escolaridade” (p. 28). De acordo com as normas legislativas, a escolaridade é obrigatória a partir do 1.º CEB, estando prevista a aprendizagem da leitura e escrita na sua estrutura curricular (ME, 2009). No programa curricular, respeitante ao 2.º ano de escolaridade, espera-se que no final deste ano, os alunos consigam ler com fluência “textos variados com fins recreativos” e “ler e ouvir ler histórias de literatura para a infância” (ME, 2009).

A aprendizagem da leitura é uma tarefa complexa, longitudinal e exige muita preparação. Para Sá e Veiga (2010), ler é interpretar pensamentos expressos por símbolos escritos e ainda verbalizá-los. A leitura desenvolve-se através da compreensão e do reconhecimento de mensagens escritas, traduzindo-se num processo de pensamento e de interpretação pessoal (Viana et. al, 2002).

Vários estudos indicam que as crianças que leem melhor foram familiarizadas com histórias desde os primeiros meses de vida, ao contrário daqueles que a leitura não lhes agrada, por não terem sido incentivados a ler (Poslaniec, 2005).

Um exemplo desta prática, no âmbito da leitura no 1.º CEB, especificamente na turma do 2.º ano, foi criar um espaço dedicado à leitura livre dos alunos – “Cantinho

da leitura” (Apêndice n.º 6). Alguns dos objetivos de conceber esta área foram desenvolver um lugar livre para momentos de leitura espontânea dos alunos. Fomentar a leitura autónoma dos alunos em situações de lazer e após o término das atividades pedagógicas.

A construção deste pequeno espaço contribuiu para dinamizar o contacto entre aluno-livro pois, alguns deles não exerciam a leitura voluntária fora do contexto escolar; cultivar o gosto pela literatura infantil e desenvolver a fluência. A reação dos alunos face a esta iniciativa foi positiva pois trocavam frequentemente ideias acerca das leituras realizadas. A constituição deste espaço ao fundo da sala, convidava-os a sentar e desfrutar do prazer da leitura por apresentar um ambiente acolhedor e atrativo.

No ensino obrigatório, os alunos não sendo motivados para o contacto com a literatura infantil, a exclusiva utilização de manuais não é suficientemente enriquecedora. Segundo Azevedo (2007), este contacto é necessário e deve ser entendido como experiência cultural, indispensável para a sua educação literária. O autor refere que os manuais escolares não podem ser os únicos instrumentos e recurso pedagógico a utilizar em contexto de aprendizagem, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências de leitura e escrita.

De acordo com Azevedo (2006), os manuais não permitem o desenvolvimento de capacidades interpretativas e criativas que os textos literários admitem. Não obstante da sua importância e características pedagógicas, apresentam lacunas relativas à utilização da língua e cortes literários.

Partindo do princípio que a literatura infantil oferece aos leitores a possibilidade de alargar de conhecimentos, refletir sobre os assunto e desenvolver a imaginação, cabe aos professores, a promoção e cultivo do gosto por esta. Estes desempenham um papel preponderante e motivador enquanto mentores do processo de leitura (Sloan, 1991, citado por Azevedo, 2007).

Scher e Baker (1997, citados em Mata, 2002), referem que os alunos do 2.º ano mostram-se mais motivados e interessados pela leitura comparativamente aos do 1.º ano, verificando-se um decréscimo desse interesse dado que a leitura tem um carácter escolar e pouco lúdico.

No sentido de motivar o gosto pela leitura recorreu-se a diferentes estratégias, nomeadamente leitura em voz alta assistida, procedimento que pode melhorar a fluência. O aluno ouvia a “leitura modelo” para aprender como deveria fazer as entoações de forma a dar sentido ao texto. Outra experiência realizada prende-se com a dramatização e leitura de textos (diálogos), nos quais cada aluno lia a sua fala da sua personagem ou era o narrador. Para alguns autores a dramatização permite aos alunos adquirir ganhos significativos de fluência na leitura e minorando as dificuldades (Osborn et al., 2003).

As crianças devem observar atitudes positivas face à leitura e encorajadas na sua aprendizagem (Mata, 2006). É consensual considerar-se que o contacto com os livros de histórias é importante para o desenvolvimento da criança.

Em resumo, as crianças que não têm contacto com a leitura têm menos apetência e gosto pela aprendizagem. Aquelas a quem são lidas histórias, tornar-se-ão leitores e inevitavelmente pais que leem para os filhos (Mata, 2006). Com base na leitura de diferentes temas alargam-se horizontes facilitando a aquisição de competências e as dinâmicas interdisciplinares dos alunos.

4. Interdisciplinaridade e motivação

A interdisciplinaridade, independentemente do campo de estudo ou de ação, não se diferencia na sua natureza, podendo ser entendida por articulação de conhecimentos. “O prefixo *inter* não indica apenas uma pluralidade, uma justaposição; evoca também um espaço comum, um factor de coesão entre saberes diferentes” (Pombo, 2004, p. 164).

Atendendo às dificuldades encontradas na planificação de conteúdos, neste capítulo dar-se-á enfoque especial à interdisciplinaridade e sua importância na prática pedagógica. Assim, apresentam-se algumas definições para em seguida explicar a sua importância na prática de estágio.

Pombo et al. (1994), mencionam alguns autores de referência que definem o conceito de interdisciplinaridade, embora não exista um conceito inequívoco ou significado consensual entre investigadores que a estudam ou a definem: Jean Luc Marion (1978) define-a como “cooperação de várias disciplinas no exame de um mesmo objeto”. Piaget (1972) descreve-a como “intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas como resultado um enriquecimento recíproco”. Palmade (1979) entende-a como “a integração interna e conceptual que rompe a estrutura de cada disciplina para construir uma axiomática nova e comum a todas elas, com o fim de dar uma visão unitária de um sector do saber” (p. 10).

Verifica-se que, embora as definições sejam flexíveis, ambas apontam para a articulação entre disciplinares na integração de aspetos comuns, na tentativa de esbater barreiras e estabelecer ligações entre conteúdos, a partir de uma visão global das diferentes áreas. Na prática pedagógica, deve-se tentar encontrar um elo de ligação entre diferentes áreas disciplinares. A interdisciplinaridade implica ligação entre saberes, apontando para a estruturação do conhecimento de uma forma integral criando vínculos interdisciplinares (Maingain e Dufour, 2008). Através desta metodologia consegue-se ultrapassar a tradicional compartimentação disciplinar do ensino e articular diferentes áreas curriculares.

Pombo (2004), menciona que a interdisciplinaridade numa perspetiva cognitiva apoia-se na capacidade de encontrar mecanismos/estruturas comuns, passíveis de articulação, em termos de atitude, na curiosidade, desejo de saber, colaboração e trabalho em comum.

A prática docente requer o domínio de conhecimentos, constante atualização e uma intervenção coerente e motivadora para os alunos. Os professores devem preocupar-se em superar as barreiras disciplinares através da aplicação de metodologias que se adequem ao processo de ensino-aprendizagem. i.e., “(...) por sua própria iniciativa, realizam com uma frequência crescente, experiências de ensino onde se procura alguma integração dos saberes disciplinares” (Pombo, 2004, p. 106).

