

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

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

A Criança, o epicentro de todo o processo

Alexandra Filipa Martins Pereira

Coimbra, 2014

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Alexandra Filipa Martins Pereira

A Criança: o epicentro de todo o processo

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

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira

Arguente: Professora Doutora Lola G. Xavier

Orientador: Professor Mestre José Miguel Sacramento

Coorientadora: Professora Doutora Vera do Vale

Data da realização da Prova Pública: 23 julho de 2014

Classificação: 16 valores

junho de 2014

“Aprender a ser professor é uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e emoções.”

Richard Arends

Agradecimentos

Após mais uma etapa de constantes aprendizagens, é com agrado que expresso o mais profundo agradecimento a todos aqueles que contribuíram para vencer esta etapa da minha vida.

Em primeiro lugar, agradeço à Professora Doutora Vera do Vale e ao Mestre José Sacramento pelo apoio e orientação dado ao longo deste percurso e pela partilha dos seus saberes.

À minha família pelo seu amor, apoio incondicional, confiança, paciência e pela sua presença em momentos importantes, nunca me deixando desistir deste sonho.

Um especial agradecimento às minhas irmãs por todas as palavras de apoio e ajuda que me deram ao longo da minha vida e desta fase que agora termina, sempre me ensinaram a lutar pelos meus sonhos e mostraram-me que é enfrentando as adversidades que nos tornamos mais fortes.

Ao Pedro, por ter sempre acreditado em mim, pelas suas palavras de incentivo e pela ajuda e tolerância nos momentos menos bons.

À Educadora Cooperante e à Professora Cooperante, pelos momentos de reflexão, partilha de saberes e principalmente pelo acompanhamento ao longo das práticas pedagógicas.

Às crianças, pela cooperação, pelo interesse, respeito e alegria que sempre evidenciaram ao longo desta caminhada.

Aos meus amigos que sempre acreditaram em mim e por isso me apoiaram nos momentos de maior fraqueza. Em especial às minhas parceiras e amigas com quem partilhei os sucessos, os receios, as ambições e as dificuldades desta caminhada, mostrando-me que o trabalho em equipa é plausível quando existe uma grande amizade e companheirismo.

Resumo: A Criança, o epicentro de todo o processo

O presente relatório apresenta o culminar do trabalho realizado nos estágios em contexto de Pré-escolar e de 1.º CEB, no âmbito da Prática Educativa I e II do Mestrado em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação.

A nível do enquadramento teórico, empenhei-me em aprofundar conhecimentos relativos à aprendizagem e desenvolvimento das crianças, tendo em consideração o papel ativo que podem assumir neste processo, bem como a importância de lhes proporcionar diversificadas experiências.

Para a elaboração deste trabalho, foi indispensável uma boa observação, seguindo a ideia de Estrela que afirma que “a observação deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (1994, p. 29). Esta abordagem revelou-se bastante pertinente, uma vez que me permitiu caracterizar os contextos onde decorreram as práticas pedagógicas e avaliar as que foram experienciadas. Consta também deste Relatório uma breve descrição crítico-reflexiva das aprendizagens mais significativas realizadas ao longo do percurso, bem como um estudo acerca “das vozes” das crianças em contexto de Pré-escolar e de 1º CEB, para entender a perceção da criança, valorizando-a enquanto ser competente e ativo, em relação ao que experiencia nestes contextos.

Palavras-chave: Educação Pré-escolar; 1.º Ciclo da Educação Básica; Aprendizagem significativa; Pedagogia de projeto; Intencionalidade Pedagógica

Abstract: The child, the epicenter of the whole process

This report presents the culmination of work done in stages in the context of Pre-School and 1st CEB, under the educational practice I and II of the master in Pre-School and 1st of basic education of college education cycle education.

The level of the theoretical framework, I engaged my see in learning skills, related to learning and development of children, taking into account the active role they can play in this process as well as the importance of providing them with diverse experiences.

For the preparation of this work, it was essential good observation, following the ideal of Estrela that says: “the observation should be the first and necessary step in a reasoned pedagogical intervention required by everyday practice” (1994, p. 29). This approach proved to be quite relevant, since it allowed me to characterize the contexts where it took pedagogical practices and evaluating that were experienced. Also this report contains a brief critical-reflective description of the most significant studies undertaken along the route, as well as a study of “voices” of children in the context of pre-school and 1st CEB, to undress stand the child’s perception, valuing her as being competent and active in relation to their experiences in this regard.

Keyword: Pre-School; 1st Cycle of basic education; meaningful learning; pedagogy project

Índice

Introdução.....	1
CAPÍTULO I - Contextualização e itinerário formativo no âmbito da Educação Pré-Escolar.....	7
1. Conceção de Educação Pré-Escolar	9
2. O Papel do Educador.....	9
3. Contexto institucional	10
3.1. Caracterização do grupo	10
3.2. Organização do ambiente educativo	12
3.2.1. Organização do tempo.....	13
3.2.2. Organização do espaço e materiais	15
3.3. Opções metodológicas sustentadoras da ação educativa	18
4. Intervenção educativa.....	20
4.1. De observadora a participante ativa.....	20
4.2. Metodologia de Projeto – “Os Conquistadores”	22
4.2.1. Definição do problema	23
4.2.2. Planificação e lançamento do trabalho	23
4.2.3. Execução	24
4.2.4. Divulgação.....	28
4.2.5. Avaliação.....	28
5. Retrospetiva crítica-reflexiva da prática I.....	29
CAPÍTULO II - Contextualização e itinerário formativo no âmbito do Ensino do 1.º CEB.....	31
1. Conceção do Ensino de 1ºCiclo do Ensino Básico	33
2. O Papel do Professor do 1.º CEB.....	33
3. Caraterização do contexto	34
3.1. Caraterização da turma	35
3.2. Caraterização do ambiente educativo	36

3.2.1.	Organização do tempo	37
3.2.2.	Organização do espaço e materiais.....	37
3.3.	Opções metodológicas sustentadoras da ação educativa	39
4.	Intervenção educativa.....	41
4.1.	De observadora a participante ativa	41
4.2.	Metodologia de projeto – “Os antepassados da freguesia”	43
4.2.1.	Definição do problema	44
4.2.2.	Planificação e lançamento do trabalho	45
4.2.3.	Execução.....	45
4.2.4.	Divulgação.....	46
4.2.5.	Avaliação	47
5.	Retrospectiva crítica-reflexiva da prática II.....	47
CAPÍTULO III – Experiências – Chave		49
1.	Aquisição da escrita na Educação Pré-Escolar	51
1.1.	Ambientes de interação.....	52
1.2.	Intencionalidade	52
1.3.	Relatos da prática	53
1.4.	O papel do educador	56
1.5.	Conceções	56
2.	Os cantinhos do Jardim-de-Infância como espaço de oportunidades	58
2.1.	O espaço como ambiente de aprendizagem	58
2.2.	O espaço como elemento curricular.....	59
2.3.	Organização do espaço	59
2.4.	A intervenção do educador	62
3.	A planificação, como instrumento de previsão da prática – Duas realidades .	64
3.1.	Perspetivas sobre a planificação	65
3.2.	A minha experiência	67
4.	Importância do trabalho cooperativo no processo de ensino aprendizagem –	
1.º CEB		70
4.1.	Aspetos relevantes no processo	72

4.2.	Um olhar sobre a prática.....	73
5.	A motivação dentro da sala de aula.....	76
5.1.	Cruzamento de perspetivas	76
5.2.	Um olhar sobre a prática.....	77
5.2.1.	A tarefa	78
5.2.2.	Sistema de créditos	79
6.	As vozes das crianças – Um olhar, dois contextos.....	81
6.1.	Objetivos.....	81
6.2.	Metodologia	81
6.2.1.	Observação participante	82
6.2.2.	Entrevistas	82
6.2.3.	Recolha de dados	83
6.2.4.	Análise e tratamento de dados.....	83
6.2.4.2.	Apresentação e análise interpretativa dos dados no Jardim-de-infância	85
6.2.4.3.	Apresentação e análise interpretativa dos dados na escola do 1.º CEB	90
6.2.4.4.	Confrontações	94
	Considerações Finais.....	97
	Referências Bibliográficas	103
	Apêndices	109

Índice de Quadros

Quadro n.º 1 - Cronograma de estágio em contexto de Educação Pré-escolar

Quadro n.º 2 – Cronograma de estágio em contexto de 1.º CEB

Quadro n.º 3 – Caracterização do grupo da sala de atividades por idade e por género.

Quadro n.º 4 - Caracterização da rotina diária do grupo.

Quadro n.º 5 - Caracterização da rotina diária da turma.

Quadro n.º 6 - Caracterização da turma por idade e por sexo.

Quadro n.º 7 – Perspetiva sobre o que se faz no JI

Quadro n.º 8 – Perspetiva sobre o que mais gostam no JI

Quadro n.º 9 – Perspetiva sobre o que menos gostam no JI

Quadro n.º 10 – Perspetiva sobre o local preferido no JI

Quadro n.º 11 – Perspetiva sobre a tomada de decisões no JI

Quadro n.º 12 – Perspetiva sobre o que se faz na escola.

Quadro n.º 13 – Perspetiva sobre o que mais gostam na escola.

Quadro n.º 14 – Perspetiva sobre o que menos gostam na escola.

Quadro n.º 15 – Perspetiva sobre Trabalho por projeto.

Quadro n.º 16 – Perspetiva sobre a tomada de decisões no Trabalho por Projeto.

Quadro n.º 17 – Perspetiva sobre o que faz uma professora.

Quadro n.º 18 – Perspetiva sobre o que é se aluno.

Índice de Apêndices

Apêndice n.º 1 – Planta da sala de atividades em contexto de Pré-escolar

Apêndice n.º 2 – Planificação do projeto “Os conquistadores” em contexto de Pré-escolar

Apêndice n.º 3 – Questões de base que sustentam o projeto em contexto de Pré-escolar

Apêndice n.º 4 – Resultados do projeto “Os conquistadores”

Apêndice n.º 5 – Adaptação da música “Os conquistadores”

Apêndice n.º 6 – Planta da sala de aula em contexto de 1.º CEB

Apêndice n.º 7 – Exemplo de planificação que norteou a intervenção em contexto de 1.º CEB

Apêndice n.º 8 – Questões de base que sustentam o projeto em 1.ºCEB

Apêndice n.º 9 - Tentativas de escrita em contexto de Pré-escolar

Apêndice n.º 10 – Cantinhos como espaços de oportunidades – JI

Apêndice n.º 11 – Planificações JI vs Escola

Apêndice n.º 12 – Trabalho Cooperativo em contexto de 1.º CEB

Apêndice n.º 13 – Estratégias motivacionais

Apêndice n.º 14 – As vozes das crianças - Guião de entrevistas

Apêndice n.º 15 – As vozes das crianças – Exemplo de entrevista transcrita em contexto de Pré-escolar

Apêndice n.º 16 – As vozes das crianças – Exemplo de entrevista transcrita em contexto de 1.º CEB

Abreviaturas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

CAF – Componente de Apoio à Família

ESEC – Escola Superior de Educação

JI - Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE - Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar

TIC – Tecnologia Informação e Comunicação

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

No âmbito da disciplina de estágio, tive oportunidade de contactar com a realidade escolar e de refletir sobre o papel do professor e do educador. O estágio na Educação Pré-Escolar foi realizado num Jardim-de-Infância da rede pública na cidade de Coimbra, com crianças de idades compreendidas entre os três e os cinco anos. O estágio no 1º Ciclo do Ensino Básico foi realizado também numa escola da rede pública, nos arredores da cidade de Coimbra, numa turma de 2.º ano de escolaridade, com crianças de idades compreendidas entre os sete e os oito anos. Em ambos os estágios, o percurso foi semelhante, iniciei com um período de observação, em que me foi possível conhecer o contexto educativo, gradualmente fui dinamizando atividades que me permitiram incluir nas rotinas passando para uma intervenção diária.

Ao longo de todo o estágio, procurei evidenciar o Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (DL nº 241/2001, de 30 de Agosto), como forma de garantir uma preparação profissional adequada, capaz de dar resposta às atuais exigências do ensino, nomeadamente, a aprendizagem significativa e o respeito pelos interesses e diferentes ritmos das crianças.

As aprendizagens e experiências vivenciadas no Pré-Escolar tiveram como base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar – OCEPE. Procurei que fossem perspectivadas de forma integrada e interdisciplinar, respeitando individualmente cada criança e criando ações pedagógicas diversificadas que proporcionassem uma aprendizagem educativa.

Nesse sentido, recorri a diversas metodologias, tais como a Pedagogia de Projeto e o Movimento da Escola Moderna, entre outras.

Relativamente ao ensino no 1.º ciclo, baseei a minha intervenção na organização curricular e nos Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, respeitando as características de cada aluno, atendendo às suas potencialidades e procurando criar atividades pedagógicas integradas.

Os principais objetivos deste estágio centraram-se, essencialmente, na aquisição de conhecimentos científicos na área da educação, na descrição e análise da prática educativa em contextos diversos e na adoção de diferentes estratégias a

fim de promover, nas crianças, capacidades cognitivas e melhorar os seus comportamentos.

“*A Criança, o epicentro de todo o processo*”, foi o título escolhido para este relatório, uma vez que sempre procurei desenvolver uma pedagogia de participação, de cooperação, uma prática interventiva, toda ela centralizada na criança.

Importa cada vez mais olhar a criança como ser ativo, com alguma capacidade para tomar decisões e determinar/orientar o caminho a seguir no seu processo de aprendizagem. Esta opção metodológica vê “a criança como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, mas que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 31).

Ao caracterizar os contextos (primeiro e segundo capítulos), descrevo os grupos de alunos com quem trabalhei, o ambiente educativo, os espaços, os materiais e os tempos letivos. Realizo também uma breve exposição e análise dos resultados das atividades desenvolvidas nos diferentes contextos de ensino-aprendizagem. No terceiro capítulo, apresento uma reflexão sobre as experiências mais marcantes neste meu percurso de estágio, sendo duas delas no âmbito da Educação Pré-Escolar, outras duas referentes ao 1.º CEB e uma transversal aos dois níveis de ensino.

O tema, “*Aquisição da Escrita na Educação Pré-Escolar*” surgiu do interesse manifestado pelas crianças em iniciarem a sua aproximação a uma nova experiência; tem-se como adquirido ser da responsabilidade do educador proporcionar um ambiente que incentive também a inovação; desta forma, entendi ser importante refletir sobre o que vivenciei e o que determinados autores defendem. “*Os cantinhos do Jardim-de-Infância como espaço de oportunidades*”, mereceram também a minha melhor atenção, pelas “brincadeiras” que partilhei com as crianças, verificando que estes espaços lhes permitem aprendizagens múltiplas. “*A planificação, como instrumento de previsão da prática – Duas realidades*” despertou-me igualmente a curiosidade, uma vez que se trata de um instrumento primordial que ajuda a orientar a prática pedagógica e a adequar as estratégias ao grupo/turma; “*A importância do trabalho cooperativo no processo de ensino aprendizagem - 1.º CEB*”, é uma opção que funciona como fonte de sucesso para novas aprendizagens, uma vez que as torna significativas e permite ao aluno ter um papel ativo no processo ensino/

aprendizagem. “*A motivação dentro da sala de aula*” é, obviamente, um enorme contributo para o sucesso.

Incluo ainda uma investigação de carácter qualitativo, que visa averiguar a perspetiva das crianças sobre a escola/Jardim-de-Infância.

Por último, apresento as considerações finais bem como a bibliografia para fundamentar e orientar a prática pedagógica.

Concluo, referindo que este estágio teve como finalidade a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e em 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como a minha preparação como futura docente. Arends (1995) refere que a profissão de docente não é fácil e que cabe a cada um dar o seu melhor, sendo para isso necessário assumir uma postura de observador para compreender as crianças e refletir constantemente sobre a sua intervenção no sentido de melhorar a prática pedagógica.

**CAPÍTULO I - Contextualização e
itinerário formativo no âmbito da Educação
Pré-Escolar**

1. Conceção de Educação Pré-Escolar

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar estabelece como princípio geral que "a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário" (ME, 1997, p. 15).

As Orientações Curriculares de Educação Pré-Escolar, lançadas pelo Ministério da Educação em 1997, constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões da sua prática com as crianças. Como é referido pelo documento, ele apenas constitui uma linha orientadora para o educador, uma vez que não existe um currículo fixo a ser seguido tal como é exigido no Ensino Básico.

2. O Papel do Educador

O educador deve "familiarizar a criança com um contexto culturalmente rico e estimulante que desperte a curiosidade e desejo de aprender" (ME, 1997, p. 93), proporcionando deste modo um "conjunto de experiências com sentido e ligação entre si, que dá coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo" (ME, 1997, p. 93).

Desta forma o educador deverá observar tanto o grande grupo como cada criança individualmente para que possa conhecer as necessidades de cada um bem como os interesses individuais. De seguida, deve planear, adequando as atividades e ou projetos de acordo com os interesses e motivações do grupo, tirando partido das situações e oportunidades imprevistas, incentivando a criança em novas escolhas.

Deve também envolver a comunidade educativa (auxiliares de ação educativa, pais, etc.), responsável pela educação da criança, de modo a que esta partilhe e aprenda com os mesmos, desenvolvendo-se assim, de forma integral e coesa.

Assim, concluo referindo que o educador de infância tem um trabalho muito importante na vida das crianças, ideia esta que é defendida no Dec. Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto, quando se afirma que um dos objetivos do Educador de Infância é

promover o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania (Anexo nº1; II- Conceção e desenvolvimento do currículo, alínea h).

Neste sentido, a articulação entre o jardim-de-infância e o ensino básico deve ser perspectivada pelo educador que deve preparar a criança para a etapa seguinte.

3. Contexto institucional

O Jardim de Infância é um espaço educativo, organizado em função da criança e adequado às atividades que nele se desenvolvem. É um local onde a criança convive com outras crianças, onde realiza atividades variadas, sozinha e em grupo, fazendo aprendizagens importantes, partilhando e trocando saberes e desenvolvendo um espírito democrático para melhor aprender o mundo que a rodeia.

A ação educativa que serviu de base a este relatório (quadro 1) foi desenvolvida num Jardim de Infância que pertence à rede pública de educação pré-escolar, está inserido num agrupamento de escolas e situado no contexto urbano da cidade de Coimbra. A instituição dispõe de três salas, designadas por cores: a amarela, a azul e a vermelha, correspondente à cor dos bibes das crianças.

A equipa de profissionais é constituída por três educadoras, cada uma responsável por um grupo de crianças, com a colaboração com três assistentes operacionais. É ainda possível contar com mais algumas assistentes operacionais que auxiliam sempre que necessário - as salas, as horas de refeição e na Componente de Apoio à Família (CAF). De notar que toda a equipa desempenha funções muito importantes para o desenvolvimento das crianças, organização e manutenção do JI.

Como refere Homann e Weikart (2009, p.130), “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e respeito mútuo”.

3.1. Caracterização do grupo

Comecei por observar o grupo e cada criança individualmente, para saber com que público iria trabalhar, e analisar que práticas deveria adotar. A sala dos “amarelos” é constituída por um grupo heterogéneo, em termos de desenvolvimento,

de faixa etária (entre os 3 e os 4 anos de idade), bem como em termos de origem, havendo uma criança romena e outra moçambicana.

O grupo está organizado de acordo com os pressupostos do modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM), que defende que a organização não deve ser feita com base em “níveis etários, mas, de forma vertical, integrando de preferência as várias idades em que se possa assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural” (Niza, 1996, p. 131).

De acordo com a informação prestada pela educadora, o desenvolvimento cognitivo do grupo ocorre de forma variada, devido ao facto de algumas crianças estarem pela primeira vez no Jardim-de-Infância, ou, por outro lado, possuírem necessidades educativas especiais, como é o caso de uma criança que tem um atraso global do desenvolvimento psicomotor.

O grupo é composto por dezasseis crianças, sendo a maioria do sexo masculino, doze meninos e quatro meninas (quadro 3). Mostra-se predisposto para a aprendizagem e adere com motivação e interesse às experiências desenvolvidas.

De acordo com o ME (1997, p. 34) “na educação Pré-Escolar o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de relação entre adultos e crianças e entre crianças que constitui a base do processo educativo”. Neste sentido, é importante proporcionar diferentes momentos de interação entre as crianças e também com os adultos para que todos se possam integrar, independentemente do sexo, faixa etária ou origem, favorecendo uma aprendizagem cooperativa e de convivência.

Em relação à interação criança-criança, verificamos que se ajudam entre si, que partilham os brinquedos e os materiais e que conversam imenso entre si. No entanto, também surgem alguns conflitos que aparentemente as crianças não são capazes de resolver, pois recorriam frequentemente a um adulto para as ajudar. Nestas circunstâncias, e, de acordo com Homann e Weikart (1997, p.90) “quando uma criança vem a correr fazer queixas de outra, (...) a melhor reação será a de guiar a criança de volta à outra parte envolvida, esperar que ambas as crianças falem sobre o que aconteceu e que representem algumas ideias sobre como resolver o problema”.

O MEM defende uma pedagogia cooperativa, que surja da expressão livre de cada criança para a comunicação sociabilizada, através do grupo, de modo a que a informação tenha sentido social. A cooperação e a participação democrática são promotoras de valores de respeito, autonomização e solidariedade que impulsionam o planeamento dos conteúdos, dos tempos, do espaço e do grupo.

Numa abordagem ao High-Scope, evidencia-se a aprendizagem pela ação e refere-se que a criança deve viver experiências diretas e imediatas a fim de retirar significados, pela via da reflexão. Ou seja, na sua interação com as pessoas e, através da ação sobre os objetos, a criança deve ser capaz de construir saberes e novos conhecimentos, fazendo escolhas e tomando decisões, num ambiente intencionalmente organizado (Hohmann e Weikart, 2011).

A participação democrática permite construir uma autonomia coletiva, que passa por uma organização social participada em que as regras são negociadas e aceites pelo grupo. Frequentemente as crianças sugeriam o voto para resolver os diversos momentos do dia-a-dia, como: “O que vamos fazer primeiro?” ou “Quem faz o quê?”.

3.2. Organização do ambiente educativo

O contexto educativo da educação Pré-Escolar deve facilitar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, constituindo-se assim a base de todo o trabalho curricular do educador (ME, 1997). Assim, tentei criar com o grupo um ambiente cativante, promovendo relações agradáveis entre toda a equipa e promovendo novas aprendizagens.

O ambiente é algo que contribui para a educação da criança, deve ser flexível e adaptar-se aos interesses de cada uma (Gandini, 2008). Visto que cada criança é um ser individual e que o ambiente deve adaptar-se a si, o educador deve permanecer atento às suas características individuais. O espaço deve estar aberto às mudanças de modo a dar resposta às necessidades e aos interesses das crianças, permitindo-lhes ser protagonistas do seu conhecimento (Lino, 1996).

As crianças são vistas como seres ativos que têm capacidade para tomar decisões e escolherem o caminho a seguir para a sua aprendizagem. Assim, tomámos

em consideração todo o trabalho já desenvolvido pela educadora cooperante e também as suas perspetivas no que se refere à pedagogia de participação. Nesta abordagem, a criança é o epicentro de todo o processo e é vista “como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta” mas que “constrói saberes e cultura e que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 31), ou seja, com capacidades que a tornam num indivíduo ativo e que constantemente intervém nos acontecimentos à sua volta.

Toda a nossa intervenção foi no sentido de promover a autonomia das crianças, pelo que optamos por planear com o grupo, incentivando-as a pensarem por si mesmas e a expressarem as suas opiniões.

O ambiente educativo em que se desenrola toda a ação educativa deve ser visto como suporte do trabalho curricular e de intencionalidade, pois compreende a organização do grupo, do espaço, do tempo e a relação com os pais e com os outros parceiros educativos (Circular nº 4, 2011).

Segundo Oliveira-Formosinho (2007), o educador tem a função de organizar todo o ambiente educativo de forma a que este seja considerado como o segundo educador, assim é da sua responsabilidade pensar a estrutura, a organização, os recursos e as interações de modo a criar possibilidades múltiplas para que a escuta ativa da criança tenha reais consequências nos resultados de aprendizagem.

3.2.1. Organização do tempo

“A sucessão de cada dia tem um certo ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é reconhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão” (ME, 1997, p. 40). Assim, neste Jardim-de-Infância, as crianças são recebidas a partir das 8h30 na sala da CAF, onde têm a possibilidade de interagir com os colegas, com os adultos e com os vários materiais diversificados que encontram ao seu dispor. Por volta das 9h30, as educadoras chamam as crianças para as respetivas salas, onde prosseguem as diversas experiências de aprendizagem.

Neste momento, as crianças decidem o que fazer até à marcação das tabelas que ocorre um pouco antes das 10h20.

A marcação das tabelas mostra o quanto a criança é “activa, competente, com direitos, que pode participar na construção, utilização e análise dos meios de regulação social, interpessoal e intrapessoal no âmbito do grupo” (Oliveira-Formosinho e Andrade, 2011, p. 26). Os autores supracitados defendem ainda que, com o quadro do tempo as crianças aprendam os dias da semana, os meses, que desenvolvam competências matemáticas e que tomem decisões quanto à roupa a vestir face ao tempo meteorológico que ocorre.

Na área do tapete, costumam conversar sobre acontecimentos, pedem para ouvir histórias, cantam canções, dizem lengalengas, fazem adivinhas uns aos outros, etc. Considero um momento muito produtivo pois ajuda as crianças mais inibidas a integrarem-se no grupo, a desenvolverem o seu vocabulário e adquirirem mais facilidade na comunicação oral.

Depois têm um intervalo, que, sempre que o tempo o permite, é feito no recinto exterior, onde é possível que as crianças se desenvolvam de forma mais livre que aquela que é permitida dentro das salas de atividade (Hohmann e Weikart, 1997). Quando o tempo não permite ficam nas salas da CAF.

Às 10h45, as crianças vêm para a sala de atividades e, em grande grupo, em pequenos grupos, ou mesmo individualmente, dão continuidade aos seus projetos, até à hora de almoço (12h00). Por norma, as crianças abandonam a sala 5 minutos mais cedo para fazerem a higiene.

Por volta das 13h30, retomam as atividades até às 15h. Segue-se um momento de reflexão do trabalho desenvolvido e o lanche. Posteriormente, segue-se o recreio e o prolongamento, que é da responsabilidade da CAF até às 18h (apêndice: quadro 4). Assim, conclui-se que o tempo educativo permite de uma forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividades seja individual, em pequeno ou em grande grupo proporcionando-se momentos de aprendizagens diversificadas (ME, 1997).

3.2.3. Organização do espaço e materiais

A organização dos espaços na educação Pré-Escolar determina o que as crianças podem fazer e aprender. Formosinho (1996, p. 58) refere que “materiais visíveis, acessíveis, variados e interessantes, convidam ao uso e convidam à fala da criança com outra criança, à fala da criança com o adulto, à fala dentro dos pequenos grupos e no grupo todo”.

A sala onde desempenhei a prática educativa possuía um espaço repleto de muitos materiais, tinha boa luminosidade e um acesso direto para o recreio. Este acesso permitiu-nos por diversas vezes estender as nossas atividades para o exterior. No centro da sala, estão disponíveis mesas em grupos, que são utilizadas para os jogos de mesa e para a realização de diversas atividades. Sempre que necessário, as mesas são reorganizadas e adaptadas ao trabalho das crianças.

A sala está dividida em pequenas áreas, nomeados de “cantinhos” (apêndice 1) cumprindo, como referido na abordagem High-Scope, que o espaço deve ser estruturado em diferentes áreas, “claramente delimitadas, (...) para que a criança construa a sua própria noção de espaço” (Forneiro, 1998, p. 238). É importante que as crianças tenham a sensação de estar num espaço especializado e assim terem um espaço individual, livres e sem censuras por parte de outros colegas (Zabalza, 1992).

Importa salientar que esta limitação dos espaços pode por outro lado ser uma mais-valia, uma vez que a criança ao deparar-se com um espaço onde só pode brincar daquela forma, fica limitada, ao contrário de poder desenvolver a mesma brincadeira num espaço aberto, sem limitações (Esteves, 2009).

