

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Rosana Domingues Rodrigues

Dois Mundos: Aprender para Ensinar e Ensinar para Aprender

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

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Maria de Fátima Neves

Arguente: Prof. Doutora Madalena Baptista

Orientador: Prof. Doutora Vera do Vale

Março, 2017

Aos professores da Escola Superior de Educação de Coimbra que contribuíram para a minha aprendizagem e formação ao longo do mestrado, mas em especial à Professora Doutra Vela do Vale e ao Professor Mestre Philippe Loff, pela orientação e apoio concedidos durante a realização deste relatório.

À minha família pelo carinho, compreensão e incentivo dados ao longo de todo o meu percurso.

Por último quero agradecer aos grupos de crianças com quem tive o prazer de trabalhar.

Dois Mundos: Aprender para Ensinar e Ensinar para Aprender

Resumo: A temática do processo de ensino-aprendizagem/ensinar-aprender tem sido objeto de investigação ao longo do tempo, desde a Antiguidade, por diversos pensadores e autores. É ideia comum entre eles que os agentes e participantes com mais relevo neste processo são os educadores, os professores, as crianças e a família. Os pensadores da educação são unânimes em colocar uma tónica especial na família, tendo em conta que a criança é produto do contexto que a rodeia, muito em especial, da sua família, uma vez que é no seio familiar que ela passa a maior parte do seu tempo.

No contexto das relações interpessoais que se estabelecem com a criança, é ponto assente que estas devem ser pautadas pelo respeito, pela compreensão, pela ajuda mútua, pela confiança e pela segurança. Só neste ambiente marcado por uma lógica de organização e estruturação é que é possível levar a cabo um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

Assim, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, foi realizado o presente relatório que tem como principal objetivo analisar de uma forma crítico-reflexiva, as experiências e aprendizagens assimiladas após o primeiro contacto com a realidade escolar, em ambos os estágios.

Para satisfazer o objetivo do relatório, a organização do mesmo encontra-se estruturado em duas partes, sendo que a Parte I se prende com a caracterização dos contextos socioeducativos e algumas vivências do estágio. Por sua vez, na Parte II são abordadas as experiências-chave que enriqueceram o meu percurso formativo e o desenvolvimento de competências e capacidades pessoais, académicas e profissionais.

As reflexões dos estágios e das experiências-chave foram fundamentadas nas vivências assimiladas durante esta fase e, também, assentes nas conceções de autores considerados relevantes para a compreensão das temáticas em causa.

Palavras-chave: 1.º Ciclo do Ensino Básico, Experiências de Aprendizagem, Educação Pré-Escolar, Abordagem de Mosaico, Pedagogia Participativa, Processo de Ensino e Aprendizagem, Transição Pré-Escolar – 1º CEB.

Índice

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITENERÁRIO FORMATIVO.....	5
Capítulo 1 - Educação Pré-Escolar	7
1.1 Contexto institucional	7
1.2 Caraterização e organização da instituição.....	8
1.3 Organização do ambiente educativo	9
1.3.1 Organização do tempo pedagógico	9
1.3.2 Organização do espaço pedagógico	13
1.4 Caraterização do grupo.....	16
1.5 Itinerário formativo	18
1.5.1 Fase I – Reconhecimento do contexto educativo.....	18
1.5.2 Fase II – Integração na ação pedagógica.....	26
1.5.3 Fase III – Implementação e gestão do projeto pedagógico	27
1.5.4 Reflexão do percurso formativo	43
Capítulo 2 - 1.º Ciclo do Ensino Básico	47
2.1 Contexto institucional	47
2.2 Caraterização e organização da instituição.....	48
2.3 Organização do ambiente educativo	49
2.3.1 Organização do espaço pedagógico	49
2.4 Caraterização do grupo-turma	52
2.5 Itinerário formativo	54
2.5.1 Fase I – Reconhecimento do contexto educativo.....	54
2.5.2 Fase II – Integração na ação pedagógica.....	57
2.5.3 Fase III – Implementação e gestão do projeto pedagógico	58
PARTE II - EXPERIÊNCIAS-CHAVE.....	67
Capítulo 3 - Experiências-chave em Educação Pré-Escolar.....	69

3.1	Dificuldades de integração	69
3.1.1	Relato da experiência-chave.....	69
3.1.2	Reflexão e contextualização teórica	71
3.2	Envolvimento familiar	76
3.2.1	Relato da experiência-chave.....	76
3.2.2	Reflexão e contextualização teórica	78
3.3	Abordagem de Mosaico	81
3.3.1	Fase I – Recolha dos dados	83
3.3.2	Fase II – Reflexões e triangulação dos dados	85
3.3.3	Fase III – Decisão	89
Capítulo 4 - Experiência-chave transversal ao contexto de educação pré-escolar e ensino do 1º CEB – Integração entre alunos de ambos os níveis.....		91
4.1	Relato da experiência-chave.....	91
4.2	Transição entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico	93
Capítulo 5 - Experiências-chave em ensino do 1.º CEB.....		101
5.1	Primeira Experiência - Aluno com Necessidades Educativas Especiais	101
5.1.1	Relato da experiência-chave.....	101
5.1.2	Deteção precoce de dificuldades de aprendizagem no 1.º CEB.....	104
5.1.3	A formação dos professores e as dificuldades de aprendizagem ...	108
5.2	Segunda Experiência - Aluno com comportamentos disruptivos e falta de acompanhamento familiar	111
5.2.1	Relato da experiência-chave.....	111
5.2.2	O impacto do modelo familiar no desenvolvimento de competências da criança do 1.º CEB.....	114
5.2.3	Modelos familiares e apoio ao desenvolvimento cognitivo das crianças	119
5.2.4	Interação escola-família	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS		125

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	131
APÊNDICES	145
Figuras.....	147
Autorizações.....	165
Fichas 1º. CEB.....	167
Planificações 1º. CEB	177
Entrevistas da Abordagem de Mosaico	213
Planificações Pré-Escolar.....	227
Dados Recolhidos na Abordagem de Mosaico	237

Abreviaturas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AE – Agrupamento de Escolas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF – Componente de Apoio à Família

CDC – Convenção sobre os Direitos da Criança

DA – Dificuldades de Aprendizagem

EE – Encarregados de educação

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

MP – Metodologia de Projeto

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PCT – Projeto Curricular de Turma

PE – Projeto Educativo

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

PTT – Plano de Trabalho de Turma

QI – Quociente Intelectual

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

UC – Unidade Curricular

Índice de Figuras

Figura 1 - Legenda do percurso efetuado pelas crianças.....	147
Figura 2 - Percurso efetuado pelas crianças no circuito.....	147
Figura 3 - Cobra "Sissi" elaborada pelas crianças.	147
Figura 4 - Pintura da caixas de ovos para realizar a crocodila Camila.	147
Figura 5 - Junção das caixas de ovos para a formação do corpo da crocodila Camila.	147
Figura 6 - Cabeça do crocodilo Danilo.	148
Figura 7 - Crocodilo Danilo construído.....	148
Figura 8 - Crocodila Camila construída.	148
Figura 9 - “Apresentação” da crocodila	148
Figura 10 - Desenho "o que mais gosto" (Abordagem de Mosaico).....	149
Figura 11 - Desenho "o que mais gosto" (Abordagem de Mosaico).....	149
Figura 12 - Desenho acerca da história “os ovos misteriosos”......	149
Figura 13 - Desenho acerca da história "os ovos misteriosos".	149
Figura 14 - Máscara usada na coreografia do crocodilo Danilo para a festa final.	150
Figura 15 - Lembrança oferecida às crianças no âmbito do tema do projeto.....	150
Figura 16 - Coreografia do Crocodilo Danilo na festa final.	150
Figura 17 - Crianças com a máscara do Crocodilo Danilo para usar na coreografia.	150
Figura 18 - Filhos do Crocodilo Danilo e da Crocodila Camila.	150
Figura 19 - Manta Mágica na fase inicial.	150
Figura 20 - Espaço “o que menos gosto" (Abordagem de Mosaico).	151
Figura 21 - Atividade pontual "O Meu Jardim"......	151
Figura 22 - Manta Mágica concluída.	151
Figura 23 - Desenho "o que menos gosto" (Abordagem de Mosaico).	151
Figura 24 - Ovos construídos.....	152
Figura 25 - Construção dos ovos donde nascem os crocodilos.	152
Figura 26 - Habitat dos crocodilos na fase de construção.	150
Figura 27 - Realização do habitat dos crocodilos.	150

Figura 28 - Materiais para a construção do pequeno jardim.	152
Figura 29 - Apresentação do trabalho desenvolvido pelas crianças aos encarregados de educação (forma de divulgação do trabalho realizado).	153
Figura 30 - Tartaruga "Guga" amiga dos crocodilos.	153
Figura 31 - Teia de conceitos na fase inicial.	153
Figura 32 - Teia de conceitos fase final.	153
Figura 33 - Construção da Maria Castanha.	154
Figura 34 - Maria Castanha realizada.	154
Figura 35 - Maria Castanha realizada para afixar na sala de aula.	154
Figura 36 - Atividade realizada no ensino do conceito das unidades e das dezenas.	154
Figura 37 - Construção de um ábaco.	154
Figura 38 - Construção de balões para a aprendizagem dos números cardinais até nove.	155
Figura 39 - Realização de um cartaz com as operações matemáticas.	155
Figura 40 - Realização do jogo do loto com as operações ensinadas.	155
Figura 41 - Realização de figuras através das peças geométricas do tangram.	155
Figura 42 - Ordenação e construção de frases.	156
Figura 43 - Tabela construída para avaliação da leitura dos alunos.	156
Figura 44 - Construção da árvore genológica da família do Paulo.	156
Figura 45 - Construção da árvore genológica de cada aluno.	156
Figura 46 - Introdução da letra "N".	156
Figura 47 - Resolução de exercícios com auxílio do projetor.	156
Figura 48 - Ordenação e construção de frases no quadro.	157
Figura 49 - Leitura das frases com o auxílio da cana (objeto usado para o ensino da leitura).	157
Figura 50 - Árvore de natal realizada com pacotes de leite (âmbito do projeto).	157
Figura 51 - Árvore de natal realizada com rolos de papel higiénico.	157
Figura 52 - Lembrança dada aos alunos no âmbito do projeto realizado.	158
Figura 53 - Bolo comemoração último dia de intervenção.	158
Figura 54 - Demonstração da confeção de queijadas.	158
Figura 55 - Demonstração da confeção de queijadas (continuação).	158

Figura 56 - Queijadas já cozinhadas.	158
Figura 57 - Entrada dos alunos na ordenha.	159
Figura 58 - Símbolo identificativo na visita à ordenha.	159
Figura 59 - Visualização das vacas dentro do estábulo.	159
Figura 60 - Visualização pelos alunos das vacas a serem ordenhadas.	159
Figura 61 - Visualização da zona do viteleiro.	159
Figura 62 - Viteleiro.	159
Figura 63 - Construção de frases com as palavras da "caixa surpresa".	160
Figura 64 - Alunos a copiarem as frases construídas no quadro.	160
Figura 65 - Visualização da silagem (comida das vacas).	160
Figura 66 - "Caixa surpresa" das palavras relacionadas com o dia passado na ordenha.	160
Figura 67 - "Caixa surpresa" com as respetivas palavras para a formação das frases.	161
Figura 68 - Ilustração das vacas para colocar na sala de aula.	161
Figura 69 - Cartaz com a ordenação dos factos observados na visita à ordenha.	161
Figura 70 - Construção da teia de conceitos no quadro.	161
Figura 71 - "Vaca gigante" com as operações matemáticas.	161
Figura 72 - "Vaca gigante" com todas as operações resolvidas pelos alunos.	161
Figura 73 - Construção do estábulo para as vacas.	162
Figura 74 - Ilustração do vitelo para colocar no interior do estábulo.	162
Figura 75 - Ilustração da vaca para colocar no interior do estábulo.	162
Figura 76 - Estábulo construído com a vaca e o vitelo no seu interior.	162
Figura 77 - Teia de conceitos construída.	163
Figura 78 - Vacas ilustradas colocadas nos vidros da janela da sala de aula.	163

INTRODUÇÃO

O presente relatório final foi concebido no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Educativa que se encontra incluído no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) da Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC), para a obtenção do grau de Mestre.

O objetivo do presente relatório passa por contextualizar, de forma fundamentada e reflexiva, o meu percurso formativo, evidenciando algumas competências profissionais desenvolvidas na prática de ensino supervisionada, no contexto educativo de EPE e Ensino Básico do 1.º CEB.

A prática realizada no contexto de jardim-de-infância decorreu entre os dias 11 março e 12 de junho de 2015, tendo sido as quatro primeiras semanas de observação e as restantes de intervenção. Por sua vez, a prática realizada no contexto do 1º CEB decorreu de 9 de novembro de 2015 a 27 de janeiro de 2016.

A realização das práticas de ensino foi crucial, uma vez que possibilitou a assimilação de experiências fundamentais para o exercício da minha futura vida profissional. Esta experiência conduziu ao desenvolvimento de competências profissionais, as quais se irão repercutir no desempenho crítico e reflexivo e na resposta aos inúmeros desafios e solicitações da profissão docente que desejo exercer num futuro próximo.

De acordo com Gomes (2002), a prática, investigação e reflexão crítica que norteiam o pensamento e a ação dos professores possibilitam encarar ambiguidades e limitações através da assimilação de competências nas suas funções.

Perante o exposto, a estrutura do relatório encontra-se organizada em duas partes. A Parte I é dedicada à contextualização e itinerário formativo das práticas de ensino supervisionadas realizadas em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente à caracterização e organização das instituições, assim como a organização do tempo e do espaço pedagógico e da turma. A Parte II é dedicada à partilha de experiências-chave em EPE, das quais se destacam a Escola Inclusiva, a prática pedagógica para o ensino da autonomia e a abordagem de mosaico. Também é dedicada às experiências-chave no 1.º CEB, das quais se destacam a deteção precoce de dificuldades de aprendizagem e o impacto do modelo familiar no desenvolvimento de competências da criança. Por último, na Parte II é também abordada a experiência-chave transversal ao contexto de EPE e ensino do 1.º CEB e as considerações finais.

PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITENERÁRIO FORMATIVO

Capítulo 1 - Educação Pré-Escolar

O presente capítulo é dedicado à contextualização, caracterização e organização da instituição, assim como à organização do tempo e do espaço pedagógico e a caracterização do grupo de crianças com as quais realizei a minha prática pedagógica em contexto do pré-escolar.

A análise das informações foi recolhida através da observação direta e dos instrumentos de apoio, sobretudo do Projeto Curricular de Grupo fornecido pela educadora, o Projeto Educativo do Agrupamento, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e as metas de aprendizagem, entre outros. Estes documentos foram essenciais para auxiliar a construção do trabalho, pois foi possível encontrar informações relevantes para o exercício da profissão de educadora.

Ao longo desta análise irei falar de uma forma pormenorizada sobre as instalações do jardim-de-infância e da organização do ambiente educativo da instituição, tal como referem as orientações para a educação pré-escolar “A organização do ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular do educador” (ME, 1997, p. 31).

1.1 Contexto institucional

“O contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. (...). Esta organização diz respeito às condições de interação entre os diferentes intervenientes - entre crianças, entre crianças e adultos – e à gestão de recursos humanos e materiais (...). Por todas estas razões se considera que o ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular do educador” (ME, 1997).

Como se pode depreender pela leitura das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, são muitos os fatores que exercem influência na educação da criança contribuindo para o seu desenvolvimento, sendo um deles o meio no qual a instituição se integra. É importante que se compreendam as influências recíprocas exercidas entre o meio e a instituição e de que modo o contexto social participa na educação das crianças. O indivíduo não é uma entidade separada do contexto envolvente, mas sim

uma entidade que interage com o ambiente, esta base teórica enforma, igualmente, o documento do Ministério da Educação: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar que corrobora 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” (ME, 1997, p. 31).

Deste modo, o conhecimento do meio envolvente ao estabelecimento de educação no qual vamos desempenhar a nossa função de educador/a torna-se imprescindível, uma vez que só assim é possível conhecer e tentar minimizar as possíveis assimetrias educativas e culturais existentes e compreender melhor o comportamento apresentado pelas crianças desse grupo. O comportamento e desenvolvimento da criança só podem ser compreendidos se se tiver em conta a interação do sujeito com o meio envolvente.

O ambiente educativo deve ser visto numa ótica mais vasta do que habitualmente, pois ele não se circunscreve apenas à sala de atividades, devendo-a transcender, tornando-se todo o espaço escolar e extraescolar (localidade, povoação, freguesia, cidade), como espaço educativo.

A sala de atividades transforma-se no lugar onde se organiza e se constrói o saber, pelo que deverá ser um sistema flexível, vivo e em mudança.

1.2 Caracterização e organização da instituição

A instituição na qual desenvolvi a minha prática pedagógica em EPE pertence a um Agrupamento de Escolas do distrito de Coimbra. Este estabelecimento de educação pré-escolar é de carácter público estando, como tal, sob a alçada do Ministério da Educação. Este Jardim-de-Infância situa-se numa comunidade periférica à cidade de Coimbra, a maioria dos seus habitantes trabalham na área dos serviços na cidade universitária. Assim, este estabelecimento de educação pré-escolar tem um papel de extrema importância nesta localidade, uma vez que estes confiam as suas crianças tendo em vista a sua função cuidadora e educativa, sendo estas vertentes complementares à ação educativa das famílias, estabelecendo com elas uma estreita cooperação, possuindo uma função também assistencial de apoio às famílias.

1.3 Organização do ambiente educativo

Nesta secção irei falar sobre a organização do tempo e do espaço onde realizei a minha prática pedagógica.

1.3.1 Organização do tempo pedagógico

Normalmente a rotina diária deste jardim-de-infância contempla horários pré-definidos para a realização das diversas atividades, contudo podem ser mais ou menos flexíveis, caso haja necessidade. Neste jardim-de-infância, durante a manhã, das 9:00 às 9:15, existe o acolhimento das crianças na sala de atividades, onde a auxiliar está presente e vai realizando atividades com elas.

Depois dessa hora e até às 10:00 existe um momento de diálogo entre a educadora e as crianças, em grande grupo, estando todas acomodadas informalmente numa manta. Nos três dias de estágio, do que pude observar, as crianças cantavam a música dos bons dias, marcavam as presenças por idades, faziam a marcação da meteorologia, faziam a contagem dos amigos presentes na sala entre outras coisas. A primeira a fazer isso era a criança mais velha e depois seguiam-se as restantes, até à mais nova, o que a meu ver, era pedagógico pois as crianças tinham de estar atentas e saber quem é que ia marcar as presenças a seguir ao colega. A educadora normalmente pedia a uma criança mais velha para dar alguma ajuda aos mais novos no caso de estes precisarem. A educadora solicitava a uma criança para ir contar os colegas e de seguida, normalmente, perguntava a essa criança, quantos faltavam naquele dia. Deste modo a criança podia associar a totalidade à parte, apercebendo-se do número dos que estavam em falta. Este aspeto, a meu ver, contribui para o desenvolvimento do raciocínio das crianças, pois com esta abordagem a educadora trabalhava o domínio da matemática.

De seguida, a educadora abordava as crianças, solicitando que descrevessem os acontecimentos e realizações do dia anterior. Por exemplo, a educadora podia perguntar se no dia anterior tiveram expressão físico-motora pedindo para relatar o que se tinha passado. Ao dialogar com as crianças, a educadora criava um ambiente de partilha e de confiança mútuas, o que na minha perspetiva é muito benéfico para a sua

interação e favorável ao contexto de aprendizagem. As crianças mostravam-se bastante à vontade e todas queriam contar o que se tinha passado com elas, no dia anterior. Esta era uma atividade partilhada, permitindo que todas as crianças participassem sobre o tema proposto, ou dialogassem sobre um tema que lhes suscitasse curiosidade. Esta atividade de reconto das experiências do dia anterior permitia que a educadora se apercebesse das realidades vividas pelas crianças. De seguida, a educadora fazia a preparação e cumprimento da planificação das atividades. Neste âmbito, a educadora mandava algumas crianças, especificamente, acabar trabalhos que tinham ainda em atraso, outras escolhiam um cantinho para brincar e outras começavam a realizar as atividades previstas para aquele dia. Por exemplo, logo no início do estágio, um grupo de crianças iniciou a criação de cartões para o dia do pai, atividade na qual colaborei.

O facto das crianças, todos os dias, no jardim-de-infância, marcarem as presenças e realizarem a marcação do calendário faz com que estas tenham a noção do tempo e percebem que este é constituído por uma sucessão de acontecimentos ao longo de dias, semanas, meses. Como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “As referências temporais são securizantes para a criança e servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro; contexto diário, semanal, mensal, anual” (ME, 1997, p. 40).

Entretanto das 10:00 às 11:00 horas as crianças tinham um intervalo para o lanche e para desfrutarem do espaço exterior para brincar. Às 11:00 regressavam à sala de atividades onde realizavam tarefas em grande, ou pequeno grupo, acabavam trabalhos que não conseguiram ultimar antes do lanche, brincavam de forma livre ou orientada. Uma vez que as crianças andaram a abordar conteúdos referentes aos astros e planetas, em especial sobre o sol, a terra e a lua, a educadora aproveitando o facto de ser véspera do dia do eclipse, tentou explicar-lhes esse conceito, o que acontecia numa situação dessas e em que consistia o fenómeno. Dessa forma, descontraidamente, falaram desse fenómeno e de todos os cuidados que se deve ter, em especial quando o pretendem observar diretamente (por exemplo sugerindo o uso de óculos adequados).

Normalmente, quando vinham do intervalo e algumas das crianças se haviam “portado mal”, a educadora aproveitava para conversar com elas, em grande grupo, levando as crianças a compreender melhor as regras de comportamento e a forma de melhor se relacionarem com os outros.

Como se pode constatar as atividades eram sempre bastante diversificadas ao longo do dia. A educadora procurava desenvolver várias atividades que promovessem simultaneamente momentos de aprendizagem e prazer. A educadora contava às crianças histórias que elas gostavam e depois do intervalo fazia diversos jogos. Por exemplo, o jogo das cores tinha como finalidade ensinar-lhes as cores e ir diagnosticando algum aluno que demonstrasse dificuldades nesta matéria. O jogo da caça ao ovo foi também uma experiência que considerei interessante e enquadrou-se naquele momento em que se aproximava a Páscoa. Na minha perspetiva a educadora investia bastante em atividades diversificadas com as crianças, diversificando igualmente os recursos e estratégias utilizadas.

Depois às 11:45, começavam a arrumar a sala e os materiais que tinham utilizado, preparando-se para ir almoçar. Todas as crianças almoçavam na instituição, sendo acompanhadas por duas auxiliares. Um pormenor que achei interessante foi o facto das auxiliares que acompanhavam as crianças incentivarem a sua autonomia, esperando que comessem sozinhas. Também é de realçar que era incutido na criança o sentido de limpeza à hora da refeição, com o aviso da lavagem prévia das mãos e o uso dos talheres. Neste caso, considero fundamental este trabalho, uma vez que é conveniente incutir desde cedo as regras básicas da vida em comunidade.

Da parte da tarde, depois da hora do almoço, das 13:30 às 14:00 horas, as crianças brincavam no exterior. Como vinham, por vezes, para a sala de atividades denotando-se uma certa agitação, a educadora passava a desenvolver atividades de relaxamento. Posteriormente, dependendo do tema que estava a ser abordado, as crianças tinham atividades em pequeno grupo, em grande grupo, atividades orientadas ou atividades livres. Normalmente acabavam os trabalhos, que ainda não tinham terminado, ou começavam tarefas novas. A diversidade e riqueza das atividades que se desenvolveram com as crianças deixavam-me bastante motivada para iniciar a minha experiência enquanto educadora. Sempre que tive oportunidade envolvi-me com gosto nas atividades que estavam a ser desenvolvidas com as crianças. Uma atividade que me marcou foi o meu envolvimento na atividade dedicada ao Dia do Pai, ajudando a criar cartões com diversas frases dedicadas a cada pai como: “Pai, adoro-te”, “Pai, és o melhor do mundo”, o que de algum modo me emocionou pela sinceridade e entusiasmo com que tentavam demonstrar os sentimentos em relação aos pais.

Os cartões foram colocados numas taças, que constituíam a prenda para oferecer aos pais. Outra atividade, na qual me envolvi, foi no apoio dos trabalhos relacionados com o conhecimento dos astros (sol, terra, lua). As crianças tinham realizado umas fichas, nas quais deveriam colar estrelas, que após finalizadas organizei. Também tive a grata experiência de auxiliar na elaboração umas coroas que as crianças iriam usar na visita de estudo à Feira Medieval de Arzila.

Depois das 15:00 às 15:30 horas, as crianças arrumavam a sala e a educadora avaliava oralmente tudo o que se realizou ao longo daquele dia, avaliando o dia, ou seja, tentava refletir, de um modo geral, sobre a forma como o dia decorreu, sobre o comportamento das crianças e sobre aquilo que estas aprenderam, com as tarefas realizadas.

Quando as crianças se portavam mal (e a educadora colocava-os de castigo), esta tinha sempre o cuidado de explicar o porquê de ter tomado aquela medida, alertava, no caso de ser uma criança mais velha, por exemplo de 5 anos, que não devia comportar-se assim, porque no ano seguinte ia para a escola primária e esses comportamentos não eram adequados, nem seriam tolerados. A educadora frisava a ideia de que existiam regras para se cumprir e tentava incuti-las, especialmente naqueles que se revelavam mais perturbadores, ou nos mais velhos, tanto nos que se comportavam pior e não respeitavam as regras, como nas demais crianças, mesmo nos que apresentam melhor comportamento.

Ao longo deste “trajeto” tive oportunidade de observar e vivenciar no jardim-de-infância em questão as rotinas e tarefas. As experiências nas quais me detive, foram aquelas em que me envolvi mais com o grupo de crianças e senti que estava bem inserida naquele contexto, o que só fortaleceu a minha experiência e aprendizagem, ao longo do estágio. Partilhar estas experiências não teve só um intuito de descrição das atividades e tarefas, mas sim, na sequência do que foi feito anteriormente no dossier reflexivo, refletir sobre elas e compreender melhor o meu papel na realidade da educação pré-escolar, área na qual possuía pouca experiência.

Ainda assim, neste curto espaço de tempo fui conseguindo adquirir alguma experiência através da observação da prática da educadora, da intervenção e interação com ela, com as auxiliares e essencialmente com as crianças onde me fui apercebendo

de certos pormenores que antes não me encontrava desperta, ou eram até pormenores que desconhecia por completo.

1.3.2 Organização do espaço pedagógico

O jardim-de-infância é um edifício constituído apenas por um piso, no qual funciona a sala do jardim-de-infância. No seu interior encontra-se, logo à entrada, um pequeno corredor com alguns trabalhos das crianças afixados, estando do lado direito a sala de atividades e em frente uma casa de banho para as crianças. O interior da sala de atividades possui uma porta que tem ligação com o espaço exterior. A sala de atividades encontra-se em boas condições de funcionamento, uma vez que as paredes estão em bom estado de conservação, a sala está bem equipada, possui uma adequada iluminação, tanto natural, como artificial, possui uma boa ventilação e o mobiliário é funcional e está em bom estado de conservação.

O jardim-de-infância possui uma boa quantidade e qualidade de material técnico-pedagógico, que vem sendo acrescentado ou renovado, de acordo com os recursos disponibilizados.

A organização do espaço é importante, uma vez que contribui para um bom desenvolvimento da criança e promove aprendizagens significativas acerca dos princípios básicos do convívio com a sociedade, como referido pelos autores:

“Na educação de infância, mais do que noutra nível de ensino, a organização do ambiente educativo toma particular importância, sendo a base para o desenvolvimento de práticas educativas integradoras, em que rapazes e raparigas se identificam e podem aprender princípios básicos de cidadanias” (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva, & Tavares, 2009, p. 67).

A sala de atividades tem um espaço bastante amplo, as áreas estão bastante visíveis e bem separadas, a sala tem acesso a uma divisão que designam de cozinha, onde lancham, tem acesso também a outra divisão separada, ao escritório e dentro desse

escritório existe uma casa de banho para os adultos. Estas divisões encontram-se todas dentro da sala. Fora da sala de atividades, do lado direito há um acesso à casa de banho das crianças e do lado esquerdo existe um acesso ao pátio onde estas brincam juntamente com os alunos do 1.º Ciclo.

O espaço, como já tive oportunidade de descrever é bastante amplo e pedagógico para o desenvolvimento da criança a vários níveis, incluindo na tomada de decisões ao longo do seu processo educativo. O contacto das crianças do jardim de infância (JI) com os alunos do 1º CEB, durante os intervalos (e noutras situações), pode ser considerado uma experiência benéfica em termos pedagógicos, pois dá oportunidade à criança de comunicar com outras realidades e oferece-lhe uma diversidade de experiências.