A autonomia que os professores detêm na sala de aula, permite-lhes uma análise e avaliação das tarefas que executam, dos seus propósitos profissionais e dos resultados que os seus alunos devem atingir. Os seus conhecimentos didáticos e metodológicos são determinantes, uma vez que as técnicas que adotam influenciam os alunos enquanto aprendizes no conhecimento do professor (Cadório e Simão, 2013).

Segundo o mesmo autor, o professor deve proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competências para que possam assumir um papel crítico, autónomo e encontrem motivação⁷ na construção das aprendizagens. “(...) a interdisciplinaridade aparece ainda como permitindo recuperar o sentido do concreto em que se fundamenta grande parte da capacidade motivacional de um ensino” (Pombo, 2004, p. 164).

A motivação, enquanto processo, é tudo aquilo que promove ou desencadeia um comportamento, que sustem uma atividade. Pode denominar-se por tudo aquilo que desperta, norteia e condiciona a conduta. Pela motivação consegue-se que o aluno encontre motivos de aprendizagem, aperfeiçoando-se e descobrindo aptidões (Balancho e Coelho, 2001). Alguns alunos não sentem a mesma vontade em aprender

⁷ “neologismo relacionado com motivo (do latim *motus* – movimento)”(Filomena e Coelho, 2001, p. 17).

e compreender a importância do processo de aprendizagem, e por isso mesmo, o professor deve motivá-los a partir de interessantes atividades.

No âmbito de estágio, considera-se que o trabalho desenvolvido, relacionado com a dentição, foi expressivo como metodologia interdisciplinar. Este tema permitiu aos alunos momentos de aprendizagem e serviu de motivação para abordar conteúdos de diferentes áreas curriculares.

Assim, a planificação consistiu na articulação de vários saberes e conteúdos programáticos, na qual o fio condutor foi o tema da “Higiene oral”. Num primeiro momento, na área do português, trabalhou-se o texto “A rua das cáries” de Anna Russelmann. Com recurso audiovisual, projetaram-se imagens do mesmo tendo sido narrado com a voz das estagiárias. Depois de recontarem a história, os alunos realizaram uma ficha de preenchimento de espaços, ao que se seguiram exercícios de leitura, interpretação e sintaxe. No fim, os alunos descreveram os momentos da história, comparando-os com as suas práticas de higiene, realidades e conhecimento acerca deste tema.

Num segundo momento, depois de uma revisão sobre o tema da higiene, introduziu-se a área da matemática. A pares, recolheram dados que serviram para a construção de uma tabela e um pictograma (Apêndice n.º 7). Identificaram o número de dentes que faltavam ao colega e procederam à análise dos dados, transcrevendo para o caderno as informações recolhidas.

Num terceiro momento, como motivação e de forma a articular a área do estudo do meio com as áreas anteriores, convidou-se uma “dentista” (estagiária) a participar. Os alunos, entusiasmados pela novidade e criatividade da dinâmica pedagógica, interagiram com a “dentista” deixando de a encarar como professora estagiária. A partir desse momento, formularam questões e descreveram ações do seu quotidiano relacionado com a higiene oral. Com a apresentação de objetos didáticos associados à dentição (molde da dentição, escova de dentes e outros objetos), os alunos identificaram cuidados a ter com a saúde oral, diferenciaram tipos de dentição e dentes, demonstraram o processo de escovagem, entre outros (Apêndice n.º 7).

Para consolidação de conteúdo deste tema, foram realizados trabalhos de expressão plástica, pinturas relacionadas com a higiene oral e moldes da boca em papel, os quais se preencheram com esferovite para representar a dentição (Apêndice n.º 7). Apresentou-se também um folheto que resumia regras de higiene e diferentes tipos de dentição.

De acordo com Fernández (2002, citado por Esteban, 2014), a utilização de elementos humorísticos na prática pedagógica apresenta várias finalidades, principalmente como motivadora para despertar o interesse e entusiasmo pelos assuntos abordados, promovendo atitudes positivas na realização das tarefas. Outras funções do humor em contexto de aula podem ser apontadas como a de descontração, evitando situações de conflitos, e a função intelectual que favorece o desenvolvimento cognitivo e da memória (Esteban, 2014).

Em resumo, a interdisciplinaridade e a motivação, permitem uma dinâmica pedagógica e quebrar rotinas. Os alunos demonstraram menos ansiedade na abordagem de conteúdos curriculares, assimilaram e organizaram novos conceitos de forma positiva, reforçando e aumentando a atenção prestada. Segundo Esteban (2014), “O lúdico é divertido, o que é divertido motiva-nos e o que nos motiva ajuda a aprendizagem” (p. 29).

5. Perturbação de Hiperatividade com défice de atenção

No presente capítulo, abordar-se-á o tema da perturbação de hiperatividade com défice de atenção (PHDA) atendendo que no desenvolvimento da prática de estágio no 1.º CEB, constatou-se a existência de um aluno sinalizado com esta problemática, exigindo estratégias e conhecimento da mesma. As particulares da PHDA são “(...) a atividade motora excessiva, o nível baixo de atenção e a impulsividade/falta de controlo” (Cruz, 2008, p. 25), sendo estas algumas das características atribuídas a estas crianças.

A hiperatividade é evolucionária e manifesta-se cedo na infância. Até aos três anos a criança anuncia distúrbios alimentares, de sono e agitação. Até aos seis anos, revela-se mais agressiva e os relacionamentos agravam-se. Durante o 1.º CEB, geralmente as relações de amizade são conflituosas, a impulsividade pronuncia-se e podem existir casos de delito. Em fases tardias, as dificuldades tendem a diminuir (Cruz, 2008).

De acordo com a Associação Americana de Psiquiatria, a perturbação da hiperatividade e défice de atenção define-se como: “(...) padrão persistente de falta de atenção e/ou impulsividade-hiperatividade, com uma intensidade que é mais frequente e grave do que o observado habitualmente nos sujeitos com um nível semelhante de desenvolvimento” (Paiva, 2014, p. 180). Este transtorno atinge maior percentagem nos rapazes e afeta cerca de 4 a 6% dos alunos na escola (idem: pp.180-181).

As crianças hiperativas “(...) não fazem de propósito e não são mal-educadas” (idem: p. 81) nas suas ações mas, para quem não tem conhecimento a situação assemelha-se à indisciplina.

Durante o estágio, na fase de observação, em diferentes contextos educativos, constatou-se dificuldades de uma aluna em controlar manifestações descomedidas, interrupções e livre circulação pela sala. Pela dificuldade de caracterizar esta situação

recorreu-se a informações da orientadora para a compreender e encontrar estratégias de atuação.

A aluna frequentemente verbalizava: “*Eu não tive culpa!*”; “*Onde está o meu lápis?*”; “*Podes sair da frente? Não consigo ver!*”. Frases deste tipo e comportamentos inadequados motivaram a pesquisa sobre o distúrbio e nortearam os objetivos da intervenção. Foi um desafio, o confronto com o desconhecido, emergindo a capacidade de compreender o incontrolável.

Em relação ao caso sinalizado, apresentava movimentos excessivos e recorrentemente insistia em sair do seu lugar. Brincava com objetos e brinquedos, ignorando o que se passava à sua volta. Revelava dificuldades em concentrar-se, distraíndo-se frequentemente. Não concluía as tarefas, mudava de atividade com facilidade, esquecia materiais e perdia objetos pessoais. Respondia precipitadamente a questões, não conseguia esperar pela sua vez, falava com rapidez, não se percebendo o que proferia e esquecendo, por vezes, o que queria expressar.

