

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico

RELATÓRIO FINAL

Trilhando à descoberta...

Catarina Gonçalves de Sousa

Coimbra, 2014

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Catarina Gonçalves de Sousa

RELATÓRIO FINAL: Trilhando à descoberta...

Relatório de Estágio em Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Júri:

Anabela Bárbara Domingues Panão Góis Ramalho

Maria Filomena Rodrigues Teixeira

Vera Maria Silvério do Vale

Data da prova pública: 29 de setembro de 2014

Classificação: 13 valores

Agradecimentos

Ao finalizar o presente relatório, gostaria de agradecer, aos que de alguma forma contribuíram para a minha frequência e conclusão da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, e conseqüentemente para a realização deste documento:

Aos professores da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, que contribuíram para a minha formação académica;

À professora Vera Vale, pelas sugestões e pela orientação, na valência de pré-escolar.

Ao professor José Miguel Sacramento, pela disponibilidade, pelos conselhos e orientações ao longo do estágio em primeiro ciclo.

À educadora e à professora cooperantes pelo acolhimento e pelos saberes partilhados no decorrer da prática pedagógica.

Aos familiares e amigos pelas palavras de conforto, incentivo e preocupação.

À minha amiga Dina Freitas, pela partilha de conhecimentos, mas principalmente pela amizade, ajuda, e companheirismo.

Ao meu pai e ao meu irmão pelo apoio e pelas palavras de encorajamento.

Ao meu namorado, João Gabriel, pela compreensão, amizade, pelo companheirismo e pelo ânimo que sempre me transmitiu.

E por último, mas não menos importante, à minha mãe, Felisbela Sousa, pela confiança, motivação, pelo esforço e pelo apoio, carinho e amor incondicional.

Resumo

O presente relatório pretende explicar as minhas vivências em estágio, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Considerando estas duas valências, serão apresentadas, refletidas e fundamentadas as opções metodológicas tomadas, relacionadas com a ação desenvolvida.

Este documento está dividido em duas partes. A primeira refere-se à contextualização, que contém uma caracterização dos contextos de intervenção em ambos os níveis de ensino. A segunda parte diz respeito a experiências-chave, que correspondem às dimensões que considerei pertinentes para a construção da minha identidade profissional.

Através da elaboração deste relatório, pretendo expor as experiências vividas ao longo da prática pedagógica com as crianças com as quais contactei. Toda a minha intervenção teve por base muita reflexão e investigação, assente em pressupostos teórico-práticos, não descurando, porém, os interesses e as necessidades das crianças. Foi sempre privilegiada a participação ativa das mesmas, já que estas desempenham o papel principal na construção do seu conhecimento.

Palavras-chave: Prática educativa, Pré-escolar, Ensino básico, Opções metodológicas, Experiências-chave.

Abstract

This document aims to report my experiences made as a trainee on the course of the graduation taken in Pre-School Teaching and 1st Cycle of Basic Education.

Having both teaching pathways into account, the methodological options related to the experiences undertaken will be presented, explained and justified.

The present report is divided into two parts. The first part refers to the contextualization, which contains the characterization of the contexts of intervention in both teaching levels. The second part is mainly about the key-experiences that correspond to the dimensions that I considered relevant for construction of my professional identity.

Through this report I intend to explain the experiences lived throughout the pedagogical practice with the children I made contact with. All my teaching intervention was the result of a lot of considering and investigation, based on theoretic-practical approaches, but never letting go of the children's needs and interests. Active participation of the children was always taken into consideration, since they play the main role in the construction of their knowledge.

Key-words: Pedagogical practice, Pre-school, Basic education, Methodological options, Key-experiences.

Lista de Siglas

OCEPE – Orientações Curriculares Educação Pré-Escolar

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

Índice

Introdução	1
Parte I – Contextualização	
1.1. Estágio em Pré-Escolar	
1.1.1. Contextualização da prática pedagógica	3
1.1.2. Caracterização da instituição	3
1.1.3. Caracterização do grupo	4
1.1.4. Caracterização do tempo pedagógico	5
1.1.5. Caracterização do espaço pedagógico	6
1.1.6. Caracterização do currículo	8
1.1.7. Intervenção Pedagógica	9
1.1.8. Reflexão	18
1.2. Estágio em Primeiro Ciclo	
1.2.1. Contextualização da prática pedagógica	20
1.2.2. Caracterização da instituição	21
1.2.3. Caracterização do grupo	21
1.2.4. Caracterização do tempo pedagógico	23
1.2.5. Caracterização do espaço pedagógico	24
1.2.6. Caracterização do currículo	26
1.2.7. Intervenção Pedagógica	27
1.2.8. Reflexão	39
Parte II – Experiências-Chave	
2.1. Aprendizagem Cooperativa (Jardim-de-infância)	42
2.2. Colaboração com os pais em contexto jardim-de-infância	47
2.3. Transição entre jardim-de-infância e primeiro ciclo	49
2.4. Estudo “vozes das crianças”	52
2.5. O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (1.ºCEB)	57
2.6. Trabalho de projeto no 1.ºCEB	60
Considerações Finais	64

Bibliografia	66
Apêndices	
Apêndice 1 - Questões da entrevista para Pré-Escolar	73
Apêndice 2 - Questões da entrevista para 1.º Ciclo	81
Apêndice 3 - Planificação “Os reis de Portugal”	91
Apêndice 4 - Planificação “Semana da leitura”	92
Apêndice 5 - Planificação “25 de abril”	93

Índice de Figuras

Figura 1	7
Figura 2	10
Figura 3	10
Figura 4	10
Figura 5	10
Figura 6	11
Figura 7	11
Figura 8	12
Figura 9	12
Figura 10	15
Figura 11	24
Figura 12	25
Figura 13	26

Figura 14	26
Figura 15	33
Figura 16	34
Figura 17	34
Figura 18	35
Figura 19	35
Figura 20	36
Figura 21	36
Figura 22	37
Figura 23	37
Figura 24	38
Figura 25	38

Índice de Quadros

Quadro 1	4
Quadro 2	4
Quadro 3	22
Quadro 4	22

Introdução

Este relatório de estágio pretende explicar a ação educativa e a reflexão da mesma, desenvolvida na unidade curricular de Prática Pedagógica pertencente ao plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e no Primeiro Ciclo do Ensino Básico. É neste momento da nossa formação inicial que nos confrontamos com a realidade da profissão docente e que, pomos em prática os saberes teóricos que foram adquiridos ao longo da formação académica.

A prática pedagógica iniciou-se no primeiro semestre do primeiro ano de mestrado, num jardim-de-infância pertencente à rede pública de educação pré-escolar do concelho de Coimbra, com um grupo heterogéneo constituído por vinte e duas crianças. No segundo semestre, foi dada continuidade à prática pedagógica na vertente de 1ºCEB, numa escola da rede privada do mesmo concelho, com um grupo composto por vinte e três crianças, do terceiro ano de escolaridade. O estágio foi realizado a pares, sendo a parceira uma colega de turma que se manteve em ambos os níveis de ensino.

O trabalho desenvolvido nestes dois períodos de estágio propiciou à organização deste relatório em duas partes. A primeira parte baseia-se na caracterização dos contextos escolares nos dois níveis de ensino, onde são referidos aspetos, a meu ver, pertinentes. São também apresentadas descrições de atividades desenvolvidas e reflexões das intervenções educativas, complementadas com fundamentos. Na segunda parte são expostas dimensões que fizeram parte da realidade com a qual contactei e que acho fulcrais na construção de uma conduta do profissional em educação nos dias de hoje.

Para todas as situações de aprendizagem desenvolvidas ao longo da prática foram consideradas as necessidades e os interesses das crianças. Foi igualmente necessário adequá-las aos ritmos de cada criança, proporcionando desta forma aprendizagens significativas.

A reflexão também está inerente à prática docente, pois é através dela que os profissionais em educação ganham competências para responderem às exigências que a profissão assim exige. As constantes mudanças no ensino implicam uma pesquisa, atualização e adequação sistemática das práticas educativas, tendo estas que ser devidamente sustentadas.

As considerações finais presentes no relatório, refletem algumas contribuições que sustentam a minha visão profissional.

PARTE I - CONTEXTUALIZAÇÃO

1.1. Estágio em Pré-Escolar

1.1.1. Contextualização da prática pedagógica

A prática pedagógica em educação pré-escolar foi realizada num jardim-de-infância do concelho de Coimbra. Iniciou no dia seis de março de dois mil e treze, e terminou no dia sete de junho de dois mil e treze. Decorreu durante este período por três dias cada semana, à quarta, à quinta e à sexta-feira.

A prática estreou-se com uma observação participante com o intuito de conhecer a dinâmica da sala, as características do grupo, as interações entre si, e ainda interiorizar a rotina da sala. No decorrer deste período, participei em atividades pontuais e atividades livres.

A intervenção educativa aqui apresentada terá como alicerce a fundamentação teórica, com o objetivo de defender as opções assentes e refletir sobre alguns aspetos, no meu ver, pertinentes.

1.1.2. Caracterização da instituição

O jardim-de-infância operava num antigo prédio com três pisos. Na data da realização da prática, funcionava como instituição de caráter público, dispondo de três salas de atividades, três salas para lazer, um refeitório, três casas de banho para crianças e duas para adultos, um escritório, uma copa, uma biblioteca, um sótão e no exterior, um pátio com algumas zonas verdes.

Apesar do refeitório ter condições para confeccionar alimentos, isso não se proporcionava. O almoço era entregue no jardim-de-infância e o refeitório era utilizado como espaço de consumo da refeição. Relativamente aos lanches, a instituição responsabilizava-se por fornecer um leite achocolatado ou simples pela manhã.

A equipa pedagógica do jardim-de-infância era constituída por três educadoras e três auxiliares de ação educativa.

As crianças dividiam-se em grupos heterogéneos pelas salas, e as educadoras e auxiliares eram igualmente distribuídas, uma para cada sala, sendo que estas últimas faziam turnos rotativos semanalmente, promovendo a interação entre criança-adulto e adulto-adulto.

“O trabalho em equipa torna-se fundamental para refletir sobre a melhor forma de organizar o tempo e os recursos humanos, no sentido de uma ação articulada e concertada que responda às necessidades das crianças e dos pais.” (ME, 1997, p.42)

1.1.3. Caracterização do grupo

O grupo com qual vivenciei a minha prática pedagógica era composto por vinte e duas crianças. Este era heterogéneo com crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Destas, dez eram do sexo feminino e doze do sexo masculino. Existiam seis crianças com três anos, onze crianças com quatro anos e quatro crianças com cinco anos.

Gráfico 1: Idades das crianças

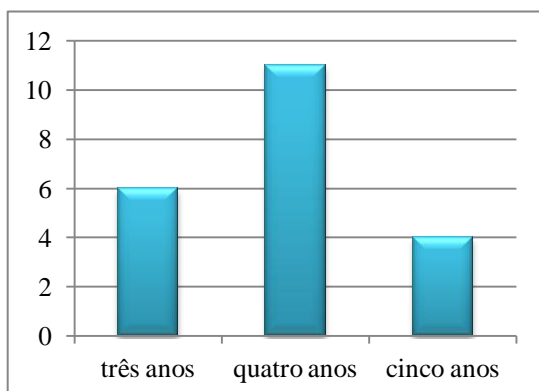
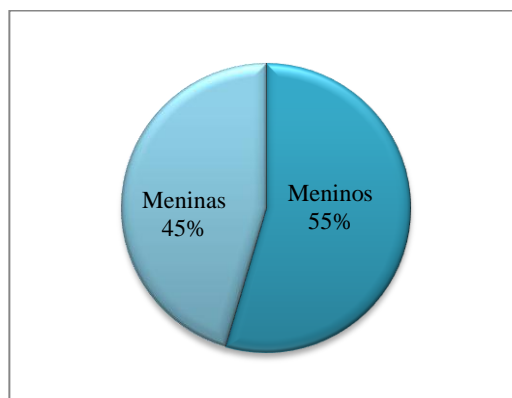


Gráfico 2: sexo das crianças - percentagem



As crianças com quatro/cinco anos eram incentivadas pela educadora cooperante a estabelecerem relações, principalmente de ajuda e cooperação com as crianças de três anos.

De acordo com as OCEPE, o trabalho a pares e em pequeno grupo deve ser valorizado para que haja um confronto de ideias e uma colaboração na resolução de problemas e/ou dificuldades. Desta forma, o educador aumenta as oportunidades educativas favorecendo uma aprendizagem cooperada mútua (ME, 1997).

Era um grupo calmo e dinâmico. Tinham presente as regras estabelecidas para a sala, embora fosse necessário fortalecer constantemente a sua existência. As crianças, desde a sua entrada no jardim-de-infância, foram estimuladas a participar ativamente na construção do seu saber.

As dúvidas, curiosidades e evidências eram expostas em grande grupo mantendo assim a possibilidade de sugestão por parte das crianças na forma como explorariam determinado assunto/tema. Geralmente mostravam grande entusiasmo, e tentavam cativar a família a colaborar com o jardim-de-infância.

Os familiares das crianças são uma mais-valia no desenvolvimento da aprendizagem das mesmas. Sempre que possível, estes participavam no quotidiano das crianças em contexto sala de atividades, gerindo as próprias aptidões e o tempo dispensado da melhor forma. Assim, a educação de uma criança não é só responsabilidade da escola mas também da família, dois contextos sociais que contribuem para a educação da criança, portanto é importante que haja uma relação entre estes dois sistemas (ME, 1997).

1.1.4. Caracterização do Tempo Pedagógico

O dia-a-dia no jardim-de-infância era marcado pela presença de uma rotina, ainda que a obrigatoriedade de a cumprir não fosse deliberadamente forçada. Deste modo, e de acordo com as OCEPE (1997), uma rotina educativa é intencionalmente planeada pelo educador e conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações (ME, 1997).

A chegada das crianças ao jardim-de-infância estava estipulada para as nove horas. Normalmente, as crianças das três salas ficavam num espaço comum a brincar, até às nove e vinte/trinta.

Já na sala de atividades, as crianças sentavam-se na manta, para trocar impressões com a educadora, como por exemplo, contar como passaram e o que fizeram no fim-de-semana, no dia anterior, ou simplesmente partilharem ideias/acontecimentos. Após este momento de conversa, era normalmente lida uma história que proporciona um novo momento de diálogo. Posteriormente eram colocadas as presenças das crianças, pelas mesmas, num quadro afixado na parede.

Às dez e trinta, as crianças bebiam leite, se o desejassem, e depois iam brincar para o exterior ou para o interior consoante o estado do tempo. O retorno à sala era marcado pelo encontro em grande grupo, na manta, tanto depois do lanche da manhã como depois do almoço (às treze e trinta) para uma nova história ou apenas para deliberar tarefas. As crianças escolhiam a área que pretendiam explorar e, ao iniciar as tarefas, eram dispostas em pequenos grupos de trabalho para as realizarem de forma organizada e rotativa. A educadora orientava-as de maneira a que estas lhes fizessem sentido (ME, 1997).

O lanche da tarde e o término das atividades eram às quinze e trinta, tendo prolongamento até às dezassete e trinta.

1.1.5. Caracterização do Espaço Pedagógico

A sala onde estagiei era ligeiramente maior que as outras e privilegiada em termos de iluminação natural, pois encontrava-se rodeada de grandes vidraças. Estava organizada por áreas, sendo estas: área da casinha, área do supermercado área da pista, área da manta, área das construções, área da expressão plástica e área de jogo (desenhos e/ou jogos de tabuleiro). Em cada uma delas, as crianças recriavam

situações do dia-a-dia com alguns objetos reais trazidos pelas mesmas, principalmente na área da casinha e do supermercado (figura 1). Os materiais eram adequados e, por iniciativa própria, as crianças renovavam ou inovavam as áreas constantemente. Desta forma, a aprendizagem tornava-se ativa, permitindo às crianças explorarem, manusearem, brincarem e experimentarem cada um dos objetos, pois estavam de forma organizada, bem visíveis e de fácil acesso (Oliveira Formosinho, 1996).

A organização do ambiente educativo é fundamental para um desenvolvimento global da criança e do grupo. Este promove uma partilha de aprendizagens entre o grupo, bem como entre as crianças e a educadora.

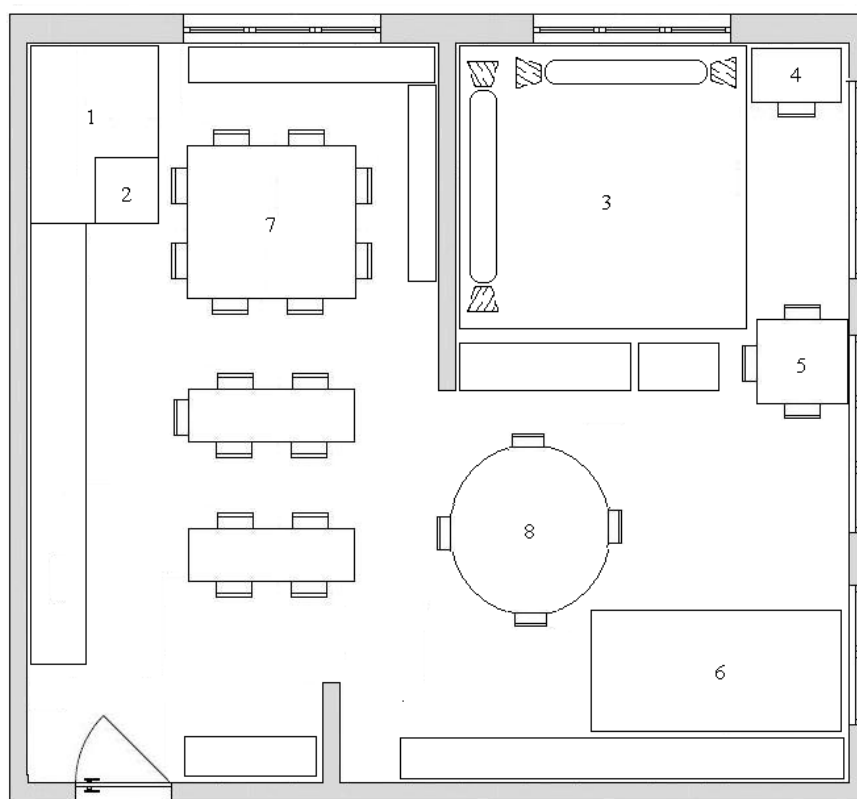


Figura 1: Planta da sala de atividades

Fonte: Carolina Fernandes – Arquitetura e interiores¹

¹ Referência: <http://carolinafernandes.arq.br/projetos-5/projeto-interiores-residencia-unifamiliar/salao-de-jogos-plot-model/> (adaptação)

Legenda: 1. Área da casinha; 2. Área do supermercado; 3. Área da manta; 4. Área das tecnologias; 5. Área das construções; 6. Área da pista; 7. Área de expressão plástica; 8. Área de jogo

O Perfil Específico do Educador, contemplado no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, refere que o educador de infância deve organizar o ambiente educativo de maneira a promover práticas integradas bem como uma flexível gestão de tempo. Deve também disponibilizar materiais diversificados e estimulantes consoante o contexto de cada criança.

1.1.6. Caracterização do Currículo

A educação pré-escolar não faz parte do ensino obrigatório. No entanto, os profissionais têm demonstrado grande preocupação com o desenvolvimento do currículo em Educação Pré-Escolar.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar contempla “um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (ME, 1997, p.13). Este mesmo documento pressupõe uma “pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo” (ME, 1997, p.14).

As Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar encontram-se organizadas de acordo com as áreas de conteúdo da educação pré-escolar. Nesse documento são apresentados objetivos a cumprir pelo educador, e alguns pontos de referência para a avaliação das crianças. É suposto ser um documento auxiliar que tem em vista o planeamento de processos e estratégias, que proporcionem aprendizagens significativas para as crianças.

Para além dos documentos já referidos, a educadora cooperante tinha por base, na sua prática educativa, o modelo *HighScope*, o qual defende que o conhecimento é adquirido através da exploração e experimentação.

