

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

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

Relatório Final
“Janelas de Aprendizagem”

Dina Simone Andrade Freitas

Coimbra, 2014

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Dina Simone Andrade Freitas

“Janelas de Aprendizagem”

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

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Filomena Teixeira

Arguente: Prof. Doutora Rosário Campos

Orientador: Prof. Doutora Vera Vale

Data da realização da Prova Pública: 23 de julho de 2014

Classificação: 16

RESUMO

Tem vindo a crescer o reconhecimento do papel ativo que a criança assume na construção do seu próprio conhecimento e a importância que, nesse processo, assumem as interações sociais, enquanto meios de aprendizagem e de desenvolvimento. É considerando estas dimensões fulcrais ao seu desenvolvimento que o presente relatório assenta.

Este constitui uma análise crítico-reflexiva de todo o trabalho realizado na minha prática educativa em Educação Pré-Escolar (EPE) e em 1º Ciclo do Ensino Básico e visa demonstrar a forma como utilizei as competências e saberes adquiridos ao longo da minha formação inicial. Em todo este processo, foi essencial proceder ao alargamento de conhecimentos de natureza teórica e prática, com base na consulta de literatura científica e pedagógica no campo da educação e dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano e em dados que, no decurso do estágio pedagógico, me foi possível recolher e analisar.

Num primeiro momento procedo à caracterização dos contextos educativos, descrevo os princípios orientadores da prática pedagógica e o conjunto das experiências de estágio. Numa segunda fase apresento um conjunto de experiências chave que caracterizaram o meu itinerário formativo e como as mesmas contribuíram para a construção de experiências de aprendizagens significativas.

Palavras-chave: Educação pré-escolar, 1º ciclo do ensino básico, Envolvimento parental, Trabalho colaborativo, Brincar, Didática, Trabalho de projeto.

ABSTRACT

It has been growing recognition of the active role that a child assumes the construction of their own knowledge and importance in that case and assumes social interactions as a means of learning and development. It is considered that these dimensions are the key to their development which this report is based on.

This is a critical - reflexive analysis of all the work I have done in my educational practice in Preschool Education and 1st cycle of basic education and aims to demonstrate how they have used the skills and knowledge acquired during my initial training. Throughout this process, it was essential to carry out the extension of knowledge of theoretical and practical nature, based on the consultation of scientific and pedagogical literature in the field of education and the processes of learning and human development and data during the practicum, which I was able to collect and analyze.

At first I proceeded to the characterization of educational contexts, describing the guiding principles of pedagogical practice and complete internship experiences. In a second phase I presented a set of my key experiments that characterized the formation process and how they contribute to the construction of meaningful learning experiences.

Keywords: pre-school, 1st cycle of basic education, parental involvement, collaborative working, playing, teaching, project work.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO	3
1. Educação Pré-Escolar	5
1.1. Contexto Institucional	6
1.2. Caracterização do Grupo	8
1.3. Currículo	10
1.4. Desenvolvimento da Prática Educativa	13
1.4.1. Observação	14
1.4.2. Experiência de Aprendizagem: Semana da Leitura	15
1.4.2.1. Revolução de 25 de abril	19
1.4.2.2. Reflexão	20
1.4.3. Trabalho por Projeto	21
1.4.3.1. Reflexão	26
2. 1º Ciclo do Ensino Básico	27
2.1. Contexto Institucional	28
2.2. Caracterização do Grupo	29
2.3. Currículo	31
2.4. Desenvolvimento da Prática Educativa	32
2.5. Observação	32
2.6. Experiências de Aprendizagem	33

CAPÍTULO II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE	39
1. O envolvimento Parental na Escola	41
2. Trabalho Colaborativo	45
3. A Importância de Brincar	48
4. A Didática na Sala de Aula	54
5. Projeto “A Cultura no Mundo”	58
6. Investigar as Vozes das Crianças	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
BIBLIOGRAFIA	77
APÊNDICES	82

ÍNDICE DE APÊNDICES

APÊNDICE A - (EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR)	83
APÊNDICE B - (EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR)	84
APÊNDICE C - (EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR)	85
APÊNDICE D - (EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR)	89
APÊNDICE E - (EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR)	90
APÊNDICE F - (EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR)	91
APÊNDICE G - (EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR)	92
APÊNDICE H - (EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR)	93
APÊNDICE I - (EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR)	94
APÊNDICE J - (EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR)	95
APÊNDICE K - (EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR)	96
APÊNDICE L - (EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR)	98
APÊNDICE M - (EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR)	101
APÊNDICE N - (1º CICLO DO ENSINO BÁSICO)	102
APÊNDICE O - (1º CICLO DO ENSINO BÁSICO)	103
APÊNDICE P - (EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR)	105
APÊNDICE Q - (1º CICLO DO ENSINO BÁSICO)	108
APÊNDICE R – (1º CICLO DO ENSINO BÁSICO)	110
APÊNDICE R-(EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO)	112

INTRODUÇÃO

A formação na área da educação é um processo composto por diferentes etapas fundamentais para a preparação do futuro docente, tendo em vista a sua integração no mundo profissional.

O estágio é o contato mais profundo que o formando tem com o grupo/turma, onde assume a responsabilidade de proporcionar aprendizagens significativas de modo a promover o desenvolvimento das crianças que o/a integra. Este também se configura a partir de interações sociais com os diversos intervenientes com quem teremos de contactar ao longo da nossa vida profissional, em especial com as crianças a quem temos o dever de proporcionar uma educação de qualidade.

Neste podemos adquirir competências distribuídas pelas habilidades, atitudes e saberes que devem fundamentar a prática do profissional de educação, em articulação com as conceções teóricas, crenças e valores que fazem parte da nossa identidade. Nesta fase, é-nos dada ainda a oportunidade de aprender e maturar enquanto profissionais, ao interagirmos com pessoas competentes que desenvolvem a sua prática na forma como acreditam, e que dão o melhor às crianças com quem lidam diariamente.

Com a prática educativa, é possível ao estagiário refletir sobre a escolha do seu ofício, sobre as suas aprendizagens e confrontá-las, enquanto académico e profissional, no papel de um só. Acresce, ainda, a dupla capacidade de ver-se envolvido em duas realidades distintas na sua prática, mas que são interdependentes, como é o caso da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino básico.

Desempenhar em tão pouco tempo estes dois papéis, o de educadora/professora, não foi tarefa fácil, mas desafiadora e aliciante por permitir experienciar duas realidades para os quais estarei preparada, para assegurar a continuidade educativa no contexto de aprendizagem das crianças.

A educação das crianças inicia-se desde muito cedo e prolonga-se ao longo da sua vida, sendo encarada como uma trajetória contínua e em constante formação. Assim creio que estes dois processos educacionais são complementares um do outro, e que um mesmo sujeito pode incorporar estes dois desempenhos profissionais, primeiramente como educador e

posteriormente como professor centrado numa aprendizagem que se pretende ampliar e complexar.

No presente relatório tenho como intuito deixar expresso este duplo desempenho, colocado em prática como aprendiz e aluna estagiária.

Este encontra-se organizado em dois capítulos. O primeiro expressa a caracterização dos contextos educativos, descrevo os princípios orientadores da prática pedagógica e o conjunto das experiências de estágio, assim como os meus objetivos, ações e estratégias de ensino-aprendizagem.

No segundo capítulo focarei os aspetos que marcaram e foram relevantes para o meu itinerário formativo, através de experiências-chave que demonstraram ser uma mais-valia para o meu futuro profissional.

O relatório incide essencialmente, na apresentação da prática desenvolvida como estagiária, não se limitando a uma descrição exaustiva de todas as atividades realizadas, mas sim realçando algumas dimensões pelas quais direcionei a minha ação durante este percurso e que compreendem a observação, a planificação, a intervenção, a avaliação e a reflexão, a par com a fundamentação teórica.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO

1. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de aprendizagens ao longo da vida. Esta assenta sobre importantes pilares do conhecimento, da formação e do desenvolvimento integral da criança e, tem em consideração a sua plena inserção desta na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro).

Ao ingressar no jardim-de-infância a criança possui um conjunto de competências e saberes anteriores, que derivam do meio social de que é proveniente e que, devem ser valorizados e fortalecidos pelo(a) educador(a). Este(a) último(a) deverá proporcionar à criança aprendizagens cada vez mais complexas e significativas, que a encorajem a resolver problemas, iniciar novas experiências de aprendizagem e a construir a sua própria identidade.

Neste sentido, o(a) educador(a) tem um papel fundamental no desenvolvimento e na formação da criança, o que remete para a importância de uma formação inicial de qualidade que se proponha preparar os candidatos para o estudo do mundo, de si próprios e do conhecimento académico, para a aprendizagem continuada do ensino, para aplicar os seus esforços em novas metodologias e renovações, para enfrentar problemas gerais que surgem no local de trabalho, e ainda para a capacidade de aprender e de fomentar o desejo e a motivação de exercer os seus conhecimentos (Joyce e Clift, 1984 citados por Gárcia, 1999).

Enquanto aprendiza para o desempenho da prática da docência, construí um reportório de conhecimentos teórico práticos, habilidades e atitudes que me remeteram para uma visão mais ampla do paradigma da educação e que me permitiram compreender a minha ação enquanto futura educadora.

A prática educativa em educação pré-escolar colocou à prova as minhas capacidades, os saberes teóricos que adquiri, bem como as minhas crenças e valores e, permitiu-me confrontar o saber académico com a realidade profissional, a educadora com a aprendiza.

Foram muitas as expectativas, as dúvidas e os anseios que senti quer na fase que antecedeu o estágio, quer durante o mesmo. Ao refletir acerca da prática educativa que se avizinhava fui assaltada por questões como: se estaria à altura do contexto educativo das crianças? Conseguiria desenvolver o trabalho por projeto? Seria capaz de promover

aprendizagens significativas e novas experiências de aprendizagem? Como iria agir perante situações emergentes?

Com o desenvolvimento da minha ação pedagógica, as questões acima mencionadas deram lugar a muitas outras e, no seu conjunto, levaram-me a fazer uma introspeção crítico-reflexiva acerca da mesma e determinaram o caminho a ser percorrido.

1.1.CONTEXTO INSTITUCIONAL

O jardim-de-infância onde desenvolvi a prática educativa situa-se num contexto sociogeográfico urbano, cidade de Coimbra, integra-se num agrupamento de escolas e enquadra-se na rede pública de educação pré-escolar.

A instituição estende-se por quatro pisos incluindo cave e sótão, tem a capacidade de abranger três grupos de crianças e apresenta uma planta funcional assim como recursos e equipamentos essenciais ao desenvolvimento da ação educativa nos diferentes domínios do saber. Esta detém ainda uma certa flexibilidade e adapta-se a momentos e a situações diversas. Por exemplo: uma sala ou um determinado espaço do estabelecimento referido, era capaz de reunir as crianças, transformava-se dando lugar a palestras, a reuniões com os pais, (etc.) e os restantes, desta forma promovia o desenvolvimento sob todos os seus aspetos e, conseqüentemente, a personalidade das crianças (Mialaret, 1976).

Esta é também dotada de um espaço exterior amplo, arborizado, agradável e favorável à prática das mais diversas experiências de aprendizagem quer por iniciativa das crianças quer orientadas pelos adultos.

O meio envolvente de uma instituição influencia, de certo modo, o comportamento da criança, a sua formação e o seu desenvolvimento. O contexto do jardim-de-infância supramencionado é rico em serviços educativos, sociais e de saúde. Nas proximidades existe uma igreja, instituições de diferentes níveis de ensino, forças de segurança, junta de freguesia, um complexo desportivo, um centro de saúde e estabelecimentos comerciais. Estes recursos e infraestruturas assim como o fácil acesso e a localização vantajosa em que a instituição se encontra, contribuem para que possa ser implementada uma ação educativa de qualidade. Segundo Zabalza:” o aluno da escola infantil é um sujeito não setorizável. É toda a criança que vai desenvolvendo, o afetivo, o social, o cognitivo, é um todo integrado com uma

dinâmica intensa, em que o eixo fundamental de vertebração das sucessivas experiências, é o EU e as relações que numa relação bipolar de ida e de volta, de influenciar e ser influenciado, a partir dele se estabelecem com a realidade ambiental” (Zabalza citado por Oliveira-Formosinho, 2000, p. 155). Cabe assim ao/à educador/a remeter esforços para desenvolver as redes de comunicação que coligam a criança ao mundo, quer físico, quer humano (Mialaret, 1976).

Por sua vez, o horário de funcionamento do jardim-de-infância foi elaborado tendo em consideração as necessidades das famílias e ou encarregados de educação. Relativamente à componente letiva, o tempo está dividido em dois períodos: manhã das 9:00h às 12:00h e tarde das 13:30h às 15:30h.

A componente de apoio à família (CAF) inicia-se no período da manhã, das 7:45h às 9:00h com a receção das crianças, ao almoço das 12:00h às 13:30h e prolonga-se após o período letivo até às 18:30h.

De acordo com a Lei-Quadro (lei nº5/97 de 10 de Fevereiro),

Os estabelecimentos de educação pré-escolar devem adotar um horário adequado para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, no qual se prevejam períodos específicos para atividades educativas, de animação e de apoio às famílias, tendo em conta as necessidades destas. O horário dos estabelecimentos deve igualmente adequar-se à possibilidade de neles serem servidas refeições às crianças.

No que se refere ao calendário escolar do jardim-de-infância, este rege-se por normas emanadas do Ministério da Educação.

A equipa educativa assume um importante papel na organização do funcionamento da instituição, no sentido de pensá-la de modo a responder aos interesses, às necessidades formativas das crianças bem como das suas famílias, num quadro de uma educação e cuidado de qualidade. Por isso, importa que, corroborando as ideias de Hohmann e Weikart (2003), os membros da equipa partilhem um idêntico comprometimento ao nível da abordagem educacional e que partilhem informações, planeiem e avaliem, em conjunto, estratégias curriculares.

Através da observação, pude presenciar os constantes esforços de toda a equipa educativa em fomentar e apoiar o desenvolvimento de projetos, atividades e experiências educativas que encorajassem as crianças a tornarem-se participantes ativos, crítico-reflexivos e autónomos.

1.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

O conhecimento do grupo de crianças com quem se trabalha é fundamental, dado que podemos ter em consideração as necessidades formativas do mesmo, e também das manifestadas por cada uma delas, pois “há diferentes fatores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como, as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades das crianças, a dimensão do grupo” (ME, 1997, p. 35). Assim sendo compreender melhor as características de cada criança e do grupo, bem como as suas interações, capacidades e limitações constitui a base do processo educativo (ME, 1997).

Nesta perspetiva tornou-se importante caracterizar, nas suas diferentes dimensões, o grupo de crianças com o qual estagiei, pois assim pude ponderar quais as metodologias e estratégias mais adequadas às faixas etárias e ao ritmo de desenvolvimento de cada uma, tentando respeitar as diferenças individuais de cada uma.

O grupo com o qual desenvolvi a minha ação educativa era constituído por vinte e duas crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, sendo doze do sexo masculino e dez do sexo feminino.

Em meu entender torna-se complicado, em determinadas situações, trabalhar com um grupo heterogéneo e de grande dimensão, com características variadas e diferentes níveis de desenvolvimento. No entanto pude constatar, ao longo da prática pedagógica, que a interação entre os pares promoveu o desenvolvimento, as aprendizagens e a aquisição de competências e saberes, exigindo constantemente um espírito de cooperação e interajuda inequívoco (ME, 1997), subscrevendo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. Para isso torna-se importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm a oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum (p. 35).

Desde o início, a maioria do grupo mostrou-se recetivo a novas experiências de aprendizagem, empenhado em concretizar atividades diversificadas e dinâmicas quer as mesmas fossem indiretamente propostas pelos adultos, quer por iniciativa própria.

Independentemente do grupo apresentar níveis de desenvolvimento distintos, o mesmo funcionava maioritariamente como um só, pois as crianças participavam de igual forma na planificação, na execução e na revisão das tarefas. No entanto sinto que é importante referir que, inicialmente, era necessário solicitar diretamente a algumas crianças que participassem nas experiências de aprendizagem.

Os maiores interesses manifestados pelo grupo incidiram na narração de histórias, em atividades de expressão plástica (desenho livre, pinturas, modelagem), musical (canções, jogos musicais) e dramática (criação de um enredo, dramatizações). Nas atividades de livre escolha, as áreas preferidas eram a da casa, da pista, da expressão plástica e dos jogos, demonstravam ainda um grande interesse pela utilização das novas tecnologias.

Apesar de a sala ter equipamentos e recursos para o trabalho em grande grupo, nós (estagiárias), adotamos essencialmente o método de trabalho em pequeno grupo, pois percebemos através da experiência, que com este podíamos conceder um apoio mais individualizado a cada criança, além de que é proveitosa a interação entre crianças com níveis diferentes de desenvolvimento, competências e saberes, visto que num grupo não existe apenas uma única “janela de aprendizagem”, mas tantas quanto os aprendizes e todas individualizadas quanto eles (Fino, 2001, p. 278).

As regras e normas de convivência em contexto de sala eram do conhecimento do grupo, o que lhes permitia um maior domínio e autonomia da rotina diária, embora por vezes, fosse possível observar a dificuldade das crianças em cumpri-las, especialmente no que se referia a respeitar a vez de cada uma falar nos períodos de trabalho em grande grupo, ao número de crianças que poderia estar em cada um dos cantinhos e à forma de estar na sala (andar devagar, falar baixo, [etc.] e os restantes). Durante a prática educativa incidimos sobre o cumprimento das mesmas, chegamos mesmo a revê-las e a realizar atividades que as envolvessem e demonstrassem a sua importância. Na verdade, a nossa persistência pelo respeito das regras e normas levou-nos a ter um maior e melhor domínio do grupo, assim como ajudou as crianças a respeitarem-se mutuamente, e a tornarem-se mais justas, tolerantes, autónomas, responsáveis e organizadas.

Tentamos também respeitar as atividades de rotina que as crianças já possuíam pois acredito que estas orientam a criança dentro do seu contexto educativo e são fundamentais para a interpretação diária que faz dos acontecimentos, pois permitem-lhe, de forma segura e progressiva, diferenciar e identificar os momentos de trabalho, antecipando-os (ME, 1997).

Acredito que estas fazem com que “o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e de interações positivas” (Oliveira-Formosinho,1998, p. 71).A vivência de uma rotina diária torna-se importante para as crianças porque lhes proporciona maior segurança, na medida em que podem prever o que fazem em cada momento do dia e qual o momento de trabalho que se segue. As rotinas fazem ainda com que as crianças variem situações, se tornem mais autónomas, organizadas e por sua vez mais independentes.

É importante referir ainda que as rotinas conduzem as crianças num processo de confiança no ambiente educativo, estas devem, sobretudo, “permitir às crianças construírem as suas ações sobre os seus planos, interesses e talentos” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 224).

O grupo demonstrou vontade em aprender, implicou-se com empenho em atividades e tarefas de natureza diversa, especialmente se fossem do seu interesse. A criança é um ser com capacidades, necessidades, direitos e talentos, que fala e age à sua maneira, com um ritmo próprio, a seu gosto, confrontando os desafios à sua maneira, vive o momento presente do aqui e agora e explora as situações de acordo com o que lhe é característico ou único.

1.3.CURRÍCULO

Na Educação Pré-Escolar o(a) educador(a) é o(a) construtor(a) e o(a) gestor(a) do currículo dado que não existe um programa predefinido pelo qual se possa orientar, existindo apenas como apoio da sua prática educativa algumas diretrizes estabelecidas nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (ME, 1997).

A literatura é clara ao esclarecer-nos que ao longo da história da educação várias foram, e são, as pedagogias emergentes que levaram à formulação de modelos e métodos que influenciaram e influenciam os agentes educativos no seu processo de intervenção.

Assim sendo, no decorrer do processo de estágio procurei orientar e promover condições e experiências, centradas na criança enquanto protagonista do seu desenvolvimento integral e equilibrado. Para tal enveredei por um conjunto de métodos e modelos pedagógicos que constituíram o suporte da minha intencionalidade educativa. De acordo com Spodek e Brown (2002), cada modelo curricular “assenta em teorias de desenvolvimento e da aprendizagem, em noções sobre a melhor maneira de organizar os recursos e as oportunidades de aprendizagem para as crianças, e em pareceres avaliados sobre o que é mais importante e necessário as crianças saberem” (Spodek e Brown, 2002, p.194).

A pedagogia do Movimento da Escola Moderna guiou o meu estágio, enquanto prática de cooperação entre nós, alunas estagiárias, e as crianças por meio de trocas consecutivas de saberes e partilha de experiências. Tentámos ser meras orientadoras e mediadoras do conhecimento, isto é proporcionar às crianças meios para que estas sejam as principais construtoras da sua aprendizagem ao longo da vida, procuramos fazer com que os educandos assumissem um papel participativo e ativo no desenvolvimento dos seus próprios conhecimentos.

As planificações, os projetos e as atividades ou tarefas a realizar eram negociadas entre nós, aprendizes da prática da docência, e as crianças, tendo por base os conteúdos a abordar (estipulados pela educadora cooperante) e os interesses e saberes das mesmas. Observamos que durante a decisão, a maioria do grupo demonstrava grande capacidade de iniciativa, no entanto as crianças mais novas tinham dificuldade em expressar as suas ideias pois eram muitas vezes subordinadas às vontades das mais velhas. Por exemplo: algumas crianças mais retraídas ficavam muitas vezes em silêncio e não contribuía para a escolha das atividades, quando esta era solicitada, dado que alguns colegas minimizavam essas iniciativas. Com o objetivo de contornar situações deste género, procuramos conversar com o grupo, todos deram a sua opinião acerca da maneira como visualizavam o problema e como seria a melhor forma de resolvê-lo. Através do processo democrático, os interesses de todas as crianças passaram a ser valorizados, salvo raras exceções.

Nos momentos de eleição das tarefas a elaborar e nos períodos de tempo destinado às brincadeiras livres, sempre que não havia consenso ou existia uma grande procura de uma determinada área do espaço da sala, as seleções eram realizadas por intermédio de votos em relação à primeira e por períodos alternados em relação à segunda, visto que em todas as áreas existiam medalhas, sendo que o número de crianças não poderia exceder a quantidade das mesmas. Todas as crianças tinham o poder de decisão. No entanto, se algum educando tivesse quebrado alguma regra da sala ou da instituição era o último a poder seleccionar a área de brincadeira.

Apesar da discrepância de idades, o grupo demonstrou um grande espírito de interajuda, foi importante para nós continuar a fomentar os indícios apresentados, pois pudemos promover a cooperação e a implicação das crianças no sucesso de cada um, através do apoio prestado pelos que têm mais facilidade àqueles que apresentam maiores dificuldades. Coube-

nos estimular esta interação, respeitando as características de cada criança de forma a garantir o sucesso de todos.

A disposição da sala em áreas, a distribuição dos materiais pelas mesmas e a organização das rotinas diárias foram aspetos que salientaram a intervenção da educadora cooperante ao nível de uma orientação construtivista, apoiando-se particularmente no âmbito do currículo *High-Scope*.

Como somos apologistas deste modelo pedagógico, demos continuidade ao trabalho realizado pela profissional em Educação Pré-Escolar visto que acreditamos que a organização do espaço deve ser acessível às crianças, elas fomentam a sua autonomia e experienciam tudo o que as envolve, fazendo desta experiência uma aprendizagem ativa, onde estas têm o poder de escolher, utilizar e manipular, e ainda, de desenvolver papéis sociais e relações interpessoais concedendo assim uma vivência plural da realidade (Oliveira-Formosinho, 1998).

O espaço da sala encontrava-se organizado em oito áreas distintas, bem definidas e localizadas de uma forma lógica, como se pode observar através da planta da sala (apêndice A): área da casa, área dos jogos, área da manta/biblioteca, área das construções, a área da expressão plástica, a área da tecnologia, a área da pista e na área do supermercado. Estas permitem às crianças a implicação em atividades diversificadas e experimentação de múltiplos papéis, proporcionando-lhes ampliar experiências e, por conseguinte, aceder a aprendizagens de natureza diversa e progressivamente mais complexas.

Em cada área existiam materiais suficientes para que várias crianças ou pequenos grupos trabalhassem ao mesmo tempo. Como supramencionado, existiam nesses espaços “medalhas” que cada criança devia colocar ao pescoço quando se encontrava no local, permitindo uma maior organização e melhor orientação dos mesmos.

A estrutura curricular do modelo *High-Scope* esteve também presente na organização da rotina diária e na interação adulto-criança e adulto-adulto. As tarefas em que o grupo participava eram orientadas por nós, contudo as crianças contribuíam veementemente para decisão das mesmas, sugerindo atividades nos momentos destinados à planificação e também nos espaços temporais mais flexíveis, existindo assim uma cooperação na construção da gestão do tempo. A rotina constante, permitiu criar experiências educacionais positivas e oportunidades de aprendizagem, iguais, para todo o grupo de crianças, como também ofereceu à criança uma maior segurança e autonomia.

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* constituíram um apoio e uma referência durante a prática educativa. Não sendo um programa destinado a estabelecer as aprendizagens a efetuar pelas crianças, as OCEPE, contem flexibilidade e a possibilidade de fundamentar as decisões sobre a prática em diversas opções educativas, não perdendo de vista o desenvolvimento de respostas educativas de qualidade (ME, 1997).

Estas funcionam como um referencial importante para orientação da componente educativa da educação pré-escolar, visando promover a melhoria da sua qualidade. A importância deste documento baseia-se nas sugestões que aponta para a concretização das finalidades e linhas orientadoras da Educação Pré-Escolar. Encontra-se ainda nas OCEPE uma fonte importante para nos ajudar a refletir sobre os saberes básicos a promover pela educação pré-escolar (ME, 1997).

Como as temáticas a abordar com as crianças, foram sugeridas e estipuladas pela educadora cooperante, as OCEPE foram um instrumento fundamental para podermos planificar, refletir e avaliar a nossa intencionalidade educativa e estabelecer objetivos a alcançar quer por nós quer pelo grupo, tendo constantemente em consideração a criação de um ambiente educativo que permitisse o envolvimento das crianças em experiências que favorecem uma construção articulada de saberes relativos às diferentes áreas e domínios do conhecimento, visando a progressão e o bem-estar de todos.

1.4.DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA EDUCATIVA

Compreender e organizar as aprendizagens a desenvolver pelas crianças, implica promover um processo educativo em que a planificação, a ação e avaliação se apresentem numa dimensão integrada e flexível. Foi considerando esta perspetiva que procurámos estimular as capacidades das crianças em todas as áreas e domínios com vista a um desenvolvimento equilibrado da sua personalidade e das suas potencialidades e promover a sua estabilidade e segurança afetiva.

Nesse processo tentamos não perder de vista os interesses pessoais das crianças, expressos pelo seu desejo de conhecer e de procurar respostas para questões que se colocavam, bem como as suas necessidades formativas, no sentido de ajudá-las a progredir.

É importante expressar ainda que não nos foi facultado, o acesso ao Projeto Educativo de Agrupamento/Instituição e ao Projeto Curricular de Sala/Grupo. As informações foram recolhidas por meio da observação direta e de conversas informais e formais com os profissionais da instituição de ensino.

Esta privação implicou um enfoque mais atento e reflexivo de todo o contexto educativo. Para o poder compreender na sua globalidade, foi essencial ter em consideração as várias dimensões da intervenção que se supõe observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular, como sugerem as OCEPE (ME, 1997).

1.4.1. OBSERVAÇÃO

A observação demonstrou ser uma estratégia fundamental para o exercício da prática, pois a mesma implicou um trabalho de análise de todo o contexto educativo, o que me permitiu conhecer o meio institucional, as metodologias, a relação com os pais e com outros parceiros educativos, as crianças e o grupo. Consegui saber quais eram os seus interesses, as suas potencialidades e limitações e ainda, adequar as minhas estratégias a cada uma delas (ME, 1997).

A mesma esteve constantemente presente ao longo da minha ação educativa e foi privilegiada no âmbito de uma observação centrada na ação da criança, durante a realização dos seus trabalhos autónomos e das suas brincadeiras independentes. Mostrou-se determinante para o fluir prática, uma vez que tive oportunidade de verificar qual era a postura da educadora cooperante dentro e fora da sala, qual a metodologia que seguia, as estratégias utilizadas e os aspetos mais proeminentes da sua rotina com as crianças.