A escolha do espaço onde a criança deseja brincar é da sua inteira vontade, e ao ser feita por ela essa escolha está-se a transmitir autonomia, a respeitar e a ir ao encontro das suas necessidades e interesses. É ela sozinha que tem a liberdade de escolher para onde quer ir brincar ou o que quer fazer, isso é importante para a construção da sua personalidade. Segundo o Projeto Curricular de Grupo (PCG) “A criança constitui-se como elemento fundamental na participação e tomada de decisões no percurso de desenvolvimento do seu próprio processo educativo”.

As crianças na sala de atividades têm a oportunidade de mover os equipamentos, seja a caixa com os jogos, os livros, os puzzles, tendo inteira liberdade no acesso aos equipamentos, não existindo obrigatoriedade de ler um livro no canto da leitura ou de construir um puzzle em cima da mesa de atividades.

A meu ver esta prática é benéfica para a criança, pois esta tem oportunidade de diversificar as suas brincadeiras e tem liberdade de acesso aos equipamentos que lhe são disponibilizados na sala de atividades.

Relativamente às atividades individuais e em grupo que as crianças realizam, pelo que pude observar, a escolha parte do interesse destas, da sua motivação e, por vezes, da sua proposta, para a planificação das mesmas. Atendendo a isto, a sala é composta por áreas que facilitam a escolha das atividades que as crianças querem desenvolver e permite uma boa movimentação das crianças no espaço. O espaço está bem dividido e a sala está adequada à faixa etária.

A sala de atividades tem diversas áreas:

Área da leitura, onde existe um ambiente tranquilo, para desenvolvimento da leitura e escrita;

Área da casinha das bonecas, como uma área forte do desenvolvimento “*do faz de conta*”;

Área do disfarce, que constitui uma proposta de aprendizagem bastante ampla das regras de convivência social e dos diferentes papéis desempenhados por cada um nas mais diversas situações;

Área das construções, que proporciona o desafio da estruturação mental através de material de construção;

Área da pista, que responde à necessidade que a criança tem de se mover no chão e de construir livremente diferentes percursos;

Área da expressão plástica e dos jogos de mesa, onde são desenvolvidos trabalhos orientados e trabalhos livres;

Área da informática, onde as crianças jogam jogos no computador, uma área bastante explorada, que acho importante para as crianças de hoje (consideradas “nativas digitais”), pois estimula o contacto com as novas tecnologias de informação e comunicação;

Área da pintura, onde as crianças fazem desenhos e pintam de forma livre ou orientada, dependendo do cariz do trabalho que está a ser elaborado.

De acordo com as OCEPE “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamentos, os materiais existentes e a forma com estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (ME, 1997, p. 37).

Um aspeto que gostaria de realçar é o facto de na sala de atividades existir o cantinho da ciência, onde estão dispostas as experiências que as crianças realizaram (como por exemplo as sementes que colocaram a germinar). Esta prática é muito didática, na medida em que permite à criança observar a transformação da semente em planta e o seu desenvolvimento. A curiosidade das crianças é assim “aguçada”, na medida em que todos os dias estes podem acompanhar o processo, constatando e identificando as diferenças visíveis, relativamente ao dia anterior.

No desenrolar das atividades desenvolvidas nestas áreas, as crianças tinham oportunidade de vivenciar novas experiências, alcançar novas conquistas, desenvolver

a sua criatividade e autonomia através da partilha do espaço entre todas. De forma subtil, esta forma de organização dos espaços fomenta diferentes aprendizagens no âmbito da resolução de problemas e mesmo na gestão dos conflitos. As áreas têm regras de utilização que foram criadas para e com a participação das crianças, e assim cumprem essas regras com maior motivação (Figuras 1 a 7).

Relativamente ao espaço exterior, este é bastante amplo, sendo partilhado com os alunos do 1º CEB, aspeto muito importante na medida em que oferece múltiplas experiências e diversas possibilidades de aprendizagem, proporcionando brincadeiras livremente escolhidas pela criança.

Aqui privilegia-se a interação, a partilha e o respeito pelo outro. Dado que proporciona o desenvolvimento de atividades de articulação curricular, com os alunos do 1º Ciclo, este contacto é bastante importante, não só pela parte do brincar mas também pelo lado da convivência com outra realidade, promovendo também o respeito pelas regras do espaço de utilização.

Os diferentes espaços e a interação estabelecida em cada um deles reforçam os laços afetivos entre as crianças e promovem diversas aprendizagens significativas. O recreio segundo o decreto-lei nº 379/7 de 27 de dezembro:

“É uma área destinada à atividade lúdica das crianças, delimitada física ou funcionalmente, em que a atividade motora assume especial relevância; os equipamento de espaço de jogo e recreio - materiais e estruturas, incluindo componentes e elementos construtivos, destinados a espaços de jogo e recreio, com os quais ou nos quais as crianças possam brincar ao ar livre ou em espaços fechados, individualmente ou em grupo” (Decreto-Lei n.º 379/97 de 27 de Dezembro, 1997).

1.4 Caracterização do grupo

Segundo o Projeto Curricular de Grupo (PCG), o grupo a funcionar neste jardim-de-infância é constituído por 22 crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. O grupo é heterogéneo relativamente à idade, compreende nove crianças

de 3 anos, sendo seis do sexo feminino e três do sexo masculino; sete crianças de 4 anos, duas são do sexo feminino e cinco do sexo masculino e finalmente, seis crianças de 5 anos, três são do sexo feminino e duas do sexo masculino.

Segundo o PCG:

“A estrutura do grupo em contexto de sala permite diversos tipos de interações, importantes e significativas para o desenvolvimento harmonioso das crianças: momentos de atividades individuais; momentos de atividades em pares / pequenos grupos; momentos de atividades em grande grupo (...).”

A frequência da sala de atividades permite à criança desenvolver vários tipos de atividades com os seus pares, que lhe vão permitir uma série de aprendizagens bastante significativas. A interação com as outras crianças, os momentos em que realiza atividades de cariz individual, em pares, em pequenos grupos ou em grandes grupos e ainda, quando estabelece contactos com os adultos e também com os alunos da escola do 1º CEB, são momentos de fortalecimento de aprendizagens para a vida, tanto sob o ponto de vista cognitivo, como em matéria de sociabilidade.

Segundo as OCEPE:

“Torna-se importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum” (ME, 1997, p. 35).

Os instrumentos de regulação do grupo existentes na sala de atividades são os seguintes:

- ✓ Calendário: Todos os meses é aberta uma página nova, é marcado o dia em que se encontra.
- ✓ Tabela do Tempo: na qual se encontram os dias da semana e nos quais se cola um símbolo no qual se pretende classificar aquele dia como: quente e com sol, com algumas nuvens, ou a chover.
- ✓ Quadro de presenças: neste quadro encontram-se todas as fotografias e nomes dos alunos daquele grupo. Todos os dias é colocada uma marca no espaço correspondente, relativo ao aluno (a) presente.

1.5 Itinerário formativo

Relativamente ao itinerário formativo vivido na prática educativa em EPE, este está dividido em três fases, as quais passo a explicitar de seguida salientando todas as vivências e aprendizagens adquiridas em cada uma delas.

A fase I teve como objetivo o reconhecimento de todo o contexto educativo no qual estive inserida onde relato as aprendizagens conseguidas através do que fui observando.

A fase II é dedicada à integração na ação pedagógica em que tive oportunidade de dinamizar atividades com as crianças (cf. apêndices, Planificações Pré-Escolar).

Por fim a fase III onde descrevo a oportunidade de planificar e implementar um projeto pedagógico com as crianças.

As linhas orientadoras de todo este processo baseiam-se na Metodologia de Projeto (MP) em que os autores defendem que “a criança é vista como um ser com competência e atividade, e cabe ao educador organizar o ambiente de modo a responder aos seus interesses e necessidades. Com isto, as minhas intervenções educativas concebem que o processo de aprendizagem é desenvolvido com base na interação entre a criança e o adulto (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2011; Pimentel, 2007).

Para finalizar esta secção faço uma reflexão sobre o meu percurso formativo enquanto futura profissional de educação de infância.

1.5.1 Fase I – Reconhecimento do contexto educativo

O meu estágio em contexto do pré-escolar iniciou-se no dia de 11 de março de 2015. As quatro primeiras semanas foram dedicadas à observação do contexto educativo de forma a compreender, interpretar e tirar conclusões sobre a realidade em que a instituição se inseria. Relativamente ao grupo de crianças, tive oportunidade de observar o seu ritmo de trabalho, os seus comportamentos, bem como a forma como a educadora geria o grupo de crianças.

Para obter mais informações sobre a realidade do jardim-de-infância no qual ia realizar o meu estágio tive acesso aos documentos como Projeto Educativo (PE), o Projeto Curricular de Turma (PCT), que me foram facultados desde início para que pudesse retirar dados e confrontar informação para me apoiar no decorrer desta minha incursão no mundo da educação:

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991).

Um aspeto que considero interessante foi o facto de a educadora ter as regras expostas na sala e recorrer sempre que necessário a elas, tendo o cuidado de mandar as crianças repeti-las, sempre que existia um conflito para resolver, o que se revelou um aspeto pedagógico. Explicar as regras desde cedo é benéfico para a criança ter consciência que existem limites e que as regras se devem cumprir.

Nestas quatro semanas, apesar de serem destinadas apenas a observar, a educadora colocou-me à vontade com as crianças, tive oportunidade de interagir com elas, ajudá-las e conhecê-las melhor, o que foi muito importante para mim, pois é ao interagir com elas que as fico a compreender melhor. Os momentos que observei centraram-se no dia do pai e na preparação desse dia. Tive ainda a oportunidade de observar parte de um trabalho, já antes começado pelas crianças, sobre o sol, terra e a lua, onde a educadora me explicou todo o processo, uma vez que no dia seguinte iria haver um eclipse solar e era importante conversar com as crianças sobre essa temática, pois para a sua aprendizagem necessitam sempre de um contexto. Tive oportunidade de assistir a essa explicação, que a meu ver, explicada às crianças de maneira simples e correta, para que percebessem o fenómeno do eclipse que iria acontecer. Foi ainda falada a questão da prevenção perante este fenómeno, os cuidados que eram precisos ter para se poder observar, explicando que eram necessários óculos próprios para esse efeito.

Um aspeto bastante didático que tive oportunidade de observar foi o facto dos alunos do 3.º ano irem, com uma certa regularidade, à sala do pré-escolar para ler. Acho importante essa integração que faziam com o 1.º ciclo, no sentido das crianças terem contacto com atividades diferentes, como, por exemplo, ouvir poesia. A introdução dos hábitos de leitura deve iniciar-se desde tenra idade. Tanto no seio

familiar como na escola, deve haver um esforço concertado no sentido de despertar a curiosidade e o gosto por esta atividade. Está provado que um bom índice de leitura desde idades muito precoces tem um impacto muito positivo no futuro sucesso escolar dos alunos. Neste caso, a ida dos alunos do 3.º ano à sala das crianças do pré-escolar era sempre um momento de grande suspense e alegria.

E tal como refere Malaguzzi:

“A aprendizagem é um trabalho de grupo realizado através de projetos comuns. Não se pretende, contudo, que as crianças atinjam todas ao mesmo nível ou eliminar diferenças individuais e muito menos potenciar a competitividade e o individualismo” (Malaguzzi, 1993 p. 100).

As trocas e as partilhas são sempre momentos muito interessantes em contexto escolar. Por isso, o facto da educadora se ter lembrado das crianças do pré-escolar contarem, nesse dia, uma história para os alunos do 1.º CEB foi uma ideia que resultou muito bem. Os mais pequenos contaram a história que mais gostavam, “Vamos à caça do Urso”, o que os deixou bastante felizes, pois os alunos do 1.º CEB fizeram juntamente com eles todos os gestos da história e, como pude observar, notava-se no seu rosto bastante satisfação.

Esta é uma história que estas crianças adoram e que puderam mostrar aos alunos do 1.º CEB. Esta situação fez com que se sentissem valorizados e revelou assim para as crianças do pré-escolar uma partilha de uma história recontada por eles, o que para uma criança desta faixa etária, tem muita importância, e suscita uma grande emoção. Essa emoção constituiu uma oportunidade de enriquecimento pessoal, uma vez que os dois grupos mostraram aos presentes o seu trabalho, o que muito os orgulhou.

Esta ligação que as crianças têm com o 1º CEB é bastante benéfica tanto a nível emocional, pela alegria demonstrada na apresentação dos trabalhos, quer a nível social, pela convivência que têm com os alunos do 1º CEB. Podemos afirmar que estas relações estabelecidas entre todos têm uma missão securizante.

Relativamente às práticas da educadora cooperante, saliento que a sua prática denota uma enorme experiência na gestão dos diversos momentos do dia. Toda a sua organização e empenho são fundamentais para que as atividades resultem de forma tão positiva. Desse modo, considero pertinente recorrer à afirmação de Barbosa (2001, p. 137), que tão bem ilustra aquilo que vivenciei em contexto do estágio no pré-escolar:

“(…) fazer aparecer educadores e professores capazes de organizar, gerir, e intervir nas instituições educativas por forma que nelas se instale a atitude de bem descrever os atos e os factos educativos e pedagógicos tipificando – os rigorosamente e enquadrando – os em correspondentes nomenclaturas científicas a fim de que as estratégias de intervenção se realizem a partir de diagnósticos também eles rigorosos e científicos”.

Não posso deixar de referir o carácter pedagógico, lúdico e integrador da educadora, pois fazia atividades práticas que apelavam bastante ao interesse das crianças e com o rigor pretendido, seguindo objetivos metodológicos como, por exemplo a experiência que fez sobre o tema das sementes (Anexo A, Figura 6, 7, e 9). Através dessa experiência, já referida anteriormente, em que as crianças podiam visualizar dia após dia a transformação de uma semente, a educadora aproveitou a situação para falar dos vários tipos de sementes que existiam, tendo interrogado as crianças sobre o ato de semear grão.

Considerarei muito interessante a maneira como a educadora abordou este tema, pois recorreu à prática experiencial para que as crianças pudessem observar na realidade o que acontece, e toda a evolução que decorre daí. A semente iria ficar na sala de atividades para que as crianças pudessem, todos os dias, observar o seu crescimento. A forma como a educadora aborda os temas, na minha perspetiva, é de modo a cativar sempre o interesse das crianças e apelar à sua criatividade e conhecimento diversificado sobre a realidade.

A educadora tinha como estratégia regular a comemoração de dias assinalados do calendário. Como tal, tinha sempre o cuidado de trabalhar com as crianças as temáticas próprias daquele dia, ou época do ano, como por exemplo, a chegada da primavera. Com as crianças falava sobre conceitos relacionados com essa estação do ano, o que considero muito valioso em termos de conhecimento, nesta faixa etária, pois assim as crianças vão-se familiarizando com a comemoração de datas e épocas que as fazem integrar num conjunto de prática e rituais próprios da nossa cultura e que irão continuar a perpetuar nos anos que se seguem.

Nesta idade, uma vez que a criança se encontra bastante recetiva à realização de atividades pictóricas e outras técnicas visuais, a educadora utilizava diferentes métodos e recursos para ilustrar aquele tema. Por exemplo, no que diz respeito à

comemoração da chegada da primavera, a educadora motivou as crianças para a elaboração de borboletas, aves, cartazes, entre outros (Anexo B, Figura 10 e 11). Quando as atividades ficavam concluídas, esta fazia ainda questão de afixar os trabalhos, na sala de atividades, para que as crianças observassem e soubessem em que épocas do ano estavam inseridas, ou para dar realce ao tema que se pretendia dar relevo.

A educadora abordava temas que nunca anteriormente tinha pensado, mas que eram do agrado desta faixa etária. No entanto concluí que, a forma como se apresenta o tema ou problema, a linguagem utilizada e os artifícios e materiais que se elaboram sobre um assunto, são bastante facilitadores para que o objetivo seja concluído com êxito.

As crianças, estão numa idade em que a curiosidade e a vontade de saber mais é genuína e real, assim estas abordagens contribuem para uma abertura dos seus horizontes, fazendo emergir novas formas de pensar e de sentir, de agir. Assim, é possível ultrapassar um mero olhar superficial sobre as coisas, desencadeando motivações e incentivando as descobertas próprias da idade. Esta exploração do mundo que rodeia a criança, é na minha perspetiva, importante. Neste sentido concordo com Barbosa, quando refere:

“Levar a criança experienciar fenómenos, pois a nosso objetivo não é que elas sejam seres reflexivos, mas pretendemos sim que consigam mais que isso. Que sejam agentes educativos capazes de ir pensando por forma a que depois, em concreto, vá antecipando situações futuras” (Barbosa, 2001, p. 139).

Outro assunto que foi abordado, foi a temática das aves. Muitos assuntos relacionados com este tema foram sendo apresentados às crianças através de uma linguagem simples, mas precisa. Nesse contexto, a educadora ia lançando questões sobre as aves, como por exemplo: se voavam ou não; como era revestido o seu corpo; para que servem as penas; os tipos de aves existentes; como pensavam que estas comunicavam entre si; onde dormiam.

A educadora abordou também o assunto dos ninhos e como estes são feitos pelas aves. As crianças iam assim expondo as suas ideias e respondendo às questões da educadora dando exemplos da sua experiência no dia-a-dia, e de seguida a educadora mandava as crianças fazerem uma ave, de forma criativa, com rodelas de algodão,

papel do saco do pão, o bico e as patas laranja (ver Anexo B, Figura 12). Como se pode ver, a expressão plástica está muito presente no dia-a-dia do jardim-de-infância.

Ao utilizar esses materiais com as crianças, a educadora estimulava e desenvolvia a sua capacidade de aprender coisas novas, ao mesmo tempo que punha em prática os assuntos, através da criação de artefactos relacionados com o tema. As crianças iam assim construindo uma proximidade muito grande com a realidade, através da prática e do uso de materiais diversos, gerando situações que promovem aprendizagens significativas na criança.

Enquanto estagiária tive a oportunidade de realizar algumas atividades pontuais com este grupo de crianças. Destaco a que mais apreciei, que consistiu na elaboração de um pequeno jardim (cf. apêndices, Figura 21 e 28), com a sua colaboração.

Foi um trabalho que me deu um gosto especial, desafiando em mim potencialidades que desconhecia e que estiveram na base da criação deste sistema de pequena engenharia. Na primeira etapa, desenhei a relva em cartolina verde e separei-a com tracinhos (Anexo A, Figura 1) e de seguida, pedi às crianças que recortassem essa parte com a tesoura. Posteriormente, numa segunda etapa, fiz flores que as crianças recortaram. As mais velhas fizeram esse trabalho com tesouras e as crianças mais novas, picotaram (Anexo A, Figura 3) e depois colocámos o centro na flor. Por fim, fiz a montagem do jardim com as crianças (Anexo A, Figura 4).

Todos aderiram muito bem à atividade, gostaram bastante de a realizar e segundo o que pude constatar, esta atividade adequava-se aos novos saberes que as crianças tinham aprendido, em especial quando abordaram o tema sobre a primavera. Por isso, corroboro da opinião de Barbosa, quando este diz:

“Pedir às crianças que entrem em contacto com situações concretas e que estudem a relação educativa e pedagógica fazemo-lo porque pensamos que o educador do futuro terá de ser um profissional com sólidas competências transversais que permitam agir com eficácia” (Barbosa, 2001, p.140).

Com essa finalidade é importante que nesta idade as atividades realizadas tenham um “fio condutor“, para que as crianças percebam a realidade que as envolve. Creio que deste modo consegui cativar o grupo e a atividade decorreu muito bem. É de louvar que desde o início tenha havido uma boa adaptação da minha parte às crianças (e *vice versa*), pois tal facto facilitou bastante o trabalho realizado e os resultados obtidos. As

crianças, sempre curiosas, aderiam bem ao que lhes era proposto por mim e realizavam as atividades sempre com grande entusiasmo. Penso que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar contêm uma referência que se integra no tipo de trabalho e na relação que consegui estabelecer com este grupo do pré-escolar:

“Criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças” (ME, 1997, p. 66).

Também é importante realçar que prestei ajuda à educadora, sempre que ela precisava, em especial nas tarefas para o dia da mãe. Esta foi uma atividade muito gratificante, uma vez que foi selecionada uma música, contando com a ajuda das crianças, para elas cantarem à mãe nesse dia especial.

As crianças andaram motivadas e alegres a ouvir a música, ensaiando, para mais tarde cantarem às suas mães. Achei bastante curioso o facto de as crianças já saberem a letra da música quase toda, sem a terem de ouvir muitas vezes. Esta situação prova a grande capacidade de memorização que as crianças têm nesta idade. Foi interessante ver o entusiasmo e a “preocupação” de decorar a música para a saberem cantar sem erros. Este aspeto revelou-se bastante surpreendente. As crianças, bem orientadas, já denotam um sentido de responsabilidade com níveis muito satisfatórios, tendo em conta a sua idade.

Além da música as crianças também desenharam o cartaz para a mãe (Anexo B, Figura 14). Cada criança desenhou a sua mãe e, por fim, ouviram uma história denominada “Coração de mãe”. Considerei esta história muito bonita e com grande importância para a formação das crianças, pois consciencializa-as dos sentimentos da mãe para com elas, e a forma como as atitudes dos filhos também tem repercussão na felicidade das mães.

No meu ponto de vista, esta história promove nas crianças a consciência sobre aquilo que a mãe gosta ou não que eles façam e até previne certos comportamentos futuros. Notou-se que as crianças, ao ouvirem a história relatavam que a mãe realmente não gostava que elas se portassem mal, o que me levou a refletir sobre a consciência que as crianças já têm sobre o bem e o mal, e de que forma este é um bom ou mau comportamento.

Uma vez concluídas as atividades do Dia da Mãe, a educadora voltou ao assunto das sementes e lembrou-se de falar do milho. Neste âmbito passou a questionar as crianças acerca da utilidade da raiz na planta. As crianças, desde cedo têm noção que as plantas têm raízes. As crianças já tinham tido oportunidade, no jardim-de-infância, de visualizar diversas plantas. Como tal, todos em conjunto chegaram à conclusão que o milho, sendo uma planta, também tem raiz.

Normalmente estabelecia-se um diálogo entre as crianças e a educadora, sobre o tema que se estava a tratar. O tema do debate prendeu-se, essencialmente, sobre a utilidade das raízes nas plantas. As crianças deram respostas bastante interessantes, chegaram à conclusão que a raiz era bastante importante, pois alimentava a planta. Fiquei surpreendida com alguns comentários das crianças, que concluíram de imediato que a raiz serve para a planta receber a água.

O facto de a educadora abordar novamente este assunto faz com que as crianças consolidem as aprendizagens. Neste contexto, ao retomar assuntos anteriores, há sempre a possibilidade de se ir introduzindo informação nova, o que é bastante enriquecedor no processo educativo.

Na minha perspetiva, o facto de se relembrar os conteúdos anteriores, introduzindo nova informação, favorece bastante as aprendizagens por parte das crianças.

Seguidamente a educadora fez uma experiência com o grupo, que consistia em virar as raízes do milho para cima, e interrogou as crianças acerca do que pensavam que iria acontecer. As crianças tiveram dificuldade em dar a resposta, sendo que algumas disseram que “ia nascer outra raiz”.

A educadora utilizou uma estratégia que considere muito adequada, uma vez que apelava à atenção das crianças e ao visionamento do fenómeno em causa. A raiz do milho foi virada para cima e foi pendurada uma saca com o milho, atada com um cordão, para que as crianças observassem, realmente, o que iria acontecer. Ao lado da semente foi colocado um suporte para se fazer registo escrito e visual do que fizeram e do que iam observando dia a dia.

O facto de as crianças poderem observar o que acontece, ajuda bastante a retirar as suas próprias conclusões, e assim conseguem com mais facilidade perceber o objetivo da atividade realizada (Anexo A, Figura 8).

1.5.2 Fase II – Integração na ação pedagógica

Esta segunda fase teve como objetivo a “entrada” na ação, ou seja, o desenvolvimento de atividades pedagógicas com as crianças.

A integração com o grupo de crianças foi fácil, na medida em que desde que comecei o estágio com aquele grupo me foi dada oportunidade de desenvolver atividades com eles. Assim considero que foi muito gratificante pois permitiu-me como futura profissional adquirir competências e estabilidade na minha prática profissional (Schön, 1983 cit. in Coelho, 2004, p.1).

O facto de intervir e atuar em diversas situações fez com que fosse capaz de desenvolver estratégias diversificadas perante situações inesperadas.

Nesta fase de integração tive sempre o cuidado de realizar atividades que suscitassem o interesse das crianças e que promovessem ambientes motivadores para uma aprendizagem com sucesso.

No desenrolar das atividades procurei sempre perceber os assuntos que mais motivavam o grupo de crianças, pois na ação deve concretizar-se “intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas” (ME, 1997, p.27).

Assim considero que promovi momentos de aprendizagens motivadores para as crianças, através de diversas situações fossem elas espontâneas ou não.

Apesar de todo este esforço também é fundamental reconhecer as minhas falhas e saber aceitar as críticas, por parte de quem me acompanhou, de forma positiva e não como uma ameaça ou desrespeito, uma vez que as mesmas têm como intuito o aperfeiçoamento das intervenções pedagógicas. Por esse motivo, a minha postura era de abertura de espírito e de ação reflexiva, assim como de procura de outras hipóteses para possíveis falhas, de modo a colmatar as mesmas.

1.5.3 Fase III – Implementação e gestão do projeto pedagógico

Nesta secção irei apresentar uma descrição do projeto pedagógico e de seguida detalhar a metodologia utilizada e como esta está interligada com o decorrer da implementação do referido projeto.

1.5.3.1 Descrição do Projeto Pedagógico

O projeto criado no âmbito da Metodologia de Projeto foi denominado “Os Animais”. A escolha deste tema teve como objetivo despertar a curiosidade e a motivação das crianças. Começámos por contar a história os “Ovos Misteriosos” de Luísa Ducla Soares como forma de as motivar, e em seguida, após a leitura da história, questionámos as crianças acerca de qual o assunto que era retratado na história. As crianças iam assim trocando ideias e partilhando experiências em grande grupo. Após partilharem essas ideias e dialogarem sobre a história, as crianças propuseram-se a criar um desenho relativo à história (cf. apêndices, Figura 12 e 13). As crianças continuaram a mostrar interesse em trabalhar os animais, mais precisamente os répteis. Interrogámos as crianças acerca do que elas já sabiam sobre os répteis e estas foram dizendo, com grande entusiasmo, o que já sabiam.

As crianças lembraram os animais que nascem dos ovos e então mostraram interesse em trabalhar esse tema. A história, de uma forma geral, abordava uma galinha que teve vários filhos que nasciam dos seus ovos. O grupo ficou muito interessado num dos filhos da galinha, que era diferente dos restantes, tratava-se de um crocodilo. Então, a partir daí, nasceram novas ideias acerca do que já sabiam sobre os crocodilos.

Posteriormente, surgiu como ideia das crianças fazer um crocodilo (e outros animais relacionados com a sua família e o seu *habitat*: mãe, pai, filhos, local onde vive, ovos entre outros). A ideia de criar a família do crocodilo pareceu muito interessante, em especial porque surgiu de uma proposta do grupo. Para o efeito, teríamos de construir o crocodilo mãe, o crocodilo pai e os filhos. A seguir, levantou-se a questão da forma como se iria construir os crocodilos.

Num determinado momento, uma vez que se estava a falar de ovos, uma criança lembrou-se de fazer os crocodilos com caixas de ovos. E explicaram que as caixas dos ovos grandes eram melhores para o corpo do crocodilo “mãe” e o crocodilo “pai” e outras caixas de ovos mais pequenas poderiam ser para fazer os crocodilos filhos. O que notei nesta fase da “chuva” de ideias foi que as crianças apresentavam várias formas para resolver alguns problemas que outras crianças iam colocando. As próprias crianças explicavam aos colegas como se poderiam resolver certos problemas propostos pelos colegas para a construção dos crocodilos, tais como materiais que podiam resultar melhor que outros.

De seguida vão ser apresentados os artefactos construídos durante a implementação do projeto.

Camila e Filhos

Depois de todo o diálogo e pesquisa, partimos para a reunião dos materiais para poder construir o crocodilo. O grupo de crianças foi construindo a mãe crocodilo (cf. apêndices, Figura 4,5,8 e 9), com bastante motivação. Quando este ficou concluído, alguns começaram a andar com o crocodilo pela sala de atividades. Posteriormente, surgiu da parte das crianças a ideia de dar um nome à mãe crocodilo. A mãe crocodilo distinguia-se do pai crocodilo porque lhe foi colocado um colar que elas lhe fizeram. No seguimento deste processo, foi escolhido um nome para a mãe crocodilo, que após muita discussão, se passou a chamar *Crocodila Camila*.

Para a escolha do nome, dialogaram entre todos em grande grupo, e cada criança ia dizendo nomes e no final foi escolhido o nome que obteve mais votos, Camila.