A educadora assumiu, na maioria das vezes, um papel orientador. Não impunha atividades às crianças e deixava que fossem elas a decidir o que gostariam de fazer, onde e se queriam brincar, que histórias queriam ouvir, etc. Por vezes, era lançado um tema como desafio às crianças. Estas, juntamente com a educadora, estruturavam ideias e propunham atividades que gostariam de desenvolver. Ainda em grande grupo, era feita uma análise em conjunto das propostas, e as mais viáveis, eram executadas pelas crianças. No final de cada atividade, era feita uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido.

Existiu ainda uma abertura por parte da educadora a sugestões vindas das crianças, às opiniões e aos comentários que elas quisessem fazer, tendo ou não a ver com o tema em debate, sendo que a construção de conhecimentos pôde ser feita através dos interesses pessoais, das perguntas, das intenções e da exploração, propiciando a compreensão da realidade. Essa construção tende a ser progressiva entre a ação e reflexão da ação (Oliveira Formosinho, 1998).

1.1.7. Intervenção Pedagógica

A nossa primeira intervenção como orientadoras de uma atividade inseriu-se num pequeno projeto intitulado “Semana da Leitura”. Tendo em conta o Projeto Curricular de Grupo da educadora cooperante e as sugestões das crianças, conduzimos as mesmas a criarem uma história em conjunto e posteriormente a ilustrarem-na (apêndice 4). Depois de a história estar concluída, foram distribuídas às crianças formas geométricas de várias dimensões (quadrado, retângulo, círculo, triângulo) para recortarem. Ao iniciar a atividade, sugerimos às crianças de três anos que picotassem as figuras, porém, estas optaram por recortar e fizeram-no com o nosso auxílio (figuras 2 e 3).



Figura 2: Recorte de formas



Figura 3: Recorte de formas

Tendo as peças recortadas, sugerimos que cada criança ilustrasse uma página, sendo que o fariam dois a dois, um par comigo e outro com a minha colega. Essa ilustração tinha por imposição conter as formas anteriormente recortadas, onde e como as crianças desejassem coloca-las (figuras 4 e 5).



Figura 4: Ilustração



Figura 5: Ilustração e escrita

Durante a fase de ilustração da história, uma das crianças por iniciativa própria, trouxe uma história criada pela mesma com a ajuda da mãe. Este facto contribuiu para uma nova sugestão. As crianças com a nossa ajuda fizeram um pequeno livro com folhas em branco para levar para casa. Desta forma, criavam uma história e

ilustravam-na em casa, com a ajuda dos pais ou outros familiares e depois de concluída, ficava ao critério de cada um trazê-la, para ser lida em grande grupo (figuras 6 e 7).



Figura 6: Pequeno livro – elaboração



Figura 7: Pequeno livro – conclusão

Após a conclusão do livro elaborado pelo grande grupo, as crianças sugeriram dramatizar a história que este continha. A sugestão foi aceite, e para esse efeito, cada criança escolheu uma personagem, e em conjunto elaboraram um cenário e acessórios para utilizar na representação. As crianças assumiram um papel ativo em todo o procedimento que envolveu a dramatização.

“Planear e avaliar com as crianças, individualmente, em pequenos grupos ou no grande grupo são oportunidades de participação das crianças e meios de desenvolvimento cognitivo e da linguagem” (ME, 1997, p.37).

No dia anterior ao feriado do dia 25 de abril, eu e a minha colega preparámos uma pequena sessão de esclarecimento com a ajuda das novas tecnologias, acerca do acontecido a 25 de abril de 1974 (apêndice 5). Após um diálogo em grande grupo, acerca do que cada criança entendia sobre o que é ser livre, registámos as frases que foram ditas e as crianças mais velhas passaram-nas a computador. Posto isso, elaboraram um cartão com uma das frases, a sua ilustração e um cravo alusivo ao nome - revolução dos cravos. Esta atividade foi dirigida por nós, alunas estagiárias, porém deveu-se à proposta da educadora que quis assinalar a comemoração do dia 25

de abril como o dia da liberdade em que foram oferecidos cravos às pessoas (figuras 8 e 9).



Figura 8: Ser livre é...- Elaboração



Figura 9: Ser livre é... - Conclusão

Das atividades anteriormente referidas, a dramatização da história criada pelas crianças foi sem dúvida a atividade mais interessante, entusiasmante e engraçada. Notou-se claramente um grande empenho durante todo o preparar do livro, o cuidado que tiveram em ilustra-lo e a ansiedade que demonstraram em tê-lo completamente pronto. Contudo, a representação foi notoriamente a atividade mais apreciada pelas crianças.

A educadora cooperante esteve sempre a par das atividades realizadas. Esta notou que no início, as crianças não estavam suficientemente motivadas para realizar as atividades com sucesso, no entanto, na fase de ilustração do livro, as crianças começaram a demonstrar um grande entusiasmo e uma grande capacidade de concentração. As atividades sucediam normalmente em pequenos grupos, cada um deles com elementos de faixas etárias diferentes, para beneficiar uma aprendizagem cooperada, ou seja, para que a aprendizagem individual contribuísse para uma aprendizagem em grupo (ME, 1997).

A educadora enalteceu o desenrolar da atividade e a nossa capacidade de motivar as crianças. O facto de aceitar e concretizar as sugestões das crianças faz com que estas se envolvam e interessem pelo que está a ser desenvolvido, proporcionando o

sucesso da aprendizagem. Estas sentem que a sua opinião é valorizada, logo, a sua autoestima e autoconfiança também evolui (ME, 1997).

O início da nossa intervenção começou com alguns percalços. Provavelmente, devido à nossa inexperiência. A atividade do recorte de formas geométricas não teve um elo de ligação com as restantes atividades que estavam a ser desenvolvidas pela educadora cooperante. Esta foi planeada por nós, alunas estagiárias, tendo apenas como base as dificuldades e a curiosidade que as crianças demonstraram em identificar algumas figuras geométricas.

O nosso indutor foi um jogo que existia na sala em que as crianças dispõem de figuras geométricas para completar por exemplo, um carro, uma flor, um foguetão, entre outros. Porém, não foi suficiente para motivar todas as crianças e acabamos por limitar a criatividade e a iniciativa própria. No recorte das formas, como é natural, as crianças não perceberam logo o porquê de estarem a recortar determinadas formas, o que gerou algum desinteresse. Tendo em conta o acontecido, tudo o resto foi desenvolvido com o foco nos interesses das crianças.

A realidade de um jardim-de-infância e do trabalho desenvolvido com as crianças, para mim, era maioritariamente desconhecido. Desta forma, tudo o que foi realizado tanto pela educadora cooperante como por nós, estagiárias, durante este período de prática pedagógica foi novidade.

Senti necessidade de me instruir sobre as práticas num jardim-de-infância e para isso, necessitei de testemunhos reais de educadoras que estão a exercer a sua profissão, para esclarecer as dúvidas que surgiam, e de fazer uma pesquisa sobre trabalho de projeto em jardim-de-infância. Foi-nos proposto, na unidade curricular de prática educativa, que implementássemos um projeto durante a nossa prática pedagógica utilizando a metodologia de trabalho de projeto. Era algo que desconhecia, por isso, a análise desse método foi fundamental para conseguir orientar o grupo durante o desenvolvimento do projeto.

Implementamos e gerimos um projeto com o principal enfoque nos reis de Portugal (apêndice 3). Embora este tenha sido desenvolvido por nós, foi definido

como o projeto curricular do jardim-de-infância pelas educadoras da instituição no início do ano letivo.

Os reis, rainhas, princesas e príncipes pertencem ao mundo fantástico no qual as crianças viajam através da imaginação, quer ao ouvir histórias quer nas brincadeiras livres. Juntamente com a educadora, eu e a minha colega selecionamos quatro reis para serem explorados pelas crianças: D. Afonso Henriques, D. Dinis, D. Manuel e D. Sebastião. Os critérios de seleção foram baseados na importância histórica para Portugal e para a cidade de Coimbra.

Nós, estagiárias, fizemos uma antecipação do que poderia ser desenvolvido ao longo do projeto para estimular e desenvolver atividades significativas e diversificadas, tendo em conta os interesses que as crianças já detinham em relação ao tema (ME, 1997).

Ainda que este tema suscite grande interesse e entusiasmo por parte das crianças, decidimos utilizar um impulsionador: uma carta.

A instituição tinha um sótão onde eram guardados materiais e mobiliário que não era utilizado com frequência. Era um espaço pequeno, frequentado apenas por necessidade, e as crianças não costumavam lá ir. Interessou-nos particularmente a presença de um baú no meio do sótão e achámos que era o sítio ideal para colocar a carta. Em tom de desafio, dissemos às crianças que ainda não conhecíamos o sótão e que gostaríamos que elas nos levassem até lá. Assim que estas lá chegaram, viram um papel diferente e demonstraram alguma estranheza. Aperceberam-se que era uma carta e levaram-na para mostrar à educadora e para que fosse lida em grande grupo em voz alta. A carta foi, supostamente, escrita por um rei que durante uma batalha tinha perdido a memória. Por esse motivo, pedia ajuda a quem encontrasse a carta, para saber mais sobre si para além do que já lhe tinham contado.

O pedido de ajuda foi aceite pelas crianças, que se prontificaram a descobrir de que rei se trataria. Após este momento, começámos a construir em grande grupo a nossa teia/planificação do projeto. (figura 10)

De acordo com o que estava lá escrito, a nossa pesquisa começou pelo primeiro rei de Portugal, D. Afonso Henriques.



Figura 10: Teia do projeto

Primeiramente a pesquisa foi feita em casa, com a colaboração dos pais e mais tarde connosco no jardim-de-infância. Este processo repetiu-se sempre que o nome de um dos outros reis selecionados surgia, dando assim início a uma nova etapa de trabalho.

Depois das crianças terem recolhido a informação que desejavam durante a pesquisa, era a altura de desenvolver alguma tarefa que refletisse o que já sabiam. Cada um, ou cada grupo, apresentava o que tinha feito aos colegas da própria sala e, quando era possível, aos das outras salas.

Nós como alunas estagiárias e futuras profissionais da educação tentámos alimentar a fonte de imaginação inesgotável, que as crianças gozam, proporcionando momentos de trabalho livre, como os desenhos, e de expressão, como a escolha das atividades.

A entreajuda e cooperação entre as crianças, pequeno grupo, grande grupo e pares, proporciona não só uma aprendizagem mais direcionada como também uma partilha de saberes e interesses fundamentais para a motivação e um aumento da autoestima de cada uma (ME, 1997). Sempre que possível, como por exemplo durante as pesquisas, nós tentámos fazer com que houvesse uma colaboração entre as crianças, misturando as mais velhas com mais novas e separando-as em pequenos grupos.

O envolvimento e a participação dos pais nas atividades que se desenvolvem no jardim-de-infância, por mínima que seja, desperta excitação e motivação por parte das crianças, deixando-as extasiadas. Uma pesquisa em casa na internet, uma visita a um local de referência, uma ajuda em casa na realização de uma tarefa, ou uma simples ida ao jardim-de-infância para ler uma história é o suficiente para as crianças sentirem o apoio dos pais e por consequência aumentar a sua motivação. Por esses motivos, incluímos de certa forma os pais no nosso projeto, e pedimos às crianças que pesquisassem em casa para esclarecer as dúvidas que surgiram sobre os reis, bem como a própria história de vida de cada um (Decreto-Lei nº241, 2001). Para além disso, também tivemos a possibilidade de ter no jardim-de-infância professores de história, pais de uma menina de outra sala, que se disponibilizaram para preparar uma pequena apresentação de vídeos e esclarecer dúvidas.

Quanto ao projeto propriamente dito, eu e a minha colega tentámos concretizar efetivamente um e seguir todos os procedimentos necessários para tal. Porém, devido à nossa ingenuidade e à inexperiência da educadora cooperante neste assunto, havia, pontualmente, uma precipitação da nossa parte, maioritariamente por parte da educadora, em relação à forma como se iriam desenvolver as atividades que as crianças propuseram.

Também acredito que, a partir de certa altura, o projeto que eu e a minha colega estávamos a desenvolver “desapareceu”. Isto porque com o desenvolvimento das atividades e consequentemente com os produtos finais das mesmas (peças de

vestuário e utensílios das épocas abordadas), surgiu a ideia de aproveitar alguns desses produtos para utilizar na festa de encerramento do ano letivo das crianças. Essa ideia foi levada a cabo pela educadora que, de certa forma, nos pressionou para que fôssemos nós, estagiárias, a concretizar algo relacionado com o tema de trabalho, para as crianças apresentarem aos pais no dia de encerramento.

Foi decidido então em grande grupo que o teatro, ou melhor, a dramatização de uma história, seria um contributo nosso e das crianças para a celebração. Eu e a minha colega procuramos, ainda assim, concretizar tudo o que estava escrito na nossa teia e aproveitar tudo o que podíamos para conjugar com a dramatização.

A história para a dramatização foi concebida pelas crianças. Cada uma delas deu o seu contributo para a elaboração e conclusão da história. Posto isto, perguntamos a cada criança qual a personagem da história que gostaria de representar e a partir daí começamos a elaborar acessórios e o vestuário para cada uma. Por iniciativa e vontade das crianças, ficou decidido que faríamos entre outras coisas: arcos, flechas, espadas e escudos. Acontece que, provavelmente pela pressão da aproximação da data da festa de encerramento, a educadora decidiu assumir a orientação do projeto nos dias em que nós não estávamos presentes. Começou precisamente por decidir como iriam ser feitas as espadas, escudos, arcos e flechas sem nos consultar a nós e às crianças. Decidiu igualmente que para os meninos seriam feitas espadas e escudos, e para as meninas arcos e flechas. Selecionou o material que iria utilizar em cada objeto e como este se apresentaria.

Visto que a maioria das meninas escolheu representar as damas da sociedade e apenas uma quis representar uma arqueira, segundo a educadora, já não fazia sentido as meninas fazerem arcos e flechas, mas sim a única que realmente iria utilizar. Assim sendo, os moldes de arcos e flechas feitos pela auxiliar e pela educadora foram postos no lixo pela própria, ficando apenas um exemplar.

Com a excitação em que as crianças estavam, nem se aperceberam disso e continuaram nos seus afazeres. De acordo com Katz e Chard (1997), a “abordagem de projeto dá ênfase ao papel do professor no incentivo às crianças a interagirem com

peças, objetos e com o ambiente, de forma que tenham um significado pessoal para elas” (p.5). Nesta linha de pensamento, os objetos deixados ao lixo poderiam ter desmotivado e desinteressado as crianças, pois negaram a oportunidade de realizar uma atividade que surgiu a partir de uma curiosidade e iniciativa das mesmas.

Durante todo este período, as crianças demonstraram grande interesse pelo tema e pelas atividades relacionadas. A verdade, é que era notória a aprendizagem efetiva das crianças quer nas atividades propostas quer nas de consolidação. Já na fase final, com as atenções viradas para a dramatização, não foi possível fazer uma avaliação mais abrangente, desde o início do projeto até ao fim.

1.1.8. Reflexão

O pré-escolar é a primeira etapa, e a mais importante, no percurso escolar de uma criança. É nesta fase que a criança desenvolve, de forma lúdica e estruturada, o interesse pela aprendizagem. Para tal, é necessário o apoio incondicional da família, mantendo uma relação com a comunidade escolar (ME, 1997).

É no jardim-de-infância com profissionais da educação, que a criança passa a maior parte do seu tempo. E o pretendido por esses profissionais, tal como eu pretendo embora ainda não o seja efetivamente, é que as crianças se desenvolvam com êxito pessoal e socialmente.

O parecer sobre a minha trajetória nesta prática pedagógica é baseado na evolução que senti em termos práticos, e no crescimento teórico que adquiri. Sendo que o meu conhecimento sobre pré-escolar era quase nulo, consegui alcançar os objetivos pretendidos para este pequeno percurso. Compreendi que na educação pré-escolar as aprendizagens efetivas das crianças têm por alicerce os seus próprios interesses, pois “respeitar e valorizar as características individuais da criança, a sua diferença, constitui a base de novas aprendizagens” (ME, 1997, p.19). É fundamental o educador conhecer o seu grupo, e cada criança individualmente.

Enquanto futura educadora sem dúvida que tenho muito que estudar, aprender, e aperfeiçoar. Tenho completa noção de que no ramo da educação estamos em constante crescimento pessoal e profissional, e numa constante renovação de conhecimentos e aprendizagens. É para mim fundamental, como futura educadora, este tipo de experiência nos vários contextos escolares, pois para além de aprender com os meus erros, também posso aprender com os erros de outros profissionais.

Ainda que o estágio tenha sido apenas uma pequena amostra de um futuro profissional que se aproxima, constatei falhas existentes na minha formação como futura educadora. O maior obstáculo que enfrentei, até então, foi a perceção do tempo que cada criança necessita, para que haja uma diferenciação pedagógica, ou seja uma aprendizagem individual. Portanto, “planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe sobre o grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (ME, 1997, p. 26).

Presumivelmente este obstáculo resulta do pouco tempo de observação que nos é imposto (por motivos académicos) e conseqüentemente, por não conhecer realmente cada criança.

Ambiciono melhorar o meu desempenho profissional ao longo da carreira docente adquirindo novos conhecimentos e consolidando os adquiridos. Pois corroboro que, “é o conjunto das experiências com sentido e ligação entre si que dá coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo” (ME, 1997, p.93)

1.2. Estágio em Primeiro Ciclo

1.2.1. Contextualização da prática pedagógica

A prática pedagógica no primeiro ciclo do ensino básico decorreu com uma turma de terceiro ano, num colégio situado numa zona urbana do concelho de Coimbra. Iniciou no dia catorze de outubro de dois mil e treze, e terminou no dia vinte e dois de janeiro de dois mil e catorze. Decorreu durante este período, sendo três dias à semana, segunda, terça e quarta-feira, das 8:40h às 16:30h, com uma interrupção do dia dezassete de dezembro ao dia treze de janeiro, devido às festividades natalícias.

O estágio nesta vertente foi também realizado a pares, com a mesma colega da parceria na prática em pré-escolar, o que resultou numa maior motivação e apoio mútuo. As preferências metodológicas, as atividades e a elaboração das planificações, foram feitas e decididas por ambas.

A prática iniciou com uma observação participante, nos primeiros seis dias, com o intuito de conhecer a ação da professora cooperante, a dinâmica da sala, as características do grupo, e interiorizar os hábitos da sala de aula. Posteriormente à observação, estruturamos a intervenção de maneira a que nós ganhássemos o maior traquejo possível em todas as áreas, e que os alunos se familiarizassem com a nossa presença. Ao longo deste percurso, foi indispensável a construção de uma relação de confiança e afinidade com a turma.

A professora cooperante prontificou-se a apoiar no necessário e colocou-nos a par das características dos alunos em geral, e das competências adquiridas pela turma.

A intervenção educativa aqui apresentada terá como alicerce a fundamentação teórica, com o objetivo de defender as opções assentes e refletir sobre alguns aspetos, no meu ver, pertinentes.

1.2.2. Caracterização da instituição

A instituição de ensino usufruía de autonomia pedagógica, sendo que só em dois mil e um, foi consentida ao ensino secundário.

Em mil novecentos e noventa e seis, assistiu-se à demolição de velhas estruturas e a uma nova construção, enriquecendo a instituição com novos espaços como ginásio, sala de dança, sala de audiovisuais, biblioteca, sala de música, laboratório de biologia e de físico-química, bar para alunos e professores com casas de banho para ambos, recreio coberto, auditório, sala de judo e um polivalente com três ginásios. Estas novas áreas complementaram as estruturas existentes que incluíam salas de aula, casas de banho, refeitório, cantina, sala de professores, reprografia, secretaria, enfermaria, gabinete da direção, receção, capela e gabinetes de acolhimento aos encarregados de educação. Em dois mil e dois, foram feitas obras de reestruturação e restauro que possibilitou à escola o uso de um maior número de salas de aula.

A escola era frequentada por cerca de mil alunos, desde o jardim-de-infância até ao ensino secundário. A comunidade educativa era constituída por pais, alunos, não docentes, e professores, no entanto, integrava também uma comunidade religiosa, definido como núcleo dinamizador.

1.2.3. Caracterização do grupo

A turma do 3.º ano era composta por vinte e três alunos. Destes, quinze eram do sexo feminino e oito do sexo masculino (gráficos 3 e 4). A maioria dos alunos encontrava-se na faixa etária dos sete anos de idade.