A observação permitiu-me ainda investigar os aspetos facilitadores e dificultadores do trabalho. É muito importante conhecer como é que as crianças aprendem, como se relacionam, como percecionam a escola e a atuação do(a) educador(a)/professor(a), as suas preferências e interesses, na escola, na família e noutros espaços. Na sua essência, a observação facilitou o conhecimento do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças, possibilitou a organização de um ambiente educativo e a elaboração de uma planificação que

foi ao encontro das suas necessidades e interesses para proceder, posteriormente, a uma avaliação contínua dos seus progressos e da intencionalidade da intervenção educativa.

1.4.2. EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM: A SEMANA DA LEITURA

No preâmbulo da nossa intervenção educativa foi-nos sugerido, pela educadora cooperante, que abordássemos a temática da leitura, visto que a mesma estava integrada no Projeto Curricular de Grupo e ia ao encontro do dia mundial do livro. Assim sendo começamos a refletir e a planificar (apêndice B) os nossos propósitos educativos com o intuito de atender aos interesses e motivações de cada criança e de organizar os recursos essenciais à realização das tarefas (ME, 1997). Com o intuito de construir um plano de ação apropriado, tentamos sempre relacionar as nossas planificações com outras ferramentas, nomeadamente a observação, cruzando dados, informações, conhecimentos e reflexões.

Apesar de saber que a planificação parte das exigências da própria prática e que não é um documento rígido e absoluto, pois sofre constantemente modificações face às condições reais (Libâneo, 1994), foi com ansiedade e incerteza que assisti à alteração da mesma no primeiro dia de intervenção educativa.

Elaborar um plano de ação transmite ao/à educador/a uma maior segurança e confiança no seu desempenho enquanto profissional da educação. No entanto, com a sua alteração, este(a) terá de ser resiliente e transversal de forma a ultrapassar e resolver os problemas que surgem no desenrolar da sua prática. Com esta ideia subjacente tentamos contornar as barreiras impostas com eficiência e sucesso.

Inicialmente era pretendido que as crianças, com o nosso apoio, criassem uma história em conjunto, em que todas teriam a oportunidade de participar e dar o seu contributo para a elaboração da mesma, o tema desta seria livre e a criatividade e a imaginação seria despontada, ou era essa a nossa intenção.

A associação Ajudaris pelo terceiro ano consecutivo e em parceria com diferentes entidades é pioneira de um projeto inovador de incentivo à leitura e escrita. São convidadas a participar no mesmo instituições de diferentes níveis de ensino cujo propósito é a produção de histórias relacionadas com a solidariedade social. Estas são posteriormente ilustradas por artistas conceituados a nível nacional e integradas num livro, colocado posteriormente à venda e o valor do mesmo reverte integralmente para o apoio a crianças e famílias carenciadas.

Considerando este desafio aliciante, uma mais-valia para as crianças, a instituição de educação pré-escolar decidiu participar no mesmo. No entanto, desconhecemos este projeto e apenas ficamos a conhecê-lo nas vésperas da entrega final.

No primeiro dia de intervenção, a educadora cooperante explicou-nos que se aproximava o final do período estipulado para a participação no projeto da Ajudaris e pediu que utilizássemos a história que seria elaborada, como integrante do nosso plano pedagógico. Atendemos ao seu pedido. Na altura pensei que seria o mais acertado visto que era inoportuno que o grupo participasse, no mesmo dia, em duas atividades muito semelhantes; a meu ver a atividade iria decorrer de acordo com as nossas intenções, simplesmente em vez de um tema livre seria pedido às crianças que elaborassem uma história com enfoque na solidariedade.

Mas nem tudo correu como previmos... A educadora geriu o grupo e deixou-nos como meras observadoras, o que me inquietou um pouco. Começou então a criar o conto com as crianças recolhendo apenas as ideias das crianças com 5/6 anos, o que impulsionou a demonstração de desinteresse por parte das restantes crianças, foram ignoradas também as conceções dos restantes membros, por exemplo um dos meninos de três anos salientou por diversas vezes que queria que houvesse um dragão na história. Face à insistência do mesmo, a educadora pediu para que o grupo votasse, e para desilusão do mesmo, o pedido não foi aprovado devido à falta de consenso.

Apesar dos imprevistos que surgiram decidimos dar continuidade ao nosso plano de sessão. Como resposta a uma das principais necessidades educativas que identificámos, isto é, alargar as oportunidades das crianças de três anos de conhecerem melhor as figuras geométricas e efetivar as aprendizagens dos restantes educandos, entendemos assim oportuno reunir, em grande grupo, para discutirmos o conhecimento conceptual das figuras geométricas, onde as mesmas podem ser encontradas e deixando ciente que estas podem ser usadas para criar outras formas.

Uma das conclusões que retiramos durante a fase de observação foi a falta de atividades, oportunidades de aprendizagem e estímulo das crianças com três e quatro anos de idade, estas maioritariamente ocupavam-se em brincadeiras livres e muito esporadicamente é que trabalhavam em grande ou pequeno grupo. Ao acompanharmos as brincadeiras dos mesmos, tomamos consciência de que alguns não conheciam determinadas figuras geométricas, nem conseguiam fazer a associação das mesmas em situações do quotidiano; por exemplo num desses momentos um menino manipulava um jogo com formas geométricas e eu perguntei-lhe

o nome das mesmas, este reconheceu o quadrado e o triângulo mas não sabia como se chamava o retângulo, dizia que o círculo era uma bola, quando o questionei com alguns exemplos sobre o formato do sol, ou o padrão de umas calças aos quadrados que uma menina tinha ele não conseguiu associar as formas a essas representações.

Assim sendo a nossa opção pedagógica recaiu sobre a utilização de metodologias de ensino que despertassem o interesse das crianças em fazer conexões do mundo real com determinados conceitos matemáticos, pois, subscrevendo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, “cabe ao educador partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (ME, 1997, p.73). Desde muito cedo as crianças possuem conhecimentos sobre geometria que são adquiridos intuitivamente. Acreditamos que os mesmos devem ser ampliados durante a educação pré-escolar e ser valorizados e tomados como ponto de partida para a compreensão de escala e perspectiva, forma, medida, proporção e simetria. A visualização engloba capacidades relacionadas com a forma como as crianças têm a perceção do mundo que as rodeia, e envolve observação, manipulação, transformação e interpretação de objetos e as relações entre os mesmos. Como referenciou Clements (1999) citado por Minetola, Nelson e Serr (2012) “ as ideias sobre a forma não provém da visualização passiva. Em vez disso elas vêm do corpo das crianças, das suas mãos, olhos... e mentes... embutidos na ação” (p.435).

Para além da discussão relativa às figuras geométricas, sugerimos às crianças que criassem um livro de sala/grupo com a história que tinham elaborado no início da manhã para a associação Ajudaris. Foi lançado ainda o desafio de as ilustrações serem realizadas pelos mesmos através da produção de figuras/elementos ou personagens da história a partir da manipulação das figuras geométricas, para complementarem a ilustração as crianças poderiam ainda fazer um desenho livre. Tentamos proporcionar aos educandos diferentes ambientes de aprendizagem, o saber trabalhar em grupo e utilizar diferentes metodologias que despertassem o interesse das crianças e fizessem que as mesmas retivessem conceitos a longo prazo.

As crianças de três anos foram então picotar figuras geométricas desenhadas por nós e os restantes recortaram-nas. Como trabalharam em grande grupo, senti algumas dificuldades em atender às necessidades das crianças, porque apesar de me ter focalizado mais nos educandos com três anos, (antevi que seriam estes que teriam mais dificuldades na execução da tarefa), houve crianças das restantes faixas etárias que precisavam do meu auxílio e atenção. Criamos

falsas expectativas em relação à autonomia e ao espírito de interajuda entre crianças pois o que retivemos das observações que efetuamos não se aplicou nesse determinado dia.

Pensamos, erradamente que trabalhar em grande grupo seria uma boa opção pedagógica e tomamos como certo que as crianças com quatro, cinco e seis anos seriam capazes de serem autónomas no decorrer da atividade. Outro aspeto que não tivemos em consideração foi a limpeza do espaço e a arrumação dos materiais por parte das crianças no término da tarefa, bem como o gerir adequadamente as áreas que estas usufruíam no período de “brincadeiras livres”.

Depois do almoço, sentadas em grande grupo na manta, as crianças ouviram uma história e houve um diálogo sobre a importância da leitura. Algumas crianças referiram que, passo a citar, *ler é importante porque aprendemos coisas novas; ao lermos percebemos o que está escrito nos livros; podemos ler o que escrevemos*, (etc.) e os restantes. Falamos ainda dos elementos que estão presentes nos livros como a capa, a contracapa, as bordas, as guardas, o nome do autor e do ilustrador, o texto escrito e as ilustrações. Pedimos ainda que as crianças trouxessem os seus livros preferidos, para serem lidos ao longo das duas semanas em que a temática seria abordada.

Após a conversa acima mencionada, optamos por utilizar uma metodologia/estratégia diferente da que empregamos de manhã. As ilustrações foram efetuadas, à vez, em pequenos grupos, enquanto que o resto das crianças se ocupavam das brincadeiras livres. Inicialmente observei que algumas crianças que não tinham participado na elaboração da história estavam desmotivadas para a execução da tarefa, no entanto após manipularem as figuras geométricas e ao darem asas à sua criatividade e imaginação ficaram cada vez mais empenhadas e interessadas na mesma. Estas manifestações foram evidentes nas suas conversas e no produto final (apêndice C). Por exemplo o menino que queria que o conto tivesse um dragão, não queria ilustrar outros elementos pertencentes à história; após uma negociação, sabendo de antemão que este tinha um especial interesse por animais, propusemos que fizesse a representação das pulgas ou do gato; foi realmente gratificante ver o seu entusiasmo e o processo de construção do seu trabalho. Durante dias não falou de outra coisa.

Uma vez que o mérito da história e da ilustração pertencia inteiramente às crianças, julgamos que deveriam ser estas a escrevê-la, a cargo desta tarefa ficaram os(as) meninos(as) de quatro, cinco e seis anos. Os mesmos também recortaram letras de revistas e colaram com o intuito de criarem o título do livro.

No dia seguinte, algumas crianças propuseram ao grupo fazerem a dramatização da história, todos concordaram com a ideia e definimos, em conjunto, os recursos que seriam necessários para a concretização desta ação. Ficou então acordado que seria necessário um cenário, que as crianças acabaram por desenhar e pintar (apêndice D), formarem pequenos grupos visto que existiam poucas personagens e assim todas as crianças podiam representar em tempos diferentes, e construir adereços (apêndice E) para os intervenientes da dramatização.

Assim as ações que concretizamos ao longo dos restantes dias passaram pelo plano que definimos para o teatro e para a construção do livro. A dramatização do conto, teve lugar no último dia destinado ao tema da leitura (apêndice F). As crianças fizeram ainda, com o nosso auxílio, um pequeno livro que levaram para casa para criarem uma história com os pais e encarregados de educação (apêndice G).

1.4.2.1. REVOLUÇÃO DE 25 DE ABRIL

Com a aproximação do feriado nacional do 25 de abril, a educadora propôs que déssemos a conhecer um pouco da história desta data comemorativa e fizéssemos uma atividade a nosso gosto (apêndice H – planificação). Deste modo, iniciei o tema lendo uma história, adaptada por mim, utilizando as TIC, nomeadamente o PowerPoint. As crianças mostraram-se muito interessadas e motivadas e pediram para repetir. Na minha opinião, a liberdade e o e o que é “ser livre” são conceitos difíceis de trabalhar com as crianças, assim o diálogo que se seguiu ao conto proporcionou uma maior compreensão por parte das mesmas. Trabalhei o tema através de exemplos, comparando o que era restrito antes do 25 de abril de 1974, com os benefícios que a revolução proporcionou na sociedade da época e na atual. Falamos ainda da importância da revolução e do simbolismo do cravo. Nesta fase, antes da atividade que tínhamos planeado, perguntei às crianças o que era para elas ser livre, registei as respostas que foram, sem qualquer dúvida, impressionantes, por exemplo, “ser livre é podermos estar com os amigos”; “ser livre é poder ir à escolinha”.

A tarefa que as crianças concretizaram resumiu-se à elaboração de cravos de papel procedendo à colagem de bocados de revista cortados à medida num cartão, e ao desenho do caule e das folhas da flor. Algumas meninas de cinco anos, com a orientação da educadora, passaram a computador as respostas que deram relativamente à liberdade e imprimiram-nas. Nas frases impressas cada criança associou um desenho às mesmas e colocou no cartão (apêndice I).

1.4.2.2. REFLEXÃO

Fazendo uma retrospectiva desta experiência de aprendizagem, devo salientar que a nossa ação foi um processo contínuo e não gradual como estaria estipulado, contudo em todos os momentos pudemos contar com o apoio e dedicação da educadora. No final de cada dia fizemos uma análise reflexiva, em parceria com a educadora, valorizando os métodos e estratégias que resultaram bem para o desenvolvimento das aprendizagens, competências e saberes das crianças, e salientando os aspetos menos bons que precisávamos de reformular. A maioria das crianças mostrou-se participativa, comunicativa, motivada e interessada no desenvolvimento das atividades.

No que se refere à avaliação do processo educativo, apoiámo-nos essencialmente nos registos e reflexões que fomos promovendo ao longo da intervenção. Estes ajudaram-nos a adequar a ação às necessidades das crianças e do grupo. Tomámos ainda em consideração as produções das crianças pois tivemos a preocupação de conhecer as características pessoais e de aprendizagem de cada criança e do grupo, o que não foi tarefa fácil dada a dimensão extensa que este apresentava (Decreto Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto). Procurando superar essa dificuldade, foi útil o trabalho em pequenos grupos. Todavia, o trabalho em grande grupo permitiu também gerar incentivo, questionamento, pensar e debater ideias próprias e dos outros. De acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997) “a avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança.” (p. 27).

Ao refletir e analisar a minha intervenção educativa nesta primeira fase de intervenção pedagógica, devo referir que apesar de algumas dificuldades iniciais, sinto que evoluí

enquanto futura profissional. Com a prática consegui perceber que estratégias e metodologias devo aplicar com determinadas crianças e com o grupo; o que funciona e o que deve ser colocado de parte quer no geral, quer em determinadas situações. Estou também a tentar desconstruir, gradualmente, o modo tradicional que me foi inculcido ao longo da minha vida escolar e a tentar aplicar o modelo socio-construtivista (utilizado pela educadora) do qual me tornei apologista. No entanto tenho de admitir que esta barreira tem sido um pouco difícil de derrubar.

1.4.3. TRABALHO POR PROJETO

Realizar e exercer uma prática que considero potenciadora de aprendizagens significativas, tornou-se a minha preocupação central no decorrer do estágio em educação pré-escolar. Assim sendo recorri, durante a fase que antecedeu a implementação e a gestão do projeto pedagógico, a uma revisão bibliográfica na qual privilegiei a pesquisa no âmbito do Trabalho por Projeto na Educação Pré-Escolar. Esta permitiu-me desenvolver, incentivar e antecipar processos de aprendizagem e de construção de saberes, com o intuito de estimular as capacidades emergentes das crianças (Katz & Chard, 1997).

A Educação Pré-Escolar representa no percurso formativo e de vida das crianças uma importância significativa. É nesta etapa educativa que são definidas as competências e aptidões que farão que cada criança possa continuar a aprender e, em que, o acesso ao saber se pode tornar, ou não, uma realidade (Delors, 1996). Tendo a consciência destes aspetos e, apesar das leituras bibliográficas que realizei, senti-me insegura por ter de colocar em prática uma metodologia de ensino que era novidade tanto para mim como para as crianças, mas a verdade é que segundo Katz e Chard (1997) “a abordagem por projeto cria desafios contínuos aos professores e, desta forma, pode contribuir para tornar o trabalho do professor interessante e profissionalmente satisfatório” (p.105).

O tema do projeto que desenvolvemos com o grupo foi selecionado pelas educadoras cooperantes do jardim-de-infância. Este estava pré-estabelecido desde o início do ano letivo e as datas para tratar o mesmo já estavam fixadas. Segundo a nossa educadora, o tema, “os reis de Portugal”, ia ao acordo dos interesses das crianças e promovia um currículo escolar equilibrado.

Ao tomarmos conhecimento do tópico do projeto, eu e a minha colega de estágio fizemos uma antecipação, selecionando títulos e subtemas relacionados com o mesmo. É claro que essa antevisão não seria definitiva visto que iria depender do que as crianças queriam descobrir sobre o tema e do que elas tinham intenção de fazer. Mas permitiu-nos resolver alguns problemas que foram surgindo, por exemplo, sabemos que Portugal foi governado por um grande número de reis (trinta e cinco) e que seria impossível tratar todos e não sendo este um dos pressupostos da Educação Pré-Escolar, no curto espaço de tempo que tínhamos disponível, por isso decidimos focar-nos em apenas quatro pela relevância histórica que tiveram para o meio local e para o nosso país. Estes foram D. Afonso Henriques por ter sido o 1º rei de Portugal, D. Dinis pela sua ligação à cidade de Coimbra, D. Manuel I pelo seu contributo nos descobrimentos portugueses e D. Sebastião. Selecionamos este último rei por ter sido coroado ainda criança e principalmente pela lenda que marcou o seu reinado, lenda essa, que nos baseamos para criar a situação desencadeadora do projeto.

Após fazermos pesquisas com o intuito de aprofundarmos mais os nossos conhecimentos sobre o passado histórico do nosso país, elaboramos uma carta fictícia onde o remetente, o rei D. Sebastião, fazia a um apelo a quem a encontrasse (apêndice J).

Apesar da linguagem utilizada na carta não ser inteiramente adaptada às crianças de idade pré-escolar, julgo que através desta as crianças puderam partilhar, negociar, exprimir e até criar significados, aumentando o seu repertório crescente de palavras, frases e expressões (Katz e Chard 1997).

A carta que utilizamos como impulsionador do projeto foi colocada no sótão da instituição, que é utilizado como arrecadação e onde as crianças, que não se fazem acompanhar de um adulto, estão impedidas de ir. Pedimos então ao grupo que nos desse a conhecer o último piso do jardim-de-infância, usando a desculpa de nunca lá termos ido.

Na sua maioria, as crianças em idade pré-escolar são extremamente curiosas e estão dotadas de uma extraordinária vontade de descobrir e de dar sentido ao mundo à sua volta (Vasconcelos, 2012). A verdade é que o invulgar e o inesperado atrai facilmente as crianças, apesar de todos os materiais que estavam presentes no sótão estas conseguiram identificar facilmente, uma folha escrita de aspeto antigo sobre um baú. Este elemento despertou a curiosidade e suscitou o interesse, pois demonstraram grande excitação e pediram de imediato para lermos o documento.

Já na sala, as crianças ao assimilarem o que ouviram propuseram de imediato que ajudássemos o rei. Em grande grupo e, através do diálogo foram lançados desafios e problemas que teriam de ser resolvidos. Tentamos não confirmar as teorias e as conceções das crianças, mesmo sendo estas consideradas corretas, visto que julgamos importante incitar nos aprendizes o espírito crítico e o raciocínio, além de que a exposição de diferentes ideias permite que cada criança construa noções mais complexas e precisas de um determinado tema e do meio envolvente (ME, 1997).

A discussão aberta do tópico revelou-nos o grau de familiaridade que as crianças tinham com o tema, tomamos notas das suas opiniões e comentários que nos vieram facilitar, em conjunto com o grupo, a elaboração da teia/planificação. Uma das primeiras conclusões a que a maioria das crianças chegou foi que, para poderem descobrir a identidade do monarca que escrevera a carta, teriam de aprender mais sobre os reis de Portugal. Tomando esta opinião como ponto de partida foi levantado o problema de como é que iriam/queriam pesquisar, de seguida como referi anteriormente, as crianças revelaram o que pensavam saber sobre a temática e numa fase posterior enumeraram o que queriam descobrir e o que desejavam fazer. Transcrevemos tudo numa grande folha de papel de cenário, que ficou afixada no placard da sala e as crianças fizeram o seu registo através de desenhos para se poderem lembrar e compreender o que este queria transmitir (apêndice k). A teia de conceitos permitiu que nos focássemos nos subtópicos, colocando desta forma um *zoom* sobre o tema central, correspondendo assim às necessidades das crianças e levando as mesmas a fazerem aprendizagens mais efetivas.

Como referi anteriormente o Trabalho por projeto era uma metodologia de ensino que desconhecia, logo desde o início, todas as ações realizadas eram completamente novas para mim. Senti-me apreensiva e um pouco perdida mas tentei sempre não deixá-lo transparecer às crianças, pois ao fim e ao cabo conhecia a teoria, faltava-me apenas outro aspeto muito importante, a prática. Mas com o decorrer do tempo fui-me sentindo cada vez mais segura e confiante. Isso também ficou a dever-se ao feedback positivo que a maior parte das crianças demonstravam. É realmente recompensador perceber o entusiasmo, o empenho e a motivação que eles emitiam. Estas características constituíram, na minha opinião, molas impulsionadoras de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 1998). Daí ter sido importante tirar partido da curiosidade e interesses que as crianças manifestaram e de ter sido favorecido o seu envolvimento em atividades de pesquisa, observação e exploração.

Apercebi-me das motivações da maioria das crianças através dos seus momentos de brincadeiras livres. Na casinha por exemplo, os(as) meninos(a) imaginavam constantemente tratar-se de um palácio e vestiam-se com os tecidos que estavam presentes e “transformavam-se” em reis, rainhas, príncipes e princesas e até em cavaleiros e damas da corte. Quando estavam na manta, se algum dos elementos do grupo exprimia um comportamento considerado perturbador, as restantes crianças chamavam à atenção deste, explicando que esse não era o comportamento adequado de um “rei”, “príncipe”, “princesa” ou “rainha” pois estes eram caracterizados por terem “boas maneiras”. O projeto foi também marcado pelo empenho das crianças, durante as fases anteriores da prática educativa (fase de observação, reconhecimento e integração) tive a oportunidade de ser consciencializada de que no grupo havia crianças que estavam quase sempre predispostas a trabalharem, enquanto outras faziam de tudo por passar despercebidas, explicando muitas vezes que só queriam brincar. Durante o projeto, estas últimas ofereciam-se constantemente para realizarem as tarefas em primeiro lugar, apesar de saberem que todos teriam a oportunidade de concretizarem as mesmas, mas claro, em tempos diferentes. Visto que durante o projeto optámos por trabalhar em pequenos grupos, como referem Hohmann e Weikart (2009) “o tempo de pequeno grupo quando planeado tem em vista os interesses das crianças, encorajam-nas a fazer coisas de que são capazes e que gostam de realizar” (p. 375). Tentamos constantemente que os grupos fossem mistos pois acreditamos que esta heterogeneidade de idades dá a oportunidade de as crianças mais novas observarem e aprenderem os conhecimentos das crianças mais velhas e atividades mais complexas. Do mesmo modo que, as crianças com maior idade podem consolidar os seus próprios conhecimentos ao ensinar as crianças mais novas (Benware e Deci, 1984, citado por, Katz e Chard, 1997).

Tínhamos constantemente à disposição das crianças diferentes atividades, enquanto algumas e concentravam numa determinada tarefa, as restantes crianças podiam realizar outras, ou então dedicar-se aos momentos de brincadeiras livres que estavam sempre presentes (apêndice L). Julgo relevante referir também, que em muitas das atividades as crianças que as estavam a desempenhar não queriam ceder o lugar aos colegas, por exemplo ao pintarem os cenários e o painel de fotos, apesar das crianças trabalharem em pequeno grupo, todas deveriam ter a oportunidade participar, mas muitas das crianças queriam fazê-lo sozinhas.

Compreendemos também a escala do envolvimento das crianças com o projeto, através do feedback dos pais. Segundo estes, a temática do projeto ultrapassou a fronteira do jardim-de-infância e começou a estar presente em muitas das situações quotidianas das crianças, quer em casa com as pesquisas que faziam em conjunto com os familiares, quer nas compras em que pediam aos pais/encarregado de educação que comprassem algo relacionado com o tema, como arcos e flechas, espadas, tiaras de princesas, roupas, (etc.) e os restantes. Fizemos questão que os pais e/ou encarregado de educação estivessem implicados no projeto direta ou indiretamente, pois cremos que a cooperação entre a instituição e a família leva as crianças a melhorarem as suas aprendizagens e faz com que os pais fiquem mais bem informados, acerca da educação e da escola (Marques, 2001). Apesar de nem todos os pais terem tido predisposição para se envolverem na temática, na realidade a maioria destes tiveram um papel importante na partilha de informações, na cedência de livros, filmes e músicas relacionados com o tema e com as pesquisas que eram por vezes realizadas em casa por iniciativa das próprias crianças. Os pais de uma menina de outra sala do jardim-de-infância, que são professores de história, promoveram uma ação esclarecedora relacionada com o tema do projeto, onde todas as crianças tiveram a oportunidade de participar. A mesma consistiu na exposição de pequenos vídeos animados sobre dois dos reis de Portugal (D. Afonso Henriques e D. Dinis) e também sobre os castelos e os descobrimentos portugueses. Para esta sessão em contexto de sala, selecionamos por unanimidade três questões que as crianças tinham relativamente ao ponto da teia de conceitos, o que queremos descobrir, para esclarecerem com os professores de história, efetuando mais tarde o registo através do desenho.

Este esclarecimento serviu, de certa forma, como um método de pesquisa mas como seria de esperar não foi o único. Para além das pesquisas realizadas em casa em cooperação com os pais, as crianças puderam experienciar momentos de pesquisa também na sala. As crianças aderiram entusiasticamente a estes períodos em que nós (estagiárias) tivemos em atenção diferentes formas de exploração com o intuito de não tornar o trabalho monótono o que levaria a uma falta de interesse por parte das crianças. Seguindo esta linha de pensamento, facultamos diferentes tópicos de pesquisa em que as crianças escolhiam o que queriam pesquisar segundo os seus interesses, foram realizadas atividades de grupo em que posteriormente cada grupo apresentava o seu trabalho aos colegas. Através destas atividades as crianças sentiram-se “valorizadas” com as descobertas feitas através do trabalho em grupo.

Como sublinha Pereira (2002) “as atividades práticas mobilizam as crianças, aumentam o seu interesse (...) e suscitam o seu entusiasmo” (p. 93).

Durante o projeto propusemos às crianças atividades de consolidação de conhecimentos em situações de caráter lúdico, nestas ocasiões valorizamos uma vez mais o trabalho de grupo e de cooperação. Por exemplo, numa dessas atividades de consolidação as crianças foram divididas em igualmente por três grupos. A cada grupo foi dado placas com as letras “A, B ou C”, um elemento de cada grupo retirava, à vez e à sorte, um papel onde havia uma pergunta de escolha múltipla, o intuito é que cada pequeno grupo conversasse entre si e quando chegasse a uma conclusão levantava a placa com a resposta que consideravam correta. Na minha opinião, as crianças gostaram muito da atividade, todos os grupos responderam acertadamente e também pude compreender que a interajuda entre os pares levou a que houvesse uma consolidação mais efetiva dos conhecimentos. Em suma, as atividades de consolidação tiveram um efeito positivo nas crianças e conseqüentemente no projeto.

No final da pedagogia implementada percebi com satisfação que as crianças ultrapassaram as minhas expectativas relativamente aos conteúdos aprendidos pois tinham conhecimentos de tópicos que inicialmente nem constavam no plano, como as personalidades históricas que descobriram o Brasil e o caminho marítimo para a Índia, quem tinha sido o último rei de Portugal, o nome dos pais do rei D. Sebastião, (etc.) e os restantes.

Posso afirmar convictamente que houve uma evolução significativa em quase todas as crianças relativamente à sua autonomia, ao espírito crítico e reflexivo, às suas predisposições para realizar as tarefas, à resolução de problemas...