Após terem atribuído esse nome, todos se quiseram envolver na criação dos filhos da *Crocodila Camila*. Foram lançadas ideias, novamente, acerca da forma como iríamos construir os seus filhos. Entretanto foi sugerido que estes fossem com molas de roupa e caixas de ovos mais pequenas (cf. apêndices, Figura 18). Cada criança construiu um filho da *Crocodila Camila*, tendo ficado muito orgulhosos com esta realização. De qualquer modo, continuavam com uma ideia muito presente, que

passava pela criação do crocodilo pai, a casa onde viviam e os ovos dos quais tinham nascido os filhotes crocodilos.

Danilo

Relativamente à construção do pai crocodilo, foram tomados procedimentos semelhantes aos anteriores. Foram reunidos todos os materiais necessários para o poder construir (cf. apêndices, Figura 6 e 7). Nesta fase continuámos a contar com as ideias das crianças para a sua construção. As crianças mostraram uma grande felicidade com o desenrolar do projeto, porque aos poucos iam vendo a família de crocodilos toda completa.

De seguida, tal como já se tinha feito anteriormente, surgiu a ideia de dar um nome ao crocodilo pai. Como este era o “marido” da *Crocodila* Camila (como as crianças diziam), tentaram arranjar um nome que combinasse, e assim o nome escolhido foi Danilo, tendo ficado a chamar-se Crocodilo Danilo. Este nome surgiu também, pelo facto das crianças já conhecerem e gostarem muito de ouvir e cantar a música, “Crocodilo Danilo”.

Numa fase posterior à da realização do Crocodilo Danilo (pai) e da *Crocodila* Camila (mãe) e dos filhotes ficou a faltar criar os ovos, de onde os crocodilos nasceram.

Ovos

Então, novamente e já com as ideias todas reunidas, construámos os ovos dos crocodilos. A curiosidade de como os iríamos fazer era imensa, pois apesar de já terem realizado ovos com a educadora, continuavam a demonstrar bastante interesse pela criação destes ovos, em especial. Os materiais com os quais se criaram os ovos foram os balões, a cola e as tiras de papel de jornal (cf. apêndices, Figura 24 e 25).

Inicialmente quando começaram a rasgar tiras do jornal, todas as crianças estavam muito satisfeitas, que por vezes soltavam exclamações deste género: “Estamos tão contentes de estar a realizar esta atividade!”, “É tão divertido!”.

Coreografia

Numa fase posterior, sugeriram que cantássemos a música do Crocodilo Danilo, uma vez que já o tínhamos construído. As crianças adoravam esta música, e como tal, dançaram e cantaram com grande entusiasmo e sempre que a música acabava, pediam para que se colocasse a tocar novamente.

Perante a grande satisfação que as crianças demonstraram com a música questionámos se queriam fazer a coreografia da mesma. As crianças concordaram de imediato e começaram a sugerir movimentos distintos para cada parte da música. Pegámos nesta satisfação que elas mostraram e perguntámos-lhes se queriam fazer a coreografia da mesma e elas responderam que sim, ao que foi sugerido que escolhessem vários movimentos distintos para cada parte da música. Em conjunto com elas foram decididos os vários passos da coreografia, que seria utilizada no dia da divulgação do projeto. As crianças sentiram-se muito satisfeitas com o facto de terem sido ouvidas as suas propostas, o que as tornava mais próximas e envolvidas em todo o projeto.

Sissi

Ainda no rescaldo da criação da família dos crocodilos, que as crianças concluíram junto com a educadora, que eram répteis, as crianças avançaram para a criação de um réptil que também lhes tinha causado curiosidade na história, uma cobra.

Na criação da cabeça da cobra, as crianças propuseram que esta fosse construída como uma experiência já realizada anteriormente designada de “O Relvinhas”¹. Essa construção tinha a aparência da cabeça de um menino, uma vez que no seu interior se

¹ “O Relvinhas” foi um artefacto criado pela educadora para que as crianças visualizassem o crescimento das sementes. Para a construção desse artefacto a educadora utilizou uma mini meia onde colocou serradura e sementes, para que todos pudessem observar a germinação e crescimento das sementes.

encontravam as sementes que ao crescerem, pareciam cabelo (cf. apêndices, Figura 3). Tiveram a ideia de utilizar a mesma técnica para fazer a cabeça da cobra. Algumas crianças aperceberam-se que não era necessário colocar as sementes dentro da cabeça da cobra, uma vez que esta não tem cabelo. Assim, concluíram que bastava encher a cabeça com serradura.

Perante o exposto, discutimos também o nome para a cobra, já que todos os animais que construímos tinham nome. As crianças passaram a sugerir nomes que gostariam de lhe atribuir. Por fim, acabou por ser votado o nome para a cobra, sendo que o nome mais votado foi Sissi.

Além da Sissi foi também criada uma tartaruga utilizando processos semelhantes. Esta ficou com nome de Tartaruga Guga (cf. apêndices, Figura 30), que as crianças referenciavam como sendo uma amiga dos crocodilos, sendo esta a motivação para a sua realização.

Pântano

Numa fase final fizemos então a construção do pântano (cf. apêndices, Figura 26 e 27), que as crianças designavam como a casa do crocodilo pai, mãe e filhos. Inicialmente, as crianças pintaram com tintas no papel de cenário, para representar o pântano, que serviria de habitação à família dos crocodilos. Todos se mostraram entusiasmados ao realizar esta tarefa, pedindo várias vezes para pintar. No final colocámos os papéis de cenário pintados na entrada e no corredor do jardim-de-infância.

As crianças com grande satisfação ajudaram-nos a montar o pântano e ficaram satisfeitas quando viram tudo pronto: a família toda no pântano.

Todas as crianças tiveram oportunidade de participar na montagem do pântano, mostrando uma enorme realização pessoal.

Divulgação

A última fase: divulgação do projeto (cf. apêndices, Figura 29) ou seja, a apresentação do conjunto de todas as tarefas que as crianças realizaram. Estas

mostraram interesse em fazer uma coreografia com a música do Crocodilo Danilo, para mostrar aos pais. Para essa coreografia chegámos a uma conclusão conjunta, que lhes agradou muito: a construção de um chapéu de crocodilo (cf. apêndices, Figura 14).

Assim, todos em conjunto realizámos esse chapéu para apresentar no dia da divulgação aos pais. As crianças mostraram uma grande vontade de usar o chapéu para fazer a coreografia do crocodilo Danilo, na festa final para toda a comunidade escolar, família e alunos do 1.º CEB (1.º Ciclo do Ensino Básico).

1.5.3.2 Metodologia

A metodologia adotada no grupo de 22 crianças, no jardim-de-infância no qual realizei o estágio, foi uma metodologia por projeto que se centra nos interesses e curiosidades das crianças, no que elas sabem, e no que gostariam de saber. Deste modo é “deixada de parte” uma metodologia baseada numa aprendizagem tradicional em que a educadora ensina os saberes às crianças, sem que estas mostrem interesse e motivação em trabalhar esses saberes. Isto significa que a criança nesta metodologia é o centro da aprendizagem e essa aprendizagem torna-se assim mais significativa. Neste caso o educador é o guia, mas este concede uma maior autonomia à criança, uma vez que ela é capaz de realizar diversas atividades, tendo como base a sua motivação, necessitando pouco da interferência do adulto.

Quando a criança se sente envolvida, a sua atitude é bastante positiva e colaborante. Com a implementação desta metodologia tive oportunidade de certificar-me disso, assim como foi uma mais-valia ter implementado este projeto, com estas crianças, pois foram bastante colaborativas desde o início até ao fim, sempre com sugestões e bastante satisfeitas com o trabalho realizado.

Concordo com os autores quando referem:

“A pedagogia por projeto contraria a automatização das aprendizagens, valorizando, numa perspetiva articulada, atividades que proporcionam aprendizagens significativas e motivadoras, mobilizando as várias áreas de conhecimento em torno

de uma temática central, globalizante” (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva, & Tavares, 2009, p. 99).

De seguida irei apresentar uma introdução à metodologia de projeto e posteriormente irei descrever as suas principais fases e qual a interligação com a implementação na prática.

1.5.3.3 Definição Teórica

O trabalho de projeto em abordagem à Educação de Infância refere-se a uma forma de ensino e aprendizagem, assim como ao conteúdo do que é ensinado e aprendido (Katz & Chard, 1997, p. 5). O trabalho de projeto pretende constituir-se como uma abordagem aprofundada de um tópico ou tema, sugerido pelas crianças ou pela educadora enquanto representante de uma instituição e pode ser realizado por várias crianças, com uma duração de tempo variável, prolongando-se no tempo, conforme a natureza do projeto e a idade das crianças. Esta metodologia pretende proporcionar às crianças uma aprendizagem ativa, pois envolve-as num processo de procura de conhecimentos e aprendizagens.

O trabalho de projeto apresenta-se em várias fases. Na primeira fase identificam-se os objetivos, isto é o assunto a estudar. De acordo com Vasconcelos (2012, p. 14) “Todo o problema implica um certo saber ou não saber, ou seja, antever se terá ou não solução e, para isso, é preciso experiência”. Com este método procura-se circunscrever os conhecimentos que as crianças já possuem sobre o assunto que vai ser tratado.

Na segunda fase do projeto, o processo de pesquisa pretende elaborar o registo de um conjunto de assuntos que se vão construindo ao longo do projeto. Este procedimento irá organizar o conjunto de conhecimentos que tanto as crianças como o(a) educador(a) possuem sobre o tema que vai ser estudado. A este propósito Katz e Chard (1997) mencionam que uma rede de tópicos é um levantamento de ideias e conceitos – chave que o tópico engloba. Este consiste num precioso instrumento para exercitar a forma de pensar sobre um assunto ou assuntos desconhecidos das crianças.

Nesta fase as crianças são levadas a pensar onde podem encontrar a informação que precisam acerca de um dado assunto, ao mesmo tempo que se distribuem as tarefas

pelos diferentes membros do grupo e se decide a forma de apresentar os resultados finais.

A terceira fase do projeto é constituída pela execução, recolhendo-se e registando-se a informação acerca da pesquisa.

Quanto à quarta fase, esta serve para proceder à divulgação dos resultados e para pensar sobre as conclusões. Vasconcelos (1998) refere que esta fase se destina a “socializar o saber”, isto é, torná-lo acessível a todos.

O resultado da aplicação desta metodologia é segundo Guedes (2011, p.8) ensinar as crianças que elas podem e devem ser um “agente ativo” da sua aprendizagem. O educador será um suporte do processo de aprendizagem, pois pode identificar todas as oportunidades que estas têm de melhorar as suas capacidades e os seus conhecimentos. A família desempenha também um papel importante em todo o processo.

O Trabalho de Projeto apresenta inúmeras vantagens em termos de desenvolvimento da criatividade, aquisição de competências e a motivação das crianças para se organizarem em termos de um objetivo comum. As dificuldades poderão encontrar-se ao nível dos materiais necessários para poder trabalhar em sala.

1.5.3.4 Definição do Projeto

No que diz respeito à primeira fase, Definição do Projeto, o meu objetivo foi suscitar a curiosidade e a motivação das crianças. Para isso levámos uma história sobre os animais intitulada “*Ovos Misteriosos*” de Luísa Ducla Soares, para ler e explorar com as crianças, com o intuito de despertar a sua atenção para o tema.

Através do que as crianças iam dizendo, íamos analisando as suas ideias e verificando quais os seus interesses e curiosidades. Através do confronto de ideias as crianças quiseram saber mais sobre os animais que nascem a partir dos ovos. Desses animais que nascem dos ovos escolheram trabalhar os répteis, pois queriam saber mais acerca de um em específico, o crocodilo. Na minha perspetiva, quem constrói um projeto com crianças desta faixa etária deve ter consciência que tem que possuir bases sólidas acerca do tema que está a abordar com elas uma vez que “É muito importante identificar os gostos e preferências das crianças para planear as atividades e criar novos

desafios. É claro que temos de estar muito atentas, observar as crianças e assim podemos apoiar o grupo e cada criança individualmente. Isto é que vai ajudar as crianças a aprender a gostar da escola e a desenvolverem-se” (Formosinho, 2008).

A metodologia por projeto pressupõe que as crianças se sintam entusiasmadas, assim como quem realiza o trabalho com elas. É importante que este também se sinta motivado e que, deste modo, sirva de guia ao grupo. Por essa razão, recorde uma expressão de Formosinho, que ilustra a temática em apreço: “A agência do professor como poder para a diferença na pedagogia requer transformar estruturas, sistemas, processos que eventualmente se constituem em constrangimento à agência do aluno e, assim, a mediar” (Formosinho, 2008). Neste âmbito acrescenta ainda que “(...) as crianças são especialistas da sua própria vida, ou seja, as crianças são seres competentes e portadores de uma perspetiva única sobre si e a sua vida” (Formosinho, 2008).

No meu caso concreto, ao longo do projeto houve necessidade de realizar pesquisas sobre questões e curiosidades que eram colocadas pelas crianças e recorrer a estratégias para a sua explicação. O facto de colocar as crianças a fazerem a pesquisa comigo envolve-as mais nas atividades, é importante que elas sintam essa participação uma vez que, “As crianças não devem ser consideradas nem sujeitos, nem objetos, mas participantes” (Formosinho, 2008).

Nesta fase da definição do projeto as crianças lançaram as suas próprias ideias e estas foram debatidas em conjunto. Posteriormente lançámos o desafio ao pedir a cada criança que, em casa, com a ajuda dos pais, pesquisassem sobre um animal à sua escolha. É certo que as crianças pareciam à partida muito motivadas para trabalhar os crocodilos, mas quiseram de igual modo pesquisar sobre os outros animais da história. No dia seguinte, trouxeram para o jardim-de-infância as suas pesquisas. Essas incidiam sobre as características do animal escolhido, o seu *habitat*, com que se alimentava, o seu peso, entre outras curiosidades sobre o animal em causa. O facto de dar liberdade às crianças para a pesquisa torna-as mais autónomas e como refere o autor “Se queremos contribuir para o desenvolvimento cívico dos cidadãos participativos desde os anos de infância, temos de providenciar experiências onde as crianças se sintam participantes, se sintam com poder” (Formosinho, 2008).

As crianças foram trazendo as suas pesquisas, e em grande grupo fomos dialogando. Esta fase dedicada à pesquisa foi interessante, porque muitos dos pais participaram e ajudaram os seus filhos. É de destacar que houve crianças que construíram o próprio animal escolhido, com a ajuda dos pais.

Nesta parte, realmente apercebi-me que os pais colaboraram bastante. Notava-se a alegria das crianças, quando traziam a pesquisa, realçavam sempre o facto de os pais terem ajudado a construir o seu animal. A criança apercebia-se da preocupação e disponibilidade que os pais tinham para as ajudar.

Visto que as crianças traziam informações sobre os animais, propusemos que realizassem uma ficha técnica sobre o seu animal escolhido. Neste âmbito, cada criança, com a ajuda das estagiárias, preencheu essa ficha. Era nosso objetivo que as crianças fossem autónomas e nós, estagiárias, servíssemos apenas de “guia” para algumas dificuldades que surgissem, por exemplo, tivemos o cuidado de ler o que estava na ficha técnica para que percebessem a tarefa a realizar.

1.5.3.5 Desenvolvimento do Projeto

Na fase seguinte do Desenvolvimento do Projeto desenvolvemos a chamada “teia de conceitos” (cf. apêndices, Figura 31 e 32), ou seja, a reunião de todas as ideias das crianças acerca dos répteis, mais especificamente dos crocodilos. É imprescindível deixar que as crianças expressem os seus sentimentos e ideias acerca do mundo que as rodeia: “Se queremos contribuir para o desenvolvimento cívico de cidadãos participativos desde os anos de infância, temos de dar voz às crianças em questões relevantes, tais como as do papel do adulto e o delas próprias no processo de ensino-aprendizagem” (Formosinho, 2008).

Assim a teia consiste numa “rede” de tópicos para poder registar as aprendizagens das crianças e a sua evolução, podendo ser registado de diversas formas com o objetivo de mostrar o “caminho” seguido por elas até alcançar o que pretendiam. Assim começa-se por um ponto central e depois seguem-se as categorias e subcategorias e numa dinâmica de interação. “Juntamente com as crianças a educadora pode planear

diferentes atividades que podem realizar, sendo um panorama de planificação em teia/mapa conceptual” (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva, & Tavares, 2009, p. 109).

As crianças participaram na elaboração da teia que, posteriormente foi afixada no *placard* à entrada da sala de atividades para que as crianças pudessem observar todo o “caminho” que tínhamos percorrido para alcançar a resposta à pergunta lançada como desafio, ao tema do projeto. Numa fase inicial, para a construção da teia colocámos uma pergunta: “Será que todos os animais nascem dos ovos?”. Era nosso objetivo (das estagiárias e das crianças) perceber se realmente essa pergunta tinha ou não resposta afirmativa.

Ao longo da construção da teia foram surgindo ideias como: “A vaca, o porco a ovelha, são mamíferos, por isso não nascem de ovos, nascem da barriga da mãe como os bebés”. E com a nossa ajuda, chegámos ao significado da palavra “mamíferos” e generalizámos que estes animais nascem da barriga da mãe.

Concluiu-se com este diálogo que nem todos os animais nascem dos ovos. E ao longo do nosso “percurso” as crianças verificaram, realmente, que os mamíferos e os répteis nascem de forma distinta. Depois das crianças terem percebido isso finalizámos a nossa teia de conceitos, que ao longo da sua realização, sofreu algumas alterações com a ajuda da educadora, que deu a sua opinião acerca da forma de realização da teia.

Como refere Isabel Lopes da Silva, “(...) o planeamento de um projeto, dada a complexidade, deste, não pode ser feito de uma forma linear, podendo ter várias vertentes de conhecimento e ação. Nesse sentido o seu planeamento pode ser vantajosamente representado através de uma teia ou rede em que a questão de partida figura do centro, em torno do qual se situam várias formas de desenvolvimento, enquadradas pelas áreas de conteúdo mobilizadas” (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva, & Tavares, 2009).

Ao longo do diálogo com o grupo tentámos que as crianças respeitassem as regras e que deixassem todos os colegas dar a sua opinião. Desde o início do projeto que tentámos inculcar regras de comportamento, que passavam por estabelecer que quem quisesse falar teria de colocar o dedo no ar, de modo a evitar confusões. Desde o início colocaram sempre o dedo no ar, para poder dar a sua opinião e respeitarem assim as regras anteriormente estabelecidas. É importante destacar:

“A criança tem que ser capaz de aceitar e seguir as regras de convivência e de vida social, colaborando na organização do grupo; saber escutar e esperar pela sua vez para falar; compreender e seguir orientações e ordens, tomando também as suas próprias iniciativas sem perturbar o grupo; ser capaz de terminar tarefas” (ME, 1997, p. 91).

Através desta consciencialização de respeito pelo outro, prevenimos o eventual mau comportamento e desenvolvemos valores como a tolerância. Deste modo pude concluir que o envolvimento das crianças no trabalho e a defesa de valores como o respeito e a tolerância constituem fatores imprescindíveis para a concretização de um bom trabalho em grupo. Só desse modo se consegue concluir com êxito o trabalho e partir para novas ações.

O facto de permitirmos às crianças que decidam/escolham o trabalho que pretendem realizar é, na minha perspetiva, um aspeto muito positivo, uma vez que motiva as crianças, uma vez que lhes suscita mais interesse do que se fosse, simplesmente, a educadora a propor. Tal como Formosinho e Kishimoto referem, “Defendemos que a criança tem o direito a participar na sua educação e, como tal, a ser escutada. Ser escutada é ter direito a ter voz relativamente às questões que lhe dizem respeito” (Formosinho, 2008). E como tenho vindo a referir, “A escuta é um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de co-construção do conhecimento, isto é, sobre a colaboração na co definição da sua jornada de aprendizagem” (Formosinho, 2008).

Contudo, nas planificações (ver em Anexo) que fizemos, tentámos ter sempre o cuidado de estruturar atividades que envolvessem as diferentes áreas do saber, por exemplo, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Área da Formação Pessoal e Social, Área do Conhecimento do Mundo, Área das Tecnologias de Informação e Comunicação, as Áreas de Expressão Artística e a Área da Matemática, de modo a que estas estivessem sempre integradas com o tema.

Ao longo do tempo foi possível constatar que a planificação não é algo fixo, ou seja, algo que não possa sofrer alterações, antes pelo contrário, é algo flexível que podemos adaptar de acordo com o imprevisto. Esta constatação foi corroborada pelos seguintes autores, que defendem:

“O desenvolvimento de projetos integradores que envolvam as várias áreas de conteúdo é fundamental no trabalho da educação de infância para o desenvolvimento

de práticas educativas adequadas e significativas para a aprendizagem é, no entanto, essencial ter sempre em conta as características do contexto em que se trabalha e as características das crianças” (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva, & Tavares, 2009, p. 115).

Tendo em conta a vontade das crianças, tentámos que estas, nesta fase do projeto, tivessem oportunidade de usufruir de momentos livres para decidir “o que se vai fazer”, sem que sentissem pressão. Para além disso, cuidámos que elas fossem incentivadas para, de forma lúdica, tomar as suas decisões. Apesar de um certo “improviso”, é importante, também, que se mantenham as rotinas diárias, uma vez que este aspeto confere segurança à criança,

Relativamente às áreas desenvolvidas tentámos, como disse anteriormente, dar ênfase a todas elas, uma vez que, achamos que o seu desenvolvimento permite uma aprendizagem mais significativa para as crianças e tal como menciona o autor “O conceito de aprendizagem significativa provem igualmente da contração sobre a criança, das suas necessidades reais, dos seus interesses, quer dizer se as aprendizagens forem significativas” (Mendonça, 2007, p. 6).

De seguida apresento cada uma das áreas abordadas em maior detalhe.

Matemática

No que diz respeito à área da Matemática, abordámos conceitos como as formas, os padrões, os números, os conjuntos, tendo sempre em conta o nível de desenvolvimento cognitivo da criança. A área da Matemática não é apenas desenvolvida quando tratamos de temáticas sobre Matemática, também a desenvolvemos quando estivemos, por exemplo, a contar a história dos “Ovos Misteriosos” e de seguida perguntámos às crianças “Quantas personagens tem a história?”, “Quantos filhos teve a galinha?”. Aqui estávamos a exercitar a contagem dos diferentes elementos. Quando interrogámos as crianças acerca de quais as fases da história, ou seja, o que aconteceu primeiro na história e qual o acontecimento que sucedeu a seguir, estávamos a abordar a Matemática de forma implícita, mas os conteúdos que estavam a ser trabalhados para esta área era conceitos de ordem/ordenação: primeiro, segundo e terceiro.

Também abordámos a Matemática, na construção do Chapéu do Crocodilo, uma vez que este continha um certo número de patas, um certo número de bolas para decorar a cara do crocodilo, sendo umas mais pequenas e outras maiores. Assim, as crianças tinham de fazer a contagem de todo esse material para o chapéu. De acordo com a minha opinião, esta estratégia permitia desenvolver a Matemática, de um modo lúdico, à qual todos aderiram com grande entusiasmo, envolvendo-se muito nestas atividades, colaborando com as estagiárias.

Expressão Plástica

A área da Expressão Plástica teve um forte impacto na elaboração do nosso projeto, uma vez que para realizar o Crocodilo “mãe”, o crocodilo “pai”, os crocodilos filhos e os ovos de onde nascem os filhos recorremos à Expressão Plástica. Trabalhámos a pintura das caixas de ovos, que utilizámos na criação da família de crocodilos, desenhámos os dentes com cartolina para colocar nos crocodilos, usámos papel de seda para fazer o colar da “*mãe crocodilo*”, pintámos cartão para fazer as escamas e as patas dos crocodilos, colámos cartolina nas molas da roupa para fazer os crocodilos bebés e assim explorámos a Expressão Plástica.

As crianças elaboraram o chapéu do crocodilo, que foi utilizado na dramatização da música do crocodilo Danilo a partir de um molde já reproduzido pelas estagiárias.

Expressão Artística

Relativamente à área de Expressão Artística foi desenvolvido o domínio da Expressão Físico-Motora, criando uma coreografia com gestos escolhidos por eles, adequada à música do crocodilo Danilo. No âmbito da expressão Físico-Motora, não só desenvolvemos a destreza e a motricidade, como também possibilitámos a tomada de consciência do seu corpo, do seu espaço e do seu movimento.

Expressão Musical

No que diz respeito à área de Expressão Musical, a mesma foi desenvolvida pois as crianças cantaram a música do Crocodilo Danilo, área que foi trabalhada em conjunto com a Expressão Físico-Motora.

Linguagem oral e Abordagem à Escrita

A área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foi trabalhada quando contámos, inicialmente, a história dos “Ovos Misteriosos”. Toda essa exploração fomenta o desenvolvimento dessa área, uma vez que as crianças quando lhes leem uma história estão a aprender vocabulário novo, estão a ouvir ler, logo faz com que tomem consciência da leitura como primeiro passo para a aprendizagem. A interpretação que faz do que ouve, o recontar da história, todos esses aspetos desenvolvem a criança ao nível da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Conhecimento do Mundo

A área de Conhecimento do Mundo foi bastante desenvolvida ao longo do projeto no que diz respeito às características e modos de vida e reprodução dos répteis. A área das Tecnologias de Informação e Comunicação foram contempladas através da pesquisa na Internet de recursos adicionais sobre os répteis e outros animais escolhidos e para obter informação acerca daquilo que era desconhecido para as crianças.

Formação Pessoal e Social

A área de Formação Pessoal e Social foi abordada desde o início da minha prática até ao fim, uma vez que as crianças a desenvolveram quer na marcação das presenças no calendário, no diálogo sobre o mês que estava a decorrer, no diálogo acerca do projeto sobre os répteis, na preparação para a festa da família e na fase final da divulgação do projeto. Esta foi uma área que esteve sempre presente e foi bastante

trabalhada pelas crianças, pelo que importa referir que “As áreas de expressão e comunicação nos seus diferentes domínios apresentam um potencial rico e diversificado de aprendizagens diversas” (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva, & Tavares, 2009, p. 106).

1.5.3.6 Divulgação do Projeto

Por último fizemos a Divulgação do Projeto e realizámos a exposição de todo o trabalho desenvolvido, preparando para a comunidade escolar e família, uma apresentação final. Esta fase final é primordial, uma vez que se mostra todo o processo e progressos realizados pelas crianças. Um aspeto que também é bastante importante, além da divulgação, é poder mostrar todas as aprendizagens alcançadas pelas crianças.

Esta fase de divulgação deu oportunidade às crianças para que estas partilhassem as suas ideias e o que foram conquistando ao longo da elaboração do projeto. Assim nesta fase o facto de terem mostrado à comunidade escolar e também à família foi encarado pelas crianças como um objetivo alcançado, demonstrando um orgulho enorme pelo trabalho desenvolvido.

Como tive oportunidade de observar, sempre que os pais iam deixar as crianças ao jardim-de-infância estas mostravam-lhes o que já tinham feito e faziam-no de uma forma muito feliz. Nesta parte da divulgação, a felicidade e o desejo de mostrar e de dizer o que tinham feito e como tinham feito, com todos os pormenores, era visível e não posso deixar de referir a avaliação que reflete as aprendizagens realizadas pelas crianças quer na participação do grupo, quer nas investigações realizadas.

A divulgação do projeto foi realizada no corredor de entrada, elaborámos o *habitat* da família dos crocodilos e colocámo-lo no corredor da entrada para a comunidade escolar e família o poderem visualizar.

Através da sugestão das crianças e também da educadora decidimos fazer a coreografia da música do Crocodilo Danilo na festa final do ano letivo (cf. apêndices, Figura 16 e 17), pois assim as famílias que não compareceram na divulgação teriam oportunidade de visualizar a coreografia ensaiada durante a realização do projeto.

Os desenhos que as crianças realizavam a partir dali tinham sempre o Crocodilo Danilo, o que demonstra a grande satisfação e dedicação que tinham por ele.

1.5.4 Reflexão do percurso formativo

A abordagem no âmbito da Educação de Infância, que me era esperada em termos de estágio, levou-me a consultar as OCEPE (1997), documento que entendo como basilar para melhor entender o significado da prática reflexiva do educador e indispensável a todos aqueles que pretendem exercer essa profissão. O mesmo documento menciona que o educador deve refletir “sobre a sua ação e a forma como a adequa às necessidades das crianças e ainda sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes” (ME, 1997, p. 93). Considera-se então que é a intenção educativa, isto é o seu objetivo, que caracteriza a atividade do educador e que lhe confere consistência dando uma direção à sua profissão.

Interessa portanto ao estagiário, pelas razões expostas, aprender a refletir sobre a sua prática profissional, à medida que vai sendo confrontado com novas situações durante o percurso formativo.

De acordo com Malaguzzi (1993), a prática reflexiva é “uma possibilidade de discutir (...) sobre coisas concretas e não apenas teorias sobre palavras”.

Assim sendo, o educador deve refletir sobre o ato educativo “antes, depois e durante” (Lalanda & Abrantes, 1996, p.58). Encontramos assim uma descrição da prática reflexiva em três localizações temporais. O que se pretende executar com a reflexão durante a prática pedagógica e a observação é a reflexão sobre a mesma prática.