Gráfico 3: sexo dos alunos

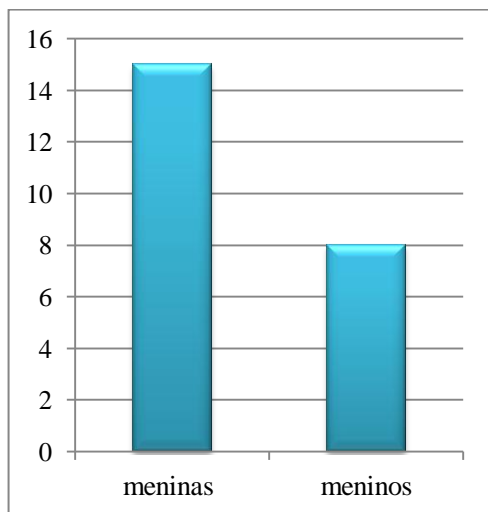
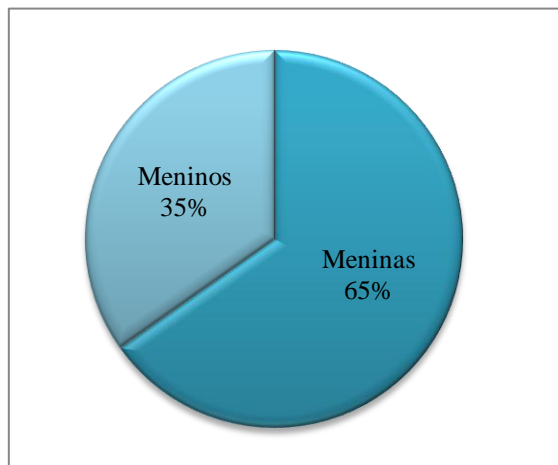


Gráfico 4: sexo dos alunos (percentagem)



Desde o pré-escolar que, a maioria dos elementos da turma, estavam juntos. Conheciam-se muito bem uns aos outros, desde as suas facilidades às dificuldades. Não havia nenhum aluno sinalizado com necessidades educativas especiais. Contudo, existiam quatro crianças que demonstravam algumas dificuldades na aprendizagem em alguns domínios do conhecimento, e duas com alguns problemas na linguagem oral. Essas mesmas quatro crianças tinham apoio da professora titular, uma vez por semana.

A turma na qual estive a desenvolver a prática pedagógica inseria-se num estrato socioeconómico favorecido. Os alunos estavam habituados à metodologia da professora cooperante que detinha algumas características do ensino tradicional. Demonstravam certas limitações ao nível da autonomia, e uma grande necessidade de aprovação da professora cooperante. Na participação/realização das tarefas e atividades apresentavam uma enorme instabilidade, ora eram muito prudentes e perfeccionistas, ora impetuosos. No geral, a turma era muito participativa, porém, a grande parte dos alunos nem refletia antes de se expressar. Os educandos detinham uma grande necessidade de comunicação e de afirmação, o que despertava muitos tumultos durante as aulas.

A conduta do grupo era mais calma nas duas primeiras horas da manhã, e

apresentavam um grau de concentração mais elevado. Nesta altura, era dada prioridade ao Português ou à Formação Cristã, por imposição dos órgãos gestores do colégio.

Quanto às relações afetivas da turma, no geral, destacava-se o companheirismo e a amizade. Os rapazes, embora estivessem em minoria, eram mais conflituosos e perturbadores do que as raparigas. Conseguiram gerar situações que desestabilizavam o rendimento das aulas. As raparigas eram mais pacatas, no entanto, com uma maior capacidade de distração.

A relação dos alunos com a professora titular, era muito respeitosa. A docente mantinha também uma relação de amizade com os alunos, revelando a sua autoridade quando necessário. Tentava manter um equilíbrio, inculcando, principalmente, o respeito.

Relativamente a nós, professoras estagiárias, os alunos mostraram-se muito recetivos e curiosos. Adaptaram-se muito bem à nossa presença e, inicialmente vinham muitas vezes ter connosco para fazer perguntas. Ao longo do tempo, ganharam mais confiança e gosto pelas nossas aulas.

1.2.4. Caracterização do Tempo Pedagógico

A rotina diária da turma iniciava diariamente, com as atividades letivas, às oito horas e quarenta minutos. Às dez horas e trinta minutos, era feito um intervalo que terminava por volta das dez horas e cinquenta e cinco minutos. O almoço era normalmente entre as doze horas e as doze e trinta, sendo que a turma não tinha horário fixo de almoço. Pelo que está estipulado no horário da professora titular, o retorno às atividades letivas era às treze horas e cinquenta e cinco minutos. No entanto, dada a grande oferta de atividades extracurriculares, estas estavam integradas no tempo letivo, e a maioria dos alunos, ainda despendia algumas horas do horário reservado para o almoço. Às dezasseis horas e trinta minutos terminavam as

aulas, sendo que às catorze horas e cinquenta minutos, era feito um curto intervalo até às quinze horas.

O tempo destinado às áreas curriculares, durante os três dias da prática pedagógica tornava-se por vezes insuficiente. (figura 11) Contudo, uma das mais-valias consistia no inexistente pré-estabelecimento destas no horário da turma. Isto permitia tanto à professora cooperante, como a nós, planificar as aulas de acordo com as necessidades formativas dos alunos.

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira
8:40		AEE	
9:00			
9:30			
10:00			
10:30	Intervalo	Intervalo	Intervalo
11:00			
11:30			
12:00			
12:30			
13:00	Almoço	Almoço	Almoço
13:30		AEE	
14:00			
14:30			
15:00			
15:30		AEE	
16:00			
16:30			

Figura 11: Horário

1.2.5. Caracterização do Espaço Pedagógico

A sala desta turma era um espaço pequeno se considerarmos o número de alunos que a frequentavam. Possuía cinco janelas que iluminavam toda a sala com luz natural (figura 12).

O mobiliário era apropriado para os alunos. Como podemos observar na planta, as mesas estavam colocadas em fila. A professora cooperante referiu que, desta forma, tinha uma visão global dos alunos e que os conseguia apoiar facilmente no decorrer da aula.

José Morgado (2004) afirma que a “utilização adequada do espaço disponível parece constituir um contributo importante para o trabalho educativo refletindo-se não só no processo de aprendizagem como na qualidade do ambiente em que decorre a aprendizagem” (p. 94).

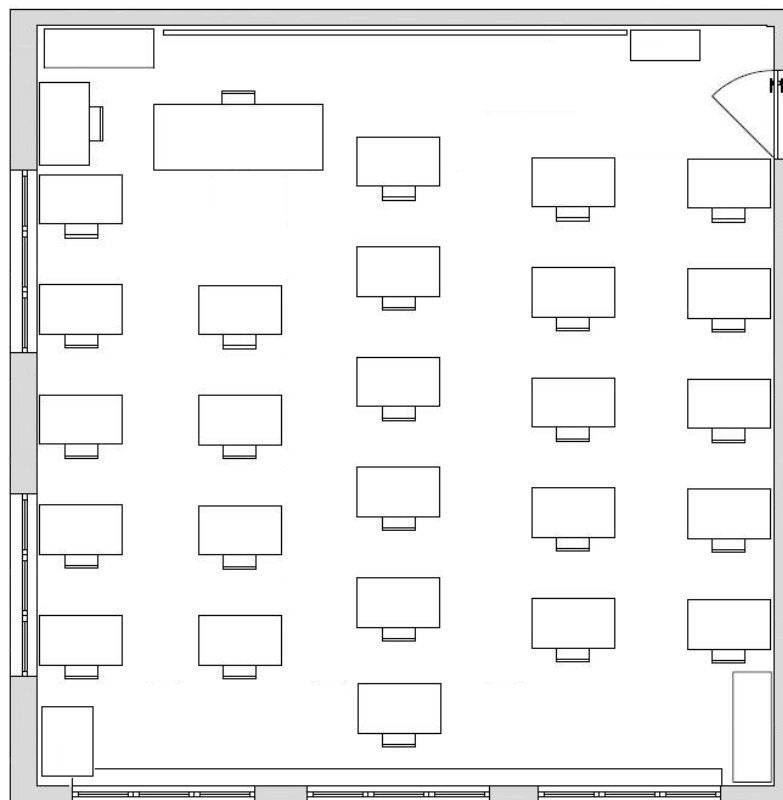


Figura 12: Planta da sala 3º.A

Fonte: Carolina Fernandes – Arquitetura e interiores ²

Existiam três armários, um de grandes dimensões, onde eram guardados materiais de uso pontual e outros dois de dimensões médias, onde eram guardados os dossiês dos alunos e os materiais de uso mais frequente. Na parede frontal da sala existia um quadro branco (figura 13) e nas laterais, dois placares onde eram exibidos

² Referência: <http://carolinafernandes.arq.br/projetos-5/projeto-interiores-residencia-unifamiliar/salao-de-jogos-plot-model/> (adaptação)

os trabalhos realizados pelos alunos (figura 14).



Figura 13 – quadro branco



Figura 14- placar lateral

1.2.6. Caracterização do Currículo

Para uniformizar a educação básica em Portugal, existem documentos legais comuns a todas as instituições de ensino: o Currículo Nacional do Ensino Básico, a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Currículo e Programas para o Ensino Básico.

A Lei de Bases do Sistema Educativo tem como objetivos: o crescimento global das crianças, garantir a aquisição de domínios de saberes, e fomentar valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos cientes e participativos numa sociedade democrática. É definido como universal e obrigatório e que pretende “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses” (Lei nº46/86 de 14 de outubro, p. 3).

Em auxílio à promoção do sucesso educativo dos alunos, os Programas e as Metas são documentos curriculares que apresentam, de forma detalhada, as finalidades de cada disciplina, os objetivos cognitivos a atingir, os conteúdos que devem ser obtidos e as capacidades gerais a desenvolver.

Tornou-se necessário agregar as Metas curriculares ao Programa, constituindo assim um documento único e coerente, para servir de apoio à planificação e à organização do ensino visando promover o sucesso educativo dos alunos.

A instituição conservava um projeto educativo assente na religião, fundamentado na edificação humanista, o qual era fiel às conceções da sua fundadora, e ainda criativo, pois tentava administrar com perícia e estabilidade a adaptação à modernidade. Esta instituição propunha-se a uma educação para a primazia do saber em todos os domínios, a uma vivência e a um estudo aprofundado e reflexivo das verdades da fé católica, bem como uma investigação de um tema cultural de grande abrangência multidisciplinar, escolhido anualmente. Os documentos que a orientavam eram, então, um Ideário e um Projeto Educativo singular e próprio, tendo por base a bíblia, documentos da Igreja sobre educação, a ação e o testemunho de vida da fundadora, e ainda a declaração dos Direitos do Homem. Os intervenientes no ato educativo estavam sujeitos a normas, que prescreviam a ordem e o método.

Na instituição eram integradas e privilegiadas no currículo o catolicismo, a cultura e as atividades extracurriculares, como piano, órgão, flauta, guitarra, bateria, coros, línguas, ballet, judo, ginástica rítmica, patinagem artística, informática entre outros. Era igualmente dada extrema importância à atividade pastoral, como celebrações, grupos de reflexão, encontros, vivências de fé e orações, incluindo a oração diária matinal.

1.2.7. Intervenção pedagógica

A nossa intervenção pedagógica foi caracterizada pela novidade e pela sua ascensão. Isto porque, fomos ultrapassando as barreiras relacionais com as crianças e a restante comunidade educativa, e porque se tratou de uma estreia para a instituição, que nunca tinha recebido alunos/as estagiários/as na vertente do primeiro ciclo, e para a professora que também nunca tinha sido cooperante em nenhum outro estágio. Tendo isto em conta, e o facto do colégio se reger por um currículo, em alguns aspetos, inflexível, ao longo do nosso percurso, utilizamos diferentes formas de abordagem para que os alunos não sentissem uma brusca mudança de métodos.

Dessa forma, também conseguimos gerir o currículo e as prioridades estipuladas pelo colégio e ao mesmo tempo cativar os alunos.

A observação tornou-se fundamental para o exercício da prática pedagógica, “no processo de modificação do comportamento e atitude do professor em formação” (Estrela, 1994, p.56). A análise do contexto educativo proporcionou o conhecimento dos interesses, das potencialidades e das limitações da turma, o que nos permitiu adequar as práticas às necessidades de cada educando e do grupo. Tendo em conta esta linha de pensamento, tentamos construir um percurso de aprendizagens bem sucedidas e ter em atenção o contexto em que nos integrávamos, colocando a aprendizagem e a satisfação das crianças no foco da nossa prática. As experiências educativas foram organizadas de maneira a favorecer o desenvolvimento global das crianças, e para procurar responder aos interesses e necessidades das mesmas, bem como às missivas de ação definidas no projeto curricular da sala, sempre em conformidade com os documentos legais.

A planificação foi um instrumento de trabalho fundamental para o nosso processo de reflexão-ação. Planificar foi sempre um ato refletido, com tomada de decisões sobre a prática pedagógica e sobre a possibilidade de utilização de materiais e recursos. Consequentemente, a nossa prática também foi sempre refletida, permitindo retirar ou melhorar alguns aspetos.

A organização da intervenção foi decidida entre nós, alunas estagiárias, com o apoio e aprovação do professor orientador, bem como com o consentimento da professora cooperante, sendo que para além dos conteúdos novos, teríamos que rever os conteúdos já lecionados, e que as nossas intervenções seriam inicialmente intercaladas por áreas.

Uma das nossas preocupações, enquanto futuras professoras, é agir para que as dificuldades de cada aluno sejam minimizadas, ao longo do seu percurso escolar. Tentámos sempre ter em consideração as necessidades e os interesses dos alunos, não esquecendo nem transpondo o método da professora cooperante, bem como as normas e preferências do colégio. Neste sentido, preparámos as atividades de revisão

de conteúdos, de alguma forma relacionados com os novos, e sempre de acordo com o método da professora titular, mas de uma forma mais apelativa e dinâmica. Assim, conseguimos cativar o interesse da turma, para a compreensão das nossas propostas e para uma conclusão bem-sucedida. A partir da primeira intervenção, sentimos necessidade de monitorizar as tarefas, assim como o tempo dedicado a revisões de aulas anteriores.

O recurso dos audiovisuais foi introduzido aos poucos, sendo uma mais-valia para nós, estagiárias, como também para os alunos que consideram fascinante as novas tecnologias e a forma como através das mesmas eles podem, segundo os mesmos: “aprender brincando”.

A visão e a audição são dois dos sentidos que contribuem para uma perceção imediata do que nos rodeia. Para as crianças, além de motivador, é uma condição fundamental para a construção do conhecimento. Para Santos (2006) é importante facultar aos alunos meios necessários para essa mesma construção. “A utilização das TIC pode contribuir para o aumento da motivação na aprendizagem” (p.85).

Os trabalhos em grupo não faziam parte da rotina destas crianças. Este método já tinha sido esporadicamente utilizado pela professora titular, porém, a falta de tempo letivo e a alteração repentina do comportamento da turma contribuíram para o abandono desta metodologia. Nós decidimos arriscar, e proporcionámos vários momentos de trabalho em grupo ao longo da nossa intervenção, verificando que foram momentos proveitosos, pelo que os alunos conseguiram diminuir significativamente a participação ruidosa e respeitar opiniões alheias. Estes desenvolveram o diálogo, a cooperação e o respeito pelos outros que, no nosso entender, e de acordo com a nossa prévia observação, amenizou a competição entre os alunos (inicialmente gerada para obter a atenção da professora). Corroboro com a opinião de Ponte e Serrazina (2000) que proferem que o trabalho em pequeno grupo permite que os alunos exponham as suas “ideias, ouçam os colegas, coloquem questões, discutam estratégias e soluções, argumentem e critiquem outros argumentos”. Torna-se oportuno enunciar “os seus pontos de vista, avançar com as

suas descobertas e exprimir o seu pensamento” (p.128).

A aplicação de um sistema de créditos foi fulcral para a gestão e orientação dos grupos. Este método consistiu na adição (atitude positiva) ou subtração (atitude negativa) de pontos a cada grupo. Inicialmente, os grupos detinham três pontos, e no final, o grupo com o maior número de pontos recebia uma recompensa.

A instituição de ensino integrava as áreas curriculares disciplinares com as áreas curriculares não disciplinares. A nós, alunas estagiárias, apenas nos competia fazer o papel da professora titular: lecionar as áreas curriculares disciplinares. No entanto, acompanhámos sempre os alunos na frequência das áreas não disciplinares.

Os conteúdos a serem abordados foram facultados pela professora cooperante, ficando a nosso critério a forma como abordá-los. As planificações foram realizadas semanalmente, a pares, e flexíveis, para serem feitas eventuais alterações de acordo com as necessidades da turma. De acordo com Marques (1998), é fundamental que um professor seja capaz de motivar uma pluralidade de alunos através da diversidade de atividades propostas, considerando os diferentes interesses.

Na gestão e planeamento das aulas, utilizámos como base os documentos o Currículo Nacional de Competências Essências para o 1.º CEB, e o Currículo e Programas para o Ensino Básico, tendo sempre em atenção o ritmo de cada aluno em alcançar as competências planeadas.

Conseguimos gerir a nossa intervenção de forma equilibrada, uniforme e gradual. A preparação e organização das mesmas foi maioritariamente feita em conjunto, o que nos proporcionou alguma segurança e um à-vontade perante a turma. Apesar de sermos duas, e termos que intervir em tempos diferentes, os alunos não demonstravam sentir descontentamento ou contentamento por ser uma de nós a orientar a aula e a outra não. Tivemos o cuidado de criar um bom relacionamento com os alunos, juntamente com uma boa gestão de aula, com o apoio uma da outra.

Não quisemos nos restringir ao manual escolar adotado pelo colégio e/ou às fichas de trabalho ao lecionar, pois infelizmente, essa tendência já existia e os alunos estavam, de certa forma, saturados. Assim, planeávamos atividades consoante as

necessidades das crianças, que de acordo com Grave-Resendes e Soares (2002), permitia a “identificação e a resposta a uma variedade de capacidades de uma turma” (p.28), inovando sempre que possível e, conseqüentemente, fascinando os alunos com a utilização das TIC e de alguns materiais lúdicos elaborados por nós.

Na introdução de conteúdos novos, as aulas caracterizaram-se pelo entusiasmo e curiosidade dos alunos, normalmente aglutinadas com a temática de Estudo do Meio. Em qualquer uma das áreas, a utilização dos audiovisuais foi fulcral para uma aprendizagem efetiva. O quadro interativo/*boomerangs* acabou por se revelar uma novidade total para as crianças. O entusiasmo para com os materiais e os conteúdos facilitou imenso o domínio do grupo.

Sendo o tempo letivo muito partilhado com as áreas curriculares não disciplinares, principalmente à terça-feira, estruturámos as nossas intervenções de maneira que, a partir de uma certa altura da nossa prática educativa, o dia de segunda-feira fosse da responsabilidade de uma, e o de quarta-feira de outra. A terça-feira, sendo o dia mais conturbado, ficou reservada para um projeto desenvolvido no âmbito da disciplina Seminário Interdisciplinar, do segundo semestre, pertencente ao plano de estudos do Mestrado de Educação Pré-escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico. É de salientar que o nosso tempo letivo foi diversas vezes alterado, sem aviso prévio, maioritariamente devido a celebrações religiosas, às quais eram prioritárias.

O referido projeto foi desenvolvido mediante o interesse dos alunos acerca da exportação e importação de produtos, na abordagem do conteúdo “O comércio local” de Estudo do Meio, aliado à presença de um globo terrestre na sala de aula, à curiosidade aguçada pela ausência de pais ou familiares próximos dos alunos, que se deslocaram para outros países, bem como ao facto de a instituição ter como projeto cultural: “Europeus de hoje, construtores do amanhã”.

Estas razões, agregadas a um indutor, impulsionou o projeto “Cultura no Mundo”. Este foi concretizado segundo a pedagogia de projeto e pretendia satisfazer as curiosidades dos alunos sobre determinado país, sendo posteriormente aglutinado

com o conteúdo de estudo do meio “Conhecer costumes e tradições de outros povos”.