1.4.3.1. REFLEXÃO

Ao perguntar a mim própria se realmente desenvolvi um projeto, julgo que sim. Conseguimos concretizar todas as ações que tínhamos em consideração e realmente houve uma aprendizagem significativas por parte das crianças, mas houve situações de tensão entre nós (estagiárias) e a educadora cooperante. Relativamente ao apoio e acessibilidade não tenho quaisquer razões de descontentamento, desde o primeiro dia, a educadora, sempre se mostrou muito feliz com o nosso trabalho e deixava-nos constantemente à vontade para concretizarmos as nossas intenções e desenvolvermos o nosso projeto. No entanto com a aproximação da festa final pressionava cada vez mais o nosso trabalho, pois queria que

organizássemos a mesma nem que para tal colocássemos o projeto de parte. É claro que fizemos de tudo para que houvesse uma integração entre os dois, visto o tema do nosso projeto e o da celebração ser o mesmo, e penso que conseguimos! Adaptamos as atividades de forma a corresponder às necessidades que surgiram, por exemplo o teatro (apêndice M) passou a ser parte integrante da apresentação para a festa, as roupas e os adereços que as crianças foram elaborando ao longo do projeto vieram a ser utilizados pelas personagens na dramatização, se bem que tivemos de criar em conjunto com as crianças, novos adereços (para os animais que surgiram no guião), e colocamos de parte a ideia inicial de o castelo ser efetuado através de uma maquete e passou a constituir o cenário.

Com tudo isto, a festa passou a ser o culminar do Trabalho de Projeto uma vez que ao haver uma validação junto dos seus pares, familiares e de toda a comunidade educativa, o trabalho realizado certificou as crianças de que, o seu esforço foi reconhecido pelos outros e evidenciou que o conhecimento é um bem comum que deve ser partilhado por todos (Guedes, 2011).

No projeto pedagógico em estive envolvida, procurei promover uma formação que favorecesse aprendizagens integradas e coerentemente orientadas para a afirmação pessoal, o desenvolvimento do espírito de iniciativa, da curiosidade, da autonomia e da autoconfiança. As atividades foram realizadas, de uma forma integrada, o que conduziu a aprendizagens com incidência privilegiada nas áreas do conhecimento do mundo e da expressão e comunicação, e nos domínios da expressão plástica e da expressão dramática. Procurei, ainda, criar um clima de livre expressão, reforçado pela valorização das experiências de vida das crianças e dos valores transmitidos e experienciados. Foi valorizado o encorajamento à ação, a experimentação e a escolha de materiais e atividades, usufruindo as crianças de oportunidades para explorar, perguntar e responder a questões, resolver problemas e interagir com colegas e adultos.

2. 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) corresponde à primeira etapa da escolaridade obrigatória em Portugal. De carácter universal e gratuito, o Ensino Básico pretende assegurar uma formação geral, equitativa e comum a todas as crianças do nosso país (ME, 2004). As competências e saberes a serem adquiridos neste nível de ensino são predefinidos pelo

Ministério da Educação, através do Currículo Nacional do Ensino Básico, o qual se rege por princípios e valores orientados pelos pressupostos da Lei de Bases do Sistema Educativo. Estes implicam que os alunos realizem experiências de aprendizagem significativas, ativas, diversificadas, integradas, transversais e socializadoras de forma a garantir e promover o sucesso escolar.

Cabe então ao/à professor/a adotar estratégias e metodologias que promovam ambientes ricos, estimulantes, diversificados e favoráveis a novas experiências de aprendizagem. É importante ainda que estes respeitem a individualidade, as necessidades, as diferenças e os ritmos de cada criança. A *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º Ciclo* (2004) nomeia “três grandes objetivos gerais” para o Ensino Básico que assentam sobre: “criar condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social”, “proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes” e “desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática” (p.12).

2.1.CONTEXTO INSTITUCIONAL

A instituição de ensino onde desenvolvi a minha prática educativa em 1º CEB, pertence à rede privada de educação escolar, situa-se num contexto sociogeográfico urbano, na cidade de Coimbra, e abrange todos os níveis de ensino, sendo eles, Educação Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário, tendo uma totalidade de novecentos e oitenta e dois alunos.

O edifício principal estende-se por quatro pisos (cave, R/C, 1º e 2º andar), existindo duas estruturas anexas, uma correspondente à educação pré-escolar e outra a um polivalente com três ginásios. O colégio para além das salas de aula, é enriquecido por vários espaços como a sala de dança, audiovisuais, música e judo; uma biblioteca, um recreio coberto, um auditório, um laboratório de biologia e de físico-química, uma cantina e um espaço de culto religioso. O

mesmo detém também um grande conjunto de recursos materiais, que na minha opinião promovem o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Existe ainda um leque de ofertas de complemento curricular tais como a dança e ballet, a música, o teatro, o futsal e as línguas estrangeiras (inglês, francês e alemão); e também um conjunto de clubes (ginástica, judo, futebol, piano, bateria, ballet clássico, informática e artes plásticas).

A instituição supradesignada frui de autonomia pedagógica, de um ideário e de um projeto educativo singular, os quais são conhecidos e aceites por toda a comunidade escolar. A sua visão educativa alicerça-se nas dimensões “ontológicas, axiológicas e noológicas” (Ideário, s.d. p. 13-15); no respeitante à vertente do projeto educativo é enfatizado a missão dos educadores como guias no processo de desenvolvimento dos alunos como sujeitos e agentes da sua própria formação, para tal é dado enfoque às vertentes pessoal, social, artística e cultural (Projeto Educativo de Escola, s.d.)

A sua associação a diversas instituições veiculam e efetivam os seus pressupostos de educação, alargando os horizontes dos alunos para uma formação de excelência. Tal como o projeto cultural, AEPEC, que veio dar-lhe uma abertura internacional; a associação com a UNESCO, com a Ecoescola e com o G.E.R.F.E.C - GROUPE EUROPEEN D'ÉTUDE ET DE RECHERCHE POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS CHRÉTIENS. A instituição tem ainda mantido um estreito relacionamento com escolas de vários países europeus, nomeadamente: Espanha, Bélgica, França, Grécia, Itália, Hungria, República Checa, Polónia. De realçar ainda que o Colégio é a escola coordenadora de vários projetos Europeus, nomeadamente: Sócrates, Juventude para a Europa e Comenius, promovendo intercâmbios entre as escolas de parceria, espalhadas por vários países europeus.

O calendário escolar foi elaborado tendo em consideração as necessidades formativas dos discentes e a visão educativa do estabelecimento de ensino. Ao longo do mesmo são promovidas as mais diversas atividades e festividades, sendo algumas destas atividades fora das instalações e durante os fins-de-semana.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

A caracterização de um grupo de alunos é um suporte educativo do profissional de educação. Conhecer os alunos, as suas necessidades, opiniões, características e contexto

familiar é um importante instrumento de prevenção dos problemas, visto que contribui para uma maior proximidade e permite prever e ajustar soluções e respostas adequadas (Aires, 2009).

O 1º Ciclo do Ensino Básico do colégio, referido anteriormente, abrange oito turmas, sendo estas divididas equitativamente pelos quatro níveis de escolaridade que compõem este ciclo.

O grupo com o qual estive a desenvolver a minha prática educativa pertence ao 3º ano do ensino básico e é constituído por vinte e três alunos, quinze do sexo feminino e oito do sexo masculino.

No que diz respeito à faixa etária dos alunos, estes têm idades compreendidas entre os sete e os nove anos. Na sua maioria, frequentaram a educação pré-escolar na instituição em questão, sendo em pouco número as que entraram pela primeira vez no 1º ano, apenas uma criança veio transferida no início do 2º ano de escolaridade.

Preponderantemente as crianças provêm do nível sociogeográfico urbano, cidade de Coimbra, algumas outras viviam na mesma região mas num contexto rural e um/a dos(as) alunos(as) reside numa região vizinha, tendo que se deslocar para frequentar a escola. Todas as crianças provêm de um nível socioeconómico favorecido.

Em relação à conduta, não se registaram comportamentos demasiado desajustados, apenas uma enorme necessidade de comunicação e atenção aluno/professor.

Os educandos estavam habituados a alguns aspetos do ensino tradicional, eram pouco autónomos e demonstraram uma grande necessidade de aprovação por parte da professora cooperante e das professoras estagiárias na execução de atividades e tarefas. Na realização destas apresentam uma grande disparidade quanto ao nível de desempenho, ora eram muito rigorosos, ora precipitados.

Existiam quatro crianças com algumas dificuldades de aprendizagem em alguns domínios do conhecimento, como o Português e a Matemática e como tal, eram apoiadas fora do período letivo pela professora cooperante.

Os alunos não eram incentivados a trabalhar em grupo devido à comunicação excessiva e ruidosa que praticavam, logo, não tinham noções da sua prática e importância. As áreas curriculares de português, matemática e estudo do meio não estavam predefinidas no horário letivo da turma, apenas as atividades extracurriculares de carácter obrigatório constavam no mesmo, o que possibilitava à professora cooperante uma maior flexibilidade curricular,

garantindo as condições necessárias para uma educação centrada nas necessidades formativas das crianças e no desenvolvimento das suas competências e saberes. As atividades extracurriculares (AEC'S) eram lecionadas por professores coadjuvantes e eram constituídas pelo coro, educação física, inglês, oficina de letras e educação musical.

Após o período letivo e/ou durante a hora de almoço a maioria dos alunos frequentavam atividades de complemento curricular como o ballet, o francês, o futebol, a ginástica e o judo.

No geral a turma era composta por alunos muito ativos, dinâmicos e participativos. Existia um pequeno grupo constituído exclusivamente por meninos, que não colocavam o dedo no ar para intervir, interrompendo quase sempre a professora cooperante, as professoras estagiárias e os próprios colegas.

Na minha opinião, as crianças eram muito competitivas entre si, na maioria das vezes em que um(a) aluno(a) participava, a sua palavra era cortada por alguns colegas, ou então eram lançadas interjeições, o que fazia com que as restantes tivessem receio em intervir, fazendo-o apenas quando solicitadas e até nesses momentos eram sustadas.

2.3.CURRÍCULO

O ensino tradicional está ainda muito presente na educação atual. A matriz deste método é baseada na transmissão de conhecimentos do(a) professor(a) / aluno, sem ter em consideração os seus conhecimentos prévios. Este método consiste na imitação, obediência e repetição, não havendo lugar à estimulação das capacidades criativa e comunicativa dos alunos.

No período de observação pude constatar que a professora cooperante guiava-se por alguns aspetos da metodologia tradicional, centrada no docente como transmissor de conhecimentos, onde eram privilegiadas, as aprendizagens concetuais do tipo expositivo com o auxílio a materiais tais como o quadro, os manuais escolares, as fichas informativas e algumas fichas de exercícios. No primeiro dia de observação, por exemplo, a docente incidiu apenas na área curricular de português, o grupo, ao longo do dia fez uma leitura e realizou exercícios relacionados com a mesma utilizando como suporte o manual escolar.

Na minha intervenção educativa procurei distanciar-me gradualmente do modelo tradicional, sem nunca perder as raízes que alicerçam o currículo, enquanto programa, a que o grupo estava habituado. Procurei introduzir elementos das metodologias do Movimento da

Escola Moderna, com o intuito de concretizar uma pedagogia mais ativa, que permitisse aos alunos serem os próprios construtores do conhecimento. Uma vez que defendo que ensinar não é transferir conhecimentos mas criar possibilidades para a sua produção e construção (Freire, 1997).

Acredito que o papel do(a) professor(a) como transmissor de conhecimentos pode ser substituído por um leque de materiais diversificados e didáticos, transformando-o(a) num profissional dinamizador de situações de aprendizagem ricas, significativas e ativas, centradas na criança. Foi meu intento estimulá-las a pensar, a questionar, a resolver problemas, a serem autónomas, ou seja, a serem pensadores e não repetidores de informação (Cury, 2005).

2.4.DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA EDUCATIVA

Tal como sucedeu na prática educativa em EPE, a nossa principal preocupação foi promover uma ação educativa que desenvolvesse experiências de aprendizagens significativas e diferenciadas, que respondessem às necessidades e interesses dos(as) alunos(as), de forma a criar momentos de participação ativa, de partilha de saberes e de cooperação.

A prática pedagógica em 1º CEB revestiu-se de grande pertinência pois permitiu-me colocar em prática os saberes adquiridos a priori, enfrentar obstáculos, aprender com os meus erros, lidar com situações inesperadas e vivenciar experiências únicas. Na verdade com esta ação adquiri os conhecimentos basilares à prática da docência, alcancei o conhecimento das características mais importantes para vir a ser uma profissional competente. Esta proporcionou uma aquisição do saber, do saber fazer e do saber ser, constituiu um exercício abrangente que me possibilitou verificar, descobrir, interrogar e aplicar as teorias adquiridas ao longo da minha formação (Peterson, 2003).

2.4.1. OBSERVAÇÃO

A observação é uma ferramenta muito importante na pesquisa educacional pois permite-nos encontrar dados que através de outras metodologias não seria possível conseguir. Como

referi anteriormente a observação enquanto instrumento de recolha de dados sobre o processo de aprendizagem, é essencial para a compreensão e análise das aprendizagens dos educandos, para identificar as dificuldades individuais e coletivas e fornecer o apoio necessário à sua evolução enquanto aprendizes.

A importância deste método fez-se sentir ao nível da planificação (apêndice N), do desenvolvimento da ação e da avaliação. Com este pude captar os acontecimentos, os comportamentos, as opiniões e as ações no momento em que se produziram, isto é no dado momento ou na dada situação (Quivy e Campenhoudt, 2003). Procuramos encarar a planificação, tal como ocorreu na componente Pré-Escolar, como um processo flexível, que respondesse às exigências apresentadas pelo perfil da turma e pela individualidade de cada aluno(a). A participação das crianças foi tida em consideração e valorizada pois tentamos sempre ter em conta os seus interesses e sugestões.

Os momentos de observação participante educaram a minha visão e ação enquanto professora estagiária, estes inteiraram-me do modo de funcionamento da instituição e da turma, e proporcionaram uma ação focada nos seus interesses, necessidades e currículo. No período reservado à observação direta a professora cooperante procurou orientar-nos em relação a algumas estratégias que poderiam ser úteis à nossa prática educativa, elucidou-nos acerca das regras da sala e da instituição, deu a informação sobre quais os alunos que deveríamos prestar mais atenção, para que conseguíssemos enquadrar-nos melhor na sua estrutura e a dar continuidade ao seu trabalho.

2.4.2. EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

Na organização e planeamento da prática pedagógica utilizei como documentos orientadores o Currículo Nacional de Competências Essências para o 1º Ciclo do Ensino Básico, a Organização Curricular e Programas para o Ensino Básico e também as Metas Curriculares do Ensino Básico, tendo sempre em consideração o ritmo de cada aluno ao adquirir as competências delineadas. A gestão das diferentes áreas ocorreu, sempre que possível, de forma interdisciplinar.

Os conteúdos a serem abordados na prática *in loco* foram designados pela professora cooperante, no entanto nós (alunas estagiárias) podíamos abordá-los da forma que achássemos

mais conveniente. Assim sendo procurámos promover estratégias variadas, capazes de captar os múltiplos interesses dos alunos com interesses e capacidades necessariamente distintas (Marques, 1983).

Uma das dificuldades que mais marcou a minha prática educativa foi a gestão do tempo. Apesar de considerar uma mais-valia as unidades curriculares não estarem pré-estabelecidas no horário escolar da turma, pois permitiram-me uma maior e melhor flexibilidade na organização do currículo; o facto de as atividades extracurriculares estarem inseridas no mesmo e muitas vezes em espaços diferentes da sala de aula, fazia com que a transição entre um e outro fosse necessariamente moroso. Por exemplo, à terça-feira tínhamos apenas 2h55 para lecionarmos as unidades curriculares, sem contar com os períodos de transição entre as AEC'S e as mesmas. Sendo a instituição de ensino de cariz religioso, as nossas planificações eram muitas vezes alteradas, devido às celebrações que muitas vezes só tomávamos conhecimento na véspera ou no próprio dia da nossa intervenção pedagógica, prejudicando a nossa administração do tempo. No entanto, tratamos de conseguir ajustá-las com o intento de fazer com o tempo fosse rico em experiências educacionais e interações positivas (Oliveira-Formosinho, 1998).

Outro dos obstáculos que enfrentei esteve relacionado com os conteúdos a serem abordados nas áreas curriculares que algumas vezes, segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico, não estavam especificados no 3º ano de escolaridade. A professora cooperante ao dar-nos instruções dos domínios e subdomínios a tratar, por vezes, acrescentava algum que revelasse pertinência. Por exemplo, em Estudo do Meio, quando trabalhamos o tema: “O Comércio Local”, referenciamos a importância das exportações e importações, adequando o subtema ao nível de cada criança e da turma. Não obstante o grupo demonstrou grandes capacidades de aprendizagem, análise e reflexão acerca destes mesmos tópicos; utilizando ainda como exemplo as exportações e importações, as crianças pesquisaram autonomamente e por vontade própria onde certos objetos do seu interesse tinham sido fabricados e partilhavam constantemente com os colegas, com as professoras estagiárias, com a professora cooperante, (etc.) e os restantes.

Afirmei anteriormente que a professora cooperante regia-se pelo método tradicional e que nós tentámos distanciar-nos do mesmo e do papel de meras transmissoras de conhecimentos. Para tal recorremos a um conjunto de meios com o objetivo de criar desafios estimulantes e aliantes para que os(as) alunos(as) procurassem, de forma autónoma e ativa, as respostas

para os problemas que surgissem. No que concerne ao espaço, modificámos várias vezes a disposição das carteiras, consoante as atividades que queríamos realizar, fugindo assim à tradicional disposição de carteiras em fila. Estas alterações facilitaram, na minha opinião, a introdução de métodos ativos, a comunicação multidirecional e a cooperação e entreajuda (Marques, 1983).

Verifiquei que a professora se apoiava nos manuais escolares, que as suas aulas eram quase exclusivamente expositivas e as atividades eram centradas em si e nos conteúdos programáticos (Marques, 1983, p.43). Nós contudo, utilizamos as TIC e o quadro interativo como suporte do nosso trabalho, quer nos conteúdos a trabalhar pela primeira vez quer na consolidação dos mesmos, proporcionamos um variado leque de materiais (elaborados por nós) para melhor explicitarmos a matéria, noutras ocasiões auxiliávamo-nos de recursos didáticos existentes na escola ou no nosso estabelecimento de ensino superior. Sempre que se proporcionava, levávamos materiais para que os educandos pudessem realizar tarefas diferenciadas de forma a aprenderem ativamente (apêndice O). Por exemplo, quando abordamos o sistema respiratório no Estudo do Meio, cada criança representou o mesmo através de materiais reutilizados e depois legendou-o; ou na área da Matemática com a consolidação do tópico das horas (já tinha sido abordado pela professora cooperante nas semanas de observação), os(as) alunos(as) elaboraram um relógio para melhor visualizarem e aprenderem o conceito.

Sendo a turma constituída por vinte e três alunos(as), apenas um pequeno número, participava durante as aulas. Foi nossa intenção promover o diálogo e incentivar a participação de todos, visto que queríamos que estes assumissem um papel ativo na construção e descoberta dos seus próprios conhecimentos. Concordo com Cury (2004), quando afirma que a sala de aula “não é um exército de pessoas caladas nem um teatro onde o professor é o único actor e os alunos, espectadores passivos. Todos são actores da educação” (p.125). É importante referir que este processo deu-se de forma lenta e gradual, apercebemo-nos através da observação que as crianças não interagiam por diversas razões, sendo um pequeno número por timidez, outros porque tinham receio das constantes interjeições que o grupo participativo colocava ou até pelo receio dos reforços negativos que poderiam surgir da nossa parte ou por parte da professora cooperante. Assim alteramos as nossas estratégias consoante as necessidades do grupo e com o tempo acabamos por atingir o nosso propósito e

as crianças não só dialogavam como analisavam, refletiam e explicavam os seus pontos de vista.

O trabalho em cooperação foi um dos valores que procuramos fomentar nos/(as) alunos/(as). Inicialmente foi difícil obter sucesso no nosso propósito, porque a maioria das crianças manifestaram um certo individualismo. Algumas tinham uma vaga perceção do trabalho cooperativo mas não estavam habituadas a desempenhá-lo, nas outras era notória uma falta de compreensão acerca dos objetivos e da forma de organizar e realizar as tarefas através deste processo. Por exemplo: alguns discentes ficavam desorientados sem saber como proceder; alguns grupos discutiam porque queriam apenas que as suas ideias e pontos de vista fossem considerados; outros estavam mais preocupados em eleger o “chefe” do grupo e quem o iria suceder a seguir, visto que todos os elementos queriam ter a oportunidade de “mandar” nos outros.

Ficamos muito surpreendidas com estas reações iniciais porque tomamos como pressuposto que as crianças sabiam trabalhar em grupo, visto que elas próprias bem como a professora cooperante o tinham afirmado.

Na verdade, a maioria dos intervenientes dos grupos eram excessivamente ruidosos, pouco autónomos e ativos. Após esta primeira experiência decidimos no próprio dia dialogar com as crianças acerca das finalidades do trabalho cooperativo, do seu valor e do papel importante que cada um deles desempenhava na concretização do mesmo. Durante esta conversa pretendemos que fossem os/(as) próprios/(as) alunos/(as) a analisar e refletir as questões-problema colocadas por nós, até chegarem a um consenso, visto que pretendíamos assumir, ao longo da ação pedagógica, a postura de orientadoras do conhecimento.

Não obstante das barreiras que surgiram, vimos um crescente desenvolvimento nas atitudes da turma, estes passaram a desempenhar um papel ativo e responsável pelo seu desenvolvimento. As suas interações passaram a ser baseadas no respeito, na preocupação pelos outros e na partilha de saberes. Como por exemplo, na abordagem do trabalho por projeto existia uma partilha de materiais entre os grupos, muitas das crianças se tivessem algum recurso que poderia auxiliar os restantes elementos da turma, traziam para a escola e confiavam aos colegas. Ou quando no final de cada sessão era realizado um ponto de situação onde cada grupo apresentava o trabalho realizado até ao momento e explicava o que ainda teriam de fazer para o terminar, os restantes colegas ouviam atentamente as informações recebidas e explicitavam as suas opiniões. Com a estratégia do trabalho de cooperação

conseguimos desviar o individualismo competitivo da organização do trabalho escolar, para uma melhor estrutura social de aquisição de competências em que os protagonistas da educação trabalham em conjunto para atingirem um objetivo comum (Niza, 1998).

No decorrer do estágio sempre que trabalhamos novos conteúdos estávamos igualmente responsáveis por os consolidar, fizemos também várias revisões de preparação para as fichas de avaliação. Essas revisões abrangiam a aquisição de conhecimentos mediados por nós, como também os transmitidos pela professora cooperante. Com o objetivo de não nos tornarmos repetitivas e com o intuito de firmar os conhecimentos adquiridos pelos discentes, achamos pertinente incrementar metodologias ativas em que a aprendizagem é feita através da descoberta, da cooperação, da diversificação dos materiais de aprendizagem e da utilização do reforço positivo; considerando, sempre que possível, o gosto e o interesse que os/(as) alunos/(as) tinham de “aprender a brincar”. Contudo, devido à dificuldade da gestão do tempo algumas atividades não eram executadas por inteiro, ou então nem todos os elementos da turma tinham a oportunidade de a elaborar. A título de exemplo durante uma aula de português em que eram consolidados conteúdos gramaticais utilizando como suporte o quadro interativo e registos elaborados na sebenta, não foi possível terminar todas as tarefas planificadas, ficando as restantes para o dia seguinte. Estou de acordo com Arends (1995) ao afirmar que “o tempo é valioso, e repetir desnecessariamente matéria significa que outros tópicos importantes não são dados” (p.82 e 83). Para resolver os problemas de organização do tempo que surgiram ao princípio, optamos por realizar atividades menos extensas ou então quando apropriado eram lecionadas, no mesmo dia, apenas duas áreas do conhecimento, em vez de três.

Sabendo que as planificações são um importante suporte para a ação e avaliação educativas e que o professor deve ser promotor de aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma ação educativa de qualidade, realizei pesquisas e revisões bibliográficas de modo a inteirar-me de critérios de rigor científico e metodológicos nas áreas e domínios que integram o 1º Ciclo do Ensino Básico, pressupondo as questões que os educandos poderiam colocar de maneira a poder responder com precisão às incertezas e conjeturas que eles possuíam. Por exemplo: antevi que durante a abordagem aos sistemas do corpo humano, que algumas crianças possivelmente teriam dúvidas acerca do conceito de miocárdio e de próstata, portanto inteirei-me da sua definição de modo a corresponder às suas e às minhas expectativas.

Devo salientar ainda que quando emergiam tais situações, por parte de um discente, era sempre dada a oportunidade aos restantes colegas de transmitirem a sua visão sobre o assunto.

No entanto, não podemos antever todos os problemas que surgem, nem dar resposta a todas as questões que são colocadas, visto que não existem docentes perfeitos e que possuam todo o conhecimento do mundo. Importante é que no desempenho das nossas funções aprendamos a encarar os problemas, refletindo sobre eles e adotando atitudes que promovam a sua resolução. Quando eram despontadas dúvidas a que nem eu, nem o grupo sabíamos dar resposta, erámos incumbidos da tarefa de pesquisar em casa. Por exemplo: um menino perguntou-me se existia cancro no coração, eu achava que sim mas não tinha a certeza, logo todos ficamos encarregues de investigar sobre o assunto. Um outro fez um comentário relativamente a ninguém ser perfeito, à exceção de Jesus e questionou-me se Maria, a mãe de Cristo, era também perfeita. Sugeri que perguntássemos à docente de Formação Cristã...

Na minha opinião, o/a professor/a deve transformar a informação em conhecimento significativo, utilizar métodos, estratégias e técnicas que visem o desenvolvimentos dos/as alunos/as num processo em que eles devam estar envolvidos através da participação ativa e democrática.

Com a intenção de regular as aprendizagens e a aquisição de competências e saberes, a avaliação mostrou ser uma ferramenta imprescindível para determinar aquilo que o/a aluno/a aprendeu de maneira a melhorar a qualidade de ensino-aprendizagem.

A nossa avaliação em 1º CEB, não se baseou no critério quantitativo que caracteriza este contexto escolar mas sim numa perspetiva formativa, indissociável das planificações semanais, do processo de desenvolvimento de aprendizagem dos/as alunos/as, das suas atitudes, dos seus comportamentos e da realização das atividades propostas. A apreciação formativa consistiu num processo contínuo e sistemático da aquisição de conhecimentos, dos dados recolhidos nas aprendizagens nas diferentes áreas do saber e nas competências fomentadas.

Para que a turma pudesse participar na sua avaliação, para além de fazerem a sua autoavaliação sempre que realizavam uma ficha de trabalho ou uma atividade, também semanalmente avaliavam o conjunto das tarefas e atividades propostas. Após fazermos uma síntese do que era realizado e abordado, as crianças colocavam desenhavam num papel um *smile* (positivo, ou intermédio, ou negativo) e escreviam a razão de terem gostado, não gostado ou gostado “mais ou menos” da nossa intervenção educativa.

CAPÍTULO II

EXPERIÊNCIAS-CHAVE

1. O ENVOLVIMENTO PARENTAL NA ESCOLA (Pré-Escolar)

Os pais são os primeiros responsáveis pela educação dos seus filhos, assim sendo têm o direito e o dever de participar na gestão da vida escolar que vai dotar as crianças das capacidades necessárias para procederem à análise e tratamento de toda a informação e aprendizagens que recebem, habilitando-os a tomar a posição mais correta para a sua realização pessoal, profissional e social, bem como a possibilidade de utilizar as mesmas nas suas vidas ativas.

É fundamental que exista uma parceria entre Família-Escola pois ambas são responsáveis pela formação integral das crianças. É também importante que estes agentes educativos semeiem experiências significantes e gratificantes que favoreçam a melhoria da qualidade de aprendizagem dos educandos (Pimenta, 2011).

Epstein citado por Pimenta (2011) refere a existência de quatro modelos que promovem a compreensão entre a escola e a família e a aprendizagem das crianças. O primeiro designa-se por Modelo das responsabilidades separadas e “aborda a inexistência de interações entre os pais e os professores e que estes atores contribuem separadamente para a aprendizagem da criança”; o Modelo das responsabilidades sequenciais das famílias e da escola “que consiste na compartimentação de tarefas, atribuídas aos pais e aos professores”; o Modelo das responsabilidades partilhadas, “no qual as famílias e a escola partilham responsabilidades na educação das crianças” e o Modelo das responsabilidades sobrepostas, criado por Epstein, encontra-se dividido em duas estruturas: a interna e a externa; na estrutura externa surgem três esferas: a família, a escola e a comunidade, que se sobrepõem pela experiência de cada referido elemento (p.14).