Cruz (2008) refere que as “(...) crianças hiperativas têm dificuldade em regular a atividade em conformidade com as regras” (p. 26). Em contexto de intervalo, onde existe alguma liberdade no cumprimento de regras estas características passam despercebidas, apresentando situações de agitação motora semelhante a qualquer outra. “(...) as crianças hiperativas não são uniformemente hiperativas em todas as situações” (idem: p. 25).

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

Sosin e Sosin (2006), descrevem desatenção como se o cérebro fosse “(...) um realizador de programas de televisão, que monitoriza o painel de controlo enquanto inúmeras câmaras enviam imagens” (...) “o realizador tem de decidir quais das sequências de imagens recebidas devem ser transmitidas. (...) São muitas as imagens que parecem persuasivas, mas a tarefa do realizador consiste precisamente em seleccionar” (p. 9). Com esta analogia, compreende-se a dificuldade de uma criança ter incapacidade em seleccionar a informação, não separar o elementar de aspetos relevantes. Ao receber vários estímulos, a aluna não se conseguia concentrar no essencial.

Para Cruz (2008), a impulsividade pode apresentar-se como comportamental ou cognitiva. As crianças com impulsividade reagem antes de pensar nas opções que podem tomar ou refletir sobre consequências do seu comportamento.

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

Na opinião de Cruz (2008), as crianças hiperativas apresentam um rendimento escolar abaixo do normal, desproporcional às suas capacidades intelectuais. Ao contrário desta opinião, neste caso concreto, a aluna manifestava rapidez de raciocínio no cálculo mental, apresentava alargados conhecimentos na área do estudo do meio, executava trabalhos de expressão plástica com algum rigor, apesar de evidenciar dificuldades grafo motoras na escrita. Embora apresentasse algum sucesso escolar, era evidente a sua baixa autoestima⁸, nomeadamente quando não terminava as tarefas ou obtinha resultados inferiores ao que desejava. Alunos com este distúrbio apesar de apresentarem talentos em algumas áreas consideram que não conseguem atingir bons resultados (Sosin e Sosin, 2006).

⁸ “Apreço que cada indivíduo tem do seu próprio valor ou importância associado a um conceito de auto-responsabilidade, bem como ao desejo de agir de forma responsável perante os outros” (Sosin e Sosin, 2006, p. 99).

Como reflexão da aprendizagem que resultou da intervenção pedagógica e da revisão da literatura, compreendeu-se através desta peculiar experiência que a melhor maneira de atuar com crianças hiperativas, com dificuldades de atenção, impulsividade e agitação motora, não é contrariar os seus impulsos mas sim, conquistá-las pela afetividade, realizar intervenções individualizadas, com recurso a atividades motivadoras e diversificadas.

De acordo com Cruz (2008), as crianças hiperativas apresentam expressiva desatenção comparativamente a outras crianças da mesma faixa etária. Assim, a observação das especificidades educativas das crianças permite planificar e desenvolver uma intervenção de encontro às dificuldades das mesmas.

6. “Investigar as vozes das crianças”

A presente experiência-chave diz respeito à componente de pesquisa nas práticas educativas na educação pré-escolar e no ensino do 1.º CEB, constituindo um valioso instrumento de recolha de informação, análise e comparação de dados.

Este tipo de exercício de investigação, que se baseia nas declarações relacionadas com vivências das crianças, favorece o conhecimento do profissional acerca da realidade educativa, permitindo-lhe refletir e concretizar uma prática mais profícua. Segundo Formosinho (2008), a opinião das crianças deve ser sempre tida em conta e envolvida nas tomadas de decisão. Todas têm o direito de serem ouvidas, participarem ativamente na construção das suas vidas.

6.1 Metodologia

A palavra “métodos” remete para um conjunto de “(...) operações que são realizadas para atingir um ou mais objetivos, (...) um plano de trabalho em função de uma determinada finalidade” (Carmo e Ferreira, 2008, p. 193).

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

Este exercício de investigação, com recurso à entrevista semi-estruturada foi realizado com a participação de dezoito crianças da educação pré-escolar e dezoito alunos do 1.º CEB, os dois grupos oriundos de diferentes meios suburbanos do concelho de Coimbra.

Tendo em conta o objetivo geral, recorreu-se à metodologia qualitativa. Ao adotar este método, o investigador foca o seu trabalho em aspetos não mensuráveis, *e.g.*, pensamentos, opiniões, significados, sentimentos. Este método tem um cariz

indutivo, não examinando a informação para apurar hipóteses, mas apoiando-se no entendimento das situações. Os dados são recrutados no contexto natural e são narrativos, respeitando os detalhes e o seu formato, recolhidos através de palavras ou imagens ao invés de algarismos ou quantidades. Tem uma vertente holística, defendendo uma visão integral e a compreensão da situação em causa (Carmo e Ferreira, 2008).

Segundo o autor referido anteriormente, as investigações qualitativas operacionalizam-se através de várias técnicas, neste caso concreto, a entrevista foi o instrumento utilizado para reunir as opiniões dos intervenientes. “Uma entrevista consiste numa conversa intencional, (...) com o objectivo de obter informações (...)” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 134).

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

As entrevistas semi-estruturadas permitem recolher dados passíveis de serem comparáveis entre vários indivíduos (Bogdan e Biklen, 1994). Atendendo que na pesquisa, foram entrevistadas crianças da referida faixa etária e podemos encontrar diferentes níveis de estruturação do pensamento e perspectivas, optou-se por este tipo de entrevista. O cariz semi-estruturado das entrevistas foi orientado a partir de um guião⁹ (Apêndice n.º 8). Este continha questões flexíveis, comuns para os elementos do grupo, não exigindo uma ordem rígida e que permitia uma adaptação aos entrevistados em causa.

⁹ Um guião para cada ciclo (pré-escolar e 1.º CEB).

6.2 Procedimentos

Os estabelecimentos onde decorreu a entrevista compreendem dois níveis: educação pré-escolar e o ensino do 1.º CEB.

Após a autorização dos encarregados de educação (Apêndice n.º 9 e 10) para a entrevista, foram apresentados a todas as crianças o tema, finalidade e procedimentos da entrevista, tendo sido referida a utilização de um gravador. A utilização deste aparelho é essencial “(...) quando a entrevista é a técnica principal do estudo (...)” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 172).

Relativamente aos procedimentos das entrevistas, realizadas a pares, a preocupação foi efetuá-las num clima tranquilo e informal, permitindo aos entrevistados responderem com descontração.

Depois de gravadas as entrevistas, os dados foram transcritos (Apêndice n.º 11 e 12) de modo a poderem ser analisados. O propósito das transcrições foi evidenciar detalhes das experiências relatadas “(...) numa tentativa de compreender a perspetiva pessoal do sujeito” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 139).

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

Segundo Coelho (2004), uma investigação integrada nas linhas orientadoras da *grounded theory*, tem como ponto de partida uma situação que o investigador pretende analisar, no caso concreto é a questão “É importante vir à escola?”¹⁰.

¹⁰ O termo escola neste caso remete o seu significado para jardim-de-infância e de escola, no seu próprio sentido.