A pedagogia de projeto é marcada por um conjunto de fases que a caracterizam: a intenção, a preparação e o planeamento, a execução ou desenvolvimento e, a apreciação final. Os alunos planificam e conduzem determinada (s) atividade (s) de valor educativo visando um ou vários objetivos. Um projeto, segundo Barbier (citado por Machado, 2000) “(...) não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma idéia; é o futuro a fazer, um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma idéia a transformar em ato” (p.6).

Esta pedagogia deve possibilitar ao aluno a produção de qualquer coisa, uma aprendizagem ativa, a colaborar com os outros, e a ser capaz de resolver problemas. É fundamental que o aprendiz aprenda-fazendo, pois torna-se imprescindível na construção das suas competências e saberes, para uma aprendizagem significativa.

Para impulsionar o nosso projeto, tirámos proveito de uma conversa entre os alunos sobre a ausência dos pais do território português para iniciar o diálogo gerador do projeto. Posteriormente, as crianças visualizaram um *PowerPoint* com imagens características da cultura de alguns países e fizemos um levantamento sobre as conceções das mesmas.

A aprendizagem cooperativa teve Vygostky como impulsor, e serviu de referência a investigações de autores contemporâneos. Com a aprendizagem cooperativa, ou seja, com os trabalhos em grupo, os alunos interagem e cruzam informações, atuando como parceiros entre si, visando adquirir conhecimentos. O professor adota uma postura de orientador intervém no “sentido de contribuir para o melhoramento do processo ensino/aprendizagem e do trabalho de grupo cooperativo” (Fontes e Freixo, 2004, p.58).

Tendo em conta o agradável desempenho dos alunos ao realizarem trabalhos de grupo, decidimos dividir novamente a turma em grupos, sendo que estes formaram-se de acordo com a preferência que cada aluno ditou, em relação ao país que gostaria

de se inteirar.

Seguidamente, foi construída uma teia (figura 15), onde novamente em grande grupo estabeleceram tópicos de trabalho/pesquisa. Deste modo, os grupos poderiam guiar-se pela teia e desenvolver o trabalho autonomamente.

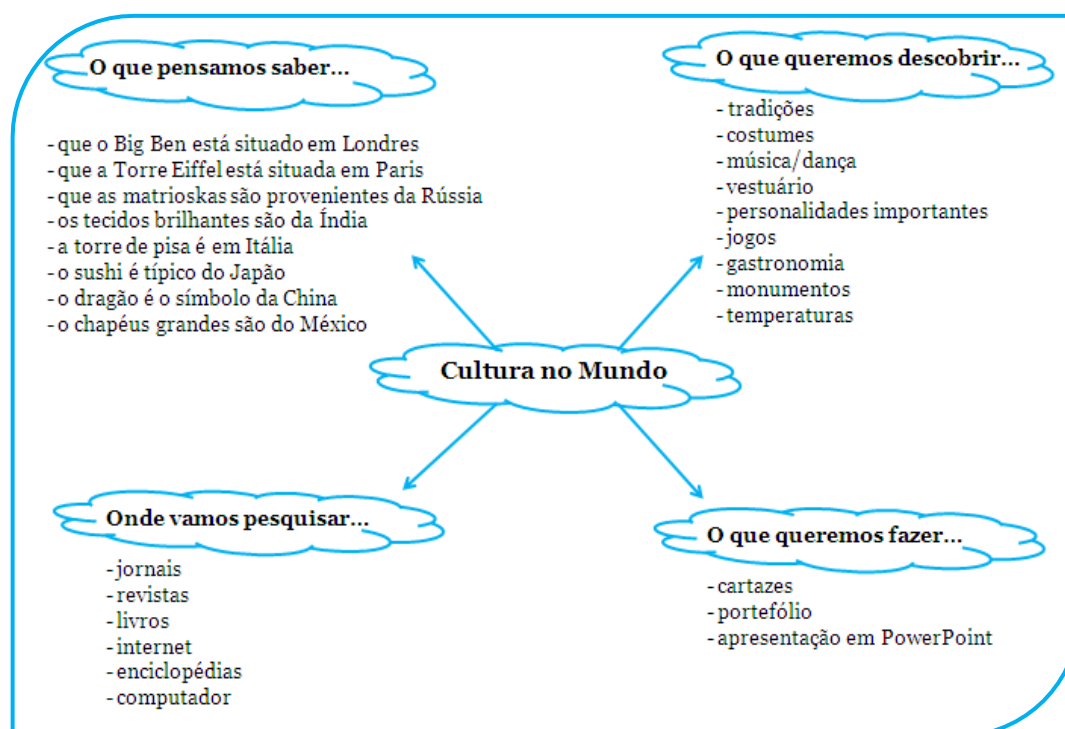


Figura 15: teia do projeto

Durante várias semanas, predominou o assunto/tema “viagens” no decorrer todas as atividades das outras áreas curriculares. Uma longa pesquisa e alguma criatividade foram fundamentais para relacionar os conteúdos de estudo do meio, português e matemática, desta semana. Os educandos demonstraram-se motivados e empenhados em todo o trabalho desenvolvido, algumas crianças pareceram mais reservadas e com mais dificuldades, pelo que deduzimos que devia-se à sua pouca autonomia e à dificuldade de interpretação.

No término do projeto, os grupos de trabalho estavam entusiasmados com a apresentação que tinham preparado figuras (16, 17, 18 e 19), interessados por dar a

conhecer aos colegas, tudo aquilo que aprenderam ao longo do projeto e, preocupados, alguns até nervosos, com a reação dos presentes. No final, demonstraram satisfação pelo trabalho realizado.

Os alunos necessitaram do constante apoio dos colegas de grupo e da assistência das professoras estagiárias. Citando Barbeiro e Pereira (2007), “a colaboração pode envolver quer os alunos, quer o professor”. Esta possibilita “reações ainda durante o processo, quando quem escreve procura resolver um problema e ainda é possível alterar o rumo do texto e da tarefa” (p.10).

Procurámos incluir os pais nesta caminhada que envolveu o projeto, pois o processo educativo apresenta-se como um percurso distribuído por alunos, pais e professores. Solicitámos aos pais/encarregados de educação que se inteirassem do projeto que estava a ser desenvolvido na instituição e que orientassem os seus educandos em algumas pesquisas. Obtivemos uma resposta positiva, pois sempre que possível, auxiliavam os educandos nas tarefas e demonstraram disposição para fornecer qualquer material necessário. É favorável à aprendizagem do aluno que os pais os apoiem e orientem nas tarefas escolares.



Figura 16: Apresentação PowerPoint – Inglaterra



Figura 17: Apresentação PowerPoint –Holanda



Figura 18: Apresentação Final - Itália



Figura 19: Cartaz - França

Não desfazendo as restantes áreas, o estudo do meio é aquela que mais suscita interesse, motivação e curiosidade aos alunos. Por outro lado, também suscita mais burburinho e inquietação.

O “Comércio local” foi um dos primeiros tópicos a ser abordado na área do estudo do meio. A fantasia ainda presente na imaginação das crianças fez com que a atividade de recriar uma mercearia, fosse um sucesso. O alvoroço foi evidente.

Seguindo as orientações da professora cooperante, foram abordados por nós os sistemas do corpo humano: digestivo, respiratório (figura 20), circulatório, urinário e reprodutor. Após a primeira abordagem, na aula seguinte era feita uma sessão de esclarecimento de dúvidas e de consolidação de conhecimentos, sempre acompanhada de materiais lúdicos (figura 21), jogos ou audiovisuais.

No tópico “perigos do consumo de álcool e outras drogas”, as crianças visualizaram um vídeo, o que proporcionou ainda mais interesse, e uma participação constante na sua interpretação. Concluímos que, conseguimos tornar tudo muito mais apelativo e incentivante se os alunos visualizarem e manipularem/experienciarem aquilo que lhes é transmitido.



Figura 20: coração

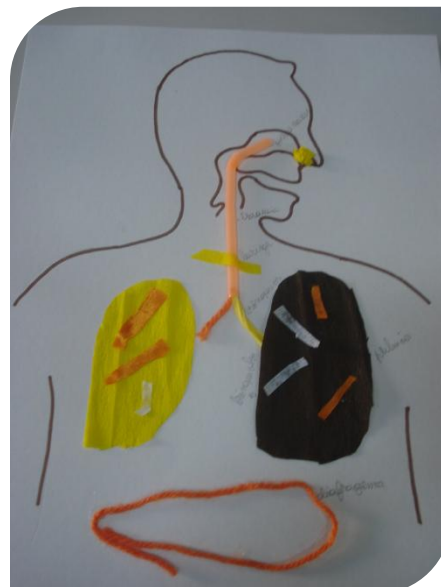


Figura 21: sistema respiratório

Ao longo do nosso estágio, constatámos que a maioria dos alunos não tem hábitos de leitura, o que provavelmente se deve à falta de tempo livre e à falta de incentivo dos pais. Isto dificulta não só a leitura, como a escrita e a interpretação, que por sua vez, afeta as outras áreas curriculares.

Uma das dificuldades mais flagrantes era a escrita, mais precisamente, na criação de texto. Decidimos que os alunos teriam que aperfeiçoá-la, através da criatividade e do confronto com a mesma. Proporcionámos vários momentos de interação com textos escritos por eles (figura 23), para que pudessem estabelecer comparações e fazer a análise entre o oral e o escrito, entre o que escreveram e o que leram. Desta forma, identificaram as suas dificuldades e trabalharam no sentido de colmatá-las. Aproveitámos ainda para explorar, juntamente com os alunos, os seus textos com o intuito de melhorá-los através de novas sugestões, verificando que os mesmos permitem aos alunos aprenderem a “partir do próprio erro e a partir dos erros dos outros” (Alsina, 2006, p.7).

Outra complicação detetada ao longo do tempo assentava na interpretação de questões.

Focámos igualmente a nossa ação nesta lacuna, articulando com diversos conteúdos e áreas do conhecimento. No que toca à gramática (figura 22), dávamos mais ênfase quando era introduzido algum conceito novo, embora esta não deixava de estar presente através de jogos didáticos como forma de consolidação de conhecimentos.



Figura 22: cartões com radicais



Figura 23: escrita criativa

A “leitura de números” e as “horas” (figura 24) foram tópicos matemáticos abordados com um caráter mais teórico e com mais exercícios em fichas de trabalho para resolver.

No entanto, e aproveitando essas potencialidades das novas tecnologias, tentámos preparar as aulas seguintes com um pouco mais de dinamismo e com a introdução de audiovisuais e jogos. O “sistema de caule e folhas”, os “múltiplos de um número”, as “sequências” e os “arredondamentos” foram os tópicos que se seguiram, dinamizados através dos audiovisuais, embora este último tenha sido através do quadro interativo/*boomerangs* (figura 25).

Os “números fracionários” são estereotipados, pelos alunos, como um tópico matemático difícil de perceber. Não podemos negar que, exigem um determinado grau de raciocínio que, principalmente para crianças de tenra idade, não é

imediatamente alcançado. No entanto, tendo as TIC como auxílio e as situações do quotidiano das crianças como ponto de partida, as aulas dispensadas para lecionar este tópico tornaram-se apelativas e interessantes, no meu entender.



Figura 24: relógio puzzle



Figura 25: leitura de números (quadro interativo)

Sempre que nos era solicitado, ou que achávamos pertinente, consolidávamos conteúdos com intenção de preparar os alunos para as fichas de avaliação que se aproximavam. Por esse mesmo motivo, houve uma impossibilidade de “alargar” um só tema/assunto aos vários conteúdos. As ditas revisões de conteúdos eram maioritariamente desenvolvidas com atividades no quadro interativo/*boomerangs*, com jogos lúdicos, incluindo jogos em *sites* educativos e exploração ou criação de material didático. A utilização destes materiais, na minha opinião, constituiu uma mais-valia e contribuiu para uma aprendizagem efetiva dos conceitos abordados. A “manipulação de material pelos alunos pode facilitar a construção de certos conceitos”. (Ponte e Serrazina, 2000, p.116). Cabe ao professor dinamizar as suas aulas, de acordo com os interesses e necessidades do público-alvo, utilizando a imaginação e a criatividade para proporcionar aprendizagens significativas.

Sentimos que ao longo do período de estágio, evoluímos e desenvolvemos as nossas capacidades enquanto futuras professoras, ao nos empenharmos em satisfazer as necessidades formativas e individuais de cada criança, tendo sempre em

consideração as normas da instituição.

1.2.8. Reflexão

Este período de prática pedagógica no primeiro ciclo do ensino básico foi, para mim, o mais desafiante, proveitoso e agradável, relativamente aos outros que foram realizados ao longo da licenciatura. Isto porque, não só houve uma preparação constante a nível científico e pedagógico, mas também uma necessidade de quebrar a rotina existente no dia-a-dia das crianças.

O facto de ser imposto cada vez mais burocracia aos docentes e as repetidas mudanças no programa, influenciam a forma como estes encaram o seu trabalho, deixando-os com menos tempo para se dedicarem à preparação e concretização das aulas. Existe também uma carga emocional inerente a esta profissão, pois esta implica um contacto permanente com outras pessoas, maioritariamente crianças.

As práticas dos professores são cada vez mais exigentes e o ensino tradicional ainda está muito enraizado no sistema português. Neste sentido, tomo como exemplo, a professora cooperante, não só pela sua formação ter sido feita nesse sentido, mas também porque o colégio assim o exige. A prática pedagógica durante a formação de professores torna-se fundamental para uma “intervenção nas características dos (as) professores (as)” e para uma “consciencialização e eventual mudança das concepções intuitivas de aprendizagem/ensino” (Duarte, 2002, p. 135).

A nossa presença, enquanto grupo de estágio, e a preparação de atividades mais lúdicas e dinâmicas proporcionou às crianças um grande interesse e motivação. A professora cooperante colaborou sempre, facilitando a nossa integração não só com os alunos, mas também com toda a comunidade escolar, e deixou ao nosso critério a preparação das nossas aulas. Tentámos contudo, respeitar as regras existentes no colégio, as preferências da professora e o desenvolvimento e interesses de cada criança.

A meu ver, a prática pedagógica foi realizada com grande sucesso. Para que tal fosse possível, e para um melhor desempenho profissional da nossa parte, debruçamo-nos num estudo e numa pesquisa constante, que teve por base os documentos legais. A nível relacional, fomos igualmente bem sucedidas, construindo uma boa relação aluno/professor. Experimentámos cativar os alunos, sempre que possível, com nossas aulas, para que a participação nas atividades propostas fosse integral, estável e durável. Proporcionámos igualmente, possibilidades de bem-estar e crescimento de competências a níveis distintos. Concordo com a afirmação de Duarte (2002), que “quanto mais distante ou hostil é a relação professor(a)-aluno(a) maior é a tendência para uma abordagem “superficial” à aprendizagem” (p.52).

Para o nosso crescente sucesso nesta prática pedagógica, pudemos contar com a disponibilidade da professora cooperante em nos orientar da melhor forma que conseguia, sendo que, esta foi a primeira vez que teve estagiárias a frequentar as suas aulas. Usufruímos do contacto com outros docentes do primeiro ciclo, o que nos facultou uma partilha de ideias, opiniões e vivências, proporcionando-nos um acréscimo à nossa experiência profissional e pessoal.

A supervisão do professor orientador de estágio foi, certamente, um amparo neste percurso. Apesar de para nós, alunas estagiárias, ter sido novidade as aulas assistidas, contar com alguém interessado e disponível para participar na nossa trajetória foi reconfortante e um incentivo para a continuação da fragosa função da carreira docente.

A relação de cumplicidade, companheirismo e, sobretudo, amizade que existe entre nós, alunas, foi igualmente essencial para um pleno bem-estar no decorrer deste período de intervenção educativa.

Como todas as profissões, a docência pode traduzir-se em alegrias e/ou dissabores. Resta-me concluir que não foi de todo um percurso fácil nem perfeito. Existiram algumas dificuldades ao longo desta experiência, nomeadamente, na gestão de tempo em sala de aula e, conseqüentemente, nos ajustes que os planos de aula teriam que sofrer devido a súbitas mudanças no calendário escolar,

administradas pela instituição. De qualquer forma, conseguimos contornar essas situações, sendo que as mesmas contribuíram positivamente para a nossa capacidade de resiliência.

A minha identidade como professora ainda está, e permanecerá em construção. Mesmo sabendo que o início da carreira docente é caracterizado por múltiplas dificuldades, esta experiência veio confirmar que estou disposta a enfrentar os desafios e as dificuldades inerentes a esta profissão, com a certeza de que será um contributo para a minha realização pessoal, visto que um professor trabalha com a “matéria-prima” mais valiosa do mundo, o ser humano.

“Ser professor não é uma profissão impossível, mas pode ser – apesar de todas as dificuldades – uma profissão apaixonante.” (Teixeira, 2001, p.207)

PARTE II - EXPERIÊNCIAS-CHAVE

2.1. Aprendizagem Cooperativa (Jardim-de-Infância)

A diferença de idades dentro do grupo de crianças com o qual vivenciei a prática pedagógica em educação pré-escolar, sempre foi um dos fatores que mais me preocupou. Contudo, a resiliência é a base que todos os profissionais necessitam para um melhor desempenho nas suas funções. Desta forma, eu e a minha colega de estágio, procedemos a pesquisas e, aliado à pedagogia de projeto, adotamos um método de trabalho algumas vezes utilizado pela educadora cooperante, a aprendizagem cooperativa.

A aprendizagem cooperativa foi introduzida em Portugal, de acordo com Lopes e Silva (2009), “em 1815 pelas escolas militares de primeiras letras, que procuravam dar resposta à necessidade que o exército sentia de corpos subalternos alfabetizados” (p.8). Para Vygotsky, este método potenciava o “desenvolvimento da personalidade individual em todas as suas vertentes tendo em conta os seus interesses” (Fontes e Freixo, 2004, p.23). Vygotsky mencionou a existência de uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que poderá corresponder a um “espaço teórico que se origina pela interação entre o professor (ou o par mais capaz) e o aluno, em função do conhecimento sobre a tarefa a ser realizada e dos saberes e recursos utilizados pelo professor” (Fontes e Freixo, 2004, p. 18).

A entreajuda e cooperação entre as crianças, pequeno grupo, grande grupo e pares, proporcionou não só uma aprendizagem mais direcionada, como também uma partilha de saberes e interesses fundamentais para a motivação e um aumento da autoestima de cada uma. Sempre que possível, tentámos fazer com que houvesse uma colaboração entre as crianças, misturando as mais velhas com mais novas e separando-as em pequenos grupos, permitindo utilizar “pedagogias diferenciadas que perspectivem a progressão individual dos alunos, num contexto educativo e sociocultural” (Pato, 2001, p.9).

De acordo com Lopes e Silva (2008), existem cinco principais componentes inerentes à aprendizagem cooperativa:

- A interdependência positiva – que pode ser vista como uma interação entre os alunos para conseguir um objetivo - aprender. Esta gera “situações em que os alunos trabalham em conjunto, em pequenos grupos, para maximizar a aprendizagem de todos os membros, partilhando recursos, dando apoio mútuo e celebrando juntos o sucesso. (...) Os alunos têm de acreditar que cada um é bem-sucedido se todos o forem” (Lopes e Silva, 2009, p. 16).
- A responsabilidade individual e de grupo – nesta componente, pretende-se que individualmente e em grupo sejam atingidos os objetivos propostos. Conforme explanam Lopes e Silva (2009), “a responsabilidade individual existe quando se avalia o desempenho de cada aluno e os resultados da avaliação são transmitidos ao grupo e ao indivíduo para se determinar quem necessita de mais ajuda, apoio e incentivo para realizar a tarefa em questão” (p.17).
- A interação estimuladora face a face – que se define como uma ferramenta de trabalho que possibilita aos alunos trabalharem em conjunto, desenvolverem relações interpessoais e alcançarem o sucesso a nível individual e coletivo. Para isso é imprescindível que os elementos do grupo estejam frente a frente.
- As competências sociais – destas, surgem outras competências que permitem aos alunos trabalhar em grupo. Deve sempre haver um desenvolvimento ao nível da aquisição de conteúdos e técnicas básicas de aprendizagem, para trabalhar em equipa, para que seja considerada aprendizagem cooperativa. Os autores Lopes e Silva (2009) sugerem como exemplos de competências sociais: “saber esperar pela sua vez; elogiar os outros; partilhar os materiais; pedir ajuda; falar num tom de voz baixo; encorajar os outros; comunicar de forma clara; aceitar as diferenças; escutar ativamente; resolver conflitos; partilhar ideias; celebrar o sucesso; ser paciente e esperar; ajudar os outros...” (p. 19).
- O processo de avaliação do grupo – que deve ter em conta todo o procedimento realizado pelo grupo durante a execução da atividade, quer ao nível das competências sociais, quer ao nível das aprendizagens escolares. Durante este

processo é pretendido que a reflexão e avaliação sejam proveitosas e ajude as crianças em trabalhos futuros.