A minha prática educativa em Educação Pré-Escolar foi marcada por uma estreita ligação entre a família e o jardim-de-infância. Essa cooperação esteve mais evidente no grupo com o qual contatei do que propriamente com as restantes salas do jardim-de-infância. Analisando os paradigmas de Epstein, julgo que o que mais se aproximou nesta relação foi o modelo das responsabilidades partilhadas.

Ao analisar as relações entre estes dois agentes, foi possível perceber que o centro destas interações era a criança. Existia uma conversação assídua entre a educadora cooperante e os pais ou encarregados de educação das crianças, salvo raras exceções, estas permitiram que

houvesse uma contextualização e compreensão das diversas estruturas e escolares, vital para a compreensão de fenómenos educativos.

As associações de pais são uma ótima iniciativa de convidar os encarregados de educação a participar no sistema escolar. Esta abertura da escola às famílias deve ser pautada por momentos de análise, debate e reflexão de modo a tornar a instituição num espaço de harmonia que envolva consideravelmente todos os seus participantes. Na minha opinião esta iniciativa é muito importante, no entanto não deve ser a única. Existem outros contributos que a família pode dar à escola para além da comunicação e dos grupos de consulta e tomada de decisões, os encarregados de educação podem fazer trabalho voluntário na escola e dar apoio educativo em casa (Marques, 2001).

No jardim-de-infância em questão, a educadora cooperante promovia ações de envolvimento parental, a família participava não só nas festividades, com também nas visitas de estudo e nos aniversários dos seus educandos, por exemplo alguns pais nestas comemorações, levavam lanches para a sala e participavam nestes convívios. Para além destas era também dada a oportunidade de a família realizar atividades com o grupo.

Esta iniciativa a princípio deixou as famílias um pouco reticentes, pois algumas julgavam não possuir disponibilidade ou as habilitações necessárias. Apenas duas mães se voluntariaram, a primeira de naturalidade americana, passou a desenvolver processos de aprendizagem em inglês, através de músicas, jogos, danças, leitura de contos, atividades de expressão plástica, (etc.) e os restantes, a outra sendo profissional de educação na área de ciências, propôs-se realizar experiências neste âmbito com o grupo. É importante salientar que esta cooperação era semanal, salvo algumas exceções.

Após perspetivarem o trabalho desenvolvido, através do blogue relativo ao grupo, no qual a educadora cooperante colocava fotos e informações, as famílias começaram gradualmente a seguir o exemplo das primeiras. Segundo as OCEPE a família deve participar na vida escolar dos seus educandos, desenvolvendo uma relação de cooperação, de modo a integrar-se no trabalho desenvolvido na escola e a dar respostas adequadas às suas crianças (ME, 1997).

Estas interações apesar de serem esporádicas, estavam sempre relacionadas com a temática abordada pelo grupo. Por exemplo, na fase de observação da minha ação pedagógica, a educadora dedicou uma semana ao tema da agricultura. Nesse período uma mãe que se dedicava a esta atividade veio ao jardim-de-infância explicar todo o processo inerente à mesma, levando os materiais necessários. As crianças organizaram uma horta com sementes

de cenouras, abóboras, feijões, espinafres, (etc.) e os restantes, e ainda cedeu algumas aos outros grupos da instituição. Outro exemplo: nos momentos que antecederam às festividades da Páscoa, alguns encarregados de educação desenvolveram ações correspondentes à temática (apêndice O).

Com estas situações de envolvimento parental acredito, que a família se consciencializou que estes dois agentes se complementam, como tal, é necessário que haja uma interação cada vez mais equilibrada, a fim que se propiciar à criança um desenvolvimento integral e harmonioso. Segundo Barroso (1995) existem dois papéis que são desempenhados pelos pais nas instituições escolares: o de responsáveis pela educação dos seus filhos e o de “co-educadores” (p.25). O mesmo autor defende que a intervenção dos pais como co-construtores assume os seguintes intentos:

“Articular as práticas escolares com as práticas educativas familiares, beneficiar do contributo dos seus membros como educadores, em atividades de natureza sócio-educativa, associar os pais à tomada de decisão sobre questões que afetam diretamente as modalidades da sua colaboração com a escola, ou que se prendem com o modo como a escola define e realiza os seus objectivos” (p.25).

Penso que os pais que participavam ativamente na vida escolar dos seus educandos, assumiam os dois papéis referidos pela ótica do autor e envolviam-se diretamente na mesma pois acompanhavam permanentemente as aprendizagens das crianças.

No entanto, não posso afirmar que este envolvimento abrangia todas as famílias. Alguns progenitores revelaram um papel passivo relativamente à instituição de ensino. A verdade é que eu poderia fazer algumas conjeturas acerca dos pais que se deslocavam à instituição de EPE e participavam nas reuniões mas não colaboravam, como por exemplo a falta de disponibilidade de algumas famílias. No entanto como nos foi negado o acesso aos documentos oficiais da instituição, não nos pronunciamos sobre o assunto.

Não pude deixar de comprovar que as crianças se sentiam motivadas com o envolvimento das famílias no meio escolar, quer através das atividades preparadas pelas mesmas, quer pela sua simples comparência nas festividades, comemorações e visitas de estudo. Embora por vezes, a criança que tinha a benesse de ter o familiar presente, demonstrava uma quebra nas regras da sala e uma diferenciação nas suas atitudes. Dando como exemplo, uma menina que celebrava o seu aniversário, com a chegada da mãe estava constantemente a correr enquanto os outros encontravam-se sentados, recusava-se a distribuir as lembranças pelos colegas,

falava muito alto não deixando ninguém intervir. Outro exemplo: quando a mãe da criança foi à sala do jardim-de-infância, promover a atividade relacionada com a agricultura referida anteriormente, a mesma promoveu o diálogo em grande grupo e permitiu que cada elemento do grupo, visualizasse e contactasse à vez com as sementes trazidas para plantar; a sua filha interrompia-a constantemente, como era a primeira a manipular os materiais não queria ceder a sua vez, fazia sons bastantes audíveis e interjeições em relação às dúvidas das outras crianças, e pedia-lhe constantemente colo. Embora estas situações sejam negativas, o envolvimento parental não deve ser desvalorizado. Creio que uma forma de contorná-las seria a apresentação de regras às crianças pela educadora cooperante e firmadas pelos familiares.

Para além da motivação a cooperação entre a família e a escola traz benefícios de diversa ordem como a melhoria das aprendizagens e consequentemente o aumento do sucesso escolar; auxilia a família na compreensão do trabalho dos/as educadores/as; melhora a imagem social da escola; promove o desenvolvimento pessoal e social da criança; incentiva os pais a serem melhores pais; estimula os profissionais da educação a serem melhores educadores/as; reforça o prestígio social destes últimos; estes sentem ainda o seu trabalho apreciado; melhora a autoestima dos educandos, dos pais e dos/as educadores/as; previne o abandono escolar; (etc.) e os restantes (Marques, 2001).

No período de intervenção da minha prática educativa, não consegui fomentar a intervenção da família com o grupo. A educadora cooperante assumia o papel de intermediária nos nossos contatos quer relativamente ao feedback da nossa ação, nos pedidos de recursos materiais de pesquisa para o trabalho de projeto, quer em assuntos do seu interesse e das crianças. A mesma antecipava-se sempre que tentávamos promover o envolvimento parental, informando-nos das atividades que os familiares vinham desenvolver e sem nos consultar. A nossa comunicação resumiu-se infelizmente aos momentos em que as famílias iam trazer ou levar os seus educandos e também nas celebrações e festas da instituição.

Enquanto futura educadora e professora, pretendo promover o envolvimento parental visto que pela minha experiência, embora breve, pude constatar que este é uma mais-valia e um benefício para a minha prática pedagógica, para as crianças, para as famílias e para a comunidade. A Educação, por si só, não resulta apenas do que é aprendido na escola, mas sim do tratamento que os educandos são capazes de dar a toda a informação que recebem, tanto na escola com também na família, em casa e na sociedade.

Ambiciono também criar condições para que um maior e mais diversificado número de famílias possa ter um papel relevante e de intervenção constante no funcionamento e no meio escolar.

Estamos com Marques ao afirmar “Quando os pais e os professores colaboram mutuamente, as escolas ganham porque se aproximam das comunidades e podem contar com apoios adicionais (...), os alunos e as famílias ganham porque melhora o aproveitamento escolar dos alunos e os pais ficam mais bem informados, acerca da educação e da escola” (Marques, 2001, p.22).

2. TRABALHO COLABORATIVO (Educação Pré-Escolar)

Ao interagir socialmente com os diferentes intervenientes pude desenvolver competências e saberes que só a intervenção direta proporciona.

O grupo de crianças com que me deparei, era heterogéneo, constituído maioritariamente por sujeitos ativos, curiosos, dinâmicos e autónomos. Pude presenciar um grande espírito de cooperação e interajuda, que procurei incitar, apesar dos diferentes níveis de desenvolvimento, a ”interação entre as crianças em momentos diferentes e com saberes diversos é facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem” (ME, 1997, p. 35).

O/a educador/a ao encarar a heterogeneidade dos grupos, em relação ao fator de idades e de desenvolvimento e, conseqüentemente, dos diferentes conhecimentos e competências, deve organizar a sua ação educativa em torno das características de cada uma delas, dos seus interesses e necessidades e dos objetivos que prevê que atinjam, de modo a promover o seu desenvolvimento integral. Segundo as OCEPE, o profissional de educação infantil deve ter em consideração que as crianças têm a possibilidade de progredir a partir do nível em que se encontram, se se proceder à diferenciação das situações de aprendizagem, evitando que a criança que se mantém na valência pré-escolar não encare atividades repetidas e com um mesmo grau de dificuldade e exigência. Logo, requiere-se, por parte do educador, um cuidado especial, frisando uma vez mais que, num mesmo grupo, podem-se encontrar crianças que estão em fase de iniciação no âmbito da educação pré-escolar e outras que estão em fase de

transição para a escolaridade obrigatória, ou seja, para o 1º ciclo do Ensino Básico (ME, 1997). Assim sendo, procurei promover a minha prática educativa em torno dos aspetos referidos anteriormente.

O trabalho colaborativo é uma metodologia cada vez mais utilizada pelos profissionais da área da educação. Esta opção pedagógica era implementada pela educadora cooperante e nós, ao consciencializarmo-nos da sua importância e dos seus benefícios decidimos adotá-la.

Apesar dos problemas iniciais com que nos deparamos, nomeadamente o que funcionaria melhor com o grupo e com cada criança, fomos gradualmente adquirindo as competências necessárias de modo a promovermos os seus interesses e necessidades.

Acredito que as crianças têm necessidades de aprendizagem distintas, possuem capacidades e competências diferenciadas, os seus conhecimentos e experiências anteriores são individualizados e que as suas motivações dependem do que valorizam. Foi tendo em consideração estas características que organizamos o trabalho cooperativo.

Ao criarmos oportunidades de decisão das atividades a realizar, pudemos planificar todo o processo de aprendizagem. Embora as mesmas fossem aplicadas a todo o grupo, adequamos as estratégias às diferenças individuais de cada criança, fossem estas relativas às competências, aos conhecimentos ou ao modo de aprendizagem. Por exemplo: as crianças sugeriram fazer uma dramatização relativa ao tema do trabalho de projeto, e que fossem criados adereços. Na construção destes últimos cada educando escolheu a forma como queria apresentar a sua personagem.

Nos momentos de trabalho colaborativo, procuramos que houvesse mais do que uma atividade a realizar, para que as crianças pudessem escolher o que mais lhes agradava. Com esta metodologia a aprendizagem era considerada através da partilha de saberes em diferentes domínios, ao optarmos por colocar as crianças mais velhas a trabalhar com as mais novas foi proporcionado o desenvolvimento cognitivo dos aprendizes e ainda promovemos a interdependência positiva, esta assenta sobre a aceitação de todos os elementos do grupo, onde todos trabalham de modo a atingir um objetivo comum (Rodrigues. 2012).

As crianças com esta metodologia apresentaram uma maior responsabilidade no sentido de que cada membro era responsável pela sua aprendizagem e pela dos outros. Este facto foi mais relevante com as crianças com mais idade, as mesmas estavam constantemente preocupadas em auxiliar os colegas e a ajudá-los a alcançar os propósitos do trabalho. Dando como exemplo as ilustrações elaboradas para o livro do grupo, a criança auxiliava o parceiro

com menor idade, até este se tornar capaz de continuar a execução da tarefa autonomamente, ou seja, houve uma evidente tutoria entre os pares.

Na aprendizagem cooperativa evidenciamos a tutoria entre iguais. Esta estratégia é baseada na criação de pares de crianças com uma relação dissemelhante, em que um deles faz de tutor e o outro de tutorado, mas com um objetivo comum, como no exemplo descrito anteriormente. Este método pode ser utilizado com todo o grupo, independentemente do grau das suas dificuldades, considerando que a mesma permite atender às necessidades de todos. Na tutoria entre pares, os educandos com dificuldades em determinadas áreas foram colocados com colegas com mais capacidades, aumentando assim a sua motivação, o que demonstrou funcionar, na maioria das situações, tão bem como a nossa tutoria enquanto educadoras estagiárias.

Os tutores não precisam necessariamente de ser especialistas no conteúdo ou competência que estão a “ensinar”, mas procuramos que os mesmos soubessem um pouco mais do que as crianças tutoradas. Os efeitos desta estratégia são benéficos para ambos, nos tutores desenvolve o sentido de cooperação, autonomia e entreajuda, consolidando também os conceitos ensinados. Nos alunos tutorados, permite receber uma ajuda particular e individualizada dando a possibilidade de atingir mais eficazmente os objetivos estabelecidos (Rodrigues, 2012).

Para além do trabalho colaborativo em pares, incentivamos também o mesmo em grande grupo, principalmente na tomada de decisões e de iniciação e ou desenvolvimento de aprendizagens relativas a um dado tema. Esta estratégia fomentou uma maior partilha de ideias, de informação, saberes e comunicação, permitiu o desenvolvimento do pensamento, verificar os conhecimentos adquiridos previamente, escutar ativamente e aumentar o espírito e a satisfação do grupo, exigindo uma igualdade de oportunidades de partilha (Rodrigues, 2012). Por exemplo, na fase de preparação do projeto pedagógico, as crianças trabalharam juntas para a conceção do mesmo, discutindo as suas teorias, resolvendo problemas democraticamente e decidindo as atividades que queriam destacar.

Ao implementarmos esta opção metodológica, deparamo-nos com importante partilha de experiências e pontos de vista, as crianças foram também incentivadas pelas ideias dos colegas o que se demonstrou uma benesse para a melhoria da autoeficácia de cada educando. Esta estratégia influenciou positivamente o resultado das atividades elaboradas, fomentou a motivação, o raciocínio, e as competências sociais de cada um. O trabalho em equipa

mostrou-se com mais qualidade comparativamente ao individual, por proporcionar a coordenação de saberes e saberes-fazer geradora de progressos. Com o decorrer do trabalho de grupo as competências dos parceiros vão diversificando, os seus papéis vão-se diferenciando e as situações integradoras de conhecimentos já adquiridos ou desencadeadoras de novas aprendizagens vão-se estruturando. A cooperação promoveu um maior envolvimento com as tarefas e uma maior motivação intrínseca para aprender, o que fez as crianças progredirem no saber e saber-fazer. Creio também que os aprendizes adquiriram outras competências cognitivas no sentido de demonstrarem um maior rendimento, desenvolvimento do pensamento crítico e da linguagem. As suas atitudes também sofreram uma evolução como um aumento da autoestima, da comunicação eficaz, do respeito pelos outros, da responsabilidade, a aceitação de pares com um nível de desenvolvimento inferior e da autonomia (Rodrigues, 2012).

3. A IMPORTÂNCIA DE BRINCAR

(Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico)

Brincar é um comportamento que está frequentemente associado ao conhecimento de si próprio e do mundo. Esta atividade tem uma grande importância biológica, psicológica, social e cultural. É através desta que os indivíduos relacionam-se com os outros, adquirem consciência das suas potencialidades e limitações e onde são maturadas algumas capacidades de socialização por meio da interação e experimentação de regras e papéis sociais (Garvey, 1977).

Com a brincadeira a criança vivencia experiências que ultrapassam a sua faixa etária e a realidade, fazendo-a desenvolver globalmente. Esta atividade propõe desafios e questões que levam a criança a refletir, a oferecer soluções e a resolver problemas. Ao brincar ela pode desenvolver a imaginação, criar e respeitar as regras de organização e convivência, que futuramente a farão compreender a realidade. Pode ainda desenvolver o autoconhecimento, elevar a autoestima, permitir o desenvolvimento cognitivo, bem como o raciocínio e a inteligência (Vygotsky citado por Silva e Santos, 2007).

As crianças compreendem o mundo através das experiências que adquirem quando brincam, interagindo com os pares ou com os adultos. A figura do adulto é tida como referência, pois as suas ações são reproduzidas, mas com um sentido próprio e essencial ao processo de apreensão do mundo pelas crianças. O brincar tem funções lúdicas e educativas ambas com valor pedagógico, daí ser importante que o/a educador/a ou o/a professor/a consiga equilibrar estas funções para que a aprendizagem seja efetiva.

Reconheço o valor e a importância fulcral da brincadeira na vida das crianças, sou da opinião que a utilização da brincadeira na ação pedagógica constitui um meio facilitador das aprendizagens e que os/as educadores/as devem promover momentos e situações de brincadeiras e jogos para que as crianças sintam não só prazer em aprender, como também em ir à escola ou ao jardim-de-infância.

O estágio pedagógico concretizado em dois contextos educacionais distintos, Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, demonstraram ser uma mais-valia para a minha formação enquanto futura educadora e professora, visto que me ensinaram a compreender a complexidade das situações educativas, ajudaram-me a obter um conjunto de conhecimentos e a deter atitudes face aos novos desafios, bem como a detetar problemas numa dinâmica de construção do saber profissional através da reflexão e da ação.

A brincadeira nestas duas realidades e vertentes do ensino apresentaram características distintas. Em Educação Pré-Escolar o brincar foi fortemente valorizado e evidenciado quer na vertente lúdica, quer no ensino-aprendizagem de novos conceitos ou na efetivação dos antigos.

Neste contexto, todos os dias as crianças dedicavam-se a esta atividade. Uma das estratégias que utilizávamos frequentemente para organizarmos as crianças e as suas atividades, era a promoção do trabalho em pequenos grupos. Nesses momentos enquanto algumas crianças se dedicavam às tarefas sugeridas e planificadas pelas mesmas com o nosso apoio, as restantes iam brincar nos diferentes “cantinhos” que constituíam o espaço da sala. Concluídas as atividades, as crianças trocavam de posição.

Em cada um desses cantinhos existia um determinado número de medalhas que servia para regular a quantidade de educandos que brincavam em cada uma. Esta era uma estratégia que a educadora cooperante utilizava e que nós acabamos por adotar. Uma forma que encontramos de todos terem a oportunidade de interagir nesses espaços, para regularmos o

tempo, tendo em conta que muitas vezes havia mais crianças que queriam ir para um determinado cantinho do que as medalhas existentes.

É importante salientar que eram todos os elementos do grupo, à vez; que escolhiam para onde queriam exercer a sua atividade lúdica consoante a que lhes mais agradava. Friso que não eram sempre os mesmos que decidiam em primeiro ou em último lugar. Procuramos que houvesse uma rotatividade e ainda, deixávamos primeiramente a hipótese de escolha, às crianças que revelassem algum comportamento ajustado ou uma atitude digna de ser reforçada positivamente. Dando como exemplo, uma situação que ocorreu no início da manhã, o grupo encontrava-se na manta (área da biblioteca) e um educando estava constantemente a movimentar-se e a produzir sons bastante audíveis, desconcentrando os colegas que estavam a ouvir atentamente a história que nós contávamos. Ignorando tal procedimento com o intuito de o extinguir continuamos a tentar captar a atenção das crianças no entanto, como não obtivemos o resultado esperado, acabamos por decidir que a criança seria das últimas a decidir para onde queria brincar. Num outro dia a mesma criança revelou uma atitude contrária à anteriormente descrita. Foi então dada a oportunidade de esta ser a primeira a escolher.

Sempre que uma criança não estava com vontade de fazer uma atividade, a mesma poderia brincar desde que num momento posterior realizasse a mesma, Esta era uma negociação positiva e que revelou sucesso.

Uma observação atenta das crianças durante as atividades independentes é uma mais-valia para o/a educador/a compreender as características individuais e grupais dos indivíduos, dos seus interesses e necessidades, assim como os aspetos facilitadores ou dificultadores do trabalho e da aprendizagem. Através desta foi possível planificarmos a prática educativa em torno das motivações das crianças, enfatizando a brincadeira, o jogo e as atividades lúdicas. Por exemplo: com o intuito de avaliarmos a aquisição de conhecimentos até ao momento por parte das crianças e logicamente a nossa ação, promovemos um jogo em que as crianças foram divididas em grupos, cada um dos mesmos, à vez, retirou um pequeno papel com imagens e uma pergunta de escolha múltipla. Após mostrarem o cartão aos colegas, nós liamos a questão e os grupos respondiam levantando uma das placas atribuídas com as opções A, B ou C. Com esta atividade, entre muitas outras de interação lúdica e facilitadoras da aprendizagem, o grupo em geral demonstrou assimilar os conteúdos abordados tornando-se assim construtores do seu próprio conhecimento.

As crianças de EPE expressavam-se com maior facilidade, ouviam e respeitavam e discordavam de opiniões em função da estratégia utilizada. Pude constatar através da observação que as crianças mais retraídas em grande grupo, nestes momentos exerciam não só as referidas características como também exerciam a sua liderança e compartilhavam o seu gosto pela brincadeira.

Contrariamente, os/as alunos/as do 1º CEB apresentavam especificidades distintas em comparação com as crianças da EPE, devido não só ao ensino tradicional que caracterizava as metodologias da turma, como também à diminuição drástica do uso do tempo livre e ao aumento do tempo institucionalizado em atividades organizadas e geridas pelos adultos. Na verdade, os discentes tinham poucos momentos de exploração livre, de brincadeiras espontâneas, de contacto com os/as amigos/as e de dispêndio de energia, consequências de “agendas muito preenchidas” com atividades extracurriculares (Condessa, 2009, p.19).

Muitas das crianças contestavam este facto, durante as aulas era comum a brincadeira estar presente apenas nos intervalos da manhã e da tarde. Na hora de almoço, a maioria almoçava rapidamente pois tinham esse período preenchido com aulas extracurriculares de, por exemplo, inglês, francês, ballet, piano, ginástica, (etc.) e os restantes. E o mesmo repetia-se após as aulas, ou durante os fins-de-semana. Se não eram as atividades exemplificadas seriam outras, visto que normalmente a maioria dos/as alunos/as estava inscrita em mais de uma.

Era hábito fazermos o acompanhamento dos/as alunos/as da sala para o recreio ou para a cantina, ou do recreio para a sala de aula. Esta era umas das regras da instituição que os/as professores/as tinham de cumprir; com o início do período de aulas da tarde, a maioria destes estava a sair das atividades e era comum dirigirem-se a nós para perguntar se não podiam ficar um pouco no recreio porque não tinham tido tempo de brincar. Obviamente que nós não tínhamos autoridade para tomar essa decisão e tínhamos também a certeza que isso não ia ao encontro do regulamento interno da escola.

Na minha opinião, em contexto de sala de aula, a turma estava inserida num ambiente sério e sem motivações, assim sendo era frequente a maioria dos educandos evitar expressar os seus sentimentos e pensamentos, e revelar determinadas atitudes com o receio de serem coagidos ou constrangidos. No decorrer da prática educativa procuramos cativar e motivar as crianças, promover aprendizagens ativas e significantes sem deixar de considerar os interesses e necessidades das mesmas, com vista o seu desenvolvimento integral. Pois como

experienciamos em EPE “o ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade (...)” (Carvalho, 1992, p.28).

Para tal proporcionamos imensas atividades quer de aprendizagem de novos conteúdos quer de consolidação dos tópicos abordados, com o auxílio de jogos preparados por nós, professoras estagiárias. Acreditamos que os jogos são atividades lúdicas de valor educacional, a utilização dos mesmos no ambiente escolar traz muitas vantagens para o processo de ensino-aprendizagem, tendo em conta que funciona como um grande motivador. O jogo proporciona bem-estar às crianças, que realizam um esforço espontâneo e voluntário para atingir o objetivo, este mobiliza esquemas mentais, e estimula o pensamento, a ordenação de tempo e espaço, e ainda integra várias dimensões da personalidade, afetiva, social, motora e cognitiva dos aprendizes.

Na educação de um modo geral, as atividades lúdicas são um potente veículo de aprendizagem experiencial, promovem o rendimento escolar além do conhecimento, oralidade, e a compreensão do que as rodeia. Compreender a relevância do brincar possibilita aos educadores e professores intervir de forma apropriada, sem descaracterizar a motivação que o lúdico proporciona. A vida escolar regida por normas e tempos determinados, não se deve desassociar do brincar como recurso pedagógico, fazendo o brincar na escola um brincar diferente das outras ocasiões. A incorporação de brincadeiras e jogos na prática educativa, pode desenvolver diferentes atividades que contribuem para inúmeras aprendizagens e para a ampliação da rede de significados construtivos nas crianças.

O brincar como prática pedagógica, é um recurso que pode impulsionar não só o desenvolvimento infantil, como também o cultural. Brincar não é apenas ter um momento reservado para deixar a criança à vontade num certo espaço com ou sem brinquedos, mas sim um momento em que podemos ensinar e aprender muito com elas. A atividade lúdica permite que a criança se prepare para a vida, entre o mundo físico e social. Observamos, deste modo que a vida da criança gira em torno do brincar, é por essa razão que os pedagogos têm utilizado a brincadeira na educação, por ser uma peça importante na formação da personalidade, tornando-se uma forma de construção de conhecimento. Os/as professores/as devem ter a habilidade de planear metas de aquisição de competências e de aprendizagens a alcançar pelas crianças, mediar as suas experiências, realizar intervenções, modificar as suas

estratégias sempre que necessário e levar a qualidade lúdica para a sala de aula (Gonzaga, 2009).

Educar significa proporcionar brincadeiras e aprendizagens de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento interpessoal dos educandos e para a aquisição de conhecimentos da realidade social e cultural. Daí, os profissionais da educação não se devem limitar a repassar informações, ou a apontar um caminho a seguir, mas devem ajudar as crianças a tomarem consciência de si mesmas e da sociedade. Oferecer várias ferramentas para orientação do processo de aprendizagem, em que os indivíduos possam seguir a sua visão do mundo, e as suas crenças e valores e ainda sejam resilientes de maneira a resolver as circunstâncias adversas com que se irão deparar ao longo da vida.

A introdução de jogos e atividades lúdicas no quotidiano escolar do 1º CEB influenciou de uma forma positiva e inesperada o processo de ensino-aprendizagem. Sendo este um processo gradual, notou-se que as crianças se tornaram mais autónomas, visto que inicialmente precisavam constantemente da nossa opinião e auxílio na execução das tarefas, isto é, necessitavam da nossa aprovação, do nosso consentimento e de reforços positivos desde o início até ao final da atividade. Na fase de observação e nos primórdios da intervenção educativa, os discentes revelaram ser muito individualistas e competitivos, estas atitudes foram diminuindo ao longo do tempo, havendo um aumento gradual da interação e ajuda com os colegas. Reparei com agrado que a criatividade foi muito trabalhada e desenvolvida, tendo em consideração que inicialmente as crianças tinham muita dificuldade em elaborar atividades livres onde tinham de dar asas à imaginação; nestas as crianças apresentavam muitas dificuldades pois perguntavam frequentemente o que nós queríamos que eles fizessem; incidimos muitas vezes na escrita criativa e os textos apresentados a princípio eram muito pobres em relação ao conteúdo. Julgo que houve também uma melhoria significativa da atenção e da concentração, pois as crianças mostraram estar mais motivadas e interessadas na realização das tarefas logo apreendiam muito mais os saberes.