Existe o cantinho da casinha (dividido em cozinha e quarto de dormir), o cantinho da leitura, o cantinho das construções, o cantinho dos carrinhos, o cantinho dos jogos de mesa e mesa de atividades e o cantinho “para pensar” (Apêndice 1). As áreas proporcionam ao grupo momentos de aprendizagem integradas e transpostas para a realidade. Aqui, representam muitas vezes “papéis sociais, relações interpessoais, estilos de interação – que constituem a textura social básica” (Oliveira-Formosinho e Andrade, 2011, p. 11).

Também os materiais disponibilizados determinam as atividades que podem ser realizadas, por isso, devem ser diversificados e devem ainda estar sempre

acessíveis para que elas o possam ir buscar sozinhas e, dessa forma, escolher as atividades que pretendem realizar.

As potencialidades destas áreas consistem numa aprendizagem pela ação (modelo construtivista), possibilitando que as crianças sejam vistas como agentes ativos, que constroem o seu conhecimento do mundo, movendo-se, ouvindo, sentindo e procurando (Maia, 2008).

Para cada área existe um certo número de medalhas, que corresponde ao número de crianças que podem estar no cantinho. O número de medalhas surgiu do entendimento com as crianças. Na entrada da sala do lado direito, encontra-se a área dos carrinhos ou garagem, que tem legos, estruturas em madeira, um tapete com uma pista, onde as crianças brincam com os carros, os comboios e outros meios de transporte.

Na área da leitura, a criança é estimulada a antecipar experiências que permitam realizar aprendizagens curriculares na emergência da literacia. Neste “cantinho”, há alguns livros disponíveis numa estante ao nível das crianças, para que possam usar livremente, um computador com diversos jogos didáticos, dois sofás e duas cadeiras. Ter um ambiente propício à leitura na sala de atividades é de fundamental importância ao pensar o exercício literário com as crianças.

A área das construções, que é também o tapete das reuniões, possui almofadas, legos, jogos de parafusos e fios de contas. No tempo de reunião, as crianças conversam sobre vários assuntos, ouvem histórias, cantam músicas, dizem lengalengas, fazem adivinhas, jogos, planificam o dia, avaliam as atividades e marcam as tabelas.

A área da “casinha” situa-se do lado esquerdo da sala, à frente da área das construções, e é dividida em duas áreas mais pequenas, a da cozinha e a do quarto, separadas pelo mobiliário. Esta área leva a criança a ficar imersa “no quotidiano através de experiências de um papel social. É uma imersão na célula social básica – a família -, seus papéis e suas relações interpessoais específicas” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 66).

Esta área pode ajudar o educador a conhecer melhor cada criança, pois elas tem tendência a representar situações que vivenciam, por exemplo, quando dá uma

palmada na boneca por esta não comer a sopa, pode estar a fazer a compensação de qualquer situação semelhante que se passou consigo (Sousa, 2003).

Temos ainda a área dos jogos de mesa, onde são disponibilizados diversos puzzles, jogos de encaixe, plasticinas, e materiais de moldar. Aqui não existe número máximo de crianças, pois estes jogos devem ser transportados para as mesas no centro, onde há lugar para todos.

A área de expressão plástica desperta a criança a imaginar e a criar. Fica do lado esquerdo da sala, depois da área dos jogos de mesa e junto ao ponto de água. Aqui, está disponível um armário com materiais de expressão plástica que tem ainda um último compartimento para as crianças colocarem os trabalhos que vão fazendo e que mais tarde a educadora avalia e depois seleciona, uns para o portfólio e outros para a capa de arquivo. De salientar que, todos os materiais são acessíveis às crianças para que os possam usar livremente.

Por fim, existe um cantinho situado à entrada da porta do lado esquerdo, o do “silêncio”, que serve para as crianças pensarem. É para onde vão as crianças quando têm um comportamento desajustado. Este espaço é composto por uma cadeira e um colchão, que serve para as crianças descarregarem as suas energias caso sintam necessidade de dar pontapés ou bater.

Em redor de toda a sala, existem placards onde a educadora expõe alguns dos trabalhos realizados pelas crianças, tanto na sala de atividades como nos corredores. As crianças gostam de ver os seus trabalhos expostos e de os partilhar com os colegas e familiares. Sempre que é considerado pertinente, a educadora escreve nos trabalhos das crianças o significado que elas dão ao que desenham.

As regras da sala estão expostas ao nível das crianças e são reconhecidas por elas, uma vez que foram elas próprias que as criaram e representaram através do desenho.

Ao longo do ano, o espaço deve ser alvo de constantes avaliações e, sempre que se justifique, deve ser (re) organizado de modo a responder às necessidades do grupo- adequação do espaço e dos materiais. (ME, 2002).

Em suma, as crianças necessitam de um espaço que lhes permita aprender com base nas suas ações. Assim cumpre-me destacar por exemplo o espaço exterior que é amplo, tem algumas árvores e um jardim onde as crianças criam pequenas hortas

pedagógicas. Dispõe ainda de um espaço lúdico com alguns escorregas, baloiços e outros tipos de equipamentos, entre os quais destaco as bicicletas e trotinetes. Também neste espaço são promovidos alguns jogos tradicionais.

3.3. Opções metodológicas sustentadoras da ação educativa

Os modelos curriculares da educação Pré-Escolar começaram a surgir durante o século XIX. Surgiram de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem e sobre a melhor forma de organizar o contexto e as aprendizagens em função da criança (Spodek e Brown, 1996).

Hoje, a utilização de um modelo pedagógico na educação Pré-Escolar é um fator importante na qualidade da mesma mostrando-se, de igual modo, um instrumento fundamental na relação entre a teoria e a prática. A adoção de um modelo pedagógico é um fator de sustentação da sua praxis (Formosinho, 2007). Os modelos pedagógicos “incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objetivos e dos métodos escolares, dos métodos e da organização do espaço e do tempo escolares. Consubstanciando uma visão sistemática da educação, são um poderoso instrumento de mediação da teoria e da prática” (Formosinho, Lino e Niza, 2007, p. 11).

Neste sentido, importa salientar a importância de utilizar um modelo curricular a fim de garantir uma prática pedagógica significativa.

Um modelo curricular é um processo de ensino-aprendizagem, que explica aos educadores orientações para a prática pedagógica, quer a nível do tempo, do espaço, do grupo, das interações, do planeamento das atividades e da avaliação. Assim, Oliveira-Formosinho defende que o modelo curricular é como que “um andaime¹ para apoiar o professor na procura de quotidiano com intencionalidade educacional onde as crianças se envolvem, persistem, aprendem e desenvolvem um “habitus” para aprender” (2007, p. 30).

¹ A expressão “colocar andaimes” ou *scaffolding* foi introduzida por Wood e Bruner com significado de que as intervenções de acompanhamento dos adultos deveriam estar inversamente relacionadas com o nível de competência da criança para executar tarefas – assim, quanto maior for a dificuldade da criança em estender as suas competências, mais direta deve ser a intervenção do educador.

Na sala amarela, a educadora não defendia nenhum modelo específico, mas sim uma pedagogia de participação, em que a criança é o centro do processo e considerada como sujeito ativo no desenvolvimento e construção de novos conhecimentos. A pedagogia de participação implica saber escutar, dialogar e negociar segundo a mesma autora.

Relativamente às práticas da educadora, é visível a integração de métodos diversos para trabalhar as diferentes áreas e domínios e de modo a ir ao encontro dos interesses das crianças. Tais como o modelo High-Scope, o Movimento da Escola Moderna, a abordagem de Projeto e a abordagem de Reggio Emilia.

Cada modelo pedagógico focaliza os aspetos e fundamentos que acha mais adequados para o desenvolvimento integral da criança, havendo, no entanto, aspetos que são comuns à grande maioria dos modelos curriculares. Salienta-se a autonomia da criança, o seu desenvolvimento social e harmonioso, a aprendizagem realizada através do brincar, a participação da comunidade educativa, em especial dos pais, as atividades centradas nos interesses das crianças e o papel ativo das mesmas no processo de aprendizagem.

A escolha do educador, quando recai sobre um ou vários modelos, resulta da construção teórica e reflexiva que cada um tem quando o seu objetivo é garantir a qualidade da prática pedagógica. Alguns destes princípios vêm enunciados na Lei-Quadro de Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), nomeadamente, quando se refere que se deve “favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” no quadro de uma educação ao longo da vida. Também as OCEPE, afirmam a importância de olhar para a criança como “sujeito da aprendizagem, tendo em conta o que cada um já sabe” nas aprendizagens propostas pelo educador (1997, p. 48).

A observação do contexto permitiu-me salientar alguns princípios pedagógicos dos quais destaco a constante valorização das ações das crianças, que promove uma participação ativa no processo de ensino aprendizagem. A aprendizagem da forma de trabalho cooperativo, que lhes permite maior partilha de conhecimentos entre as crianças e a esse respeito Niza (2000, p. 44) menciona que o processo educativo “é potenciado pela cooperação e comunicação sistemáticas que sustentam a gestão

curricular e o desenvolvimento educativo”. E por fim, o respeito da individualidade de cada um, devendo o educador reorganizar experiências que promovam novas aquisições. Essas experiências devem ter por base as experiências prévias de cada indivíduo e, deste modo, permitir que as crianças alcancem níveis de desenvolvimento e aprendizagem mais altos.

Desta forma, importa referir que toda a equipa educativa era de total importância, na medida em que sempre promoveram a autonomia e auxiliaram todas as atividades para que se tornassem valiosas.

4. Intervenção educativa

4.1. De observadora a participante ativa

Durante a primeira fase do estágio, tivemos oportunidade de conhecer o contexto educativo e o grupo em que estávamos inseridas: “Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (ME, 1997, p. 25).

Durante esta fase de integração, o meu objetivo foi incluir-me progressivamente nas rotinas do grupo e, para isso, precisei de perceber a dinâmica de trabalho implementada. Após uma observação atenta pude concluir que no geral, são crianças muito recetivas, pedem ajuda para realizar as atividades, para brincar nos cantinhos, no recreio ou na CAF. O facto de me disponibilizar desde logo para entrar nas suas brincadeiras permitiu-me conquistar a sua confiança e mais facilmente conhecer os seus interesses. Desta forma, consegui chegar mesmo às crianças mais fechadas e introvertidas.

No que diz respeito à gestão dos comportamentos, por vezes senti alguma dificuldade em controlar as crianças, muito facilmente, mudavam o tema em discussão e conseqüentemente dispersavam-se, tornando-se depois difícil para mim retomar à conversa inicial, assim penso ser essencial melhorar e treinar a minha assertividade. A estratégia que foi utilizada para contornar esta problemática, e outras, foi a utilização de um processo de modificação de problemas, o reforço

positivo. A educadora cooperante já utilizava esta estratégia e fiz questão de a manter na minha prática, visto os resultados serem extremamente vantajosos.

O reforço positivo permite que a criança sinta que é “aceite enquanto pessoa, que as pessoas gostam dela e que tem valor” (Portugal & Laevers, 2010, p. 120). Constatei que esta estratégia pode ser utilizada de diferentes formas: através do contato corporal, por exemplo, um beijo ou um abraço. Mas também pelo simples facto de atribuir responsabilidades à criança permitindo que tenha sucesso nas atividades que realiza ou elogiá-la quando tem comportamentos adequados, pode ajudar a que esta se sinta integrada no grupo (Portugal & Laevers, 2010, p. 121). O elogio é realmente uma ferramenta poderosa, e o que pude constatar foi que, principalmente nas crianças mais introvertidas e menos participativas, um simples “Boa” ou um “Muito bem”, originava um sorriso e felicidade contagiante por parte da criança.

Quando o educador reforça positivamente, o reforço deve ser feito de imediato, para que a criança conheça a ação positiva que fez, e também o porquê do reforço deve ser mencionado. A maior dificuldade foi fazer o inverso, ignorar. Segundo os autores Portugal e Laevers (2010), ignorar estes comportamentos faz com que a criança sinta que a conduta que está a ter é indiferente, até chegar ao ponto de abolir o comportamento em questão.

De facto esta estratégia veio a demonstrar-se eficaz, principalmente nas birras e chamadas de atenção de uma das crianças, que acabaram por diminuir, apesar de no princípio ter sido difícil ignorar.

Orientei alguns projetos, exemplo disso foi o aparecimento de alguns caracóis, sobre os quais surgiram curiosidades e decidi procurar, em conjunto com as crianças, mais informações. O objetivo principal do projeto acerca dos caracóis era que as crianças desenvolvessem uma atitude de responsabilização pelos seres vivos, e, no caso específico do caracol, que compreendessem as suas necessidades básicas, no que se refere à sua alimentação e ao seu habitat.

Para responder a algumas questões que emergiram das crianças após uma visita ao Portugal dos Pequenitos, foi desenvolvido por elas um outro projeto que ficou conhecido por “Os conquistadores”.

O projeto a desenvolver deveria ter em consideração os saberes, necessidades e interesses do grupo e de cada criança. Assim sabendo que “o meio é, por si mesmo, um fator de motivação “natural” para a criança e o conhecimento da realidade próxima é o mais imediato e atrativo dos conhecimentos” (Roldão, 2004, p. 23) e, como se considera importante o conhecimento da história do meio onde estão inseridos, decidi procurar estratégias que facilitassem este projeto.

O trabalho surgiu da procura de uma pedagogia de participação², entendendo esta como “uma pedagogia transformativa, que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz, para transformar a ação pedagógica numa atividade compartilhada” (Oliveira- Formosinho, 2007).

Ao longo deste estágio, foi sempre meu intuito e da colega de estágio, organizar estratégias de aprendizagem pertinentes e em que a criança tivesse um papel ativo, à semelhança daquilo que observamos da educadora cooperante.

Mais uma vez saliento que foi importante observar primeiro, para nesta fase se poder planificar. Nas planificações tentamos sempre englobar todas as áreas de conteúdo preconizadas nas OCEPE, de modo a promover aprendizagens integradas e com intencionalidade nos vários tempos, fossem eles de trabalho cooperativo ou individual.

De mencionar que as planificações não foram seguidas à risca, uma vez que surgiram sempre imprevistos e sugestões das crianças, que acabaram por se tornar enriquecedoras em todo o processo.

4.2. Metodologia de Projeto – “Os Conquistadores”

As crianças em idade pré-escolar são muito curiosas e têm um grande à vontade de descobrir e de dar sentido a tudo aquilo que as rodeia. Este projeto surgiu da curiosidade despertada por aquilo que viram durante uma visita de estudo, a um dos monumentos da cidade, “Portugal dos Pequenitos”. O intuito deste projeto foi realizar atividades de forma integrada que conduzissem a aprendizagens

² Surgiu no início do século XX, com as principais referências a Kilpatrick e a Jonh Dewey e que segundo Serra (2004) é uma das mais utilizadas na educação pré-escolar em Portugal.

significativas. A planificação presente no apêndice 2, permite perceber as atividades que foram sendo propostas pelo grupo e adaptadas por nós.

4.2.1. Definição do problema

De acordo com o planeado pela equipa educativa da instituição e com o estabelecido no projeto curricular, estava já prevista uma visita ao Portugal dos Pequenitos. Esta atividade cativou o interesse das crianças, que expressaram especial interesse por um “mapa de cordas”, como designaram (rota dos Descobrimentos). Surgiu assim uma questão-problema: “O que significa aquele mapa e aquelas cordas?” As crianças revelaram entusiasmo em conhecer o que representa para nós portugueses aquele “mapa” e em conhecer a nossa história.

Partilharam-se saberes, ideias e experiências, que as crianças já tinham acerca do tópico (apêndice 3, imagem 1), com o intuito de se construir uma perspetiva partilhada sobre a questão problema. Foram registadas as conceções das crianças sobre o assunto, isto é “o que já sabem” ou “o que pensam saber”, que serviu de base para a construção da teia inicial. O registo foi feito através de desenhos e através do código escrito com o auxílio de um adulto. Como refere Vasconcelos, “numa primeira fase as crianças fazem perguntas, questionam. Um projeto pode ser iniciado com um objeto novo (...) Partilham saberes que já possuem sobre o assunto a investigar” (Vasconcelos, 1998 pp. 139 e 140).

O grupo começou a trazer de casa pesquisas e enciclopédias relacionadas com os descobrimentos, o que permite afirmar que as crianças demonstraram empenho e autonomia, pois realizaram pesquisas por iniciativa própria. Como o projeto partiu do grupo de crianças, sentimos que estavam mais implicadas e que não dispersavam com tanta facilidade, ao contrário do que se verificou quando era trabalho proposto, quando os colegas falavam ouviam-nos com mais atenção porque gostavam da partilhar as descobertas.

4.2.2. Planificação e lançamento do trabalho

Questionando as crianças sobre o que queriam descobrir, surgiram algumas questões que sustentaram o projeto (apêndice 3, imagem 2). As ideias foram

planificadas à medida que iam surgindo, de modo a fazer uma previsão de possíveis desenvolvimentos do projeto, sendo sempre possível o acréscimo de novos subtópicos.

Com o evoluir do projeto, as crianças começaram a ter consciência do caminho que pretendiam seguir, por onde deveriam começar e o que fazer e como se iriam distribuir as diferentes tarefas (Vasconcelos, 1998).

De modo a ilustrar os conhecimentos do grupo foi necessário recorrer a um planisfério, requisitado no agrupamento, mas que não poderia permanecer durante todo o projeto em sala. Assim, quando foram questionados sobre o que gostariam de fazer no âmbito do projeto, foi sugerido por um dos alunos a construção de um planisfério (apêndice 3, imagem 4). Mais uma vez definiu-se como se ia fazer, por onde se podia começar e dividiram-se tarefas, com o intuito de que todos tivessem um papel ativo.

4.2.3. Execução

A fase de execução caracterizou-se pela definição do que pretendiam saber, que perguntas fazer e pelo processo de investigação e procura de soluções para as perguntas (Vasconcelos, 1998).

A construção de um planisfério permitiu um clima relacional muito positivo e as crianças aprofundaram os seus conhecimentos. De modo a valorizar a escuta ativa da voz da criança, registamos o nome dos países que reconheciam.

Surgiu também a partilha e busca de novos conhecimentos, como, por exemplo, o caso de uma estátua que estava situada ao pé do planisfério e que decidimos investigar.

Descobrimos quem foi o Infante D. Henrique, situámos Portugal e algumas terras conquistadas pelos portugueses, que marcámos com lã no planisfério (rota dos Descobrimentos), na sequência do que tinham visto. Encontrámos vários materiais que nos permitiram descobrir mais sobre estas terras, exemplo disso foram uns livros em suporte digital com áudio, que possibilitaram um trabalho mais autónomo por parte dos grupos.

As crianças familiarizaram-se com termos novos durante todo o projeto, exemplo disso foi quando tentámos perceber o meio de transporte utilizado para as descobertas portuguesas. Começamos por perceber que existem vários tipos de barcos (bote, ferryboat, navio) e descobrimos as suas características. Mais tarde lançou-se a questão “qual o tipo de barco utilizado nos Descobrimentos?”.

Lançou-se novamente a discussão sobre as suas ideias e surgiu uma criança que referiu: “Eu acho que os meus pais sabem!”, sugeriu-se então que em casa envolvessem a família nessa descoberta.

Perguntamos o que tinham descoberto para poderem partilhar com os colegas, mas ainda não havia uma resposta certa, uns referiam caravela outros nau e decidimos ir investigar.

Procurámos a razão dos dois conceitos na internet e em enciclopédias e em grupo questionamo-los, levando-os a refletir sobre as descobertas. Realizaram desenhos para registo das aprendizagens e foi elaborada uma teia para salientar as características e diferenças. Mais uma vez surge a necessidade do debate: “o que sabíamos?” vs “o que sabemos agora?”.

Surgiu a ideia de construir uma caravela, com o intuito de se representar a aprendizagem. Procedemos ao registo de uma teia com os elementos que queríamos idealizar, tais como a popa, a proa, o mastro, o castelo, e de dividir tarefas pelo grupo. Formaram-se grupos pequenos, pois, devido ao espaço reduzido na sala de atividades, seria a melhor forma para todos trabalharem. O facto de dividirmos tarefas foi um aspeto positivo, conseguindo deste modo que todas as crianças se envolvessem, mesmo as que eram mais retraídas. A divisão de tarefas foi feita de acordo com os interesses de cada um.

Para contextualizar a brincadeira na caravela, sugerimos a organização de um cantinho, em que as crianças prontamente se disponibilizaram e propuseram a criação de regras e “medalhinhas³”.

Foram feitas várias reuniões para mencionar o trabalho já realizado e o que ainda faltava realizar, para isso ia-se marcando um visto nos elementos já concretizados (apêndice 4).

³ O número de “medalhinhas” permite delimitar quantas crianças podem estar por “cantinho”.

Durante as descobertas, desenvolveram aprendizagens curriculares integradas, atendendo a todas as áreas de conteúdo e respetivos domínios. Devemos aproveitar para explorar tudo aquilo que é possível, contemplando todas as áreas e articulando os saberes de forma globalizante (ME, 1997). Foram ainda proporcionadas situações de aprendizagem que permitiram explorar o conceito do número e a capacidade de contagem, por exemplo, quando se faziam grupos envolviam-se contagens simples.

Para a realização de todo o trabalho procedeu-se por várias vezes à reorganização da sala de atividade, uma vez que os “cantinhos” não podem ser estáticos, estereotipados e redutores, mas sim “oficinas de criação e experimentação” (Vasconcelos, 2009) que devem estar em constante reflexão pelo educador quanto ao espaço, aos equipamentos e aos materiais que lhes vão sendo disponibilizados. A sala deve ser transformada num “grande laboratório de pesquisa e reflexão” (Vasconcelos, 2009).

No sentido de promover a autonomia nas crianças, adotámos o conceito “planear com o grupo”, incentivando e encorajando as crianças a pensarem por si próprias e a expressarem as suas opiniões e saberes, criando oportunidades para construir novos conhecimentos. De forma a proporcionar às crianças uma aprendizagem ativa, através de uma boa organização do ambiente educativo em que são proporcionadas experiências positivas e enriquecedoras para o desenvolvimento das crianças, era realizado diariamente um trabalho em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança, registando as observações, e assim poder avaliar o grupo nas diferentes competências (Hohmann & Weikart, 2009).

Em momentos de brincadeira, verificou-se que as crianças incorporavam muitas vezes o papel de verdadeiros descobridores. Como já foi salientado, todas as crianças tiveram uma participação ativa no projeto, tentando sempre que fossem o mais autónomas possível, disponibilizando-me sempre que precisassem. Nestas intervenções tentava sempre escutá-los e orientá-los, não interferindo diretamente no seu trabalho e dando-lhes voz para que decidissem como o fazer.

Foi nossa intenção os constantes debates acerca do trabalho realizado permitindo que refletissem sobre as suas decisões, respeitando o ritmo de cada um (Hohmann & Weikart, 2009).

De modo a dar continuidade ao projeto e agora a caminho do Brasil⁴, organizei um “caça ao tesouro”, criei pistas e organizei-as no espaço exterior, ficando apenas duas em sala, a primeira que remetia para o espaço exterior e a última que era um baú com produtos de origem brasileira (o milho, o algodão, os diamantes, o ouro e a prata). Durante a caça ao tesouro as crianças organizaram-se numa corda que seria a nossa caravela, onde as crianças navegaram (apêndice 4).

Construímos mais uma teia com as informações que já tínhamos sobre o Brasil e o que gostaríamos de investigar.

Descobrimos o milho, com o qual realizamos várias experiências, tais como a atividade das pipocas, a de fazer a broa de milho (alimento dos marinheiros) e a atividade da plantação do milho. Descobrimos o algodão, fomos conhecer a planta que o origina e para que serve. Encontrámos ainda informação de que o ouro, a prata, as flores e os diamantes, também têm origem brasileira e investigamos qual a sua utilidade.

De modo a enquadrar o projeto desenvolvido e de lhes proporcionar o contacto com diferentes tipos de música, propusemos-lhes ouvir a música “Os conquistadores” de Da Vinci, em que as crianças facilmente decoraram o refrão.

As canções, as poesias e as adivinhas trabalhadas e reinventadas fizeram parte do dia-a-dia destes conquistadores e permitiram ser mais um meio de descoberta da língua e de sensibilização à cultura portuguesa.

Sugeriu-se alterar a letra da música, pois era muito extensa e adaptá-la ao nosso projeto. Fizemos alguma preparação e gravámos a música que veio a ser alvo de uma apresentação na festa de final de ano (apêndice 5).

Durante o projeto e com o intuito de esclarecer algumas questões que iam surgindo, contamos com a presença de pais e professores de História que vieram ao Jardim-de-Infância, explicar-nos por exemplo como era a vida nos barcos, nas longas viagens.

Ao longo do projeto foram surgindo novas ideias e novas propostas de atividades, quer por parte das crianças quer por parte das estagiárias, que se refletem na teia final.

⁴ O país que procuramos aprofundar foi o Brasil, porque no grupo integrava uma criança com essa origem.

4.2.4. Divulgação

Na fase da divulgação, as crianças condensam a informação recolhida em álbuns, painéis e livros (Vasconcelos, 1998). A responsabilidade da divulgação foi algo que se foi realizando, com as informações que se foram colocando no placar exterior e com os sucessivos convites feitos de visita à nossa sala.

O caminho percorrido motivou um mundo constante de descobertas e pensamentos novos acerca dos Descobrimentos e da vida nessa época.

É importante salientar que o projeto foi florescendo semanalmente de acordo com os interesses e descobertas do grupo. Segundo Cardona (1992), os diferentes momentos do dia devem ser planeados de acordo com os interesses, ritmos das crianças, alternando com atividades de mais movimento e outras mais calmas, com momentos de trabalho em grande grupo, em pequeno grupo ou mesmo individuais. No apêndice n.º 4 e 5, faço referência a alguns produtos do projeto.

4.2.5. Avaliação

A avaliação por parte das crianças quanto ao trabalho realizado pode ser visível tendo em conta dois aspetos enunciados por Portugal e Laevers (2010), “o bem-estar emocional e a implicação experienciados pelas crianças” (p. 20). Tanto o bem-estar como a implicação são dimensões observáveis que tive em conta, mas torna-se difícil explicitar a ocorrência de tais momentos, a melhor, ou mesmo a única forma de o comprovar é vivenciá-los.

Alguns dos exemplos mais concretos e mensuráveis sucederam durante as entrevistas para a investigação referente “As vozes das crianças”. Uma das questões que colocámos foi “Aqui na escolinha, em que sítio gostas mais de brincar?”, em que grande número de crianças referiu a caravela, (o novo cantinho da sala). Outros desses momentos, registámo-los na teia do projeto.

O balanço que faço deste projeto é muito positivo, uma vez que todas as crianças aprenderam e gostaram de realizar as atividades que iam sendo lançadas. Assim, concluo referindo que os projetos que surgem do interesse das crianças são muito mais aliciantes e desafiadores, sendo importante ouvi-las.

5. Retrospectiva crítica-reflexiva da prática I

Posso afirmar que a experiência foi positiva, uma vez que se tratou de uma nova experiência, em que tive contacto direto com a instituição e com os vários domínios do saber. Por outro lado, senti que o meu conhecimento aumentou em relação a diversas estratégias metodológicas, que, aliadas a boa relação com as crianças, resultaram muito bem e foram eficazes.

Esta prática possibilitou-me confirmar a importância de observar e de refletir enquanto futura educadora, pois estes são aspetos que me irão permitir uma prática adequada. Irei compreender melhor as crianças e conseqüentemente envolvê-las ativamente nas atividades, o que lhes irá proporcionar um aumento da motivação e bem-estar.

A educadora prestou-me um auxílio constante, o que se traduziu nas ações e na progressão ao longo do percurso. Sempre que pertinente disponibilizou-se e refletiu em conjunto connosco sobre o que correu bem e o que correu menos bem e como poderia melhorar.

No que concerne à metodologia por projeto, sinto-me mais à vontade para desenvolver projetos uma vez que realizei novas aprendizagens. Exemplo disso foi a notória evolução que senti dos mini projetos iniciais para o dos “conquistadores” (último), assim concluo referindo que o educador está sempre em constante aquisição de conhecimentos.