6.3 Análise de dados

A estrutura desta metodologia aponta três elementos centrais: os conceitos que são as unidades basilares abstratas, correspondentes à situação a analisar; as categorias que correspondem aos conceitos derivados dos dados; e as propriedades, confirmações sobre a correspondência entre as categorias ou entre estas e as subcategorias (Lopes, 2003).

6.3.1 Análise dos dados - educação pré-escolar

Categoria 1: Significado atribuído à frequência do jardim-de-infância

Esta categoria reúne as respostas relativas a duas questões: “Gostas de vir à escola?” - “É importantes vires à escola? Porquê?”. Em relação à primeira pergunta não houve necessidade de a categorizar em virtude das respostas serem afirmativas. Relativamente à segunda apresenta-se em seguida as respetivas subcategorias resultantes.

Tabela 3 - Significado atribuído à frequência do jardim-de-infância

Subcategorias	Propriedades
Local de aprendizagem	“para aprender” “gosto das histórias”
Dimensão lúdica	“porque gosto de brincar” “porque temos de fazer jogos” “gosto de fazer plasticina”
Outros	“a escola é bonita” “posso estar ao pé da professora” “a escola é divertida” “porque aqui temos de cumprir regras” “para comer”

Em relação a esta categoria e de acordo com as respostas obtiveram-se três subcategorias. As crianças fizeram várias associações do foro da aprendizagem e do brincar, podendo-se constatar a importância dada ao jardim-de-infância como local primordial “para aprender” acrescentando práticas que gostaram de realizar. Outras

referiram razões como “a escola é bonita” , “porque aqui temos de cumprir regras” ou por ser um local “para comer”.

Categoria 2: Preferências/desagrados no jardim-de-infância

A segunda categoria reporta-se às questões: “O que gostas mais de fazer na escola?” - “O que gostas menos de fazer na escola?”.

Tabela 4 - Preferências/desagrados no jardim-de-infância

Subcategorias	Propriedades
Aprovações	“fazer desenhos” “puzzles” “pinturas” “aprender” “brincar com os meus amigos” “brincar na casinha” “jogar futebol” “ouvir histórias”
Reprovações	“ficar de castigo” “que ninguém de chateie” “fazer coisas difíceis” “puzzles grandes” “jogos muito difíceis” “não gosto muito de ouvir histórias”

No que diz respeito a esta categoria e de acordo com as respostas encontraram-se duas subcategorias, as «Aprovações» e «Reprovações». Em relação à primeira subcategoria mencionam o brincar, relacionado com interações e com a área do jogo; indicam opções relacionadas com a aprendizagem dos domínios da expressão plástica, linguagem oral, jogos de mesa e de exterior. No que refere à segunda subcategoria, o grupo indica punições, realização de atividades complexas e exploração de histórias.

Categoria 3: Decisão/escolha das atividades

A categoria Escolha das atividades resultou da questão colocada: “Quem decide as atividades que se fazem na escola?”.

Tabela 5 - Decisão/escolha das atividades

Subcategorias	Propriedades
Os adultos	“a L11” “vocês e a L” “às vezes a P e a C12”
As crianças	“os meninos se ela deixar” “se eu pedir”

No que concerne a esta categoria e de acordo com as respostas encontraram-se duas subcategorias, «os adultos» e «as crianças». Em relação à questão constatou-se que as crianças conferiram à educadora e às estagiárias o poder de decisão em todas as atividades. No entanto, quando colocada de outra forma, relativamente à participação do grupo na sala, alguns dos elementos reformularam as suas respostas, indicando que decidiam tarefas com o consentimento da educadora.

Categoria 4: Ligações estabelecidas interpares

A presente categoria teve origem na pergunta: “Qual a relação entre o grupo?”.

Tabela 6 - Relações estabelecidas entre o grupo

Subcategorias	Propriedades
Positiva	“boa” “somos amigos”
Negativa	“chamam-me nomes” “às vezes batem-me”
Outros	“mais ou menos” “gosto só de alguns”

¹¹ L é a letra associada ao nome fictício da educadora.

¹² P e C foram as letras escolhidas e fictícias para identificar as assistentes operacionais.

Relativamente a esta categoria obtiveram-se três subcategorias: a «Positiva»; «Negativa» e «Outros». Em relação primeira mencionavam que é uma “boa” relação. Na segunda subcategoria salientaram atritos entre elementos do grupo. Na última indicaram que se relacionavam “mais ou menos” ou “gosto só de alguns”.

Categoria 5: Decisão da frequência ao jardim-de-infância

Esta categoria teve como intuito perceber “Quem decide que os meninos vão à escola?”.

Tabela 7 - Decisão da frequência ao jardim-de-infância

Subcategorias	Propriedades
Pais	“os pais e as mães” “a mãe” “o pai”
Crianças	“sou eu”

Em relação a esta categoria encontraram-se duas subcategorias, «Pais» e «Crianças». No que diz respeito à primeira responderam que são “os pais e as mães” que decidem. Na outra subcategoria indicaram “sou eu” quem decide.

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

Categoria 1: Importância da frequência/atividades na escola

Esta categoria teve o objetivo conhecer a opinião dos alunos relativamente às seguintes perguntas: “O que pensas sobre a escola?” – “Consideras importante andar na escola? Porquê?” – “O que é para ti importante no dia-a-dia da escola”. Todos os alunos responderam de forma afirmativa ao facto de considerarem importante frequentar a escola, não havendo necessidade de categorizá-la.

Tabela 8 -Importância da frequência/atividades na escola

Subcategorias	Propriedades
Aprendizagem	“aqui trabalhamos” “podemos aprender” “estudar” “tem muitas atividades” “aprendo mais coisas” “responder às questões e escrever” “ler” “sítio de aprendizagem”
Dimensão lúdico	“gosto de brincar” “ter intervalos” “a escola é divertida” “fazemos jogos de futebol”
Visão exterior	“é bonita” “é fantástica”
Outros	“porque a minha irmã andou cá” “cumprir regras” “importante” “faço amigos”

No que diz respeito a esta categoria, obtiveram-se quatro subcategorias. Relativamente à «Aprendizagem», constatou-se que os alunos referem que a escola é um “sítio de aprendizagem” e onde “aprendo mais coisas”. Mencionaram na subcategoria seguinte que “gostam de brincar” e “ter intervalos”. Nas restantes, referiram respetivamente, que a escola “é bonita” e porque fazem amigos.

Categoria 2: Relações interpessoais e na escola

Esta categoria reporta-se às perguntas “Qual a relação existente entre a turma?” – “Senteste bem na turma, e na escola? Porquê?”

Tabela 9 - Relações interpessoais na escola

Subcategorias	Propriedades	
Positiva	“uma boa relação” “posso aprender e brincar” “somos todos amigos e brincamos” “porque é agradável” “fazemos atividades fixas”	“podemos aprender, ler e brincar” “damo-nos todos bem” “é bom brincar com os amigos” “gosto do ATL”
Negativa	“existe uma má relação” “às vezes há conflitos” “tenho medo que me batam”	“precisamos de ajuda para resolver os conflitos”

No que concerne a esta categoria, encontraram-se duas subcategorias, «Positiva» e «Negativa». Em relação à primeira, constatou-se que os alunos referiram “uma boa relação” de amizade e que a escola é um local onde “podemos aprender, ler e brincar”. Na segunda mencionaram a existência de relações conflituosas.