Perrenoud (2002) chama a atenção para o facto de que esta prática poder ser altamente desgastante para o profissional mas que, simultaneamente, pode contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Sempre com base na prática reflexiva em contexto real, o profissional terá igualmente de ter em consideração a possibilidade de se dispersar, o que significa que

deve exercer uma boa quantidade de autocontrolo, no sentido de não fugir do tema central e exercer constantemente um modelo de pensamento meramente especulativo.

Dewey (1993) auxilia-nos na conceção do pensamento reflexivo como “um exame ativo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento (...)” mas devemos acrescentar que a reflexão deverá obedecer a uma orientação metodológica exatamente para evitar os riscos de dispersão. Pensamos no entanto que é o exercício da atividade e a sua experiência que darão ao profissional a capacidade de pensar “na ação” e “para a ação”, ao mesmo tempo que pode construir conhecimento específico da prática educativa.

Assim sendo, partindo de uma matriz teórica para o contexto observado no pré-escolar, considero que esta experiência teve bastante valor pedagógico para a minha formação. Através das leituras feitas e da minha experiência pessoal, tenho vindo a perceber o valor da educação pré-escolar, assim como da necessidade de fazer chegar esta realidade a um número cada vez maior de crianças dos 3 aos 5 anos. Tendo em conta com Barbosa (2001), é importante “(...) perceber a grande importância da educação pré-escolar para o sucesso pessoal e escolar das crianças e para a própria melhoria do sistema educativo”.

Depois de ter concluído o estágio do Ensino Pré-Escolar, no grupo constituído por 22 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e 5 anos, posso afirmar que foi uma experiência bastante enriquecedora, uma vez que adquiri uma maior consciência acerca da importância do pré-escolar, de todo o percurso que é necessário ser desenvolvido pela criança até ingressar no 1.º Ciclo. A educadora deu-me oportunidade, através das suas práticas, de me fazer refletir sobre esta temática em especial, mas sobre a educação em geral. Considero que a sua postura para comigo foi excelente, integrou-me bem na sala com as crianças o que me facilitou o processo de aderir bem ao grupo e conhecer as rotinas das crianças. Esta experiência constituiu uma importante aprendizagem, uma vez que me permitiu conhecer alguns métodos e técnicas importantes para o futuro, dos quais não posso deixar de fazer uma reflexão.

Ser uma pessoa reflexiva é bastante importante, tal como refere Schön:

“Tornar-se num prático reflexivo, capaz de se adaptar a todas as situações de ensino pela análise das suas práticas, procurando através da reflexão, interrogar-se sobre o que faz e porque o faz. Atendendo à nova “missão” da escola, o docente deverá

também saber desenvolver o trabalho em equipa, desenvolver práticas institucionais, participando na gestão do seu estabelecimento” (Schön, 2000, p. 7).

Tal como descreve o autor, a intenção do educador não é basear-se e trabalhar apenas com teorias tradicionais, mas sim inovar. Assim o objetivo é “transformar as organizações educativas em observatórios de diagnóstico de necessidades educativas e formativas” (Barbosa, 2001, pág.125).

Capítulo 2 - 1.º Ciclo do Ensino Básico

O presente capítulo é dedicado à contextualização, caracterização e organização da instituição, assim como à organização do tempo e do espaço pedagógico e a caracterização do grupo de crianças com as quais realizei a minha Prática Profissional Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

As informações que constam do presente relatório foram recolhidas através da observação direta, dos documentos oficiais vigentes na instituição, em especial o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), da análise do Plano de Trabalho de Turma (PTT), assim como das informações facultadas pela professora orientadora.

Também será descrito neste capítulo o itinerário formativo na valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico e as suas respetivas fases: fase de reconhecimento do contexto educativo (I), fase de integração progressiva na ação pedagógica (II) e fase de implementação e gestão do projeto pedagógico (III).

2.1 Contexto institucional

A análise do funcionamento da escola, das características da comunidade escolar e do meio que a rodeia torna-se crucial para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico rigoroso e consistente. Todo o trabalho em educação deve ser muito criterioso, adequando-se o funcionamento da escola ao meio envolvente, pois só dessa forma se poderá responder às necessidades, mudanças e interesses das crianças e familiares, dessa comunidade escolar.

De acordo com Esteves (2009), é da incumbência dos professores encarar o desconhecido e a mudança permanente no processo de ensino/aprendizagem, o que lhes possibilita desenvolver diversas competências, de modo a resolver os problemas quer a nível interno quer a nível externo da sala de aula.

O sentido de mudança foi priorizado por Estrela (2002), quando afirma que os professores estão aptos a conviver com as mudanças quando imprimem rigor, criatividade e responsabilidade aos seus alunos e lhes transferem os conhecimentos cognitivos que lhes permitem resolver os problemas e as situações que possam ocorrer.

Esta é a verdadeira missão do educador, em permanente vigilância, em permanente ação, adequando métodos e estratégias por forma a criar futuros cidadãos preparados para o devir da sociedade.

Deste modo e tendo em vista a caracterização do contexto institucional onde foi realizada a minha prática educativa, há que referir que este se situa no Distrito de Coimbra, no Concelho de Montemor-o-Velho. Este meio possui as suas particularidades, meio citadino - meio rural, o que contribuiu com um grande impacto na vivência e nas experiências que me foram possíveis de (con)viver neste ambiente escolar.

2.2 Caracterização e organização da instituição

O Agrupamento de Escolas (AE) onde foi realizada a minha prática educativa no 1.º CEB, como já se referiu, situa-se no Distrito de Coimbra, Concelho de Montemor-o-Velho, povoação histórica que se encontra entre Coimbra e Figueira da Foz.

O Concelho de Montemor-o-Velho e, especialmente, as freguesias da área de abrangência deste Agrupamento de Escolas apresentam ainda alguns traços de ruralidade, que se reflete nas suas características demográficas. Apesar das transformações sociais, económicas e culturais que têm vindo a ocorrer em Portugal nas últimas décadas e que, em alguns casos, permitem percecionar avanços muito rápidos no estilo de vida das populações, os habitantes deste Concelho, situado nas margens sul do Mondego, ainda apresentam algumas características rurais, devido ao envolvimento dos seus familiares no trabalho da terra, especialmente no cultivo do arroz. Logicamente, os alunos que frequentam o referido agrupamento de escolas são portadores desta cultura, cujas vivências transportam para o interior da sala de aula.

O Concelho de Montemor-o-Velho, que há poucas décadas atrás era uma terra fundamentalmente de agricultores, hoje possui uma grande percentagem da sua população que desempenha funções no setor secundário e terciário, embora a agricultura continue a desempenhar um papel de relevo na economia da região. É certo que, atualmente, o trabalho da terra não constitui a atividade principal da população desta localidade, mas para uma larga maioria, trata-se de uma atividade complementar.

A fertilidade dos seus solos continua, assim, a ser um fator de grande atração pela agricultura, nesta região. Neste início do séc. XXI alguns habitantes exploram terrenos de pequenas dimensões, recorrendo maioritariamente ao trabalho familiar, funcionando como uma segunda atividade que auxilia a subsistência das famílias.

O edifício da EB1, onde decorreu o meu estágio nesta localidade, é constituído por dois pisos, existindo três salas de aula no primeiro piso e duas salas no piso superior. O edifício contempla ainda outras divisões, tais como uma biblioteca, uma sala para as auxiliares de ação educativa, as casas de banho e um pequeno espaço destinado ao convívio dos docentes. Esta escola não tem refeitório, o que implica que os alunos tenham de se deslocar, para outro local, onde são servidos os almoços. Relativamente ao espaço exterior, este é bastante amplo e possui um campo de futebol. O horário de funcionamento desta instituição é das 9:00 às 17:30 h.

As aulas iniciam-se às 9:00 h e terminam às 16:00 h, sendo o intervalo das 10:30 h às 11:00 h e o almoço entre o 12:30h e as 14:00 h. Após terminarem as aulas começam as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) que são lecionadas pelos respetivos professores coadjuvantes, as quais terminam às 17:30 h.

O corpo docente da instituição é constituído por cinco professores. O pessoal não docente é composto por uma psicóloga (contratada), e três assistentes operacionais.

2.3 Organização do ambiente educativo

Neste capítulo irei falar sobre a organização do espaço onde realizei a minha prática pedagógica.

2.3.1 Organização do espaço pedagógico

A organização do espaço pedagógico é um aspeto de enorme relevo e que se encontra inerente à própria instituição. A estrutura física dos espaços pedagógicos, na maior parte das vezes, não é uma escolha dos educadores/professores que nele se encontram colocados, uma vez que esse espaço já existia e foi ganhando a “marca” dos profissionais que por ali foram colocados. Porém os educadores/professores

podem intervir no sentido de tornar o ambiente escolar mais acolhedor, através de uma decoração e de uma organização adequada do espaço. O ambiente escolar deve proporcionar harmonia e funcionalidade, não só para os alunos, mas para todos que fazem parte daquela instituição escolar.

É importante que se pense aquele espaço tendo em conta que este é utilizado pelas crianças por longas horas, portanto deve ser agradável, nas várias situações pelas quais o dia escolar passa: o aprender, o brincar, o comer, o socializar, entre muitas outras. A decoração deve partir de propostas realizadas pelos professores, tendo sempre em vista que esta corresponda às necessidades para as quais se destina aquele espaço. Tal como no nosso dia-a-dia, a estética do lugar é muito importante. Porém deve-se priorizar a sensação de bem-estar, pois um lugar acolhedor é fundamental e parte-se do pressuposto que ao longo do ano se podem ir fazendo as modificações tendo em conta as necessidades da turma, e serão mesmo as crianças que poderão determinar as escolhas.

A sala do 1.º CEB da escola, onde realizei a minha prática pedagógica, encontra-se situada no 1.º piso. Esta sala estava decorada de forma funcional. Do lado direito existia um armário, no qual eram arrumados diversos materiais didáticos e de utilização quotidiano; uma secretária com um computador para projeção no quadro interativo e encontram-se afixados diversos trabalhos realizados por alunos. Do lado esquerdo na parede existem três grandes janelas, a secretária destinada à docente e no fundo da sala encontram-se dois armários para arrumação de materiais escolares e ainda algumas mesas onde se podem colocar materiais auxiliares de apoio à aprendizagem dos alunos.

A sala de aula era bastante espaçosa e muito iluminada. As mesas dos alunos estavam distribuídas pela sala e algumas lado a lado, logo os alunos ficavam sentados uns ao lado dos outros. A sala facilitava a circulação da orientadora cooperante entre os diversos alunos, a disposição das mesas e o facto de os alunos se encontrarem lado a lado fomentava o trabalho cooperativo entre eles. A docente, ao longo do dia, ia mudando os alunos de lugar, conforme a necessidade que tinha, uma vez que se tratavam de alunos do primeiro ano de escolaridade e o seu comportamento na sala de aula, em alguns casos, era algo perturbador.

O posicionamento dos alunos na sala de aula tem obedecido, ao longo do tempo, a diversos critérios e opções. Várias teorias têm surgido, vindas de pensadores da educação e que contrariam o formato tradicional de sala de aula, no qual os alunos se dispunham em filas, uns atrás dos outros. Neste âmbito, trago à liça alguns posicionamentos teóricos em relação a esta matéria, entre eles, por exemplo, Cury (2005), embora não sendo um profissional da educação, refletiu sobre este problema, afirmando que colocar os alunos sentados, uns atrás dos outros na sala de aula, pode provocar distrações, bloquear a inteligência, destruir a personalidade e a segurança na explicação de ideias, assim como criar sensações de medo e inibição. Relativamente à questão da distração, concordo em absoluto com a sua afirmação, no entanto em relação aos outros aspetos prejudiciais ao funcionamento da turma em situação de aula, considero que são um pouco exagerados. Na verdade ao longo de décadas, o posicionamento dos alunos em sala de aula passou por este esquema em fila, uns atrás dos outros e é um modelo que ainda se mantem. Por vezes, são tentadas experiências pontuais de posicionamento dos alunos em “U” mas acaba-se por voltar ao modelo “tradicional”.

Tendo em conta, Damião (1996), os educadores e professores devem criar diversas situações que beneficiem a comunicação oral e escrita, de forma participada, colaborativa, em trabalhos de grupo, assim como organizar o espaço para que a interação entre os alunos seja favorecida. O mesmo autor refere que os professores, apesar de serem responsáveis pela organização do espaço pedagógico, não podem fazer opções isoladas quanto ao espaço interior e exterior da escola, mas podem otimizá-lo, tendo em conta o que pretendem obter do mesmo.

No interior da sala de aula, na qual realizei o meu estágio, existiam dois quadros (um interativo e outro de ardósia), assim como um computador para projeção no quadro interativo e para pesquisar alguma informação na internet, sempre que era necessário. A professora titular da turma utilizava esse recurso como apoio à aprendizagem dos alunos. A sala tinha ainda dois aquecedores que são utilizados durante os meses mais frios, para que o ambiente pudesse ter uma temperatura agradável e o conforto fosse um estímulo à aprendizagem e bem-estar que se pretendia.

Na minha opinião, esta sala encontrava-se com dimensões adequadas aos dezassete alunos que constituíam a turma em questão, uma vez que se encontravam tão próximos

quanto necessário e tão afastados quanto aquilo que se considera o mais adequado, tendo em conta que a proximidade em demasia pode ser um fator de uma certa instabilidade e perturbação na sala de aula. A dimensão da sala e o seu equipamento também estava perfeitamente adaptada às restantes atividades, à arrumação dos demais materiais, à exposição dos trabalhos realizados pelos alunos e adequada para uma boa prática pedagógica por parte da professora titular.

A importância da sala de aula foi também pensada por Forneiro (2008), que nos diz que esta deve ser entendida como um espaço pessoal e social, na qual os diversos elementos determinam a organização do espaço. Nesses edifícios, a maior parte das vezes os elementos estruturais não podem ser alterados, contudo o mobiliário (onde se incluem as mesas, as cadeiras, os armários, etc.), apesar de não se poderem retirar são suscetíveis de uma reorganização. Os próprios materiais utilizados nos trabalhos, vão sendo alterados consoante a sua necessidade de utilização.

Os alunos dispunham naquele edifício, para além da sala de aula, uma biblioteca, à qual tinham acesso e onde se realizavam atividades de leitura com uma certa regularidade. As Bibliotecas Escolares são hoje espaços com uma dinâmica muito intensa, desenvolvendo atividades de promoção de leitura que se revelam de extrema importância para os alunos, permitindo articular com o pré-escolar e o 1.º CEB, o que constitui um benefício pedagógico para esses alunos. Considerei, também, muito importante o facto de a sala de atividades estar preenchida com os trabalhos dos alunos demonstrativos das várias fases de aprendizagem e reflexo dos conteúdos lecionados.

Neste contexto escolar, uma vez que se tratava de uma situação nova para mim, a minha atenção estava constantemente desperta e um dos aspetos que considerei relevantes foi o facto de nesse local existir uma grande quantidade de material pedagógico muito diverso, o que é demonstrativo do processo de construção de conhecimento, evocado por muitos teóricos da educação.

2.4 Caracterização do grupo-turma

A turma com a qual tive oportunidade de realizar o meu estágio apresentava dezassete alunos, dos quais treze eram do 1.º ano e quatro do 2.º ano (repetentes). No

1.º ano existia um aluno com Necessidades Educativas Especiais, o qual apresentava défice cognitivo e atraso no desenvolvimento e no 2.º ano existiam 3 alunos que tinham apoio educativo. O apoio educativo era providenciado pelo professor de Educação Especial.

Relativamente às dificuldades dos alunos, como tive oportunidade de analisar no Plano de Trabalho de Turma (PTT) e através das informações que a orientadora do cooperante partilhava connosco, consegui ter uma perceção mais clara da constituição da turma e do seu funcionamento. Esta turma tinha alguns alunos que apresentavam bom aproveitamento e outros, em menor número, que registavam situações de menor sucesso. Contudo, apesar destas situações díspares a professora titular de turma conseguia ter a perceção de uma evolução contínua, ao longo do tempo. Independentemente das características dos alunos e do facto de apresentarem ritmos e empenhos diferenciados e, conseqüentemente, níveis de sucesso também diferenciados, foi possível observar uma evolução nos conhecimentos da turma. Ao nível do comportamento, a turma tinha um grupo com características irreverentes e agressivas, que nem sempre cumpriam as regras estabelecidas, dentro e fora da sala de aula. No que se refere a este aspeto, em contexto de sala de aula, verificava-se que os alunos mais perturbadores prejudicavam o desenrolar das aulas.

A turma supracitada era bastante heterogénea, o que me possibilitou observar e experienciar as características de cada aluno e perceber o seu comportamento, nas mais diversas situações, quer dentro da sala de aula, quer no exterior. Interessa ter em conta que os alunos mais indisciplinados possuíam graves problemas familiares, o que levava em grande ao desassossego vivido no decurso de algumas das aulas. Toda a observação que realizei durante esta fase de estágio permitiu-me recolher dados para conhecer melhor os alunos, o que me veio a facilitar a interação com a turma na dinamização das aulas. A gestão dos comportamentos é hoje, um fator que qualquer professor deve ter muito presente. As crianças do séc. XXI são mais inquietas, insatisfeitas e exigentes, do que o eram nas décadas passadas. Por isso, ser professor hoje, impõe uma série de desafios, para os quais devemos estar preparados e munidos das ferramentas necessárias para agir, em situações que pareçam fugir aquilo que devia ser a norma.

A questão familiar e o impacto do sucesso/insucesso escolar, é tratada pelos autores (Costa, 2008; Dionísio, 2009; Miranda, 2010), que explicam as razões do insucesso escolar, relacionando-o com o meio familiar e social de onde os alunos provêm e à lacuna na transmissão de aspirações e expectativas por parte dos pais. Em certas famílias não há, de facto, essa pressão para que os filhos sejam bem-sucedidos em meio escolar, tanto mais que não é estabelecida a relação entre a escola e uma certa promoção social que daí pode advir.

No caso específico desta turma, com a qual trabalhei mais diretamente, ao longo do tempo à medida que íamos conhecendo melhor o grupo dos alunos foram sendo criados grandes laços de amizade. Um pormenor que recordo e que me marcou bastante foi o facto de após alguns dias de frequentar a sala de atividades dos alunos, já nos sentíamos bastante integradas e as crianças estavam à vontade connosco, o que prova que foram estabelecidos laços afetivos logo desde o início. Na verdade as crianças apresentam, na generalidade, uma maior predisposição para se relacionarem e aceitarem “o outro”. Este foi um aspeto que me surpreendeu e agradou, desde logo, e me motivou para querer, cada vez, saber mais acerca de cada aluno individualmente.

2.5 Itinerário formativo

2.5.1 Fase I – Reconhecimento do contexto educativo

Na fase I, através do contacto com a realidade, em contexto de sala de aula, tive a oportunidade de observar e analisar o comportamento de cada aluno, a sua participação nas tarefas realizadas e, essencialmente, as práticas levadas a cabo pela professora titular da turma (minha orientadora cooperante), os métodos e estratégias utilizados para ensinar e a relação pedagógica implementada. Estes aspetos foram inspiradores e enriqueceram a minha experiência neste ambiente, em especial na “preparação” para lecionar em futuras turmas, na medida em que aprendemos mais e melhor observando o outro.

Através da observação do contexto educativo, foi possível idealizar como iria ser a minha prática pedagógica, norteando-me por princípios e práticas que têm como base

a ação da professora titular. A sua experiência e a forma prática e assertiva com que lidava com as questões mais simples ou complexas do quotidiano escolar, a forma calma e decidida com que tomava decisões e atuava, foram construindo uma imagem francamente otimista desta profissão. A forma de gerirmos o dia-a-dia escolar deve ter por base os fundamentos e princípios teóricos que aprendemos com os autores abordados ao longo da nossa formação académica, mas sobretudo com a prática, com a vivência das situações reais, podemos cada vez fazer mais e melhor, suavizando de alguma forma o carácter exigente do ensino ao nível do 1.º CEB.

Só através de uma prática contínua, uma reflexão sobre os métodos e estratégias utilizadas em contexto educativo, podemos realizar uma ação cada vez mais centrada no aluno e no seu sucesso escolar, melhorando a qualidade das suas aprendizagens. De acordo com Johnson & Johnson (1996), “ (...) os métodos e estratégias utilizados na aprendizagem devem conduzir a resultados mais eficazes; facilitar o desenvolvimento de processos mentais superiores; promover troca de opiniões e informações, o que irá aumentar os resultados de aprendizagem e a capacidade de retenção; estimular a troca de ideias, de modo a alargar as experiências de aprendizagem entre os alunos de diferentes níveis de aprendizagem; estreitar relações de amizade que se criam no trabalho cooperativo; fomentar a motivação e o encorajamento mútuo”.

Pessoalmente, esta fase permitiu que, progressivamente, fosse conhecendo os alunos com os quais trabalhava, o que se tornou um aspeto primordial na adaptação e posterior intervenção pedagógica. Nesta fase tive oportunidade de observar a disposição das crianças na sala de aula e constatei que por vezes havia necessidade de as trocar de lugar, sempre que apresentavam algum comportamento inadequado. Também foi muito importante constatar que a professora cooperante sentava os alunos com mais dificuldades ao lado dos que demonstravam mais facilidade na aprendizagem, uma estratégia que considerei muito benéfica e que deu bons resultados naquelas situações. Deste modo era notório que os alunos dispostos daquela forma nas secretárias, acabavam por regra geral, se ajudarem mutuamente, alcançando assim o sucesso nas relações interpessoais e nas aprendizagens.

Enquanto observava as aulas, pude constatar que a professora cooperante verbalizava e gesticulava bastante na lecionação, uma vez que neste nível de ensino (1.º ano), a comunicação e a expressividade que se coloca nessa relação

professor/aluno é um meio bastante eficaz para captar a atenção dos alunos. A professora colocava uma tónica muito particular na consolidação dos conteúdos lecionados, por forma a certificar-se que a informação transmitida se tinha, efetivamente, transformado em conhecimento. Esta estratégia revelou-se como um aspeto marcante nesta fase de reconhecimento do contexto educativo. A professora preocupava-se bastante em certificar-se se os alunos tinham entendido os conteúdos transmitidos nas aulas, uma vez que neste nível de ensino é importantíssimo que estes sedimentem bem as bases quer da leitura, quer da escrita, pois estas serão decisivas no impacto para o sucesso escolar.

Oliveira-Formosinho & Formosinho (2011) mencionam que a comunicação entre o professor e os alunos é um processo crucial que se pode repercutir na sua aprendizagem ou seja, as relações e interações constituem o meio central de realização de uma pedagogia participativa.

Por esse motivo, a professora titular utilizava uma postura firme perante os alunos, conseguindo dessa forma gerir o grupo e implementar o respeito pelas regras estabelecidas. Esta forma de estar da cooperante facilitava a comunicação e a relação pedagógica com a turma e impedia que existissem desvios de atenção, ou que estes estivessem mesmo desatentos. Assim as regras de funcionamento dentro da sala de aula eram «impostas» pela docente, apesar de por vezes não ser fácil controlar o grupo, uma vez que algumas crianças apresentavam um comportamento perturbador.

Ao nível da gestão do tempo, a professora titular tentava cumprir sempre o plano estabelecido para cada atividade, no entanto, por vezes não era fácil nem possível por diversos fatores, dos quais se destacam as dificuldades que alguns alunos apresentavam na realização das atividades propostas demorando mais tempo do que o necessário, muitas vezes devido a uma certa dispersão e desatenção.

Oliveira-Formosinho refere que o papel do professor consiste em organizar o ambiente e a gestão de tempo, pois “os espaços e os tempos educativos são pensados para permitir a interatividade educativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 15).

Conjuntamente com todos estes aspetos, a professora cooperante dialogou connosco acerca das planificações, destacando que estas são fundamentais para a concretização do processo educativo e para o sucesso do cumprimento dos programas

curriculares. Desta forma ficámos mais despertas para essa situação, constatando que todas as semanas a docente titular criava uma planificação dos conteúdos a lecionar, aspeto que considerei muito importante pois servia para nortear o decorrer das aulas, sendo um fator fundamental para o cumprimento do que é exigido para aquele nível de ensino, e ano de escolaridade em particular.

Em suma, esta fase foi de extrema importância, porque enquanto estagiária e futura docente, a observação de práticas e a perceção dos resultados, permitem-nos recolher dados preciosos que nos permitem adaptar à nova realidade da prática pedagógica e criando «ferramentas» para irmos adaptando os métodos e estratégias, adequando-os o mais possível a cada grupo/turma.

2.5.2 Fase II – Integração na ação pedagógica

A minha integração quer a nível pessoal quer a nível profissional, assim como a realização bem-sucedida da minha prática pedagógica teve como base estruturante e apoio o trabalho em equipa concebido com a minha colega de estágio e com a docente cooperante.

No final de cada dia de prática pedagógica a cooperante realizava uma reflexão pessoal na qual me detinha sobre as áreas a melhorar e as áreas que resultaram de modo mais positivo na realização das tarefas, uma vez que essa ponderação era um momento fundamental para a reorganização da minha prática pedagógica.

De acordo com Zeichner (1993) é através da exposição e da análise das teorias práticas, quer a nível pessoal quer perante os colegas, que o professor tem mais oportunidades de reconhecer as suas falhas. Portanto, ao reconhecer o que correu menos bem, cria novas oportunidades de trabalho tendo em vista um maior sucesso pedagógico.

Para além de reconhecer as falhas, no trabalho pedagógico há que saber aceitar as críticas por parte de quem acompanha o nosso estágio de forma positiva e não como uma ameaça ou desrespeito, uma vez que as mesmas têm como intuito o aperfeiçoamento das intervenções pedagógicas. Por esse motivo, a minha postura era

de abertura de espírito e de ação reflexiva, assim como de procura de outras hipóteses possíveis falhas, de modo a colmatar as mesmas.

Durante a prática pedagógica tentei implementar atividades que promovessem a aprendizagem nas diversas áreas curriculares. Seguem-se alguns exemplos de atividades desenvolvidas:

- **Matemática:** nesta área foram desenvolvidas atividades para promover o ensino do conceito das unidades e das dezenas, tais como a construção de um ábaco (cf. apêndices, Figura 36 e 37), números cardinais até nove (cf. apêndices, Figura 38), operações matemáticas (cf. apêndices, Figura 39 e 40) e figuras geométricas (cf. apêndices, Figura 41).
- **Português:** nesta área foram desenvolvidas atividades para promover o ensino dos seguintes conceitos: leitura, ordenação e construção de frases com os grafemas aprendidos (cf. apêndices, Figura 42 e 43), introdução do grafema “n” (cf. apêndices, Figuras 46 a 49).
- **Estudo do meio:** nesta área foram desenvolvidas atividades para promover o ensino dos seguintes conceitos: árvore genológica (cf. apêndices, Figuras 44 e 45) e festejo do dia de São Martinho (cf. apêndices, Figuras 33 a 35). Tivemos sempre o cuidado de realizar atividades e fichas que se adequassem aos alunos com quem trabalhávamos (cf. apêndices, Fichas 1.º CEB, Planificações 1.º CEB).

2.5.3 Fase III – Implementação e gestão do projeto pedagógico

Tendo em conta a minha intervenção, no contexto numa escola do 1.ºCEB, a problemática que teve mais pertinência durante este período foi *A Metodologia de Trabalho de Projeto na Prática Profissional Supervisionada em 1.º CEB*. Pretendo, segundo um referencial teórico, apresentar os princípios desta metodologia e de que forma esta se relacionou com a minha intervenção no referido contexto educativo. Tenho como objetivo, também, expor alguns momentos da Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) que ilustram as fases decorrentes desta metodologia.

Este tipo de Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) define-se como “uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos, 2006, p.3), ou seja, os problemas encontrados pelas crianças estão na base desta abordagem. Um dos grandes objetivos da MTP é encontrar um caminho, através da descoberta, para dar respostas às questões levantadas pelas crianças. Para elaborar o presente relatório, a metodologia de investigação utilizada foi a abordagem qualitativa. Para tal, esta investigação teve como base a prática profissional supervisionada, neste caso, no 1.ºCEB.

Esta abordagem é utilizada na investigação-ação, uma vez que a dinâmica que caracteriza esta metodologia é a relação entre a teoria e a prática. Esta investigação deve ser descritiva e sustentada por técnicas de recolha de informação. A observação participante é uma destas técnicas, uma vez que permite ter contacto direto com a prática e por isso torna-se tão importante nesta abordagem. Esta foi utilizada ao longo da PPS, bem como noutras circunstâncias igualmente importantes como: recolha e análise de notas de campo, registos fotográficos, trabalhos realizados pelos alunos, entre outros suportes.

O tema do projeto que desenvolvemos com o grupo do 1.º CEB onde estagiamos teve como principal origem e justificação a localização da escola, ou seja como a escola se encontrava situada numa zona rural, decidimos então explorar uma temática que estivesse interligada com o meio envolvente. Mas também se prendeu com uma trivialidade, à qual demos algum relevo, em especial o facto dos alunos desta escola, todos os dias, beberem um pacote de leite. O nosso projeto ficou intitulado de “O Mundo Fascinante do Leite”. Em conjunto com a professora cooperante decidimos, então, trabalhar essa temática, na medida em que era um tema que iria consciencializar mais os alunos para a importância do mundo rural e o seu contributo para a produção dos alimentos que ingerimos no nosso quotidiano.