**CAPÍTULO II - Contextualização e
itinerário formativo no âmbito do Ensino do
1.º CEB**

1. Conceção do Ensino de 1ºCiclo do Ensino Básico

A frequência do 1.ºCiclo do Ensino Básico das crianças em idade escolar é gratuita e obrigatória, e deve garantir uma formação geral no sentido de as crianças se tornarem futuros cidadãos.

Os documentos emanados pelo Ministério da Educação, como forma de auxiliar os professores no processo de ensino aprendizagem, são os Programas de cada disciplina e as Metas Curriculares. Entenda-se por programa “[...] o documento oficial de carácter nacional ou autonómico em que é indicado o conjunto de conteúdos, objetivos etc. a considerar em um determinado nível. [...] é o conjunto de prescrições oficiais, relativamente ao ensino, emanado do Poder Central” (Zabalza, 2000 p. 12).

Cabe ao professor lecionar os programas de modo a que os objetivos propostos sejam atingíveis pelos alunos. Assim, existem objetivos específicos para cada área curricular: Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Musical, Expressões Artísticas e Físico - Motora.

No que diz respeito às Metas Curriculares do Ensino Básico, definem-se, como um documento recentemente emanado pelo Ministério de Educação (2012), na sequência da revogação do documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”, com o intuito de auxiliar o professor na organização das aulas (planificações), avaliações e estratégias a adotar. Assim os Programas de cada disciplina e as metas de aprendizagem de cada uma das áreas constituem referências fundamentais para o desenvolvimento do ensino. As metas de aprendizagem clarificam o que nos Programas se deve eleger como prioridade, definindo os conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver pelos alunos nos diferentes anos de escolaridade.

2. O Papel do Professor do 1.º CEB

O professor do 1º CEB deve proporcionar aos alunos oportunidades de se envolverem em aprendizagens significativas, isto é, que partam das experiências vividas, dos conhecimentos que já possuem, dos conhecimentos já estruturados e que lhes permitam desenvolver novas capacidades.

Porém, nem sempre foi assim concebido o ensino, durante muitos anos as teorias transmissivas predominaram. No entanto, com o passar do tempo e com a grande necessidade de mudança, a educação começou a ser perspetivada de forma mais aberta à descoberta e às aprendizagens significativas.

O professor do 1.º CEB tem o dever de desenvolver “[...] o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Perfil Específico de Desempenho Profissional do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico).

3. Caraterização do contexto

No que diz respeito ao 1º Ciclo, tracei objetivos de modo a que as aprendizagens dos alunos fossem ativas, diversificadas, significativas e socializadoras e que os alunos tivessem sucesso escolar. Para que este tipo de aprendizagens seja possível em sala de aula, o professor deve ter em consideração aspetos como:

“a valorização das experiências escolares e não escolares anteriores; a consideração pelos interesses e necessidades individuais; o estímulo às interações e às trocas de experiências e saberes; o permitir aos alunos a escolha de actividades; a promoção da iniciativa individual e de participação nas responsabilidades da escola; a valorização das aquisições e das produções dos alunos; a criação, enfim, de um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral” (ME, 2004, p. 24).

A escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, onde foi realizada a prática educativa, pertence ao Agrupamento de Escolas Coimbra Sul, o qual abrange 3 Jardins-de-Infância, sete escolas de 1.º ciclo e duas escolas com valência de 2º e 3º ciclo.

A escola pertence à rede pública e situa-se numa área urbana, nos arredores da cidade de Coimbra. Na sua envolvente, tem diversas instituições de âmbito cultural e social que podem ser proveitosas no desenvolvimento de atividades curriculares e extracurriculares. Esta riqueza traduz-se no número elevado de instituições de índole

associativa que promovem o bem-estar das suas populações através da atividade física, cultura popular e ações de cariz social. Sabe-se que o contexto que envolve a instituição, é um fator que, de forma indireta, influencia a educação dos alunos.

A escola é do tipo plano centenário, repartida em dois andares e com um total de quatro salas. No rés-do-chão, existem algumas casas de banho e um *hall* de acesso às salas, que acolhe os alunos quando chove.

O espaço exterior que circunda a instituição é reservado para o recreio, onde existe um pequeno campo de futebol. Ao lado da escola, está um outro edifício, onde é gerida a componente de apoio à família – CAF e o refeitório.

No que diz respeito à equipa educativa, é composta por três professoras titulares de turma, uma professora de necessidades educativas, um professor de expressão musical, uma de expressão dramática, uma de expressão plástica, um de expressão físico-motora, uma de dança e uma de inglês. A equipa de pessoal não docente é composta por dois assistentes operacionais. Na hora de almoço, mais três funcionárias prestam auxílio.

Esta turma inicia a sua componente letiva às 9h00 até às 16h00, sendo o primeiro intervalo das 10h30 às 11h00 e a hora de almoço das 12h30 às 14h00. Após as 16h30 realizam algumas atividades de enriquecimento curricular facultativas que se prolongam até às 18h00 (quadro n.º5).

3.1. Caraterização da turma

Morgado (1999, p.42) indica que é necessário que os docentes tenham em consideração as “necessidades individuais dos alunos, particularmente dos que nos seus padrões de rendimento escolar, de comportamento ou de cultura se afastam mais dos padrões esperados, promovendo comportamentos de cooperação e entreajuda facilitadores do sucesso”. Para que o professor possa responder adequadamente à turma é necessário observá-los e compreender em que nível de desenvolvimento se situam.

A turma que frequenta o 2º ano de escolaridade é constituída por vinte e três alunos, sendo que três deles nunca compareceram. No início do estágio era composta por vinte alunos, sendo sete do sexo feminino e treze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos, como indica a quadro 6.

De acordo com uma primeira observação, e segundo algumas informações recolhidas através da professora cooperante e dos processos individuais, a turma qualificava-se como uma turma regular, ou seja, possui conhecimentos de nível satisfatório. Os alunos com maior dificuldade já estavam assinalados e na sua maioria são alvo de apoio educativo.

De salientar que, durante a prática educativa, houve um aluno que exigiu mais atenção, pelo facto de evidenciar muitas dificuldades na aprendizagem a nível da leitura, escrita, interpretação e gramática. Na área da matemática, apresentava algumas dificuldades apesar de não serem tão evidentes. Tem dificuldades em concentrar-se e em ouvir a informação prestada, o que, por vezes, dificultou o trabalho desenvolvido.

Noutra perspetiva, saliento um pequeno grupo que está sempre motivado para trabalhar e aprender, que facilmente atinge os objetivos traçados e que se destaca ainda pela iniciativa de ajudar os colegas com mais dificuldade. Deste grupo, importa referir uma aluna que vem do ensino doméstico e que integrou este ano pela primeira vez o ensino regular, mas que está com uma boa preparação.

Verifiquei também que existe grande dificuldade em cumprir as regras de comportamento, por eles estabelecidas, uma vez que são um pouco inquietos e faladores. A este propósito e, no sentido de integrar os alunos mais tímidos, optou-se pela inserção do sistema de créditos, que consiste em reforçar as suas intervenções e comportamentos adequados, por exemplo com um autocolante, no capítulo *Experiências-Chave*, este tema é abordado mais detalhadamente.

3.2. Caraterização do ambiente educativo

À semelhança do contexto anterior, também no 1.º CEB, a organização do ambiente favorece a motivação e estimula a novas aprendizagens.

Em todas as minhas intervenções, preocupei-me com a organização do ambiente, favorecendo o papel ativo do aluno, no processo de aprendizagem. O ambiente deve permitir ao aluno o gosto por vir à escola e deve transmitir-lhe alegria, para potenciar o seu desenvolvimento integral (Arends, 1995).

Considero que a cooperação estabelecida entre mim e as colegas de estágio foi fundamental para refletir acerca da melhor estratégia e garantir que a turma se sentisse motivada e envolvida.

3.2.1. Organização do tempo

O tempo é dos recursos mais importantes que os professores têm de gerir. Ao contrário do educador de infância, o professor tem de cumprir o programa imposto pelo Ministério da Educação. É importante que os professores, no início do ano letivo, façam a planificação adequada para que não haja temas do programa que sejam explorados demasiado depressa, não permitindo que os alunos os assimilem devido à falta de tempo (Arends, 1995).

De acordo com a metodologia da professora cooperante, a mesma não se regia por um horário compartimentado para lecionar as áreas curriculares; geria antes esse horário em função das necessidades da turma.

Durante a prática pedagógica foi-me sempre dada a liberdade para gerir o horário, o que me ajudou a implementar o principal objetivo - promover atividades que fossem transversais às diversas áreas do saber através de aprendizagens integradas.

3.2.2. Organização do espaço e materiais

O espaço escolar deve favorecer as necessidades dos alunos, de modo a garantir um bom desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem (Sanchez, 2001).

A organização do espaço e dos materiais educativos é importante no desenvolvimento da aprendizagem do aluno por proporcionar um ensino mais cativante. Esta organização deve facultar aos alunos um leque de materiais pedagógicos que apoiem as suas explorações e aprendizagens e que os faça sentir bem no meio que os envolve. No âmbito da prática, procurei que este espaço estivesse organizado e possibilitasse maior autonomia e independência aos alunos nas suas experimentações.

A sala de aula está organizada por filas (apêndice n.º 6), de modo a que a comunicação entre alunos e professoras fosse possível: “A disposição dos alunos, das carteiras e das cadeiras (...) ajuda a determinar os padrões de comunicação e das relações interpessoais na sala de aula” (Arends, 1995, p. 80).

Durante a prática educativa, houve por diversas vezes a necessidade de alterar a disposição da sala, de modo a possibilitar comunicação nos grupos e desencadear aprendizagens cooperativas.

Os manuais, livros de histórias, algumas fichas de trabalho realizadas por nós, estagiárias, materiais como abacos, material multibásico e outros, foram o suporte de toda a prática. Nas intervenções, valorizei sempre a possibilidade do aluno “mexer” e manipular para aprender e realizar experiências que o enriquecessem (Araújo e Cruz, 2005).

Importa referir que o manual nunca foi usado de forma exaustiva, procurando-se que servisse sempre para consolidar os temas abordados. Algumas vezes, utilizei-o para trabalho de casa por permitir um trabalho mais autónomo. Morgado refere que os manuais têm “as propriedades pedagógicas necessárias para poderem desempenhar um papel estruturante no ofício do aluno, quer este seja no interior da sala, quer na esfera doméstica” (2004, p. 37).

Os recursos disponíveis na sala de aula considero que não são os mais cativantes para os alunos, nem mesmo para o professor. Dispõe apenas de um quadro negro, de alguns placards e manuais. No sentido de captar toda atenção dos alunos, para além dos diversos materiais que criamos, tais como cartazes alusivos a temas, materiais manipuláveis que lhes foram disponibilizados, recorremos a recursos como o retroprojeter que a escola não usufruía.

Na sala de aula há um espaço destinado à biblioteca, onde os alunos colocam os livros que trazem da biblioteca móvel e que depois partilham com os colegas. Esta biblioteca, em tempo de atividades letivas, permite que os alunos mais rápidos nunca estejam desocupados.

Existe também um espaço para a marcação da data e do tempo, que refiro ter sido um aspeto curioso na medida em que foi uma experiência que atravessou a minha prática da educação Pré-Escolar ao 1.ºCEB.

Existe também a área da expressão plástica, onde os alunos dispõem de diversos matérias relacionadas com o corte, pintura e colagem com o intuito de se lhes proporcionar variadíssimas experiências.

Na sala está ainda um computador com acesso à internet, que os alunos utilizam no âmbito das TIC.

Nas paredes são visíveis alguns esquemas alusivos a conteúdos temáticos já abordados, uns expostos pela professora para ajudar à explicação de alguns temas, outros realizados pelos alunos para consolidar a aprendizagem.

3.3. Opções metodológicas sustentadoras da ação educativa

No que diz respeito ao 1.º CEB, o professor não está reduzido a um conjunto de práticas, o importante é que esteja atento sobre todas elas e sobre as características do grupo, para as poder adaptar (Arends, 1995).

Pelo que pude observar, a Professora cooperante optava por uma metodologia em que a aquisição de conhecimentos se fazia através de aulas expositivas com o auxílio do manual e do livro de fichas adotados. Verifiquei que incentivava a turma a interagir, a dialogar e a intervir nos exercícios redigidos no quadro e/ou oralmente.

Para avaliar as aprendizagens, a professora recorria a exercícios orais e fichas de trabalho de consolidação, para além das duas avaliações periódicas. Estas avaliações permitiam à professora obter informação sobre as áreas onde deveria incidir mais. Neste sentido saliento alguns aspetos relacionados com a gramática no caso do Português, mas também a nível da Matemática.

Olhando para as experiências que vivenciei, posso concluir que os princípios que orientaram toda a ação assentam numa perspetiva sócio-construtivista, em que “a interactividade entre saberes, práticas e crenças (...) é contruída pelos actores na construção do seu itinerário de aprendizagem, em interacção com os seus contextos de vida e com os contextos de acção pedagógica” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 21).

As várias experiências contribuíram para que aprendizagens fossem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras e que garantissem o direito ao sucesso escolar de cada aluno (ME, 2004). Para proporcionar aprendizagens ativas,

foi notório o meu empenho nas necessidades e interesses de cada educando, reconhecendo que “o poder de aprender reside na criança” (Hohmann e Weikart, 2009, p. 22).

Procurei ainda promover atividades que incentivassem ao trabalho cooperativo, o que a professora valorizou. Esta metodologia é uma das mais pertinentes neste ciclo (Bessa e Fontaine, 2002), pois tem em conta a diversidade dos alunos dentro de uma mesma turma onde se privilegia a aprendizagem personalizada que só será possível se se conseguir que os alunos cooperem para aprender, em detrimento de uma aprendizagem individualista e competitiva (Fontes e Freixo, 2004).

A opção pelo trabalho cooperativo permitiu-me conduzir os alunos a que se sentissem seguramente mais incentivados a desenvolver as atividades, revelando um maior dinamismo entre o grupo e menos comportamentos egocêntricos.

No ato de planificar houve sempre o cuidado de criar atividades suficientemente convidativas para a construção de aprendizagens. O jogo tornou-se um grande aliado, pois permite à criança dar significado às suas experiências, ajudando-a a desenvolver as suas capacidades e a despertar a sua curiosidade. Para além do prazer e bem-estar, o jogo também permite à criança fazer descobertas contributivas para o seu desenvolvimento/conhecimento (Kishimoto, 1994).

Analisando os programas curriculares para o 1.º CEB, o “jogo” está essencialmente relacionado com os conteúdos das expressões artísticas e físico-motoras. Nas intervenções realizadas, não houve uma abordagem direta a estas áreas de conteúdo, contudo tentei, de forma transversal, contemplá-las nas áreas curriculares de português, matemática e estudo do meio.

Na turma havia o hábito de eleger dois delegados de turma que eram responsáveis pelas diversas tarefas ao longo da semana. Esta posição incutia-lhes maior responsabilidade e autonomia. O delegado era eleito semanalmente, de acordo com os comportamentos e era preenchida uma tabela com avaliação, durante uma assembleia. A avaliação era alvo de comunicação aos respetivos encarregados de educação.

A professora cooperante, enquanto coordenadora de estabelecimento, tinha ainda a função de supervisionar e orientar todo o trabalho realizado.

4. Intervenção educativa

4.1. De observadora a participante ativa

A prática pedagógica decorreu durante doze semanas o que permitiu alargar grandemente os meus conhecimentos a este nível. Este estágio tinha por objetivo uma fase de observação, o conhecimento do contexto, a organização do ambiente educativo, a turma e ainda a metodologia da professora cooperante.

O período de observação foi-me bastante útil, uma vez que me permitiu observar as reações dos alunos, levantar problemas e criar soluções; recolher informação objetiva que pude organizar e interpretar aplicando-a na intervenção; refletir criticamente sobre os modelos e práticas; e sintetizar a teoria face à prática (Estrela, 1994), isto é, todas as aprendizagens teóricas que fiz ao longo do percurso formativo, pude agora vivenciá-las em termos práticos.

Na turma existiam algumas dificuldades no cumprimento de regras, na concentração e realização de trabalho cooperativo; como já foi referido e para colmatar esta situação, adotaram-se sistemas de créditos, realização de mais trabalhos de grupo e alguns jogos.

A segunda fase do estágio centrou-se na ação das estagiárias na lecionação de aulas. Inicialmente, a nossa intervenção, e uma vez que eramos três, passou por cada uma lecionar uma área (matemática, português e estudo do meio), e fomos rodando para que todas pudessem experienciar uma área diferente; posteriormente, começamos a lecionar manhãs ou tardes inteiras e progressivamente dias completos (o objetivo da prática era que cada uma interviesse um dia completo (quadro n.º2)). Mas, por proposta da professora e, porque somos um grupo desafiador e ambicioso, as últimas três semanas foram da responsabilidade de cada uma. Nas primeiras intervenções imperou o nervosismo, mas à medida que os dias iam passando, fui-me sentindo mais segura e as intervenções passaram a decorrer com mais naturalidade e qualidade, essencialmente devido ao apoio transmitido pela professora cooperante.

Relativamente à organização curricular, a professora cedeu-nos uma planificação anual pela qual orientava a sua prática. Os conteúdos eram planificados semanalmente de acordo com os programas do 1.º CEB e as metas de aprendizagem. Verificamos que a docente incidia a sua prática sobre os domínios da matemática e

do português, pois considerava que os conceitos do estudo do meio, facilmente eram apreendidos pelos alunos. No princípio, senti alguma dificuldade na gestão das atividades que propunha nas planificações, pois tinha alguns alunos que demoravam muito tempo e outros que muito facilmente atingiam o proposto. Nesse sentido, optei por ter sempre atividades extra e cada vez mais desafiadoras, para que esses alunos não desmotivassem.

Importa assim concluir que a planificação deve ter em conta as características de cada aluno e, como tal, deve ser flexível tanto na metodologia como também no tempo estipulado, adequando frequentemente as intervenções à dinâmica do aluno e do grupo. Ao professor compete orientar toda a sua ação tendo por base a planificação, mas não deve permitir que esta seja extremamente rígida, de modo a atingir os objetivos estipulados inicialmente, deve antes ser flexível.

No que diz respeito ao comportamento, a nossa presença pode ter provocado alguma agitação e, para além do método que a professora já utilizava, o “*intervalometro*”⁵, aplicamos o sistema de créditos, não só para controlar os comportamentos mas também como sistema de motivação à participação das atividades propostas.

O envolvimento dos conhecimentos prévios de cada um dos alunos tornou-se fundamental, para a abordagem de novos conhecimentos, provocando neles aprendizagens significativas. Coll, Martin, Mauri, Miras, Onrubia, Solé e Zabalza (2001, p. 49) defendem que para “uma tarefa de aprendizagem (...) ter sentido (...) são necessárias determinadas condições” como por exemplo “saber o que se pensa fazer e a que é que isso vem dar resposta, qual a finalidade que se pretende alcançar (...) com que outras coisas se pode relacionar”. Assim, o aluno deve ter sempre conhecimento dos objetivos das experiências que lhe são proporcionadas para lhes poder dar sentido.

As primeiras intervenções tinham um tema transversal ao dia todo e às três áreas de conteúdo. A título de exemplo e, aproveitando a temática de Estudo do Meio relativa às modificações do corpo, decidi construir duas retas numéricas, uma para o peso e outra para a altura (apêndice n.º 7). As medições foram registadas e de

⁵ Processo em que era retirado o intervalo na totalidade ou em parte ao aluno, quando manifestava comportamentos desajustados.

seguida, já no domínio da Matemática, trabalhei os arredondamentos, agrupando os alunos pelos seus pesos. No Português, trabalhei a obra aconselhada pelo Plano Nacional de Leitura “*O Tiago é muito alto*” de Mymi Doinet e Nanou e realizámos o jogo das características. Fora da planificação, criámos a fila das alturas e, durante essa semana, os alunos entraram e saíram da sala pela ordem crescente ou decrescente de alturas.

Nas últimas semanas queríamos arriscar e apostámos na obra “*A Maior Flor do Mundo*” de José Saramago. Até aqui trabalhamos sempre textos aconselhados pelo Programa Nacional de Leitura – PNL para o 2º ano, aos quais a resposta tinha sido muito positiva. Como o grupo é desafiador, quisemos trabalhar um texto com maior complexidade. Não é uma obra de leitura fácil e está no PNL aconselhada para o 4º ano. Pela sua complexidade, dividimos a obra pelas duas semanas restantes.

Importa desta forma concluir que as obras literárias têm sido as nossas maiores aliadas e que ao transportar os alunos para um mundo de magia, conseguimos cativá-los, desenvolver a sua imaginação, e envolvê-los de uma forma quase inexplicável. No fundo, eles sabem que tudo não passa de uma grande brincadeira e de uma história irreal, mas a vontade de acreditar é tão intensa, que eles próprios entram no jogo, criam conversas com personagens fictícias e lançam novos desafios.

Outra vantagem que quero destacar é a fortificação dos laços entre professoras estagiárias e alunos, que se traduziu em diversas interações positivas e aprendizagens mútuas. A boa relação com os alunos é basilar neste contexto, pelo impacto e motivação que causa reciprocamente (Araújo e Cruz, 2005).

Em relação à inclusão das famílias no processo de aprendizagem dos alunos, a professora menciona que tenta sempre que possível envolver os pais, mas considera que tem estado muito “apagado” esse envolvimento. Perante este cenário, foi nosso objetivo desenvolver em conjunto com a comunidade um projeto.

4.2. Metodologia de projeto – “Os antepassados da freguesia”

Neste ponto, o meu objetivo é fazer um breve cruzamento entre algumas referências bibliográficas e a descrição do Trabalho de Projeto desenvolvido pela turma com quem trabalhei.

Procurei concretizar da melhor forma possível esta apresentação de modo a tornar visíveis os efetivos contornos desta intervenção educativa, nomeadamente a pertinência dos subtemas e dos conteúdos e a sua articulação, a relevância didática das estratégias e atividades desenvolvidas, o modo como as atividades foram desencadeadas e desenvolvidas, os níveis de envolvimento ativo dos alunos e os resultados obtidos relativamente às aprendizagens dos alunos.

O trabalho por projeto tem como principal objetivo, no contexto da reorganização curricular, o envolvimento dos alunos na conceção, realização e avaliação de projetos em torno de problemas ou temas de estudo e/ou intervenção, que partam dos interesses e das necessidades do grupo e que articulem os saberes de diferentes áreas curriculares.

Com o objetivo de reforçar a definição do conceito de projeto, Katz e Chard (1997, p.2) referem que “Um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo”. O termo projeto é, atualmente, muito utilizado no quotidiano para designar intenções individuais ou coletivas e, na escola, elaboram-se os projetos pedagógicos que permitem diversas aprendizagens.

Nesta perspetiva, podemos dizer que projeto é o traçado de um caminho que pretendemos seguir, onde delineamos os interesses do grupo, as motivações e/ou objetivos a alcançar mas de forma faseada.

4.2.1. Definição do problema

O projeto surgiu do interesse demonstrado pelos alunos acerca de temas referentes à sua freguesia, respondendo à questão “O que queremos saber sobre a freguesia?”.

Para dar início ao projeto, realizámos uma “chuva de ideias” em que cada aluno referiu temas que gostaria de explorar sobre a freguesia.

Estes diferentes temas foram ainda alvo de debate no grande grupo e do consenso surge uma teia demonstrada no apêndice n.º 8, imagem 8.

Os alunos falaram sobre o que pensavam já saber sobre os temas que surgiram e, ainda, quais os que seriam de maior interesse abordar.

4.2.2. Planificação e lançamento do trabalho

Para organizar o projeto foi necessário definir os intervenientes, o modo como se organizam, as estratégias de ação e as atividades a desenvolver, os recursos necessários e a sua calendarização.” (ME, 1998).

Como muitos dos temas selecionados se relacionavam com o tempo dos pais e avós, um dos alunos referiu que poderíamos procurar informação junto dos avós. Assim, a temática foi remetida para o tempo dos nossos avós e o projeto passou a denominar-se *Os Antepassados da freguesia*. Ficou ainda decidido que uma vertente do projeto seria realizada junto dos familiares e outra realizada em contexto de sala de aula.

Durante o desenvolvimento do projeto, recebemos alguns pedidos de ajuda por parte dos pais no sentido de conseguirem responder às questões dos filhos.

Ao longo da realização do projeto, tentamos cumprir os requisitos da transdisciplinaridade, ou seja, procuramos que durante as atividades planeadas houvesse sempre um princípio integrador e que existisse interação entre todas as áreas.

A título de exemplo saliento as entrevistas, que são uma das formas de expressão e comunicação a abordar na área curricular do Português, ao mesmo tempo que envolvemos a matemática, na organização e o tratamento de dados através da construção de gráficos de barras e tabelas de frequências e, ainda, a nível do estudo do meio, trabalhámos a temática dos meios de transporte e da escola bem como os valores de cidadania e cooperação ao envolvermos a comunidade.

4.2.3. Execução

A procura de respostas para as questões foi realizada individualmente em colaboração com as famílias, consoante os interesses de cada aluno. Os temas trabalhados individualmente foram as brincadeiras, as tradições, as profissões, a natureza e os desportos. Restaram apenas dois temas que foram trabalhados em grupo e na sala de aula- os meios de transporte e a escola.

Foi definida uma data de entrega dos trabalhos individuais e à medida que se concluía, realizava-se a apresentação à turma. Após as apresentações, era

organizado um pequeno debate sobre as questões tratadas em cada trabalho, de forma a envolver toda a turma: “Quando as crianças partilham com outras coisas que estas não viram, há um objectivo definido na sua comunicação, e as outras crianças podem ser incentivadas a pôr questões para clarificar a sua compreensão. ” (Katz e Chard, 1998, p. 229).

Nesta metodologia de trabalho, onde as tarefas inerentes ao desenvolvimento do projeto são individuais ou distribuídas por pequenos grupos, a comunicação adquire um papel fundamental na partilha do que se aprendeu ou descobriu, ou seja, na troca de saberes e de saberes-fazer. Nos momentos de partilha, foi incentivado e valorizado o esforço de cada criança para transmitir o que aprendeu. Na imagem 11, deixo as ideias/ planificações que foram elaboradas para a construção deste projeto; de mencionar que estas planificações foram elaboradas de acordo com as intenções da turma.

4.2.4. Divulgação

Como forma de divulgar o projeto, surgiu a ideia de ser realizada uma exposição. Desta forma, foi elaborada uma teia (apêndice n.º 8, imagem 9), para apoiar a organização da exposição, onde todos os alunos participaram, fazendo com que se sentissem envolvidos. O entusiasmo dos alunos revia-se nos treinos exaustivos que faziam dos trabalhos, para posteriormente apresentarem aos visitantes: “Ao divulgar o seu trabalho, a criança tem de fazer a síntese da informação adquirida para tornar apresentável a outros (...) socializar os seus novos conhecimentos, o seu saber, tornando-o útil aos outros” (Vasconcelos, 1998, p. 143).

Desta teia surgiram algumas ideias essenciais, tais como a abertura à comunidade escolar e aos familiares mais próximos. Para anunciar a exposição, foram elaborados cartazes com informação relevante, convites para distribuir pelas famílias e bilhetes de entrada para apelar à curiosidade da restante comunidade escolar.

Os pequenos organizadores elaboraram ainda um cartão individual dando a conhecer que faziam parte da organização, aprendendo assim um novo vocábulo

“STAFF”, que foi umas das palavras mais referidas durante a organização da exposição. Os materiais podem ser observados no apêndice n.º 8, imagem 10.

4.2.5. Avaliação

A avaliação do projeto foi realizada com os alunos, analisando o contributo de cada elemento e, no final, efetuou-se um balanço global da qualidade das tarefas realizadas, das aprendizagens, de todo o trabalho desenvolvido e do nível de entreajuda (Vasconcelos, 1998).

Os registos permitiram, tanto aos adultos como aos alunos, rever e avaliar todo o processo; os alunos tomaram consciência da sua ação, recordando o que desencadeou o projeto e todos os passos que foram dados para que ele avançasse, tomando ao mesmo tempo consciência do que aprenderam. É importante que os intervenientes reflitam sobre todo o processo que conduziu à realização do projeto (Katz e Chard, 1998). Esta avaliação permitiu recordar o começo do projeto, confrontar as ideias iniciais com as da finalização e perceber que podemos aprender muito com familiares e amigos.