Categoria 3: Preferências de aprendizagem

A presente categoria surge associada à pergunta “Qual a área de conteúdo de que gostas mais? Porquê?”.

Tabela 10 - Preferências de aprendizagem

Subcategorias	Propriedades	
Matemática	“é divertida” “porque aquilo é um jogo” “faço operações fáceis e difíceis” “consigo fazer as operações depressa” “gosto de fazer operações”	“gosto de puxar pela cabeça” “treino o cálculo mental” “posso treinar para o Supermatik” “consigo desenvolver muito” “é a mais fácil”
Português	“podemos aprender a ler” “aprendo palavras novas” “podemos inventar histórias”	“ver como as palavras se escrevem”
Estudo do Meio	“fazer experiências” “conheço os sinais de trânsito e as profissões”	
Projeto	“gosto de fazer perguntas” “fomos ao centro de dia”	
Expressão Plástica	“pintar e desenhar” “trouxemos material de casa para fazer trabalhos”	

Relativamente a esta categoria, obtiveram-se cinco subcategorias, referindo exemplos de diversas áreas. Na «Matemática» porque é divertida, fazem operações e porque desenvolvem o raciocínio; no «Português», mencionam “podemos inventar história”, a aprendizagem de novas palavras e da leitura; no «Estudo do Meio», referem “fazer experiências”, no «Projeto», uma visita de estudo realizada e na área da «Expressão plástica», indicam o “pintar e desenhar” e o facto de trazer material para realizar trabalhos. Salienta-se que foram evidenciadas respostas em todas as áreas, exceto na de expressão dramática.

Categoria 4: Sugestões de atividades

Esta categoria reporta-se à pergunta “O que gostarias que a professora fizesse para além do que faz?”.

Tabela 11 - Sugestões à prática da professora

Subcategorias	Propriedades	
Atividades individuais	“desenhos e pintar”	“aulas com origami”
	“brincar com a plasticina”	“voltar a jogar com os Matovos”
Atividades coletivas	“atividades físicas”	“mais tempo para ler”
	“caça ao tesouro”	“podíamos contar todos adivinhas”
	“jogos e atividades físicas”	“atividades que envolvam os pais”
	“treinar o Supermatik”	
	“teatros”	

Com esta categoria obtiveram-se duas subcategorias, “Atividades individuais” e “Atividades coletivas”. Relativamente a esta pergunta, os alunos manifestaram dificuldade em expressar sugestões. Alguns mencionaram aspetos individuais como realizar mais “atividades físicas” e de expressões, outros indicaram aspetos coletivos como “jogos e atividades físicas” e “teatros”.

6.4 Conclusões

A presente análise de conteúdo diz respeito a um trabalho de pesquisa, realizado através de entrevista a crianças da educação pré-escolar e do ensino do 1.º CEB. Pela concretização da mesma compreendeu-se as suas perspetivas, quanto aos respetivos contextos educacionais.

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

Ao realizar-se uma análise relacionada com os procedimentos para a educação pré-escolar, considera-se que as questões apresentadas, por vezes, tiveram de ser explicadas e reformuladas. Nem sempre foi fácil para alguns indivíduos formularem opinião, enquanto outros revelavam forte poder comunicativo e que o uso do gravador, intimidou alguns participantes. No 1.º CEB, as entrevistas foram conduzidas facilmente, com maior envolvimento da parte dos alunos e o gravador nesta situação, foi encarado como um elemento motivador.

Com base na análise de dados, verifica-se que os participantes emitiram opiniões sobre as diversas questões apresentadas e que aparentemente sabiam o que desejam para si.

Ao efetuar-se a analogia dos dados, foi perceptível a transversalidade de opiniões acerca da importância da frequência do jardim-de-infância e da escola. Ambos os grupos apontam a *escola* como local primordial para a aprendizagem, a atividade lúdica e de lazer como importantes, sendo que na educação pré-escolar, estes últimos aspetos têm maior relevância.

Quando se comparam as opiniões relativas às relações interpessoais dos dois grupos entrevistados, apurou-se que é consensual, referirem as boas relações entre

elementos, como aspeto positivo e verificou-se também que mencionam as relações conflituosas como fator negativo.

No que concerne à comparação das manifestações de interesse relativas a escolhas, atendendo à faixa etária e aos níveis de educação, as questões foram colocadas de formas diferentes. Na educação pré-escolar, analisaram-se as preferências e desgostos, e no grupo do 1.º CEB, apenas as preferências das áreas de conteúdo.

Constatou-se que enquanto o grupo da educação pré-escolar apontou como principais preferências atividades de pinturas, jogos, brincadeiras e interações que resultam das mesmas, o grupo do 1.º CEB referiu essencialmente, a realização de operações de cálculo, a aprendizagem de novas palavras, a leitura, histórias e expressão plástica. No que diz respeito ao que menos gostam, no grupo do jardim-de-infância verificou-se a indicação de castigos e a realização de tarefas complexas, já o grupo 1.º CEB não mencionou aspetos desta natureza uma vez que esta questão não foi colocada.

No que diz respeito às restantes categorias analisadas, não é possível fazer comparação de dados atendendo que estamos perante dois níveis de educação diferentes. Foi necessário flexibilizar as questões, adaptando-as à realidade de cada grupo.

Assim, relativamente à análise de dados respeitante a quem decide as atividades que realizam, constatou-se que o grupo do jardim-de-infância confere aos adultos essa decisão, ou que são eles que escolhem. O mesmo acontece relativamente à frequência na instituição.

Já em relação a sugestões de atividades no 1.º CEB, apurou-se que surgem dificuldades de opinião, no entanto, referem principalmente atividades físicas e teatro como as desejadas.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente reflexão tem como preocupação efetuar uma análise reflexiva, reportando-se aos aspetos relevantes das aprendizagens realizadas pelas crianças e importantes para a prática educativa. Deste modo, realizar-se-á uma breve apresentação dos contextos educativos onde se desenvolveu o estágio, uma apreciação das experiências resultantes dos mesmos e de alguns aspetos considerados relevantes no mesmo.

Na primeira realidade de estágio, da educação pré-escolar, pressupõe-se que garanta requisitos para futuras aprendizagens com sucesso. Tem como principais objetivos pedagógicos promover o desenvolvimento global da criança, despertar a curiosidade, espírito crítico e fomentar o respeito pelas diferenças e multiculturalidade. Estes objetivos contribuem para o processo da formação do indivíduo (ME, 1997). Ao familiarizar a criança com experiências enriquecedoras e vivências em diferentes contextos, promove-se o seu desenvolvimento pessoal e social.

Alguns dos requisitos importantes para ingresso na escolaridade obrigatória são adquiridos na educação pré-escolar, comportamentos, atitudes e competências necessárias para a aprendizagem formal da leitura, da escrita e da matemática (ME, 1997).

Uma segunda realidade de estágio, a do 1.º ciclo do ensino básico, subentende a preparação do aluno para um futuro que se quer de sucesso. Tem como objetivos gerais a promoção de competências académicas e o seu desenvolvimento em toda a sua plenitude, i.e., ao nível da literacia, capacidade de raciocínio, conhecimento do mundo, espírito crítico, entre outras. Assim, a formação da criança desenvolve-se ao nível intelectual, físico, artístico, socio afetivo (ME, 2004).