Neste sentido, tentámos promover atividades que suscitassem a curiosidade das crianças com as quais estávamos a trabalhar e induzir a sua adesão às mesmas. As atividades que se levaram a cabo foram motivadoras e tiveram sempre em conta as opiniões e interesses dos mais pequenos. É claro que se torna fundamental reconhecer os gostos e interesses dos elementos constituintes da turma, tendo como objetivo planear e criar novos desafios e ainda estimular o gosto pela frequência da escola e pela aprendizagem, que constituem fatores de desenvolvimento.

O projeto teve como objetivo principal levar os alunos a perceber que o leite que bebemos advém da vaca, servindo para alimentar as suas crias mas também para alimento humano. Para além do seu consumo em líquido, o leite possui outras utilidades, como por exemplo a confeção de bolos, doces e muitas outras receitas e utilizações. Um outro objetivo era que os nossos alunos percebessem a rotina, os hábitos e alimentação das vacas, uma vez que o leite provém desse mamífero.

A organização e o desenvolvimento deste projeto desenvolveu-se tendo em consideração as opiniões das crianças e também as opiniões da professora cooperante, que sempre se mostrou inteiramente disponível para nos ajudar, embora o tempo dedicado para este projeto fosse apenas uma hora por semana. O facto do tempo para o projeto ser tão limitado também nos dificultou um pouco a gestão das atividades, pois a turma com que trabalhámos era de alunos do 1.º ano de escolaridade, onde era imprescindível lecionar os conteúdos programados, visto ser um ano de adaptação e tão importante para as crianças, uma vez que estes desenvolvem aprendizagens completamente estruturantes, como a aprendizagem da leitura e da escrita. Ao longo do desenvolvimento do projeto tentámos sempre que este estivesse interligado com outras áreas curriculares e com os diversos conteúdos lecionados, tendo sempre em vista a tão desejada interdisciplinaridade.

O primeiro contacto que tivemos com o projeto, envolveu uma visita a uma vacaria (cf. apêndices, Figura 57 a 62 e 65), onde as crianças tiveram oportunidade de visualizar uma ordenha e perceber os mecanismos da extração do leite, uma questão que tinham bastante curiosidade de saber, o que na conceção de Costa (1994) pode ser encarado como uma pedagogia de projeto que reflete uma nova perspetiva dos alunos enquanto construtores do seu próprio saber, saber fazer e saber ser relacionada com uma perspetiva de escola autónoma, participada e pluricultural.

Os alunos desta turma mostraram-se sempre muito interessados e atentos, ao longo da visita de estudo, fazendo muitas perguntas e querendo sempre compreender tudo o que estava em seu redor e que se relacionava com a produção e extração do leite. Foi muito educativo podermos contar com a visita guiada de uma pessoa que nos explicou detalhadamente todo o processo, o que facilitou a compreensão das diferentes etapas relacionadas com o objetivo da visita.

Para a concretização do projeto, os alunos foram fazendo intervenções e lançaram as suas próprias ideias, as quais foram posteriormente debatidas em conjunto. Já como trabalho de casa, estabelecemos o desafio a cada criança, para que, com a ajuda dos pais, pesquisassem uma receita à sua escolha, que tivesse como ingrediente principal o leite, ou então que pesquisassem aspetos relevantes sobre este alimento, que servisse como mote para um debate na sala de aula.

Nos dias seguintes, os alunos trouxeram para a sala as suas pesquisas, as quais eram muito diversificadas em termos de informação indo desde as já referidas receitas, até às pesquisas sobre a rotina, o habitat e a alimentação da vaca. O facto de lhes ter dado autonomia para realizarem a sua pesquisa, foi um fator muito positivo. Como refere Formosinho “se queremos contribuir para o desenvolvimento cívico dos cidadãos participativos desde os anos de infância, temos de providenciar experiências onde as crianças se sintam participantes, se sintam com poder” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 70).

Com as ideias de todos os alunos envolvidos no projeto foi desenvolvida uma “teia de conceitos” (cf. apêndices, Figura 70 e 77), ou seja, a reunião de todas as suas ideias sobre a questão formulada “Será que o leite serve só para beber?”. Perante esta pergunta, todos demonstraram mais interesse em saber, o que se torna imprescindível para que expressem os seus sentimentos e ideias sobre o mundo que os rodeia. Neste contexto, “se queremos contribuir para o desenvolvimento cívico de cidadãos participativos desde os anos de infância, temos de dar voz às crianças em questões relevantes, tais como as do papel do adulto e o delas próprias no processo de ensino-aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2008).

Noutra fase posterior gostavam de poder confeccionar, na sala de aula, arroz doce, iogurtes, queijadas, entre outros. Então a mãe de uma aluna foi à sala de aula para demonstrar como se confeccionavam queijadas (cf. apêndices, Figura 54 a 56), uma vez que o projeto desenvolvido se relacionava com a importância do leite na nossa alimentação e perceber que este não servia apenas para beber mas também para confeccionar alimentos. Como tal, fez todo o sentido remeter um convite a uma mãe pasteleira para vir mostrar a confeção desse doce. Este dia de aulas tornou-se um dia especial, constituiu motivo de grande felicidade por parte de todos, pois tiveram oportunidade de intervir na confeção das queijadas e puderam provar esta delícia. É

fácil perceber que este foi um dia diferente, marcado pela surpresa, pela satisfação e alegria por terem uma aula mais prática, com a presença de uma mãe e no fim, terem a oportunidade de provar o que se tinha feito.

Ao longo do nosso estágio no 1.º CEB tivemos sempre a preocupação de planificar atividades que dessem oportunidade aos alunos de vivenciarem experiências novas tais como a participação em visitas de estudo, diálogos e atividades direcionadas com o tema do projeto.

Seguidamente, como tínhamos realizado uma visita de estudo à vacaria, aproveitamos para explorar atividades com os alunos sobre essa visita, tendo-se constatado um grande entusiasmo por parte de todos e paralelamente podemos desenvolver uma prática no âmbito da interdisciplinaridade entre todas as áreas curriculares. Por exemplo na área do português, criamos uma “caixa surpresa” (cf. apêndices, Figura 66 e 67) com palavras relacionadas com o contexto visualizado (cf. apêndices, Figura 63 e 64). Com estas palavras tentámos elaborar grafemas aprendidos por eles, apesar de algumas palavras conterem grafemas ainda desconhecidos destes alunos. O nosso objetivo com esta “caixa surpresa” era que cada um dos alunos retirasse uma palavra da caixa e formasse uma frase com essa palavra. Foi uma atividade que resultou muito bem, pois ficamos impressionadas com a reação destas crianças, que ainda possuem pouco vocabulário, porém mostraram muita habilidade/facilidade a construir frases.

Na área da Matemática elaboramos um cartaz com uma vaca “gigante” com operações (cf. apêndices, Figura 71 e 72), em que o objetivo era que cada criança fosse ao quadro e retirasse as “manchas” da vaca e de seguida resolvesse as operações que se encontravam por detrás delas. Mais uma vez, esta atividade agradou muito aos alunos da turma, uma vez que continha o espírito de surpresa, o que para esta faixa etária tem muita importância e resulta bem na dinamização das atividades, como pudemos constatar.

Numa outra fase, como estava a chegar a altura do natal, houve a oportunidade de se fazer uma atividade de interligação com o projeto, a criação de uma árvore com pacotes de leite e outra com rolos de papel higiénico (cf. apêndices, Figura 50 e 51), todos os alunos participaram, na qual cada um deu o seu contributo para a execução do projeto. Foi com grande agrado que pudemos constatar que através da realização

desta atividade, os alunos demonstraram grande interesse, entusiasmo, adesão e dedicação.

Neste contexto, ainda foi explorada a história “O ciclo do leite” uma vez que esta estava integrada no projeto intitulado “O mundo fascinante do leite” e explicava o processo pelo qual passava o leite até à fase de consumo.

Foi construído o esboço de uma vaca (cf. apêndices, Figura 74 e 75) e do seu respetivo estábulo (cf. apêndices, Figura 73 e 76) para, numa fase posterior, proceder à sua construção pois as crianças tinham imensa curiosidade em construir na sala de aula um pequeno estábulo para a vaca. E assim fizemos em conjunto essa construção. Mais um momento de grande felicidade para estes alunos uma vez que podiam todos os dias ver a vaca no seu estábulo.

No último dia da nossa intervenção realizamos uma atividade diferente pedida por eles em aulas anteriores em que, cada um escrevia as qualidades de um colega, selecionado de forma aleatória, numa folha. Esta atividade pretendia que cada um se sentisse feliz com o que os colegas escreviam acerca dele, uma vez que nesta faixa etária é importante estimular a sua autoestima e como era uma turma com bastante défice de acompanhamento familiar achámos que faria todo o sentido fazer esta atividade com eles.

Os alunos, durante esta atividade, estiveram muito atentos e pensativos, pois estavam curiosos de saber qual o colega a qual iriam atribuir qualidades. Foi uma atividade muito interessante, uma vez que conseguiram caracterizar os seus colegas. Sendo alunos do 1.º ano de escolaridade e uma vez que possuem ainda um vocabulário algo restrito, sentiram-se completamente felizes com as qualidades atribuídas. Depois da realização desta atividade, verificamos que o objetivo tinha sido alcançado e que conseguimos criar-lhes momentos de genuína felicidade, especialmente naquelas que recebem menos gestos de carinho por parte dos seus familiares, ou que estes se detêm menos em elogios ou valorizando os seus aspetos pessoais.

Posteriormente, apresentámos um desdobrável que incluía todos os momentos que esta turma havia vivido com as professoras estagiárias. Um objetivo que acalentamos era que as crianças pudessem explorar com os seus pais todo o trabalho desenvolvido pelos seus educandos, ao longo do tempo que decorreu a nossa interação com elas.

Por fim, como forma de agradecimento à turma e à professora cooperante, encomendamos e apresentamos um bolo (cf. apêndices, Figura 53), que inevitavelmente suscitou alguma excitação, uma vez que tinha a fotografia de todos os envolvidos neste processo. Assim, foi inevitável a explosão de alegria que se verificou, em especial nos mais pequenos.

Nesta fase final, oferecemos ainda uma taça de arroz doce (cf. apêndices, Figura 52) como forma de lembrança da nossa despedida, uma vez que os alunos tinham imensa vontade de comer este doce, feito com leite, o que o relacionava muito com o projeto desenvolvido com todos.

Em suma, estes alunos demonstraram sempre um grande entusiasmo na elaboração de todas as atividades decorrentes do projeto. Houve sempre a possibilidade destes partilharem todas as suas experiências e de sentirem felicidade na fase de divulgação do trabalho realizado. Essa felicidade acaba por constituir o culminar de todo o processo, no qual todos se envolveram e sentem por isso um grande orgulho pelas suas conquistas.

Dessa forma, concluímos as atividades com grande satisfação, realização pessoal e aperfeiçoamento de conhecimentos e competências, pois consideramos que o conjunto de dinâmicas que estabelecemos com os alunos foram agradáveis e enriquecedoras, quer para nós (estagiárias), quer para os mais pequenos, o que nos leva a comprovar que quem nasceu para ensinar nunca deve parar de aprender (Freire, 2005). Ou seja, a relação de ensino, envolve sempre uma vertente de aprendizagem.

PARTE II - EXPERIÊNCIAS- CHAVE

Capítulo 3 - Experiências-chave em Educação Pré-Escolar

Nesta secção pretendo relatar três das experiências-chave que considerei mais marcantes ao longo do período em que realizei o meu estágio pedagógico no jardim-de-infância. Estas experiências foram acontecimentos relevantes para o meu processo formativo enquanto educadora. Assim, selecionei os tópicos apresentados que de algum modo mais me marcaram durante a intervenção pedagógica.

3.1 Dificuldades de integração

Nesta secção apresento o meu relato relativo à primeira experiência-chave em educação pré-escolar. De seguida é apresentada o suporte teórico que ajuda na contextualização da mesma.

3.1.1 Relato da experiência-chave

Uma situação que me deparei no pré-escolar foi o facto de uma menina nunca querer participar nas atividades propostas na sala de atividades. Era uma criança bastante tímida e raramente falava. Relativamente a esta criança, teria sido interessante aprofundar as razões do seu comportamento, se eventualmente por detrás existia algum constrangimento que adviria de qualquer situação familiar vivenciada por ela.

Comecei a observar este facto e a tentar perceber o porquê da atitude da criança. Após alguns dias de observação reparei que a criança se sentia constrangida na presença dos colegas e rejeitava todo o tipo de atividades que envolvessem o contacto com os mesmos. Rejeitava esse contacto pois os colegas ao aperceberem-se da sua forma de estar troçavam dela. As crianças, mesmo muito pequenas podem ser excessivamente críticas e por vezes, chegam mesmo a ser cruéis. Neste caso os colegas troçavam desta criança tentando imitar os sons imitados por uma pessoa muda, o que fazia com que não houvesse qualquer incentivo para a criança querer falar e participar nas atividades.

Na minha opinião, esta criança sujeita a esta humilhação, se não houvesse uma rápida intervenção dos adultos, jamais iria ter qualquer evolução. Notava-se que era uma criança que necessitava de um grande apoio e dedicação para ultrapassar a sua dificuldade. Nestes casos, o papel da educadora é decisivo para evitar que esta atitude trocista se repita e uma intervenção no momento exato, dissuadiria as crianças que gozavam e, por outro lado, a criança vítima dos colegas sentiria que já não está sozinha, contribuindo para que se sentisse mais forte naquele ambiente.

Este aspeto inquietou-me bastante, levando-me a equacionar uma forma de intervir nesta situação. Quando, finalmente, comecei a minha intervenção com o grupo tive especial atenção à maneira como lidava com a criança, tentava sempre que possível que essa menina falasse em grupo, que contasse como tinha corrido o fim-de-semana ou uma novidade que quisesse partilhar com os colegas. Nesses momentos trazia a criança para junto de mim, para que ela sentisse que a estava a apoiar e sempre que falava com ela, procurava elogia-la. Com o passar do tempo e com a minha insistência e dedicação verifiquei que ela já se sentia mais confiante para falar com o grupo de amigos e aos poucos ia participando nas atividades.

Deste modo fui notando uma evolução gradual na criança, o que me deixou bastante realizada a nível pessoal. Percebi que, realmente, a sala de atividades desperta sentimentos diferentes em cada criança sendo preciso conhecer bem o grupo e estar atento às suas atitudes para perceber qual o seu significado.

Constatei que a minha intervenção contribuiu, neste caso, para a alteração do comportamento da criança em causa e constituiu um facto pedagogicamente benéfico e que também contribuiu para a minha satisfação pessoal. Tive o privilégio de puder observar que a criança foi evoluindo e a cada dia que passava ela tinha mais vontade de permanecer na sala de atividades, de brincar com os colegas, de falar e estava muito mais solta. Nitidamente o problema inicial desta criança passava por uma sensação de insegurança, uma vez que esta se sentia desprotegida, o que fazia com que a sua estrutura emocional enfraquecesse e a tendência seria para se isolar dentro da sala.

Esta experiência foi marcante, neste estágio inicial da minha abordagem prática ao trabalho pedagógico realizado num jardim-de-infância. Logicamente que esta experiência me servirá de exemplo para situações análogas com as quais me possa deparar no futuro. Para as restantes crianças, penso que a minha intervenção também

foi educativa, na medida em que consideraram que estavam a ter uma atitude incorreta, que não agradava à criança, mas também aos adultos, começando de imediato a ponderar uma mudança de atitude, o que na realidade se veio a concretizar (para o bem de todos).

3.1.2 Reflexão e contextualização teórica

Este suporte teórico, é um instrumento norteador da atividade do educador no jardim-de-infância, conforme se pode comprovar pelas experiências vividas e relatadas neste trabalho.

3.1.2.1 O ensino da autonomia

De acordo com Gadotti (1997), a palavra autonomia vem do grego e significa “capacidade de autodeterminação e autorrealização”, “autoconstruir-se e autogovernar-se”. (Auto) significa a si mesmo e (Nomo) significa lei e é nesse entendimento e interpretação, que os pedagogos da Escola Nova introduziram no campo da educação a ideia de que atribuir à criança o direito à livre organização e ao autogoverno é fundamental para o seu desenvolvimento.

Estudos sobre o tema da autonomia, sendo estabelecida no decorrer da socialização da criança, sendo entendida como um processo que se fomenta a partir das relações e da interação social desenvolvida a partir de experiências vivenciadas em seu cotidiano (Ferrière, 1934).

Desse modo, a autonomia apresenta-se como um produto da relação, mesmo sendo destinada a cada indivíduo. No olhar do autor, a autonomia de liberdade de escolha e de expressão no meio de um sistema de trocas sociais e de relações é despertada uma vez que “a autonomia convive com a solidariedade” (p. 3).

É nas relações estabelecidas principalmente entre os pais e os professores que as crianças encontram os limites do controlo, levando ao progresso da sua autonomia, enquanto ênfase atribuída ao papel do professor/educador como promotor da autonomia da criança é citada pela maioria dos autores deste Movimento Pedagógico mesmo sob diferentes ângulos.

Como coloca Delval (1991), naturalmente na escola dentro da qual se preza a autonomia do aluno, o professor não ensina, mas sim coloca as condições para que o aluno aprenda, e para que ele aprenda em conjunto com os outros alunos. Em relação ao ensino-aprendizagem, os educadores devem basear-se em conhecimentos sobre o desenvolvimento humano, porém esse conhecimento não permite decidir como deve ser de fato a educação do aluno. Uma escola preocupada em contribuir para a promoção da autonomia do aluno tem como principal finalidade aumentar a atividade voltada para a participação do educando, sendo este o fator chave na construção do conhecimento.

De acordo com Paulo Freire (1921-1997), pedagogo e filósofo brasileiro considerado um dos pensadores da educação mais notáveis da história da pedagogia do século XX, narra em duas de suas obras a importância da autonomia, alegando que é primordial que este se desenvolva na educação.

Em “A pedagogia da autonomia”, Freire (1996) afirma ser de grande importância a existência de uma inter-relação entre educador-educando para que o educando seja o construtor e o produtor do seu saber e conseqüentemente o educador evite apenas transferir conhecimentos ao aluno, fenómeno descrito pelo autor como educação bancária. O educador deve substituí-la por uma educação em que ambos aprendam juntos e que valorize a curiosidade, pois sem ela não existiria a criatividade e a capacidade crítica do educando.

O art.º 29 da CDC (Convenção sobre os Direitos da Criança) defende que "a educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida adulta ativa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus.

A participação infantil não significa a ausência ou demissão do papel do adulto, pelo contrário, o adulto tem um papel fundamental na participação infantil, na medida em que "crianças e adultos devem ser capazes de se conjugar na concretização dos seus modos de vida e nas formas de organização e direcção dos seus contextos de existência." (Sarmiento, 2004, s.p).

Também Tomás afirma que a “(...) participação (infantil) não significa tudo fazer, não significa que os adultos simplesmente se rendam a todas as decisões das crianças! Trata-se sim de um processo de negociação e de relações mais horizontais e simétricas entre adultos e crianças” (Tomás, 2011, p. 109). O adulto surge, neste contexto, como um mediador e/ou facilitador na promoção e garantia dos direitos de participação das crianças. Por vezes é também coparticipante ativo nos processos de tomada de decisão. Como afirma Sarmiento, “(...) exige-se ao adulto uma capacidade de escuta e de observação” (2004, s.p), em oposição aos Paradigmas do Paternalismo, da Propriedade e da Domesticação e do Paradigma da Proteção e do Controlo em relação às crianças (Tomás, 2007, 2011), que se tem vindo a observar.

O trabalho de projeto assenta como um dos princípios base do modelo, em que a ideia central é comum a vários autores é de que as crianças sejam atores do seu próprio conhecimento e não meros espetadores. O espírito de compreensão e liberdade, que é considerado como “o direito de escolher, o direito de falar, o direito de analisar, o direito de decidir, o direito de criticar, o direito de participar” (Niza, 1979 citado em Niza 2012, p. 67).

De referir ainda que, compreendemos que não há tipos-ideias de participação, e que o que se pretende é “captar o sentido plural das práticas participativas” (Veiga, 2001, p. 74). A criança deve ser participante do processo de educação e participante do processo de qualidade dessa mesma educação (Edwards, Gandini & Forman, 1998).

A criança deverá ser compreendida como participante e não como sujeito ou objeto e por isso deve ter poder, poder esse que resulta das suas expectativas e dos seus interesses, permitindo com esse processo o seu desenvolvimento integral. O envolvimento da criança no processo educativo necessita de motivação, atração e forma de se identificar com as situações, que irão possibilitar uma melhor interação com a envolvente constituída pelos colegas, educadora e meio ambiente. Ao aceitarmos a participação da criança no processo educativo iremos direcionar a sua natural energia física e mental para tarefas concretas, em que a observação da sua expressão facial e postura corporal permitem igualmente verificar o seu envolvimento nas tarefas diárias. O envolvimento numa tarefa permite melhorar as capacidades de concentração e de persistência, que irão ajudar à conclusão de tarefas e irão possibilitar uma melhoria contínua de tempos de reação.

As práticas pedagógicas que motivam o envolvimento da criança em tarefas, das quais se sente participante, irão assim possibilitar o desenvolvimento de capacidades, nas diferentes faixas etárias, que contribuem para a autonomia crescente para realizar tarefas como aprender a comer sozinho, a vestir-se, a usar a casa de banho, a arrumar os seus brinquedos. As rotinas diárias pretendem desenvolver competências e a existência da rotina pedagógica permite consolidar o uso de regras, limites e acordos (Portugal & Laevers, 2010) no desenrolar das atividades, que podem ser desempenhadas com a máxima liberdade por cada criança.

3.1.2.2 A escola inclusiva

No que diz respeito à atitude para com a inclusão, sobretudo se esta se refere a crianças com deficiência ou com necessidades educativas especiais, este é um ponto crítico. Na verdade, não chega saber como se faz, sendo necessário querer fazer e acreditar que é possível construir uma escola e, obviamente, uma sociedade, onde todos têm um lugar.

A criança deve ser considerada como um todo dentro de um contínuo de experiência social e emocional. Se a educação negligencia o passado da criança, inibe a sua aprendizagem (Graves-Resendes, 1989). A tomada de consciência pelas crianças do seu processo de aprendizagem, através de estratégias organizacionais e circuitos de comunicação, enriquece o desenvolvimento cognitivo e social valorizado pela relevância que se dá à escrita e à língua (Vygotsky, 1987).

Relativamente à intervenção pedagógica, isto é, ao saber-fazer que referimos, é fundamental que os intervenientes envolvidos neste processo, em particular os educadores, se sintam capazes de responder adequadamente ao desafio que a diferença representa.

A inclusão é, antes de tudo, uma questão de direitos, um desafio, logo constitui-se como um valor (Rodrigues, 2003; Leitão, 2006; Silva, 2011), uma vez que nos obriga a tomar mais consciência da heterogeneidade e das respostas a que ela nos obriga, nas várias esferas da sociedade. A inclusão, em termos educativos, faz mais sentido se for perspectivada como educação inclusiva, na medida de proporcionar às crianças um

espaço comum, que deve também proporcionar-lhes oportunidades. O que só é possível se aceitarmos que a diferença, não sendo necessariamente impeditiva de aprendizagem e que todos aprendemos com os outros. Nunca é demasiado recordar que todos os indivíduos se desenvolvem através da mesma sequência de estados, independentemente das dificuldades que apresentem.

A intervenção precoce providencia um apoio integrado à criança e às famílias, até aos 6 anos de idade, para abordar incapacidades ou possibilidades de atraso de desenvolvimento. O Decreto-lei nº 281/2009 apresenta um conjunto de medidas que visam abarcar as questões educacionais, médicas, terapêuticas e sociais e prevenir ou reabilitar transtornos no desenvolvimento ou comportamento das crianças pequenas.

3.1.2.3 Papel da escola e do educador

O processo de construção da autonomia é de reconhecida importância para o dia-a-dia da criança na educação de infância, desempenhando o educador, e consequentemente a instituição escolar, um papel fundamental.

“Um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo. Existem vários, cada um com as suas singularidades, mas todos derivam de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças e de juízos de valor acerca do que é importante que as crianças saibam” (Formosinho, 1996).

De acordo com Niza (1998), os educadores assumem-se como promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores ativos, de modo a provocarem a livre expressão e a atitude crítica. Ao ser proporcionado às crianças o espaço necessário para participarem na organização da vida escolar, está a ser promovido um “sistema de treino democrático” (Niza, 1998, p. 140), o qual eu considere essencial ao longo de toda a minha intervenção. Numa conceção mais restrita do termo aplicada à criança, surge o aspeto dos comportamentos de autonomia (domínios da alimentação, controlo dos

esfincteres, hábitos de higiene e de sono, realização de pequenas tarefas, entre outros), para os quais é essencial o contributo do educador, pois acredito que um dos principais objetivos dos educadores deve ser estimular a “autonomização e responsabilização de cada educando no grupo de educação cooperada.” (Niza, 2007).

No entanto não devemos centrar as atenções apenas na escola e no educador, considera-se essencial no desenvolvimento das intenções que os educadores têm para os grupos, e para o sucesso das estratégias e intenções definidas pelos educadores é necessário que todos os elementos da sala sejam envolvidos e deem continuidade ao inicialmente decidido.

Só assim, caminhando no mesmo sentido, acreditamos ser possível chegar aos objetivos propostos, em que tarefas como o comer, os cuidados de higiene, o vestir, são tarefas realizadas pelas crianças mas que tiveram de ser ensinadas por outros, isto é, para as quais utiliza as capacidades aprendidas. Desde cedo a criança afirma a procura pelo fazer e decidir sozinha, sendo que ao mesmo tempo que procura e exige a sua autonomia, existe sempre a figura de autoridade do adulto que regula o seu comportamento. Neste processo, é através da negociação entre a criança e os adultos por ela responsáveis (autoridade) que se vai estabelecendo a autonomia (Nucci *et al.*, 1996).

3.2 Envolvimento familiar

Nesta secção apresento o meu relato relativo à segunda experiência-chave em educação pré-escolar. De seguida é apresentada o suporte teórico que ajuda na contextualização da mesma.

3.2.1 Relato da experiência-chave

Com o grupo de crianças do JI tive oportunidade de desenvolver uma metodologia designada de Abordagem de Mosaico. Esta metodologia tem como foco principal a criança, isto é, ela é o núcleo principal da aprendizagem.

Este projeto teve como objetivo perceber quais os espaços mais valorizados pelas crianças no jardim-de-infância, quer na sala de atividades quer no seu exterior. Um

aspecto que importa referir é que o processo de aprendizagem implica também que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado e que participem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. O conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades possíveis é também condição de autonomia da criança e do grupo (ME, 1997), sendo que “Os materiais são organizados de modo a estarem acessíveis, permitindo que as crianças os utilizem sem precisar de ajuda.” (Folque, 2012, p.57), ou seja, o ambiente educativo deve proporcionar às crianças oportunidades para ser, para estar e para fazer.

Foi uma atividade pedagógica pois todas as crianças que participaram tiveram oportunidade de falar sobre os espaços que mais gostavam, os que menos gostavam, o que mudariam, entre outras coisas. Para que pudéssemos dialogar com as crianças sobre esses espaços fizemos uma pequena entrevista para obter os dados que queríamos.

Tive o privilégio de entrevistar também os pais das crianças, com a finalidade de perceber se estes sabiam dos espaços que os seus filhos valorizavam mais no jardim-de-infância. Pude constatar que muitos pais desconheciam o que os seus filhos apreciavam. Houve pais que afirmaram que os seus educandos não falavam em casa sobre o jardim-de-infância, por isso não sabiam ao certo as preferências dos seus filhos. Este foi um aspeto que me deixou muito surpreendida, porque através do contacto com os pais percebi que não havia muito interesse pelo dia-a-dia dos seus filhos.

Na minha perspetiva, as crianças devem falar frequentemente com os pais acerca do seu dia-a-dia no jardim-de-infância, o que fazem, o que mais gostam de fazer, o que menos gostam de fazer, etc., pois é através do diálogo com os pais que estes conseguem exprimir o que sentem, apercebendo-se elas próprias da vantagem que existe em frequentar o jardim-de-infância. As entrevistas permitiram constatar que realmente existem pais que desconhecem as rotinas dos seus filhos neste espaço (cf. apêndices, Entrevistas da Abordagem de Mosaico).

No desenrolar deste projeto notei bastante motivação destas crianças em falar sobre o seu espaço preferido, de o poder representar e de poder explicar o porquê da sua escolha. Tive sempre o cuidado de mostrar aos pais o que os seus educandos iam realizando ao longo do tempo, quer com esta metodologia quer noutra tipo de

trabalhos. Os trabalhos eram afixados e sempre que possível, explicados aos pais quando estes dispunham de algum tempo quando iam levar os seus filhos. É muito importante o acompanhamento dos pais nas atividades realizadas pelos filhos, todo o apoio prestado vai dar segurança à criança para enfrentar situações mais desagradáveis naquele espaço. Quanto maior for o contacto dos pais com o jardim-de-infância maior segurança a criança vai sentir ao longo do tempo.