Todas as produções, individuais, de pequeno ou de grande grupo, o envolvimento e a participação, foram considerados na avaliação. Para um maior envolvimento dos pais na avaliação do projeto, foram os mesmos convidados a deixar o seu comentário num livro colocado para esse efeito no local da exposição, manifestando a sua opinião e salientando o que para eles tinha sido mais significativo.

Na teia (apêndice n.º8, imagem 11) que serviu de orientação ao longo do projeto, tivemos ainda oportunidade de registar o que gostariam de saber/fazer mais (apêndice n.º 8, imagem 12).

5. Retrospectiva crítica-reflexiva da prática II

Olhando a Prática Pedagogia, no que respeita ao 1.ºCEB e refletindo sobre o que foi realizado, afirmo que se revelou uma experiência muito enriquecedora em diversos níveis.

Na minha intervenção, procurei sempre dinamizar atividades que apelassem à motivação dos alunos e os incentivassem para uma maior segurança em todo o processo de ensino e aprendizagem. De uma forma geral, acredito que todas as atividades desenvolvidas contribuíram para o crescimento dos alunos e também para o meu, uma vez que foi com imenso prazer que preparei as aulas e os materiais a utilizar.

A nível das interações, posso destacar o espírito de equipa que se criou entre todos os envolventes e que se traduziu no sucesso das intervenções. Devo também referir que sem a disponibilidade da professora cooperante, algumas das nossas intenções não seriam possíveis de realizar. As crianças também se revelaram uma ajuda preciosa, na medida em que foram cooperando connosco nas atividades desenvolvidas e me permitiram repensar determinadas estratégias.

Esta prática contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional, fornecendo-me diversas estratégias e metodologias que levarei para o meu futuro enquanto profissional.

Do conjunto de vivências que este estágio me permitiu, destacarei duas delas: uma relacionada com o trabalho cooperativo e uma outra, respeitante à motivação, por se ter tornado um fator indispensável a toda a prática que desenvolvo no capítulo seguinte.

CAPÍTULO III – Experiências – Chave

Neste capítulo serão apresentadas algumas das experiências-chave que me possibilitaram uma reflexão mais profunda sobre aspetos que vivenciei em prática educativa. As primeiras três experiências-chave são em contexto de educação Pré-Escolar, duas em contexto de 1ºCEB, uma transversal a ambas as realidades e ainda uma investigação, também ela direcionada aos dois contextos.

As experiências-chave são oportunidades contínuas de aprendizagem e descrevem os tipos de descoberta que as crianças em idade Pré-Escolar fazem ao tentar, através das suas próprias ações, dar sentido ao mundo (Hohmann e Weikart, 2011).

1. Aquisição da escrita na Educação Pré-Escolar

A sociedade e a escola atribuem uma enorme importância à dimensão escrita da linguagem e, ao verificar que a maior parte dos alunos apresenta dificuldades na escrita (Sim-Sim, 1998; Amaro, 1997), optei por desenvolver a experiência-chave acerca do desenvolvimento da expressão escrita em contexto de educação Pré-Escolar.

De acordo com Mata (2008, p. 43), “o grande objetivo da educação Pré-Escolar deve ser o de proporcionar oportunidade, para que todos possam ir explorando a escrita, brincando com a escrita, refletindo sobre a escrita e as suas convenções, de uma forma contextualizada, funcional e portanto significativa”.

Estudos realizados referem que há crianças de 3/4 anos que já dominam a linguagem oral, logo, não é possível afirmar que nesta idade a criança já não seja capaz de se apropriar da linguagem escrita. Pode-se ainda concluir que, quanto mais tarde a criança tiver contacto com a linguagem escrita, mais facilmente será alvo de insucesso na aprendizagem e no desenvolvimento das competências linguísticas.

É importante que as crianças, para terem sucesso na aprendizagem da escrita e da leitura, saibam que a linguagem escrita codifica a linguagem oral.

1.1. Ambientes de interação

A criança nasce rodeada de uma imensidão de letras, palavras e frases, que aparecem nas histórias, nos livros, na televisão... Desde muito cedo, a criança tem contacto com um ambiente rico em símbolos que transmitem mensagens.

Os ambientes que as crianças frequentam devem ser ricos em oportunidades de escrita, promovendo o seu contacto e exploração. Devem, por isso, ser ambientes estimulantes onde se criem incentivos intencionais na utilização e reflexão sobre a escrita (Mata, 2008).

Na sala onde desenvolvi a prática educativa, a educadora fazia questão de colocar nas paredes das salas os trabalhos realizados com as crianças, onde a escrita estava presente. Quando cheguei, deparei-me mesmo com uma recolha de letras de revistas e de jornais que as crianças executaram. Podemos afirmar que o ambiente onde as crianças vivenciam as primeiras experiências escolares é de extrema importância e irá determinar todas as suas aquisições (Rebelo, 1990). É através da interação social que a criança, enquanto sujeito ativo do seu próprio desenvolvimento, cria condições para ir adquirindo a linguagem escrita.

1.2. Intencionalidade

Tanto a investigação como a prática mostram que as crianças desenvolvem diferentes conhecimentos sobre a linguagem escrita, mesmo antes de estes lhes serem ensinados (Mata, 2008). Ao interagirem umas com as outras e com os adultos que utilizam a escrita, promovem o desenvolvimento de concepções e de conhecimentos sobre a mesma.

O processo de aprendizagem da escrita inicia-se com a descoberta de que existe escrita, mesmo que a criança não se aperceba da mensagem a ela associada. À medida que o contacto vai aumentando, a criança começa a aperceber-se de que a escrita tem uma mensagem e que existem convenções a ela associada. Quando estimuladas, as crianças vão reproduzir algumas dessas convenções e gradualmente começam a atribuir-lhe valor e utilidade.

As Orientações Curriculares (ME, 1997, p. 69) referem que “vivendo num meio em que contactam com a linguagem escrita, as crianças, desde muito pequenas,

por volta dos 3 anos, sabem distinguir a escrita do desenho” e tentam imitar a escrita. Começam a aperceber-se das suas características e vão criar o desejo de escrever algumas palavras, como, por exemplo, o nome. Gradualmente, compreenderão que se pode escrever tudo aquilo que se diz, que a escrita lhes permite recordar o experimentado e que possui um código com regras próprias (ME, 1997).

De acordo com um estudo feito por Ferreiro e Teberosky (1999), a maioria das crianças faz uma distinção entre o texto e o desenho, referindo que o desenho serve para observar e o texto para ler. Assim, é possível afirmar que a primeira conquista é a diferenciação entre a escrita e o desenho.

Um dos principais papéis do educador é o de proporcionar o envolvimento precoce com a escrita e é importante que o ambiente seja rico em experiências de literacia e que alicie a criança a sentir-se desafiada e motivada (Mata, 2008).

1.3. Relatos da prática

Para uma intervenção adequada da educadora, na abordagem à escrita é, antes de mais, necessário conhecer cada criança, para que possa atuar na sua ZDP. O ensino da linguagem escrita não deve ser uma imposição do adulto nas atividades da criança, pois pode tornar-se desprovido e sem significado algum para ela (Vygotsky, 1998). O facto de uma criança copiar letras, significa que ela apenas poderá estar a desenvolver o desenho da letra e não a aprender a escrever.

Na sala onde estagiei, as crianças escreviam o nome nos trabalhos que desenvolviam, a maioria já sem apoio e por vezes sem qualquer imposição para o fazerem, notando-se desta forma que sentiam prazer no que faziam. Muitas vezes presenciei situações em que as crianças concluíam o nome e o mostravam para dizer: “eu consegui fazer o meu nome sem copiar” ou, por outro lado, demonstrando o prazer do reconhecimento das letras referindo “a criança A tem uma letra do meu nome”. Apenas um grupo muito pequeno (duas ou três crianças), se socorria ainda de uma placa com os seus nomes, escrito em letras de imprensa, de modo visível para que conseguissem transcrever. De salientar que as crianças que manifestavam ainda dificuldade ingressaram no grupo no início do ano.

Sem optar por um ensino formal, é possível, através de atividades lúdicas, proporcionar momentos que permitam o desenvolvimento da linguagem escrita. Saliento que esta foi uma prática muito trabalhada, tanto pela educadora no período de observação, como por nós, estagiárias, na fase de intervenção. O educador deve propor aos seus alunos atividades de interação com a linguagem escrita, através da disponibilização de materiais de escrita e de leitura na sala, incentivando a sua utilização (Mata, 2008).

O contacto com diversos materiais como jornais, revistas, embalagens, também pode tornar-se útil para que a criança vá fazendo uma apropriação da função da escrita. Para isso, importa que a criança veja o adulto a ler e a escrever com objetivos claros.

Na maioria dos trabalhos propostos, a educadora registava o que a criança dizia acerca da experiência relatada, pois referiu que é importante que percebam a função da escrita, para que sintam que a sua linguagem é compreendida e para que associem progressivamente a escrita à comunicação. Quando o educador escreve à sua frente, a criança começa a perceber que existe uma forma convencional de escrever e adquire algumas regras para aprender a escrever, tais como, fazê-lo da esquerda para a direita e de cima para baixo. Para ajudar as crianças nas suas conceções, quando se escreve à sua frente o que ela diz, devem pronunciar-se as palavras à medida que se vão escrevendo, ler o que se escreve, apontando da esquerda para a direita (Martins e Niza, 1998).

Gostaria ainda de destacar o motivo que me levou à escolha deste tema e que está relacionado com a construção do próprio nome. Algumas crianças escreviam da direita para a esquerda, por vezes suprimindo letras, trocavam a ordem ou desenhavam-nas ao contrário e, quando questionadas sobre o que estavam a escrever, associavam sempre palavras. Estes aspetos estão relacionados com o conhecimento que vão adquirindo sobre as características e as funções da escrita. Estas características dizem respeito ao tipo de caracteres utilizados (reconhecimento gradual das letras e do seu nome), à forma como se apresentam no espaço (linearidade) e também ao que representam.

As primeiras tentativas de escrita são do tipo garatuja e pouco a pouco as crianças começam a diferenciar os caracteres e a fazer aproximações das letras

(apêndice n.º 9, imagem 13). Gradualmente, começam também a compreender que a escrita tem diversas formas de representação, ou seja, um código numérico e/ou alfabético.

Uma das crianças, apesar de usar a orientação correta, começou quase no final do ano a escrever o nome da direita para a esquerda, por vezes invertendo as letras (apêndice n.º 9, imagem 14 e 15). Apesar das crianças perceberem essa orientação, não quer dizer que a passem a usar e que não a possam alterar (Mata, 2008). Importa ainda referir que estes “avanços e retrocessos” fazem parte do processo de aprendizagem e é desta forma que a criança vai adquirir um conhecimento profundo da convenção da escrita.

Uma outra situação, que me despertou alguma curiosidade, foi numa interação no cantinho da cozinha, em que a criança me referiu que tinha de fazer a lista para ir às compras; foi buscar uma folha, um lápis e começou a escrever letras (penso que representariam os alimentos a comprar). Nas suas brincadeiras, a criança envolve-se com a escrita, tentando escrever, por vezes, de uma forma menos convencional (Mata, 2008).

A compreensão de que a escrita representa o oral é a etapa seguinte no processo de aquisição da linguagem escrita.

Algumas das crianças já escreviam corretamente o seu nome, reconheciam-no quando apresentado e eram capazes de nomear o colega quando viam o nome escrito. Recordo que numa determinada atividade de pintura, em que não podiam estar todos na mesa, propôs-se organizar um sorteio para ver quem vinha primeiro, e, desta forma, afixou-se a lista com a ordem. Quando pedíamos às crianças para ver quem era o colega a seguir, na sua maioria, eram capazes de o reconhecer.

O desenvolvimento de um vocabulário visual é um elemento importante no desenvolvimento da apropriação da leitura. Este vocabulário está relacionado com as palavras que a criança vai reconhecendo pelas suas características ou pela identificação das letras que constituem a palavra e que, normalmente, estão ligadas às suas vivências.

Na fase de observação, assisti também à imposição de uma ficha de trabalho em que as crianças tinham de fazer a divisão silábica da palavra à qual estava associada uma imagem. As crianças demonstraram muita facilidade em o fazer, pois

segundo a educadora, era um hábito. Nesta situação, menciono que haverá outras formas de poder trabalhar a divisão silábica, ou qualquer outro aspeto morfológico relacionado com a aquisição da escrita. Marques (1991, p.46) afirma que a “utilização de uma abordagem fónica associacionista com crianças em idade Pré-Escolar, tendo como suporte fichas de trabalho, é motivo de “stress” e angústia para muitas delas”. Copiar não é escrever, mas sim, obrigar a criança a escrever, estando a impedi-la de aprender (Ferreira e Teberosky, 1999).

1.4. O papel do educador

O educador no Jardim-de-Infância deve desempenhar funções que permitam compreender o grupo e desenvolver cada criança individualmente, respeitando a sua diversidade, o seu ritmo e as suas origens. Assim, deve ser responsável por criar e planificar situações-problema e atividades que gerem motivação, iniciativa, responsabilização e que facilitem as relações sociais e a aprendizagem (Martins e Niza, 1998).

Assumindo uma perspetiva sócio-construtivista do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, importa realçar o papel do educador no processo de sensibilização para a leitura e a escrita no Pré-Escolar. O educador deve estar atento às manifestações que a criança apresenta no sentido de querer aprender a ler ou a escrever. É a partir destes momentos chave que o educador deve agir e consequentemente tirar partido de qualquer situação que possa surgir.

1.5. Conceções

Para muitos professores de 1º e 2º ano, a responsabilidade na preparação das crianças para a entrada no 1º CEB, recai sobre os educadores de infância, que não prepararam convenientemente as crianças para as aprendizagens fundamentais. O Jardim-de-Infância deve ser compreendido como uma preparação para a escolaridade e para as primeiras aprendizagens de leitura e escrita (Maigre, 1994).

Quando se afirma que uma “criança pode ler aos 3 anos desde que convenientemente treinada” (Maigre, 1994, p. 11) pode o educador sentir as suas competências postas em causa, uma vez que a maioria das crianças aos 4 e 5 anos

ainda não o consegue fazer. Esta situação, aliada à pressão dos pais, que consideram que as crianças devem aprender a ler e a escrever o mais rápido possível, leva a uma enorme pressão sobre as crianças e a centrar o interesse não na mesma, mas naquilo que ela deve aprender.

Surge assim uma maior tendência para formalizar e normalizar as atividades, em analogia com o que definem as orientações para a educação Pré-Escolar, que referem que a abordagem à escrita se situa “numa perspetiva de literacia enquanto competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento da informação que implica a “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente” (Maigre, 1994).

Neste contexto, saliento que é inquestionável a importância da abordagem à escrita na educação Pré-Escolar, pois ela é mais que visível, não só por estar contemplada nas OCEPE, mas por sabermos que tem uma grande implicação no sucesso das crianças enquanto futuros sujeitos ativos da sociedade.

2. Os cantinhos do Jardim-de-Infância como espaço de oportunidades

Na educação Pré-Escolar, é o Despacho Conjunto nº258/97 de 21 de Agosto, que define os critérios a utilizar na escolha das instalações e do material didático. Deve existir uma escolha de material para as salas. Este deve ser “rico e variado, polivalente, resistente, acessível”, entre outras características. Deve também ajudar à “fantasia e ao jogo simbólico, à criatividade, ao exercício físico e ao desenvolvimento cognitivo”.

A organização do ambiente educativo deve, antes de mais, ter em conta os diferentes níveis de interação neles existentes, o que remete para uma abordagem sistémica e ecológica da educação Pré-Escolar. Esta perspetiva considera que “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Ministério da Educação, 1997, p. 31).

2.1. O espaço como ambiente de aprendizagem

A organização do espaço num Jardim-de-Infância deve ser pensada de modo a oferecer condições para que a criança se sinta acolhida. Deve ser um lugar que lhe permita brincar, criar e imaginar, tornando-a cada vez mais estimulada e independente. Segundo Horn (2004, p. 28) é “no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções [...] nessa dimensão o espaço é entendido como algo conjugado ao ambiente e vice-versa. Todavia, é importante esclarecer que essa relação não se constitui de forma linear. Assim sendo, num mesmo espaço podemos ter ambientes diferentes, pois a semelhança entre eles não significa que sejam iguais. Eles definem-se com a relação que as pessoas constroem entre elas e o espaço organizado”.

Um ambiente onde os recursos escasseiam, onde tanto a criança como o adulto apenas veem espaços vazios, é um ambiente sem vida, que não propõe desafios cognitivos à criança e não amplia o seu conhecimento. Assim apresento no apêndice n.º 10, imagem 16, alguns elementos que enriqueciam o espaço onde tive oportunidade de estagiar.

2.2. O espaço como elemento curricular

Numa perspetiva curricular, pode referir-se que o espaço não deve ser encarado apenas na sua dimensão física ou de ambiente de aprendizagem. Pol e Morales (1982, citados por Zabalza, 1998) referem que “o espaço jamais é neutro. A sua estruturação, os elementos que o formam, comunicam ao indivíduo uma mensagem que pode ser coerente ou contraditória com o que o educador (a) quer fazer chegar à criança” (p. 235). Assim, compete ao educador adequar o espaço em função das crianças para que estas se sintam estimuladas.

O espaço deve ser visto como uma estrutura de oportunidade de aprendizagem e de significados, onde a criança facilitará ou dificultará o seu crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas (Zabalza, 1998).

2.3. Organização do espaço

O espaço deve ser organizado de acordo com o nível etário da criança, deve ser desafiador e ajudar a criança a desenvolver as suas potencialidades. Deve ainda dispor de materiais que espelhem a sua cultura e o meio social em que está inserida. Gandini (1990, p.150) diz que “o espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem de muitas formas e, em um exame cuidadoso, revela até mesmo as camadas distintas dessa influência cultural”. A forma como estão organizados os espaços deve permitir que a criança se desenvolva a nível cognitivo, social e motor.

A organização dos espaços em educação Pré-Escolar em áreas/ ou cantinhos tem vindo a tornar-se uma mais-valia para as crianças e para os educadores, ao proporcionar experiências de aprendizagem mais ricas e diversificadas dentro de um mesmo espaço – a sala de atividades. Assim, é necessário “entender o espaço como um espaço de vida, no qual a vida acontece e se desenvolve: é um conjunto completo” (Zabalza, 1998, p. 231).

A organização em áreas temáticas permite que as crianças possam fazer escolhas individuais ou em grupos, de forma autónoma e estimulando-lhes a ZDP⁶, defendida por Vygotsky. Considero que as crianças aprendem com mais facilidade

⁶ Zona de desenvolvimento proximal

em espaços abertos e dinâmicos, explorando ativamente o ambiente escolar e promovendo a possibilidade de manipular, jogar e experimentar sem a intervenção direta do educador. Este tipo de organização tem por base a descentralização do educador e assenta nas necessidades básicas e no desenvolvimento das potencialidades da criança.

Além da organização das áreas, a organização dos próprios materiais e os locais onde são dispostos devem ser convidativos, levando a criança a interagir e a gerar novas ações na sala. Os espaços devem estar adequados, de modo a facilitar a estimulação das crianças no seu desenvolvimento global e devem ainda adaptar-se às diferentes atividades, permitindo a exploração de jogos, construções e dramatizações.

Ainda segundo Zabalza, o espaço deve estar organizado numa área de jogo simbólico e numa área de construções e garagem. A área de jogo simbólico caracteriza-se por recriar a realidade e por usar um sistema simbólico, estimula a imaginação e a fantasia da criança, favorecendo a interpretação do mundo real. É considerada por diversos autores como fundamental para o desenvolvimento, pois permite grande interação com o outro, o que possibilita a expressão das emoções e percepções vivenciadas na relação que a criança estabelece com o mundo real. Aqui, as crianças exprimem emoções, brincam com adereços, realizam atividades com diversos utensílios, representam situações familiares, próximas do seu meio, representam papéis, situações, pessoas e conflitos.

No Jardim-de-Infância onde presenciei a realidade educativa, o espaço que geralmente se associa ao que foi referido é a área da casinha, composta por quarto e cozinha. Em diversos momentos pude observar representações de papéis do seu quotidiano, onde a criança tendia a explorar o imaginário. A área do jogo simbólico ou do faz-de-conta, tem uma grande afluência, talvez por ser uma área que se assemelha à casa, onde toda a família convive.

A diversidade de materiais oferece múltiplas possibilidades de faz-de-conta, o que permite à criança recriar experiências da vida quotidiana e situações imaginárias. Este cantinho favorece também a possibilidade de trabalhar com as crianças diversas áreas e conteúdos.

A disponibilização de materiais variados pode ajudar a criança a imaginar novos brinquedos e, assim, atribuir-lhe novos significados. Uma situação que pode

presenciar foi a de uma criança que pegou numa folha, rasgou-a e referiu que seriam moedas para ir às compras. Os brinquedos devem corresponder aos interesses da criança e esta, com a sua imaginação, poderá recriar novos significados, servindo assim de elo de ligação com o meio que rodeia (Bandet, 1973).

As brincadeiras que podem ser realizadas nestas áreas ajudam a criança a adquirir conceitos e regras e a crescer enquanto ser humano. Ao representar, desenhar, dialogar, entre outras atividades, desperta as suas capacidades básicas.

De participante ocasional, a interações de carácter individual, passei a integrar-me nas brincadeiras que as crianças desenvolviam nos cantinhos. Nesta participação pude observar que na maioria das brincadeiras, as crianças me atribuíam papéis secundários aos seus e onde a minha responsabilidade era apenas a de executar as suas ordens – na cozinha eu era escolhida para desempenhar o papel de “filha” ou o de “visita” e não o de “mãe”; quando simulávamos uma viagem de carro eu ia sempre no banco de trás e nunca a “conduzir” – as crianças tendiam assumir sempre papéis de liderança, eu era apenas uma “bengala” para a realização de determinada ação. Durante as interações evitei ao máximo impor as minhas opiniões ou conhecimentos, pois considero que essa autoridade me pudesse conotar com um papel tradicionalista.

Ao permitir que as crianças me conduzissem nos seus modos e usos de fazer para compreender as suas perceções da realidade, nos seus modos de pensar, consegui integrar-me e perceber como olham a sociedade, algo que de outro modo não me seria acessível.

O desempenho de tarefas como “ir às compras”, “fazer as tarefas de casa” conferiam-me uma maior liberdade na gestão das distâncias e movimentos. Considero que todos estes saberes e saberes-fazer que consegui identificar nos momentos de “brincar” me permitiram em contexto de jogo/atividades colocar-me aos “olhos das crianças” como alguém conhecedor da sua cultura e da sua confiança.

Cada uma destas áreas tem determinadas funções e materiais que lhe conferem uma identidade e que ajudam a que a criança se desenvolva, devem ser lugares que permitam estabilidade, onde existam regras e ordens e acima de tudo onde se criem laços entre pessoas.

Quando uma criança olha para um espaço e o vê organizado de determinada forma, pode ser levado a “agir e a pensar de uma certa maneira quando olha para ele ou quando lhe toca” (Kaufmann, 1997 citado por Ferreira 2004, p. 122), o ideal é que sejam as crianças a organizar esses espaços. Quando os “cantinhos” são organizados pelo adulto, a disposição e a disponibilização dos materiais e objetos pode ser fraca, na medida em que pode existir uma clara separação das áreas onde os objetos de umas não se podem confundir com os de outras. O ideal é que haja uma relação entre as diversas áreas e uma constante construção e manutenção das fronteiras. Na sala onde estagiei apesar de as fronteiras serem muito limitadas as crianças traziam os materiais de umas para as outras, o que lhe permitia criar e imaginar, novos momentos.

Contudo se a disposição dos cantinhos for aberta, admito que a interação entre crianças e materiais/espaços possa ser mais flexível, assim como a supervisão/ interação entre adultos e crianças.

Assim, concluo, afirmando que a minha postura de observadora foi sempre a de me esforçar por seguir atrás das crianças, deixando-me guiar pelas suas vivências, aceitando participar nas suas atividades.

2.4. A intervenção do educador

Cabe ao educador fazer o planeamento dos espaços, em conjunto com o grupo, tendo em conta o contexto de cada criança, promovendo interações em grupos para que se possam assim trocar saberes, imaginar, construir e principalmente brincar. O educador também precisa atender ao ambiente da sala de aula e à organização dos materiais e dos móveis, por influenciarem a forma como as crianças interagem com eles (Horn, 2004).

A criança necessita da interação com o educador e com outras crianças para se desenvolver, pois não é capaz de o fazer sozinho. Segundo Carvalho (2003, p.154): “ao estruturar e organizar continuamente a sua sala, o educador favorece o envolvimento das crianças em brincadeiras entre elas, sem necessidade de interferência directa” o que permite ao educador ter mais tempo para as que

requerem maior e mais atenção. Posso assim concluir que o educador é o mediador entre as crianças e o conhecimento.

3. A planificação, como instrumento de previsão da prática – Duas realidades

Foram diversas as experiências que me despertaram interesse em explorar ao longo destes dois estágios; no entanto, julguei pertinente abordar o tema da planificação numa perspetiva transversal aos dois contextos. No caso do Pré-Escolar, porque a educadora trabalha o currículo emergente em que a aprendizagem ativa das crianças é a base de toda a planificação. No caso do 1.ºCEB, existe um documento oficial que rege os conteúdos a abordar, contudo houve grande empenho da professora cooperante em fomentar uma aprendizagem ativa.

Durante a minha prática na educação Pré-Escolar, verifiquei que a educadora cooperante não utilizava a tradicional planificação diária, semanal ou mesmo mensal com descrição, conteúdos e objetivos muito específicos.

Para atender às necessidades e interesses de cada criança e do grupo, a planificação das atividades/projetos era essencialmente feita no dia-a-dia para dar uma resposta/apoio imediato na concretização das mesmas; apelava muito ao diálogo e recorria muitas vezes às “deixas” das crianças para abordar determinados conteúdos ou para promover projetos. Verifiquei que a organização do dia era feita pelas crianças, que, com a ajuda da educadora, criavam por exemplo teias, como é visível no apêndice n.º 11, imagem 17.

Considero que este tipo de organização pode ser muito útil para o grupo ir estruturando os seus conhecimentos, para o incentivar a pesquisar e a participar de forma mais autónoma.

Já no 1.º CEB, pude observar que a professora atribuía grande importância à planificação, referindo que lhe trazia inúmeros benefícios, que se traduziam por exemplo na gestão dos conteúdos pelo tempo disponível. Se os alunos demonstravam mais dificuldade num tópico relevante, a professora cooperante insistia um pouco mais no seu treino, sem estar preocupada com a falta de tempo para futuros conteúdos. Assim, compreendi que este instrumento iria ser fundamental para o aperfeiçoamento das minhas práticas.

3.1. Perspetivas sobre a planificação

A planificação com as crianças pode surgir de mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa. A planificação pode ser vista sobre duas conceções diferentes. Por um lado “uma planificação como uma forma de trabalho que estabelece antecipadamente os objectivos gerais e específicos para cada actividade, apresentando uma hierarquização desses objectivos;” que associo à que vivenciei em contexto de 1.ºCEB (Rinaldi citado em Edwards et al., 1999, p. 101-102). Ou, por outro, uma planificação como uma forma de trabalho, na qual os educadores “estabelecem objectivos ou grandes intenções gerais mas não formulam objectivos específicos para cada projecto ou para cada actividade antecipadamente” (Rinaldi, citado em Edwards et al., 1999, p. 101-102). Em vez disso, formulam ideias daquilo que pode acontecer, com base no que conhecem das crianças e nas suas experiências. Também criam intenções flexíveis e adaptadas às necessidades e interesses das crianças. Em contexto de pré-escolar, os projetos surgem dos interesses e necessidades das crianças e são expressos ao longo do processo.

Elaborar uma planificação é planear o processo educativo, é ter um meio que oriente a prática pedagógica e que se traduza na organização do ambiente educativo, que seja estimulante e que promova aprendizagens significativas e diversificadas.

As planificações não devem ser confundidas com planos de atividades, onde se fazem listas cronológicas de atividades a integrar no decorrer do ano letivo; deve antes pensar-se em sequenciar e organizar utilizando estratégias de atuação adequadas ao contexto que se está a trabalhar.