Ao iniciarmos a nossa prática educativa, ainda no período de observação, pudemos constatar que existia uma tentativa, por parte da educadora cooperante, de proporcionar trabalho cooperativo às crianças.

Assim sendo, estas efetuavam as suas tarefas em grupo ou a pares, normalmente com a presença de elementos mais velhos, incluindo a educadora cooperante ou uma de nós, educadoras estagiárias. Inicialmente, como nós não conhecíamos o grupo, pedíamos o parecer da educadora cooperante, na descoberta das características das crianças, para uma melhor avaliação individual.

Numa fase posterior, responsabilizamo-nos por estabelecer os grupos/pares de trabalho tendo em conta os interesses e características de cada criança, pois, de acordo com Fontes e Freixo “a atribuição de papéis dentro dos grupos contribui para maximizar a aprendizagem dos alunos, uma vez que cada elemento do grupo desempenha um papel concreto, sendo uma forma eficaz de promover o trabalho conjunto e produtivo” (p.45), bem como beneficiar alguns comportamentos e extinguir necessidades, tendo em conta que o/a professor/a torna-se responsável por “definir os objectivos do trabalho, tomar todas as decisões e efectuar todos os preparativos necessários” (Fontes e Freixo, 2004, p.58).

A atribuição de papéis deverá ter igualmente em conta, segundo Lopes e Silva (2008), que todas as crianças devem aprender a desempenhar todos os papéis. Assim, os mesmos autores encaram três regras no processo de atribuição: cada elemento do grupo deve desempenhar um papel; os papéis são igualmente importantes; as crianças devem ter oportunidade de desempenhar todos os papéis. A presença destes papéis dentro dos grupos assegura um maior controlo e desenvolvimento das crianças e da atividade. Estas sentem-se integrantes e participantes na sua aprendizagem. Em educação pré-escolar, é crucial as crianças perceberem a sua função dentro do grupo para o seu bom desenvolvimento.

Para a eleição dos elementos dos grupos, Lopes e Silva (2008) defendem que esta escolha deve ser feita pelo professor ou educador para gerir a estabilidade comportamental e “evitar que algumas crianças se sintam rejeitadas ou postas à parte” (p. 26). Foi o que fizemos. Quanto ao número de elementos, não existe unanimidade, porém, é importante a heterogeneidade dos elementos, relativa ao sexo, idade e capacidades, e da natureza das tarefas a realizar (Fontes e Freixo, 2004). Contudo, na seleção dos elementos do grupo foi pertinente considerar a duração do trabalho, a experiência que os elementos já tinham na realização deste tipo de trabalhos, novamente a idade de cada elemento, e os materiais e equipamentos que o grupo necessitará (Johnson e Johnson, 1999).

Durante a realização das tarefas, a presença da educadora cooperante ou de uma educadora estagiária foi crucial para promover uma interação e participação equitativa, assumindo dessa forma um papel orientador. Cabe ao educador ou ao professor, se pretender adotar essa estratégia, explicar a atividade que irá propor, especificar os objetivos pretendidos, elaborar os grupos de trabalho, atribuir os papéis a cada elemento, selecionar os materiais a utilizar, dispor a sala adequadamente, monitorizar todos os grupos, prestar ajuda, se solicitada, e dar *feedback*.

A aprendizagem cooperativa torna-se uma vantajosa estratégia no que se refere ao insucesso escolar. Esta estratégia “propõe metodologias alternativas de ensino-aprendizagem, baseadas na promoção e no desenvolvimento de competências sociais e na ação individual exercida em estruturas cooperativas no seio de pequenos grupos, obrigando à manutenção e satisfação de objetivos em quadros sociais de interdependência e reciprocidade” (Bessa e Fontaine, 2002, p.48). O confronto entre capacidades e competências diversas nos grupos heterogéneos permite identificar interesses diversificados, o que estimula o raciocínio e a criatividade, promovendo assim várias perspetivas e vários métodos de resolução de problemas.

Promove o aumento da autoestima, desenvolve a comunicação oral e proporciona um ambiente de aprendizagem ativo e investigativo. Desta forma, também é possível prever que os alunos que não apresentarem resultados favoráveis possam ser incentivados pela maneira como os restantes encaram o processo de aprendizagem e pelo contexto que os rodeia, a desenvolverem capacidades como a empatia, a comunicação, a organização e a responsabilidade.

Permanecem ainda condições necessárias para a aprendizagem cooperativa acontecer da melhor forma, sendo por exemplo, necessário os alunos conseguirem gerir “situações de angústia e *stress*”, adquirirem competências e hábitos de trabalho e, a construir um pensamento mais estruturado que resultará num discurso organizado e fluente (Fontes e Freixo, 2004).

A desvantagem mais flagrante, em conformidade com Lopes e Silva (2009), remete para a ausência de responsabilidade. Esta pode surgir quando alguns dos elementos do grupo possuem mais conhecimento sobre um determinado assunto do que os restantes, e conseqüentemente os ignorarem. A execução da tarefa é concluída apenas com a participação de alguns elementos.

Fontes e Freixo (2004) encaram ainda outros obstáculos que condicionam a aprendizagem cooperativa, como o facto de os alunos terem ritmos de trabalho diferentes, a não preparação e/ou a desmotivação dos professores perante esta metodologia, e a dificuldade em conceber uma avaliação adequada.

Uma das mais-valias desta metodologia prende-se com a possibilidade de ser aplicada em diversos níveis de ensino, nas diferentes áreas do conhecimento e através de diversas estratégias. Existem vários métodos cooperativos nas duas obras de Lopes e Silva (2008, 2009), que podem ser aplicados em contexto sala de aula, no entanto, o professor ou educador deve adequá-los ao grupo e aos objetivos que pretende que os alunos alcancem, bem como considerar os principais obstáculos e desafios ao aplicar esses mesmos métodos para evitar que as atividades sejam monótonas e/ou demasiado facilitadas/complexas. Foi o que fizemos.

2.2. Colaboração dos pais em contexto jardim-de-infância

A colaboração dos pais com os educadores na educação pré-escolar tem vindo a ser assunto de reflexão no sector da educação. Tendo em conta que “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). Neste sentido, as OCEPE, realçam igualmente que “(...) os efeitos da educação pré-escolar estão intimamente relacionados com a articulação com a família (...)” (ME, 1997, p.22).

Torna-se fundamental que o educador tome conhecimento do histórico de cada criança, pois deverá dar continuidade à educação que esta recebe no seio familiar, e colmatar as necessidades. Assim, a articulação é construída ao longo do tempo, sustentada numa investigação e reflexão, com a promoção da participação dos pais em atividades apelativas e motivadoras (Herdeiro e Silva, 2008).

As famílias têm o direito de participar ativamente na construção e desenvolvimento do currículo, não apenas em dias festivos, mas também no dia-a-dia. Esta realidade nem sempre é vivenciada embora esteja previsto nas OCEPE “(...) a participação dos pais no projeto educativo do estabelecimento (...)” (ME, 1997, p.43). Para que a presença e a participação da família no jardim-de-infância seja ativa e de acordo com as necessidades das crianças, dos pais e das características da comunidade, é indispensável uma abertura por parte dos educadores em conhecer algumas estratégias presentes nas OCEPE (ME, 1997, p.45):

- O educador deve esclarecer os pais sobre o processo educativo através de conversas informais e/ou formais (reuniões);
- Os pais devem participar em situações educativas e/ou lúdicas planeadas pelo educador ou em situações sugeridas pelos próprios pais.

Cabe ao educador valorizá-las e, de certa forma, proporcioná-las, partindo do pressuposto que a família e a educação são indissociáveis.

O envolvimento dos pais nas atividades que se desenvolviam no jardim-de-infância onde foi possível realizar o meu estágio em pré-escolar, despertavam uma excitação e motivação fora do habitual às crianças. Uma pesquisa em casa na internet, uma visita a um local de referência que tenha a ver com o tema, uma ajuda em casa na realização de uma tarefa, ou uma simples ida ao jardim-de-infância para ler uma história é o suficiente para as crianças sentirem o apoio dos pais/familiares e por consequência aumentar a sua motivação.

É necessário motivar também os pais a participar em contexto jardim-de-infância para que não haja obstrução no processo educativo das crianças, sendo que os pais escolhem o que querem e como querem contribuir (Magalhães, 2007). Aproveitando as aptidões de cada um e gerindo da melhor forma o tempo disponível, os pais das crianças participavam ativamente no quotidiano das crianças em contexto escolar. Existia uma participação mais assídua por parte de duas mães: uma delas, que nasceu nos Estados Unidos da América, deslocava-se uma vez por semana ao jardim-de-infância para tentar fomentar nas crianças, o gosto pela língua inglesa; outra mãe, professora da disciplina físico-química, igualmente uma vez por semana, deslocava-se até ao jardim-de-infância para realizar algumas experiências com as crianças. Mais esporadicamente, os restantes pais ou outros familiares, tentavam estar de certa forma disponíveis para realizar atividades com as crianças de acordo com o trabalho que estava a ser desenvolvido pela educadora.

As atividades eram normalmente sugeridas pelas crianças. Em grande grupo, analisavam as propostas, e as mais viáveis, eram executadas. No final de cada atividade era feita uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido. Podiam também surgir algumas propostas por parte da educadora ou dos pais/familiares, de acordo com o projeto curricular de grupo e com as necessidades das crianças.

De acordo com o Perfil Específico do Educador, este deve “promover o envolvimento da criança em projetos ou atividades da sua iniciativa, de iniciativa conjunta ou do educador, desenvolvendo-os em pequeno e grande grupo, deve fomentar a cooperação entre as crianças bem como envolver as famílias e a

comunidade nos projetos a desenvolver” (Decreto-Lei nº241, 2001, p.4). Este envolvimento deverá ser constante e adequado, pois faz com que haja vantagens quer para as crianças, como para os pais e para os educadores. Potencia a ação educativa dos pais/familiares e conseqüentemente a sua autoestima, às crianças permite o desenvolvimento global e a aquisição de confiança (Magalhães, 2007).

É essencial que os educadores tentem colmatar as dificuldades inerentes ao envolvimento dos pais/familiares no jardim-de-infância, tais como a falta de tempo/experiência/formação, a dificuldade em comunicar/relacionar, e o desinteresse em determinadas atividades (Gaspar, 2004). Para isso, podem ser utilizadas estratégias como a realização de reuniões de pais, em que é dada a oportunidade a estes exporem as suas sugestões e/ou críticas, a criação de uma associação de pais, e a calendarização de um horário de atendimento aos pais (Matos, 2012).

Os pais devem também dar seguimento às regras e rotinas estabelecidas no jardim-de-infância, sendo que estas facilitam a integração e o conforto da criança em ambos os ambientes.

2.3. Transição entre jardim-de-infância e primeiro ciclo

A escola tem como principal objetivo a satisfação integral na formação do aluno, inclusivamente na dimensão social, científica e técnica para estes adquirirem competências necessárias à inserção na sociedade. Estas são competências transversais a todas as áreas curriculares. Neste sentido, torna-se fundamental a existência de uma articulação não só entre áreas disciplinares mas também entre ciclos.

A articulação curricular facilita a transição entre ciclos, permitindo que esta seja “como uma passagem harmoniosa regulada na e pela instituição” (Roldão, 2008, p.108). A referida articulação não pretende uma alteração na autenticidade de cada nível educativo, mas apenas que exista uma construção articulada do saber e uma estruturação do processo de ensino-aprendizagem, considerando sempre o nível

anterior e posterior e propondo uma participação ativa da criança. Entende-se por articulação curricular, segundo Serra (2004), “todas as atividades promovidas pela escola com o intuito de facilitar a transição entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB, sejam elas atividades dentro do horário letivo ou fora dele, vividas dentro e fora da escola, com a participação ou não dos alunos” (p.19).

A transição entre ciclos, nomeadamente entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, é um tema muito refletido, em termos teóricos, mas pouco discutido e concretizado na prática.

Nas instituições onde decorreu a minha prática pedagógica, foi possível verificar um esforço por parte de ambas em manterem um contacto. No entanto, não posso dizer que tenha sido um aspeto a considerar pela positiva.

No jardim-de-infância, existia realmente uma preocupação por parte da educadora em informar as crianças, com cinco anos de idade, que no próximo ano, haveria uma mudança de escola. Esta tentou explicar e exemplificar o porquê, o para quê e como iria ser no ciclo seguinte, de maneira que as crianças encarassem essa mudança como sendo benéfica. Admitiu-nos que a única forma disponível de promover a articulação entre os dois ciclos era através de uma visita que as crianças realizavam a uma instituição do ensino básico, ou seja, que não passavam por meras “atividades pontuais conjuntas” (Serra, 2004, p. 112).

No primeiro ciclo a visita ao espaço educativo era igualmente praticada, sendo que a intenção dos docentes seria proporcionar uma formação e um desenvolvimento equilibrado aos alunos, no entanto, a falta de tempo e as exigências curriculares da instituição não permitiram estruturar a sua ação nesse sentido. Para além da visita, era apenas agendada uma reunião para a passagem de processos.

É perceptível a falta de informação e formação nesse sentido, dos docentes e dos órgãos gestores das próprias instituições de ensino. A falta de comunicação também agrava a incompreensão e a desvalorização do trabalho desenvolvido por ambos os níveis, o que conseqüentemente inibe a colaboração (Serra, 2004).

A articulação entre cada ciclo implica perceber a organização dos mesmos, quais os objetivos inerentes, que conteúdos curriculares serão abordados e que metodologias serão utilizadas, de maneira que seja possível dar continuidade ao processo educativo, garantindo o progresso. A mesma deve promover, de acordo com a Lei-Quadro 75/2008 (artigo 43), “ a cooperação entre os docentes do agrupamento ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos”.

Assumimos então, que cada escola deve construir o seu currículo, podendo apropriar a sua ação pedagógica às características e necessidades do aluno, utilizando estratégias de continuidade no processo ensino aprendizagem, melhorando o seu nível e qualidade.

O educador deve “(...) promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória. (...) É também função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas de 1º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória” (ME, 1997, p.28).

É essencial que os educadores estabeleçam contactos e promovam atividades juntamente com os professores do 1.ºciclo, para ser possível acompanhar e preparar o período que antecede a transição, o próprio momento da transição e o período de acomodação (Machado, 2007).

Partindo do exposto, é clara a dependência de documentos legais e do próprio professor, para uma articulação correta entre ciclos.

As Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (1997), remetem para a construção de um currículo de acordo com “solicitações dos outros níveis” (p.12). Estas foram concebidas para “apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver nas crianças” (p.13). O mesmo documento, para uma transição simples, incentiva “a relação entre educadores e professores, a compreensão do que se realiza na educação pré-escolar e

no 1.º ciclo e também a análise e debate em comum das propostas curriculares para cada um dos ciclos” (p.89).

No entanto, os aspetos que se propõem nas OCEPCE (1997) são orientadores e não prescritivos, o que permite um currículo flexível, em que a ação é centrada na criança. O educador torna-se “o construtor e gestor do currículo”, cabendo-lhe a tarefa de proporcionar um ambiente rico, motivador e cómodo para as crianças.

O programa do 1.º CEB e a frequência a partir deste nível de ensino tornam-se obrigatórios. Este “propõe uma concepção de educação integrada e em desenvolvimento a partir dos conhecimentos anteriormente adquiridos, na fase da educação pré-escolar” (ME, 1998, p.31).

A Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB pressupõem características, objetivos e metodologias diferenciadas. No entanto, ambos estabelecem o princípio da integração, e consideram importante dar valor e sentido aos níveis educativos antecedentes (Serra, 2004).

Torna-se necessário que educadores e professores equacionem a organização de cada nível, os objetivos que estes pressupõem e que conteúdos e metodologias estes assumem. É de salientar e prestigiar a cooperação entre pais, educadores, professores e outros membros da comunidade em geral como uma solução para a união entre estes dois níveis de ensino (Rodrigues, 2005).

2.4. Estudo “vozes das crianças”

Nos dias de hoje, e perante a sociedade atual, torna-se necessário uma constante investigação às práticas e questões educativas, sendo que é na escola que as crianças passam a maior parte do seu dia (Graue e Walsh, 2003).

Oliveira-Formosinho (2008) considera as investigações, um meio fundamental para um melhor conhecimento das especificidades de cada criança. Estas têm sido realizadas em diferentes áreas do conhecimento com enfoque na importância de reconhecer as competências e direitos fundamentais das crianças.

No que concerne ao tratamento de dados classificam-se normalmente como qualitativos e são sustentados pela *grounded theory*.

A *grounded theory* surgiu nos anos setenta, com origem em estudos na área da psicologia. Esta é baseada em procedimentos fundamentados que, através de uma análise de dados, permite a construção de uma teoria fundamentada. Esta metodologia qualitativa foi proposta por Barney Glaser e Anselm Strauss, na obra “*The discovery of Grounded theory: strategies of quality research*” em 1967.

A investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), caracteriza-se por:

- gerar dados essencialmente de carácter descritivo;
- ser feita uma análise indutiva dos dados;
- ser o investigador a recolher dados de uma fonte direta no seu meio natural;
- proporcionar aos investigadores mais interesse pelo processo do que propriamente pelos resultados;
- focar a atenção do investigador na importância que os participantes atribuem às suas experiências.

O seu principal objetivo é criar sentidos que permitam, através de observações e discursos verbais, entender o modo de pensar dos participantes no estudo.

A entrevista apresenta-se como o instrumento mais utilizado para a recolha de dados neste tipo de investigação. A análise dos dados deve ser feita em simultâneo com a recolha, terminando quando os entrevistados não acrescentam nada de novo. A aplicação da entrevista pode gerar situações imprevistas que poderão contribuir para elucidar ou adicionar novas perspetivas ao estudo. Define-se então, como sendo flexível.

A escolha da amostra que participa nesta metodologia é definida durante a análise, e de maneira que se torne indispensável para o fenómeno em estudo (Strauss e Corbin, 2008). A recolha de dados pode ser feita de diversas fontes facultando ao investigador diferentes conclusões.

O estudo “vozes das crianças” surgiu no campo de ação da unidade curricular de Prática Educativa, pertencente ao plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-

Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Este estudo teve como principais objetivos identificar pormenores reais, relativamente ao seu quotidiano na instituição de ensino; tornou-se, portanto, possível compreender as suas perspetivas e opiniões sobre o contexto escolar.

Adequou-se, na minha opinião, a utilização da metodologia do estudo de caso de natureza qualitativa, sustentado pela metodologia *grounded theory*. Esta permitiu a cooperação entre as crianças e nós, alunas estagiárias.

O conjunto de crianças dos dois níveis, Pré-Escolar e 1º CEB, constituiu duas amostras: uma dos três aos cinco anos (vinte e duas crianças) e outra dos sete aos oito anos (vinte e três crianças).

A aplicação da entrevista foi o método escolhido para colher os dados, visto que o objetivo era conseguir o ponto de vista dos participantes acerca da realidade em estudo. Os dados recolhidos foram acompanhados por uma observação constante.

Foram elaborados guiões das entrevistas, adequando as questões às idades e ao vocabulário utilizado pelos participantes.

As linhas orientadoras das entrevistas foram dadas pelas nossas docentes:

- O que pensam as crianças acerca da sua experiência e vivência diária no/a jardim-de-infância/escola?
- Quais as finalidades que atribuem a essa experiência?
- Quais os processos que as crianças identificam, o que valorizam?
- Qual o papel que atribuem a si próprias, às outras crianças e aos adultos?

Na prática, estas realizaram-se alternadamente por mim e pela minha colega de estágio. O registo foi feito por um aparelho digital de gravação áudio. As crianças foram entrevistadas a pares em ambas as valências. No pré-escolar, as entrevistas decorreram na própria sala de atividades das crianças. Sendo um local do conhecimento das mesmas, não gerou estranheza nem desconforto. No primeiro ciclo, as entrevistas realizaram-se nuns gabinetes utilizados para receber pais/familiares das crianças ou qualquer outro visitante. Este local não era totalmente desconhecido das crianças, no entanto, frequentavam-no pouco.