3.2.2 Reflexão e contextualização teórica

No âmbito da análise da experiência-chave referida anteriormente e que decorreram da minha experiência enquanto estagiária num Jardim-de-Infância há que refletir sobre as linhas conceptuais e as teorias que constituem matéria explicativa em relação à experiência que escolhi para relatar neste trabalho.

Tal como tenho vindo a transcrever no meu trabalho, sempre que possível, o diálogo com a família, o conhecimento da mesma, das suas rotinas e das suas expectativas em relação à escola é um fator basilar para o sucesso educativo que pretendemos alcançar com as nossas crianças.

A criança encontra-se integrada num sistema e por esse motivo é relevante a cooperação entre a escola e a família, assim como a existência de um trabalho de equipa, o qual tem como objetivo fundamental o sucesso na aprendizagem. A escola deve ter em atenção que a criança faz parte de uma família e de uma comunidade, portanto as ligações Escola-Família-Comunidade não podem deixar de ser abordadas.

Existem vários tipos de famílias, com efeitos determinantes sobre a formação das crianças. Por exemplo, as famílias do tipo emaranhado ou aglutinado caracterizam-se por ligações excessivas que atrasam o processo de individualização dos seus elementos. Sabemos, no entanto, que nem todas as famílias observam modelos de funcionamento saudáveis e que esses modelos podem ter influência na forma como as crianças desenvolvem o seu ritmo de aprendizagem global. As famílias disfuncionais apresentam dificuldades em assegurar as funções de proteção e segurança das crianças e podem apresentar modelos de funcionamento intermitentes e desajustados. Em oposição uma família com funcionamento saudável tem a capacidade de comunicação

e interage com o exterior cultivando rituais, que a incluem numa rede (Monteiro, 1996).

Na abordagem sistémica da família pressupõe-se a existência de interação entre todos os seus elementos com os restantes sistemas “que lhe são significativos” (Abreu, 2012). De acordo com a visão de Bronfenbrenner “o organismo em desenvolvimento está inserido numa série de sistemas hierarquizados que influenciam e são influenciados pelo indivíduo” (Stevens, Hough, Nurss, 2002). O que estes autores nos indicam é que a família não só é em si um sistema como também é uma das portas para interação com a restante sociedade. Esta sociedade, ou rede, em que se quer situar a criança só pode ser atingida com uma família de funcionamento saudável, sendo um dos pilares a partilha de informação entre pais e filhos. O que as entrevistas me deram a conhecer foi o facto de em muitas famílias haver pouco diálogo com as crianças sobre a suas atividades diárias e sobre os seus interesses, notando-se por vezes falta de conhecimento sobre os próprios filhos. Este tipo de situação não é de estranhar dado o estilo de vida que muitos pais têm, com horários pouco sincronizados com os filhos e trabalhos que os cansam tanto a nível mental como físico, deixando pouca vontade para, ao final do dia ou nos fins-de-semana, falarem com os filhos, sem ter um objetivo imposto por uma qualquer atividade.

A importância da família não termina em si, permite que a criança tenha acesso à restante sociedade. Pela própria natureza ainda não completamente autónoma da criança é a família que tem de lhe proporcionar o contacto com a sociedade tal como refere Vygostsky (1987), ao conceitualizar a zona proximal de desenvolvimento, veio reforçar a necessidade da interação, como potenciadora da aprendizagem e, conseqüentemente, do desenvolvimento. Ainda assim, Vygostsky assume que o contexto social e as interações sociais entre a criança e os outros (pais, professores, outros familiares próximos) são fundamentais na aprendizagem. Na perspetiva socio-construtivista, a aprendizagem é feita através de interações socioculturais, enriquecida por adultos e pares e por isso impulsionadora de desenvolvimento (Folque, 1999).

A liberdade de expressão da criança, as experiências fora da escola e as suas motivações são o ponto de partida para estudos e projetos, em que a família e a comunidade são fontes de informação e conhecimento. As atividades do jardim-de-infância têm um significado funcional ao constituírem-se como algo que interessa e é

útil para o grupo no seu contexto sociocultural. Numa forte ligação com a comunidade, as crianças multiplicam as suas fontes de informação, e têm oportunidades de nela intervir, na procura e resolução de problemas. O papel da escola deverá ser o de proporcionar uma aprendizagem que tenha um significado social, através de uma troca de conhecimentos numa interação constante com a comunidade. O significado social que se pretende que a escola possa fornecer nas aprendizagens passa também pela família. Fomentar a interação entre a criança e o seu núcleo familiar é um primeiro passo para que esta tenha um desenvolvimento saudável e para que se tornem mais fáceis as interações seguintes, sendo estas, por si, mais abrangentes. O que nos leva ao próximo ponto que deve estar presente na vida escolar: a vida em sociedade.

A educação para a vida democrática onde a cidadania da criança constitui uma área de educação fundamental, uma abordagem centrada na sociedade em vez de uma pedagogia centrada no adulto ou na criança é considerada vital para a aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com Sprinthall e Sprinthall (1993), ambientes estimulantes e ricos, assim como ambientes ativos desde os primeiros anos, são fundamentais e imprescindíveis para o desenvolvimento (Bruner, 1987; Hunt, 1974). É este tipo de ambiente que a escola deve fazer por atingir. Ambientes ricos e ativos com forte interligação com a sociedade e as suas práticas comuns que permitam à criança sentir-se integrada no meio onde habita sem que a escola seja um mundo à parte onde está limitada a aprendizagens sem ligação à sua vida em família e, em última instância, à sociedade onde se pretende que esteja completamente integrada.

Como vimos, os diversos autores são unânimes em reforçar o papel da família e da sua relação com a escola, tendo em vista o desenvolvimento da criança, constituindo-se como um fator determinante para o êxito desta missão que é a educação. A família atua como base do meio em que a criança se envolve. Esta experiência chave permitiu-me conhecer um pouco melhor o contexto familiar de cada criança e assim tomar consciência das limitações existentes em determinados agregados familiares. Com este conhecimento é possível, até certo ponto, planejar algumas tarefas com crianças de modo a fomentar um maior contacto com os seus familiares de modo a ir ao encontro do que a maioria dos autores defende com sendo um ponto imprescindível para um bom desenvolvimento da criança. É também importante sensibilizar as famílias para o mundo em que a criança se insere. Muitos pais não têm paciência para falar com os

filhos sobre o que se passa no jardim-de-infância pois não têm essa informação como relevante para si, mas têm de ter noção que é essa a realidade da criança. Para ela as horas que passam fora de casa não são simplesmente brincadeira, são aprendizagens que vão moldar o seu futuro. Isto é algo que nem todos os pais conseguem perceber por si próprios, sendo necessária a ajuda da educadora, de modo a que os pais consigam enquadrar melhor o dia-a-dia da criança.

Neste ponto podemos fazer uma analogia, um adulto pode pensar que o jardim-de-infância está para a criança como o trabalho está para si. Mas isto não é totalmente verdade e reveste-se de sentimentos diferentes. Ao fim de um dia um adulto pode não querer falar do trabalho com a sua família por este ser algo que o aborrece. Mas a criança pode ter uma perspetiva diferente sobre o jardim-de-infância e pode querer partilhar o que fez, neste momento é importante que a família esteja presente e a oiça para que esta possa expressar a sua vontade de partilha.

3.3 Abordagem de Mosaico

A abordagem de Mosaico criada por Clark & Moss (2001) destina-se a entender a visão das crianças sobre a prática pedagógica no jardim-de-infância. Esta visão é influenciada pela Pedagogia da Participação (Formosinho & McKinley, 2011; Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008) e pelo modelo de Reggio Emilia. Este modelo é realizado de forma colaborativa entre pais, cidadãos e professores. Esta visão pressupõe que a criança é um sujeito com direitos, competente e um aprendiz-ativo.

Rinaldi (1998, cit.in Lino, 2013) refere que em Reggio Emilia, se privilegia o escutar as cem mil linguagens das crianças, o que permite observá-las e interpretá-las de forma mais autêntica. Como referem os autores é importante “ouvir a criança” pois ela é um ser que colabora diretamente no processo de construção do seu próprio conhecimento.

Malaguzzi salienta a importância da estética do conhecimento, no processo de ensino e aprendizagem pois quando fazemos coisas que nos agradam e também agradam aos outros, acabamos por melhorar a nossa sensibilidade interpretativa e criativa (Malaguzzi, 2001).

A abordagem de mosaico é uma metodologia, que pretende escutar as crianças e que combina os aspetos verbais e visuais.

Para uma correta caracterização devemos ter em conta as seguintes componentes:

- As crianças devem ser chamadas a participar, pois são agentes e especialistas da sua vida;
- É necessário adaptar o método ao grupo de crianças e ao seu contexto sociocultural;
- Os adultos e as crianças podem refletir em conjunto sobre os processos e os significados;
- A pesquisa deve ser incorporada na experiência quotidiana de crianças e educadores;
- O processo de escuta não se restringe à linguagem verbal da criança, mas sim a diferentes linguagens, tais como expressões corporais, gestuais e/ou faciais.

Relativamente às vozes das crianças, Christensen e James (2005) afirmam a ideia de que é crucial ouvir e escutar o que as crianças dizem e tomar em consideração a forma como comunicam.

A Abordagem de Mosaico recorre a vários métodos: conversas, entrevistas, reuniões, fotografias, circuitos, mapas, dramatizações, observações, documentações e à manta mágica com o objetivo de verificar o que as crianças pensam.

Ao escutar as crianças é possível entender o sentido que dão às suas experiências. Isso ajuda-nos a melhorar as suas aprendizagens de modo a que sejam adultos com melhor formação: mais abertura à discussão e reflexão. No entanto para que esta tarefa seja bem-sucedida terá de haver, obrigatoriamente, liberdade para que se possam exprimir, caso contrario estaremos a projetar as nossas ideias nas suas opiniões, isto é, estaremos a impor o que achamos importante sem ter em conta a sua própria opinião.

Ainda assim é importante não esquecer o papel do educador pois este é necessário para providenciar o ambiente que a criança necessita de modo a colocar em prática a sua liberdade. É claro que mesmo tendo em conta a liberdade da criança deverá ser possível ao educador escutar, observar, documentar, avaliar e estender os

conhecimentos da criança (Oliveira-Formosinho, 2009). É importante que o educador escute a criança pois vai ser o seu guia na aprendizagem.

Assim é essencial que o educador escolha praticas educativas ativas de modo a que as crianças possam, também elas, colocar em prática a sua liberdade, a sua participação ativa de modo a que sejam livres de expressar os seus pensamentos, sejam opiniões, sentimentos, conhecimentos, entre outros. Quanto mais ouvirmos as crianças mais novidades elas nos darão de volta (Fernandes e Trois, s. d.).

3.3.1 Fase I – Recolha dos dados

Começamos com a recolha de dados (cf. apêndices, Dados Recolhidos na Abordagem de Mosaico), informação, que foi efetuada conforme as crianças nos iam disponibilizando a mesma. De seguida irei apresentar como foi feita a categorização dos referidos dados.

Inicialmente começámos com uma conversa informal com as crianças onde lhes dissemos que tínhamos um projeto sobre os espaços da sua escola para fazer e para isso precisaríamos da sua colaboração no nosso projeto. Esta conversa foi de extrema importância pois deu a conhecer a todos as nossas intenções na implementação da metodologia.

Posteriormente interrogámo-las com o intuito de saber se elas queriam ou não participar. As crianças ficaram entusiasmadas e disseram imediatamente que sim. Após a sua resposta, explicámos-lhes melhor em que consistia esta abordagem e o que tinham de fazer para nos ajudar e as crianças ficaram bastante motivadas com a nossa explicação e não houve problemas de decisão. De seguida foi enviado aos encarregados de educação (EE) um pedido de autorização (cf. apêndices, Autorizações) e alguma informação sobre a nossa investigação.

Posto isto obtivemos uma resposta positiva por parte do todo o grupo, apesar disso o nosso foco foram, essencialmente, 11 crianças.

Posteriormente pedimos então às crianças que aderiram ao projeto que nos descrevessem um pouco a sua vida no JI, especificando os espaços que mais (cf. apêndices, Figura 10 e 11) e menos (cf. apêndices, Figura 20 e 23) gostavam na escola.

Neste momento foi importante a observação participante pois é relevante no âmbito de uma investigação qualitativa, sendo assim possível registar informações significativas pois “as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual da ocorrência” (Biklen e Bodgan, 1994, p.48).

As questões foram previamente definidas mas, por vezes, as crianças adicionavam informação não questionada, o que completou o nosso registo com dados de melhor qualidade.

As crianças deram as respostas com bastante facilidade. Contudo, algumas respostas suscitaram-nos um grande entusiasmo e admiração, uma vez que a maior parte das crianças escolheu o mesmo espaço como o que mais e menos gostavam o que nos deixou bastante curiosas.

O desenho foi um método igualmente utilizado, pretendendo que fizessem uma ilustração sobre os espaços que mais e menos gostavam no JI, a parte do desenhar para a maioria das crianças foi desafiante e fizeram-no com algum rigor, para outras não foi assim tão motivante, diziam que não sabiam, contudo superaram essa dificuldade com o nosso apoio e incentivo e acabaram sempre por desenhar sem desistirem. Eram crianças que se sentiam inseguras em transmitir para o papel o espaço, ou seja, tinham receio de errar, então precisavam sempre de ser motivadas para trabalhar e foi isso que fizemos.

Posteriormente seguiu-se o método do circuito que consiste na exploração, conduzida pelas crianças, do JI, tendo sido utilizado em simultâneo com o das fotografias. Cada criança escolhia o espaço que mais gostava e através da fotografia capturavam os espaços, justificando a sua opção.

O percurso foi constituído pela visita a dez espaços distintos à escolha das crianças. Íamos fotografando os espaços à medida que íamos dialogando e interrogando as crianças sobre os mesmos. Numa fase posterior, dirigimo-nos à sala de atividades, onde cada criança representou o percurso livremente através de um desenho (cf. apêndices, Figura 1 e 2).

De seguida tivemos uma pequena conversa informal com os pais, educadora e com a equipa educativa (duas auxiliares). Primeiramente começámos com a entrevista aos pais, a maioria deles aceitaram o nosso pedido de autorização para realizar uma pequena conversa. Conversámos com eles e conseguimos perceber bem o que cada

criança valoriza, desvaloriza, entre outras coisas, nos espaços do jardim-de-infância, como era o nosso objetivo. As entrevistas à educadora e equipa educativa, neste caso duas auxiliares, uma delas falou apenas das crianças que pertencem à Componente de Apoio à Família (CAF), pois não possuía informação suficiente para falar das outras crianças. Contudo na, nossa perspetiva, correu bem e dentro das expectativas.

3.3.2 Fase II – Reflexões e triangulação dos dados

A construção da manta mágica (cf. apêndices, Figura 19 e 22) correu muito bem, as crianças colaboraram connosco na sua elaboração e afixação. A afixação foi feita na sala de atividades na parede ao pé do cantinho da “pista”, onde colocámos inicialmente o desenho do que mais gostavam e as fotografias correspondentes, posteriormente o que menos gostavam e as fotografias correspondentes, o percurso (circuito) elaborado por cada criança que consistia nos espaços escolhidos e visitados pelas crianças ao longo do projeto. Para o percurso lembrámo-nos de colocar uma legenda para que se percebesse o espaço a que correspondia cada fotografia.

Por fim, conversámos com as crianças sobre todo o processo elaborado, questionando-as se tinham gostado de fazer o projeto connosco, o que mais tinham gostado de realizar, o que tinham aprendido com a sua realização. Verificámos através da conversa final sobre todo o processo que as crianças mostravam bastante satisfação em ter realizado este projeto connosco e o facto de o termos afixado na sala de atividades, suscitou-lhes grande satisfação pois sempre que quisessem podiam ir ver o que tinham feito. Foi um projeto que resultou muito bem nas crianças, melhor do que aquilo que esperava uma vez que, como era uma metodologia nova a implementar, senti alguma insegurança. Mas por outro lado senti-me bastante satisfeita porque consegui trabalhar esta metodologia com as crianças e aprender mais acerca dela, não só na teoria como na prática.

Depois de todo este processo concluo que esta metodologia mais centrada na criança fá-la ser mais criativa, autónoma, e a aprendizagem é feita com mais entusiasmo, pois a criança é o centro de toda a aprendizagem e o educador serve apenas como guia da sua aprendizagem. Pude concluir também que as aprendizagens são mais

significativas quando partem da vontade da criança pois ela não se sente tão condicionada, ou seja, não sente que tem que aprender aquilo naquele momento em que não está predisposta para aprender certo conteúdo. Através desta metodologia a criança centra-se no seu espaço e sente-se motivada e à vontade para dar “asas” às suas escolhas e ser ela a responsável pelas suas aprendizagens sem ser sempre o educador a incutir o que ela deve aprender. É importante que o educador seja mediador das suas aprendizagens, a meu ver não é algo que deva ser posto de parte, mas por outro lado o educador deve deixar que a criança se sinta livre para fazer as suas escolhas, neste caso de usufruir delas para a sua aprendizagem.

Na fase II deu-se o processo de triangulação de dados onde estes são comparados tendo em conta as suas diversas origens (fontes) (André e Ludke, 1986; Cook e Reichardt, 1979; Erickson, 1989, cit. In Santos, 2000).

Falando agora das crianças que foram alvo da nossa investigação verificamos que quanto à análise das conversas informais elaboradas com as crianças, educadora e pais/encarregados de educação, percebemos que a educadora tinha mais informações acerca da preferência dos espaços das crianças do que os próprios pais, apesar de por vezes os pais/encarregados de educação darem respostas em conformidade com a educadora. Em alguns casos falamos da auxiliar 1 e não dos pais, pois foram casos em que os pais não realizaram a conversa informal connosco. Então para a análise dos dados recorreremos à auxiliar para nos falar um pouco relativamente aos espaços de preferência da criança.

- A educadora cooperante e os pais/encarregados de educação referem que a criança A1 gosta da casinha, o que podemos realmente confirmar também com a criança, pois esta respondeu a casinha como espaço preferido.
- Relativamente ao A2, a educadora cooperante refere que a criança gosta de fazer colagens e de brincar com a plasticina, já os pais/encarregados de educação, referem que a criança gosta de tudo um pouco não conseguindo especificar nada em concreto. Contudo na conversa com a criança verificamos que o seu espaço favorito é a casinha.
- Já a criança A3, a educadora cooperante refere que ela gosta de fazer jogos de chão e jogos de movimento, a auxiliar 1 refere que ela gosta da pista em

concordância com a criança que dá a mesma resposta. Relativamente a esta criança podemos observar que os intervenientes conhecem realmente o gosto da criança, na medida em que as respostas são compatíveis. Talvez, a meu ver, esta criança revele de uma forma mais evidente o gosto que tem pela pista e que dê para os intervenientes tirarem essa conclusão.

- Relativamente à M1, a educadora cooperante refere que a criança gosta da casinha e a resposta da criança vai nessa direção afirmando que gosta também, para além da casinha, dos grafismos e de jogar computador, já os pais/encarregados de educação referem que a criança gosta de ler livros. Aqui neste caso, a educadora está em consonância com a criança uma vez que, a resposta é a mesma. Nota-se aqui, como disse inicialmente, que a educadora estando presente no contexto da criança é normal que perceba melhor as suas preferências.
- Em relação à M2, a educadora refere que a criança gosta da casinha, a auxiliar 1 refere também a casinha incluindo também a criança. Como pude verificar neste aspeto há concordância entre a educadora, a auxiliar 1 e a criança relativamente ao espaço apreciado. Na minha opinião, a educadora e a auxiliar conhecem a criança, e a mesma revela diariamente gostar do espaço, pois frequenta-o com bastante regularidade.
- Da M3, a educadora refere que a criança gosta dos jogos de chão, já os pais/encarregados de educação referem que ela valoriza o espaço exterior, mostrando interesse pelo escorrega e a criança diz apreciar a casinha. Como pudemos observar não existe conformidade nas respostas dadas pelos intervenientes, contudo pode, na minha perspetiva, ser pela criança não revelar facilmente o gostar daquele espaço, e como não revela existe mais dificuldade em ter essa informação. Os pais não estando presentes diariamente no espaço do jardim-de-infância não obtém com facilidade a informação acerca do que a criança diz, e neste caso, no meu ponto de vista, foi o que aconteceu.
- Relativamente à criança L, a educadora refere que gosta da casinha, os pais/encarregados de educação referem a casinha e a criança igualmente. Neste caso existe concordância entre os intervenientes, uma vez que, como disseram

os pais na conversa informal ela revela gostar bastante desse espaço porque em casa também tem esse espaço e brinca muito nele. Aqui torna-se mais fácil identificar o espaço de preferência da criança uma vez que a criança, em casa, brinca com regularidade nesse espaço.

- Da criança C, a educadora refere que ela gosta de ouvir música e de estar no computador a jogar, os pais/encarregados de educação referem que ela gosta muito quando a educadora a manda arrumar a casinha, e a criança diz que gosta da casinha. Então aqui existe concordância entre os pais e a criança, pois referem o mesmo espaço como sendo da preferência da criança já a educadora refere outros interesses. Realmente do que pudemos visualizar, a criança gosta muito de estar no computador a jogar e de ouvir música no computador, contudo não deixa de apreciar também a casinha tal como refere a criança e os pais/encarregados de educação.
- Relativamente à criança R, a educadora refere que ela gosta de estar no computador, os pais /encarregados de educação referem que ela gosta muito do escorrega, e a criança diz que gosta do escorrega e de estar no espaço exterior. Relativamente a este caso, a criança, como pudemos observar, gosta mesmo de estar no exterior por causa do escorrega e na conversa informal com a mãe, notámos que ela comenta bastante esse espaço com ela, daí as respostas estarem de acordo. Já no jardim-de-infância, não a vemos muito no escorrega, tal como diz a educadora ela gosta de estar no computador, e observamos isso na sala de atividades. Vai andar no escorrega mas não com tanta frequência como estar no computador.
- Relativamente à criança D, a educadora refere que ela gosta um bocadinho de tudo, os pais/encarregados de educação referem que ela gosta de brincar com os amigos e a criança refere que gosta da casinha. Neste caso não existe consonância nas respostas dadas nas conversas informais aos intervenientes, contudo esta criança, como refere a educadora, gosta de tudo é uma criança que brinca com tudo o que está na sala de atividades, é uma criança bastante interessada. Do que pudemos observar apesar de ela gostar um pouco de tudo e do relacionamento com os amigos, ela passa ainda parte do seu tempo na

casinha, mostrando bastante entusiasmo nas brincadeiras de faz de conta que realiza na casinha.

- Relativamente à criança T, a educadora refere que ela gosta de jogos de chão, a auxiliar 1 refere que ela gosta da pista e a criança refere que gosta da casinha. Tal como refere a educadora e a auxiliar a criança gosta muito da pista pois passa lá muito tempo a brincar e a fazer jogos de chão também na pista. Finalmente do que pudemos observar, também mostra gosto pela casinha, mas a nosso ver, mostra muito mais gosto pela pista, pois passa mais tempo na pista do que propriamente na casinha.

3.3.3 Fase III – Decisão

Nesta fase são analisadas as conclusões da análise da manta mágica e deduzem-se quais os aspetos a transformar no JI. Neste ponto as crianças podem sugerir alterações uma vez que o JI é um dos espaços onde passam mais horas ao longo do dia e este deve-lhes proporcionar bem-estar e ir de encontro aos seus gostos e necessidades.

Esta fase não foi terminada, por falta de tempo e de oportunidade. Destaco que esta metodologia deu para perceber melhor a importância que se deve dar à voz das crianças como forma de as conseguir avaliar relativamente aos seus espaços preferidos. Este método serviu para valorizar a criança, prestar atenção aos seus interesses, gostos, e à vontade que ela tem para a descoberta de coisas novas, a autonomia que lhe devemos dar para obter uma aprendizagem significativa. A liberdade de escolha faz com que a criança tenha um maior entusiasmo para aprender.

Para concluir, realizar esta investigação foi muito interessante e deu-me grande entusiasmo trabalhá-la com as crianças. Da parte delas tivemos oportunidade de descobrir as suas potencialidades, proporcionando-lhe uma nova visão do trabalho que pode ser feito com elas, destacando-as como sendo seres livres e autónomos na escolha dos seus interesses, pois é assim que a criança se desenvolve quer a nível emocional quer social. O facto de, como estagiária, poder ter aplicado esta nova metodologia, também foi muito gratificante, uma vez que futuramente posso optar, quando estiver no “mundo” do trabalho por utilizar esta metodologia. E o facto de ter experimentado

na prática fazê-lo, foi muito motivador, porque cada vez mais a criança precisa de ser valorizada e precisa que lhe seja dada voz.

Outro nível que também é muito importante, na minha opinião, é o facto de ter tido oportunidade de conhecer outros métodos novos de trabalho, o que leva à renovação de aprendizagens, um aspeto a realçar, uma vez que, o trabalho diferente dá entusiasmo ao profissional que trabalha com as crianças, pois pode assim experimentar coisas novas com o seu grupo e pode também comparar a metodologia que usa com a metodologia nova que experimentou e ver qual resulta melhor para a aprendizagem das suas crianças.

Capítulo 4 - Experiência-chave transversal ao contexto de educação pré-escolar e ensino do 1º CEB – Integração entre alunos de ambos os níveis

Nesta secção apresento o meu relato relativo à experiência-chave transversal. De seguida é apresentado o suporte teórico da mesma.

4.1 Relato da experiência-chave

Os alunos do pré-escolar deste agrupamento de escolas tinham por norma receber alunos do primeiro ano do 1.º CEB para trabalharem em conjunto de modo a que os alunos mais velhos tivessem oportunidade de partilhar novas aprendizagens num papel diferente, isto é, sendo eles a explicar os conteúdos (e.g.: projetos, dias temáticos). Na minha prática pedagógica tive oportunidade de estagiar num local onde o jardim-de-infância estava integrado com a escola do 1.º CEB o que me permitiu vivenciar o contacto que as crianças tinham com os alunos do 1.º CEB. A sala de jardim-de-infância, onde realizei o meu estágio, era a única naquele estabelecimento de ensino permitindo assim que aquelas crianças usufríssem de um maior contacto com os alunos que frequentavam o primeiro ciclo. Esse contacto acontecia em situações de realização de atividades em conjunto, como na partilha do espaço exterior, uma vez que este espaço era comum a ambos os ciclos. Normalmente, a turma dos alunos do primeiro ciclo fazia visitas diárias à sala do pré-escolar e nesse âmbito estes levavam uma atividade para mostrar, realizar e explicar às crianças do pré-escolar, o que na minha perspetiva, era uma mais-valia para os mais novos, uma vez que tinham oportunidade de contactar com o trabalho realizado no âmbito daquela turma do 1.º CEB e perspetivar o trabalho realizado naquele ciclo de ensino. Neste contexto, tive oportunidade de visualizar os alunos do primeiro ciclo a contar uma história às crianças do jardim-de-infância e a situação inversa também ocorreu. Esta partilha revelou-se muito enriquecedora, na medida em que as crianças do pré-escolar consideraram os alunos do 1.º CEB como um modelo a seguir, mimetizando os seus comportamentos,

jogos e atividades, o que se torna verdadeiramente estimulante em termos de experiência de aprendizagem.

Normalmente na elaboração dos projetos do primeiro ciclo as crianças do pré-escolar participavam e eram chamadas a dar o seu contributo, o que se tornava uma experiência muito enriquecedora. Um exemplo que recorro com admiração passou por uma situação em que os alunos elaboraram uma maquete sobre o Rio Mondego, desde a nascente à foz. A construção de todo o projeto contou com a colaboração das crianças do jardim-de-infância. O produto final foi reproduzido num cartaz que foi afixado e do qual todos partilharam um certo orgulho pelo trabalho realizado.

Este trabalho partilhado entre ambos os níveis de ensino acabou por me impressionar, na medida em que as crianças do jardim-de-infância se empenhavam para a concretização dos trabalhos dos alunos do 1.º ciclo, e estes demonstravam a importância do contributo das crianças do jardim-de-infância para a elaboração de trabalhos, projetos em parceria com o 1.º CEB. Na verdade, esta partilha acabava por ser uma experiência muito enriquecedora tanto para as crianças do jardim-de-infância como para as do 1.ºCEB. Considero que este contacto sistemático de ambas as valências, tanto na elaboração de trabalhos como na visita, como para contar uma história, era muito benéfico para as crianças do pré-escolar, na medida em que permitia que houvesse uma integração entre as crianças e de alguma forma, preparava as do pré-escolar para o nível de ensino que irão frequentar no futuro. A presença dos alunos permitia uma valorização do trabalho realizado pelo pré-escolar e também uma inclusão de ambas as crianças dos diferentes níveis de ensino.