Para facilitar a aprendizagem, o professor/educador deve organizar e planificar as suas atividades para que as crianças possam colaborar e interagir com o educador e com os restantes colegas (Mesquita-Pires, 2007). Deste modo, no decorrer das práticas educativas, procurei fazer planificações em conjunto com as colegas de estágio, (no Pré-Escolar por atividades e no 1.º CEB semanais), uma vez que uma planificação permite pensar previamente na intervenção, utilizar estratégias inovadoras e servir de guião ao professor/educador. A planificação permite “quebrar a rotina, estimular o interesse dos estudantes ou pensar em estratégias docentes

inovadoras” (Borràs, 2001, p. 276). Assim, face ao imprevisto, o professor/educador vai ter sempre à sua disposição as estratégias que anteriormente tinha pensado.

A elaboração de uma planificação não implica que esta seja seguida de forma rígida e que não possa sofrer alterações sempre que se considere necessário; a planificação deve ser “flexível, sequencial e transversal” (Mesquita-Pires, 2007, p. 178). As planificações elaboradas tinham um carácter flexível, permitindo que as atividades e tarefas fossem alteradas consoante as necessidades e interesse do grupo de crianças, provocando, assim, interações positivas entre os intervenientes. Caso esta flexibilização não fosse possível, estaríamos certamente a ignorar as capacidades de escolha e decisão das crianças, utilizando uma pedagogia apelidada por Oliveira-Formosinho (2007) de pedagogia de transmissão. Na pedagogia de transmissão, a ação centra-se no professor/educador, uma vez que só ele conhece os conteúdos a transmitir, passando a criança a ter um papel passivo, onde não lhe é dada oportunidade de se questionar, experimentar, investigar e cooperar.

A existência de uma planificação fortalece a ideia presente nas OCEPE de que deve ser dada a oportunidade de “usufruir de experiências educativas diversificadas, num contexto facilitador de interações” (ME, 1997, p. 19), e que o educador deve “planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança” (ME, 1997, p. 26). Para auxiliar na elaboração das mesmas, na educação Pré-Escolar, o educador tem disponíveis as OCEPE e as metas de aprendizagem; no 1.ºCEB estão disponíveis as metas de aprendizagem, o programa de português, de matemática e de estudo do meio.

Aquando da elaboração de uma planificação, o profissional cruza informações, conhecimentos, reflexões, avaliações, que, devidamente estruturadas, vão dar origem a um transparente, adequado, flexível e objetivo plano de ação. Um plano refletivo possibilita uma tomada de consciência e um desmontar dos processos cognitivos, permite que o docente torne a sua ação mais simples, revelando-se nas suas decisões com confiança e disponibilidade para aceitar as alterações, que possam surgir do diálogo com o grupo. Para tal, “Não basta ter a aula planeada na cabeça. Ela deve ser registada no papel” (Pais e Monteiro, 1996, p. 37) para poder ser refletida.

3.2. A minha experiência

Foi objeto nas minhas intervenções, e em ambos os contextos, ter sempre presente as características e necessidades de cada criança/aluno, bem como o estipulado nos programas dos respetivos contextos. No entanto, saliento a importância da planificação não ser fechada, devendo antes ter um carácter flexível e moldável, com o intuito de poder integrar as sugestões das crianças/alunos. Como afirma Arends (1995, p. 93) “as planificações são feitas para serem alteradas”.

A necessidade de planeamento é um fator determinante da qualidade do ensino, uma vez que constitui um momento desencadeador de reflexão acerca da teoria e da prática de ensino. Arends (1995, p. 11) menciona que “a planificação seja em educação como em qualquer actividade melhora muito os resultados, o ensino que se baseia na planificação é melhor do que o ensino baseado em acontecimentos e actividades não direccionadas.”

A planificação torna-se para o professor um instrumento essencial, uma vez que, mesmo com a existência de um currículo que o orienta, o professor precisa de algo mais específico, que o “liberte” para conduzir e gerir a aula, deixando-o mais disponível para dar resposta às solicitações.

De facto, planificar, tornou-se para mim uma tarefa difícil nas primeiras intervenções, existindo sempre um certo receio na sua explanação. Assim, Arends (1995, p. 49) afirma que “o professor principiante passa muitas horas a elaborar a sua aula, mas com o passar do tempo os professores vão ficando cada vez mais à vontade, à medida que se familiarizam com um tópico e com os materiais” e acrescenta também que o professor principiante necessita de planificações muito mais detalhadas do que professor mais experiente.

Nas planificações desenvolvidas, tentei sempre mencionar a área de conteúdo que iria abordar, os objetivos previstos com o desenvolvimento de determinada atividade, a estratégia a utilizar e, por fim, a avaliação dos alunos. Refletindo sobre as planificações de ambos os contextos, verifiquei que a planificação para o 1.ºCEB, onde existe um programa estruturado, está muito mais orientada. No entanto, ambas têm os aspetos essenciais delineados por Arends (1995, p. 68) que refere que “um

bom plano inclui a exposição clara dos objectivos, a sequência das actividades de aprendizagem e o meio de avaliação da aprendizagem do estudante”.

Como já foi mencionado, as planificações requeriam de nós (estagiárias) muito tempo, dedicação e, acima de tudo, responsabilidade. No entanto, permitiam a originalidade e a imaginação na concretização das actividades, tornando-as mais ricas e motivadoras.

Posso então concluir que a planificação tem um carácter de extrema importância, o que contribui grandemente para o sucesso do ensino/aprendizagem.

Em ambos os contextos e como já referi, tive oportunidade de implementar um projeto com os grupos, procurando incentivá-los à utilização da metodologia de projeto, valorizando o papel ativo da criança para antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de construção do conhecimento.

O ato de planificar remete para uma organização complexa dos conteúdos a lecionar e dos objetivos a atingir, sendo necessário tomar importantes decisões pedagógico-didáticas que podem ser alteradas no decorrer da ação. Quando o professor planifica, tem de ter em conta vários aspetos, - a gestão do tempo, os meios a utilizar, a escolha e organização dos alunos, prevendo os obstáculos que tem de ultrapassar, definindo o que se propõe desenvolver e a avaliação a realizar. Só assim se reúnem condições para melhor responder aos imprevistos que eventualmente surjam em situação de sala de aula.

Para além disso, Moreira (2004, p. 51), afirma que para se planificar é fundamental, também, ter-se em atenção outras circunstâncias da situação onde se vai intervir, tais como: “a definição de um problema relevante para os alunos; o recurso a uma abordagem interdisciplinar; a mobilização de conhecimentos; a aquisição de novos conhecimentos; a prática de uma aprendizagem cooperativa; o assegurar que os objetivos formulados e negociados sejam realmente concretizáveis e, por último, a definição de critérios de avaliação do trabalho e da forma de o divulgar.”

Portanto, não deve atender-se somente ao currículo, mas também a outros e variados aspetos, como a interdisciplinaridade, a mobilização de conhecimentos e a aprendizagem cooperativa, para se poder estruturar uma planificação de modo a

melhorar a performance do professor e, finalmente, proceder à respetiva avaliação e verificar se os objetivos propostos foram alcançados.

Estes são os pressupostos que devemos ter presentes aquando do lançamento de um projeto. Em ambos os contextos foi utilizada a planificação em teia com os grupos, mas também a planificação mais formal, em quadro, apêndices n.º11, n.º 7 e n.º2.

4. Importância do trabalho cooperativo no processo de ensino aprendizagem – 1.º CEB

A escolha do tema “*O trabalho cooperativo no processo de ensino aprendizagem*”, resultou não só das experiências que me foram proporcionadas pela prática educativa, mas também da forte influência do grupo no interesse e motivação que demonstrou nas atividades de cooperação. É meu objetivo, no fim desta reflexão, ser capaz de implementar esta estratégia de uma forma mais consciente.

Importa também referir que a cooperação aparece como uma competência transversal em todos os documentos que orientam o currículo do ensino básico, sendo por isso adequada uma breve reflexão sobre esta temática em contexto de sala de aula.

A utilização de uma metodologia tradicional privilegia as aprendizagens conceituais, que conduzem ao individualismo e à competição entre os alunos, reforçando a exclusão social, a inadaptação, não os preparando para os desafios da sociedade atual. Em alternativa a esta metodologia de índole tradicionalista, surge a aprendizagem cooperativa, muito pouco utilizada pelos educadores e professores, mas reconhecida por diversos autores, tais como Vygotsky, como um meio e não como um fim para a aquisição de competências cognitivas e sociais fundamentais para garantir qualidade na aprendizagem.

Os alunos sujeitos a um ensino tradicionalista, não vivenciem experiências de trabalho de cooperação e de partilha de responsabilidade, não conseguindo, desta forma, estabelecer um conjunto de relações positivas entre todos os elementos do grupo (Lopes e Silva, 2009).

Um das principais vantagens deste tipo de trabalho, para os alunos, está intimamente ligada à partilha e, conseqüentemente, à aquisição de conhecimentos pelos próprios alunos, o que lhes permite ter um papel ativo no próprio processo de aprendizagem.

O conceito de aprendizagem cooperativa, segundo Marreiros et al. (2001) provém dos trabalhos desenvolvidos por Vygotsky, que revelam que os alunos aprendem melhor quando trabalham em cooperação com os colegas mais capazes, se

atuando na ZDP⁷ dos alunos. O aluno não adquire conhecimentos sozinho, mas através da interação social.

Balkcom (1992, citado por Lopes e Silva, 2009, p. 3) considera que a aprendizagem cooperativa pode ser entendida como uma “estratégia de ensino em que grupos pequenos, cada um com alunos de níveis diferentes de capacidades, usam uma variedade de atividades de aprendizagem para melhorar a compreensão de um assunto. Cada membro é responsável não somente por aprender (...) mas também por ajudar os colegas, criando uma atmosfera de realização” promovendo, desta forma, aprendizagens partilhadas.

No entanto, para que aconteçam aprendizagens cooperativas, não basta colocar os alunos a trabalhar em grupo. Para que o trabalho em equipa seja cooperativo, torna-se fundamental a existência de cinco componentes básicas - interdependência positiva, a responsabilidade individual e de grupo, a interação face a face, as competências sociais e o processo de grupo ou avaliação (Lopes e Silva, 2009).

A interdependência positiva no grupo pode definir-se como uma interação na qual os alunos se entrem ajudam para aprender. A interdependência positiva “cria situações em que os alunos trabalham em conjunto, em pequenos grupos, para maximizar a aprendizagem de todos os membros, partilhando recursos, dando apoio mútuo e celebrando todos os sucessos” (Lopes e Silva, 2009, p. 16).

Num grupo de trabalho, é importante que cada um cumpra com os seus objetivos, de modo a que se possa atingir o sucesso coletivo. A responsabilidade individual e de grupo é, acima de tudo, um compromisso de objetivos.

A interação face a face é uma ferramenta de trabalho que permite aos alunos um trabalho conjunto, com o intuito de se atingirem os objetivos a nível pessoal e de grupo. Para isso, é necessário que os alunos se situem frente a frente, para se poderem observar. Desta forma, a comunicação entre elementos também será facilitada e a possibilidade de se desenvolverem competências de nível social será maior.

⁷ Distância entre o nível de desenvolvimento real (ZDR) de uma criança, a realização independente de problemas e o nível mais elevado de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou trabalhando com pares mais capazes (ZDP) (Fontes e Freixo, 2004, p. 18)

Das competências sociais fazem parte um vasto leque de ações que permitirão aos alunos um trabalho cooperativo, de especial destaque o saber esperar pela sua vez, o falar num tom de voz baixo, o encorajar os outros e o partilhar ideias.

O último elemento essencial para o desenvolvimento de aprendizagens cooperativas centra-se no processo de avaliação do desempenho do grupo, onde é feita uma reflexão sobre os ganhos, quer a nível das competências sociais, quer das aprendizagens escolares. Também é essencial ponderar em termos de funcionamento do grupo, mantendo as atividades proveitosas e a continuar, assim como repensar as que devem ser alteradas.

4.1. Aspetos relevantes no processo

O papel do professor

São patentes os benefícios do trabalho cooperativo; no entanto, não basta incentivar ao trabalho em conjunto. É fundamental que o professor tenha uma planificação e que exista uma intervenção adequada, cabendo ao professor um papel primordial na organização e otimização do trabalho cooperativo.

Ao professor compete definir os objetivos do trabalho, tomar todas as decisões e realizar os preparativos necessários à implementação do trabalho cooperativo. Cabe-lhe, ainda, motivar os alunos para as atividades propostas e explicar os procedimentos cooperativos, para que o grupo atinja o sucesso (Fontes e Freixo, 2004).

Formação dos grupos

Outro aspeto importante para o desenvolvimento deste tipo de aprendizagem é a formação de grupos. Neste ponto, o professor deve ter em conta o espírito de grupo, que deve ser unido, as características de cada elemento, o sexo, a etnia, as competências cognitivas, entre outras. A dimensão de cada grupo pode variar entre dois ou mais elementos, consoante a complexidade da tarefa e a sua duração. Neste sentido, a heterogeneidade dos grupos é um dos aspetos decisivos no contexto da aprendizagem cooperativa em relação a variáveis como as competências sociais e académicas, o género, a etnia e cultura (Leitão, 2006).

Tempo do grupo

Os grupos de trabalho cooperativo devem manter-se durante o tempo que se entender necessário, no sentido de atingirem bons resultados, contribuindo para o desenvolvimento de competências cooperativas no seu seio. Estas competências por vezes demoram a aparecer, pois existe a necessidade de eliminar os hábitos de trabalho individual (Fonte e Freixo, 2004).

Por vezes, a possibilidade de manter sempre os mesmos grupos ajuda a eliminar determinados comportamentos menos ajustados. Fontes e Freixo (2004, p. 38) referem que “desfazer um grupo que apresenta problemas no seu funcionamento pode ser contraproducente uma vez que não se dá a possibilidade de os alunos aprenderem as competências necessárias para a resolução desses problemas, em colaboração com os outros elementos do grupo”.

Para que se possa confirmar o sucesso dos grupos de aprendizagem cooperativa e, para que estes funcionem de forma adequada, é no meu entender, necessário que todos os elementos do grupo saibam de que forma podem contribuir e valorizar-se mutuamente.

A disponibilização de materiais é da responsabilidade do professor, que os poderá comprar, fazer ou pedir aos alunos que os criem.

A organização da sala de aula é também muito importante para facilitar a interação entre os diversos elementos. Freitas e Freitas (2003, p. 42) menciona que “a organização da sala de aula, quando se pretende usar aprendizagem cooperativa, tem uma importância não negligenciável.

A sala de aula deve ainda conter elementos que favoreçam este tipo de aprendizagens, como, por exemplo, quadros que explicitem as regras de trabalho e ter uma organização fácil para que os alunos se possam reorganizar sempre que necessário.

4.2. Um olhar sobre a prática

Debruçando-me um pouco mais sobre as minhas práticas educativas, posso referir que ao longo de todas as semanas de estágio, empenhei-me em utilizar esta metodologia uma vez que, de acordo com a observação inicial, a turma trabalhava de

uma forma muito individualizada, o que gerava uma competitividade pouco saudável. No início, senti grande agitação dentro da sala de aula, mas com o passar do tempo, os alunos foram-se apercebendo das condições para desenvolver um trabalho profícuo.

Considero que um dos fatores que desencadeia mais barulho, é, sem dúvida, a (re) organização da sala, pois foi sempre necessário juntar mesas, mudar cadeiras, alterar a posição dos alunos, uma vez que foi do meu interesse formar grupos homogêneos, a nível de conhecimentos e competências sociais.

Durante as atividades desenvolvidas, optou-se por estratégias várias, colocando os alunos a desenvolver algumas atividades em pares, aumentando o número de elementos do grupo para três e assim sucessivamente. Por várias vezes reparei que os alunos não tinham noção do tom de voz a utilizar, falando muito alto. Tenho noção de que este tipo de trabalho contribui para mais alguma agitação, uma vez que é necessária a discussão entre os elementos. Silva e Kodama (2004, p. 5) referem que “é preciso encarar esse barulho de uma forma construtiva; sem ele, dificilmente, há clima ou motivação”. Referenciam ainda que, quando as crianças começam a ficar habituadas a trabalhar em grupo, normalmente, este barulho tende a diminuir.

No início, verifiquei também que a turma tinha muita dificuldade em se organizar e começar a trabalhar. A este respeito, Arends (1995, p. 365) defende que as “primeiras tentativas de aprendizagem em grupo decorrerão provavelmente melhor se o professor definir e exigir regras e procedimentos altamente estruturados”. Assim, reitero a importância de continuar a estimular o trabalho em grupo com esta turma.

Durante o envolvimento nas experiências cooperativas, em grandes e em pequenos grupos, foi notória a preocupação dos alunos em desenvolver maiores esforços para atingirem um bom desempenho em termos de produtividade e rendimento, em desenvolver o espírito crítico e criativo, bem como a resolução de problemas, em adquirir e utilizar competências e estratégias cognitivas de nível elevado e, ainda, em desenvolver e utilizar um linguagem correta e mais elaborada no debate e no intercâmbio de informação entre os grupos (Fontes e Freixo, 2004). Exemplo disso era quando partilhavam os trabalhos com os colegas, e referiam que precisavam de tempo para “treinar a apresentação”. Os diversos momentos de

partilha das pesquisas e dos trabalhos desenvolvidos permitiu-lhes uma maior relação com esta estratégia. A título de exemplo destaco o apêndice n.º12, com algumas atividades onde a turma trabalhou cooperativamente.

A nível das competências atitudinais, importa mencionar que a maioria da turma teve uma boa integração, apenas um aluno revelou mais dificuldade, tornando-se um pouco conflituoso, mas, após uma breve explicação das regras, foi melhorando a sua atitude.

À semelhança do trabalho desenvolvido na Prática Educativa I, surgiu a possibilidade de se desenvolver um projeto, que, mais tarde, se designou “Antepassados da freguesia”. O seu desenvolvimento foi feito com base na metodologia de projeto que, por sua vez, está intimamente relacionada com a aprendizagem cooperativa.

Intercetando o trabalho de projeto com a aprendizagem cooperativa, Lúcia, Carmo e Marcelino (2005, p. 138) referem que “esta é uma estratégia pedagógica, que tem como objetivo construir pequenos grupos, onde os alunos trabalham para melhorar o seu rendimento e o dos seus colegas”.

Assim, concluo, referindo que o trabalho cooperativo me foi muito proveitoso, na medida em que senti que os objetivos por mim traçados para que os alunos adquirissem competências estavam a ser atingidos.

Posso ainda afirmar que esta metodologia de ensino permite uma participação mais ativa dos alunos na construção do seu saber, possibilitando, por conseguinte, um aumento no rendimento escolar.

5. A motivação dentro da sala de aula

“A arte mais importante do professor consiste em despertar a motivação para a criatividade e para o conhecimento”

Albert Einstein

Nesta abordagem procuro salientar a importância da motivação nos processos de aprendizagem e no sucesso dos alunos em contexto escolar. A motivação é um dos conceitos mais usados por professores e outros responsáveis pela educação, para explicar o sucesso/insucesso dos alunos na escola, mais concretamente na compreensão e aprendizagem de conteúdos escolares.

5.1. Cruzamento de perspetivas

A motivação é um conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos que permitem o desencadear da ação, da orientação (quando procura atingir um objetivo ou pelo contrário se afaste dele), da intensidade e da persistência, isto é, quanto mais motivado se está, maior é a atividade e mais persistente (Lieury e Fenouillet, 1997).

Quando os alunos têm como objetivo pessoal o domínio de conteúdos, e não apenas a conclusão de tarefas ou o conseguir nota suficiente, estes tendem a empenhar-se. Esta postura ativa do aluno deve ser reforçada pelo professor, nomeadamente com o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas, que incluem, por exemplo, a gestão do tempo disponível para o estudo e métodos que levem à compreensão de um texto, como a realização de resumos e de esquemas (Pintrich, 2003).

Ao longo da prática educativa procurei, em conjunto com as colegas de estágio, desenvolver diversas estratégias dinâmicas e desafiantes que permitissem motivar a turma para as aprendizagens emergentes. É da responsabilidade do professor proporcionar atividades que estejam acima das capacidades dos alunos, para que estes possam sentir-se estimulados. O professor deve promover um processo de aprendizagem que vá para além do desenvolvimento real da criança, isto é, procurar

o desenvolvimento potencial através da criação da zona de desenvolvimento proximal (Pires et al, 2004).

A motivação não é somente uma característica do aluno, mas também pode ser mediada pelo professor e pelo ambiente de sala de aula, que ajuda a determinar o grau de cooperação e o envolvimento do aluno na aprendizagem. Das diferentes formas de motivação, a principal é que o professor seja um exemplo de pessoa motivada. Contudo, o aluno é também um elemento fulcral e, para isso, importa ter em conta as características de cada um (Burochovitch, 2009).

Quando o aluno não está motivado, nem os melhores materiais didáticos ou as melhores estratégias permitem retirar um resultado positivo. As preferências por métodos de ensino e/ou por estratégias de aprendizagem diferentes são determinadas pelo “estilo motivacional” de cada um. Assim, é importante ter uma boa capacidade de observação para “captar” a melhor forma de motivar o aluno (Martín Díaz e Kempa, 1991).

O clima de sala de aula é também um fator de grande importância e influência para motivar o aluno. É um conceito que ajuda professores e investigadores a “compreenderem a atmosfera ou *ethos* das salas de aula” (Arends, 1995, p.110). O ambiente da sala de aula pode ser descrito em quatro variáveis - o ambiente físico, as características organizacionais, as características dos professores e as características dos alunos sempre em constante interação. Para além da quantidade de interações que possa surgir entre estas variáveis, importa a qualidade, a satisfação do aluno, a sua autoestima e o seu processo de aprendizagem (Moss, 1979, citado por Cagran e Schmidt, 2006).

5.2. Um olhar sobre a prática

Durante a prática apercebi-me de que o facto de os alunos desenvolverem trabalho cooperativo era motivo de alegria e, após alguns trabalhos, pude concluir que resultava plenamente. Era uma forma de os envolver nas atividades, pois compreendiam que o sucesso não podia ser individual e acabavam por exigir mais de todos os elementos. Já no trabalho individual, é exigido ao professor uma maior

capacidade para motivar, deve atender todos os alunos individualmente e para isso é importante uma sólida estrutura da tarefa.

Motivar os alunos a empenharem-se nas tarefas de aprendizagem é difícil, por alguns alunos serem mais persistentes que outros e algumas tarefas suscitarem mais interesse e adesão (Arends, 1995). Completando a mesma ideia, Ames (1992) refere que o *design* das tarefas e das atividades de aprendizagem são um elemento central de aprendizagem em sala de aula e que contêm informações que os alunos utilizam para ponderar acerca das suas capacidades, das suas vontades e se esforçarem. A implicação dos alunos é moldada pela estrutura da tarefa e pela forma como esta lhes é fornecida pelo professor (apêndice 13, imagem 21).

Assim, foi-me possível depreender que o aluno fica mais motivado e focado na aprendizagem quando as atividades são desafiantes, inovadoras e relevantes, se comparadas com as demasiado evidentes, muito complicadas e/ou até repetitivas.

5.2.1. A tarefa

A gestão curricular realizada pelo professor implica uma (re) construção do currículo, tendo em conta os alunos e as condições de trabalho. No que diz respeito às tarefas, o importante é que os alunos se possam envolver em atividades ricas e produtivas. As tarefas podem ser de muitos tipos, umas mais desafiantes e outras mais acessíveis, umas mais abertas, outras mais fechadas. Estudos feitos por Nuttin (citado por Abreu, 1999) referem que as tarefas abertas são caracterizadas pela “persistência temporal do dinamismo para atingir um objectivo, quer seja auto-proposto pelo sujeito de acção ou aceite por ele a partir de instruções ou sugestões exteriores” e que conduzem “à obtenção do objectivo visado ou à realização da actividade proposta”. As tarefas fechadas são menos eficazes, na medida em que “a motivação para a realização de uma actividade se esgota com a sua primeira execução, não sendo suscitada a expectativa de nova execução num futuro imediato”.

Ao longo da intervenção, utilizei ambas as tipologias e considero que as tarefas abertas são mais proveitosas por permitirem alargar o campo de aprendizagem dos alunos. Contudo, para adequar as tarefas, o importante é refletir e ajustá-las à turma de trabalho. Para isso, foi fundamental a reflexão em grupo com a ajuda da

professora cooperante e do professor supervisor, para analisar as estratégias que foram sendo usadas, a forma como se desenvolveram e o modo como reagiram os alunos.

Considero que, por exemplo, semanas como a que intitulamos de “Fábricas das palavras” (apêndice 15), provocou nos alunos grande motivação. As tarefas lançadas foram ao encontro daquilo que os alunos iam pedindo, sendo-lhes exigido que lançassem os seus próprios desafios.

5.2.2. Sistema de créditos

Outra estratégia utilizada para envolver os alunos nas tarefas dinamizadas foi a implementação do sistema de créditos. Trata-se de uma forma mais elaborada de usar o reforço na sala de aula e consiste em entregar ao aluno um determinado número de créditos⁸ (apêndice n.º13, imagem 22), imediatamente após a realização de um comportamento positivo. Os créditos são um género de pontos que o aluno acumula e mais tarde lhe possibilita a troca pelo reforço de apoio⁹.

Para além da vantagem de receberem recompensas e para que os alunos não desmotivem com o mesmo prémio, deve ser negociado com eles um género de “patamares”. Isto é, um determinado número de créditos conduz à obtenção de um determinado objeto e, se o aluno o quer, tem de se esforçar por mais créditos. Assim, é possível conjugar um sistema de reforço contínuo e um sistema de reforço intermitente, evitando o efeito de “saciação”. Por consequência, o aluno sente-se mais motivado a participar nas atividades propostas.

Ao longo da intervenção e, por diversas razões, como as constantes paragens para apelar à atenção dos alunos ou por não se esforçarem, levou-me à implementação de um novo sistema que consistiu na entrega de uns autocolantes sempre que se verificava uma atitude e/ou comportamento adequado. Estes autocolantes eram alusivos ao tema a abordar no dia ou na semana, como por exemplo, o dia da “higiene oral”. No final dos três dias de estágio, verifiquei, em

⁸ Os créditos podem ser qualquer objeto, como cartões, bilhetes, selos, clips, etc

⁹ O reforço de apoio ou reforço propriamente dito é algo como por exemplo um objeto de maior valor, por que os créditos são trocados quando se atinge um determinado nível contratado de ocorrências do comportamento desejado.

conjunto com os alunos, quem tinha mais autocolantes, o porquê dessa situação e acabámos por concluir da necessidade de alterar certos comportamentos. Os alunos com mais autocolantes tinham a possibilidade de escolher um brinquedo que lhes era disponibilizado.

Neste grupo, esta estratégia funcionou positivamente, mas, nem todos os alunos podem corresponder da mesma forma (Nelson e Rutherford, 1986 citados por Lopes e Rutherford, 1993). Esta opção, pode também ser geradora de indisciplina, cabe ao professor compreender o significado que o aluno atribui a determinados reforços.

Do ponto de vista educativo, o ideal seria o professor ter em conta a multiplicidade de estilos motivacionais existentes na sala de aula e ser capaz de adaptar as estratégias e os materiais às características de cada um (Neto, 1996).

Feita uma breve análise das referências sobre o tema da motivação na sala de aula, posso concluir que nem todas as atividades realizadas foram as mais adequadas. Ainda assim, considero que o importante é refletir sobre a minha ação e tentar adequar as estratégias de ensino-aprendizagem ao grupo de trabalho para a obtenção de resultados mais positivos. Isto é se uma determinada atividade não está a resultar nos objetivos que pretendo atingir, ela deve ser de imediato reformulada.

É notório que motivar os alunos não é tarefa fácil e estou consciente de que devo dispor de diversos métodos pedagógicos que visem promover a adesão de todos os alunos.

6. As vozes das crianças – Um olhar, dois contextos

Apesar de alguns teóricos e investigadores imporem alguns entraves na descoberta de aspetos relacionados com a infância a partir das vozes das crianças, Oliveira-Formosinho e Araújo (2004) têm vindo a sinalizar a importância e a utilidade de escutar as vozes das crianças relativamente a aspetos que lhes dizem respeito.