Em ambas as situações a linguagem foi apropriada e o ambiente foi calmo e esclarecedor, sendo que no início de cada entrevista era explicado o procedimento e a razão do mesmo.

Após o término das entrevistas, a gravação áudio foi transcrita para suporte digital para uma análise mais pormenorizada (apêndices 1 e 2).

Através das respostas dadas pelas crianças consegui perceber que estas encaram a ida à escola positivamente e como uma necessidade. Poucos referiram a obrigatoriedade. Destacaram maioritariamente a possibilidade que a escola oferece de as crianças socializarem umas com as outras e de participarem no processo de ensino-aprendizagem em diversas áreas. Apesar das diferenças existentes nos contextos educacionais, a visão das crianças relativamente ao mesmo, acabou por ser idêntico.

Evidenciaram a curiosidade, que está patente nesta faixa etária, com a oportunidade de “aprender coisas novas”, bem como a satisfação que sentem ao frequentar a instituição.

A aprendizagem deve ser um processo contínuo em que a criança é promotora do seu desenvolvimento. Desta forma, torna-se consciente das suas dificuldades e das competências adquiridas.

As crianças do pré-escolar, para além dos referidos, salientaram “o brincar” como um motivo e uma necessidade na assiduidade ao jardim-de-infância.

Nas duas vertentes foi possível verificar a unanimidade no que toca à importância da frequência à escola. A principal razão apontada remete para a aprendizagem e a sua importância para um futuro académico e profissional.

O ensino e a aprendizagem são conceitos interdependentes, dado que definem tanto uma atividade como o resultado da mesma. Neste sentido, o processo de aprendizagem pressupõe uma configuração ativa, por parte do aprendiz, em que este desenvolve, totaliza e melhora as aprendizagens existentes, ou seja, “(...) a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar dela activamente” (Alarcão e Roldão, 2010, p.47).

Para além do processo de ensino-aprendizagem, as crianças realçam a brincadeira como uma das principais tarefas que desenvolvem no jardim-de-infância/escola, bem como a que mais gostam.

A brincadeira contribui para o processo de socialização das crianças. Além de estimular o desenvolvimento de capacidades afetivas, cognitivas e sociais, permite realizar atividades coletivas livremente. Podemos então dizer que o ato de brincar, é a dramatização de situações do pensamento e situações reais. Ou seja, uma forma de autoexpressão. A brincadeira deve ser encarada como uma ferramenta pedagógica. (Rolim, Guerra e Tassigny, 2008)

Os educadores e professores devem refletir sobre os interesses e necessidades das crianças para adequar as suas práticas. Os jogos podem ser uma mais-valia, pois permitem a participação direta das crianças no seu processo de aprendizagem. Auxiliam também no desenvolvimento da autonomia, visto que o aluno aprende a agir através do seu próprio erro.

Os jogos podem facilitar a rotina educativa e possibilitar uma aprendizagem em ambientes mais descontraídos, pois para além do fator conhecimento, está também inerente o fator sorte. Estes podem também contribuir para desinibir os alunos mais tímidos que acabam por socializar com os restantes elementos, e posteriormente perante a turma.

Algumas crianças enfatizam os educadores/professores como alguém que lhes é superior, que coloca a ordem e sabe o que deve ou não ser feito. Outras, principalmente em pré-escolar, já encaram como um amigo, alguém que ajuda, que brinca com eles e que toma medidas mais drásticas, quando é necessário.

O educador/professor deve ser encarado como um guia, orientador, mediador. Como alguém que é responsável por formar crianças como cidadãos ativos e conscientes. Desta forma, ambiciona-se que seja a própria criança a construir o seu conhecimento, e a participar no seu processo de ensino-aprendizagem.

2.5. O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (Primeiro Ciclo)

Ao longo do meu percurso académico, realizei a minha prática pedagógica maioritariamente em primeiro ciclo, e tive oportunidade de contactar diretamente com quatro realidades diferentes. Posso afirmar que, em nenhuma das instituições, o uso das TIC pelos professores fazia parte das suas rotinas diárias em sala de aula. Contudo, alguns deles utilizam as TIC com frequência em situações de carácter pessoal.

Assumindo que a principal intenção de um docente na prática profissional é a de fomentar desfechos educativos positivos aos alunos, decidimos, enquanto grupo de estágio, durante esta última prática educativa na vertente de primeiro ciclo do ensino básico, utilizar constantemente as TIC nas abordagens em sala de aula.

É por nós sabido que a integração das novas tecnologias nas escolas tem sido muito debatida. Inclusivamente, há uma certa urgência em incluir esta vertente na formação de professores, com o intuito de alterar a abordagem na educação, e facilitar “(...) uma nova interação entre o professor e os alunos, uma nova forma de integração do professor na organização escolar e na comunidade profissional” (Ponte, 2000, p. 77).

Nos dias que correm, compete às instituições que formam os professores prepará-los para o uso das TIC no processo de ensino aprendizagem. Neste sentido, a União Europeia adverte que, “Não basta adquirir uma formação sobre os instrumentos e um conhecimento técnico. É igualmente importante encarar as novas tecnologias no âmbito de práticas pedagógicas inovadoras e integrá-las nas disciplinas, de modo a fomentar a interdisciplinaridade. Urge igualmente codificar as aprendizagens que não sejam de natureza técnica necessárias a uma utilização adequada das tecnologias: trabalho em grupo, planificação das atividades, trabalho em rede, combinação de módulos de aprendizagem autónoma com aulas convencionais, trabalho à distância e presencial” (C. Europeia, 2001, p. 13).

Para Ponte e Serrazina (1998), o professor deve considerar que “(...) os seguintes aspetos serão certamente importantes:

- conhecimento de implicações sociais e éticas das TIC;
- capacidade de uso de software utilitário;
- capacidade de uso e avaliação de software educativo;
- capacidade de uso de TIC em situações de ensino/aprendizagem” (p.12).

Além de adquirir competências tecnológicas, o professor deverá ainda ser “capaz de lidar com a enorme diversidade de exigências que a sociedade lhe coloca e que requerem profissionais reflexivos, investigadores, criativos, participantes, intervenientes e críticos” (Miguéns, 1998, p. 183).

É de salientar que “a escola tem tido um papel preponderante na redução das desigualdades de acesso às novas tecnologias” (ME, 2007, p. 3). Isto pressupõe que o uso das novas tecnologias como instrumento facilitador do processo ensino-aprendizagem não compete apenas aos professores, mas também aos alunos. Desta forma, poderá ocorrer uma mudança educativa, sendo que o papel do professor será gerar situações de aprendizagens estimulantes e desafiantes, incentivando os alunos a refletir, e de diversificação dos percursos de aprendizagem. De acordo com Santos (1997), “os professores deverão, antes, preparar-se para utilizar as TIC, aceitando como incontestável que a interactividade e o multimédia obrigam a uma nova pedagogia, em que a criança/jovem está no centro da aprendizagem” (p.21).

Uma das tecnologias que gostaríamos de ter utilizado na nossa prática educativa era o quadro interativo. Este tornaria o processo de ensino-aprendizagem mais aliciente, motivando os alunos visual e auditivamente, promovendo interação e o espírito crítico e, conseqüentemente melhorando as aprendizagens. Todavia, o colégio não dispunha de quadros interativos, mas sim de uns *boomerangs* que juntamente com uma caneta e um *software* adequado, tornava possível escrever e desenhar (mudando a cor consoante a preferência) e arrastar objetos.

O resultado não era exatamente igual ao quadro interativo, mas as atividades preparadas e realizadas nesta vertente, causaram um grande envolvimento e

entusiasmo por parte dos alunos. Neste sentido, realizamos várias atividades com o auxílio das novas tecnologias com o intuito de colmatar algumas necessidades formativas. Tentámos diversificar as abordagens aproveitando as potencialidades das TIC.

Para a área curricular de português, preparámos atividades de leitura, compreensão do oral (audição), ortografia e escrita. As atividades de leitura, escrita e ortografia foram desenvolvidas através dos *boomerangs* com jogos enigmáticos e de dedução. Com o desenrolar do projeto “Cultura no Mundo”, principalmente na etapa final, foi possível explorar diretamente o processador de texto. Esta aplicação permite o desenvolvimento do léxico e da escrita.

Na área da matemática, o recurso às novas tecnologias possibilitou a clarificação de dúvidas de uma forma dinâmica e apelativa através do *PowerPoint* e dos *boomerangs*. Como exemplo, posso referir a escrita da leitura de números, por ordem e por classes, e a construção e composição de um diagrama de caule e folhas. No entanto, também foi utilizado um *site* educativo (www.hypatiamat.com), que pretende combater as dificuldades dos alunos no domínio da matemática, dispondo de aplicações como jogos lúdicos.

No estudo do meio os alunos tiveram oportunidade de visualizar e experienciar situações do quotidiano, pois esta estratégia contribuiu para uma aprendizagem efetiva. Os vídeos explicativos e os documentos em *PowerPoint* fizeram parte dos métodos de uma abordagem mais teórica nesta área. Os jogos didáticos foram o suporte privilegiado na prática e consolidação de conhecimentos.

Como foi anteriormente mencionado, os educandos participaram de um projeto intitulado “Cultura no Mundo”. As TIC foram imprescindíveis para o desenvolvimento e conclusão do mesmo, auxiliando os alunos na sua pesquisa e apresentação do trabalho.

2.6. Trabalho de Projeto no 1ºCEB

Podemos considerar que a metodologia de projeto surgiu há muito tempo, no artigo *The Project Method*, que expunha o trabalho de projeto como um método pedagógico. Este método, aplicável não só ao pré-escolar, como também ao primeiro ciclo, veio revolucionar o processo de ensino-aprendizagem e alterar o significado do contexto escolar. (Kilpatrick, 1918). O ensino transmissivo em que os interesses dos alunos e as suas necessidades sociais eram consideradas como inexistentes, deu lugar a um novo processo formativo, em que os aspetos cognitivos, emocionais e sociais estão interligados e todo o conhecimento é construído através da própria ação do aluno. Nesta linha de pensamento, Freire e Prado (2000) acrescentam: “(...) no desenvolvimento do projeto o professor pode trabalhar com (os alunos) diferentes tipos de conhecimentos que estão interligados, representados e assentes sob três pilares: procedimentos e estratégias de resolução de problemas, conceitos disciplinares e estratégias e conceitos sobre aprender” (p.4).

Um projeto compreende a previsão de algo que ainda não foi realizado que é desejável, é uma forma de pensar em algo que pretende tornar realidade.

Na pedagogia de projeto, e perante a sociedade dos dias de hoje, é imperativo que o processo de ensino-aprendizagem seja composto por situações problemáticas com sentido para os alunos, para que estes aprendam a gerir a situação e a dar resposta. Desta forma, o papel do professor é criar e orientar situações de aprendizagem que propiciem a construção de saberes e a aquisição de competências necessárias à vida na sociedade atual (Katz e Chard, 1997).

Os alunos não eram incentivados a trabalhar em grupo, devido à comunicação excessiva e ruidosa que praticavam, logo, não tinham noção da forma e da importância do trabalho de grupo. No entanto, foi desenvolvido o projeto anteriormente referido, em que nós, alunas estagiárias, pretendíamos aplicar a metodologia de projeto e promover relações interpessoais.

Para impulsionar o projeto, tiramos proveito do interesse demonstrado pelas

crianças relativamente a uma conversa entre os alunos sobre a ausência dos pais de alguns alunos do território português para iniciar o diálogo gerador do projeto. Para além disso, a leitura e interpretação do texto: "As Viagens de Gulliver", juntamente com jogos didáticos de consolidação, a elaboração de um texto de escrita criativa e a visualização de um *PowerPoint* com imagens elucidativas da cultura de alguns países, permitiram fazer um levantamento sobre as conceções de cada criança, sobre o tema em questão. Após ser definido o tema do projeto, foi feita uma antecipação, selecionando subtemas e títulos. É claro que essa antevisão não seria definitiva, visto que, iria depender do que os alunos queriam descobrir sobre a temática, e do que elas tinham intenção de fazer.

A gestão do tempo foi o principal problema com que nos deparamos, visto que as Atividades Extracurriculares estão inseridas no tempo letivo, o que condicionou consideravelmente a prática do projeto.

Durante a implementação do trabalho de projeto, foi possível aferir que o(a) professor(a) não se pode basear apenas em saberes teóricos, necessita também de competências práticas que só com o exercício da profissão é possível desenvolver; o importante é que a reflexão sobre a prática contribui, de forma positiva, para o fortalecimento dos nossos saberes e, por conseguinte, para a nossa formação profissional e pessoal.

A preocupação central no decorrer da nossa prática pedagógica em primeiro ciclo foi, certamente, proporcionar aprendizagens significativas às crianças, adotando metodologias diferentes, mais motivadoras e apelativas. Realizamos a nossa pesquisa sobre o trabalho de projeto que nos permitiu desenvolver, incentivar e antecipar processos de aprendizagem e de construção de saberes, com o intuito de estimular as capacidades das crianças (Katz e Chard, 1997). Ao adotar a metodologia por projeto, a escola consegue formar cidadãos críticos, atentos, aptos a pensar e a agir com rapidez em diversas condições sociais (Kilpatrick, 2006). O trabalho por projeto potencia a integração de diferentes áreas de conhecimento, diferentes linguagens, e formas de pensamento e de representação variadas.

A referida metodologia exige, dos seus intervenientes, estratégias de ação, recursos, atividades e tempo, por forma a desencadear um plano concebido pelas crianças e motivado e aprovado pelo professor.

A pedagogia de projeto é marcada por um conjunto de fases que caracterizam a: escolha/definição do problema, identificação/formulação de problemas subjacentes, planificação do trabalho, pesquisa/investigação e produção de trabalho, avaliação formativa, apresentação do resultado final e crítica/avaliação global.

A definição do problema, como já foi referido anteriormente, deve ser relevante e pertinente para os alunos que o irão trabalhar, considerando sempre as necessidades de cada um.

Na segunda fase, o problema deve ser enquadrado e descrito, planeando as hipóteses de trabalho. As questões subjacentes deverão se debruçar sobre o tema (o que já sabemos), as dúvidas e curiosidades sobre o mesmo (o que queremos saber), e onde e como pesquisar/investigar o pretendido. Na planificação do trabalho são descritas as atividades principais, as estratégias. São também definidas a duração e a conclusão do projeto.

Na etapa de investigação e produção, as atividades planeadas são realizadas ativamente pelos discentes. Através destas são recolhidos e analisados os dados necessários para a resolução do problema. Para a avaliação é importante refletir sobre o desenvolvimento do projeto, as relações e interações estabelecidas.

A apresentação de resultados pode ser feita para todo o grupo, toda a comunidade escolar, ou para a comunidade em geral. São descritas as vivências/experiências e são expostos os resultados e as produções.

A crítica/avaliação global deve ser feita também pelos alunos para que estes possam verbalizar o seu parecer e a sua postura perante o desenrolar do projeto.

A esta metodologia estão inerentes algumas características, tais como:

- As questões/problemas deverão ser pertinentes, relevantes e indicar um propósito para os alunos, o que possibilitará aos mesmos a compreensão das necessidades do contexto social;

- A procura das respostas e/ou soluções exige uma ação organizada, ou seja, uma planificação e distribuição de tarefas, assim, é valorizado o planeamento cooperativo; os processos do trabalho em grupo e a importância da participação de cada um na atividade coletiva;
- A informação e os dados recolhidos deverão que ser analisados e organizados pelo grande grupo, desenvolvendo o pensamento divergente e o espírito crítico;
- O aluno atua sobre o seu processo de aprendizagem enfrentando problemas reais que proporcionam abertura para opinar e escolher decisões e promovem o sentido de responsabilidade e a perseverança.

Os projetos permitem articular as disciplinas, analisar e solucionar os problemas sociais existentes, repensar sobre a função e o papel da educação e da comunidade escolar (Almeida e Fonseca, 2000).

Considerações Finais

A identidade profissional é algo que deve permanecer em constante atualização e reconstrução. As práticas dos professores são cada vez mais exigentes e é-lhes imposta cada vez mais burocracia. A prática pedagógica durante a formação inicial de professores torna-se fundamental para uma “consciencialização e eventual mudança das concepções intuitivas de aprendizagem/ensino” (Duarte, 2002, p. 135).

Uma das grandes preocupações ao longo de toda a nossa prática foi garantir a participação das crianças. A reflexão foi a base de todo o processo, desta forma, foi possível aperfeiçoar e adequar a nossa ação de acordo com as potencialidades e dificuldades das crianças.

É essencial planear estratégias adequadas para motivar as crianças nas aprendizagens desenvolvidas. Para tal, socorremo-nos das planificações como suporte, para nos ajudar a avaliar as atividades desenvolvidas.

Foram perceptíveis algumas dificuldades inerentes à gestão de tempo e à adequação de metodologias, no entanto, conseguimos contornar a situação e, ao terminar os períodos de prática, foi bem explícita a sensação de satisfação e dever cumprido que, tanto as crianças como a educadora e a professora cooperante, espelharam.

A educadora e a professora cooperante foram apoios fundamentais em ambos os percursos, a disponibilidade, a orientação e a confiança que depositaram em nós, foram cruciais para um crescendo pessoal e profissional.

Gozamos do contacto com outros docentes da educação pré-escolar e do primeiro ciclo, o que nos possibilitou uma partilha de ideias, opiniões e vivências, proporcionando-nos um acréscimo à nossa experiência profissional e pessoal.

A nível geral, esta experiência demonstrou ser importantíssima na formação de professores. Através desta podemos perspetivar um futuro cheio de desafios, dificuldades, limitações e barreiras, que com a capacidade de inovação, com criatividade, com coragem, com competências e com perseverança, conseguiremos

alcançar a superação das mesmas adquirindo enriquecimento pessoal e profissional.

Bibliografia

Alarcão, I. e Roldão, M. C. (2008), *Supervisão Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. 2ª edição, Edições Pedagogo, Lda. Lisboa.

Almeida, F. e Fonseca J. (2000) *Projetos e ambientes inovadores*. Secretaria de educação a distância. 1ª edição, Ministério da Educação. Brasília.

Alsina, À. (2006). *Desenvolvimento de Competências Matemáticas com Recursos Lúdico - Manipulativos*. 1ª edição, Porto Editora. Porto

Barbeiro, L. F., e Pereira, L. A., (2007). *O Ensino da Escrita: A dimensão Textual*. 1ª edição, Ministério da educação. Lisboa

Bessa, N. e Fontaine, A. M. (2002). *Cooperar para aprender Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. 1ª edição, Edições Asa. Porto

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa na educação*. 1ª edição, Porto Editora. Porto

Comissão das Comunidades Europeias (2001) *Pensar no futuro da educação. Plano de ação eLearning*. Acedido a 30 de março em http://www.inst-informatica.pt/servicos/informacao-e-documentacao/biblioteca-digital/areas-aplicacionais/gestao-do-conhecimento/com2001_0172pt01.pdf

Duarte, A.M., (2002) *Aprendizagem, Ensino e Aconselhamento Educacional. Uma perspectiva cognitivo-motivacional*. 1ª edição, Porto Editora. Porto

Estanqueiro, A. (2010), *Boas práticas na educação O papel dos professores*. 2ª edição, Editorial presença. Lisboa

Estrela, A., (1994). *Teoria e prática de observação de classes uma estratégia de formação de professores*. 4ª edição, Porto Editora. Porto

Fontes, A., e Freixo, O., (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa Uma forma de aprender melhor*. 1ª edição, Livros Horizonte. Lisboa.

Freire, F. e Prado, M. (2000) *Projeto pedagógico: pano de fundo para escolha de software educacional*. Em: Valente, J. A. (eds.), *O computador na sociedade do conhecimento*. NIED-UNICAMP. Campinas

Gaspar, M.F.R.F. (2004). *Projeto Mais-Pais: Factores socioculturais e interpessoais do desenvolvimento numérico das crianças em idade pré-escolar – o nome dos números e o envolvimento dos pais*. 1ª edição, Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa

Graue, E. e Walsh, D. (2003) *Investigação etnográfica com crianças Teorias, métodos e ética*. 1ª edição, Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa

Grave-Resendes, L. e Soares, J. (2002) *Diferenciação pedagógica*. 1ª edição, Universidade Aberta. Lisboa.