Os dois contextos educativos em que tive a oportunidade exercer o meu estágio pedagógico, apesar de distintos, colocaram à prova os saberes e competências que adquiri ao longo da minha formação inicial. Apesar de na Educação Pré-Escolar a brincadeira ser indissociável da mesma e estar presente na ação da educadora cooperante, foi muito importante para mim dar continuidade ao seu trabalho, corresponder às expectativas e exigências que este nível de ensino apresenta e tentar destacar a minha prática em torno das

minhas crenças e valores, das metodologias pedagógicas e das estratégias de intervenção. As atividades lúdicas promovidas por nós, aprendizes da prática da docência, em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, foram uma estratégia que desenvolvemos com a turma do 3º ano, a qual não estava habituada a esta metodologia. Este processo foi lento e progressivo, procuramos aplicar as nossas atividades de maneira metódica de modo a correspondermos aos interesses e necessidades de cada criança, da turma e deste ciclo de ensino e também equivaler às expectativas da instituição de ensino e das famílias. Ao inserirmos esta metodologia de forma gradual pudemos compreender o que funcionava ou não com o grupo, guardando uma alternativa caso o resultado fosse negativo, o que acabou por não suceder visto que, já como dizia Freinet citado por Estrela (1994) “só há desordem quando há falha na organização do trabalho” (Estrela, 1994, p.21).

Creio que a estratégia do brincar que nós consideramos nestas duas etapas do conhecimento foi uma mais-valia para as crianças. Apesar de existir uma limitação temporal que sempre condiciona a prática educativa, vimos grandes resultados e uma evolução das mesmas no processo de ensino-aprendizagem e ainda assistimos à ampliação de funções que ainda estavam em processo de maturação e que foram consolidadas ao nível do desenvolvimento real.

Posso concluir que o aspeto lúdico, facilita as aprendizagens e o desenvolvimento integral nos aspetos físicos, sociais, culturais, afetivos e cognitivos das crianças e desenvolve globalmente o indivíduo. Assim sendo a educação infantil e o ensino básico devem considerar o lúdico como parceiro e utilizá-lo amplamente para atuar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

4. A DIDÁTICA NA SALA DE AULA (1º Ciclo do Ensino Básico)

Ao longo da nossa formação académica somos incentivados a colocar em prática tudo aquilo em que se acredita, a organizar a nossa ação pedagógica em torno dos saberes e de metodologias ativas, nunca perdendo de vista as conceções teóricas e as nossas crenças e valores (Formosinho, 2007). É esperado que nós, enquanto aprendizes da prática da docência, proporcionemos uma diversidade de experiências e vivências às crianças, uma vez que atualmente é esperado que os novos professores sejam reflexivos e que implementem, com

uma mentalidade aberta, novas metodologias e estratégias, construindo assim a sua identidade profissional.

A prática educativa é um dos momentos em que o formando está em contacto direto com a realidade escolar, com docentes experientes e com alunos com características distintas. É com esta, que podemos colocar em prática tudo aquilo que aprendemos na nossa formação inicial.

No entanto torna-se complicado intervirmos com um grupo, enraizado numa metodologia que não vai ao encontro das nossas crenças, num modelo que, ao longo da nossa formação inicial, fomos sempre motivados a distanciar-nos, pois não é centrado na criança e na sua aprendizagem ativa, não vai ao encontro das suas necessidades e interesses. Refiro-me obviamente a alguns aspetos da metodologia tradicional que esteve presente no meu estágio pedagógico em 1º CEB, que como refere Roldão e Marques (2001) “assentava numa relação de transmissão de saberes que o professor transpunha para a aula” (Roldão e Marques, 2001, p. 27).

Apesar de a professora não colocar barreiras e entraves às nossas práticas ativas foi fundamental refletir acerca do melhor procedimento a seguir, de modo a distanciar-nos gradualmente desta metodologia, sem nunca deixar de ter em consideração as bases curriculares firmadas na turma, dando assim uma resposta adequada ao grupo.

Ser um sujeito reflexivo ajudou-me no meu estágio pois permitiu-me repensar a minha própria ação, enquanto elemento integrante e integrador do real pedagógico (Estrela, 1994).

Aprendi que a função do/a professor/a é dirigir, encaminhar e estimular a criança no decurso da sua aprendizagem e que, em toda a aprendizagem deve haver uma direção e um fator estimulante, capaz de provocar os interesses da mesma (Aguayo, 1951).

Procurei dar uma maior liberdade às crianças de modo a que se tornassem em seres ativos, livres, repletos de iniciativas e recursos, podendo assim conceber, preparar e executar as atividades que lhes foram propostas. Tentei que o meu papel enquanto professora estagiária se limitasse a guiar discretamente os/as alunos/as, sugerindo-lhes ideias úteis e auxiliá-los quando necessário (Aguayo, 1951). Existiram algumas dificuldades iniciais na promoção deste propósito pois a turma demonstrou ser muito pouco autónoma na realização das atividades. Por exemplo, na área de Português foi distribuído aos educandos uma página que continha diversas imagens. O objetivo seria os mesmos recortarem-nas e dispô-las livremente numa folha pautada consoante a história que queriam contar; a maioria da turma revelou

dificuldades na execução da tarefa, considerando que necessitavam sistematicamente da nossa atenção para perguntarem se poderiam realizar o trabalho de uma determinada maneira, se considerávamos “bem” a atividade realizada até ao momento, se era daquela forma que deveriam fazer... e nós explicávamos constantemente que a mesma deveria ser executada segundo os critérios deles, que eram livres de fazer como desejassem. Estas situações ocorreram em muitas outras ocasiões, até os/as alunos/as assimilarem esta estratégia de aprendizagem.

Aguayo (1951) defende que “a aprendizagem escolar deve ser feita em ambiente intensamente social” (Aguayo, 1951, p.17). Na minha opinião a melhor forma de realizar esta função é através do trabalho de grupo, em que cada criança coopera para que seja alcançado um propósito comum e maximiza a sua própria aprendizagem. Neste sentido uma das nossas preocupações foi promover o trabalho cooperativo. No período de observação e em conversa com os discentes e com a professora cooperante, apercebemo-nos que a turma não estava habituada a realizar este tipo de metodologia, pois segundo a docente, eram demasiado ruidosos, durante a execução dos mesmos.

Apercebemo-nos que a advertência feita pela professora cooperante tinha o seu fundamento, mas não nos deixamos intimidar e continuamos a promover esta metodologia, partindo do princípio que esta aumenta a autonomia da criança e a torna capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem, sendo caminhos condutores à construção da sua própria identidade (Vasconcelos, 1998).

Com a intervenção do trabalho cooperativo na turma, tive a consciência que o motivo dos problemas de comportamento supramencionados estavam relacionados com o facto de as crianças não estarem habituadas e desconhecerem o seu propósito, demonstrando inicialmente um grande espírito competitivo e individualista em detrimento de uma aprendizagem personalizada, onde os/as alunos/as cooperam para aprender (Fontes e Freixo, 2004).

Com o tempo, foram evidentes as melhorias deste comportamento, visto que procuramos estimular e fomentar condições de aprendizagem em que os discentes aceitassem trabalhar em conjunto, com motivação e satisfação e compreendessem que o seu próprio aproveitamento e o dos restantes elementos, assim como o resultado final, dependiam da sua capacidade de trabalho e empenho. Lopes e Silva (2009) frisam que a aprendizagem cooperativa não só é importante para o processo de ensino-aprendizagem, como também na preparação das

crianças para situações futuras no contexto profissional, uma vez que o mercado de trabalho exige pessoas aptas para trabalhar em grupo.

Creio que as técnicas de aprendizagem cooperativa foram uma mais-valia para os/as alunos/as, quer fosse desenvolvido o trabalho em pequeno ou em grande grupo. Dando como exemplo alguns jogos didáticos promovidos por nós, cujo intuito era a consolidação de conhecimentos, a maioria das crianças indicaram um resultado mais positivo quando trabalhavam em grupo do que individualmente porque proporciona o desenvolvimento cognitivo dos aprendizes, visto que, num grupo não existe apenas uma única “janela de aprendizagem”, mas tantas quanto os aprendizes e todas individualizadas. (Fino, 2001, p. 278.

A motivação teve também um grande enfoque no decorrer do estágio pedagógico, preocupamo-nos em fazer uma ligação entre as atividades escolares e a experiência, valores, interesses e aspirações das crianças, como afirma Aguayo (1951) “o prazer ou agrado é, pois, fonte legítima de motivação” (p.38). Foi importante para nós que o grupo compreendesse a relação entre o trabalho na escola e a sua finalidade tendo em conta que assim, estes eram valorizados e os educandos interiorizavam que o esforço levava à realização do ideal desejado e conseqüentemente a aprendizagem era motivada (Aguayo, 1951).

Na verdade pretendi que o trabalho planificado, não fosse alvo de desagrado e monotonia mas sim recebido com alegria e entusiasmo e fosse considerado atraente, sem nunca perder de vista a formação dos discentes. Para além das atividades apelativas, as crianças sentem-se também impulsionadas por uma pergunta que desejam responder ou por um problema, por exemplo no início de uma aula, fosse qual fosse a área ou o conteúdo, costumávamos colocar questões de modo a situar as crianças no contexto do tópico a ser abordado, destacando por vezes alguns problemas que provinham das respostas dos educandos e também com o objetivo de os mesmos chegarem à resposta e conclusões que queríamos que atingissem e compreendessem; quando deparavam com acontecimentos deste género queriam dar a sua resposta e a sua perspectiva, muitas vezes não colocavam o dedo no ar e interrompiam o/a colega a quem foi dada a palavra. Exemplo da motivação nas atividades desenvolvidas estavam presentes ao longo do dia, sempre que os/as alunos/as perguntavam o que iriam fazer naquele dia, ou que área é que iam ter primeiro, se iam continuar a falar determinado conteúdo ou se fariam algum jogo ou utilizariam o quadro interativo. Durante essas atividades era de igual modo possível perceber a sua animação e dedicação.

Os jogos são uma inesgotável fonte de motivação escolar e de valor educacional, daí termos incidido tanto nas atividades que incluíssem esta metodologia, acredito que as crianças aprendem melhor exercitando estas técnicas do que se recorressem apenas aos livros e cadernos escolares. Com o auxílio do/a professor/a os aprendizes exercitam vigorosamente as suas capacidades mentais e atribuem ao esforço a alegria e a satisfação que o livre exercício da atividade proporciona. Estas aprendem ainda a observar, a exercitar os sentidos, a distinguir o real do imaginário, a julgar, a refletir, a resolver problemas, e a apreciar as matérias da escola. Como instrumento de educação social e moral, o jogo transmite o valor da cooperação, do respeito mútuo, da disciplina e da subordinação do indivíduo aos interesses do grupo (Aguayo, 1951). Na prática educativa fizemos um grande leque de jogos com as crianças para trabalhar os mais diversos conteúdos nas diferentes áreas do saber, por exemplo: o loto, o jogo da memória, o jogo da roleta, jogos de sabedoria, jogos interativos, (etc.) e os restantes, as crianças sempre se mostraram entusiásticas na participação dos mesmos e apresentaram uma grande aquisição de saberes e competência; era ainda comum ouvi-las a dizer que gostavam muito das nossas aulas “porque aprendemos a brincar”.

Com o intuito de promover aprendizagens efetivas proporcionamos materiais diversificados e significativos, fomentando a exploração ativa, de forma a garantir que os/as alunos/as tivessem a oportunidade de vivenciar situações estimulantes, que através da manipulação de objetos e materiais didáticos garantissem que estes fossem ao encontro de novos percursos e de novos saberes.

5. PROJETO: “A CULTURA NO MUNDO” (1º Ciclo do Ensino Básico)

O projeto: “Cultura no Mundo” surgiu no âmbito da unidade curricular de Seminário Interdisciplinar II, que constituí o plano de estudos do Mestrado em Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Coimbra.

Como componente da nossa avaliação na disciplina, foi-nos lançado o desafio de desenvolver um projeto pedagógico. Este poderia ser fictício ou real, isto é, tivemos a oportunidade de aplicá-lo no contexto da nossa prática educativa em 1º CEB.

Após analisar e refletir, em conjunto com a minha colega de estágio, os prós e contras de inserirmos esta metodologia na nossa componente prática, encontramos como grande oponente o fator temporal contudo, concluímos que seria vantajoso potencializar o trabalho de projeto, pois cremos que este daria um novo significado ao contexto escolar, transformando-o em um espaço vivo de interações, aberto ao real e às suas múltiplas dimensões, trazendo uma nova perspectiva para se compreender o processo de ensino – aprendizagem.

Com a experiência prévia em Educação Pré-Escolar, aprendi que este método permite que as crianças interiorizem o processo de produzir, questionar, pesquisar e criar relações que incentivam novas descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento. Sendo estes os objetivos que pretendi atingir com as crianças do 1º Ciclo.

Assim sendo procurei trabalhar com os/as alunos/as as diferentes áreas do conhecimento, que apesar de serem distintas estão interligadas, representadas e assentes sob três pilares: procedimentos e estratégias de resolução de problemas, conceitos disciplinares e estratégias e conceitos sobre aprender.

Existiram um conjunto de fatores que impulsionaram a elaboração do nosso projeto. Primeiramente as questões colocadas pelas crianças aquando promovemos experiências de aprendizagem relativas ao tema importações e exportações na área de Estudo do Meio. De seguida o interesse demonstrado pelas mesmas relativamente ao tema, visto que algumas tinham familiares que se encontravam no estrangeiro por motivos profissionais, sendo comum ouvi-las comentar aspetos da cultura e tradições desses países. Para nós, aprendizes da prática da docência, também foi importante tratar este assunto visto que tínhamos de abordar o tópico do programa de Estudo do Meio: “conhecer costumes e tradições de outros povos”, e também pelo facto do tema ir ao encontro do projeto cultural da instituição de ensino: “Europeus de Hoje, Construtores do Amanhã”.

Com realização deste projeto pretendeu-se dar resposta aos interesses e necessidades das crianças, acentuando a sua participação ativa no planeamento, desenvolvimento e avaliação do seu próprio trabalho. Desta forma, estas eram incentivadas a tomar iniciativa e a serem responsáveis pelo trabalho que estavam a desenvolver (Katz e Chard, 2009).

Reservamos, com o consentimento da professora cooperante, um dia por semana (terças-feiras) para trabalhar o Projeto. Os dois primeiros dias incidiram na escolha dos países e das culturas que os/as alunos/as queriam trabalhar e na planificação do projeto (apêndice P). É importante frisar que nós assumimos um papel de mediadoras, ou seja as opções foram tomadas pelas crianças, assim como as suas sugestões para a resolução de problemas que iam surgindo, por exemplo cada elemento da turma referiu o país que queria tratar contudo no final, existiam seis crianças que tinham escolhido países distintos, ficando assim sem grupo de trabalho; não concordando com esta situação, os colegas sugeriram que cada elemento escolhesse um dos grupos já formados consoante a sua preferência pelo tópico.

O trabalho de projeto concretizou-se segundo três etapas fundamentais sendo elas a identificação/formulação do problema, a pesquisa/produção e a apresentação/avaliação final. Os primeiros passos no desenvolvimento do projeto demonstraram ser um processo lento e adaptável e foi-se complexando à medida que as crianças iam dominando este método de trabalho. Entende-se que estas, ao aprenderem por si, estão a desenvolver competências intrínsecas que conduzem à sua formação global. Assim, ao promover estes primeiros contatos das crianças com o trabalho em projeto, estávamos a criar mais condições para que tal pudesse acontecer.

O envolvimento parental esteve muito presente na fase de produção do projeto, sendo escassos os períodos destinados à sua conceção. O apoio da família mostrou-se fundamental no processo evolutivo do mesmo. A escola e a família são dois contextos sociais importantes e predominantes na vida do/a aluno/a, logo acreditamos que deverá existir uma relação entre estes dois sistemas, visto que ambos contribuem para a educação da mesma criança (Marques, 1999 e ME, 1997). Assim procuramos proporcionar oportunidades de intervenção às famílias constituindo deste modo um alicerce na aquisição de competências e saberes nos formandos.

Estas foram incansáveis no fornecimento de recursos materiais que proporcionaram uma pesquisa mais efetiva da temática abordada, como a aquisição de livros, atlas, CD'S com músicas tradicionais, (etc.) e os restantes. Apoiaram ainda os seus educandos na recolha de informação através da internet, com a impressão de textos informativos e fotografias e ainda, autorizaram os mesmos a levarem para a escola suportes digitais com vídeos de danças, jogos, músicas, receitas, trajes tradicionais...

Com o intuito de aproximar ainda mais estes dois contextos, acedemos à sugestão de alguns discentes de realizar entrevistas aos familiares e ou amigos que conheciam bem a

cultura que estavam a trabalhar. Havia pelo menos um elemento de cada grupo que tinha a possibilidade de realizar esta recolha de dados.

A turma estava bem familiarizada com o conceito de entrevista, no entanto desconheciam a sua estrutura porque nunca haviam tido a possibilidade de realizar ou concretizar este género textual. Para conhecermos as suas conceções dialogamos em grande grupo, as crianças tiveram a oportunidade de apresentar os seus pontos de vista, desmitificando através da explicação o que não era considerado acertado. Após existir um consenso construímos e organizamos a entrevista.

Sou da opinião que devem ser proporcionadas às crianças um conjunto de experiências de descoberta e uma multiplicidade de situações que as levem a compreender cada vez mais a importância da linguagem oral e escrita. Julgo que a utilização da entrevista no projeto supramencionado, desenvolveu a competência discursiva dos discentes pois estes mostraram ter a capacidade de adequar o seu vocabulário e comportamento neste contexto comunicacional e ainda manifestaram compreender a existência de múltiplas estruturas textuais o que me leva a pensar, que neste caso em particular, as crianças ampliaram as suas competências na produção e compreensão de textos distintos (ME, 2009).

No processo de implementação do projeto pedagógico, eu ia a minha colega de estágio, tentámos assumir um papel de mediadoras e orientadoras do conhecimento e procuramos antecipar, desenvolver e incentivar os processos de aprendizagem e de construção de saberes das crianças, distanciando-nos do/a professor/a tradicional (Katz e Chard).

Após analisarmos a forma mais apropriada de contribuirmos para melhorar os processos de ensino e aprendizagem das crianças, decidimos dividir o total dos grupos de trabalho em duas partes, sendo que eu fiquei de orientar uma parte desse conjunto e ela a outra. É claro que refletimos e examinamos, em conjunto e com muita frequência, as estratégias e objetivos que queríamos que os grupos alçassem de forma a não haver uma discrepância entre os mesmos. Adotamos esta estratégia pois julgamos que poderíamos dar mais apoio aos grupos, evitar contradições e garantir a colmatação das necessidades de todos os grupos de trabalho, pois temos a consciência de que o/a aluno/a necessita de reconhecer a sua autoria no projeto mas simultaneamente precisa de sentir a presença do/a professor/a que o/a ouve, questiona e orienta, visando propiciar a construção dos seus conhecimento

Pretendemos, com a elaboração do projeto, valorizar os conhecimentos, as habilidades e atitudes prévias de cada criança, que foram adquiridas em função das suas experiências, em

contacto com o meio, e através de uma participação ativa na resolução de problemas e dificuldades visto que assim estas puderam contextualizar tudo o que aprenderam, bem como estabelecer relações significativas entre os conhecimentos, redefinir os conceitos e as estratégias utilizadas na solução do problema de investigação que originou o projeto e, com isso, ampliar o seu universo de aprendizagem.

A pedagogia de projeto é marcada por ser uma importante potencializadora da interdisciplinaridade. Na verdade, esta permite romper com as fronteiras disciplinares, favorecendo o estabelecimento de elos entre as diferentes áreas do conhecimento numa situação contextualizada de aprendizagem. Fazenda (1994) enfatiza que a interdisciplinaridade surge sem que haja a perda da identidade das disciplinas. Nesse sentido, Almeida (2000) corrobora salientando que:

“ o projeto rompe com as fronteiras disciplinares, tornando-as permeáveis na ação de articular diferentes áreas de conhecimento, mobilizadas na investigação de problemáticas e situações da realidade. Isso não significa abandonar as disciplinas, mas integrá-las no desenvolvimento das investigações, aprofundadas verticalmente em sua própria identidade, ao mesmo tempo, que estabelecem articulações horizontais numa relação de reciprocidade entre elas, a qual tem como pano de fundo a unicidade do conhecimento em construção” (Almeida, 2002 p.58).

Para além da área de Estudo do Meio, o projeto: “A Cultura no Mundo” integrou a prática de expressão plástica com a elaboração de cartazes, na realização de desenhos, colagens, maquetes, postais..., a expressão musical com a pesquisa, audição e reprodução de músicas tradicionais, a expressão motora com a aprendizagem de danças (por alguns alunos) e jogos típicos do país a trabalhar, a área de Português com a leitura da informação obtida, a produção do resumos das pesquisas efetuadas, com a execução das entrevistas e a leitura de receitas. A área de matemática tornou-se um pouco complicada de integrar no projeto, no entanto numa das terças-feiras reservadas para trabalhar a temática do Projeto concretizamos, a pedido da professora cooperante, exercícios de consolidação e preparação para a ficha de avaliação de matemática. Neste inserimos dados e referências aos países e culturas trabalhados no projeto em questão.

Para além das aprendizagens efetuadas pelas crianças relativamente às diferentes áreas de conhecimento e domínios do saber, creio que as crianças adquiriram conteúdos culturais, habilidades, procedimentos e valores imprescindíveis à nossa sociedade democrática e solidária (Santomé, 1998).

Foi realmente recompensador perceber o entusiasmo, o empenho e a motivação que os educandos transmitiram ao longo das sessões de projeto, estas características constituíram, na nossa opinião, molas impulsoras de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007). Daí ter sido importante tirar partido da curiosidade e interesses que as crianças manifestam e de ter sido favorecido o seu envolvimento em atividades de pesquisa, observação e exploração.

Contrariamente ao projeto realizado em Educação Pré-Escolar, este partiu dos interesses das crianças e teve o poder de despertar nestas a vontade intrínseca de aprender, “este tipo de motivação explora o interesse das crianças pelo trabalho e o apelo nelas exercido pelas actividades propriamente ditas” (Katz e Chard, 1997, p.22).

Este interesse manifestou-se nas conversas de carácter informal entre adulto/criança e entre os pares. Os discentes perguntavam constantemente se iam trabalhar no projeto, contudo tinham a consciência de que não era o dia destinado ao mesmo; nos intervalos, antes ou após as aulas e na hora de almoço chegavam até nós, transmitindo as suas ideias, esclarecendo dúvidas, pedindo a nossa opinião acerca de atividades que queriam concretizar. Algumas crianças pediram aos familiares que se encontravam no país que estavam a pesquisar, informações e artigos tradicionais para mostrarem aos colegas e utilizarem na apresentação final. Outras ainda tomaram a iniciativa, durante as férias de natal, de fazer cartazes, postais e maquetas focando as características mais marcantes do mesmo (apêndice Q).

A avaliação de cada sessão e a avaliação global do projeto teve como intervenientes os/as alunos/as, as professoras estagiárias e a professora cooperante. A observação teve um carácter fulcral na apreciação do projeto porque pude comparar a evolução das crianças nesta metodologia pedagógica, verificar as competências, potencialidades, dificuldades e motivações manifestadas e desenvolvidas, estabelecer a sua progressão das aprendizagens, permiti-me refletir acerca das estratégias a adotar, ou seja, levou-me a analisar os dados sobre o ensino e aprendizagem da turma.

No final de cada dia de trabalho em projeto, cada grupo à vez, vinha à frente da turma apresentar o trabalho realizado até ao momento, mencionar o que ainda teriam de fazer, relatar curiosidades e dificuldades que encontraram, sendo dada a oportunidade aos restantes colegas de tirarem dúvidas, fazerem apreciações e /ou observações. Estes momentos mostraram ser de grande pertinência pois todos os intervenientes do projeto puderam inteirar-se das tarefas e atividades desenvolvidas e também serviam de incentivo ao grupo que estava a expor o seu trabalho. Nós, professoras estagiárias, pudemos ter consciência do nível de

desenvolvimento que o grupo e as crianças se encontravam e ainda permitiram-nos fomentar as condições necessárias para propiciar o seu crescimento integral e global (Machado, 2008). Todas as atividades realizadas pelas crianças ao longo das sessões serviram como registo de avaliação.

A apresentação final serviu como base de avaliação global do projeto, permitindo-nos analisar os conhecimentos adquiridos pelas crianças, o resultado do trabalho cooperativo, as mais-valias obtidas como foi o caso do aumento da autonomia, da promoção do respeito mútuo, e do à vontade em transmitir cada um as suas ideias e opiniões. Esta apresentação também foi importante para as crianças confrontarem as suas ideias iniciais com as novas aprendizagens. Com efeito, quando ocorre e é cimentada a mudança concetual, os aprendizes têm a consciência daquilo que pensavam inicialmente e a razão de essas ideias se terem confirmado ou não.

É importante referir que o envolvimento parental, fez-se mais uma vez sentir nestas apresentações. Algumas famílias dispuseram-se, a pedido dos educandos, a comprar ou a fazer alguma receita típica do país, por exemplo, o grupo que trabalhou a França levou croissants para partilhar com os colegas.

O Projeto referido alcançou muitos sucessos mas também teve algumas limitações como a interrupção das atividades extracurriculares, visto que presenciamos a dificuldade das crianças retomarem as suas atividades após estes períodos de tempo, havendo uma quebra significativa do ritmo de trabalho; assistimos à interrupção ou à impossibilidade de desenvolver o projeto devido às celebrações realizadas na instituição ou então às fichas de avaliação. Inicialmente os grupos eram muito ruidosos aquando trabalhavam de acordo com esta metodologia no entanto, esta situação foi-se extinguindo após aplicarmos a metodologia de pontos.

A verdade é que este projeto poderia ter outra dimensão se a nossa prática educativa tivesse um período de tempo mais alargado, pois foi muito complicado para nós não poder dar sequencia a todas as sugestões dos alunos no início da implementação do projeto, isto é, na fase da planificação do mesmo. Por exemplo, os discentes tinham a ambição de levar o projeto a toda a comunidade escolar através da apresentação final, era da sua vontade e intenção preparar pratos típicos de outras culturas, fazer as danças e jogos tradicionais em que todos os convidados pudessem participar, confeccionar os trajes, elaborar cartazes com as personalidades importantes de cada país, construir cenários e fazer uma dramatização, (etc.) e

os restantes. Após explicarmos a nossa principal condicionante, foram estipuladas novas opções e felizmente as crianças não perderam o seu ânimo e motivação.

Com a implementação do trabalho de projeto aprendi que esta pedagogia educativa deve permitir que o aluno aprenda-fazendo e reconheça a própria autoria naquilo que produz por meio de questões de investigação que o impulsionam a contextualizar conceitos já conhecidos e a descobrir outros que emergem durante o desenvolvimento do projeto, ou seja que a atividade do aprendiz é fulcral e determinante na construção de competências e saberes, no desenvolvimento da autonomia e da capacidade de resolução de problemas. Com este método experienciei a articulação de disciplinas e a quebra de fronteiras; assisti à análise e solução dos problemas existentes através da prática concreta dos/as alunos/as (Almeida e Fonseca, 2000). A pedagogia por projeto permitiu-me repensar o papel e a função da educação escolar, uma vez que a escola é considerada como um lugar em que se permite pensar, aprender e atuar para enfrentar alguns dos desafios que hoje se apresentam.

6. INVESTIGAR AS VOZES DAS CRIANÇAS (Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico)

O papel das crianças na sociedade tem vindo a sofrer evidentes alterações ao longo do tempo. Se no passado era imposto à criança um conjunto de regras, padrões e conceções que abarcavam desde a forma como esta se deveria vestir até ao modo como se comportar perante os indivíduos de idade adulta (Sobrinho, 2008). Mas o paradigma da criança enquanto indivíduo passivo com determinações estruturadas foi-se transformando lentamente ainda longe de terminar (Arroz, Figueiredo e Sousa, 2009).

Investigadores de diferentes áreas do conhecimento incidem sobre a importância de reconhecer as competências e direitos fundamentais das crianças na sua vivência quotidiana (Oliveira-Formosinho, 2008). A ambição de torná-las promotoras do seu próprio desenvolvimento, requer o emergir de um campo metodológico que possa desbravar caminhos para que os seus testemunhos sejam autenticados e para que as suas opiniões, pontos de vista e conceções sejam escutadas e ouvidas tendo em vista a sua inserção plena na sociedade (Sobrinho, 2008).