Esta investigação foi realizada em contexto de jardim-de-infância e de 1.º CEB e surgiu da necessidade de perceber a criança enquanto “ser activo, competente e com direitos” (Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza, 2007). Foi realizada com base no grupo de crianças com quem estagiei, referenciado no quadro 3 e 6.

6.1. Objetivos

Este estudo teve por objetivo observar e refletir sobre a prática desenvolvida em contexto de sala, conhecer as perspetivas das crianças em relação à escola/JI, enquanto espaço de oportunidades.

6.2. Metodologia

Neste ponto, pretendo dar a conhecer a metodologia utilizada, os instrumentos e procedimentos na recolha e tratamento de dados.

Para atingir os objetivos propostos, elaborei um guião com perguntas de resposta aberta (apêndice n.º 14), que me permitiram verificar a perceção da criança relativamente à forma como as suas ações são percebidas e respondidas pela equipa educativa; entender a forma como a criança articula e verbaliza esta perceção; triangular as respostas da criança com a minha observação e interação; concluir sobre a necessidade e competência da criança para exercer o seu direito de ser escutada.

A participação das crianças pode ser feita através de diferentes formas de escuta, nomeadamente a observação, que permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto e a utilização de entrevistas, onde se estabelece uma conversação intencional e orientada entre entrevistador e entrevistado.

6.2.1. Observação participante

A observação participante é uma “prática indispensável no contexto de formação de professores” (Moreira, 2001, p. 104) ao permitir tomar “conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87), e ajudar a “compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações”. Na observação participante, é o próprio investigador o instrumento principal de observação.

Durante a investigação recorri diariamente a esta técnica para recolher o máximo de informação possível, de modo a conseguir descobrir o sentido dos acontecimentos que observei, situação a que um observador exterior não teria acesso.

6.2.2. Entrevistas

Um dos processos mais diretos para interpretar um determinado fenómeno, reside em questionar as pessoas que nele estão envolvidas. As suas respostas vão refletir as suas perceções e interesses. Máximo-Esteves (2008) refere que a entrevista “é uma das estratégias mais utilizadas na investigação educacional”.

Neste tipo de investigações, de natureza qualitativa, um dos tipos de entrevistas mais comuns são as entrevistas semiestruturadas, em que o investigador através de um guião previamente estruturado, coloca um conjunto de questões claras e diretas, dando a liberdade aos entrevistados de responderem abertamente e, caso sintam necessidade, poder-se-ão, ainda, acrescentar outras questões (Máximo-Esteves, 2008).

De salientar a ideia de Oliveira-Formosinho e Araújo (2007) e de Máximo-Esteves (2008), quando afirmam que “a modalidade de entrevista semiestruturada reúne um conjunto de atributos que permitem utilizá-la como instrumento metodológico mais adequado para dar expressão à voz das crianças, um requisito indispensável para que esta se torne participante ativa na (re) construção do conhecimento científico sobre si própria” (p. 99-100).

Na elaboração das entrevistas, tive em conta alguns aspetos relevantes - a linguagem utilizada, a acessibilidade para a criança, o que me exigiu uma reflexão atenta e flexível. Comecei por delinear alguns objetivos para a elaboração de um

guião que me permitisse compreender a perceção da criança. O guião, não sendo obrigatório seguir, torna-se uma ajuda na orientação da entrevista permitindo a sua flexibilidade (alterei a ordem de algumas questões de modo a dar continuidade ao pensamento da criança).

A definição clara dos objetivos é uma questão essencial na preparação da entrevista, pois permite uma maior maleabilidade na escolha dos procedimentos a adotar (Estrela, 1994).

Para a realização das entrevistas, solicitei uma autorização prévia aos pais/ encarregados de educação e aos responsáveis da respetiva instituição, referindo a finalidade e os objetivos do estudo. Uma vez que a entrevista foi realizada em contexto escolar, penso que terá ajudado a uma total participação.

O mesmo acontece quando se associa esta entrevista ao ambiente escolar, o que resulta numa mais-valia pelo modo como a criança se focaliza nas questões.

As crianças foram entrevistadas aos pares (apêndice 17), uma vez que assim se sentem mais confortáveis, segundo alguns autores “este formato confere, ainda, à criança maior espaço para que se estabeleça o nível e os conteúdos de conversa” (Graue e Walsh, 1995; Greig e Taylor, 2001 in Oliveira-Formosinho, 2008).

6.2.3. Recolha de dados

Para registo dos dados recorri à sua gravação áudio, seguindo a tese de Goetz e LeCompte (1988, cit. por Pacheco, 1995, p. 89), a “exactidão das palavras e usos linguísticos” aumenta com “o registo exacto das respostas do entrevistado”.

No decorrer da entrevista e para garantir que a criança era corretamente compreendida, necessitei de sintetizar algumas das suas ideias e de estar atenta às interações não-verbais. Finalizei a entrevista agradecendo a ajuda prestada para que a criança se sentisse valorizada.

6.2.4. Análise e tratamento de dados

Realizadas as entrevistas, procedi à transcrição na íntegra dos registos áudio obtidos, tendo em conta a garantia do anonimato dos intervenientes através da denominação por letras e números (apêndice 15 e 16). Para futura análise e

tratamento destes dados, cataloguei as respostas em categorias, recorrendo à técnica de análise de conteúdo.

De acordo com Bogdan e Biklen (1999, p. 205), a análise dos dados é o “processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou”.

A categorização consiste em codificar o texto em categorias, que podem ser interpretadas de um modo narrativo ou reduzidas a quadros.

Tanto quanto possível, as categorias devem ser emergentes (baseadas nos dados) e não preexistentes, uma vez esse procedimento aumenta a relevância e ajustamento da análise. As categorias que resultam diretamente dos dados são mais ajustadas, devendo, à medida que vão emergindo, ser continuamente apreciadas em termos do seu significado e da sua relevância (Pires, 2001).

Na investigação qualitativa, a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na sua recolha. Os dados que recolhe são essencialmente de carácter descritivo, por incidirem mais no processo em si do que propriamente nos resultados. Neste tipo de metodologia, o que interessa é, acima de tudo, tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Nos métodos qualitativos, o investigador deve estar completamente envolvido no campo de ação dos investigados, uma vez que, na sua essência, este método de investigação se baseia principalmente em conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes (Bogdan e Biklen, 1994).

6.2.4.1. Grouded Theory

O meu intuito com esta reflexão sobre a Ground Teory (GT) é um enquadramento para me auxiliar na procura de aspetos fulcrais no que diz respeito ao entendimento das crianças sobre o contexto que lhes permita uma aprendizagem significativa.

O objetivo da GT, não é a construção de sistemas explicativos ou teorias fechadas, mas sim o dar a conhecer e de forma precisa, a partir do ponto de vista dos seus atores, o modo como uma teoria aberta pode derivar ou constituir uma visão renovada de uma teoria já existente (Carvalho e Hudson, 1998).

É da responsabilidade do investigador gerar ideias teóricas e hipóteses, reanalisando os dados no sentido de emergir uma nova teoria. Os temas emergentes orientam a recolha dos dados e permitem compreender a inter-relação específica desta abordagem entre a recolha e a análise dos mesmos.

6.2.4.2. Apresentação e análise interpretativa dos dados no Jardim-de-infância

Dá análise feita, pode concluir que as crianças gostam de vir ao JI, e veem-no como um lugar onde podem trabalhar, aprender e brincar (quadro 7). Esta questão permite perceber o que pensam as crianças acerca da sua experiência e vivência diária no JI. Bronfenbrenner (1979) refere que os aspetos do contexto educacional mais poderosos no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança são aqueles a que ela atribui significado (citado por Oliveira-Formosinho 2008).

Quadro 7 - Perspetiva sobre o que se faz no JI

Categorização	Nº de respostas
Trabalhar a motricidade fina (desenhar, pintar, ...)	9
Aprender (ler livros, ouvir histórias, ...)	6
Brincar (jogar jogos, apanhar bolinhas,...)	7
Outras (beber leite)	2

Nota: Algumas vezes as crianças dão mais do que uma resposta ou não respondem.

É possível verificar que o grupo tem perceção, que o JI lhes permite um equilíbrio entre as atividades lúdicas, os momentos de trabalho e a aquisição de competências. Estes momentos estimulam a criança para o desenvolvimento de várias competências como a linguagem, o pensamento, a curiosidade, a autoconfiança, a iniciativa, a aprendizagem, a concentração e a atenção, entre outras.

Quando questionadas acerca do que valorizam no JI, as crianças responderam que gostam de brincar e de fazer atividades (quadro 8); na sua maioria, preferiam ser orientadas pela educadora/ estagiárias.

Quadro 8 - Perspetiva sobre o que mais gostam no JI

Categorização	Nº de respostas
Brincar (nos cantinhos, jogar com amigos, andar de trotinete)	12
Atividades (fazer pipocas, recortar, ler histórias, fazer trabalhos, desenhos...)	7
Outras (almoçar, lanchar)	3

Nota: Algumas vezes as crianças dão mais do que uma resposta ou não respondem.

Apesar do número de respostas em relação à categoria “brincar”, gostaria de referir que é uma atividade que, de acordo com a minha observação, as crianças fazem sempre sozinhas ou com os colegas e que a educadora não intervém nestes momentos. Assim, é-me possível constatar que o “brincar” não é valorizado pela educadora. Nesta perspetiva Ferreira (2010) salienta que “muitos adultos não têm consciência de como é vital para as crianças e de como o brincar deve ser dignificado como processo de aprendizagem” e, ainda, que “há uma desvalorização do brincar a favor do conhecimento estruturado e formal: quando comparado com o trabalhar, o brincar é considerado uma actividade de 2ª categoria”.

Noutra perspetiva, o “brincar” pode ser entendida como uma forma de passar o tempo, mas na realidade é muito importante porque permite à criança adquirir conhecimentos fazendo-o espontaneamente com prazer e sem pressão ou medo de errar, desenvolvendo as suas potencialidades (Nicolau, 1989).

Piaget sublinha que ao brincar, a criança vai adquirir conhecimentos acerca do mundo que a rodeia e assim desenvolve-se, progredindo nos diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo (Lopes, 1998).

“O brincar” permite que a criança se prepare no presente para o futuro, experimentando o mundo que a rodeia. Para o educador, este momento deixa de ser entendido como um momento de diversão e passa a ser visto como uma forma de educar, de aprender a socializar e de desenvolver as potencialidades da criança.

Foram muitos os autores que desenvolveram estudos evidenciando a importância do jogo/brincar como meio de aprendizagem, uma vez que em todas as culturas as crianças brincam, estando o jogo e a infância indissociáveis (Libório, 2000).

A atividade lúdica pode e deve ser usada como utensílio pedagógico e “o brincar”, como atividade livre que origina prazer nas crianças, promovendo os seus interesses. Consequentemente, estas mostram-se mais concentradas e entusiasmadas. Se os educadores associarem ao ato de brincar uma intencionalidade educativa, podem enriquecer a atividade lúdica e permitir que a criança usufrua de oportunidades, de se envolver em aprendizagens significativas, que vão ao encontro do seu interesse e lhe proporcionam prazer. Neste sentido, Oliveira-Formosinho refere que a “educação de infância precisa de assumir como urgência o resgate do brincar no mundo em que o quotidiano de muitas crianças se transforma numa acumulação de actividades extracurriculares” (2007, p. 48).

Analisando as respostas, a opção “fazer pipocas” partiu de uma criança que, tem um discurso pouco coerente. Numa das atividades desenvolvidas ao longo do percurso, surgiu a possibilidade de experimentarmos fazer pipocas. Começamos por demonstrar às crianças que nem todos os tipos de milho serviam, desenvolvemos algumas pesquisas, experimentações, até que começaram a surgir algumas pipocas. Foi possível ver a alegria das crianças nos seus rostos, quando as pipocas começaram a saltar, desta forma posso afirmar que se tratou de uma experiência significativa. Não posso deixar de salientar a alegria de uma das crianças quando de repente a criança verbaliza “pipoca saltitona”.

Quando tentei perceber se havia alguma coisa no JI que as crianças não gostavam ou menos lhes agradava, a maioria referiu que tudo as satisfazia (quadro 9). Apenas algumas referiram que não gostavam de jogar os “jogos de chão”, “cair” ou “fazer trabalhos”. Neste ponto, verifiquei alguma hesitação na resposta das crianças, lembrei que não era obrigatório responderem e optei por reformular a questão para melhor compreensão.

Quadro 9 - Perspetiva sobre o que menos gostam no JI

Categorização	Nº de respostas
“Gosto de tudo”	8
Jogos de “chão”	4
Outros (de se magoar e “de trabalhar”)	2

Nota: Algumas vezes as crianças dão mais do que uma resposta ou não respondem.

Da análise das respostas, considero que algumas possam ter acontecido por as crianças pensarem que essa seria a resposta socialmente correta. Segundo Oliveira-Formosinho as crianças podem perceber a entrevista como “uma procura da resposta certa, ou seja, uma resposta que satisfaça o adulto, o qual já sabe, a resposta *a priori*, a resposta à questão colocada.” (2008, p. 21).

Em algumas situações, a hesitação demonstrada pela criança poderá também estar relacionada com uma resposta refletida, em que analisa todos os locais existentes e escolhe aquele onde se sente mais à vontade.

Relativamente à não preferência da opção referida como “cantinho dos jogos de chão”, importa salientar que as crianças que mais o frequentaram foram as que o referiram como o que menos gostam. Assim, esta resposta poderá estar relacionado como o facto de o cantinho não estar a ser significativo para estas crianças. Os jogos que pude identificar nesta área são pouco diversificados e pouco estimulantes para esta faixa etária. Durante a minha presença nada foi renovado, o que pode justificar a falta de estímulo para as crianças.

Questionadas sobre o local preferido para brincar/ estar, as respostas permitiram-me chegar às categorias, “o cantinho da caravela”, “o cantinho da casinha” e “o cantinho dos jogos de chão” (quadro 10).

Quadro 10 - Perspetiva sobre o local preferido no JI

Categorização	Nº de respostas
“Cantinho da Caravela”	8
“Cantinho da Casinha”	4
“Cantinho dos jogos de chão”	2
Outros (“cantinho da leitura”, “pista” e exterior)	3

Nota: Algumas vezes as crianças dão mais do que uma resposta ou não respondem.

Durante o estágio elaborei com a colega e com as crianças um projeto, em que construímos “o cantinho da caravela”, utilizando materiais que encontrávamos na sala, que fomos trazendo de casa. Este, como opção de preferência da maioria das crianças, deixou-me extremamente satisfeita pelo bom resultado obtido no final de um semestre. Suponho que esta preferência também esteja relacionada com o facto de ser uma área nova na sala e que surgiu do interesse e colaboração das crianças. Hohmann e Weikart referem que “as crianças pequenas são perfeitamente capazes – e estão desejosas – de escolher os materiais e de decidir como os vão utilizar”.

A área da casinha, é também um dos locais de preferência das crianças, posso constata-lo tanto pelas respostas das crianças como também pela minha observação. A importância deste cantinho tem mais interesse e maior adesão, porque as crianças se sentem estimuladas para imitar o adulto e podem brincar ao faz-de-conta.

A representação de papéis do seu quotidiano permite às crianças a exploração do imaginário. Na caravela, interpretaram em diversos momentos o papel de verdadeiros conquistadores à procura de novas terras, utilizando expressões adequadas - “Terra à vista” referiam elas.

Quando questionadas sobre quem escolhe o que fazer na sala de atividade, as respostas obtidas revelam que esta decisão é partilhada pelo adulto e pela criança (quadro 11).

Quadro 11 - Perspetiva sobre a tomada de decisões no JI

Categorização	Nº de respostas
Educadora de Infância	6
Colega/ Chefe	4
Estagiária	3
O/A próprio/a	2
Assistente Operacional	2

Nota: Algumas vezes as crianças dão mais do que uma resposta ou não respondem.

As crianças aprendem muito com as suas ações, com as suas experiências e descobertas; assim, o adulto é considerado como um “apoiente do desenvolvimento”, cujo papel principal é o de as encorajar a aprender. No modelo do High-Scope os adultos não dizem à criança “o que aprender ou como aprender – em vez disso dão às crianças o poder de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem” (Hohmann e Weikart, 1997, p. 27).

Quando a criança se auto-nomeia como decisor do dia, permite concluir que tem consciência do seu papel ativo no Jardim de Infância.

De acordo com a minha observação, posso concluir que as crianças vêm o adulto como uma ajuda na tomada de decisões e não como um impositor de ordens, não se mostrando contrariadas.

6.2.4.3. Apresentação e análise interpretativa dos dados na escola do 1.º CEB

Da pesquisa realizada, pode concluir que os alunos gostam de vir à escola e veem-na como um lugar onde podem aprender e brincar (quadro 12).

Quadro 12 - Perspetiva sobre o que se faz na escola.

Categorização	Nº de respostas
Aprender (estudar, fazer trabalhos, fazer atividades)	16
Brincar (com os colegas)	7
Outras (fazemos festas, dançamos, comemos)	3

Nota: Algumas vezes os alunos dão mais do que uma resposta ou não respondem.

De acordo com a análise realizada, os alunos contextualizam “o aprender” como o processo de aquisição de conhecimentos e que se distingue numa perspetiva de afastamento do lúdico e numa aproximação à obrigatoriedade de fazer tarefas.

Quando questionadas acerca do que valorizam na escola, as crianças mencionam atividades feitas no âmbito do trabalho por projeto e atividades realizadas no âmbito da aquisição de conteúdos diretamente relacionadas com o programa curricular.

Quadro 13 - Perspetiva sobre o que mais gostam na escola.

Categorização	Nº de respostas
Aprendizagem de projeto (exposição, comboio,...)	3
Aprendizagem por conteúdo (“semana da flor”, “gostei do Zbiriguidófilo”)	10

Nota: Algumas vezes os alunos dão mais do que uma resposta ou não respondem.

A aprendizagem de trabalho de projeto está inerente a uma nova forma de aprender, em que a prática cria vontade de agir e de pesquisar. Esta opção metodológica foi mais uma estratégia que usei para permitir aprendizagens significativas e estruturantes.

O 1.º CEB é regido por um programa curricular, com conteúdos obrigatórios e, quando os alunos referem a aprendizagem por conteúdo, mencionam a aprendizagem do Português, do Estudo do Meio ou da Matemática.

Uma vez mais os alunos referiram que tudo lhes agradava na escola, tal como se pode constatar no quadro 14.

Quadro 14 - Perspetiva sobre o que menos gostam na escola.

Categorização	Nº de respostas
“Gosto de tudo”	15
Outras (Não ter companhia, “ficar de castigo”)	3

Nota: Algumas vezes os alunos dão mais do que uma resposta ou não respondem.

O agrado pela escola e o fato de mencionarem aspetos pouco relevantes acerca do que não gostam na escola ajuda-me a constatar que houve uma boa adequação das estratégias utilizadas, promovendo motivação e empenho o que conduziu ao sucesso de novas aprendizagens.

No que diz respeito ao trabalho por projeto, pude concluir que os alunos de 1.º CEB gostam de aplicar esta metodologia na escola por se sentirem mais motivados (quadro 15).

Quadro 15 - Perspetiva sobre Trabalho de projeto.

Categorização	Nº de respostas
Motivação para trabalho por projeto (“porque foi giro”, “porque fizemos arte”, “gostei de fazer entrevistas”, “porque enfeitamos o <i>hall</i> ”, “porque trabalhamos em equipa”...)	19

Nota: Algumas vezes os alunos dão mais do que uma resposta ou não respondem.

A utilização da metodologia referida revelou-se bastante eficaz, pois permitiu aos alunos uma maior autonomia para a aquisição de novos conhecimentos. As sugestões para o desenvolvimento deste trabalho foram sempre repensadas, no sentido de se tornarem estratégias motivadoras. (Consultar os relatos dos alunos que identifiquei no quadro 15).

A adesão da totalidade dos alunos ao trabalho de projeto foi reflexo da preocupação que sempre me acompanhou, no sentido de encontrar estratégias, materiais e atividades que os motivassem e que alimentassem o seu gosto para a sua concretização.

Quando questionadas sobre quem escolhe o que fazer na metodologia de projeto, as respostas obtidas revelam que esta decisão é partilhada pelo aluno e pelo adulto (quadro 16).

Quadro 16 - Perspetiva sobre a tomada de decisões no Trabalho de Projeto.

Categorização	Nº de respostas
Aluno	8
Estagiária	6
Professora	3

Nota: Algumas vezes as crianças dão mais do que uma resposta ou não respondem.

Neste processo de ensino e aprendizagem, é valorizado o papel ativo do aluno, é ele quem deve referir as suas preferências e tomar as decisões, cabendo ao adulto uma atitude de orientador, conducente ao sucesso do aluno.

Este processo permitiu o envolvimento de toda a comunidade educativa, uma vez que contou com a presença de pais, familiares, professores e outros alunos da escola.

Confrontando o quadro 11 e o quadro 16, que nos falam acerca das perspetivas das crianças sobre quem decide o dia-a-dia na sala de JI/1.ºCEB, pude verificar que essa decisão é tomada de igual forma, portanto partilhada entre adulto e criança/aluno.

No que diz respeito ao papel da professora, os alunos nomeiam-na como alguém que faz atividades para a turma, que brinca e que ensina, mas que apoia a aprendizagem. É deste modo perceptível uma pedagogia de colaboração e de participação.

Quadro 17 - Perspetiva sobre o que faz uma professora.

Categorização	Nº de respostas
Ensina	11
Faz atividades	3
Brinca	5
Outros (Reuniões, “Trabalho muito duro”)	2

Nota: Algumas vezes as crianças dão mais do que uma resposta ou não respondem.

O professor, para além do papel que lhe está inerente (ensinar), deve afastar-se do ensino tradicional e expositivo, interagindo com a turma, solicitando constantemente a sua participação, apoiando-se numa interação de todos os agentes.

No que concerne ao papel do aluno, este nomeia-se como um aprendiz que tem de se comportar adequadamente.

Quadro 18 - Perspetiva sobre o que é ser aluno.

Categorização	Nº de respostas
Aprende	8
Comporta-se adequadamente	5
Brinca	3
Frequência obrigatória da escola	2

Nota: Algumas vezes as crianças dão mais do que uma resposta ou não respondem.

Apraz-me salientar que a maioria vê a escola como local de aprendizagem e de preparação para a sua plena integração na sociedade, que tem consciência que deve ter um comportamento adequado e que valoriza “o brincar” como elemento importante no seu desenvolvimento.

6.2.4.4. Confrontações

Durante várias décadas foram realizadas investigações acerca de crianças em idade Pré-Escolar e em 1.ºCEB, com base na experiência do adulto, de pais e educadores, descorando desta forma o papel ativo da criança. No entanto, vários autores defendem que a voz da criança é o melhor meio para construir conhecimento acerca dos aspetos da infância. Assim, podemos dizer que a imagem da criança foi reconstruída como um “ser com competência cognitiva, moral, social, emocional e racional” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 18).

Durante esta pesquisa, baseei-me também na observação realizada durante a prática educativa e nas respostas das crianças às questões colocadas. Estas, permitiram-me compreender melhor o papel da criança como ser ativo e competente,

concordando também com Oliveira-Formosinho (2007, p. 28) ao sugerir que “a escuta, tal como a observação, devem ser um processo contínuo no quotidiano educativo (...), um porto seguro para contextualizar a prática educativa”.

Através deste estudo, foi-me possível constatar que as crianças/ alunos gostam de trabalhar por projeto. O envolvimento e a motivação com que lançavam ideias e participavam nas atividades foi visível. Ao resumir os resultados encontrados, e utilizando uma única expressão, diria que *a brincar se aprende!*

Também a presença do adulto na sala constituiu, e assim deve acontecer, uma mais-valia, uma vez que se trata de uma importante *bengala* para auxiliar e orientar as crianças nas suas decisões. É importante que se criem laços entre todos, de modo a melhorar a relação e facilitar a aprendizagem. Para reforçar esta ideia, Marchão afirma que o papel do educador é o de “(...)promover na criança: o desenvolvimento pessoal e social numa perspetiva de educação para a cidadania; o desenvolvimento global individualizado; a socialização e a aprendizagem de atitudes através da relação e compreensão do mundo (...)” (2012, p. 36).

O ambiente educativo deve também estar organizado, no sentido de promover essa aprendizagem significativa, os materiais e os espaços devem ser adequados e em constante renovação, revelando-se atrativos e estimulantes para as crianças.

Em ambos os contextos foi notória a valorização da escola enquanto local de aprendizagem e de sociabilização, reforçando a ideia de que o papel do aluno/ criança é o de aprendiz ativo e o da educadora/professora de orientadora.

Num olhar retrospectivo importa referir que se pudesse entrevistar novamente as crianças/ alunos, acredito que os resultados seriam mais objetivos. Essencialmente nas entrevistas em contexto de pré-escolar, verifiquei que a forma como coloquei algumas questões, poderão ter limitado as respostas das crianças, daí eu ter sentido maior dificuldade em retirar conclusões das perspetivas das crianças. No contexto de 1.ºCEB, senti mais à vontade em entrevistar os alunos e considero que desta forma fui mais objetiva o que contribuiu para uma melhor compreensão acerca da forma como os alunos veem a escola.

Comparando as respostas obtidas em ambos os contextos, posso concluir que a postura do entrevistador, influencia em grande parte as respostas das crianças.

Em jeito de conclusão, importa salientar a necessidade de dar voz às crianças para compreender as suas perspetivas, conhecer os seus interesses e para as tornar elementos de pleno direito no processo de ensino e aprendizagem.

Considerações Finais

Olhando para todo o meu percurso formativo, posso afirmar que as experiências vividas me permitiram ter contacto com diferentes práticas de ensino-aprendizagem e articular com a prática toda a teoria adquirida ao longo da licenciatura em Educação Básica e deste mestrado em Educação Pré-escolar e 1.º CEB. O cruzamento das experiências vividas com a reflexão e pesquisa que este relatório me proporcionou revelou-se também um aspeto enriquecedor para a minha formação.

A prática é indissociável da profissão docente e é o *in loco* que um professor seleciona as suas estratégias e as adequa ao seu público-alvo. De acordo com Alarcão e Tavares (1987), a abordagem reflexiva “assenta na consciência da imprevisibilidade dos contextos de acção profissional e na compreensão da actividade profissional como actuação inteligente e flexível, situada e reactiva” (p. 35).

Outro aspeto que contribuiu para o sucesso desta experiência foi o trabalho em equipa. Em contexto de pré-escolar, estagiei com uma colega, que acima de tudo é uma grande amiga, o que se tornou muito reconfortante e encorajador, por nos ser possível partilhar e colmatar as falhas uma da outra. Em contexto de 1.ºCEB, foi-nos possível contar com a ajuda de uma terceira colega. Os feitios e personalidades são muito diferentes, mas soubemos sempre aproveitar o melhor que cada uma tinha para oferecer. Enquanto grupo, trabalhamos sempre com o mesmo objetivo e auxiliámo-nos mutuamente. Sentir esse apoio deu-me uma segurança e uma confiança extremas, porque sabia ter as colegas para me auxiliarem.

Também as educadoras e as professoras com quem tive o prazer de contactar me fizeram sentir inserida numa equipa com quem aprendi muito. Segundo Morgado (1999) “o desenvolvimento profissional de cada professor torna-se mais consistente e facilitado num clima de cooperação com os pares, de solidariedade e interajuda face às dificuldades” (p.50). Desta forma, tive a oportunidade de compreender e vivenciar o quanto é importante estar acompanhada por pessoas que nos ajudam, apoiam e nos fazem melhorar constantemente.

A educadora cooperante, com quem tive o prazer e a sorte de trabalhar, foi sempre uma pessoa muito prestável, apoiou-me em todas as decisões e aconselhou-me quanto à viabilidade das minhas propostas. Desde o início que a educadora nos

“abriu todas as portas” para intervirmos. Esta oportunidade foi inicialmente pouco aproveitada, certamente por falta de coragem e alguma insegurança.

Em contexto de 1.º CEB, considero que a professora cooperante, os alunos e o próprio contexto não poderia ter sido melhor.

Saliento também a disponibilidade da professora cooperante que não se furtou ao esclarecimento de dúvidas, ao aconselhamento de temas e à sua adequação à turma.