Herdeiro, R., e Silva, A. (2008). *Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes*. Atas do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos. 2,3 e 4. Universidade de Santa Catarina–Florianópolis. Setembro. Brasil.

Johnson, D. W., e Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone cooperative, competitive, and individualistic learning*. 5ª edição, Allyn and Bacon. Boston.

Katz, L. e Chard, S. (1997) *A abordagem de projeto na educação de infância*. 1ª edição, Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

KILPATRICK, W. (2006). *O Método de Projecto*. 2ª edição, Edições Pedagogo. Mangualde.

Lopes, J. e Silva, H.S. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim- de-Infância*. 1ª edição, Areal Editores. Lisboa

Lopes, J., e Silva, S. H., (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula – Um Guia Prático para o Professor*. 1ª edição, Edições Lidel. Lisboa.

Machado, N. J. (2000). *Educação Projetos e valores*. 1ª edição Escrituras Editora. São Paulo

Machado, J., (2007) *Do jardim à escola: A transição entre níveis e ambientes educativos requer continuidade e coerência pedagógica entre o jardim e a escola e entre os respectivos docentes*. *Revista Pátio-Educação Infantil*, 14º volume, pp. 14-16.

Magalhães, G. M. (2007). *Modelo de colaboração jardim de infância/família*. 1ª edição, Horizontes Pedagógicos. Lisboa.

Marques, R. (1998). *A arte de ensinar - dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos*. 1ª edição, Plátano Edições Técnicas. Lisboa

Matos, M. (2012). *Reuniões de pais e trabalho com famílias*. Cadernos de Educação de Infância, volume nº97, pp. 47-50.

Miguéns, M. (1998). *Um olhar através da didáctica das ciências*. Em: *Conselho Nacional de Educação* (eds.), *A Sociedade da Informação na Escola*, Ministério da Educação. Lisboa.

Ministério da Educação (1997) *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.

Ministério da Educação (1998) *Organização curricular e programas do ensino básico 1.º ciclo*. 2ª edição, Ministério da Educação. Lisboa.

Ministério da Educação (2000) *A educação pré-escolar e os cuidados para a primeira infância em Portugal*. Ministério da educação. Lisboa.

Ministério da Educação (2007) *Plano Tecnológico da Educação*. Ministério da Educação. Lisboa.

Morgado, J. (2004), *Qualidade na educação Um desafio para professores*. 1ª edição, Editorial Presença. Lisboa.

Oliveira Formosinho, J., Lino, D., Nilza, S., Clark Brown, P., e Spodek, B. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. 2ª edição, Porto Editora. Porto.

Oliveira Formosinho, J., (2008) *A escola vista pelas crianças*. 1ª edição, Porto Editora. Porto

Pato, M. H. (2001). *Trabalho de grupo no Ensino Básico – Guia Prático para professora*. 3ª edição, Texto Editora. Lisboa.

Ponte, J. P. (2000). *Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores Que desafios?* Revista ibero americana. Acedido em 24-03-14, em <http://www.rioei.org/rie24a03.htm>

Ponte, J. P., e Serrazina, L. (1998). *As novas tecnologias na formação inicial de professores*. 1ª edição, Ministério da Educação. Lisboa.

Ponte, J. P., e Serrazina M, L., (2000). *Didáctica da Matemática do 1º Ciclo*. 1ª edição, Universidade Aberta. Lisboa.

Roldão, M., (2008) *Que educação queremos para a infância?* Em: *Relatório de estudo - A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa (2009), Conselho Nacional de Educação, pp.99-113

Roldão, M. (2009) *Estratégias de Ensino O saber e o agir do professor*. 2ª edição, Fundação Manuel Leão. Vila Nova de Gaia

Rolim, A., Guerra, S., Tassigny, M., (2008) *Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil*. Humanidades. Fortaleza. 23º volume, nº2, pp. 176-180.

Em: http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%2B_vygotsky.pdf

Rodrigues, M. I. (2005), *Do Jardim de Infância à Escola Estudo longitudinal duma coorte de alunos*. Interações, 1º volume, pp. 7-24

Santos, M. M. (1997). *Aprender com os media para viver com os media*. Em: Freitas, C. e Dias, P. *Tecnologias de Informação e Comunicação na Aprendizagem*. IIE. Lisboa.

Santos, B. A., (2006). *Ciberleitura O contributo das TIC para a leitura no 1º ciclo do ensino básico*. 1ª edição, Profedições Lda. Porto.

Serra, C. (2004) *Currículo educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*. 1ª edição, Porto editora. Porto.

Strauss, A., e Corbin, J. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques to developing grounded theory*. 3ª edição. CA: sage. Los Angeles

Teixeira, M., (org.) (2001), *Ser professor no limiar do séc. XXI Os professores face à profissão gosto ou desgosto?*. 1ª edição, ISET. Porto.

Legislação:

Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de agosto, *Diário da República n.º201 – I Série A*. Ministério da Educação. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.ºciclo do ensino básico. Lisboa.

Decreto-Lei n.º240/2001, de 30 de agosto, *Diário da República n.º201 – I Série A*. Ministério da Educação. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, *Diário da República n.º 79 – I Série –* Ministério da Educação. Aprova regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, *Diário da República n.º15 - I Série* – Ministério de Educação. Aprova a reorganização curricular do ensino básico. Lisboa.

Lei n.º46/1986 de 14 de outubro, *Diário da República n.º237 - I Série*. Assembleia da República. Lei de Bases do Sistema Educativo. Lisboa.

Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar n.º 5/97 de 10 de fevereiro, *Diário da República n.º34 – I Série A*. Assembleia da República. Lei de Bases do Sistema Educativo. Consagra ordenamento jurídico da educação pré-escolar. Lisboa.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Questões da entrevista para Pré-Escolar

Por que é que os meninos/meninas vão à escolinha?

Criança A (sexo masculino, 3 anos): fazer barulho e para aprender bem.

Criança B (sexo masculino, 3 anos): para aprender e correr.

Criança C (sexo masculino, 3 anos): trabalhar.

Criança D (sexo masculino, 3 anos): brincar.

Criança E (sexo masculino, 3 anos): para fazer e brincar.

Criança F (sexo masculino, 4 anos): para aprender coisas.

Criança G (sexo masculino, 4 anos): para aprender coisas.

Criança H (sexo masculino, 4 anos): porque temos trabalhos para fazer.

Criança I (sexo masculino, 4 anos): porque gostam dela.

Criança J (sexo feminino, 4 anos): porque têm muita coisa para fazer.

Criança K (sexo feminino, 4 anos): para estarem um pouco com os amigos.

Criança L (sexo feminino, 4 anos): para fazermos tudo bem, e não fazer trapalhada e tudo à pressa.

Criança M (sexo feminino, 4 anos): porque é importante para aprender-

Criança N (sexo feminino, 4 anos): porque gostam de brincar.

Criança O (sexo feminino, 4 anos): porque os meninos têm de aprender mais cá na escola do que em casa.

Criança P (sexo masculino, 5 anos): porque têm de vir na segunda, na terça, na quarta, quinta e sexta e vêm porque os pais mandam.

Criança Q (sexo masculino, 5 anos): porque eles gostam.

Criança R (sexo feminino, 5 anos): para aprender e para saber, não ficar em casa sem saber nada.

Criança S (sexo feminino, 5 anos): para trabalhar e brincar.

Criança T (sexo feminino, 6 anos): para aprender.

Achas que é importante vir à escolinha? Porquê?

Criança A (sexo masculino, 3 anos): sim, para jogar jogos.

Criança B (sexo masculino, 3 anos): é, para brincar com os carros.

Criança C (sexo masculino, 3 anos): sim.

Criança D (sexo masculino, 3 anos): Sim porque temos de trabalhar.

Criança E (sexo masculino, 3 anos): sim, porque os meninos brincam com os outros.

Criança F (sexo masculino, 4 anos): sim, porque é muito importante.

Criança G (sexo masculino, 4 anos): acho, porque é para as mães trabalharem de manhã.

Criança H (sexo masculino, 4 anos): sim, porque precisamos muito da escola para aprendermos tudo.

Criança I (sexo masculino, 4 anos): sim, porque toda a gente gosta dela.

Criança J (sexo feminino, 4 anos): sim, porque tem muitas coisas para fazer e tem os amigos.

Criança K (sexo feminino, 4 anos): sim, para brincarmos com os amigos.

Criança L (sexo feminino, 4 anos): sim, porque é um sítio que podemos brincar muito.

Criança M (sexo feminino, 4 anos): sim é importante para as crianças.

Criança N (sexo feminino, 4 anos): sim, porque sim.

Criança O (sexo feminino, 4 anos): sim, é importante para estarmos contentes, porque em casa não temos amigos e por isso é que temos de vir à escola.

Criança P (sexo masculino, 5 anos): é, porque tem jogos e também dá para aprender as coisas e dá para trabalhar.

Criança Q (sexo masculino, 5 anos): sim porque estão muitos brinquedos aqui.

Criança R (sexo feminino, 5 anos): sim para que os meninos se divertirem, a aprender coisas novas porque em casa aprendemos menos do que na escola.

Criança S (sexo feminino, 5 anos): sim porque tem muitos brinquedos e jogos.

Criança T (sexo feminino, 6 anos): sim, dá para aprender as coisas muito bem para nós irmos para a outra escola a saber.

O que é que acontece na escolinha?

Criança A (sexo masculino, 3 anos): correr, ver livros, jogar jogos.

Criança B (sexo masculino, 3 anos): estar na manta e na casinha a brincar.

Criança C (sexo masculino, 3 anos): ficamos tristes, fazemos trabalhos e brincamos.

Criança D (sexo masculino, 3 anos): brincar.

Criança E (sexo masculino, 3 anos): o que os meninos querem fazer.

Criança F (sexo masculino, 4 anos): fazemos muito barulho.

Criança G (sexo masculino, 4 anos): fazemos trabalhos.

Criança H (sexo masculino, 4 anos): quando o meu pai leva-me à escola eu choro porque quero ir para o trabalho do pai. Brincamos e quando dizem para irmos para a manta nós vamos.

Criança I (sexo masculino, 4 anos): brincamos, jogar à bola, andar de trotinete, de baloço.

Criança J (sexo feminino, 4 anos): a Manela (educadora cooperante) conta-nos histórias, brincamos e também trabalhamos.

Criança K (sexo feminino, 4 anos): brincamos, fazemos trabalhos, fazemos desenhos.

Criança L (sexo feminino, 4 anos): fazemos trabalhos muito giros e divertidos e muitas festas.

Criança M (sexo feminino, 4 anos): é bom estar cá para brincar com os amigos e fazermos trabalhos com os amigos, brincamos aos legos, fazemos de princesas e às vezes portamo-nos mal.

Criança N (sexo feminino, 4 anos): fazemos jogos, desenhos, pinturas.

Criança O (sexo feminino, 4 anos): a Manela dá-nos coisas que gostamos e também trabalha connosco.

Criança P (sexo masculino, 5 anos): jogamos jogos, trabalhamos muito, quando portamo-nos mal ficamos de castigo

Criança Q (sexo masculino, 5 anos): brincar com os amigos e com os brinquedos.

Criança R (sexo feminino, 5 anos): acontecem coisas maravilhosas, experiencias fantásticas e descobertas formidáveis.

Criança S (sexo feminino, 5 anos): podemos jogar jogos, brincar e também desenhar.

Criança T (sexo feminino, 6 anos): jogamos no computador, vamos para a pista brincar, para a casinha.

O que achas que os meninos/meninas gostam mais?

Criança A (sexo masculino, 3 anos): de brincar na rua.

Criança B (sexo masculino, 3 anos): de correr, partir o triciclo...

Criança C (sexo masculino, 3 anos): fazer máscaras.

Criança D (sexo masculino, 3 anos): fazer jogos, brincar

Criança E (sexo masculino, 3 anos): gostam de brincar.

Criança F (sexo masculino, 4 anos): gostam de fazer trabalhos e também gostam de brincar.

Criança G (sexo masculino, 4 anos): brincar.

Criança H (sexo masculino, 4 anos): trabalhar e brincar.

Criança I (sexo masculino, 4 anos): brincar, fazer desenhos, escrever,...

Criança J (sexo feminino, 4 anos): acho que gostam de desenhar, de brincar.

Criança K (sexo feminino, 4 anos): jogos.

Criança L (sexo feminino, 4 anos): acho que gostam de brincar.

Criança M (sexo feminino, 4 anos): gostam mais de brincar.

Criança N (sexo feminino, 4 anos): gostam de brincar na casinha, nos jogos, na pista, fazer desenhos.

Criança O (sexo feminino, 4 anos): pintar.

Criança P (sexo masculino, 5 anos): gostam de jogar computador, para a pista, casinha, legos, jogos, manta.

Criança Q (sexo masculino, 5 anos): gostam de brincar com os amigos.

Criança R (sexo feminino, 5 anos): trabalhar e brincar.

Criança S (sexo feminino, 5 anos): ir ao computador.

Criança T (sexo feminino, 6 anos): andar de baloiço, brincar com as casinhas, de fazer restaurantes dentro das casinhos, fazer castelos na areia.

O que não gostam?

Criança A (sexo masculino, 3 anos): de partir os triciclos e as bicicletas.

Criança B (sexo masculino, 3 anos): de brincar.

Criança C (sexo masculino, 3 anos): (não respondeu).

Criança D (sexo masculino, 3 anos): (não respondeu).

Criança E (sexo masculino, 3 anos): não gostam de ir lá para fora quando está a chover.

Criança F (sexo masculino, 4 anos): (não respondeu).

Criança G (sexo masculino, 4 anos): gostam de tudo.

Criança H (sexo masculino, 4 anos): não gostam de fazer trabalhos a mais.

Criança I (sexo masculino, 4 anos): trabalhos.

Criança J (sexo feminino, 4 anos): não gostam de almoçar.

Criança K (sexo feminino, 4 anos): gostam de tudo.

Criança L (sexo feminino, 4 anos): não gostam porque não querem fazer algumas coisas.

Criança M (sexo feminino, 4 anos): de trabalhar, às vezes gostam.

Criança N (sexo feminino, 4 anos): não gostam de brincar com os amigos.

Criança O (sexo feminino, 4 anos): alguns não gostam de trabalhar.

Criança P (sexo masculino, 5 anos): não gostam de ficar de castigo, de ir para o refeitório e ficar lá de castigo todos os dias.

Criança Q (sexo masculino, 5 anos): de não brincar com os amigos.

Criança R (sexo feminino, 5 anos): não gostam de ficar sozinhos em casa.

Criança S (sexo feminino, 5 anos): de não brincar com os amigos.

Criança T (sexo feminino, 6 anos): de castigo, não poder andar de baloiço, não ficar no refeitório, não comer nada no refeitório, não jogar jogos, ficar de castigo e apanhar palmadas nas mãos.

E tu?

Criança A (sexo masculino, 3 anos): não gosto de ver livros. Gosto de ir para o cantinho dos jogos.

Criança B (sexo masculino, 3 anos): não gosto de fazer desenhos. Gosto de ir para a casinha.

Criança C (sexo masculino, 3 anos): não gosto de fazer jogos.

Criança D (sexo masculino, 3 anos): não gosto de fazer jogos. Gosto de brincar.

Criança E (sexo masculino, 3 anos): gosto de brincar na pista, não gosto de almoçar.

Criança F (sexo masculino, 4 anos): gosto de fazer trabalhos.

Criança G (sexo masculino, 4 anos): gosto de fazer trabalhos, não gosto de cortar.

Criança H (sexo masculino, 4 anos): gosto mais de brincar, não gosto de chatear os outros meninos.

Criança I (sexo masculino, 4 anos): gosto mais de brincar com os amigos e não gosto quando não brinco com eles.

Criança J (sexo feminino, 4 anos): gosto mais de brincar e não gosto de ir para a casinha.

Criança K (sexo feminino, 4 anos): gosto de ler livros

Criança L (sexo feminino, 4 anos): gosto de correr lá fora e não gosto de jogar na pista.

Criança M (sexo feminino, 4 anos): de brincar e de trabalhar muito para receber prémios, não gosto de magoar os meninos e ficar de castigo.

Criança N (sexo feminino, 4 anos): gosto de ir para a casinha e não gosto de não fazer jogos.

Criança O (sexo feminino, 4 anos): gosto de fazer desenhos, não gosto de ficar sozinha sem amigos.

Criança P (sexo masculino, 5 anos): gosto de jogar computador e não gosto de ficar de castigo.

Criança Q (sexo masculino, 5 anos): gosto de brincar com os amigos e gosto de brincar com o Rodrigo, Alexandre e Martim porque estragam os brinquedos,

Criança R (sexo feminino, 5 anos): gosto de fazer desenhos e de trabalhar, não gosto de ficar sozinha sem amigos.

Criança S (sexo feminino, 5 anos): ir para o computador, não gosto de brincar com o Alexandre, Rodrigo e Martim

Criança T (sexo feminino, 6 anos): gosto de ter muitos amigos para brincar e não gosto de não ter amigos para brincar.

Quem decide o que acontece na escolinha?

Criança A (sexo masculino, 3 anos): é a Manuela.

Criança B (sexo masculino, 3 anos): a minha mamã. E eu escolho se quero ir para a casinha, para o computador ou para a pista.

Criança C (sexo masculino, 3 anos): os meninos.

Criança D (sexo masculino, 3 anos): os meninos e as estagiárias.

Criança E (sexo masculino, 3 anos): vocês e as professoras.

Criança F (sexo masculino, 4 anos): decide quem se portar bem.

Criança G (sexo masculino, 4 anos): as professoras.

Criança H (sexo masculino, 4 anos): as professoras.

Criança I (sexo masculino, 4 anos): a Catarina (aluna estagiária).

Criança J (sexo feminino, 4 anos): as professoras.

Criança K (sexo feminino, 4 anos): (não respondeu).

Criança L (sexo feminino, 4 anos): as professoras.

Criança M (sexo feminino, 4 anos): os adultos e as professoras.

Criança N (sexo feminino, 4 anos): a Dina (aluna estagiária).

Criança O (sexo feminino, 4 anos): a Manela.

Criança P (sexo masculino, 5 anos): decidem os meninos.

Criança Q (sexo masculino, 5 anos): os meninos.

Criança R (sexo feminino, 5 anos): as educadoras, as auxiliares e as ajudantes.

Escola Superior de Educação | Politécnico de Coimbra

Criança S (sexo feminino, 5 anos): as professoras.

Criança T (sexo feminino, 6 anos): a Manela.

Apêndice 2: Questões da entrevista para o 1º Ciclo do Ensino Básico

Por que é que os meninos/meninas vão à escola? Porquê?

Criança 1 (sexo feminino): para aprender coisas.

Criança 2 (sexo feminino): para aprender.

Criança 3 (sexo feminino): para aprender.

Criança 4 (sexo feminino): para aprenderem.

Criança 5 (sexo feminino): porque vão aprender coisas novas que ainda não sabem.

Criança 6 (sexo feminino): para aprender coisas novas.

Criança 7 (sexo feminino): para fazer experiências e fazer coisas novas.

Criança 8 (sexo feminino): para aprender.

Criança 9 (sexo feminino): para aprender.

Criança 10 (sexo feminino): para conhecer mais coisas.

Criança 11 (sexo feminino): eu acho que os meninos vão à escola para aprender e para ter trabalho.

Criança 12 (sexo feminino): porque eles têm de estudar e trabalhar.

Criança 13 (sexo feminino): para aprender.

Criança 14 (sexo feminino): para aprender.

Criança 15 (sexo masculino): para eles saberem as coisas.

Criança 16 (sexo masculino): para aprender.

Criança 17 (sexo masculino): para aprender.

Criança 18 (sexo masculino): para aprender.

Criança 19 (sexo masculino): os meninos e as meninas vêm à escola para aprender.

Criança 20 (sexo masculino): Eu acho que eles vêm a escola porque gostam de estudar, de trabalhar e para ter uma vida boa.

Criança 21 (sexo masculino): para estudar e ficar na cabeça

Achas a escola importante? Para quê? Porquê?