A visão da criança é cada vez mais centralizada no âmbito das pesquisas nas áreas das Ciências Sociais e Humanas, esta é considerada não só como ser de direitos, como referido anteriormente, mas também como “protagonista das suas ações, construtora de lógicas próprias de ação e criação” (Sobrinho, p.4).

Vários teóricos e investigadores da infância como James e Prout (2007), Christensen (2005), Oliveira-Formosinho (2008), entre outros, salientam que as investigações relacionadas com o escutar as vozes das crianças são um importante meio para construir um melhor conhecimento das características infantis. Oliveira-Formosinho (2008) destaca essa importância ao afirmar que a imagem da criança “como um ser com competência cognitiva, moral, social, emocional e racional” foi-se desenvolvendo paulatinamente e que presentemente essa representação está relacionada com “a crença na competência da criança para compreender, reflectir, dar respostas válidas e participar na vida social” (p.18).

Para poderem escutar as crianças é fundamental que os investigadores enfrentem o desafio de aprenderem a descobrir. Esta premissa é essencial, principalmente quando se trabalha com crianças. Graue e Walshe (2003) citados por Sobrinho (2008) remetem-nos para a seguinte reflexão:

“Estudar as crianças – para quê? Eis a nossa resposta: Para descobrir mais. Descobrir sempre mais, porque, se o não fizermos, alguém acabará por inventar. De facto, provavelmente já alguém começou a inventar, e o que é inventado afecta a vida das crianças; afecta o modo como as crianças são vistas e as decisões que se toma a seu respeito. O que é descoberto desafia as imagens dominantes. O que é inventado perpetua-as” (p.2).

A Lei de Bases do Sistema Educativo, nº46/86, no capítulo IV, artigo 33º refere que um dos princípios gerais na formação de educadores/as e ou professores/as deve ser a fomentação à inovação e investigação na atividade educativa. O/A educador/a para poder intervir em contexto real de modo fundamentado deve interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas, para tal é importante que este/a tenha alguma formação em investigação “não só para desenvolver a atitude experimental exigida pela sua prática quotidiana, como para poder integrar nela os resultados da investigação. Para ter pleno acesso aos resultados da investigação, o professor terá de dominar a terminologia e os processos que a investigação utiliza” (Estrela, 1994, p.26).

Investigar a ação pedagógica, constitui um elemento muito importante na construção da identidade profissional do/a educador/a ou do/a docente. Muitas vezes os agentes educativos

esquecem-se que “a criança é (...) possuidora de uma voz própria, que deverá seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão” (Sobrinho, 2008, p.16). Ao refletir e analisar a sua ação educativa, é possível que estes se centrem nos verdadeiros interesses e necessidades e não no que acham mais adequado para os indivíduos.

A verdade é que as crianças têm uma opinião própria, percecionam o mundo que as rodeia, conseguem levantar hipóteses explicativas, estabelecem relações entre factos e possuem uma grande capacidade de comunicação (Fantacholi, 2009). É fundamental que o/a educador/a e ou professor/a tenha consciência destas constatações, considerando que estas possibilitam a tomada de decisões relevantes e apropriadas.

Assim sendo escutar a voz das crianças, conhecer e compreender as suas perspetivas, conceções e opiniões relativamente ao contexto escolar são os principais objetivos deste estudo que surgiu no âmbito da prática educativa em Educação Pré-Escolar e em 1º Ciclo do Ensino Básico.

Esta experiência concreta permite percecionar a realidade infantil sob um novo ângulo, embora esteja limitada na medida de que se refere a uma parte do mundo das crianças e não à sua globalidade.

O modelo teórico-metodológico utilizado na pesquisa em questão foi de natureza qualitativa. Esta abordagem demonstrou ser a mais adequada uma vez que favoreceu a colaboração entre nós (alunas estagiárias) e as crianças e ainda, pudemos ter em consideração processos não experimentais que não podem ser examinados nem medidos, como por exemplo, a conceção das crianças relativamente à realidade em estudo.

Strauss e Corbin (1998) referem que os métodos qualitativos devem ser utilizados para “descobrir e compreender o que está por trás de cada fenómeno sobre o qual pouco ou nada se sabe... e permite conhecer os pormenores complexos do fenómeno, difíceis de descobrir com os métodos quantitativos” (p.11). Estes autores destacam que o método qualitativo assenta sobre três princípios fundamentais: os dados que podem provir de várias origens, sendo a entrevista e a observação os mais habituais; os processos de análise ou interpretação (codificação), que abrangem técnicas para conceptualizar os dados e acarretam a comentários interpretativos que podem ser ou não de natureza teórica; e finalmente, os relatórios da investigação (Strauss e Corbin, 1998).

Para Bogdan e Bilken (1994) os estudos que recorrem à observação participante e à entrevista participante, como é o caso da pesquisa em questão, tendem a ser os melhores

exemplos de investigação qualitativa. Tal como Strauss e Corbin (1998), estes autores evidenciam cinco características básicas que configuram este tipo de estudo: “na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”; “a investigação qualitativa é descritiva, os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números”; “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”; os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando”; e finalmente, “o significado é de importância vital para a abordagem qualitativa” (Bogdan e Bilken, 1994, p. 47-51).

Assim sendo situo este estudo no paradigma da investigação qualitativa, tendo utilizado como orientação principal a *grounded theory*, que surgiu a partir de dois sociólogos Glasser e Strauss e que visa criar conhecimentos e construir teorias com base nos dados provenientes da prática (Strauss e Corbin, 1998). Segundo Coelho (2004), esta “é uma metodologia geral que permite o desenvolvimento de teoria sustentada em dados que são recolhidos e analisados de forma sistemática” (Coelho, 2004, p. 227).

A *grounded theory* tem como objetivo explicar de modo teórico e global o fenómeno estudado. As técnicas e os processos de análise de dados levam o investigador a “formular interpretações teóricas dos dados fundamentados na realidade (o que) é um poderoso meio para compreender o mundo exterior” (Strauss e Corbin, 1998, p.xiii).

O estudo em questão, como referi anteriormente, foi realizado com um grupo heterogéneo de crianças de Educação Pré-Escolar e numa turma do 3º ano do ensino básico ¹. A fonte principal de dados foi adquirida através de entrevistas (apêndice R) realizadas aos participantes e gravadas em suporte áudio, este método demonstrou ser eficaz no sentido que proporcionou a obtenção das concepções das crianças acerca da realidade em estudo. Alguns dos dados recolhidos foram complementados com a observação, esta foi útil à compreensão dos acontecimentos e ao conhecimento do comportamento dos intervenientes, permitindo fazer deduções difíceis de conseguir através da entrevista. Embora métodos distintos, os dois complementam-se no sentido em que evitam enviesamentos.

¹ Para mais informações acerca da contextualização e caracterização dos grupos de crianças ver capítulo I.

As questões da entrevista tiveram como base as linhas orientadoras providas pelas nossas docentes, estas foram realizadas às crianças, em pequenos grupos (dois elementos, salvo raras exceções em que tivemos de entrevistar três crianças), estas foram realizadas mediante a autorização do/a encarregado de educação. É importante salientar que antes de iniciarmos as questões esclarecemos as crianças quanto à importância do seu contributo para o nosso estudo e explicamos como é que a entrevista iria decorrer, clarificando dúvidas caso se apresentassem. Tivemos o cuidado de apropriar a linguagem, de mantermos uma postura adequada e de determos expressões passivas de modo a não induzi-las em erro.

Consegui retirar através dos dados recolhidos que as crianças são capazes de expressarem livremente a sua perspetiva acerca do meio que os/as envolve. Pude confirmar estas características durante a minha prática educativa e no processo de recolha de dados para a pesquisa em questão. Considero muito distintos os contextos educacionais em que participei pedagogicamente, visto que as faixas etárias e os níveis de desenvolvimento diferiam consideravelmente (dos 3 aos 9 anos), as crianças provinham de um contexto socioeconómico muito variado e das duas instituições de ensino em que as crianças foram ouvidas, uma pertencia à rede pública de EPE e a outra ao ensino privado.

Apesar das referidas diferenças, julgo que as crianças têm uma visão muito semelhante em relação ao contexto escolar. Nos dois níveis de ensino estas concordam que a escola é um local ao qual se dirigem para adquirir conhecimentos e novas aprendizagens Mas o que será o conceito de aprender para as crianças? Será que estas têm realmente a perceção do que é aprender? Ou apenas repetem a justificação dos agentes educativos relativamente à sua permanência na instituição de ensino?

O conceito de aprendizagem depende do indivíduo que a percebe, esta noção não é idêntica para todos os sujeitos. As crianças como autoras e co construtoras dos seus conhecimentos têm efetivamente a noção dos saberes que adquirem e dos conteúdos que desconheciam e que passaram a conhecer. A criança expressa espontaneamente desejos, interesses, sentimentos e emoções, tem uma grande necessidade de agir e é naturalmente curiosa em relação ao que a rodeia. Se proporcionarmos uma educação de qualidade ligada aos aspetos referidos anteriormente, o educando não só se sente motivado a aprender como também vê a educação como uma exigência.

É comum as crianças partilharem e comunicarem as novas aprendizagens que efetivaram quer no seio familiar quer na escola. Conseguem ainda relacionar as novas aprendizagens com

os conhecimentos adquiridos previamente (ME, 1997). Dando como exemplo a abordagem das situações agradáveis e desagradáveis, dos estados psíquicos e suas reações, e dos sentimentos, os discentes do 1ºCEB associaram as aprendizagens com os momentos em que vivenciaram estas situações e as causas que originaram as mesmas. Outro exemplo: o grupo de EPE fez a ligação entre um conto cuja moral remetia-nos para a solidariedade social, com a importância da ajuda fomentada durante as festividades natalícias.

As crianças ao serem questionadas acerca da importância que as instituições de ensino representam, focaram novamente aprendizagem como paradigma principal da frequência escolar, as razões subjacentes à mesma divergiam entre o grupo e mais acentuado ainda, entre os dois contextos educacionais.

O grupo de Educação Pré-Escolar refere, para além da aquisição de conhecimentos como melhoria do desempenho, que o jardim-de-infância é indispensável nas relações interpessoais, que é um meio de apoio à família, pois embora em pequeno número, algumas crianças acreditam que frequentam o estabelecimento de ensino para os pais poderem exercer a sua prática profissional; e também porque é um espaço onde é proporcionado a brincadeira, as atividades e os jogos, o que confirma uma vez mais que os seus interesses giram em torno desta estratégia de ensino- aprendizagem.

A turma do 1º Ciclo do Ensino Básico na generalidade, menciona a importância da escola para a aquisição de valores como a amizade e a partilha, vê nas aprendizagens meios facilitadores das suas próprias realizações profissionais e económicas.

Apesar da discrepância de concepções, nos dois grupos existem discentes que acreditam que sem a escola não seria possível aprenderem. A escola é um sistema com intervenções educativas que atuam com vista ao mais alto nível de desenvolvimento dos seus educandos. Mas será que as instituições de ensino são a condição necessária para as crianças aprenderem?

Sabendo que as crianças se desenvolvem através das trocas recíprocas que estabelecem com o ambiente que as rodeia, podemos afirmar que é possível estas construírem os seus saberes sem frequentarem a Educação Pré-Escolar, dado que esta não é de carácter obrigatório. Contudo tenho a convicção de que a criança ao seguir este percurso formativo é capaz de transformar e produzir novos significados, fomentar capacidades e adquirir e reforçar competências essenciais ao seu desenvolvimento integral, isto é, creio que as crianças atingem um nível de desenvolvimento superior quando estão inseridas no sistema de EPE.

As crianças interpretam os acontecimentos que marcam o seu quotidiano na vida escolar. Ao analisarem os momentos que passam neste contexto, as crianças dos três aos seis anos, salientam essencialmente os seus interesses, por exemplo a brincadeira nas diferentes áreas da sala, o recreio, as atividades lúdicas e as brincadeiras.

A maioria dos discentes do ensino obrigatório, cria um limite entre a componente sala de aula, a lúdica (recreio) e as atividades extracurriculares, percecionando os espaços como dissemelhantes. Creio que o motivo desta distinção está relacionado com o currículo tradicional evidenciado nas práticas da professora cooperante. No entanto as restantes crianças, demonstraram compreender a nossa tentativa de afastamento ao modelo antedito, passo a citar alguns exemplos: “fazemos jogos relacionados com o que estamos a trabalhar”; “estudamos, brincamos a aprender”; “fazemos jogos, brincadeiras e fazemos muitas coisas”, (etc.) e os restantes.

Quando confrontadas com as motivações e os gostos dos colegas, as crianças na sua generalidade relacionam estes aspetos consigo mesmos, ou seja, os interesses e limitações da criança servem-lhe de referência para caracterizar as motivações e gostos dos colegas de turma. Por exemplo, ao questionar uma criança acerca do que os/as meninos/as gostam mais de fazer na escola, esta respondeu: “brincar com os amigos”, ao ser confrontada sobre ela própria esta afirmou a mesma coisa “gosto de brincar com os amigos”.

Os discentes de ambos os contextos dão uma grande importância à brincadeira, aos jogos e às atividades lúdicas; naquilo que gostam menos de fazer apontam os trabalhos e atividades exaustivas.

Embora as brincadeiras estejam evidentes no espaço interior do jardim-de-infância, facto que não se aplica ao 1ºCEB, as crianças dos dois níveis educacionais apontam o recreio como um dos maiores pontos de interesse. A verdade é que estes momentos no exterior possibilitam “às crianças expressarem-se e exercitarem-se de forma que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 433). As crianças exploram livremente o espaço com o corpo correndo, saltando, trepando, rastejando e jogando sós, aos pares e ou com os adultos. Na perspetiva destes mesmos autores “o tempo no exterior permite às crianças brincarem juntas, inventar os seus próprios jogos e regras e familiarizarem-se com os ambientes naturais” (p. 231).

As brincadeiras, as atividades lúdicas e os jogos, quer sejam livres ou direcionadas, não só no interior como no exterior, assumem uma importância essencial na vida das crianças,

estas possibilitam o seu crescimento e desenvolvem competências fundamentais à sua formação pessoal e social e integral.

O/a educador/a e ou professor/a quando tem em consideração os interesses, as potencialidades e o bem-estar dos educandos, fomenta condições de verdadeira aprendizagem, em que estes transformam-se em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber (Freire, 1997).

Os discentes atribuem o papel de tomada de decisões no contexto escolar essencialmente aos adultos. Em educação Pré-Escolar as crianças evidenciam a função da educadora e das auxiliares como as principais intervenientes neste processo, no entanto algumas assumem que elas próprias têm o poder de escolha nas atividades livres. Com esta rotina explícita no ambiente educativo, os aprendizes constroem as suas ações, os seus planos, interesses e talentos (Hohmann & Weikart, 2003, p. 224). Já as crianças do ensino básico, apontam as deliberações aos diretores, professores e aos funcionários da instituição, as próprias só têm esse domínio durante o recreio.

Este estudo, permitiu-me perceber o que pensam as crianças sobre o ambiente escolar. Desenvolveu o meu pensamento crítico e reflexivo sobre a minha intervenção nos estágios pedagógicos. Pensar sobre as ações requer aceitar a mudança como “crescimento”, como fonte de melhoria e de reformulação do que nem sempre está bem e do que é preciso adequar aos imprevistos que surgem no decorrer de cada desempenho. A qualidade é hoje um dos aspetos que mais se procura na profissão docente e nos espaços educativos, e não existindo uma definição objetiva em que nos possamos basear, então a qualidade pode ser entendida como a capacidade de organizar, de promover situações e experiências através do questionamento do que é preciso, do que temos para dar, com quem partilhar e como o fazer. Visando todas estas questões que partem da ação reflexiva, logo entendemos o quanto é fundamental a ação pelo pensamento, pela investigação e este pela prática do profissional de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática educativa em Educação Pré-Escolar e em 1º Ciclo do Ensino Básico revestiu-se de uma importante pertinência pedagógica, no sentido que pude confrontar a componente teórica com a prática e adquirir ou fomentar competências e saberes e descobrir quais as melhores opções pedagógicas e metodológicas a aplicar com o determinado grupo de crianças. A mesma permitiu-me ainda refletir acerca da futura profissional que pretendo vir a ser e distanciar-me das práticas que não vão ao encontro das minhas conceções.

Esta permitiu-me intervir consoante os meus conhecimentos, crenças e valores numa atitude do saber-fazer, sendo estes determinantes na forma como agimos perante a realidade. A verdade é que o estágio tem um impacto muito grande na nossa formação e embora seja um período muito ambicionado, é também repleto de muitas emoções, expectativas e anseios, medos e inseguranças perante o contexto em que estamos envolvidos. Sabemos que estes ambientes são o espelho da nossa capacidade de resposta e do que somos capazes de fazer nestes sistemas sociais com as crianças.

Ao considerarmos que a criança é um ser com direitos e em constante desenvolvimento, autora e construtora dos seus conhecimentos, sendo o centro de toda a intervenção, de todos os interesses e necessidades, guiamos a nossa prática com o objetivo de desenvolvermos as suas competências e saberes e proporcionando um ambiente educativo rico em oportunidades.

O conhecimento científico adquirido permitiu uma abertura bem mais ampla sobre o atual paradigma da educação, sendo que este tem sofrido alterações constantes e que se relacionam com o olhar sobre o ser humano, mais precisamente sobre a criança enquanto construtora da sua identidade. De facto, estas transformações no nosso pensamento permitem compreender o outro na sua plenitude, em ação com tudo o que o rodeia, onde cada um tem um papel fundamental para as interações que se manifestam na sociedade.

Para estar apto/a a corresponder às necessidades emergentes do contexto educativo, o/a educador/a e ou professor/a deve ser um sujeito reflexivo e flexível. Foi com estas características que procurei impulsionar a minha intervenção educativa, foi essencial estar aberta à mudança, adaptação e renovação de estratégias e metodologias de forma a melhorar o meu desempenho educativo e adequar o mesmo às situações emergentes que surgiram no decorrer de cada prática.

Esta capacidade inerente ao ser humano que é o pensar, o refletir, deve ser desenvolvida desde cedo por cada um de nós, como tal, cabe ao educador/professor fazer despertar nas suas crianças/alunos estes pensamentos para que cresçam e se desenvolvam numa atitude reflexiva fundamental ao cidadão atual. Neste sentido, é importante que na sua formação inicial e contínua também o profissional de educação desenvolva o poder da reflexão com vista ao desenvolvimento de uma prática competente.

Considero que, para além de todos os conhecimentos académicos essenciais ao desenvolvimento da prática, a reflexão foi um pilar de todo o trabalho realizado em ambas as vertentes educacionais permitiu que agisse em conformidade com a realidade dos contextos em que estive envolvida. Possibilitou-me efetuar mudanças e guiar a ação de acordo com as necessidades e interesses das crianças, visando a sua intervenção e participação enquanto autoras das suas conquistas. Assim, como menciona Estrela (1994) a reflexão ajuda o docente “a reflectir sobre a sua própria acção, uma vez que a construção do acto pedagógico tem de partir de uma interrogação sobre si próprio enquanto elemento integrante e integrador do real pedagógico” (Estrela, 1994, p.12).

Procurei no decorrer da ação educativa, que, fossem construídas bases sólidas para um percurso de aprendizagem bem-sucedido, baseado na criação e no gosto pela aprendizagem; ter em atenção o contexto em que me integrava, colocar o bem-estar e a aprendizagem das crianças no centro da ação educativa e promover oportunidades para que as crianças se desenvolvessem de forma global. Nas experiências de aprendizagem pretendi responder aos seus interesses e necessidades formativas, para que se tornassem progressivamente mais responsáveis, autónomas, curiosas, ativas e com espírito crítico; usufruísem de oportunidades ricas de aprendizagem e desenvolvimento, bem como de uma integração positiva num mundo marcado pela diversidade e pela complexidade.

A minha experiência foi marcada por muitos sucessos. Vi algumas das crianças mais retraídas a participarem cada vez mais nas atividades propostas, percebemos a confiança e a expectativa que depositavam em nós, a aquisição gradual de conhecimentos e as melhorias de comportamentos considerados perturbadores. Percecionei o empenho, a dedicação, os progressos e o comprometimento dos educandos com as atividades que realizavam e desenvolviam.

Reconheço que cometi alguns erros, os quais me permitiram refletir e aprender, procurando outras alternativas que pudessem ajudar-me a criar respostas adequadas às

necessidades formativas e interesses das crianças. Neste processo, foi importante o trabalho em equipa e a implicação em diferentes iniciativas e atividades.

Fazendo uma retrospectiva acerca da intervenção pedagógica, pude constatar que eu, enquanto aluna-estagiária, adquiri um conjunto de conhecimentos e atitudes que me serviram de suporte para preparar novos desafios, aprendi a compreender a complexidade das situações educativas assim como a detetar e a enfrentar problemas presentes na dinâmica de reconstrução do saber profissional a partir de contextos de ação pedagógica e atitudes de reflexão.

Compreendi que o(a) educador(a) não pode basear-se apenas em saberes teóricos, necessita também de competências práticas que só o exercício da prática lhe permite desenvolver. Também tenho a consciência de que os(as) educadores(as) e os docentes devem usufruir de uma formação específica para poder ajudar as crianças a ultrapassarem as suas dificuldades e desenvolverem-se o melhor possível.

Ao refletir em todas as estratégias utilizadas, julgo chegar à conclusão de que as crianças puderam usufruir de oportunidades de bem-estar e desenvolvimento de competências a diferentes níveis, cognitivo, psicomotor, artístico, cultural, social e pessoal. Sei agora que a partilha de conhecimentos me conduz à construção de novos saberes, sendo este o caminho que pretendo seguir. Percebi, também que os saberes que as crianças possuem devem ser valorizados na construção de novos conhecimentos.

A educadora e a professora cooperante assumiram um papel importante ajudando-nos a adquirir os saberes e as competências necessárias à nossa formação na área da educação. A partilha de ideias com as mesmas favoreceu o nosso enriquecimento pessoal e profissional. Procurámos em conjunto, estruturar experiências de aprendizagem que valorizassem a ação da criança e que contribuíssem para a construção de significados sobre as experiências realizadas. Acredito que o trabalho em cooperação, permite que a criança aprenda a conhecer-se melhor e a dar-se a conhecer aos outros, a desenvolver atitudes e valores que a levem a construir pilares da sua identidade pessoal e social. Assim sendo, julgo que as crianças desenvolveram competências de relacionamento pessoal e interpessoal, conquistando autonomia e autoconfiança, valorizando-se a si própria e aos outros, aprenderem a partilhar e a confrontar ideias que, em muitos casos, as levaram à resolução de problemas.

Acredito que, com a prática educativa nas duas vertentes, ampliei a minha formação, reconheço também a necessidade de prosseguir a minha caminhada para que, no quadro de

uma aprendizagem e desenvolvimento ao longo da vida, possa responder aos desafios e às dificuldades que a ação educativa coloca.

Encontrando-me na fase final da minha formação inicial deparo-me com a questão da importância da formação contínua. Esta passa pelo aperfeiçoamento de saberes, técnicas e de atitudes necessárias para o exercício da profissão de educador(a)/professor(a). É neste sentido que no futuro pretendo apostar nesta formação visto que, a educação e a sociedade estão em permanente mudança, assim sendo devo atualizar os meus conhecimentos, metodologias e estratégias de modo a fazer face a essas alterações.

Trabalhar com crianças constitui uma árdua tarefa, uma vez que estas exigem bastante de nós, a atenção e esforço quer a nível psicológico quer físico. Mas, sem dúvida, é um trabalho muito gratificante que permite vivenciar momentos únicos e ser parte integrante do crescimento/desenvolvimento das mesmas.

BIBLIOGRAFIA

Aguayo, A. M. (1951). *Didática da escola nova*. 3ª edição, Companhia Editora Nacional. São Paulo.

Almeida, F. (2000). *Projetos e ambientes inovadores*. 1ª edição, Secretaria da Educação a Distância. Ministério da Educação. Brasília. Acedido em: 14, setembro, 2013, em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002699.pdf>

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. 1ª edição, Editora McGraw-Hill. Lisboa.

Arroz, A. Figueiredo, M. Sousa, D. (2009). Aprender é estar quietinho e a fazer coisas a sério Perspectivas de crianças em idade pré-escolar sobre a aprendizagem. *Revista Iberoamericana de Educación*. 48/4: 1-18.

Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Ministério da Educação: Instituto de Inovação Educacional.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação Uma introdução à teoria e aos métodos*. 1ª edição, Porto Editora. Porto.

Carvalho, C. (1992). *Brincadeira e cultura Viajando pelo brasil que brinca*. 1ª edição, Casa do Psicólogo. São Paulo.

Christensen, P. e James, A. (2005). *Investigação com crianças Perspectivas e práticas*. 1ª edição, Ediliber Editora de Publicações, Lda. Porto.

Coelho, A. (2004). *Educação e cuidados em creche Conceptualizações de um grupo de educadoras*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Universidade de Aveiro, Aveiro. 490 pp. Acedido em: 10, setembro, 2013, em: https://www.esec.pt/cdi/ebooks/DOCENTES/A_Coelho/Tese.pdf.

Condessa, I. (2009). *(Re)aprender a brincar Da especificidade à diversidade*. 1ª edição, Universidade dos Açores. Açores.

Cury, A. (2005). Pais brilhantes, professores fascinantes Como formar jovens felizes e inteligentes. 1ª edição, Pergaminho. Cascais.

Decreto lei nº 5/97, de 10 de fevereiro. *Diário da República nº34/97 – I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Decreto lei nº 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República nº34/97 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Delors, J. (1996). Educação um tesouro a descobrir. 1ª edição, Cortez Editora. São Paulo.

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

Fantacholi, F. (2009). A importância do brincar na educação infantil. Acedido em: 7, abril, 2014, em: <http://monografias.brasilecola.com/educacao/a-importancia-brincar-na-educacao-infantil.htm>.

Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (zdp): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 2: 273-291.

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

Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia Saberes necessários à prática educativa*. 6ª edição, Editora Paz e Terra. São Paulo.

García, C. M. (1999). *Formação de professores Para uma mudança educativa*. 1ª edição, Porto Editora, Porto.

Garvey, C. (1979). *Brincar*. 1ª edição, Moraes Editores. Lisboa.

Guedes, M. (2011). Trabalho por projectos no pré-escolar. *Escola Moderna*, 40: 5-12.

Hohmann, M. e Weikart, D. P. (2003). *Educar a criança*. 5ª edição, Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Ideário Projeto educativo Regulamento interno (s.d.). Acedido em: 11, novembro, 2014, em: http://www.crsi.pt/site_1314/regulamento/ri_crsi.pdf

James, A. e Prout A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood*. 2ª edição, Falmer Press. Londres. Washington.

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

Lei nº 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República nº 237 – I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. 3ª edição, Cortez Editora. São Paulo.

Lopes, J. e Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula Um guia prático para o professor*. 1ª edição, Lidel. Lisboa

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

Marques, R. (1983). *Mudar a escola Novas práticas de ensino*. 1ª edição, Livros Horizonte. Lisboa.

Marques, R. (1990). *A escola e os pais Como colaborar?* 2ª edição, Texto Editora. Lisboa.

Marques, R. e Roldão, M. (1999). *Reorganização e gestão curricular no ensino básico Reflexão participada*. 1ª edição, Porto Editora. Porto.

Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. 1ª edição, Editorial Presença. Lisboa

Mialaret, G. (1976). *As ciências da educação*. 1ª edição, Moraes Editores. Lisboa.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. 1ª edição, Ministério da Educação. Lisboa.

Ministério da Educação. (2004). *Organização curricular e programas Ensino básico 1º ciclo*. 4ª edição, Ministério da Educação. Lisboa.

Minetola, J. Serr, K. e Nelson, L. (2012). Authentic geometry adventures. *Teaching Children Mathematics*, 7: 434-439.

Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11: 77-98.

Oliveira-Formosinho, J. (1998). Modelos curriculares para a educação de infância. 2ª edição, Porto Editora. Porto.

Oliveira-Formosinho, J. (2000). *A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança*. *Infância e Educação*. 1: 153-173.

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

Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. 1ª edição, Universidade Aberta. Lisboa.

Peterson, P. (2003). *O professor do ensino básico Perfil e formação*. 1ª edição, Instituto Piaget. Lisboa.