Sempre que consideraram pertinente, as cooperantes refletiram comigo e com as colegas no sentido de melhorar a nossa prática e de evitar que cometêssemos erros. É importante referir que fomos muito bem recebidas na escola e no JI, o que permitiu uma maior segurança para que se conseguisse desenvolver um trabalho de qualidade.

Numa primeira fase, as intervenções, ainda que partilhadas, deixaram-me um pouco receosa, pois, sendo eu uma das responsáveis pelo desenvolvimento do grupo, senti e sinto a necessidade de planificar de forma bem estruturada toda a minha atuação. No momento de intervir pela primeira vez, a insegurança fez parte da minha postura, mas só por alguns momentos. Com o passar do tempo, tudo se tornou mais fácil e a segurança foi-se instalando a cada intervenção. Notei grandes evoluções na minha postura e senti-me mais segura e com mais facilidade em comunicar com as crianças/alunos.

No ato de planificar tive necessidade de procurar atividades que fossem ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças, de forma a proporcionar momentos de elevado envolvimento e possibilitar uma construção efetiva de aprendizagens. No momento de planificar ficava receosa, parecia que as ideias “fugiam” e temia pela reação das crianças/alunos.

Um dos grandes objetivos a que nos propusemos enquanto grupo, e que atingimos com sucesso em ambos os contextos, foi o de promover atividades que permitissem a transdisciplinaridade e proporcionassem aprendizagens significativas.

Contudo, refletindo sobre as atividades/aulas, muita coisa irei alterar, nomeadamente tempos de espera, repetição exaustiva de atividades e sobretudo assertividade na condução de conversas.

Os objetivos estipulados foram atingidos com sucesso, permitindo o meu crescimento profissional e conferindo-me uma visão mais alargada e crítica neste campo.

No que respeita às experiências de aprendizagem apresentadas, posso referenciar que os temas focados foram de grande interesse para a criança/aluno e para mim, não só no pré-escolar mas também no 1º CEB. Assim, aspetos como a promoção significativa da escrita em contexto pré-escolar ou a valorização do trabalho cooperativo, são certamente estratégias a usar em futuras intervenções.

O trabalho por projeto permite a construção do conhecimento de uma forma mais global, tendo como eixo a aprendizagem significativa. Possibilita ainda o diálogo com a realidade dos alunos, amplia os seus conhecimentos e fomenta a perspetiva de trabalho coletivo entre professores, alunos e comunidade escolar.

O estudo desenvolvido acerca das vozes das crianças também foi um aspeto marcante na minha formação e que me levou a uma aturada reflexão.

Concluo, referindo que a prática pedagógica assume um papel de grande destaque, essencialmente para nós, estagiários, pela pouca experiência e pela insegurança que por vezes surge. No que concerne ao 1.º CEB, este foi o meu primeiro estágio de intervenção, portanto foi a primeira vez que experienciei a realidade do lado oposto aquele que sempre vivenciei.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alves Martins, M. & A. Silva (1999). *Os nomes das letras e a fonetização da escrita*. *Análise Psicológica*. Volume 17, n.º1.
- Amaro, G. (1997). *Qualidade em educação: A avaliação externa das aprendizagens dos alunos em Portugal*. *Inovação 10*.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Bairrão, J. & Tietze, W. (1995). *A Educação Pré-escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de inovação educacional.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora;
- Borrás, L. (2001). *Os Docentes do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico - Recursos e técnicas para a formação no século XXI*. Volume 2. O educando. O centro educativo. Setúbal: Marina Editores.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo veintiuno editores, S.A.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa – uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Freitas, L. & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Homann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Horn, M. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas A organização dos espaços na educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa – para o jardim-de-infância*. Porto: Areal Editores.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Lúcia, A., Carmo, C. & Marcelino, I. (2005). *Questões da prática profissional: Trabalho em grupo e desenvolvimento de competência colaborativas*. In Alonso, L., Roldão, M. C. (2005). *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Almedina.
- Maigre, A. (1994). *A linguagem escrita no jardim-de-infância*. Dinalivro.
- Many, E. & Guimarães, S. (2006). *Como abordar: a metodologia de trabalho de projecto*. Porto: Areal Editores.
- Mata, L (2008). *Literacia Familiar: ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto editora
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita - Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.

- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, C. A. P. (2004). *Ciência – tecnologia – sociedade. Implicações para o processo ensino/aprendizagem decorrentes da planificação, comunicação e avaliação em projetos CTS, com alunos do 3.º e 4.º ano e professores do 1.º CEB*. Dissertação de Mestrado em Educação. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Niza, I. & Martins, M. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta;
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2011) *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, B. S. (2008). *Escutar as vozes das crianças como meio de (re) construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas*.
- Oliveira-Formosinho J. (org.), Lino D. & Niza, S. (2013) *Modelos Curriculares para a educação de infância: construindo a praxis da participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza *Pedagogia (s) da Infância - Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Olson, D. (1994). *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. New York: Cambridge University Press.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.

Pais, A. & Monteiro, M. (1996). *Avaliação – Uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.

Roldão, M. C. (1995). *Estudo do meio no 1.º ciclo. Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Zabalza, M. A. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (2.ª ed.). Rio Tinto: Edições Asa.

Sitografia

(<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>), consultado em julho de 2014.

(<http://www.dge.mec.pt/>), consultado em julho de 2014.

Legislação:

Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007.

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011.

Decreto-lei nº46/86 de 14 de Outubro

Decreto-lei nº 241/2001

Apêndices

Quadro 1 - Cronograma de estágio em contexto de Educação Pré-escolar

2013																				
Mês	Março					Abril					Maio					Junho				
Semana	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Estágio																				
Planificação																				

Legenda quadro 1

- Semanas de estágio
- 1ª Fase – 3 semanas de observação do contexto educativo
- 2ª Fase – 4 semanas de desenvolvimento das práticas pedagógicas
- 3ª Fase – 5 Semanas de desenvolvimento e implementação do projeto

Quadro 2 - Cronograma de estágio em contexto de 1.º CEB

2014																				
Mês	Outubro					Novembro					Dezembro					Janeiro				
Semanas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Estágio																				
Intervenção																				

Legenda quadro 2

- Semanas de estágio
- Semanas de observação
- Semanas de intervenção
- Intervenção por período letivo (manhãs/tardes)
- Intervenção o dia completo
- Intervenção nos três dias
- Preparação festa de natal, responsabilização de toda a comunidade

Quadro 3 – Caracterização do grupo da sala de atividades por idade e por género.

Idade	Sexo		Total
	Feminino	Masculino	
3 Anos	1	2	3
4 Anos	3	10	13
Total	4	12	16

Quadro 4 – Caraterização da rotina diária do grupo.

Rotina diária

8h30 às 9h20	Acolhimento no CAF
9h30 às 10h20	Conversa no tapete (preenchimento das tabelas, canções, histórias, lengalengas)
10h20 às 10h45	Lanche da manhã e recreio
10h45 às 12h00	Realização de trabalhos
12h00 às 13h30	Almoço
13h30 às 15h00	Finalização/ continuação dos trabalhos
15h00 às 15h30	Conversa no tapete
15h30 às 18h00	Lanche, CAF, ou atividades extracurriculares: piscina ou dança

Quadro 5 – Caraterização da rotina diária da turma.

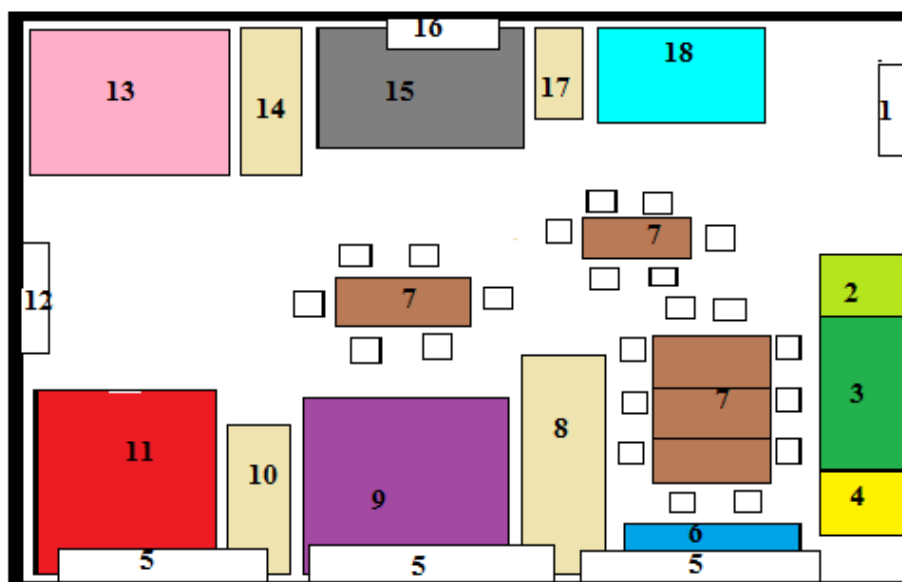
Rotina diária

9h00 às 10h30	Componente letiva
10h30 às 11h30	Lanche da manhã e recreio
11h30 às 12h30	Componente letiva
12h30 às 14h00	Almoço
14h00 às 16h30	Componente letiva
16h30 às 17h00	Lanche da tarde e recreio
17h00 às 18h00	Atividades extracurriculares

Quadro 6 – Caracterização da turma por idade e por sexo

Idade	Sexo		Total
	Feminino	Masculino	
7 Anos	5	12	17
8 Anos	2	1	3
Total	7	13	20

Apêndice 1 – Planta da sala de atividades em contexto de Pré-escolar



Legenda: 1 – Porta de entrada; 2 Cantinho do silêncio; 3 – Bancada de trabalho; 4- Lavatório; 5 - Janelas; 6- Arrumação de material; 7 – Mesas de atividade; 8 – Jogos de peças; 9- Cantinho do quarto; 10 – Material de cozinha; 11 – Cantinho de cozinha; 12 – Porta para o exterior; 13 – Cantinho das construções/Tapete; 14 – Material de construção; 15 – Cantinho da Leitura/Computador; 16 – Passagem para a outra sala; 17 – Jogos manipulativos; 18 – Cantinho dos Carros;

Apêndice 2 – Planificação do projeto “Os conquistadores” em contexto de Pré-escolar

Projeto “Os conquistadores”				
Duração: 5 semanas		Início do projeto: 8 de maio 2013		Nº de crianças: 16
<p>Como surgiu: Este projeto apareceu para responder a algumas questões colocadas pelas crianças no seguimento de uma visita ao Portugal do Pequenos.</p>				
Estratégias	Metodologias	Recursos	Áreas de Conteúdo	Competências
<p>Semana 1</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conversa sobre o mar (“Um marinheiro que ali passou e deixou água e búzios”; - Degustação da água, “de onde virá esta água?”); ✓ História do marinheiro Nelson (representação através de dobragens da história); ✓ Elaboração do chapéu do marinheiro; ✓ Música e dança: “Marcha pirata, cabeça de papel.”; ✓ Transformação do chapéu em barco e posteriormente na camisola do marinheiro; ✓ Teia: “os barcos, o que sabemos e o que queremos saber?”; ✓ Questão para os familiares: Qual o nome dos barcos da época dos Descobrimentos”; ✓ Construção do planisfério; ✓ Marcação dos continentes, da rota e das conquistas portuguesas; ✓ Pesquisas sobre a Constituição do condado de Portucale aos descobrimentos. <p>Semana 2</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Teia: “Construção da caravela”, e divisão das tarefas; 	<p>De acordo com os trabalhos a realizar, as crianças decidem a organização do grupo. São responsáveis e conseguem prever quando é possível/necessário trabalhar em grande ou pequeno grupo ou individualmente. São também as próprias crianças que encontram estratégias de divisão de grupos, usando vários conceitos matemáticos;</p> <p>Grande grupo</p> <p>Esta opção é sempre utilizada em momentos como o acolhimento, a leitura de histórias, a entoação de canções, a organização de ideias e de trabalho e realizar, e também em atividades como as</p>	<p>Água salgada e búzios; Folhas e canetas; Família; Papel engenheiro, lápis de cera, tesouras, cola, cartão, tintas; Pesquisas na internet e enciclopédias; Computador; Milho, algodão, flor de algodão, moedas de chocolate; Gravador áudio; Farinha de milho, fermento, água, sal, etc.</p>	<p>✓ Conhecimento do Mundo</p> <p>✓ Formação Pessoal e Social</p>	<p>Comunicação oral; Desenvolvimento da motricidade; Aquisição de novos saberes; Pesquisa e seleção de informação Capacidade de organização Cooperação; Criatividade; Números e cálculo</p>

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dia da família: A minha árvore da família; ✓ Sala aberta para divulgação do projeto aos familiares durante a festa da família; ✓ Qual foi o primeiro rei do Brasil? ✓ Visualização de uma história “D. Pedro IV – O rei soldado” coleções: Expresso; ✓ A árvore da família de D. Pedro IV/I <p>Semana 3</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação dos pais de uma das crianças, professores de História de Portugal – Clarificação de dúvidas referentes à vida nas embarcações durante as viagens; ✓ Caça ao tesouro “À descoberta do Brasil” ✓ Teia: o que sabemos e o que queremos descobrir sobre o Brasil? ✓ Criação do cantinho da caravela – Organização da sala e das regras do novo cantinho <p>Semana 4</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Pesquisa sobre os produtos vindos do Brasil na época dos Descobrimentos; ✓ Apresentação dos trabalhos realizados; ✓ Visualização de uma história “Brasil, Terra de Vera Cruz” coleções: Expresso; ✓ Para que serve o milho? Todos os tipos de milho fazem pipocas? Experiência na máquina das pipocas. ✓ Audição da música “Conquistador” de Da Vinci ✓ Dramatização: A postura de um conquistador ✓ Dia na cozinha: broa de farinha de milho; <p>Semana 5</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Degustação de frutas de origem brasileira, pesquisa sobre 	<p>degustações, a caça ao tesouro, as danças e dramatizações, etc..</p> <p>Pequeno grupo</p> <p>Neste momento são realizadas atividades que requerem algum tipo de apoio por parte do adulto, mas que exigem também a colaboração entre os pares. Um dos exemplos de atividades realizadas em pequenos grupos são as pesquisas.</p> <p>Trabalho individual</p> <p>Quando a criança precisa que sejam respeitados os seus tempos individuais, com algum apoio por parte dos adultos este é o melhor método. Sendo também uma forma da criança se exprimir sem inibições e se tornar um ser cada vez mais autónomo.</p> <p>Como exemplos de trabalhos</p>		<p>✓ Expressão e Comunicação</p> <p>-Domínio da Expressão Plástica;</p> <p>-Domínio da Linguagem Oral e Escrita;</p> <p>-Domínio da Matemática.</p>	
---	---	--	---	--

<p>este tipo de frutas;</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Os trajes dos marinheiros conquistadores – Pesquisa e elaboração de “chapéus de conquistadores”; ✓ Dança e dramatização; Os sons do oceano; o movimento da caravela no mar; a descoberta das novas terras. ✓ Gravação da música – “Os conquistadores”, adaptada de “Conquistador de Da Vinci” ✓ Elaboração do cinto do conquistador ✓ Teia final do projeto “Os conquistadores” 	<p>realizados individualmente</p> <p>temos, a construção da árvore da família e dos chapéus e cintos de conquistadores.</p>			
<p>Avaliação:</p> <p>Observação direta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação; • Envolvimento nas tarefas; • Cooperação, autonomia e criatividade no trabalho desenvolvido; • Averiguação dos conhecimentos prévios; • Verificação e reflexão de conhecimentos adquiridos com base na teia final; <p>Para a realização deste projeto coube-nos, inicialmente, observar cada criança para assim identificarmos os seus interesses e as suas necessidades. Com base em algumas observações, pesquisa bibliográfica e reflexões, foi-nos possível concluir que uma ação educativa sustentada numa aprendizagem ativa proporciona às crianças aprendizagens mais significativas, tal como pudemos constatar ao longo da nossa ação, uma vez que, os projetos emergiram a partir dos interesses das crianças e constituíram-se como um meio favorecedor da construção de novos saberes.</p>				

Apêndice 3 – Questões de base que sustentam o projeto em contexto de Pré-escolar

Imagem 1 – “o que pensam saber ”

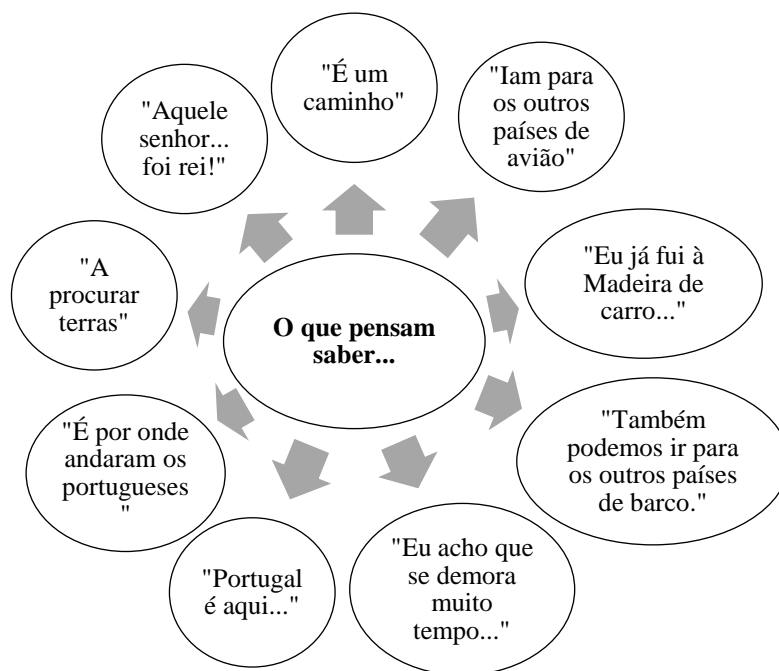


Imagem 2 – “o que queremos descobrir

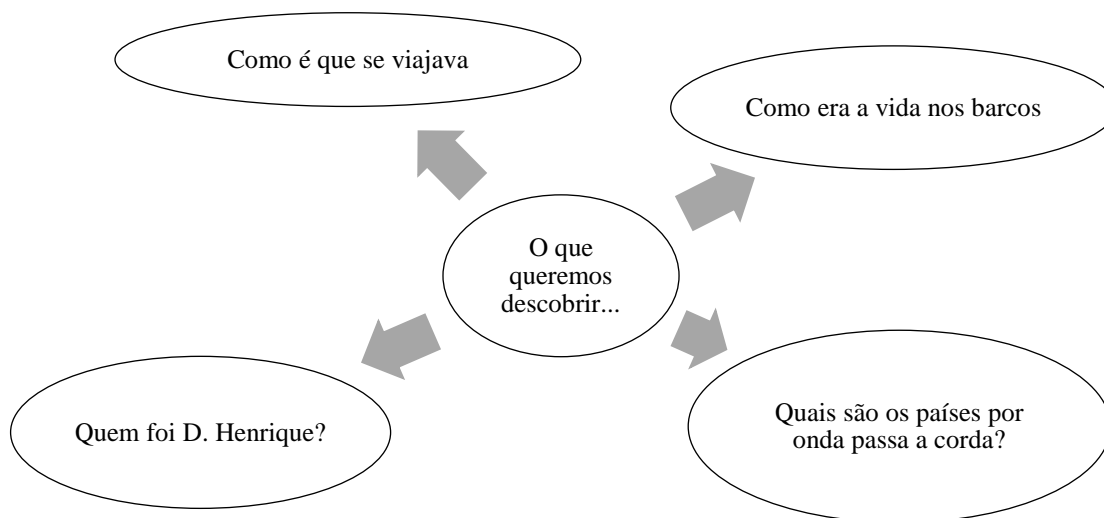


Imagem 3 - “Como vamos pesquisar?”

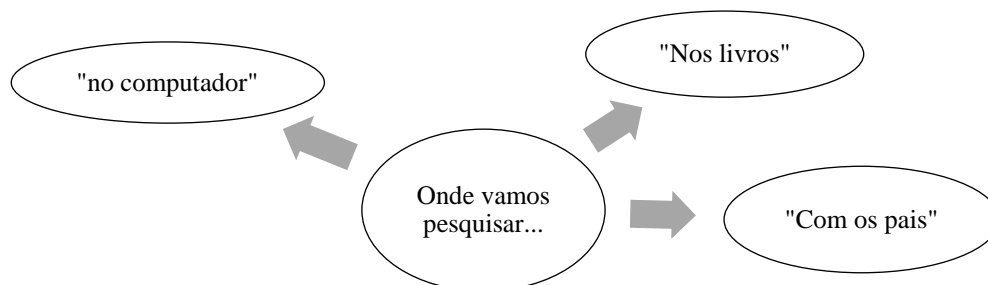
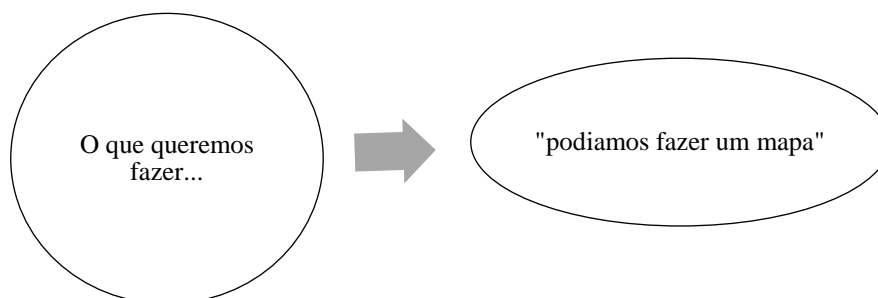


Imagem 4 – “O que queremos fazer”



Apêndice 4 – Resultados do projeto “Os conquistadores”

Imagem 5 – Planisfério com a Rota dos descobrimentos



Imagem 6 – Caravela dos descobrimentos



Imagem 7 – Teia do projeto “Os Conquistadores”



Apêndice 5 – Adaptação da música “Os conquistadores”

Música – Os conquistadores

Na nossa caravela

Fomos navegar

E um novo Mundo

Nós fomos conquistar

E ao longe foi avistado

Este nosso novo aliado

Dizias: não desistas

E alguém gritou “Terra à Vista!”

Já fui ao Brasil,

Praia e Bissau.

Angola e Moçambique

Goa e Macau.

Ai fui até Timor

Já fui um conquistador!

Já fui ao Brasil,

Praia e Bissau.

Angola e Moçambique

Goa e Macau.

Ai fui até Timor

Já fui um conquistador!

Foram dias e dias

E meses e anos no mar

Percorrendo uma estrada de estrelas

A conquistar

(instrumental)

Já fui ao Brasil

Praia e Bissau

Angola Moçambique

Goa e Macau

Ai, fui até Timor

Já fui um conquistador

Já fui ao Brasil

Praia e Bissau

Angola Moçambique

Goa e Macau

Ai, fui até Timor

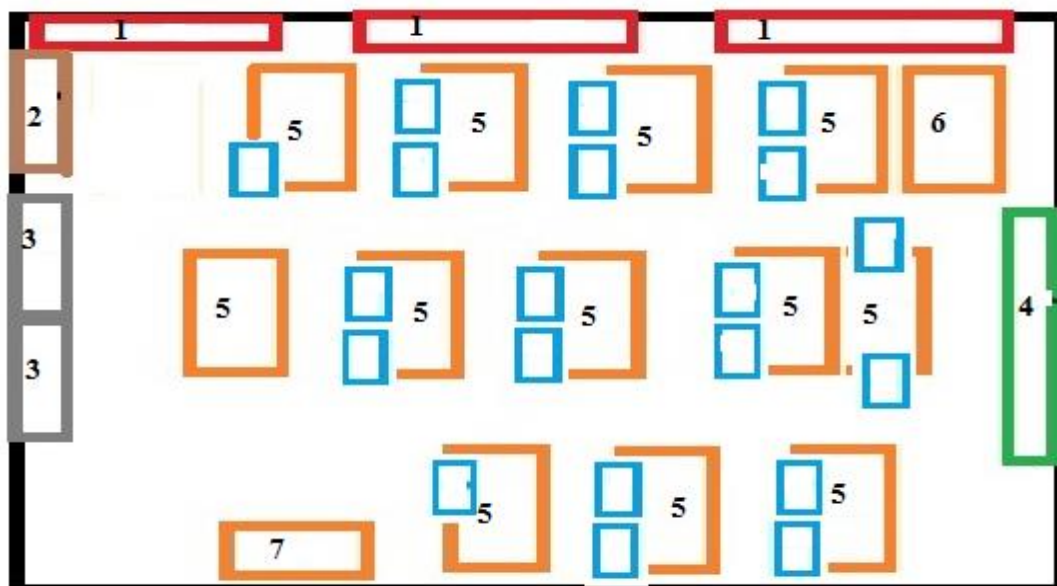
Já fui um conquistador

Fui conquistador

Fui conquistador

Fui conquistador

Apêndice 6 – Planta da sala de aula em contexto de 1.º CEB



Legenda: 1 – Janela; 2 – Porta de entrada; 3 – Armários com material; 4 – Quadro negro; 5 – Mesa dos alunos; 6 – Secretária da professora; 7 – Mesa do material;

Apêndice 7 – Exemplo de planificação que norteou a intervenção em contexto de 1.º CEB**Planificação – 1ª Semana****Ciclo de ensino:** 1º CEB**Ano de escolaridade:** 2º Ano**Áreas curriculares:** Português, Matemática, Estudo do Meio**Horário:** 9h00 às 10h30, 11h00 às 12h30 e 14h00 às 16h00**Dia:** 28/10/2013 (segunda-feira)

Área curricular	Conteúdos de aprendizagem	Objetivos/ Descritores de desempenho	Estratégia/ Atividades	Recursos/ materiais	Avaliação	
					Item	Técnica
Estudo do Meio	A descoberta de si mesmo 1. O seu corpo: • Peso e altura	Reconhecer modificações do seu corpo	Conversa informal sobre a evolução do nosso corpo (crescimento), Sugerir alguns instrumentos de medição para identificarem o seu peso e a sua altura, procedendo ao registo nas respetivas retas numéricas. Registo escrito na ficha. Enquanto os alunos se pesam e se medem e de modo a não haver dispersão, é sugerido que façam a pág. 35 e 36 do manual de EM.	Manual Fichas Balanças Fitas métricas Quadro de giz	Conhecer o seu peso e altura;	Observação direta; Questões orais
Matemática	Números e Operações Sistema de numeração decimal • Arredondamentos	Fazer arredondamento de números à dezena Representar números na reta numérica.	A partir da reta numérica dos pesos, é sugerido que se proceda ao arredondamento dos valores à casa das dezenas mais próximas. Construção de uma tabela. Prosseguir com a consolidação do tema, no manual pág. 35 e no livro de fichas pág. 25 exercício 1 e 2;	Reta numérica do peso e da altura	Ser capaz de arredondar qualquer número;	Registo escrito; Questões orais;

Português	Oralidade	Apropriar-se de novas palavras,	Leitura em silêncio do excerto do livro “O Tiago é muito alto” de Mymi Doinet e Nanou;	Marcadores	Saber escutar o texto ouvido e compreende-lo;	Realização de uma ficha; Observação direta; Questões orais
	Leitura	Referir o essencial do texto ouvido	Leitura realizada pela professora estagiária em voz alta;		Apropriar-se de novos vocábulos;	
	Escrita	Utilizar progressivamente a entoação e ritmo	Análise do excerto; Interpretação dos elementos do texto (título, imagem, autor);		Ler corretamente;	
	Gramática	Usar vocabulário adequado	Leitura em voz alta de partes do texto pelos alunos; Interpretação oral do texto;		Explicitar regularidades no funcionamento da língua;	
	<ul style="list-style-type: none">Família de palavras	Responder a perguntas	Realização de uma ficha de trabalho, para consolidação dos conhecimentos adquiridos (registo de questões sobre o texto, descrição de características, organização de frases, família de palavras);		Monitorizar a compreensão do texto lido;	
		Identificar o sentido global de textos.	Realização de um jogo intitulado “O jogo das características”, onde as crianças desenvolvem o modo como se expressam e adquirem novo vocabulário. Consiste em um/a aluno descrever um colega através das suas características físicas, de maneira que o grupo perceba o/a aluno/a descrita.		Participação e avaliação do comportamento na sala de aula;	
		Praticar a leitura silenciosa.	Pretende-se que o grupo responda ordenadamente pedindo a palavra;		Interesse e motivação pelo tema;	
		Ler pequenos trechos em voz alta.			Participação individual e cooperação com os colegas;	
		Elaborar a descrição de uma pessoa.				
		Identificar palavras da mesma família				
	Descobrir regularidades;					