A prática educativa desenvolvida, obedeceu a várias etapas nos dois contextos. Segundo Estrela (1994), a observação permite caracterizar a situação educativa, a qual o profissional deve ter em conta no desenrolar da sua intervenção. A fase da planificação possibilita ao professor tomar decisões do processo de ensino/aprendizagem tendo em conta as capacidades, conhecimentos e interesses dos

seus alunos. Esta é o suporte da atividade pedagógica do professor porque permite um encadeamento coerente de conteúdos, atividades e interações (Arends, 2000).

Durante a prática de estágio realizada nos dois contextos, sobressaíram alguns aspetos relacionados com a criança, com a metodologia ou com a prática pedagógica, que se consideraram relevantes para os mesmos, nomeadamente na educação pré-escolar, as brincadeiras relacionadas com o género e a monoparentalidade na infância. A leitura, como área transversal a todo o processo educativo e o gosto pela mesma como essencial para uma leitura fluente. No 1.º CEB, a interdisciplinaridade para a articulação de conteúdos e a hiperatividade com défice de atenção, como possível barreira à aprendizagem.

As brincadeiras espontâneas das criança no jardim-de-infância, representam situações do quotidiano, os e papéis tradicionais dos adultos, expressando vivências e construindo a sua identidade. As atividades lúdicas e recreativas são fundamentais para o desenvolvimento da criança a vários níveis, emocional e intelectual. Cabe aos educadores proporcionar atitudes positivas face ao género e que conduzam a uma igualdade de oportunidades face ao género (Cardona, 2009).

Na primeira infância, a separação parental pode provocar alterações comportamentais, com repercussões na vida escolar (Poussin e Martin-Lebrun, 1999). Os intervenientes educativos devem estar atentos à mudança e intervir junto de crianças que revelam comportamentos desajustados e emocionais, incentivando boas práticas, comportamentos ajustados.

A leitura é uma área transversal a todos os níveis de ensino e primordial para o sucesso educativo, tornando-se importante investir neste âmbito, tanto na educação pré-escolar como no 1.º CEB. As crianças devem observar atitudes positivas face à leitura e encorajadas na sua aprendizagem (Mata, 2006). Aquelas a quem são lidas histórias, tornar-se-ão bons leitores (Cullinan, 1986, citado por Mata, 2006).

A interdisciplinaridade no 1.º CEB apresenta-se como um primordial instrumento de articulação entre saberes, auxiliando a estruturação e consolidação de áreas de

conteúdo e do conhecimento (Maingain e Dufour, 2008). Esta metodologia imprime uma dinâmica pedagógica de motivação, permitindo quebrando rotinas e minimizar dificuldades.

No ensino básico, a perturbação da hiperatividade e défice de atenção caracteriza-se por a constante falta de atenção, impulsividade e hiperatividade (Paiva, 2014). Estes alunos hiperativas apresentam um rendimento escolar abaixo do normal, desatenção e excessiva atividade motora (Cruz, 2008). Como reflexão, compreende-se que a intervenção pedagógica deve basear-se na afetividade, intervenções individualizadas e com recurso a atividades motivadoras.

Relativamente ao exercício da investigação realizado, a opinião da criança é importante para as tomadas de decisão e participação ativa no processo de aprendizagem (Formosinho, 2008). A recolha de dados das suas opiniões e respetiva análise permite conhecer o que gostam, o significado que atribuem às suas vivências e encontrar respostas para a sua participação ativa.

Este estudo permitiu, escutadas as opiniões das crianças/alunos, constatar o gosto de frequentar a escola, manifestando, em cada faixa etária, diferentes interesses. Percebeu-se também que os alunos do 1.º ciclo do ensino básico embora apreciassem jogos tinham preferência pelas atividades académicas, já as crianças na educação pré-escolar referiam o lúdico como importante.

No sentido de finalizar esta reflexão que resultou do percurso de aprendizagem, considera-se que foi uma mais-valia para o futuro profissional da educação, percebendo-se que ainda há um longo trajeto a percorrer. Reconheceu-se igualmente que as aprendizagens, embora sejam norteadas por orientações curriculares, devem partir sobretudo dos interesses e curiosidades das crianças. A implementação de projeto centrado em problemas para promover o trabalho autónomo e pesquisa, motiva as crianças e contribui para o sucesso educativo.

O perfil do profissional, seu empenho e constante atualização de conhecimentos é fundamental para o sucesso do ensino-aprendizagem e conseqüentemente para um futuro de êxito dos alunos.

Como sugestões para futuras práticas pedagógicas no âmbito de mestrado em educação, considera-se benéfico e enriquecedor o conhecimento de diferentes níveis de ensino mas que uma prática prolongada em ambos os níveis escolhidos seria benéfica.

REFRÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliende, F., e Condemarín, M. (2005). *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed.
- Arends, R. (2000). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo, F. (2007). *Formar leitores: das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F. (2006). *Literatura infantil e leitores: da teoria às práticas*. Lisboa: Lidel.
- Balancho, M. J., e Coelho, F. M. (1996). *Motivar os alunos - Criatividade na relação pedagógica: conceitos e prática*. Lisboa: Texto Editora.
- Bayle, F., e Martinet, S. (2008). *Perturbações da parentalidade*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Bogdan, R., e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora: Porto.
- Brickman, N. A., e Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkain.
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Uva, M., e Tavares, T. C. (2009). *Guião de Educação - Género e Cidadania na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão para a cidadania e igualdade de género.
- Cardório, L., e Simão, A. M. (2013). *Mudanças nas concepções e práticas dos professores*. Lisboa: Edições Vieira da Silva.
- Carmo, H., e Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Charlish, A. (2001). *apanhados no meio - Ajudar as crianças a enfrentarem a separação e o divórcio*. Porto: Ambar.

- Coelho, A. (2004). *Educação e cuidados em creche: conceptualizações de um grupo de educadoras*. Aveiro: Tese de Doutoramento. Departamento de Ciências da Educação. Universidade de Aveiro.
- Coelho, F. M., e Balancho, M. J. (2001). *Motivar os alunos. Criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Costa, M. E. (1994). *Divórcio, monoparentalidade e recassamento - Intervenção psicológica em transições familiares*. Porto: ASA.
- Cró, M. d. (1998). *Formação inicial de educadores/professores. Estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, E. B. (2008). *Procedimentos de avaliação e intervenção em crianças com défice de atenção com hiperatividade*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser professor, bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Educação, M. d. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DGIDC.
- Educação, M. d. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DGIDC.
- Educação, M. d. (2009). *programa de português do ensino básico*. Lisboa: DGIDC.
- Esteban, C. R. (2014). *Criatividade e humor na escola: uma via para o desenvolvimento de competências sociais*. Torres Vedras: Comenius Regio.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

- Ferrão, P. (2003). *Métodos e Técnicas Pedagógicas*. Lisboa: nova etapa.
- Ferreira, A. M. (2002). *Desigualdades de Género no Actual Sistema Educativo Português*. Coimbra: Quarteto.
- Formosinho, J. O. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. O. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M., e Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkain.
- Kamii, C. (2003). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, J., Rutherford, R. B., Cruz, M. C., Mathur, S. R., & Quinn, M. M. (2011). *Competências sociais - Aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilibrios.
- Lopes, M. J. (agosto de 2003). A metodologia da Grounded Theory. Um contributo para a conceitualização na enfermagem. *Revista de Investigação em Enfermagem n.º 8*, pp. 63-74.
- Maingain, A., e Dufour, B. (2008). *Abordagens didáticas da interdisciplinaridade*. Lisboa: Horizontes pedagógicos.
- Marchão, A. d. (2012). *No Jardim-de-Infância e na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Gerir o Currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar - Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Moyles, R. J. (2006). *A exceência do brincar*. São Paulo: Artmed.