Pimenta, P. F. L. (2011). *A parceria família-escola Um contributo para a formação de professores? A visão parental e a visão docente numa escola do 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Universidade da Madeira, Madeira. 162 pp.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. 3ª edição, Gradiva. Lisboa.

Rodrigues, P. (2012). *Prática de ensino supervisionada em ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Instituto Politécnico – Escola Superior de Educação de Bragança, Bragança. 165 pp. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7631/1/Aprendizagem%20cooperativa%20em%20contexto%20de%20sala%20de%20aula.pdf>

Roldão, M. e Marques, R. (2001). *Inovação, currículo e formação*. 1ª edição, Porto Editora. Porto.

Santomé, J. T. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade O currículo integrado*. 1ª edição, Artmed Editora. Porto Alegre.

Silva, A. e Santos, E. (2007). *A importância do brincar na educação infantil*. Acedido em: 7, abril, 2014, em: http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra_SILVA%20e%20SANTOS.pdf

Sobrinho, R. (2008). Metodologias de investigação com crianças Outros mapas, novos territórios para a infância. *e-cadernos ces*. 2, 2008. Acedido em: 30, abril, 2014, em: <http://eces.revues.org/1382#authors>.

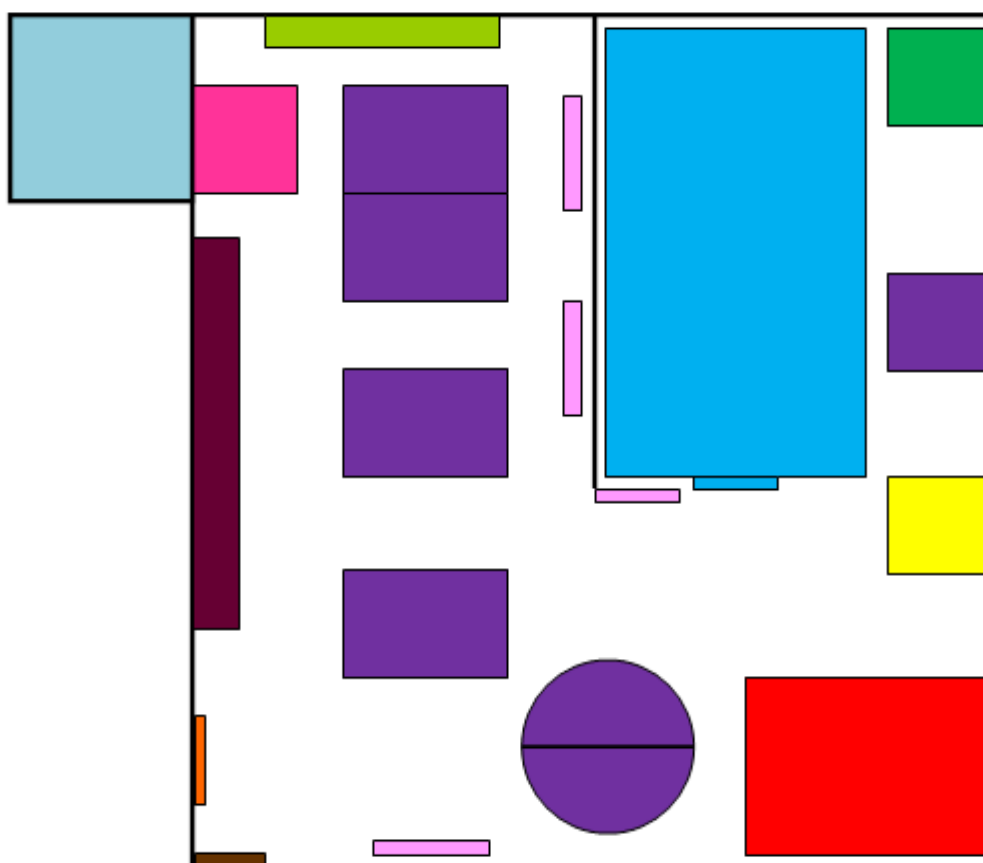
Spodek, B. e Brown, P. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. 1ª edição, Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Strauss, A. e Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research Grounded theory Procedures and techniques*. 2ª edição, Sage Publications. Califórnia.













Vasconcelos, T. (Coord.); (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Direcção- Geral de Educação (DGE).

APÊNDICES

APÊNDICE A – PLANTA DA SALA DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR



Legenda:

 Área da casinha	 Área do supermercado	 Área da Plástica
 Área dos jogos	 Mesas	 Quadro a giz
 Porta de entrada	 Armário	 Pista
 Área da leitura	 Área da tecnologia	 Área das construções

APÊNDICE B – PLANIFICAÇÃO: “SEMANA DA LEITURA” : (EDUCAÇÃO 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 entreatajuda. - 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 C – SEMANA DA LEITURA (PRODUTO FINAL DO LIVRO): (EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR)



Capa



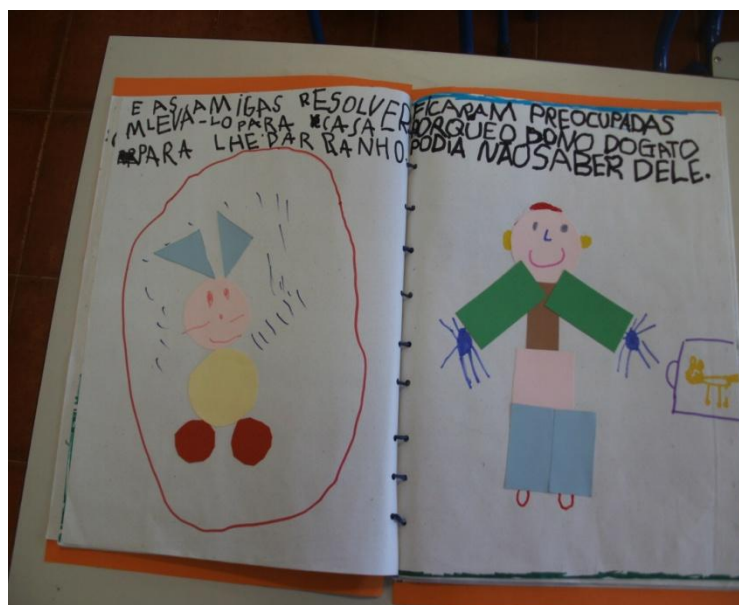
Contracapa



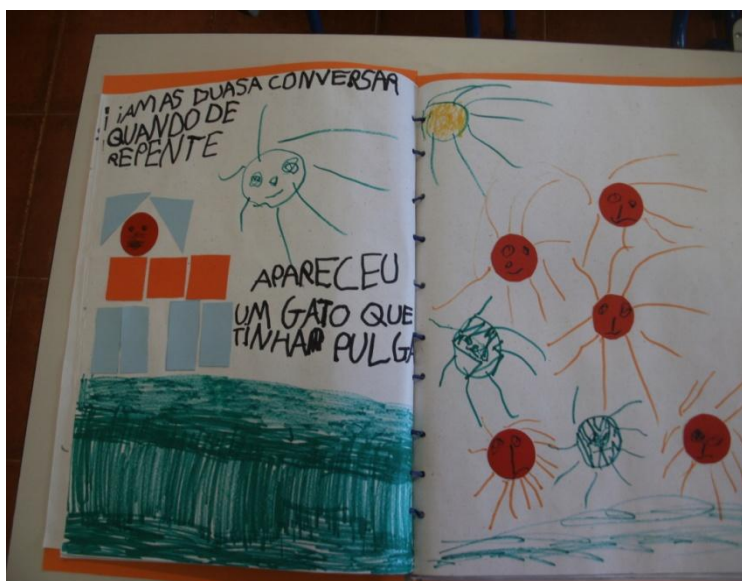
1ª e 2ª página

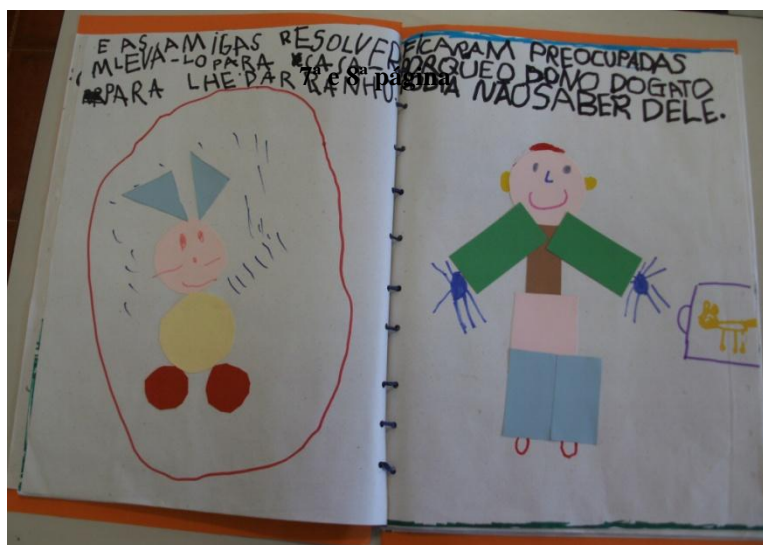


3ª e 4ª página

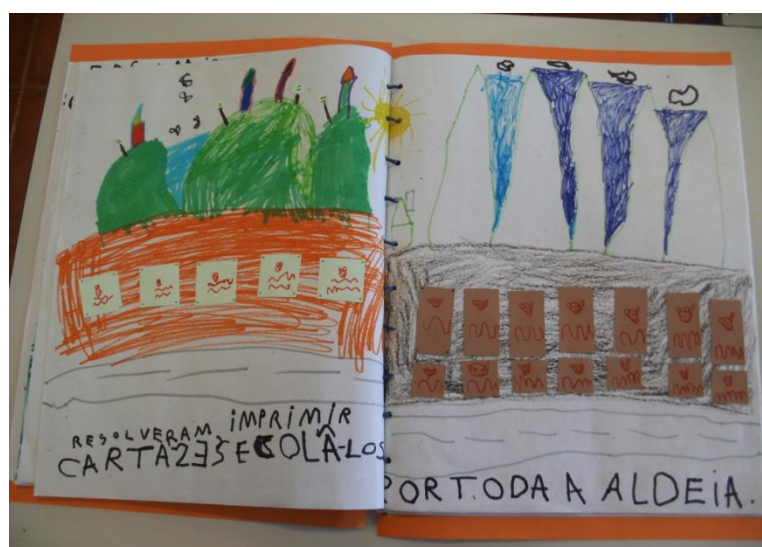


5ª e 6ª página

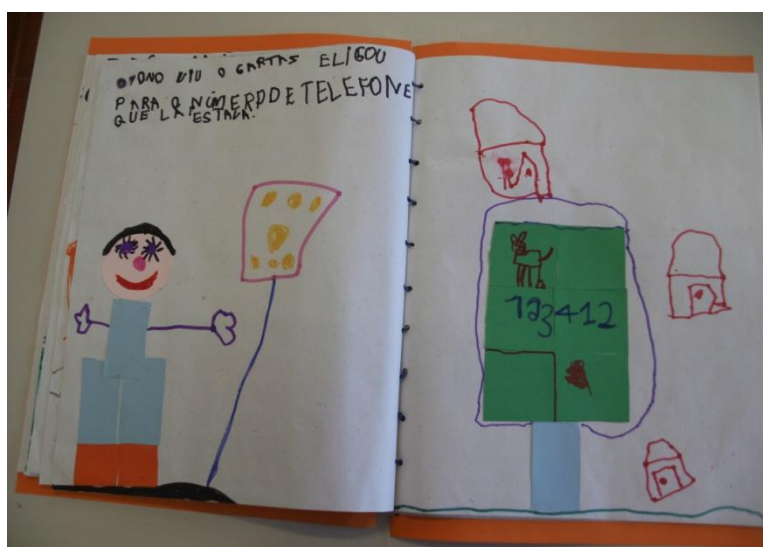




9ª e 10ª página



11ª e 12ª página



13ª e 14ª página



15ª e 16ª página



17ª e 18ª página

APÊNDICE D – ELABORAÇÃO DO CENÁRIO (EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR)



Desenho livre em papel de cenário com tintas



APÊNDICE E – ADEREÇOS (EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR)



Adereço da personagem relativa ao “dono do gato”



Adereço da personagem “Francisca”

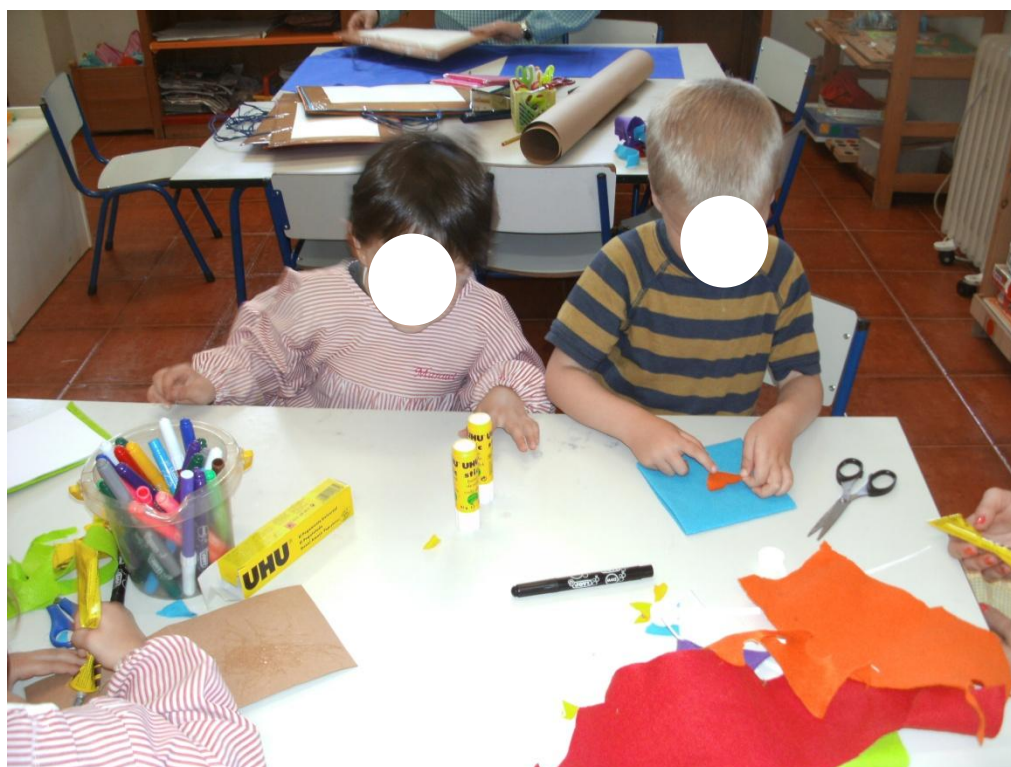
APÊNDICE F – DRAMATIZAÇÃO (EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR)



“A Francisca, a sua amiga e o gato”.



APÊNDICE G – LIVRO PARA CRIAR HISTÓRIAS COM OS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO (EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR)

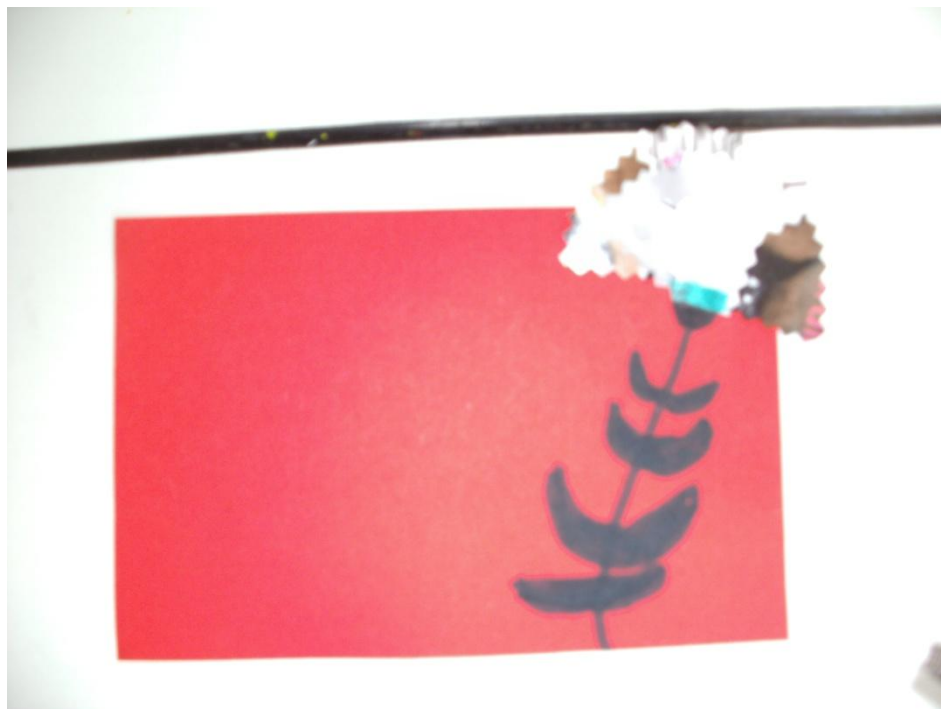


APÊNDICE H – PLANIFICAÇÃO: REVOLUÇÃO DE 25 DE ABRIL (EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR)

24 de abril de 2013

	Conteúdos	Competências	Recursos	Estratégias	Metodologias	Avaliação
Revolução de 25 de abril	<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

APÊNDICE I – ATIVIDADE: REVOLUÇÃO 25 DE ABRIL (EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR)

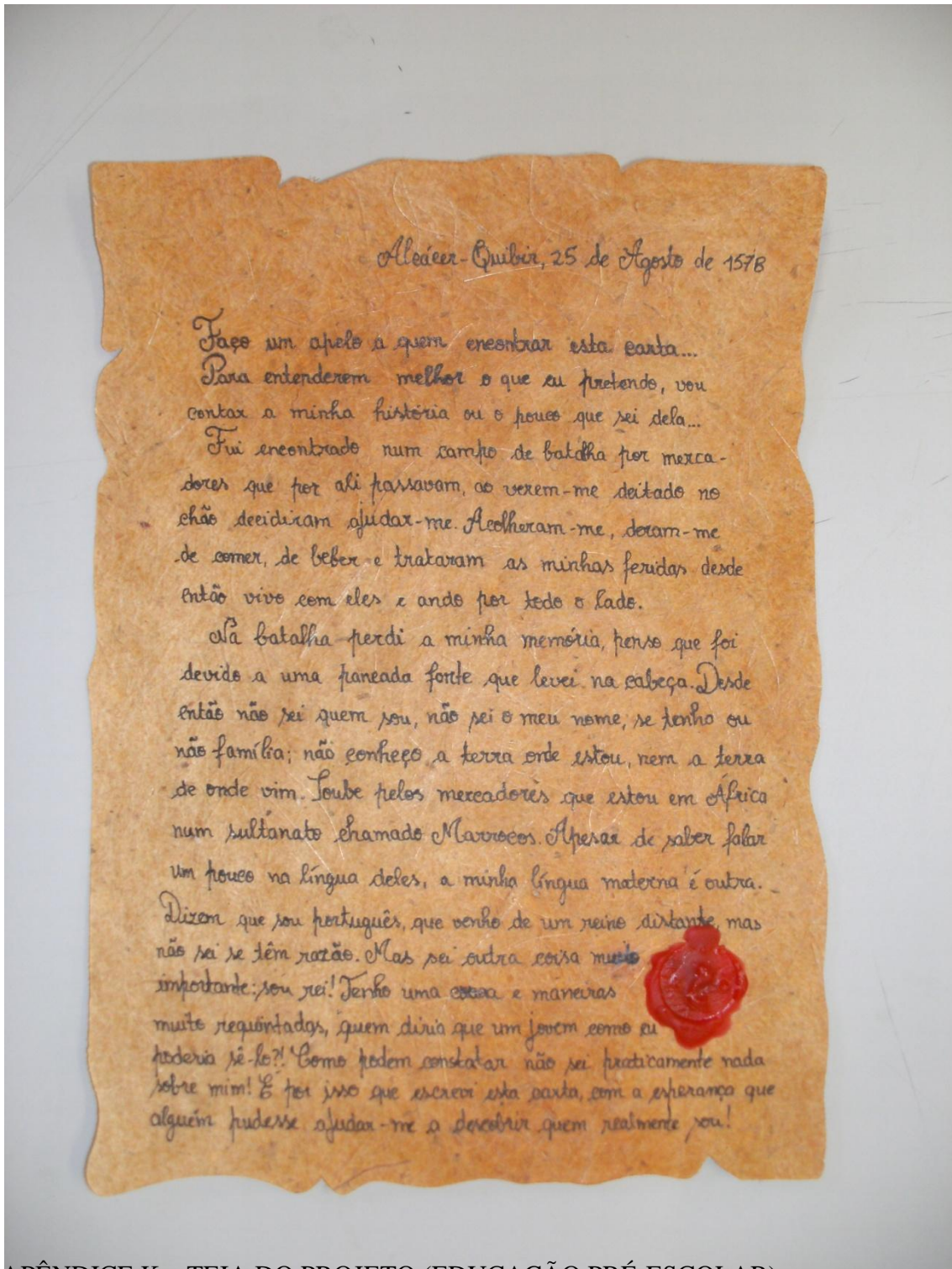


Desenvolvimento da atividade

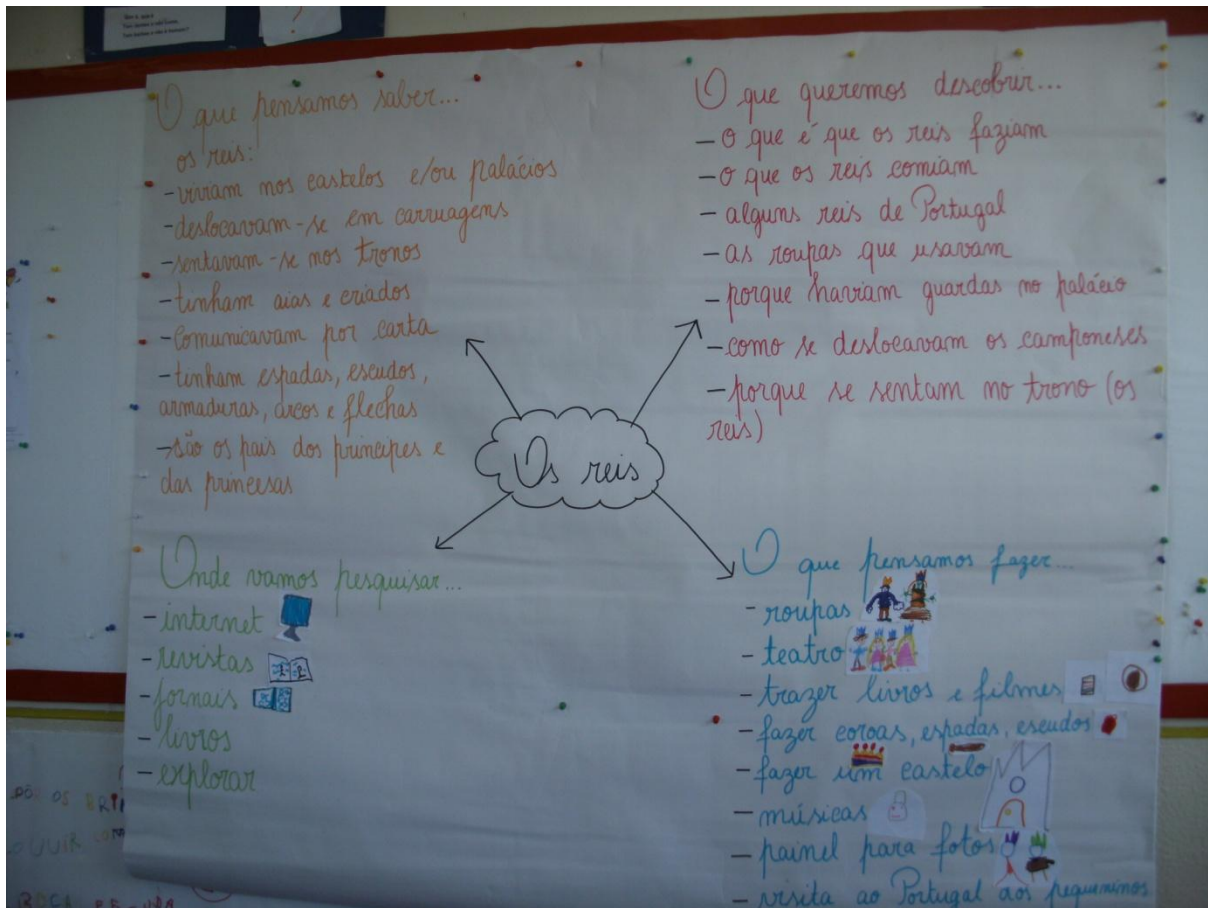


Produto final

APÊNDICE J – CARTA DESENCADEADORA DO PROJETO (EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR)



APÊNDICE K – TEIA DO PROJETO (EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR)



O que pensamos saber...	O que queremos descobrir...	Onde vamos pesquisar...	O que queremos fazer...
<p>Os reis...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Viviam nos castelos e/ou palácios • Deslocavam-se em carruagens • Sentavam-se nos tronos • Tinham aias e criados • Comunicavam por carta • Tinham espadas, escudos, armaduras, arcos e flechas • São os pais dos príncipes e das princesas 	<ul style="list-style-type: none"> • O que é que os reis faziam • O que comiam • Alguns reis de Portugal • As roupas que usavam • Porque havia guardas no palácio • Como se deslocavam os camponeses • Porque é que se sentavam nos tronos 	<ul style="list-style-type: none"> • Livros • Revistas • Jornais • Internet • Explorar 	<ul style="list-style-type: none"> • Roupas • Teatro • Coras • Espadas, escudos, arcos e flechas • Trazer livros, músicas e filmes • Painel para fotos • Visitar o Portugal dos pequenitos • Um castelo

APÊNDICE L – ATIVIDADES DO TRABALHO EM PROJETO (EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR)



Coroas e tiaras



Painel de fotos



Escudos



Espadas



Cenário



APÊNDICE M – GUIÃO ELABORADO PELAS CRIANÇAS PARA A DRAMATIZAÇÃO DA FESTA FINAL (EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR)

A Princesa no Bosque Encantado

Era uma vez uma princesa que gostava muito de ir ao bosque passear.

Certa manhã, enquanto passeava, a princesa encontrou um urso e ficou muito assustada. Foi a correr para o castelo cheia de medo, mas o urso continuou atrás dela.

Ao chegar ao castelo, a princesa disse ao rei e à rainha:

- Depressa, está um urso à entrada do castelo!

Os cavaleiros afugentaram o urso com as suas espadas e gritaram:

- Viva, viva!

Na primavera seguinte, as flores começaram a crescer. A princesa decidiu ir até ao jardim apanhar algumas. Quando se preparava para as colher, apareceu um belo príncipe que passeava no jardim. Como não o conhecia, a princesa fugiu para o castelo.