As crianças do pré-escolar mostravam-se imensamente motivadas e com uma enorme vontade de crescer, na medida em que desejavam aprender conteúdos novos, uma vez que se apercebiam do interesse e da maior complexidade daquilo que haviam aprendido com os colegas. Este conhecimento era muito útil, tanto para crianças do pré-escolar, que tomavam consciência de uma nova realidade que desejavam (rapidamente) experimentar em pleno, como beneficiava uma proximidade e cumplicidade entre os mais novos e os mais velhos, que fomentava uma boa relação de amizade entre todos e que ultrapassava a própria sala de aula.

Concluo que as crianças do pré-escolar mostravam grande felicidade quando a turma de alunos do 1.º CEB se deslocava à sua sala para visualizar um trabalho ou uma

dança executada por eles, mostrando sempre grande entusiasmo e agrado com a sua presença. Esta partilha de aprendizagens promove nas crianças do jardim-de-infância uma grande satisfação a nível pessoal, uma vez que sentiam que iam trocar experiências relevantes para todos. As crianças do pré-escolar solicitavam sempre a participação dos alunos mais velhos e quando estávamos a realizar as nossas atividades em sala de aula, as crianças perguntavam sempre se os colegas do primeiro ciclo vinham à sala ver o que tinham criado, ou se iam os alunos do 1.º CEB à sua sala.

A convivência entre as crianças permitiu-me constatar, enquanto estagiária, esta aproximação de crianças do jardim-de-infância com os alunos do primeiro ciclo, otimiza a partilha de aprendizagens que no futuro irá ajudar neste caso as crianças do pré-escolar a encararem a entrada para o 1.º CEB de uma forma mais natural, sem ansiedade, nem receios, o que acaba por ser tranquilizador para os pais e educadores.

4.2 Transição entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa (2003), a transição é o “ato ou efeito de passar de um lugar, de um estado ou de um assunto para outro [...]”, podendo também ser uma “passagem que comporta uma transformação progressiva; evolução” (p. 1646).

A transição do pré-escolar para o 1.º CEB deve ser objeto de uma dupla análise, uma vez que, por um lado subsiste a análise social no que se refere às expectativas das crianças e das famílias e aos objetivos a atingir nesse ciclo de ensino. Por outro lado, a análise na vertente institucional, que solicita a observação da continuidade curricular e das formas como esta se concretiza e se reforça. Ambas as análises pretendem contribuir com a sua participação para o sucesso educativo das crianças.

As famílias atribuem ao momento de transição do “jardim-de-infância” para o 1.º CEB alguma importância e destacam que é preciso alguma atenção para que as crianças vivam essa transição com tranquilidade.

Para as crianças, este momento pode ser encarado com mais ou menos angústia, cabendo aos educadores, professores e família abordar a questão de forma natural, informando-as que se inicia um novo período nas suas vidas, onde lhes é solicitada

mais responsabilidade, não descurando a transmissão da ideia otimista de que se avizinha uma nova etapa, também demasiado interessante e que estão perfeitamente preparadas para este novo desafio. Naturalmente, que o nível cultural das famílias também desempenha um papel importante na transição, pois em ambiente familiar descontraído é possível explicar às crianças os objetivos que se pretendem atingir neste novo ciclo das suas vidas.

Existe uma necessidade, quer na gestão das expectativas das famílias, quer na gestão das expectativas das crianças, de modo a que sejam compreendidas as dificuldades do período de transição. Ouvir a criança e implicá-la na ação deverá ser uma das estratégias a utilizar nos processos de transição, visto estas serem as “especialistas da sua própria aprendizagem” (Katz & Chard, 2009, p.22).

De acordo com Basílio (2013, p.13), o insucesso escolar das crianças pode ser explicado, em parte, pela descontinuidade que existe na programação do currículo, assim como da ligação com os ambientes familiares, onde não se conseguiu comunicar nem explicar devidamente em que é que consistia esta transição.

A existência de Agrupamentos de Escolas contribui largamente para que os contactos entre docentes dos diferentes níveis de ensino se possam realizar, estimulando um trabalho colaborativo entre os diversos ciclos, o que acaba por beneficiar os alunos, na medida em que podem perspetivar com antecedência aquilo que os espera nos anos e ciclos de ensino que se seguem e que podem existir no interior de cada agrupamento². Quando essa troca de experiências entre os alunos do pré-escolar e do 1.º CEB se efetua com regularidade e de forma consistente, o processo de ingresso no 1.º CEB faz-se com maior tranquilidade e otimismo, e mesmo de algum desejo de progresso por parte das próprias crianças. Veja-se o exposto anteriormente das minhas Experiências Chave sobre a integração entre os dois níveis onde foi referido que as crianças do pré-escolar do agrupamento de escolas na qual estagiei

² Contudo, nem sempre esse trabalho colaborativo entre professores de ciclos distintos é uma realidade fácil. É necessário um esforço de todos, e uma dinâmica dos órgãos de gestão e intermédios, para que esta experiência seja uma realidade.

tinham por norma receber alunos do primeiro ano do 1.º CEB, para trabalharem em conjunto. Deste modo, os mais velhos tinham oportunidade de partilhar novas aprendizagens, assumindo um papel diferente, sendo eles a explicar os conteúdos relativos a projetos específicos, dias temáticos e outros. Esta experiência teve um impacto muito positivo, quer nos mais novos quer nos alunos do primeiro ano do 1.º CEB, que assumiam uma atitude de maior responsabilidade e autonomia.

Por outro lado, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) - (Dec. Lei 5220/97 de 4 de Agosto) não são claras na forma como se devem articular estes ciclos (Pré-Escolar e 1.º CEB).

Neste sentido, Marchão (2002) refere que a continuidade educativa organiza os saberes de forma sequencial, ao longo de vários níveis educativos, tendo em conta as fases de desenvolvimento das crianças.

O facto da capacidade económica dos pais poder conduzir à opção entre jardim-de-infância público ou privado levanta também problemas de articulação. Normalmente, os jardins-de-infância particulares não possuem, no mesmo edifício, salas de aula do 1.º CEB, o que impede a concretização destas experiências de transição. Por outro lado, muitas vezes estes alunos, findo o período do pré-escolar, ingressam em escolas do 1.º CEB do ensino público, pelo que se encontram em desvantagem em relação aos colegas do público que já experienciaram essas práticas escolares e educativas de transição.

Porém, neste trabalho iremos apenas abordar a questão do ponto de vista do ensino público.

De seguida, pretendo expor, de um modo esquemático (Quadro 1), a síntese das orientações e objetivos dos dois níveis de ensino.

Quadro 1 – Síntese das Orientações e Objetivos para a Educação Pré-Escolar

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar: Áreas de conteúdo	Programa para o 1ºano do Ensino Básico: Áreas de aprendizagem
Formação pessoal e social	Desenvolvimento pessoal e social
Conhecimento do Mundo	Estudo do Meio
Expressão e Comunicação	
↓	
Expressão Motora	Expressão e Educação Físico-Motora
Expressão Musical	Expressão e Educação Musical
Expressão Dramática	Expressão e Educação Dramática
Expressão Plástica	Expressão e Educação Plástica
↓	
Linguagem Escrita	Comunicação Escrita
Linguagem Oral	Comunicação Oral
Matemática	Matemática

Fonte: Elaboração pessoal

No presente trabalho foram também introduzidas capacidades de utilização de tecnologias de Informação e Comunicação, as quais pretendem acrescentar as pré-competências de utilização de novas tecnologias, de uso de computador, para procurar informação, comunicar, interagir e colaborar. Levantam-se as seguintes questões: quantos jardins-de-infância da rede pública, a nível nacional, se encontram equipados com material informático, para poder proporcionar a todas as crianças, desde cedo, o acesso ao uso de computador? Quantos jardins-de-infância possuem uma rede de internet eficaz? Quantos jardins-de-infância possuem um projetor ou um quadro interativo?

No processo de continuidade educativa, o educador e o professor assumem um papel fundamental no desenvolvimento do currículo e nas estratégias e atividades que propõe tendo em conta a articulação curricular.

No Decreto-Lei nº 241/2001 de 4 de Agosto são apresentados os perfis específicos de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Quanto ao Educador de Infância, o Decreto-Lei alude que:

“O educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.”

Quanto ao Professor do 1.º CEB, o Decreto-Lei alude que:

“O professor do 1.º Ciclo do ensino básico desenvolve 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 do aluno.”

Neste sentido, Serra (2004, p. 91) realça a importância da articulação curricular, sendo necessário que os professores do primeiro ciclo tenham em consideração “os conhecimentos que as crianças trazem da educação pré-escolar, que percebam as diferenças do modelo curricular entre os dois níveis educativos e que encontrem na educação pré-escolar, uma base educativa que lhes será muito útil para desenvolver o seu projeto curricular”.

O mesmo autor acrescenta ainda que os educadores deverão:

“(…) conhecer o nível seguinte, o seu modelo curricular e as exigências impostas pela avaliação formal no final de cada ciclo. É importante também conhecer o novo espaço em que se irá desenrolar o 1º CEB, as potencialidades de desenvolver projetos comuns e a preparação das crianças, ao nível de competências essenciais, para que estas se sintam preparadas para os novos desafios impostos pela escolaridade obrigatória”. (Serra, 2004, p.91)

Considera-se assim importante que os professores e os educadores estabeleçam contactos, planifiquem atividades conjuntas para as crianças dos diferentes níveis, para que este período de transição seja menos complicado, devendo o mesmo ser acompanhado pelos professores e pela família. O Projeto Educativo do Agrupamento deveria também especificar quais os objetivos da continuidade curricular.

Bravo (2010), defende ainda que para que haja articulação efetiva é necessário criar “(…) espaços de reflexão entre todos os intervenientes do espaço escolar, que traçam

em conjunto a planificação, a execução e a avaliação de atividades, que perspetivem uma aprendizagem contextualizada, produzindo um conhecimento prático no professor”. (Bravo, 2010)

A situação ideal seria de facto, que esta articulação entre os dois níveis se pudesse concretizar em todos os casos, mas verifica-se que existem diversos constrangimentos para a sua total aplicação. Tais limitações podem ser identificadas do seguinte modo:

- Mesmo quando os estabelecimentos do pré-escolar e do 1.º ciclo se encontram no mesmo agrupamento, o modelo de comunicação pode não ser o mais adequado em termos reais;

- Existe uma diferença de pontos de vista entre as funções e os objetivos de aprendizagem atribuídos ao jardim-de-infância e à escola do 1.º ciclo, considerando que o jardim-de-infância assume uma função maioritariamente social e a escola uma função educativa;

- O sistema não se encontra preparado para incorporar uma maior participação dos pais neste período de transição;

- O contexto do 1.º ciclo tende a valorizar cada vez mais as pré-competências adquiridas no jardim-de-infância, enquanto o jardim-de-infância pretende acompanhar a criança numa perspetiva que não é de avaliação, mas de acompanhamento no desenvolvimento;

- O jardim-de-infância não é obrigado seguir um programa estruturado e a sua frequência é facultativa.

Face a estes constrangimentos, na realidade o que os pais e os professores pretendem é que a transição seja efetuada num ambiente natural e de tranquilidade, que não transmita a criança sensação de angústia ou insegurança, podendo ser estimuladas situações em que o educador pode ser autorizado a visitar as crianças no 1.º ciclo e procurar manter a ligação afetiva que manteve com elas durante um determinado período de tempo.

Alves & Vilhena (2008) mencionam ainda que para atingir os objetivos de uma transição tranquila é fundamental a cooperação entre todos os membros da comunidade educativa, ou seja, a cooperação entre pais, professores e educadores. Os mesmos autores também sugerem algumas estratégias facilitadoras que permitem atingir esses objetivos, das quais se destacam: Visitas ao 1.º Ciclo no final do ano letivo

do pré-escolar; Desenvolvimento de atividades conjuntas durante o ano letivo; Estabilidade na colocação dos professores que permita planeamento e concretização de projetos comuns; Formações conjuntas de educadores e professores; Ações que permitam a discussão conjunta de educadores e professores sobre os respetivos currículos; Colaboração em conversas com as famílias.

Conclui-se, então, que para concretizar a continuidade curricular, ambiciona-se aprofundar o relacionamento organizacional entre o jardim-de-infância e a escola do 1.º CEB.

A questão coloca-se quando se trata de verificar como é que os Agrupamentos abordam esta problemática, isto é, parte-se do princípio que as iniciativas de debate da continuidade curricular irão surgir com base no voluntarismo dos docentes do jardim-de-infância e dos professores do 1.º CEB, ou será que existe a necessidade de ser o Agrupamento a promover ações específicas de ligação entre os docentes dos dois níveis?

É da incumbência dos docentes serem agentes da concretização do projeto, assim como agentes de promoção de iniciativas de debate com regularidade e formas de participação das famílias, para que em conjunto se possa abordar a questão da continuidade curricular.

No entanto, devem-se abordar alguns pressupostos para que a continuidade curricular seja uma realidade bem concreta, e que em nosso entender passam por uma maior participação das famílias (que é tanto maior quanto maior for a importância que conferem à frequência do jardim-de-infância, no sentido de que este não seja apenas espaço de brincadeira mas também de formação). Os docentes do 1.º CEB não podem negar que se criam laços afetivos importantes entre os educadores e as crianças durante a frequência do jardim-de-infância, pelo que a sua visita à sala do pré-escolar é também um momento de algum “conforto” e “gratas recordações” do período que passaram naquele contexto.

Tendo como objetivo fundamental o sucesso educativo na formação e no desenvolvimento da criança, o facto do jardim-de-infância não proceder a uma avaliação formal, não minoriza o seu papel no projeto formativo, logo os educadores e os professores do 1.º CEB devem considerar-se parceiros num único projeto, cada

qual assumindo a sua importância no desenvolvimento educacional das crianças que lhe estão confiadas.

Ainda neste contexto, Sim-Sim (2010) assume a defesa da ideia de que o papel do jardim-de-infância não se reduz apenas a preparar a criança para aprender a ler, escrever e contar, mas antes tem como objetivo criar andaimes para o conhecimento a adquirir no 1.º CEB (Vygotsky, 1988). Quer se utilize o conceito de andaime ou pré-competências, o resultado é que partimos do princípio que o conhecimento se adquire sobrepondo “camadas” que se vão consolidando umas sobre as outras e as pré-competências criadas pelo jardim-de-infância vão ser essenciais para facilitar o trabalho no 1.º CEB.

Tendo em conta a insuficiência da rede pública de jardins-de-infância, uma vez que ainda não consegue dar resposta à totalidade das necessidades em território nacional, é importante realçar o papel que desempenha na formação das crianças, sendo esse um dos motivos pelos quais a sua oferta deveria ser reforçada no nosso país. Para isso, deverá haver uma “sensibilidade política” que tenha como prioridade a ampliação desta rede, de modo a que todas as crianças, sem exceção, dos 3 aos 5 anos frequentem o jardim-de-infância, uma vez que se considera um fator determinante para o seu ulterior sucesso escolar.

Capítulo 5 - Experiências-chave em ensino do 1.º CEB

A experiência de trabalhar em contexto de uma turma do 1.ºCiclo do Ensino Básico fez com que paulatinamente me fosse apercebendo de diversas *nuances* que podem estar implícitas na relação pedagógica que pretendemos desenvolver junto dos nossos alunos. Durante a fase de estágio mantive-me em permanente “alerta” em relação a tudo o que dizia respeito aos alunos, à relação entre os vários elementos da turma, à relação pedagógica estabelecida entre a professora titular e os alunos e também nas situações que podem fugir à regra, mas que constituem desafios muito interessantes de adaptação de estratégias a estabelecer naquele contexto específico.

Desde logo esta proximidade pedagógica e relacional com esta turma específica do 1.ºCEB permitiu-me reconhecer que certas experiências neste contexto constituíram matéria “chave” para a minha futura prática pedagógica, permitindo-me estar mais sensível a questões que no dia-a-dia de uma escola se deparam ao docente, e que ele, através de uma matriz teórica (recorrendo às teorias de autores estudados durante a sua formação académica) e sobretudo, ao conhecimento que se vai criando com a abordagem prática.

Passo de seguida a referir as experiências chave no contexto do 1.º CEB, que me permitiram refletir e agir, perante aquele contexto no qual estive envolvida.

5.1 Primeira Experiência - Aluno com Necessidades Educativas Especiais

Nesta secção apresento o meu relato relativo à primeira experiência-chave em ensino do 1.ºCEB. De seguida, é apresentado o suporte teórico da mesma.

5.1.1 Relato da experiência-chave

A turma do 1.º CEB na qual estagiei tinha uma criança com necessidades educativas especiais (NEE) que era acompanhada pela professora de ensino especial uma vez por

semana. Este aluno estava abrangido pelo que se encontra previsto no Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro.

De um modo geral o aluno apresentava bastantes dificuldades nas diferentes áreas curriculares, tendo apoio pedagógico personalizado prestado pela professora de ensino especial, que se encontra presente neste estabelecimento de ensino. Constatou-se que este aluno apresentava falta de interesse face a todas as atividades que implicavam trabalho, esforço e empenho, negando-se mesmo a trabalhar quando isto lhe era solicitado.

Os seus comportamentos revelavam falta de concentração que se associavam a uma ausência de vontade de concretizar as tarefas que requeriam e implicavam níveis mais elevados de empenho. Foi interessante constatar que este aluno realizava as atividades mais facilmente com a presença de um adulto. Este aspeto foi bastante notório na minha prática pedagógica, pois quando me encontrava junto dele fazia as atividades com algum interesse. Esta atitude recorrente do aluno prova que ele se sente mais seguro ao trabalhar junto de um adulto que o estimula e o corrige, sempre que necessário. Portanto, em muitas aulas, dava-lhe tarefas para ele resolver como por exemplo fichas e jogos, foi visível que enquanto não lhe prestasse o meu apoio ele se dispersava muito e a maior parte das vezes encontrava-o mesmo a destruir o material de trabalho. Mas, sempre que podia contar com o meu apoio, isso já não era tão notório, uma vez que durante a minha presença insistia e motivava-o sistematicamente para ele trabalhar. Assim, com muito esforço o aluno acabava por resolver o que era pretendido nas tarefas propostas.

Esta criança revelava de forma recorrente comportamentos de grande ansiedade e agitação, o que por vezes dificultava a sua concentração, pois não conseguia estar quieto nem concentrado. Apesar da diversidade das atividades que lhe eram apresentadas, não sentia que houvesse motivação por parte do próprio aluno. Com o objetivo de apoiar o aluno, uma vez que comecei a verificar esse desinteresse, tentei estar sempre mais presente junto dele para realizar as atividades, neste caso, como já referi, ao sentir-se “apoiado” resolvia melhor os desafios apresentados, fazendo um esforço pessoal para estar mais concentrado. Concluo, perante a experiência que tive, que aquela criança mostrava algum interesse pelo que fazia quando estava alguém ao seu lado, talvez porque se sentisse mais apoiado. Para este aluno o estímulo e o reforço

permanente que lhe era concedido era “vital” para o êxito das suas atividades. Considero que este aluno necessitaria de um apoio mais sistemático por parte da professora de educação especial, uma vez que considerei algo insuficiente o facto de esta só lhe prestar apoio na sala de aula apenas uma vez por semana. Na minha perspetiva, este aluno precisaria de ter um apoio mais intensificado, diário e individualizado, para que desenvolvesse nele maiores níveis de motivação para a aprendizagem, uma vez que quando se encontra sozinho, em contexto escolar, não tem capacidade de apreender todas as aprendizagens transmitidas.

De um modo geral, o seu comportamento em contexto de sala de aula era demonstrativo de uma elevada desvalorização pela escola. Questiono-me se essa atitude teria ido adquirida em contexto familiar, ou se era própria do aluno, reveladora das suas dificuldades comportamentais e de aprendizagem. Muitas vezes pude verificar que o aluno se recusava a resolver as atividades e houve situações mais graves, em que destruiu o material que lhe era dado. Esta atitude, como já foi referido, não acontecia sempre que este se encontrava na presença de um adulto.

Retomando a ideia de que a criança precisava de mais apoio individual em contexto de sala de aula para que pudesse usufruir das atividades de forma mais colaborante, foi determinante para que voltasse a focar este aspeto e a investigar mais sobre o assunto. Como já foi referido, apenas uma manhã por semana, é que esta criança estava na presença da professora de educação especial. De acordo com a minha ótica, se este aluno usufruísse de apoio individualizado diariamente, a sua postura seria diferente e de certa forma constituiria um aspeto benéfico e determinante na sua aprendizagem. O que marcaria a diferença seria, a meu ver, o aluno ter acompanhamento por essa docente de educação especial diariamente já que era claro que a sua presença permitia que ele resolvesse as tarefas mostrando mais interesse e conseguindo concluir com êxito aquilo que lhe era proposto fazer. Esse apoio diário iria ajudar a professora a perceber o motivo dos comportamentos do aluno, tentando descodificá-los para que posteriormente houvesse um clima de aprendizagem mais proveitoso.

Nas aulas que lecionei tentei sempre acompanhá-lo, estar junto dele para permitir que ele desenvolvesse as tarefas tal como os outros colegas. E notava realmente que havia uma evolução da parte do aluno, uma vez que quando íamos realizar as atividades, ele no final já pedia para que fossemos para próximo dele. Na minha

perspetiva, este aluno sentia mesmo necessidade da nossa presença para o ajudar a realizar as atividades propostas. E foi gratificante, no final, ter-me apercebido que houve uma evolução no seu comportamento, este foi melhorando progressivamente e o seu interesse era mais notório na realização das atividades. Contudo, é importante salientar que o progresso deste aluno encontra-se em fase de construção, não sendo (ainda) um processo acabado, pelo que o reforço das medidas de acompanhamento individual deve continuar ao longo do seu percurso escolar, para bem da sua escola, sucesso nas aprendizagens e para tranquilidade dos seus pais e professores.

5.1.2 Detecção precoce de dificuldades de aprendizagem no 1.º CEB

De acordo com Correia (1997), uma criança tem dificuldades de aprendizagem específicas, se não alcançar resultados proporcionais à sua idade e capacidade, numa ou mais das sete áreas específicas, quando lhe são proporcionadas experiências de aprendizagem adequadas a esses mesmos níveis, existindo uma discrepância significativa entre a realização e a capacidade intelectual, numa ou mais das seguintes áreas: expressão oral; expressão escrita; capacidade básica de leitura; compreensão de leitura; cálculo matemático; raciocínio matemático.

A educação nem sempre é um processo fácil e conducente ao sucesso. Muitas vezes, ao longo da experiência de ensino de crianças e jovens, são encontrados problemas que deixam os alunos com dificuldades diante do processo de aprendizagem, o que normalmente é gerador de uma certa incompreensão no seio da família, mas também junto dos professores e colegas. Portanto, é muito importante que todos os envolvidos no processo educativo estejam atentos a essas dificuldades, tentando compreender qual a sua origem e desde quando se começaram a verificar. Normalmente o aluno com dificuldades de aprendizagem sente-se rejeitado pelos colegas e incompreendido pelos adultos que o rodeiam.

Pelo que se pode depreender, o conceito de dificuldade de aprendizagem é complexo, tendo em conta as diferentes conceções dos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Sobre o conceito de aprendizagem e dificuldade de aprendizagem, Gil (2011), com base no estudo realizado por Gonçalves (2002),

ressalta quatro perspetivas sobre o termo “Dificuldades de aprendizagem” tendo em conta o foco que privilegia: a) Perspetiva disfuncional - quando a dificuldade de aprendizagem é considerada como sendo inerente ao próprio aluno; b) Perspetiva processual - quando a dificuldade de aprendizagem é vista como algo que interfere na aprendizagem, impedindo o aluno de efetuar aprendizagens; c) Perspetiva interdependente - quando a dificuldade de aprendizagem está dependente da interação do aluno com o contexto de aprendizagem; d) Perspetiva funcional - quando a dificuldade de aprendizagem é vista como uma característica natural do próprio processo de aprendizagem.

Acrescentando à dificuldade inerente ao próprio aluno, há ainda que ter em conta, de acordo com Chan & Elliott (2004) e Gonçalves (2002), que as conceções pessoais dos professores que trabalham diretamente com crianças com dificuldades de aprendizagem, podem influenciar a forma como estes atuam e intervêm junto dos alunos. Também, Dagge & Veiga Simão (2009) enfatizam, neste contexto, o valor da formação contínua neste domínio da pedagogia, uma vez que esta tem um papel cada vez mais central na resposta à complexidade crescente do ato de ensinar.

Conclui-se, portanto, que o conceito de “Dificuldades de Aprendizagem” apresenta-se de definição complexa, não reunindo consensos, uma vez que envolve uma variedade de critérios, teorias, modelos e hipóteses e conceitos (Fonseca, 2014). Apesar de ter tido um grande enfoque por parte de várias áreas disciplinares como a educação, a psicologia, a sociologia, a neurologia patológica, a antropologia, entre outras, gerando amplos e inconclusivos debates.

Sendo uma problemática educativa complexa, o conceito de “Dificuldades de Aprendizagem” (DA) acaba por dar oportunidade ao florescimento, no campo ideológico e de opinião, de perspetivas científicas o que, em parte, acaba por prejudicar grandemente os alunos com toda panóplia de opiniões, nem sempre concordantes.

As dificuldades de aprendizagem não são contagiosas, mas podem ser genéticas. Isso significa que podem ser transmitidas nas famílias através dos genes, como muitos outros traços que recebemos de nossos pais e avós. Hardy & Woodcock (2014) analisaram as principais políticas dos Estados Unidos, Canadá (Ontário), Inglaterra e Austrália (Território do Norte, Nova Gales do Sul) no que concerne às dificuldades de aprendizagem.

Existe um argumento que defende que não se devem misturar as necessidades gerais de aprendizagem, com as necessidades específicas, sendo que tal é prejudicial para os alunos que têm dificuldades de aprendizagem específicas e recomenda evitar a fusão das suas necessidades dentro do paradigma muito mais amplo de «dificuldades de aprendizagem». Há que procurar uma política que seja simultaneamente inclusiva e específica. Isto é que crie um contexto amplo, mas permita a dedicação a cada aluno em concreto (Hardy & Woodcock, 2014).

Segundo Fonseca (2014), os indivíduos que sofrem desta dificuldade, apresentam um potencial intelectual identificado como médio ou até mesmo acima da média, adequadas acuidades a nível sensorial, motor e sócio emocional, que quando inseridas num processo educativo que se apresenta adequado para a maioria, apresentam dificuldades de índole simbólica ou verbal (escolar e/ou académica) e /ou não simbólico ou não verbal (psicossocial e/ou psicomotora).

Como tal, é importante que se tenha em conta que os indivíduos com Dificuldades de Aprendizagem, apresentam um perfil de aprendizagem distinto, compreendido entre áreas fracas e fortes, ou seja, áreas onde apresentam dificuldades e áreas onde não as apresentam, podendo nestas últimas, manifestar por vezes aptidões acima da média.

Citando Fonseca (2014, p.575), “O professor deve, ele próprio, desenvolver meios de identificação, observação e avaliação pedagógica, ao mesmo tempo que tem de lançar mão a um grande repertório de materiais e métodos de aprendizagem. Um só método, um só processo de aprendizagem não basta, há que contar com estilos de aprendizagem que variam de criança para criança”. Parece-nos que mesmo adotando esta posição, a formação contínua deverá dar mais atenção a esta problemática, contribuindo para maior conhecimento dos docentes sobre a forma de construir conteúdos adequados às necessidades dos alunos com problemas.

Segundo este o mesmo autor (1994), as Dificuldades ou Problemas de Aprendizagem, devem ser entendidos como dificuldades transitórias e subtis, cujo quociente intelectual (QI) do aluno se pode situar dentro dos parâmetros normais ou superiores (igual ou superior a 80), ao invés das Necessidades Educativas Especiais (NEE), cujas dificuldades apresentadas possuem um carácter permanente e continuado,

e englobam os vários graus de défices cognitivos (ligeiro, moderado e severo), cujo quociente intelectual se situa inferior a 70.

Um dos problemas recorrentes dos nossos alunos na atualidade, em contexto escolar, prende-se com um défice de atenção. A atenção depende de diversos fatores internos e externos de organização de estímulos, indispensável para a integração das mensagens recebidas através dos sentidos. Ao nível da sala de aula, para a maioria das crianças com DA, é de suma importância selecionar os estímulos e materiais apresentados para otimizar os níveis de atenção alterados.

Neste domínio, Fonseca (2014) refere que os problemas de atenção englobam dificuldade em focar e fixar a atenção e em selecionar os estímulos relevantes, apresentando *distratibilidade*. As crianças com DA apresentam assim dificuldade em manter a atenção, caracterizando-se por uma fixação anormal em pormenores irrelevantes, interferindo com a perceção, impedindo-as assim de selecionar a informação necessária para a aprendizagem.

Segundo Mercer (1994) e Kirby & Williams (1991), a perceção consiste no reconhecimento, discriminação e interpretação sensorial, nomeadamente ao nível visual e auditivo. Assim, as crianças com DA apresentam dificuldades em identificar, discriminar e interpretar estímulos sensoriais. Estes problemas de perceção excluem os defeitos sensoriais, as deficiências visuais e auditivas periféricas, como já vimos.