- Paiva, R. (2014). *O segredo para alcançar o sucesso na escola: Estratégias e conselhos práticos para motivar o aluno e ultrapassar dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: A esfera dos livros.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Fieldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Pereira, A. S., e Gomes, R. M. (2014). *Escalas Comportamentais para Crianças em Idade Pré-Escolar PKBSpt*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: amições e limites*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Poslaniec, C. (2006). *Incentivar o prazer de ler: actividades de leitura para jovens*. Porto: Edições ASA.
- Poussin, G., e Martin-Lebrun, É. (1999). *Os filhos do divórcio Psicologia da separação parental*. Lisboa: Terramar.
- Rigolet, S. A. (2006). *Reestruturar a Casinha: Um Projecto Transdisciplinar. Como potenciar os recursos no jardim-de-infância*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, P. (2003). *Questões de género na infância*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Roldão, M. d. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: as Questões dos Professores*. Lisboa: Editorail Presença.
- Rutherford, R., e Lopes, J. (1993). *Problemas de comportamentos na sala de aula - identificação, avaliação e modificação*. Porto: Porto Editora.
- Sá, C. M., e Veiga, M. J. (2010). *Estratégias de leitura e intercompreensão*. Universidade de Aveiro: Cadernos do LEIP.
- Silva, A. d., Araújo, D., Luís, H., Rodrigues, I., Alves, M., Rosário, M., et al. (2005). *A Narrativa na Promoção da Igualdade de Género. Contributos para a*

Educação Pré-Escolar. Lisboa: Comissão para a Igualdade e Direitos das Mulheres.

Sim-Sim, I., Silva, A. C., e Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sosin, D., e Sosin, M. (2006). *Compreender a Desordem por Défice de Atenção e Hiperactividade*. Porto: Porto Editora.

Spodek, B., e Saracho, O. N. (1998). *Ensinando Crianças dos Três aos Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed.

Viana, F. L. (2001). *Melhor falar para melhor ler. Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)*. Universidade do Minho: Centro de Estudos da Criança.

Viana, F. L., e Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler - da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. A. (2008). *Qualidade em Educação Infantil*. São Paulo: Artmed.

Referências eletrónicas

Almeida, L., e Gomes, C. (2006). Obtido em 24 de abril de 2014, de Avaliação Psicológica: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v5n2/v5n2a02.pdf>

Neves, I. (2007). Obtido em 12 de junho de 2014, de ESEC: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/17/SeE12A_FormacaoIvoneNeves.pdf?sequence=2

Osborn, J., Lehr, F., e Hiebert, E. (2003). Obtido em 04 de maio de 2014, de <http://textproject.org/assets/library/resources/Osborn-Lehr-Hiebert-2003-A-Focus-on-Fluency-booklet.pdf>

Pombo, O. (s.d.). Textos online de Olga Pombo. Obtido em 7 de abril de 2014, de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/mathesis/interdisciplinaridade.pdf>
Ribeiro, I.,

Legislação consultada

Decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 241/2001 - I série
A. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho normativo n.º 24-A/2012 de 6 de dezembro. Diário da República n.º 236 –
2.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto (Segunda alteração à Lei de Bases do
Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do
Ensino Superior). Diário da República n.º 166. Assembleia da República.
Lisboa

Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro. Diário da República n.º 37 – 1.ª série.
Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

APÊNDICES

Apêndice n.º 1

Planificação de sessões desenvolvidas no âmbito do projeto pedagógico

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	
Grupo: 22 crianças (3/4/5/6 anos)	Várias sessões
Profissões	
Experiência de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com o grupo sobre as profissões dos pais e as profissões que conhecem. - Visualização de filmes didáticos (www.ostitiodosmiudos.pt) tentando demonstrar a realidade de algumas profissões, por exemplo, “Um dia na vida de um taxista”. - Momento de registo: pintura expressiva das profissões dos pais. Com os desenhos, elaborar tabelas respetivas a cada grupo (3/4/5 e 6 anos) e afixá-las na sala para comparações e análises. - Atividade de expressão dramática: formar um círculo com as crianças sentadas no tapete. Cada uma terá de pensar numa profissão e dramatizá-la no centro, quem adivinhar ganha a vez. - Leitura de poemas sobre a temática – “O que eu vou ser quando crescer” e “O que eu quero ser” de José Jorge Letria. Construção de uma história em grande grupo, a partir de ideias formadas e pintura de imagens de diferentes profissões. Sugestão de título para o livro. - Questionar ao grupo qual a profissão que gostariam de representar por um dia. <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> - Após registos diários, pedir a colaboração da auxiliar e fazer chegar à sala, um envelope <i>vindo de Paris</i> da personagem Remy do filme <i>Ratatouille</i>. - Pedir ao grupo que verifique o que está dentro do envelope (uma carta com uma receita, imagens de ingredientes e das personagens) que questionar o que poderíamos fazer com todas aquelas sugestões. - Pedir novamente a colaboração da auxiliar, mencionando que o carteiro deixou outra encomenda para o grupo (um caixote com chapéus de cozinheiro realizados em papel, ingredientes e utensílios para a confeção de bolos de chocolate). Interrogar novamente o grupo acerca da utilidade dos materiais e objetos. - Dividir o grupo de dois pequenos grupos para confeção de bolos. No fim, convidar as crianças da outra sala e adultos para lanchar. - Realização de um desenho sobre o que mais gostaram de fazer. </div>
Intervenientes	Crianças, educadora cooperante e estagiárias.
Recursos	Computador, internet, filme, tela, folhas brancas A4, canetas/lápis de cor; cartão para tabelas; livros de poemas; envelope; imagens; selo; carta; caixa de cartão; tesoura; cola; 2 taças; 2 colheres de pau; 250g de bolacha ralada; 250g de chocolate em pó; 250g de açúcar; 2 ovos; coco; formas de papel.
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo em grupo; - Visionamento de filmes; - Atividade de expressão plástica; - Atividade de expressão dramática/motora; - Leitura de poemas; - Invenção da história; - Confeção de bolos.

Metodologia	<ul style="list-style-type: none">- Trabalho em grande grupo: no tapete;- Trabalho individual;- Trabalho em pequenos grupos.
Competências	<ul style="list-style-type: none">- Conversa, diálogo e colocação de questões;- Comunicação oral;- Formação social e cooperação;- Atenção e memorização;- Criatividade;- Motricidade fina e criatividade;- Desempenho de diferentes papéis;- Motricidade global;- Escutar;- Escrita;- Desenvolvimento da linguagem;- Contagem (6 colheres de açúcar necessárias,...);- Noção de número;- Pesar;- Procura de resolução a problemas.- Resolução de conflitos.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none">- Observação direta e colocação de questões ao longo das sessões;- Registo de conversas e fotografias;- Reunião em grande grupo de modo a perceber o que mais/menos gostaram de realizar.