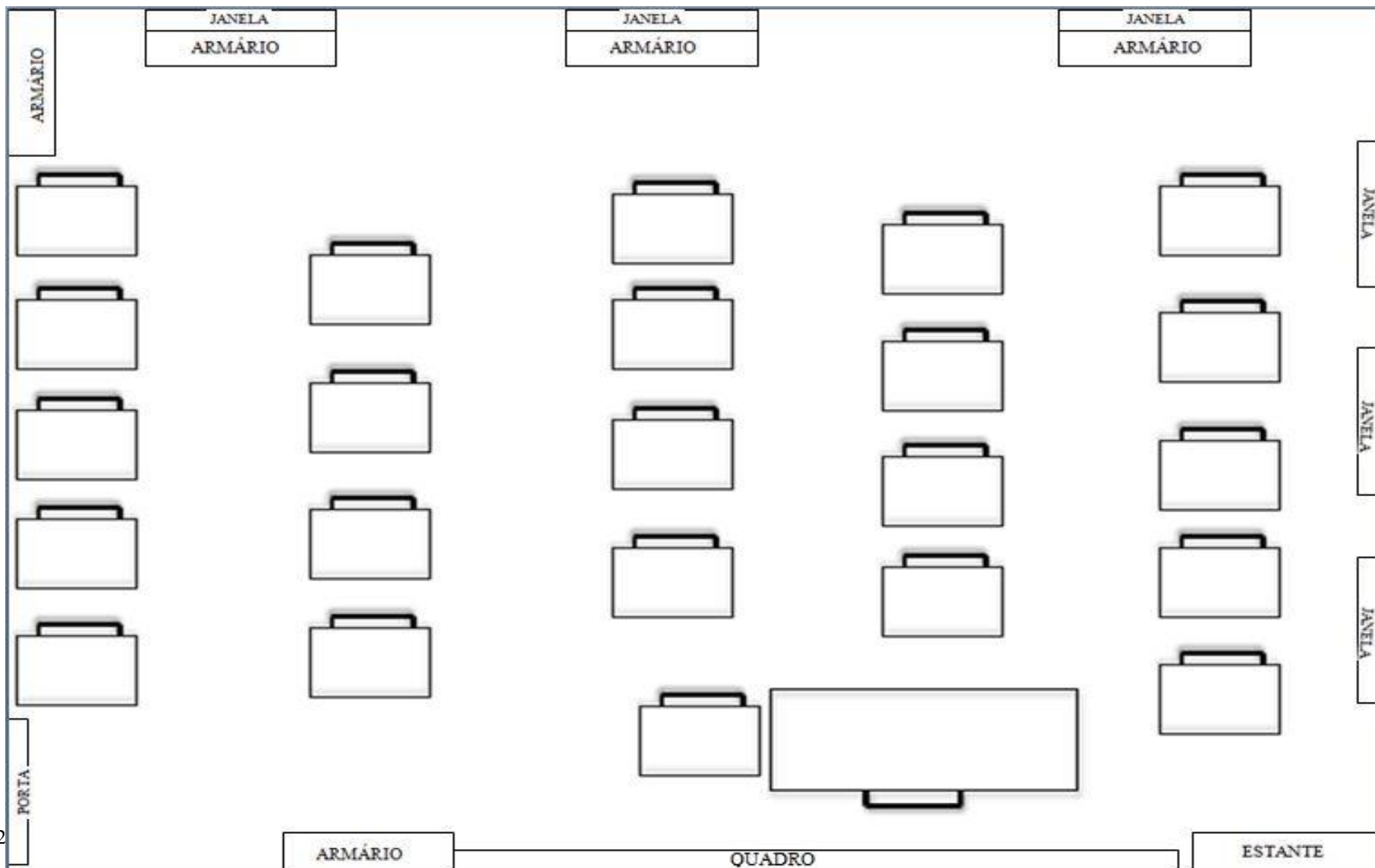
A princesa curiosa, ficou vários dias à janela à espera que o príncipe lá voltasse... Até que um dia, ele apareceu e a princesa foi falar com ele. Conversaram muito e ficaram amigos. Então, o príncipe convidou a princesa para ir ao seu castelo lanchar.

A princesa aceitou o convite e foi colher algumas amoras para o lanche. Pelo caminho, encontrou um lobo que parecia estar esfomeado.

O príncipe estranhou a demora, e foi procurar a princesa. Encontrou-a a correr com medo do lobo. O príncipe muito corajoso salvou a sua amiga princesa.

Foram os dois a cavalo, para o castelo festejar.

APÊNDICE N – PLANTA DA SALA DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



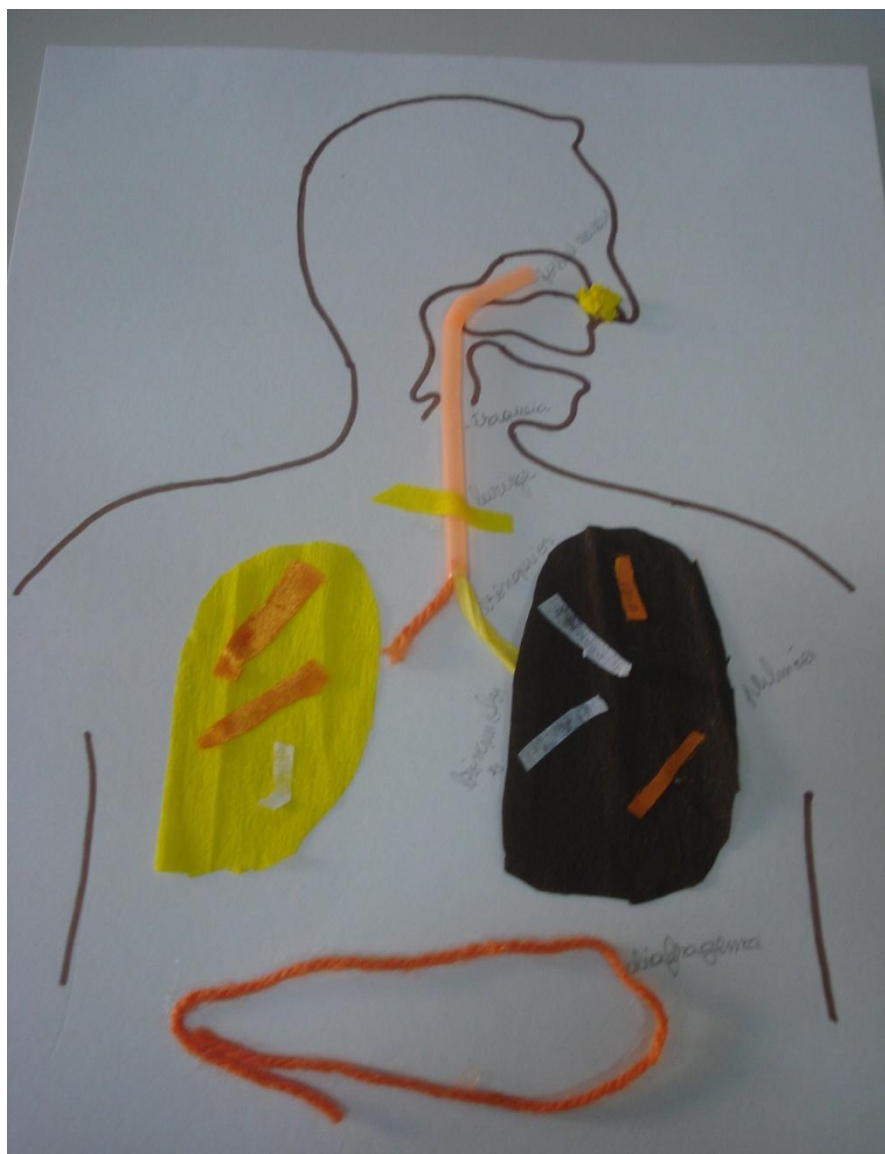
APÊNDICE O – AULAS DIDÁTICAS (1º CICLO DO ENSINO BÁSICO)



Jogo com palavras homónimas, homógrafas e homófonas



Novos conceitos - sistema urinário



Reconhecer os órgãos constituintes do sistema respiratório

APÊNDICE P – ENVOLVIMENTO PARENTAL NA ESCOLA (EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR)



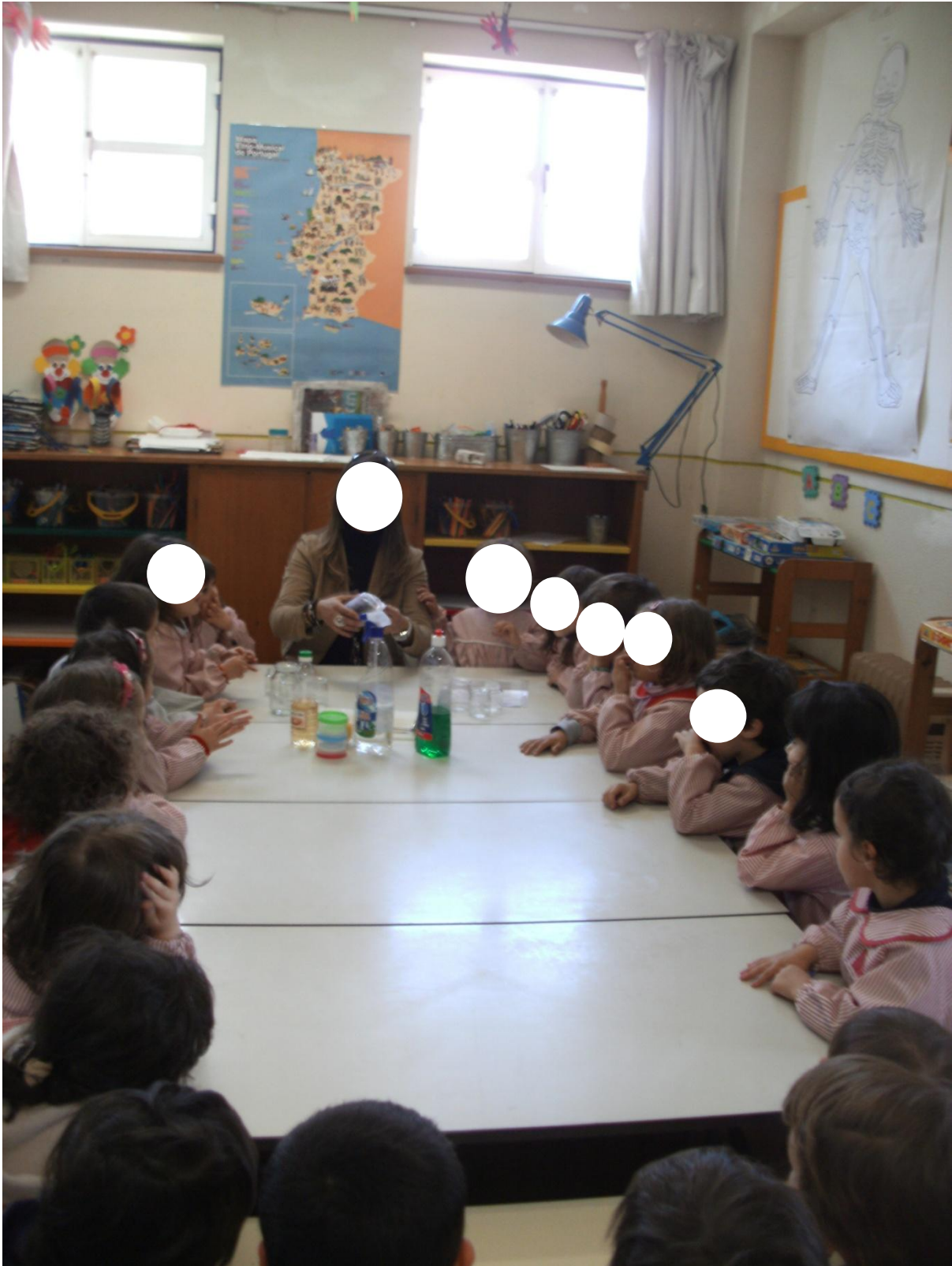
Semear feijões



Plantar e semear frutas e legumes na horta do jardim-de-infância

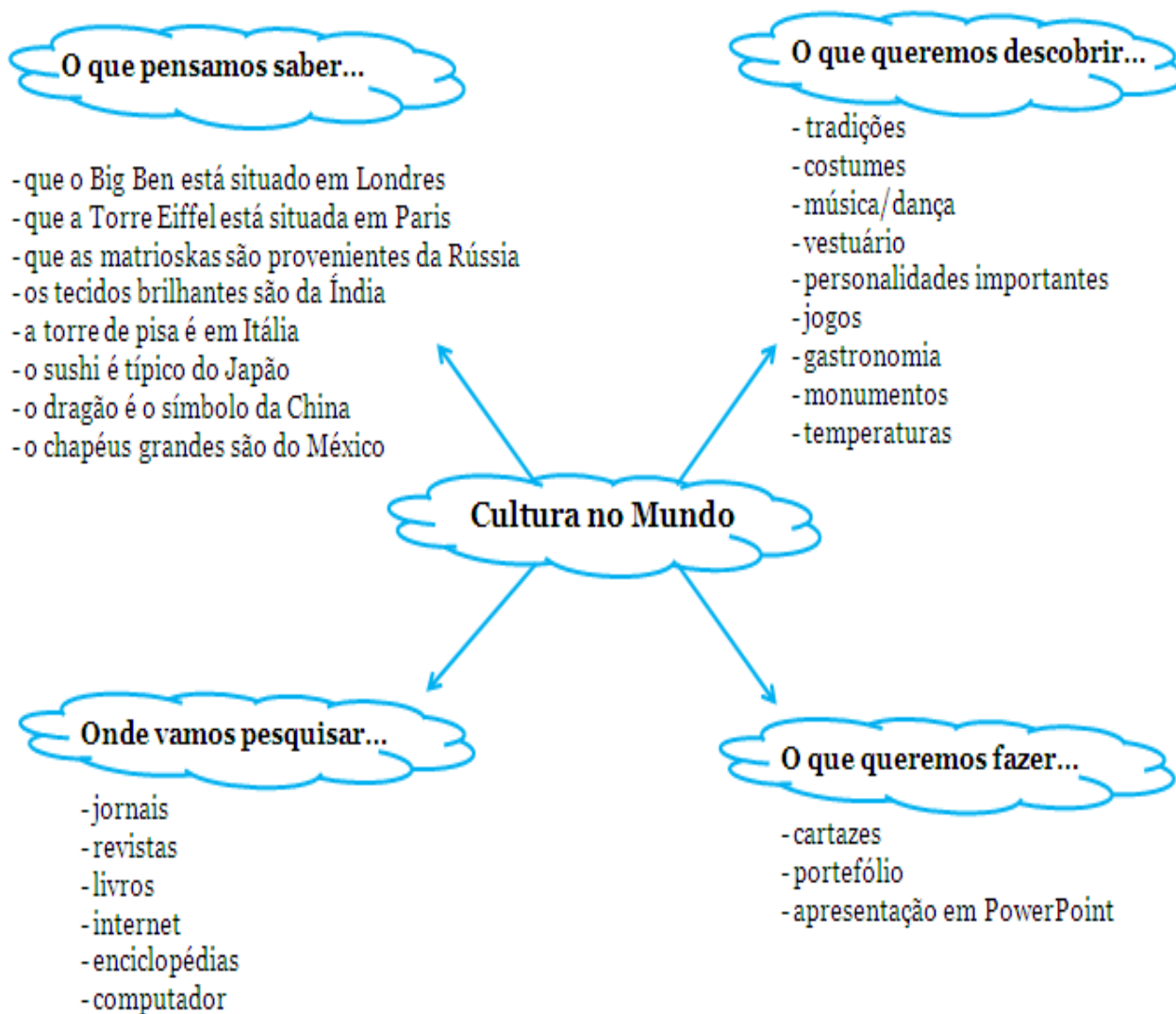


Atividade relacionada com a Páscoa



Atividades experimentais de ciências

APÊNDICE Q – TEIA DO PROJETO “A CULTURA NO MUNDO” (1º CICLO DO ENSINO BÁSICO)



O QUE PENSAMOS SABER...	O QUE QUEREMOS DESCOBRIR...	ONDE VAMOS PESQUISAR...	O QUE QUEREMOS FAZER...
<ul style="list-style-type: none"> • O Big Ben está situado em Londres; • A torre Eiffel está situada em Paris; • As matrioskas são provenientes da Rússia; • A torre de Pisa fica em Itália; • O sushi é típico do Japão; • O dragão é o símbolo da China; • Os chapéus grandes são do México. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tradições; • Costumes; • Música/dança; • Vestuário; • Personalidades importantes; • Jogos; • Gastronomia; • Monumentos; • Temperaturas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jornais; • Revistas; • Livros; • Internet; • Enciclopédias; • Computador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cartazes; • Portefólio; • Apresentações em PowerPoint; • Desenhos; • Maquetes.

APÊNDICE R – TRABALHO POR PROJETO – ATIVIDADES POR INICIATIVA DAS CRIANÇAS (1º CICLO DO ENSINO BÁSICO)



“Torre de Pisa” elaborada por iniciativa de uma criança. T-shirt que um familiar presente em Itália ofereceu à mesma no Natal.



Cartaz alusivo à capital Inglesa, criado por uma menina durante as férias de Natal.



Postais com algumas características das culturas a trabalhar.

APÊNDICE S – ENTREVISTAS

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

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

Criança 1 – (sexo masculino, 3 anos): fazer barulho e para aprender bem.

Criança 2 – (sexo masculino, 3 anos): para aprender e correr.

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

Criança 4 – (sexo masculino, 3 anos): brincar.

Criança 5 – (sexo masculino, 3 anos): para fazer e brincar.

Criança 6 – (sexo masculino, 4 anos): para aprender coisas.

Criança 7 – (sexo masculino, 4 anos): para aprender coisas.

Criança 8 – (sexo masculino, 4 anos): porque temos trabalhos para fazer.

Criança 9 – (sexo masculino, 4 anos): porque gostam dela.

Criança 10 – (sexo feminino, 4 anos): porque têm muita coisa para fazer.

Criança 11 – (sexo feminino, 4 anos): para estarem um pouco com os amigos.

Criança 12 – (sexo feminino, 4 anos): para fazermos tudo bem, e não fazer trapalhada e tudo à pressa.

Criança 13 – (sexo feminino, 4 anos): porque é importante para aprender-

Criança 14 – (sexo feminino, 4 anos): porque gostam de brincar.

Criança 15 – (sexo feminino, 4 anos): porque os meninos têm de aprender mais cá na escola do que em casa.

Criança 16 – (sexo masculino, 5 anos): porque têm de vir na segunda, na terça, na quarta, quinta e sexta e vêm porque os pais mandam.

Criança 17 – (sexo masculino, 5 anos): porque eles gostam.

Criança 18 – (sexo feminino, 5 anos): para aprender e para saber, não ficar em casa sem saber nada.

Criança 19 – (sexo feminino, 5 anos): para trabalhar e brincar.

Criança 20 – (sexo feminino, 6 anos): para aprender.

Achas que é importante vir à escolinha? Porquê?

Criança 1 – (sexo masculino, 3 anos): sim, para jogar jogos.

Criança 2 – (sexo masculino, 3 anos): é, para brincar com os carros.

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

Criança 4 – (sexo masculino, 3 anos): Sim porque temos de trabalhar.

Criança 5 – (sexo masculino, 3 anos): sim, porque os meninos brincam com os outros.

Criança 6 – (sexo masculino, 4 anos): sim, porque é muito importante.

Criança 7 – (sexo masculino, 4 anos): acho, porque é para as mães trabalharem de manhã.

Criança 8 – (sexo masculino, 4 anos): sim, porque precisamos muito da escola para aprendermos tudo.

Criança 9 – (sexo masculino, 4 anos): sim, porque toda a gente gosta dela.

Criança 10 – (sexo feminino, 4 anos): sim, porque tem muitas coisas para fazer e tem os amigos.

Criança 11 – (sexo feminino, 4 anos): sim, para brincarmos com os amigos.

Criança 12 – (sexo feminino, 4 anos): sim, porque é um sítio que podemos brincar muito.

Criança 13 – (sexo feminino, 4 anos): sim é importante para as crianças.

Criança 14 – (sexo feminino, 4 anos): sim, porque sim.

Criança 15 – (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 16 – (sexo masculino, 5 anos): é, porque tem jogos e também dá para aprender as coisas e dá para trabalhar.

Criança 17 – (sexo masculino, 5 anos): sim porque estão muitos brinquedos aqui.

Criança 18 – (sexo feminino, 5 anos): sim para que os meninos se divirtirem, a aprender coisas novas porque em casa aprendemos menos do que na escola.

Criança 19 – (sexo feminino, 5 anos): sim porque tem muitos brinquedos e jogos.

Criança 20 – (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 1 – (sexo masculino, 3 anos): correr, ver livros, jogar jogos.

Criança 2 – (sexo masculino, 3 anos): estar na manta e na casinha a brincar.

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

Criança 4 – (sexo masculino, 3 anos): brincar.

Criança 5 – (sexo masculino, 3 anos): o que os meninos querem fazer.

Criança 6 – (sexo masculino, 4 anos): fazemos muito barulho.

Criança 7 – (sexo masculino, 4 anos): fazemos trabalhos.

Criança 8 – (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 9 – (sexo masculino, 4 anos): brincamos, jogar à bola, andar de trotinete, de baloiço.

Criança 10 – (sexo feminino, 4 anos): a educadora conta-nos histórias, brincamos e também trabalhamos.

Criança 11 – (sexo feminino, 4 anos): brincamos, fazemos trabalhos, fazemos desenhos.

Criança 12 – (sexo feminino, 4 anos): fazemos trabalhos muito giros e divertidos e muitas festas.

Criança 13 – (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 14 – (sexo feminino, 4 anos): fazemos jogos, desenhos, pinturas.

Criança 15 – (sexo feminino, 4 anos): a educadora dá-nos coisas que gostamos e também trabalha connosco.

Criança 16 – (sexo masculino, 5 anos): jogamos jogos, trabalhamos muito, quando portamo-nos mal ficamos de castigo

Criança 17 – (sexo masculino, 5 anos): brincar com os amigos e com os brinquedos.

Criança 18 – (sexo feminino, 5 anos): acontecem coisas maravilhosas, experiencias fantásticas e descobertas formidáveis.

Criança 19 – (sexo feminino, 5 anos): podemos jogar jogos, brincar e também desenhar.

Criança 20 – (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 1 – (sexo masculino, 3 anos): de brincar na rua.

Criança 2 – (sexo masculino, 3 anos): de correr, partir o triciclo...

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

Criança 4 – (sexo masculino, 3 anos): fazer jogos, brincar

Criança 5 – (sexo masculino, 3 anos): gostam de brincar.

Criança 6 – (sexo masculino, 4 anos): gostam de fazer trabalhos e também gostam de brincar.

Criança 7 – (sexo masculino, 4 anos): brincar.

Criança 8 – (sexo masculino, 4 anos): trabalhar e brincar.

Criança 9 – (sexo masculino, 4 anos): brincar, fazer desenhos, escrever,...

Criança 10 – (sexo feminino, 4 anos): acho que gostam de desenhar, de brincar.

Criança 11 – (sexo feminino, 4 anos): jogos.

Criança 12 – (sexo feminino, 4 anos): acho que gostam de brincar.

Criança 13 – (sexo feminino, 4 anos): gostam mais de brincar.

Criança 14 – (sexo feminino, 4 anos): gostam de brincar na casinha, nos jogos, na pista, fazer desenhos.

Criança 15 – (sexo feminino, 4 anos): pintar.

Criança 16 – (sexo masculino, 5 anos): gostam de jogar computador, para a pista, casinha, legos, jogos, manta.

Criança 17 – (sexo masculino, 5 anos): gostam de brincar com os amigos.

Criança 18 – (sexo feminino, 5 anos): trabalhar e brincar.

Criança 19 – (sexo feminino, 5 anos): ir ao computador.

Criança 20 – (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 1 – (sexo masculino, 3 anos): de partir os triciclos e as bicicletas.

Criança 2 – (sexo masculino, 3 anos): de brincar.

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

Criança 4 – (sexo masculino, 3 anos): (não respondeu).

Criança 5 – (sexo masculino, 3 anos): não gostam de ir lá para fora quando está a chover.

Criança 6 – (sexo masculino, 4 anos): (não respondeu).

Criança 7 – (sexo masculino, 4 anos): gostam de tudo.

Criança 8 – (sexo masculino, 4 anos): não gostam de fazer trabalhos a mais.

Criança 9 – (sexo masculino, 4 anos): trabalhos.

Criança 10 – (sexo feminino, 4 anos): não gostam de almoçar.

Criança 11 – (sexo feminino, 4 anos): gostam de tudo.

Criança 12 – (sexo feminino, 4 anos): não gostam porque não querem fazer algumas coisas.

Criança 13 – (sexo feminino, 4 anos): de trabalhar, às vezes gostam.

Criança 14 – (sexo feminino, 4 anos): não gostam de brincar com os amigos.

Criança 15 – (sexo feminino, 4 anos): alguns não gostam de trabalhar.

Criança 16 – (sexo masculino, 5 anos): não gostam de ficar de castigo, de ir para o refeitório e ficar lá de castigo todos os dias.

Criança 17 – (sexo masculino, 5 anos): de não brincar com os amigos.

Criança 18 – (sexo feminino, 5 anos): não gostam de ficar sozinhos em casa.

Criança 19 – (sexo feminino, 5 anos): de não brincar com os amigos.

Criança 20 – (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 1 – (sexo masculino, 3 anos): não gosto de ver livros. Gosto de ir para o cantinho dos jogos.

Criança 2 – (sexo masculino, 3 anos): não gosto de fazer desenhos. Gosto de ir para a casinha.

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

- Criança 4 – (sexo masculino, 3 anos): não gosto de fazer jogos. Gosto de brincar.
- Criança 5 – (sexo masculino, 3 anos): gosto de brincar na pista, não gosto de almoçar.
- Criança 6 – (sexo masculino, 4 anos): gosto de fazer trabalhos.
- Criança 7 – (sexo masculino, 4 anos): gosto de fazer trabalhos, não gosto de cortar.
- Criança 8 – (sexo masculino, 4 anos): gosto mais de brincar, não gosto de chatear os outros meninos.
- Criança 9 – (sexo masculino, 4 anos): gosto mais de brincar com os amigos e não gosto quando não brinco com eles.
- Criança 10 – (sexo feminino, 4 anos): gosto mais de brincar e não gosto de ir para a casinha.
- Criança 11 – (sexo feminino, 4 anos): gosto de ler livros
- Criança 12 – (sexo feminino, 4 anos): gosto de correr lá fora e não gosto de jogar na pista.
- Criança 13 – (sexo feminino, 4 anos): de brincar e de trabalhar muito para receber prémios, não gosto de magoar os meninos e ficar de castigo.
- Criança 14 – (sexo feminino, 4 anos): gosto de ir para a casinha e não gosto de não fazer jogos.
- Criança 15 – (sexo feminino, 4 anos): gosto de fazer desenhos, não gosto de ficar sozinha sem amigos.
- Criança 16 – (sexo masculino, 5 anos): gosto de jogar computador e não gosto de ficar de castigo.
- Criança 17 – (sexo masculino, 5 anos): gosto de brincar com os amigos e não gosto de brincar com os meninos mais novos porque estragam os brinquedos,
- Criança 18 – (sexo feminino, 5 anos): gosto de fazer desenhos e de trabalhar, não gosto de ficar sozinha sem amigos.
- Criança 19 – (sexo feminino, 5 anos): ir para o computador, não gosto de brincar com os meninos mais novos,
- Criança 20 – (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 1 – (sexo masculino, 3 anos): é a educadora.
- Criança 2 – (sexo masculino, 3 anos): a minha mamã. E eu escolho se quero ir para a casinha, para o computador ou para a pista.

- Criança 3 – (sexo masculino, 3 anos): os meninos.
- Criança 4 – (sexo masculino, 3 anos): os meninos e as estagiárias.
- Criança 5 – (sexo masculino, 3 anos): vocês e as professoras.
- Criança 6 – (sexo masculino, 4 anos): decide quem se portar bem.
- Criança 7 – (sexo masculino, 4 anos): as professoras.
- Criança 8 – (sexo masculino, 4 anos): as professoras.
- Criança 9 – (sexo masculino, 4 anos): a aluna estagiária.
- Criança 10 – (sexo feminino, 4 anos): as professoras.
- Criança 11 – (sexo feminino, 4 anos): (não respondeu).
- Criança 12 – (sexo feminino, 4 anos): as professoras.
- Criança 13 – (sexo feminino, 4 anos): os adultos e as professoras.
- Criança 14 – (sexo feminino, 4 anos): a aluna estagiária.
- Criança 15 – (sexo feminino, 4 anos): a educadora.
- Criança 16 – (sexo masculino, 5 anos): decidem os meninos.
- Criança 17 – (sexo masculino, 5 anos): os meninos.
- Criança 18 – (sexo feminino, 5 anos): as educadoras, as auxiliares e as ajudantes.
- Criança 19 – (sexo feminino, 5 anos): as professoras.
- Criança 20 – (sexo feminino, 6 anos): a educadora.

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.
- 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 diretora, os professores, as estagiárias e nas brincadeiras os amigos.

- Criança 5 – (sexo feminino): os professores e os diretores.
- Criança 6 – (sexo feminino): as professoras.
- 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.
- 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 diretora, as professoras, as auxiliares, os alunos quando brincam.
- Criança 18 – (sexo masculino): a diretora, as professoras e não sei mais, ah! e os funcionários.
- Criança 19 – (sexo masculino): as professoras... mas com os alunos, claro.
- Criança 20 – (sexo masculino): eu acho que as professoras fazem as ordens que a diretora dá para organizar, e também as ordens das vice-diretoras.
- Criança 21 – (sexo masculino): as professoras.