Criança 1 (sexo feminino): Muito, porque assim pudemos ter muito dinheiro e trabalharmos.

Criança 2 (sexo feminino): sim porque aprendemos coisas novas, estudamos. A escola é importante para sabermos coisas que não sabíamos antes.

Criança 3 (sexo feminino): sim porque assim aprendemos mais coisas e depois quando crescermos já temos essas coisas sabidas para o nosso trabalho.

Criança 4 (sexo feminino): sim, porque se não fossemos à escola nós não podíamos aprender. A escola é também importante para aprendermos a ser amigos dos outros.

Criança 5 (sexo feminino): sim, porque se a escola não existe os meninos não podiam aprender. A escola é importante para quando formos maiores sabermos coisas que não sabemos agora e que precisamos para por exemplo os semáforos, quando nós formos grandes e pudermos conduzir temos de conhecer os semáforos e respeitá-los porque podemos apanhar uma multa.

Criança 6 (sexo feminino): sim acho, se não houvesse escola nós não sabíamos nada.

Criança 7 (sexo feminino): sim, porque é giro, temos tempo para brincar e aprendemos muitas coisas.

Criança 8 (sexo feminino): sim, porque temos de aprender e conhecer coisas novas.

Criança 9 (sexo feminino): sim, para aprender e construir o nosso futuro.

Criança 10 (sexo feminino): sim, para nós aprendermos, e porque assim nós não vamos saber nada.

Criança 11 (sexo feminino): sim, porque quando vão para a universidade têm de saber as coisas e depois têm emprego.

Criança 12 (sexo feminino): sim, porque nós temos de trabalhar para quando formos grandes termos emprego.

Criança 13 (sexo feminino): sim, para quando formos crescidos, não termos dificuldade em fazer as coisas.

Criança 14 (sexo feminino): sim, para sabermos as coisas.

Criança 15 (sexo masculino): sim muito, porque temos de aprender para quando crescermos termos um bom trabalho. Para mim um bom trabalho é ganhar muito dinheiro quando formos grandes.

Criança 16 (sexo masculino): sim, para as pessoas aprenderem para quando forem crescidas. Aprender ajuda-as na segurança e na sua profissão.

Criança 17 (sexo masculino): sim, porque se não fossemos à escola não aprendíamos nada. A escola é importante para trabalharmos, sermos amigos dos outros e fazer jogos e muitas coisas.

Criança 18 (sexo masculino): sim, porque sem a escola nós não aprendíamos assim tão depressa. A escola é importante para aprendermos a escrever, a ler e a fazer muitas mais coisas.

Criança 19 (sexo masculino): sim, porque mais para a frente vamos precisar de emprego e vamos recordar das coisas que fizemos, ou seja, da matéria, porque vai servir para toda a vida.

Criança 20 (sexo masculino): sim, eu acho que nós temos que trabalhar porque quando formos grandes termos emprego e um bom emprego.

Criança 21 (sexo masculino): é, para os meninos aprenderem, para quando formos grandes sabermos fazer as contas e ajudarmos os nossos filhos.

O que é que acontece na escola?

Criança 1 (sexo feminino): os meninos podem brincar no recreio e podem estudar na sala de aula.

Criança 2 (sexo feminino): fazemos trabalhos, atividades, também brincamos nos intervalos.

Criança 3 (sexo feminino): fazemos jogos, trabalhamos, brincamos no recreio, fazemos atividades muito divertidas, depois temos várias atividades como a ginástica, inglês, também podemos inscrevermos em outras atividades que não é obrigatório ter

Criança 4 (sexo feminino): arranjam os novos amigos.

Criança 5 (sexo feminino): aprendemos várias coisas que ainda não sabemos e brincamos no recreio.

Criança 6 (sexo feminino): fazemos trabalhos, fazemos jogos relacionados com o que estamos a trabalhar.

Criança 7 (sexo feminino): aprendemos, fazemos jogos, fazemos experiências e as vezes até fazemos algumas brincadeiras.

Criança 8 (sexo feminino): aprendemos.

Criança 9 (sexo feminino): aprendemos, brincamos, aprendemos coisas novas a brincar...

Criança 10 (sexo feminino): aprendemos coisas novas, revemos as coisas que já demos...

Criança 11 (sexo feminino): Fazemos fichas, estudamos, damos nova matéria...

Criança 12 (sexo feminino): trabalhamos, escrevemos, lemos...

Criança 13 (sexo feminino): brincamos e trabalhamos.

Criança 14 (sexo feminino): brincamos e estudamos.

Criança 15 (sexo masculino): temos aulas, temos recreio de manhã, à hora de almoço e à tarde, temos aula de música, educação física, inglês e mais coisas...

Criança 16 (sexo masculino): fazemos jogos para nos divertirmos, aprendemos coisas novas e fazemos novos amigos.

Criança 17 (sexo masculino): fazemos jogos, brincadeiras e fazemos muitas coisas.

Criança 18 (sexo masculino): aprendemos, brincamos nos intervalos.

Criança 19 (sexo masculino): na escola aprendemos matéria nova, aprendemos coisas novas, testes...

Criança 20 (sexo masculino): trabalhamos, lemos, fazemos contas, alguns jogos para aprendermos e brincamos lá fora nos intervalos.

Criança 21 (sexo masculino): aprendemos e quando é intervalo também brincamos, estudamos...

O que achas que os teus colegas gostam mais?

Criança 1 (sexo feminino): acho que gostam mais do recreio e da educação física.

Criança 2 (sexo feminino): de brincar no recreio.

Criança 3 (sexo feminino): fazer atividades muito divertidas com as professoras estagiárias, quando tiramos as cadeiras, sentamo-nos em roda...

Criança 4 (sexo feminino): dos jogos.

Criança 5 (sexo feminino): fazer trabalhos manuais e brincar.

Criança 6 (sexo feminino): brincar.

Criança 7 (sexo feminino): fazer o projeto, experiencias e fazer coisas que nunca fizeram ou fizeram pouco tempo.

Criança 8 (sexo feminino): fazer o projeto, de conhecer coisas novas.

Criança 9 (sexo feminino): da educação física, de fazer o projeto, de conhecer coisas novas.

Criança 10 (sexo feminino): da educação física.

Criança 11 (sexo feminino): primeiro acho que é aprender, e depois acho que é brincar.

Criança 12 (sexo feminino): as meninas gostam de ballet e algumas de ginástica, e os rapazes gostam de futebol.

Criança 13 (sexo feminino): de brincar.

Criança 14 (sexo feminino): de brincar.

Criança 15 (sexo masculino): do recreio e das aulas de educação física.

Criança 16 (sexo masculino): os meus amigos gostam muito de jogar futebol.

Criança 17 (sexo masculino): de brincar com os outros, partilhar comida com os outros.

Criança 18 (sexo masculino): de trabalhos de grupo e de brincar.

Criança 19 (sexo masculino): primeiro acho que é matemática, e segundo acho que é brincar.

Criança 20 (sexo masculino): os meus colegas gostam de jogar futebol e as minhas amigas gostam de ir ao ballet.

Criança 21 (sexo masculino): de brincar.

E o que não gostam?

Criança 1 (sexo feminino): acho que não gostam de estudar.

Criança 2 (sexo feminino): de estudar.

Criança 3 (sexo feminino): de fazer atividades muito difíceis.

Criança 4 (sexo feminino): alguns não gostam de futebol.

Criança 5 (sexo feminino): não gostam muito de rever a matéria, não gostam de trabalhos com fichas e textos.

Criança 6 (sexo feminino): de trabalhar.

Criança 7 (sexo feminino): castigos.

Criança 8 (sexo feminino): sim... (castigos).

Criança 9 (sexo feminino): trabalhar, às vezes.

Criança 10 (sexo feminino): não sei...

Criança 11 (sexo feminino): de terem maus resultados nas provas.

Criança 12 (sexo feminino): os rapazes não gostam de ballet e as meninas algumas gostam de futebol e outras não.

Criança 13 (sexo feminino): de ficar de castigo.

Criança 14 (sexo feminino): de ficar de castigo.

Criança 15 (sexo masculino): gostam de tudo.

Criança 16 (sexo masculino): ballet.

Criança 17 (sexo masculino): não gostam quando se irritam e depois ficam como o Eduardo.

Criança 18 (sexo masculino): dos testes.

Criança 19 (sexo masculino): de ficar de castigo e não compreender a matéria.

Criança 20 (sexo masculino): os meus colegas não gostam de levar empurrões e as minhas colegas não gostam de jogar futebol.

Criança 21 (sexo masculino): trabalhar.

E tu? O que gostas mais?

Criança 1 (sexo feminino): de brincar no recreio.

Criança 2 (sexo feminino): de brincar no recreio.

Criança 3 (sexo feminino): como eu disse das atividades muito divertidas com as professoras estagiárias.

Criança 4 (sexo feminino): de arranjar novos amigos.

Criança 5 (sexo feminino): fazer trabalhos manuais e ir lá para fora brincar com as minhas amigas.

Criança 6 (sexo feminino): ir às aulas de educação física.

Criança 7 (sexo feminino): gosto de aprender coisas novas, sou muito curiosa e por isso gosto de saber como as coisas acontecem, estar com os amigos, conviver, gosto de poder dizer se alguma coisa estiver mal, o que está certo.

Criança 8 (sexo feminino): estar com pessoas novas e conhecer.

Criança 9 (sexo feminino): de aprender coisas novas.

Criança 10 (sexo feminino): de jogar jogos na educação física.

Criança 11 (sexo feminino): de Estudo do Meio e de jogar.

Criança 12 (sexo feminino): gosto de ginástica, de andar no ballet e de brincar com as minhas colegas.

Criança 13 (sexo feminino): de trabalhos em grupo

Criança 14 (sexo feminino): de trabalhar em grupo e estar com os meus amigos.

Criança 15 (sexo masculino): gosto mais do recreio e da educação física.

Criança 16 (sexo masculino): de brincar com os meus amigos favoritos.

Criança 17 (sexo masculino): gosto mais de brincar com os amigos, fazer novos amigos e brincar.

Criança 18 (sexo masculino): fazer trabalhos de grupo.

Criança 19 (sexo masculino): de Estudo do Meio e de brincar com os meus colegas.

Criança 20 (sexo masculino): O que eu gosto mais de fazer é jogar futebol nos recreios e de matemática.

Criança 21 (sexo masculino): fazer o projeto.

O que gostas menos?

Criança 1 (sexo feminino): gosto de tudo.

Criança 2 (sexo feminino): bem... eu até gosto de estudar, não gosto quando são trabalhos muito difíceis e temos de fazer cópias grandes.

Criança 3 (sexo feminino): não gosto muito de trabalhos difíceis como as perguntas complicadas que eu não sei responder.

Criança 4 (sexo feminino): não gosto que me irrite.

Criança 5 (sexo feminino): quando fazemos textos, não consigo ter imaginação logo e depois fico irritada.

Criança 6 (sexo feminino): trabalhar, escrever textos muito grandes.

Criança 7 (sexo feminino): Não gosto que me chateiem, que me insultem e que me batam.

Criança 8 (sexo feminino): (não respondeu).

Criança 9 (sexo feminino): gosto de tudo.

Criança 10 (sexo feminino): Não gosto de aprender coisas muito difíceis, muito complicadas de aprender.

Criança 11 (sexo feminino): gosto de tudo.

Criança 12 (sexo feminino): não gosto quando me empurram e eu caio ao chão e magoo-me, e também não gosto muito de futebol.

Criança 13 (sexo feminino): ficar de castigo.

Criança 14 (sexo feminino): de ficar de castigo.

Criança 15 (sexo masculino): gosto de tudo.

Criança 16 (sexo masculino): que me chateiem.

Criança 17 (sexo masculino): não gosto que me irrite.

Criança 18 (sexo masculino): rever a matéria que já sei.

Criança 19 (sexo masculino): não gosto de não aprender a matéria e de falhar nas fichas.

Criança 20 (sexo masculino): não gosto de ballet.

Criança 21 (sexo masculino): trabalhar.

Quem decide o que acontece na escola?

Criança 1 (sexo feminino): os diretores, na sala de aulas as professoras, e no recreio são os empregados.

Criança 2 (sexo feminino): a professora, as estagiárias às vezes, a diretora.

Criança 3 (sexo feminino): os professores, as auxiliares, os diretores.

Criança 4 (sexo feminino): a Irmã Maria da Glória, os professores, as estagiárias e nas brincadeiras os amigos.

Criança 5 (sexo feminino): os professores, a Irmã Maria da Glória e os diretores.

Criança 6 (sexo feminino): as professoras e as Irmãs.

Criança 7 (sexo feminino): os professores e o diretor.

Criança 8 (sexo feminino): os professores e o diretor.

Criança 9 (sexo feminino): as professoras também, e os funcionários.

Criança 10 (sexo feminino): as professoras e os funcionários.

Criança 11 (sexo feminino): as auxiliares, os professores e as Irmãs.

Criança 12 (sexo feminino): a diretora, e às vezes as professoras, quando é preciso.

Criança 13 (sexo feminino): as professoras.

Criança 14 (sexo feminino): a diretora e as professoras.

Criança 15 (sexo masculino): os diretores, na sala de aulas as professoras, e no recreio quando brincamos alguns alunos.

Criança 16 (sexo masculino): as professoras, os diretores, os auxiliares e nas brincadeiras os alunos.

Criança 17 (sexo masculino): a Irmã Maria da Glória, as professoras, as auxiliares, os alunos quando brincam.

Criança 18 (sexo masculino): a Irmã Maria da Glória, as professoras e não sei mais, ah! e os funcionários.

Criança 19 (sexo masculino): as professoras, as Irmãs... mas com os alunos, claro.

Criança 20 (sexo masculino): eu acho que as professoras fazem as ordens que a

Escola Superior de Educação | Politécnico de Coimbra

diretora dá para organizar, e também as ordens das vice-diretoras.
Criança 21 (sexo masculino): as professoras.

Apêndice 3 - Planificação Pré-Escolar: 16 de abril de 2013 – 23 de abril de 2013

	Conteúdos	Competências	Recursos	Estratégias	Metodologias	Avaliação
Projeto: Os Reis de Portugal	<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> Expressão Plástica Expressão Dramática <p>Linguagem oral</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> História Saberes Sociais Geografia 	<ul style="list-style-type: none"> Interage com os outros. Perceciona valores democráticos. É capaz de confrontar opiniões, participar em debates e negociações. Expressa ideias e opiniões em grupo. Representa graficamente objetos, pessoas e situações. Narra uma história ou acontecimento. Explora e descobre diferentes possibilidades, materiais e instrumentos de expressão plástica. Desenvolve a motricidade fina. Exterioriza espontaneamente imagens. Desenvolve a imaginação, a criatividade e a linguagem verbal e não-verbal. Manifesta curiosidade e desejo de saber mais. Reconhece e nomeia aspetos da vida social em épocas longínquas. Reconhece e nomeia alguns factos da história de Portugal e dos seus monarcas. Faz referência e reflete sobre o passado longínquo. Resolve de problemas. Desenvolve o jogo dramático 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Educadora Assistentes operacionais Estagiárias Crianças Família <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> Livros Revistas Computador Jornais Vídeos Músicas Cartões Cartolinas Papel Tecido Materiais reutilizáveis Canetas e lápis de cor Lápis de cera e de carvão Colas Tintas Tesouras Lã Purpurinas atches 	<ul style="list-style-type: none"> Indutor: carta de pedido de auxílio do rei D. Sebastião. Partilha de conhecimentos através de uma teia. Pesquisa/investigação faseada. Registo progressivo das investigações. Leitura de livros relacionados com a temática. Visita ao “Portugal dos Pequenitos”. Criar situações de aprendizagem: construção de espadas, escudos, coroas, arcos e flechas e placard fotográfico. Socialização de novos conhecimentos: maquete de um castelo. Elaboração de roupas que caracterizam a época, elaboração de um placard com o mesmo. Jogo dramático e construção do guião. Apresentação/festa final do ano do jardim-de-infância 	<ul style="list-style-type: none"> Diversificar situações de aprendizagem. Criar novos instrumentos pedagógicos. Focar a pesquisa e a aquisição de conhecimentos em quatro reis de Portugal: D. Afonso Henriques; D. Dinis; D. Manuel I e D. Sebastião Promover a interdisciplinaridade de conteúdos. Fomentar o trabalho individual e em pequeno e grande grupo. Desenvolver a cooperação. 	<ul style="list-style-type: none"> Observação direta Comunicação Oral Registo Organização da informação adquirida. Empenho Autonomia Produto final

Apêndice 4 - Planificação Pré-Escolar: 16 de abril de 2013 – 23 de abril de 2013

	Conteúdos	Competências	Recursos	Estratégias	Metodologias	Avaliação
SEMANA DA LEITURA	<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressão Plástica • Expressão Dramática • Linguagem oral e escrita • Matemática 	<ul style="list-style-type: none"> - Interage com os outros. - Perceciona valores democráticos. - Expressa críticas em relação a pessoas e situações. - É capaz de confrontar opiniões, participar em debates e negociações. - Expressa ideias e opiniões em grupo. - Explora e descobre diferentes possibilidades, materiais e instrumentos de expressão plástica. - Desenvolve a sensibilidade estética. - exprime-se livremente através do jogo simbólico - fomenta o diálogo - Reconhece diferentes situações de comunicação - Familiariza-se com o código escrito - encontra e forma padrões - desenvolve o pensamento lógico - Resolve problemas 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educadora - Assistentes operacionais - Estagiárias - Crianças - Família <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Papel - Papel crepe - Cartolinas - Tesoura - Cola - Lã - Filtro - Purpurinas - Lápis de cor -Lápis de cera - Lápis de filtro 	<p>Criar situações de aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - contato com livros, saber os componentes dos mesmos. - elaboração de um conto relativo à solidariedade e à entreajuda. - dispor formar geométricas de modo a criar padrões. - ilustração do livro <p>Criar adereços</p> <p>Fazer dramatizações</p> <p>Desenvolver a criatividade pelo desempenho de vários papéis.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diversificar situações de aprendizagem. - Criar novos instrumentos pedagógicos. - Promover a interdisciplinaridade de conteúdos. - Fomentar o trabalho individual e em pequeno e grande grupo - Desenvolver a cooperação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta - Comunicação oral - Criatividade - Sensibilidade estética - Jogo simbólico - Autonomia - Cooperação - Empenho

Apêndice 5 - Planificação Pré-Escolar: 24 de abril de 2013

	Conteúdos	Competências	Recursos	Estratégias	Metodologias	Avaliação
25 de abril de 1974	<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressão Plástica • Linguagem oral e escrita <p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> • História • Saberes Sociais 	<ul style="list-style-type: none"> - Interage com os outros. - Perceciona valores democráticos. - Expressa críticas em relação a pessoas e situações. - É capaz de confrontar opiniões, participar em debates e negociações. - Expressa ideias e opiniões em grupo. - Explora e descobre diferentes possibilidades, materiais e instrumentos de expressão plástica. - Desenvolve a sensibilidade estética. - Reconhece diferentes situações de comunicação - Manifesta curiosidade e desejo de saber mais. - Reconhece e nomeia aspetos da vida social em épocas longínquas. - Reconhece e nomeia alguns factos da história de Portugal - Faz referência e reflete sobre o passado longínquo. - Resolve problemas 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educadora - Assistentes operacionais - Estagiárias - Crianças - Família <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Computador - Papel - Cartolinas - Tesoura - Cola - Lápis de cor -Lápis de cera - Lápis de filtro 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagem da história da “revolução dos cravos”, adaptada a crianças. - Momento de comunicação e reflexão em grande grupo sobre a importância da liberdade - Cada criança com base no que foi analisado, refere o que é para si a liberdade - Elaboração de cravos de cartões com a imagem de um cravo, onde as crianças desenham o que afirmaram sobre a liberdade (sugestão das mesmas). 	<ul style="list-style-type: none"> - Diversificar situações de aprendizagem. - Criar novos instrumentos pedagógicos. - Promover a interdisciplinaridade de conteúdos. - Fomentar o trabalho individual e em pequeno e grande grupo - Desenvolver a cooperação. - Promover a brincadeira 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta - Comunicação oral - Criatividade - Sensibilidade estética - Autonomia - Cooperação - Empenho