Apêndice n.º 2

Fotografias de sessões desenvolvidas no âmbito do projeto pedagógico

Fig. 1 – “As profissões dos meus pais”



Fig. 2 – Dramatização de profissões



Fig. 3 – Dramatização de profissões



Fig. 4 – Encomenda da personagem da Walt Disney



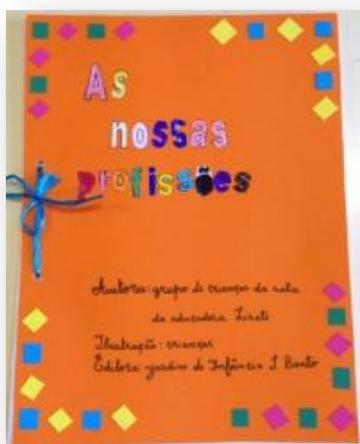
Fig. 5 – Confeção de bolos de chocolate



Fig. 6 – Pinturas e desenho das profissões



Fig. 7 – Construção da histórias “As nossas profissões”



Apêndice n.º 3

Planificação de área de matemática

Planificação diária			Área: Matemática Dia 08 de janeiro			
Domínios	Conteúdos	Descritores de Desempenho	Operacionalização	Metodologia	Recursos	Avaliação
Números e operações	Multiplicação	Utilizar corretamente o símbolo «x» e os termos “fator” e “produto”.	<p>Introdução da tabuada do 2.</p> <p>- A partir de dois copos de vidro, colocar um feijão dentro de cada um. Questionar o que representa. De seguida, colocar dois feijões dentro de cada copo e explicar que formámos dois conjuntos de dois feijões, e que o resultado é $2 \times 2 = 2 + 2 = 4$. E assim sucessivamente com os números seguintes.</p> <p>- Ao mesmo tempo que se desenvolve esta atividade, introduzir o termo produto e fatores.</p> <p>- Preenchimento de um painel para exposição na sala, acerca da tabuada do 2, a partir da colagem de cartões. Cada cartão constitui um conjunto de dois triângulos, devendo assim ser feita a leitura dos mesmos. Fazer a leitura e colocar à frente dos cartões as respostas adequadas, a partir de uma etiqueta com as respostas.</p> <p>- Realizar uma ficha de exercícios sobre o conteúdo iniciado.</p>	<p>Trabalho em grande grupo.</p> <p>Chamar cada criança, alternadamente, para responder e colocar as etiquetas no painel.</p> <p>Trabalho individual e corrigido coletivamente no quadro preto de giz.</p>	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Professora cooperante; - Estagiárias; - Alunos. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2 copos; - Feijões; - Cartolina preta e branca; - Eva amarela; - Números e tabuada impressos; - Cola; - Tesoura; - Ficha de exercícios; - Quadro preto de giz; - Giz. 	<p>Avaliação diagnóstica.</p> <p>Avaliação Formativa (através de observação direta, exercícios individuais e de grupo).</p>
		Compreender a tabuada do 2.				
		Calcular o produto de quaisquer dois números de um algarismo.				
		Relacionar o produto de uma multiplicação com a soma de parcelas da adição.				
		Realizar operações de cálculo mental relacionadas com a tabuada do 2.				

Apêndice n.º 4

Fotografias introdução no estudo da tabuada do 2

Fig. 8 – Estratégia de introdução da tabuada



Fig. 9 – Colagem de cartões e figuras referentes ao estudo da tabuada do 2



Apêndice n.º 5

Experiência-chave “Brincadeiras e o género”

Fig. 10 – Profissão de carpinteiro



Fig. 11 – Profissão de cabeleireira



Apêndice n.º 6

Experiência-chave “Do conto à leitura”

Fig. 12 – “Televisão mágica”



Fig. 13 – “Cantinho da leitura”



Apêndice n.º 7

Experiência-chave “A interdisciplinaridade e motivação”

Fig. 14 – Tabela e pictograma na área de matemática



Fig. 15 – Material didático para a área do estudo do meio



Fig. 16 – Moldes de boca e dentes elaborados pelos alunos na área de expressão plástica



Apêndice n.º 8

Guiões elaborados para realização das entrevistas

I. Guião elaborado para a educação pré-escolar

1. Gostas de vir à escola? Porquê?
2. É importante vir à escola?
3. O que gostas mais de fazer na escola? E o que gostas menos de fazer?
4. Quem decide o que se faz na escola?
5. Quem decide que os meninos vão à escola?
6. Qual a relação existente entre os meninos da sala?

II. Guião elaborado para o ensino do 1.º ciclo do ensino básico

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

Apêndice n.º 9

Documento enviado aos encarregados de educação do jardim-de-infância para autorização das entrevistas



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

Enquanto estagiárias da Escola Superior de Educação no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, é-nos exigido a realização de uma entrevista a cada criança, tendo por base “Investigar as Vozes das Crianças”.

Vimos por este meio, pedir a sua autorização para realizar um questionário ao seu educando. Pretendemos apenas colocar algumas questões curtas às crianças como por exemplo: gostam de ir ao jardim-de-infância?, O que gostam mais de fazer?, O que fazem no Jardim?, É importante ir ao Jardim de Infância?, entre outras.

Agradecemos a sua resposta o mais breve possível para podermos iniciar o nosso trabalho.

Com os melhores cumprimentos,

As alunas estagiárias,

Apêndice n.º 10

Documento enviado aos encarregados de educação da escola do 1.º CEB para autorização das entrevistas



Exmo. Sr. Encarregado de Educação,

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

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

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

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

Com os melhores cumprimentos,

As alunas estagiárias:

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

***riscar o que não interessa**

Apêndice n.º 11

Entrevista transcrita e realizada a uma criança do jardim-de-infância

1. Gostas de vir à escola? Porquê?

“Sim, porque é bonita.”

2. É importante vir à escola?

“Sim, para aprender e jogamos.”... E o que aprendes na escola? “Os números.”

3. O que gostas mais de fazer na escola?

“Brincar.” E na sala o que gostas de fazer? “De ouvir histórias.”

4. E o que gostas menos de fazer?

“De ficar de castigo.”

5. Quem decide o que se faz na escola?

“A professora e vocês.” E os meninos? “Às vezes quando a Lis deixa.”

6. Quem decide que se vais à escola?

“Sou eu.”

7. Qual a relação existente entre os meninos da sala?

“É boa mas não gosto do Gonçalo.”

Apêndice n.º 12

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

1. O que pensas sobre a escola?

“É divertida, podemos aprender com as professoras e além disso o que eu gosto mais é das estagiárias.”

2. Consideras importante andar na escola? Porquê?

“Sim, porque podemos aprender.”

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

“É obedecer à professora e fazer as coisas, matemática, português e estudo do meio”.

4. Qual a relação existente entre a turma?

“Às vezes há conflitos. Existe uma má relação”.

5. Sentes-te bem na turma? E na escola? Porquê?

“Sim. Também. Porque posso aprender e brincar”.

6. Qual a área de conteúdo que mais gostas? Porquê?

“Português, porque podemos aprender a ler e aprender palavras novas”... Isso é importante? “Sim porque podemos inventar histórias”.

7. O que gostarias que a professora fizesse para além do que faz?

“Jogos, brincarmos e contarmos adivinhas”.