Dia: 29/10/2013 (terça-feira)

Área curricular	Conteúdos de aprendizagem	Objetivos/ Metas de aprendizagem	Estratégia/ Atividades	Recursos/ materiais	Avaliação	
					Item	Técnica
Português	Compreensão oral	Apropriar-se de novas palavras,	Leitura realizada pela professora aos alunos de um texto do manual intitulado “A menina sem fome” de Mª Cândida Mendonça do manual pág. 42;	Manual	Saber escutar o texto ouvido e compreende-lo; Apropriar-se de novos vocábulos; Ler corretamente; Explicitar regularidades no funcionamento da língua; Participação e avaliação do comportamento na sala de aula; Interesse e motivação pelo tema; Participação	Realização de uma ficha; Observação direta; Questões orais
	Expressão oral	Referir o essencial do texto ouvido		Fichas		
	Leitura	Utilizar progressivamente a entoação e ritmo	Leitura em silêncio; Leitura em voz alta de partes do texto pelos alunos; Interpretação oral do texto;	Quadro de giz		
	Escrita	Usar vocabulário adequado	Realização da ficha de trabalho acerca do texto, disponibilizada no manual na pág. 43 e consolidação de conhecimentos (registo da compreensão à leitura, os significados e os sons “am, em, im, om e um”);	Maxilar		
	Gramática	Responder a perguntas	Prosseguir para o livro de fichas, pág. 15.	Dente molar		
	• Descobrir a ocorrência de m antes de p e b	Identificar o sentido global de textos.	Conversa com os alunos sobre hábitos que devem ter em conta depois de comer.	Dente incisivos		
		Praticar a leitura silenciosa.	Reunião de palavras que tenham em comum um mesmo campo lexical;	Dente canino		
		Ler pequenos trechos em voz alta.		Escova de dentes		
		Descobrir regularidades		Pastas de dentes		
		Identificar os sons da palavra e estabelecer as correspondências som/letra, letra /som;				

					individual e cooperação comos colegas;	
Estudo do Meio	<p>A descoberta de si mesmo</p> <p>A saúde do seu corpo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Higiene oral 	<p>Reconhecer modificações do seu corpo</p> <p>Tomar consciência de hábitos de higiene diária</p>	<p>Conversa com o grupo sobre higiene oral;</p> <p>Amostra dos vários tipos de dentes;</p> <p>Demonstração de como lavar os dentes</p> <p>Realização de uma ficha de trabalho para consolidação dos conceitos aprendidos;</p>		<p>Saber fazer a higiene oral;</p> <p>Reconhecer</p> <p>Características da dentição</p>	<p>Observação direta;</p> <p>Questões orais;</p>

Matemática	<p>Organização e Tratamento de Dados</p> <p>Representação de conjuntos</p> <p>Representação de dados</p> <p>Interpretar representações de conjuntos de dados</p>	<p>Determinar a reunião e a interseção de dois conjuntos.</p> <p>Construir e interpretar diagramas de Venn.</p> <p>Ler tabelas, gráficos de pontos e pictogramas em diferentes escalas.</p> <p>Recolher dados utilizando esquemas de contagem (<i>tally charts</i>) e representá-los em tabelas</p> <p>Representar dados através de gráficos de pontos e de pictogramas.</p> <p>Organizar conjuntos de dados em diagramas de Venn.</p> <p>Construir e interpretar gráficos de barras.</p>	<p>Ficha de trabalho para consolidação de conceitos relacionados com diagramas, pictogramas e gráficos, partindo da situação real de sala de aula, (cor das escovas de dentes de alunos e professoras);</p> <p>Prosseguir com a consolidação para o livro de fichas pág. 27 e 28;</p>		<p>Ser capaz de criar e interpretar gráficos e diagramas de Venn;</p>	<p>Realização de ficha;</p> <p>Observação direta;</p> <p>Questões orais;</p>
------------	---	---	---	--	---	--

Dia: 30/10/2013 (quarta-feira)

Área curricular	Conteúdos de aprendizagem	Objetivos/ Metas de aprendizagem	Estratégia/ Atividades	Recursos/ materiais	Avaliação	
					Item	Técnica
Matemática	<p>Números e Operações</p> <p>Sistema de numeração decimal</p> <p>Sequências e regularidades</p>	<p>Designar cem unidades por uma centena e reconhecer que uma centena é igual a dez dezenas.</p> <p>Ler e representar qualquer número natural até 1000.</p> <p>Identificar o valor posicional dos algarismos que o compõem.</p> <p>Resolver problemas envolvendo a determinação de uma lei de formação compatível com uma sequência parcialmente conhecida.</p>	Realização de uma ficha para consolidar conhecimentos.	<p>Manual</p> <p>Fichas</p> <p>Roda dos alimentos</p> <p>Imagens de diversos alimentos</p> <p>Abóboras</p> <p>Quadro de giz</p> <p>Marcadores</p>	<p>Conhecer e aplicar a centena, dezena e a unidade;</p> <p>Cálculo mental;</p> <p>Ser capaz de arredondar qualquer número</p>	<p>Realização de ficha de consolidação;</p> <p>Observação direta;</p> <p>Questões orais;</p>

Português	<p>Compreensão oral</p> <p>Expressão oral</p> <p>Leitura</p> <p>Escrita</p> <p>Gramática</p>	<p>Apropriar-se de novas palavras,</p> <p>Referir o essencial do texto ouvido</p> <p>Utilizar progressivamente a entoação e ritmo</p> <p>Usar vocabulário adequado</p> <p>Responder a perguntas</p> <p>Identificar o sentido global de textos.</p> <p>Praticar a leitura silenciosa.</p> <p>Ler pequenos trechos em voz alta.</p> <p>Descobrir regularidades</p>	<p>Leitura realizada pela professora aos alunos de um texto criado pelas professoras estagiárias, intitulado “A roda dos alimentos”;</p> <p>Leitura em silêncio;</p> <p>Leitura em voz alta de partes do texto pelos alunos;</p> <p>Interpretação oral do texto;</p> <p>Realização da ficha de trabalho acerca do texto, e de conhecimentos adquiridos acerca do tema - consolidação;</p>	<p>Saber escutar o texto ouvido e compreende-lo;</p> <p>Apropriar-se de novos vocábulos;</p> <p>Ler corretamente;</p> <p>Explicitar regularidades no funcionamento da língua;</p> <p>Monitorizar a compreensão do texto lido;</p> <p>Participação e avaliação do comportamento na sala de aula;</p> <p>Interesse e motivação pelo tema;</p> <p>Participação individual e cooperação com os colegas;</p>	<p>Realização de uma ficha;</p> <p>Observação direta;</p> <p>Questões orais</p>
-----------	---	--	---	---	---

Estudo do Meio	<p>A descoberta de si mesmo</p> <p>A saúde do seu corpo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Alimentação saudável 	<p>Identificação dos alimentos indispensáveis a uma vida saudável;</p> <p>Identificação dos grupos da roda alimentar</p>	<p>Preenchimento de uma roda dos alimentos; A roda foi previamente construída pelas professoras estagiárias e os alunos um a um vão buscar um elemento previamente recortados e tem de o situar no grupo correspondente.</p> <p>Enquanto isso fazem a pág. 39 do manual e prosseguem para o livro de fichas pág. 15.</p> <p>Proposta aos alunos para realizar algumas abóboras alusiva ao dia de halloween, esta proposta integra-se no âmbito da expressão plástica. Pretende-se que o grupo reconheça a origem, a tradição bem como algumas músicas associadas ao tema.</p>		<p>Separação dos alimentos de acordo com o seu grupo;</p> <p>Criatividade na elaboração da abóbora;</p>	<p>Observação direta;</p>
----------------	--	--	---	--	---	---------------------------

Apêndice 8 – Questões de base que sustentam o projeto em 1.ºCEB

Imagem 8 - Teia de temas a explorar sobre a freguesia

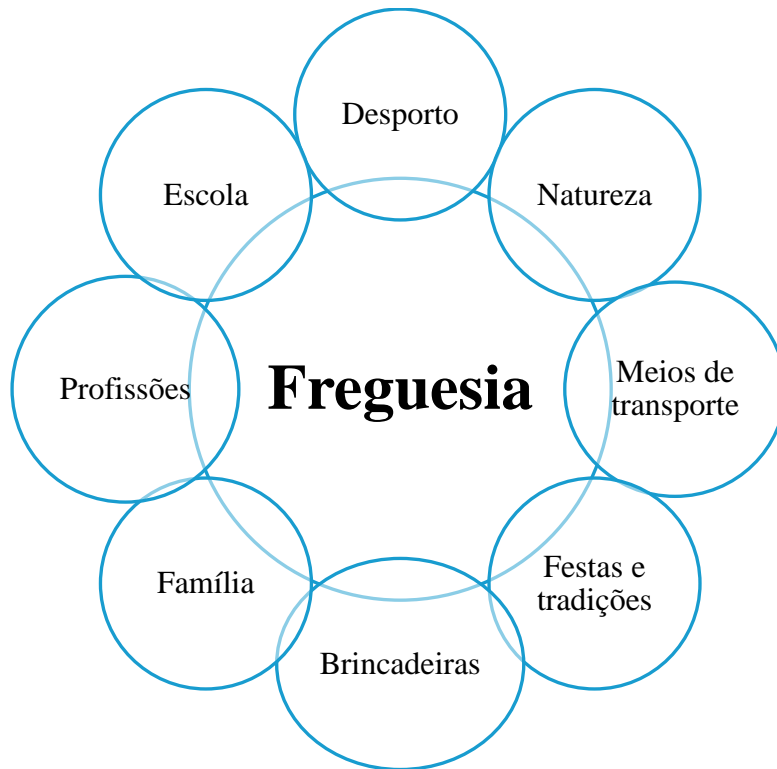


Imagem 9 – Teia para organização da exposição

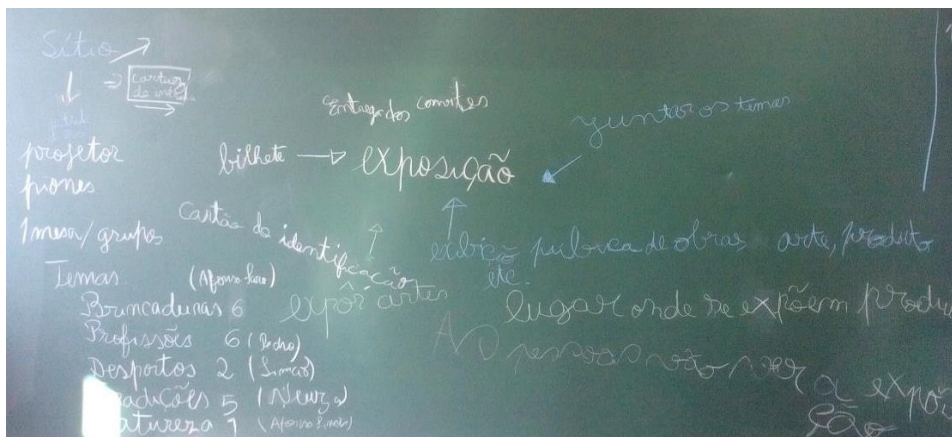


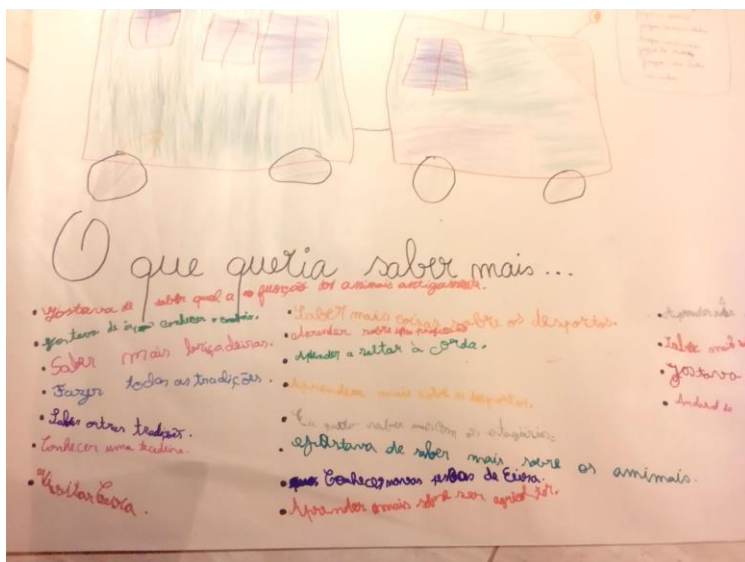
Imagem 10 – Seleção de fotografias da exposição



Imagem 11 – Teia do projeto “Os antepassados da freguesia”



Imagem 12 – “O que queria saber mais...”



Apêndice 9 – Tentativas de escrita em contexto de Pré-escolar

Imagem 13 – Tentativa de escrita do nome Xavier



Imagem 14 – Aproximação de escrita do nome Inês

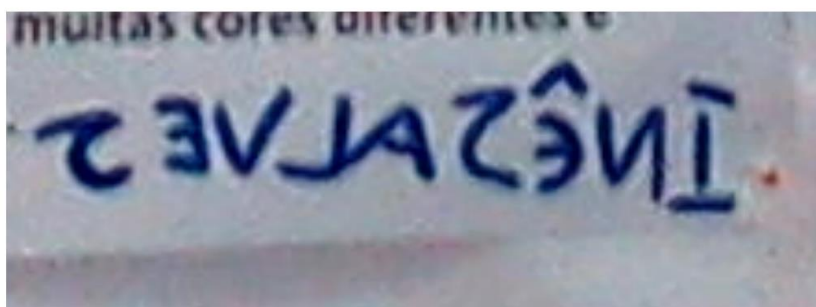
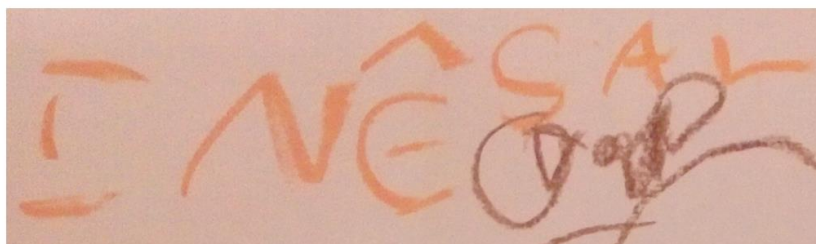
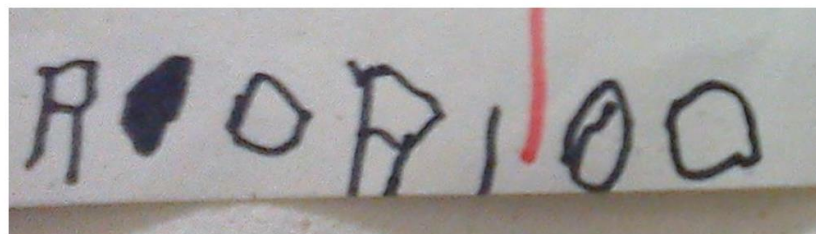


Imagem 15 – Aproximação de escrita do nome Rodrigo



Apêndice 10 – Cantinhos como espaços de oportunidades – II

Imagem 16 – Elementos com que as crianças interagem



Apêndice 11 – Planificações JI vs Escola

Imagem 17 – Exemplos de planificações em contexto de Pré-escolar em teia

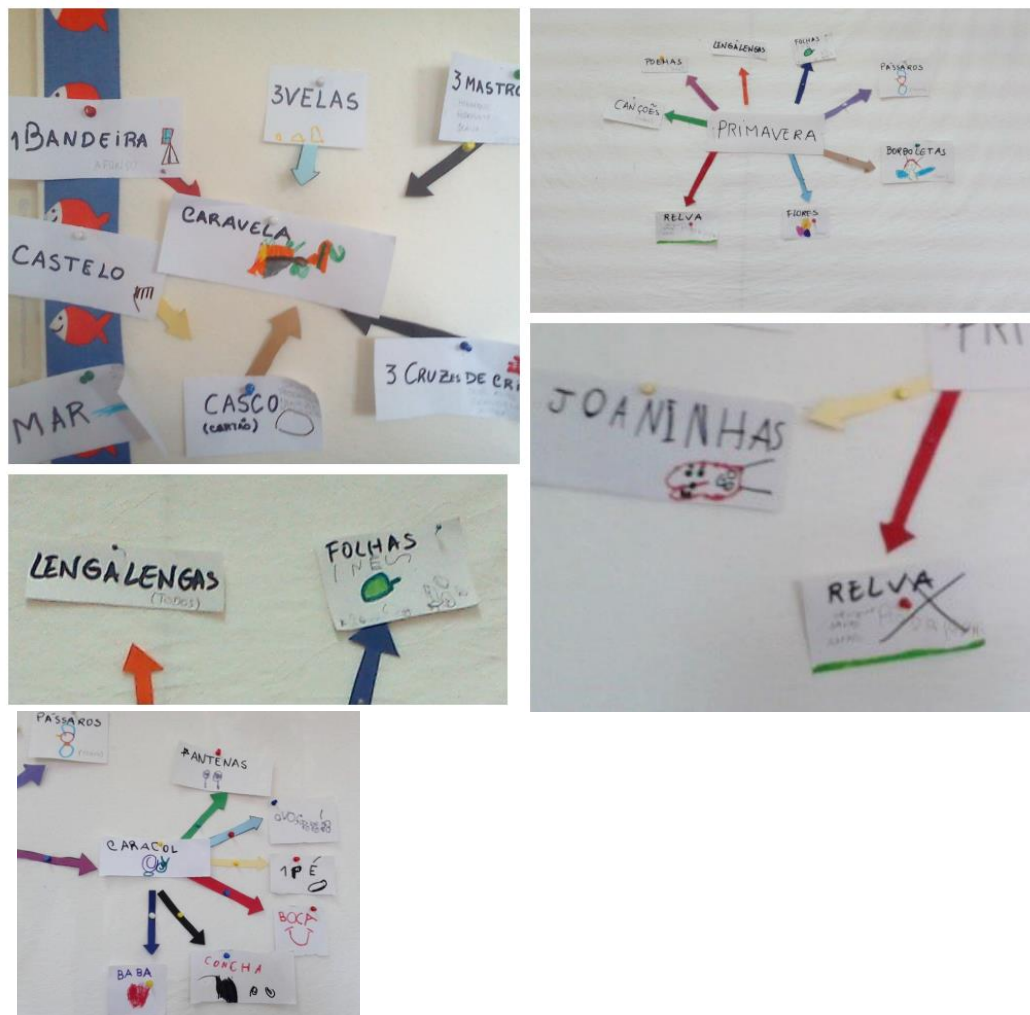


Imagem 18 – Exemplo de planificação em contexto de 1.ºCEB



Apêndice 12 – Trabalho Cooperativo em contexto de 1.º CEB

Imagem 19 – Exemplo de atividades de trabalho cooperativo – Atividade superior esquerda: elaboração da cabaça do Halloween; Atividade superior direita: Fila das alturas; Atividade inferior esquerda: Dramatização São Martinho; Atividade inferior direita: Reciclagem de papel;



Imagem 20 – Jogos de cooperação

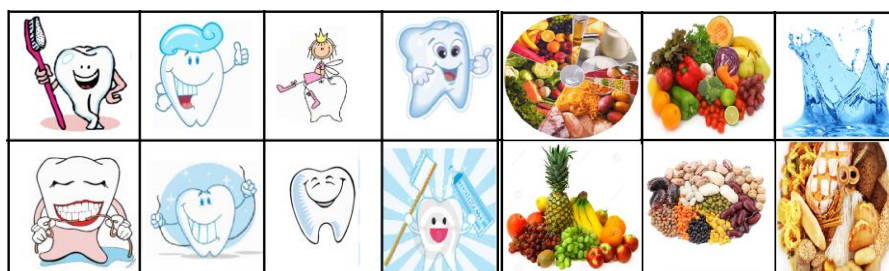


Apêndice 13 – Estratégias motivacionais

Imagem 21 - Exemplo de elementos usados para motivar os alunos – A maior flor do mundo, fábrica das palavras, atividades dos arredondamentos com os pesos, material multibásico e jogos



Imagem 22 - Exemplo de autocolantes do sistema de créditos



Apêndice 14 – As vozes das crianças - Guião de entrevistas

Guião de entrevista em contexto Pré-Escolar

- Gostas de vir à escola?
- O que vens fazer à escola?
- O que mais gostas de fazer?
- O que menos gostas de fazer?
- Onde mais gostas de brincar?
- Quem escolhe o que fazer na escola?
- Quem escolhe o que fazer na escola?

Guião de entrevista em contexto 1º CEB

- Gostas de vir à escola? Porquê?
- O que vens cá fazer?
- O que mais gostas de fazer?
- O que menos gostas de fazer?
- O que é ser aluno?
- O que é ser professor?
- Gostaste de trabalhar no projeto? Porquê?
- Quem é que tomava as decisões no projeto?
- Acham que o projeto foi vantajoso?

Apêndice 15 – As vozes das crianças – Exemplo de entrevista transcrita em contexto de Pré-escolar

Entrevista F

E: Entrevistadoras.

F1: Menino de 4 anos, 2º ano no

Jardim de Infância.

F2: Menino de 4 anos, 2º ano no

Jardim de Infância.

Duração:2,02 min.

E: Gostam de vir à escolinha?

E1: Sim.

E: Gostam? Gostas de vir à escolinha?

E2: Sim, porque... mas não gosto de vir à escolinha no tempo que sou o chefe. Não gosto.

E: E o que é que tu gostas mais de fazer na escolinha?

E2: Ah...brincar com os amigos.

E: E tu o que é que gostas mais de fazer na escolinha?

E1: Fazer desenhos.

E: Fazer desenhos. E mais?

E1: Brincar.

E2:Ah ((Risos)) Ah, mas a minha parte também preferida é almoçar e lanchar.

E1: e jogar com os amigos.

E: Então e o que é que vocês não gostam nada de fazer aqui na escolinha?

E2: Ah... cair e *inaudível*

E: Cair de onde?

E2: Cair... cair do sofá ((risos)).

E: Não gostas de cair ali do sofá? Do sofá da leitura?

E2: ((Risos)).

E: Então e tu o que é que não gostas de fazer?

E1: Nada.

E: Não há nada que não gostes de fazer? Gostas de fazer tudo é isso?

E1: Sim.

E: E qual é o sítio que vocês gostam mais de brincar aqui na escolinha?

E2: Lá fora.

E: Lá fora. E tu **E1**?

E1: Aqui.

E: Aqui dentro? Em algum cantinho em especial? Qual?

E1: A caravela.

E: E quem é que vocês acham que escolhe e decide os trabalhos que vocês têm de fazer cá na escolinha?

E2: É o chefe!

E: E é só o chefe ou há mais alguém?

E1: Mais alguém!

E2: A Isabel ((Educadora))! E as estagiárias!

E: E tu o que achas? Quem é que decide?

E1: O Rodrigo ((colega)).

E: É o Rodrigo que decide quando vamos brincar, ou quando pudemos trabalhar, é o Rodrigo que decide?

E1: Sim.

E: E mais alguém?

E1: Não.

E: É só o Rodrigo?

E1: Sim.

Apêndice 16 – As vozes das crianças – Exemplo de entrevista transcrita em contexto de 1.º CEB

Entrevista D

E: Entrevistadoras.

D1: Aluno de 7 anos, 2º ano da escola

D2: Aluno de 7 anos, 2º ano da escola

Duração: 7,35 min

E: Vocês gostam de vir à escola?

D1: Sim

D2: Gosto

E: E porque é que gostam de vir à escola?

D1: Então porque aprendemos a fazer coisas.

E: Que coisas?

D1: Trabalhos

D2: Matemática, português

D1: Estudo do meio

E: Só?

D2: Atividades giras

E: E o que é isso de atividades giras?

D2: São jogos...

E: Lembram-se de mais alguma?

D1: Os números

D2: ímpares

D1: ímpares e pares

E: Boa, e o que é que vêm cá fazer mais a escola?

D1: Brincar

D2: no recreio

E: E quais são as atividades mais giras que gostaram de fazer?

D1: Todas

D2: todas

E: Mas têm alguma preferida?

D1: Eu gosto de todas

D2: Eu também

E: Então e há alguma que gostes menos?

D1: Não

E: E tu Afonso?

D2: A mesma coisa!

E: E lembra-se daquela atividade que fizemos na sala... que no fim até fizemos uma exposição?

D2: Sim, os antepassados de Ceira

E: Que era o quê

D2: tema

D1: Comboio

E: Era o nosso projeto. E gostaram de trabalhar neste projeto?

D2: Sim, eu adorei.

D1: Eu também

E: E porquê? O que é que vocês gostaram?

D1: Então, porque ficou o hall todo enfeitado de exposição e os vídeos

E: E o que é que gostaram de fazer mais nesse projeto?

D2: Todas as coisas

E: Conseguem dizer uma que tenham gostado muito muito muito?

D2: Eu já sei, aquilo dos sinais, que tínhamos uma equipa e que andamos lá fora...

E: O peddy papper é isso?

D2: Sim

E: E em relação a este projeto dos antepassados de Ceira?

D2: Gostei de fazer o meu projeto

E: Qual era o teu projeto, recorda-me?

D2: A natureza

E: E mais, o que é que gostaste de trabalhar no projeto?

D2: De quando foi o dia da exposição

E: Gostaste de organizar a exposição?

D2: Sim

D1: Eu também, tenho uma coisa.

E: Então o que é que gostaste mais no projeto?

D1: Do arroz doce

E: Então e expliquem-me agora quem é que tomava as decisões no projeto?

Quem é que decidia?

D2: Vocês

D1: Nós

E: Vocês D1?

D1: Não, nós todos...

D2: E a professora.

E: E dos projetos que foram para casa quem é que decidiu?

D2: Eu!

E: Vocês acham então que a professora também ajudou muito no projeto é isso?

D1: Sim

D2: Sim

E: E para além desta ajuda que a professora nos deu, em que é que ela nos ajuda mais?

Qual é o papel dela?

D2: Aprender

E: Dá professora? O que é que faz a professora?

D1: Dá nos trabalhos para nos fazermos, para aprendermos coisas, para nos explicar

E: E na tua opinião D2?

D2: A mesma coisa.

E: A professora ensina quem?

D1: A nós todos...

D2: Alunos

D1: Alunos

E: E o que fazem os alunos?

D1: Trabalhamos

D2: Sim, trabalhamos

E: Só trabalham?

D1: Fazemos desenhos,

D2: De vez em quando fazemos fichas de avaliação e de treino

E: E é só fichas?

D1: Não! Também é do livro de matemática, português e estudo do meio.

D2: E material

E: E qual é que é esse material?

D1: A borracha

D2: O lápis

D1: Os lápis de cor

D2: Algumas canetas

D1: E a régua

E: E não fazem mais coisas? A matemática a estudo do meio sem pegarem no livro?

D1: Não

D2: Não

D1: Também fazemos o livro de fichas.

E: E para além dos livros, usam outros materiais para dar a matemática, o português?

D2: Eu às vezes tento fazer contas lá fora

E: E mais? Outra maneira de aprender o português a matemática, o estudo do meio, a educação física?

D2: a educação física é lá fora no campo...

E: E como é que podemos dar estas aulas de maneira diferentes, sem usar o manual?

D1: Também é outras coisas na matemática...

D2: Eu no meu tablet, tenho jogos para aprender.

D1: Eu no meu tablet, tenho contas e posso fazer lá mesmo.

D2: Eu já sei fazer contas de dividir

D1: E lá posso fazer contas de muitos números, depois somo aquilo tudo e tenho o resultado.

E: Então resumindo, vocês gostam de vir á escola?

D1: Sim

D2: Sim

E: E conseguem agora dizer alguma coisa que mais gostem?

D1: Não é tudo!

D2: É tudo