Os alunos com DA podem apresentar, igualmente, algumas anomalias na organização motora de base: tonicidade, postura, equilíbrio e locomoção, bem como anomalias na organização psicomotora: lateralização, *direccionalidade*, imagem do corpo, estruturação espaço-temporal. Estas anomalias comprometem a organização neuro-psicológica do desenvolvimento humano, como tal as suas fortes implicações no processo de aprendizagem.

Conforme referem Kirk, Gallagher & Anastasiow (1993), talvez nenhuma outra área do campo da educação especial tenha gerado tantas pesquisas multidisciplinares e tenha estimulado tantos debates como a área das dificuldades de aprendizagem (DA).

Quando são detetadas dificuldades desta ordem, ou simplesmente causas emocionais que podem comprometer a aprendizagem, os profissionais da educação iniciam um processo de acompanhamento ao aluno que tem em Portugal a sua base normativa, no DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

5.1.3 A formação dos professores e as dificuldades de aprendizagem

O conceito de escola inclusiva implica, inevitavelmente, a necessidade sistemática de formação de professores do 1.º CEB, para que na sua prática sejam capazes de detetar as dificuldades sentidas pelos seus alunos e encontrem as respostas adequadas. Como vimos, as dificuldades de aprendizagem, são de um modo geral, detetadas neste ciclo de ensino.

Desde logo, o professor terá de estar devidamente informado e sensibilizado para o problema inerente às dificuldades de aprendizagem, sendo que os seus contornos podem ser tão diversos, como complexos. O professor deve estar desperto e capaz de identificar as características fundamentais do processo de aprendizagem dos seus alunos. Perante qualquer situação que, de algum modo, fuja da norma, o docente titular deverá ter a capacidade para dialogar com pais e encarregados de educação, alertando-os para determinadas dificuldades do seu educando, caso estas não tenham sido previamente detetadas. Neste contacto com os Encarregados de Educação, deve ser utilizado todo o bom senso e delicadeza, a fim de não chocar os progenitores, ou potenciar mal-entendidos. A relação entre o educador e os pais deve ser de uma grande abertura, sinceridade, mas também, de colaboração, entendimento e partilha.

É certo que algumas dificuldades poderão já ter sido verificadas no pré-escolar, por exemplo ao nível da oralidade, mas na realidade, só no início do 1.º CEB é possível iniciar uma identificação criteriosa dessas dificuldades, uma vez que se inicia um outro nível de trabalho no âmbito da cognição: a leitura e a escrita. A utilização dos símbolos e dos caracteres implica um grau de exigência que mais facilmente torna visível qualquer desajuste. Mais complexa ainda é a realidade das Necessidades Educativas Especiais, de carácter permanente, uma vez que obriga a uma adaptação dos conteúdos pedagógicos às capacidades de aprendizagem de crianças com deficiências diversas, ao mesmo tempo que se procura a sua desejável integração. Dentro de uma turma, está salvaguardado pela legislação uma série de procedimentos neste âmbito, quer sob o ponto de vista do número de alunos com NEE por turma, quer em relação às medidas e adequações que o docente terá de implementar junto destes alunos em contexto de

sala de aula. Como sabemos, cada criança é um “universo diferente”, pelo que as crianças com NEE ainda ampliam mais essa realidade. Um professor titular deve ter um potencial de adaptação perante esta realidade diversa e complexa, muitas vezes munindo-se do seu saber teórico-prático e dos resultados alcançados em situações anteriores. Mas, o “melhor conselheiro” que norteia todo este processo passa por uma sensibilidade e empatia com os alunos de um modo geral, mas muito particularmente os que possuem NEE. O apoio do professor de Educação Especial é um fator muito benéfico em todo este processo, contudo, as realidades das escolas implica a atribuição de aulas de apoio manifestamente insuficientes a esses alunos, criando uma sobrecarga de áreas de incidência no processo de ensino-aprendizagem, na sala de aula. A problemática das dificuldades de aprendizagem tem vindo a suscitar inquietações e reflexões nos docentes do 1.º CEB (assim como em outros ciclos de ensino), na procura do desempenho de práticas educativas de qualidade.

Tendo em conta que as dificuldades de aprendizagem são um problema sério nas escolas, que levam anualmente milhares de alunos ao insucesso e abandono escolar, é fundamental desenvolver respostas diferenciadas e consistentes, sempre com o intuito de garantir um acompanhamento atento e contínuo, de forma que estes alunos tenham oportunidades de obter o sucesso escolar e prosseguir a sua vida com perspetivas reais de integração social positiva e plena. Este é o principal objetivo de todos os docentes, escolas, pais e do próprio governo, em matéria de educação.

A constatação empírica no quotidiano profissional nas escolas onde passamos é de uma recorrente dificuldade vivida por todos aqueles que trabalham e vivem com o drama das DA (professores, pais e alunos). Gerir esta realidade nas escolas, apostando numa integração plena, tem sido uma tarefa árdua, dinâmica, mas nunca terminada. O reconhecimento de certas dificuldades de aprendizagem torna-se, por vezes, uma tarefa que esbarra numa série de ideias pré-concebidas e erros. Citando Fonseca (2004, p.5) “As crianças e jovens e os adultos com DA ainda não são reconhecidos como uma nova taxonomia educacional, por isso estão perdidos conceptualmente entre o dito ensino regular e o dito ensino especial (...)”.

Correia (2004) refere também que no nosso país, as DA ainda não se encontram totalmente contempladas com um enquadramento legislativo específico, por vezes são

ignorados pelo sistema educativo, o que assume consequências ao nível do insucesso escolar, absentismo e abandono escolar.

Apesar de a ciência ter vindo a elencar um número detalhado de Dificuldades de Aprendizagem, no quotidiano escolar, apenas encontramos informação mais detalhada sobre uma pequena parcela, nomeadamente: Transtorno de Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade; Discalculia: dificuldade de aprender tudo o que está relacionado a números; Dislalia: um distúrbio de fala e Disortografia: dificuldade de aprender e desenvolver as habilidades da linguagem escrita, é um transtorno específico da grafia que, geralmente, acompanha a dislexia.

Atendendo ao conhecimento existente sobre as dificuldades de aprendizagem mais comuns e até aquelas que ocorrem com menos frequência, pensamos que a preparação do professor do 1.º CEB deveria dar mais ênfase a esta problemática, tendo em conta que é impossível prever o tipo de dificuldades que irão ter de enfrentar e seria necessário planificar conteúdos mais específicos para as crianças afetadas.

A deteção precoce das dificuldades será proveitosa a dois níveis, quer na perspetiva do aluno, para evitar desmotivação no processo de aprendizagem e melhorar o aproveitamento quer na perspetiva do professor, para que este seja capaz de acompanhar desde cedo as necessidades específicas, encaminhar para o apoio sempre que necessário e preparar os conteúdos das aulas adequados às necessidades das crianças.

Por exemplo, Lopes (2010) reconhece que não existem instrumentos específicos de avaliação das DA, e que quando aplicados instrumentos de avaliação, estes podem indicar a necessidade de apoio (não sendo premente uma classificação da existência ou não de DA).

Tendo em conta esta realidade escolar tão complexa, na minha opinião só um investimento crescente na tentativa de gestão deste problema, assim como uma maior sensibilidade e conhecimento de todos os agentes educativos nesta matéria, poderão contribuir para uma melhoria do sucesso escolar. Um ponto fundamental será o reforço desta temática na formação inicial do professor, para que este seja capaz de identificar as características das diferentes dificuldades de aprendizagem.

5.2 Segunda Experiência - Aluno com comportamentos disruptivos e falta de acompanhamento familiar

Nesta secção apresento o meu relato relativo à segunda experiência-chave em ensino do 1.ºCEB. De seguida, é apresentado o suporte teórico da mesma.

5.2.1 Relato da experiência-chave

De acordo com a diversa literatura sobre o tema, que nem sempre é consensual, de uma forma geral as dificuldades de aprendizagem podem advir de fatores orgânicos mas também emocionais. É importante que essas dificuldades sejam diagnosticadas precocemente, tendo como objetivo auxiliar o mais possível no desenvolvimento do processo educativo. De um modo geral, mesmo no senso comum, são indicadas de forma recorrente as seguintes causas de dificuldades de aprendizagem: Dislexia (com todas as suas causas e consequências) e Transtorno de Défice de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A situação familiar, pode comprometer a postura e o desempenho dos alunos na escola.

Um dos alunos da turma do 1.º CEB, na qual estagiei tinha, claramente, falta de acompanhamento familiar em casa. No entanto, nas reuniões com a professora titular da turma, o pai demonstrava apoiá-lo, insistindo que o acompanhava nas tarefas escolares. Referia ainda que o filho fazia bem os trabalhos em casa, não entendendo porque não os conseguia fazer de igual modo na escola.

Este défice de acompanhamento familiar, era evidente e gerou um certo questionamento pessoal, do porquê desta situação. Este aluno revelava um comportamento bastante perturbador dentro da sala de aula, uma vez que não era valorizado no seu seio familiar.

Pareceu-nos, desde logo, e tendo em conta a tese defendida por Cruz (2005), que afirma que as funções parentais devem ser exercidas, de modo a proporcionar um bom desenvolvimento geral das crianças, que esse aspeto fundamental não estava convenientemente assegurado nesta família.

Esta situação foi imediatamente flagrante no início da minha prática pedagógica com a turma. Era um dos alunos mais perturbadores, prejudicando naturalmente o normal funcionamento das aulas, provocando agitação no restante grupo de colegas (situação que é muito recorrente em contexto de funcionamento de uma turma). Este caso suscitou-me o interesse em saber o motivo dos seus comportamentos e junto da professora titular, que me informou que o aluno vivia num ambiente familiar bastante complicado, uma vez que os pais estavam divorciados, o que constituía um fator da falta de apoio familiar, para além de presenciar conflitos entre ambos os progenitores. Penso que devido a este ambiente familiar hostil, o aluno tentava ser o centro das atenções dentro da sala de aula (possivelmente pensando que desta forma seria melhor aceite pelos demais).

Para compreender melhor esta situação do aluno e familiar, tive a experiência de participar numa reunião da professora com os pais desta criança. Na conversa entre o encarregado de educação e a cooperante tive a oportunidade de perceber melhor o tipo de falta de acompanhamento a que esta criança estava sujeita. A professora titular quando reunia com os pais era responsável por transmitir as ocorrências do aluno dentro da sala de aula. A professora expunha aos pais que o seu educando revelava dificuldades de aprendizagem e que era bastante notório nas tarefas que eram executadas. Neste contexto a professora titular sugeriu que o pai estivesse mais presente aquando da concretização dessas tarefas em casa, pois essa poderia ser uma estratégia positiva para o aluno se empenhar mais e ter a noção da necessidade de efetuar bem e totalmente as tarefas propostas. Apesar das evidências, de uma certa negligência nesse ponto com o aluno, o pai insistia que tinha essa atitude de apoio e presença aquando em relação à criança e que se esforçava nesse sentido com muita regularidade.

Acabamos por depreender que, sempre que o aluno levava tarefas para casa, na maioria das vezes não eram resolvidas e quando eram feitas, o aluno dizia que o pai é que tinha feito, pois afirmava não puder “perder muito tempo com isso”. Estas palavras ditas pela criança, mostravam nitidamente a falta de interesse e preocupação do pai para com o filho o que, obviamente, não coincidia com o que era dito nas reuniões com a professora titular.

Ao longo das reuniões que a professora titular realizava com este pai, houve uma insistência para que este pai pudesse orientar melhor o seu filho (o que não passava, logicamente, pela realização das tarefas na vez do filho). Mas apesar disso, a mensagem do aluno era de que o pai lhe continuava a fazer os trabalhos.

Este discurso genuíno da criança suscitou-me interesse de ficar mais atenta, com o objetivo de averiguar se havia alguma alteração relativamente a esse aspeto. Verifiquei que desde que comecei a minha prática pedagógica até ao final, o aluno continuava a manifestar esta falta de apoio. Perante esta imutabilidade de comportamento do aluno e do pai, refleti sobre aquilo que tinha falado inicialmente com a professora titular. Neste caso foi fácil perceber que o contexto familiar era determinante para toda aquela atitude do aluno, que se prendia com as dificuldades de aprendizagem e um comportamento bastante perturbador, logo em nada propício à sua aprendizagem. Em modo de conclusão, através desta experiência e do contacto com a professora titular, apercebi-me que o meio envolvente em que criança está inserida é um dos mais fortes decisores da aprendizagem, uma vez que se o aluno estiver integrado num seio familiar empobrecido culturalmente, com ausência de afetos e de cuidado permanente de uns em relação aos outros, isso vai inevitavelmente influenciar a sua aprendizagem. Este aluno estava exposto a situações familiares das quais não conseguia retirar significado, daí a perturbação em sala de aula ser bastante notória. Esta perturbação que apresentava era a falta de acompanhamento necessário para que ele sentisse uma estabilidade absolutamente necessária para aprender. Em relação a este caso, considerei que não tinha até então consciência que o ambiente familiar influenciava de uma forma tão evidente a aprendizagem do aluno. Depois desta experiência em contexto escolar considero que a existência destas situações é mais comum do que inicialmente se pensa, sendo mesmo o um problema muito recorrente nas nossas escolas. Esta experiência que me permitiu contactar com um aluno com défice de atenção familiar, levou-me a pensar nesta situação em particular, tentando equacionar soluções possíveis para minimizar as consequências negativas na vida escolar da criança.

A forma como a criança é estimulada para exercer as capacidades assimiladas e adquirir novas capacidades não se circunscreve unicamente à escola. É possível que de acordo com as capacidades económicas e estilo de vida das famílias, a criança seja

mais ou menos estimulada, tanto no que diz respeito às suas capacidades de literacia, como ao nível de expressões diversas.

Hannon (1995, 1996) concluiu que os pais servem de modelo relativamente à utilização da linguagem escrita e também na forma de tirar prazer da leitura. Para tal é necessário que nas rotinas familiares determinem a existência de um tempo destinado ao exercício de práticas de leitura.

A falta de apoio, de interesse e de um ambiente estimulante não conferem a estabilidade necessária que a criança precisa para que haja uma aprendizagem em níveis adequados. É importante que os pais e educadores assentem na premissa da necessidade de um ambiente calmo e sem conflitos como condição imprescindível para a aprendizagem.

5.2.2 O impacto do modelo familiar no desenvolvimento de competências da criança do 1.º CEB

A mim me dá pena e preocupação quando convivo com famílias que experimentam a “tirania da liberdade” em que as crianças podem tudo (...).

Paulo Freire

A interação entre a família e a escola reveste-se da maior importância para o desenvolvimento cognitivo das crianças, uma vez que, quando estas chegam ao pré-escolar já interagiram com a sua família, seja ela nuclear ou alargada. É no ambiente escolar onde se manifestam as tensões, o impacto das transformações da vida em sociedade e o posicionamento da família daquele aluno face à escola.

Nestes últimos anos têm havido grandes alterações na constituição familiar. Os contextos familiares com os quais nos deparamos são os mais diversos, desde as famílias monoparentais, às famílias constituídas por novos (as) companheiros (as) dos progenitores, aos novos irmãos de relações diferentes, aos pais desempregados, e mesmo pais que se encontram alienados relativamente à realidade escolar dos seus filhos. Estes fatores sociológicos/económicos interferem grandemente na estabilidade e sucesso escolar das crianças.

Acresce a isto a realidade, que é importante destacar, hoje, que se prende com a situação de pais e mães que assumam posições cada vez mais competitivas no mercado de trabalho, ocupando muitas horas diárias no exercício das suas funções profissionais e descurando o acompanhamento dos seus educandos, deixando-os demasiadas horas na escola, em ATL, com os avós e outros familiares, encontrando-se com os filhos apenas à noite, durante um curto espaço de tempo, não potenciando situações de diálogo e de partilha entre todos os membros da família, como seria desejável.

Os pais não podem, nem devem demitir-se do seu papel de educadores, tanto mais que a primeira instituição educadora é a família. O ato de educar no seio familiar implica sentimentos como o amor, o afeto, mas também deve estar enformado de rigor, tendo em vista a “construção” de seres humanos com maior potencial (em especial em termos de aprendizagem).

Atualmente a escola, perante os novos desafios sociais que se lhe colocam, precisa de intervir na educação dos seus alunos, pelos mais diferentes motivos. É nesse contexto que a família é chamada a ser a grande parceira da escola, de modo a que ambas possam refletir sobre o processo educativo. É claro que nessa relação os papéis não devem ser confundidos, devendo haver antes uma concertação de estratégias de modo eficaz. As responsabilidades devem, portanto, ser partilhadas e não transferidas.

Neste quadro no qual se encontra a família e a escola, existe uma lógica que implica uma nova interação e uma nova dinâmica, exigindo uma revisão das conceções tradicionais, uma vez que se considera que a educação hoje visa uma formação para os valores essenciais como a autonomia, o respeito, a cooperação e a tolerância. Só alunos e famílias conscientes dos seus direitos e deveres poderão assumir um compromisso de transformação da realidade. Assim, é preciso compreender que a escola e a família devem estabelecer laços de afinidade para que sejam tomadas atitudes semelhantes relativamente à forma de educar. Portanto, a presença dos pais na escola deve ter um papel construtivo e a sua participação deve ser favorável à criação de vínculos afetivos, tão importantes para o amparo da criança em meio escolar.

Não podemos, no entanto, esquecer que as atividades profissionais das famílias atualmente não potenciam uma gestão de tempo de qualidade com os descendentes,

uma vez que existem *handicaps* difíceis de ultrapassar, tais como: o trabalho por turnos, o trabalho ao fim de semana, as cargas horárias semanais muito longas, etc. Estes constrangimentos, retiraram às famílias, como já vimos anteriormente, o tempo necessário para partilhar experiências de carácter lúdico ou educativo com as crianças. Tendo em consideração, os condicionalismos impostos às famílias, pelas exigências do mercado de trabalho torna-se necessário alertá-las e criar condições sociais para que seja possível uma maior utilização do tempo partilhado, de modo a permitir a realização de atividades diversificadas, as quais são determinantes para o desenvolvimento cognitivo das crianças.

A diversidade dos modelos familiares, a alteração das formas de conjugalidade e de parentalidade obrigam-nos a ter outras abordagens da interação entre a escola e a família. A dispersão geográfica das famílias levou ao surgimento de redes de apoio, normalmente proporcionadas pelos avós, por outros parentes próximos e por serviços de Apoio ao Tempo Letivo (ATL), existente por vezes na própria escola ou em instituições exteriores. Por estes motivos, a escola funciona hoje não só como local de aprendizagem, mas como rede de apoio para as famílias.

De acordo com Mata, “um tempo afetivo positivo durante a leitura de histórias serve não só para criar uma experiência livre de ansiedades, como também para proporcionar à criança hipóteses de se confrontar com situações, modos e modelos sobre a forma como se pode interessar e envolver com um texto” (1999, p. 74)

Reconhece-se hoje que o audiovisual desempenha um papel cada vez maior nos tempos livres das crianças e que muitas delas passam a maior parte do tempo à frente do ecrã da televisão a ver canais infantis e tendo acesso aos diversos dispositivos móveis (computadores, *smartphones*, *tablets*) nos quais jogam uma parte significativa das horas do dia, enquanto os pais se ocupam das tarefas domésticas. Muitos pais, atualmente, também dão exemplo disso, passando largas horas no computador em jogos e redes sociais. As crianças, muitas vezes acompanhadas, não deixam de estar sozinhas, sem orientação de adultos, permanecendo em muitas situações, na companhia dos irmãos a usufruir do poder da imagem em movimento dos filmes infantis, dos desenhos animados e dos jogos. Com esta prática continuada, as crianças não são estimuladas em relação à prática da leitura, desde cedo, no ambiente familiar. Assim, para compensar esta falha no modelo familiar mais comum, a escola, desde o

pré-escolar, desempenha um papel de extrema importância, colmatando lacunas e despertando o interesse pela leitura e por inerência, desenvolve o diálogo sobre temas específicos e curriculares.

Os pais que têm hábitos de leitura, que o fazem juntos dos seus filhos, ou em voz alta, acabam por constituir-se como modelos para eles, passando a transmitir-lhes esse hábito. A prática da leitura autónoma ou com um dos progenitores contém diversas vantagens, desde a aquisição de vocabulário diversificado, estimulando também a aquisição de competências de escrita.

Considerando as limitações de tempo das famílias na atualidade, estes tipos de estímulos antigamente proporcionados ao domicílio, podem ter necessidade de ser extraídos de outros ambientes, nomeadamente de atividades extracurriculares.

Neste aspeto é importante ter em linha de conta do grau de literacia dos pais, uma vez que os mais instruídos tendem a conceder mais importância ao exercício de certas atividades, reconhecendo que as crianças devem ser estimuladas; por outro lado estão mais conscientes da necessidade de efetuar um certo controlo das horas passadas em frente à televisão pelos seus filhos, criando novas oportunidades de diversificar atividades para ocupar os seus tempos de lazer.

Sabe-se que os modelos familiares atuais são muito diversificados e que as atividades profissionais podem ocupar muito tempo útil das famílias, mas nem por isso estas devem deixar de estar informadas do importante papel que desempenham na aquisição e desenvolvimento de pré-competências nas crianças pequenas.

Logo no pré-escolar, a ligação família-escola pode desempenhar um papel importante, pois os educadores têm hipótese de precocemente detetar dificuldades de aprendizagem, que com a devida orientação podem prevenir maiores dificuldades no 1.º CEB.

A ligação afetiva que se estabelece entre os educadores de infância e as crianças do pré-escolar pode ajudar a realizar as necessárias pontes com a família, no sentido de em conjunto concretizar a aquisição dessas pré-competências necessárias.

O termo literacia implica um conceito novo, que Hannon (1995) define como sendo “a capacidade de utilizar a linguagem escrita para interpretar e exprimir significado”.

Outros autores visaram esclarecer o mesmo conceito, por exemplo Morrow, Paratore & Tracey (1994), citados por Mata (1999), explicam que “A literacia familiar

engloba os modos como os pais, crianças e outros membros da família utilizam a literacia em casa e na sua comunidade” (Mata, 1999, p. 76).

Considerando então que em largas camadas da sociedade não é possível manter as rotinas através das quais as crianças podem obter certos estímulos, a partir do ambiente doméstico, parece-nos que o modelo de interação escola-família assume um papel cada vez mais importante. Em primeiro lugar, trata-se de envolver a família no projeto educativo e explicitar objetivos concretos a atingir em cada fase de aquisição de competências por parte das crianças.

Muitos educadores e professores do 1.º CEB queixam-se de que existem pais que raramente aparecem nas reuniões para as quais são convocados. Quando esta situação ocorre, o educador/professor deve tentar equacionar as várias hipóteses explicativas, que podem passar por problemas de cariz profissional ou de negligência parental. Neste caso não compete à escola ministrar aos pais as respetivas competências, restando-lhes muitas vezes apelar ao auxílio das entidades competentes para a proteção à infância. Verifica-se, atualmente, o aparecimento em Portugal de cursos de educação parental, que procuram fornecer informação a pais interessados em obter melhores competências neste domínio.

Outro aspeto relevante na interação escola-família é o acompanhamento das crianças com DA. Como já referimos, durante o pré-escolar já é possível aos educadores acompanhar o desenvolvimento da criança e verificar precocemente a existência de impedimentos na aprendizagem. Como vimos, o diálogo entre a escola e a família torna-se fundamental. Mais uma vez, o nível sociocultural dos pais ou encarregados de educação pode ser importante neste acompanhamento.

Para muitas famílias é difícil assumir essa constatação, remetendo para a escola o problema. Inicialmente, o educador ou o professor podem ser confrontados com uma situação de negação por parte da família, por isso deverão estar preparados para fornecer as informações necessárias. Quanto às Necessidades Educativas Especiais, quando estas são bem diagnosticadas, as famílias acabam por as assumir mais rapidamente.

As ligações da escola com a comunidade, na atualidade, permitem proporcionar um conjunto de iniciativas de apoio, que podem ajudar os pais a encontrar as soluções mais adequadas. No caso das dificuldades de aprendizagem existe necessidade de

proceder ao seu reconhecimento em termos precisos e não apenas mencionar que a criança “não consegue acompanhar” os restantes membros da sua turma. É neste tipo de reconhecimento que a escola e família devem trabalhar em conjunto, uma vez que muitos pais não têm conhecimentos suficientes para atuar sozinhos, nesse sentido. Os serviços de apoio à família, levados a cabo por um técnico de Serviço Social e/ou um Psicólogo, proporcionados pelo Agrupamento Escolar, exercem um papel relevante nestes casos.

5.2.3 Modelos familiares e apoio ao desenvolvimento cognitivo das crianças

A criança que chega à escola é um produto da assimilação de modelos familiares, pois são eles que criam, em primeira instância, a estrutura de suporte ao seu desenvolvimento cognitivo.

Neste âmbito, Cruz (2005) menciona que as funções parentais devem ser exercidas, de modo a proporcionar um bom desenvolvimento geral das crianças, das quais se destacam: a satisfação das necessidades mais básicas de sobrevivência e saúde; disponibilizar à criança um mundo físico organizado e previsível onde estão bem equacionadas as rotinas; a resposta às necessidades de compreensão cognitiva das realidades extrafamiliares, assumindo um papel de mediadores entre os filhos e a realidade envolvente; a satisfação de necessidades de afeto, confiança e segurança pois a construção de vínculos é importante para a formação pessoal da criança; satisfazer necessidades de interação social da criança, sendo a família a base da socialização da criança, o desempenho desta função influencia a forma como a criança se irá integrar em contextos sociais mais abrangentes, tais como a escola e a comunidade. Perante situações extremas de carência a vários níveis, as famílias vêm-se impedidas de desempenhar todas estas funções básicas para o desenvolvimento equilibrado da criança. Neste caso, a situação da criança agrava-se mais sempre que não existir uma rede social de apoio. Nestes casos a escola deverá estar, particularmente, atenta tendo em vista encaminhar a criança para o apoio que mais se adequa à sua situação. A escola possui alguns mecanismos internos de orientação de crianças cujas famílias apresentam aspetos, de algum modo, disfuncionais. Quando tal não é possível, através

de uma rede de parcerias externas, a escola poderá encaminhar o aluno que apresente tais necessidades.

Considerando que a sociedade espera que as crianças sejam membros funcionais de uma comunidade, os pais enfrentam uma série de expectativas por parte da sociedade, que partem do princípio de que as famílias poderão fazer face a uma série de necessidades, as quais se consideram como fundamentais para o exercício da parentalidade. O número crescente de famílias monoparentais deve, por isso, ser visto com alguma preocupação uma vez que cabe apenas a um indivíduo a satisfação das necessidades materiais da família. Neste caso torna-se mais difícil a uma única pessoa, o desempenho da totalidade das funções parentais e mais uma vez a rede de apoio da família alargada desempenha um papel importante, uma vez que pode vir em auxílio do progenitor em caso de carência ou necessidade de ajuda.

A família nuclear e alargada constituem fatores ambientais determinantes em relação à qualidade de vida que podem proporcionar à criança, tanto sob o ponto de vista económico proporcionando maior ou menor bem-estar, nas também o substrato cultural de cada família, o acesso que teve à educação e por consequência o favorecimento de estímulos precoces bem como nas expectativas depositadas na instituição escolar como forma de alavanca profissional e social.

Por exemplo, Andrade *et al.* (2005) abordam a importância do “nível de escolaridade materna e a sua associação positiva com a qualidade da estimulação ambiental recebida pela criança”. Concretizando, é referido que:

“A escolaridade materna, acima de cinco anos, associou-se positivamente à melhor organização do ambiente físico e temporal, a maior oportunidade de variação na estimulação diária, com disponibilidade de materiais e jogos apropriados para a criança e maior envolvimento emocional e verbal da mãe com a criança” (Andrade *et al.*, 2005, p. 609).

Este estudo refere que quanto maior for a escolaridade da mãe, maior a diversidade lexical da criança e quanto maior a extensão do vocabulário utilizado em ambiente familiar, mais competências se criam para aprender novas palavras e maior a informação recolhida sobre o mundo. Assim concluiu-se que quanto maior a escolaridade materna, maior é o domínio da língua, o que contribui também para que

esta tenha “uma consciência ampliada da sua função materna como protetora do desenvolvimento do seu filho” (*idem/ibidem*).

Os mesmos autores acrescentam, ainda, que o facto de a mãe ter uma atividade profissional que promova a sua própria autoestima pode ser promotor de experiências positivas entre mães e filhos (Andrade *et al*, 2005, p. 610). A escolaridade materna evidenciou a qualidade do estímulo ambiental no seio familiar e as consequências positivas no desempenho cognitivo das crianças. Também é referida a importância da qualidade da relação conjugal, pois a escolaridade materna amplia a consciência sobre si mesma e no caso da mulher, o reconhecimento de uma situação conjugal equilibrada contribui para o próprio equilíbrio emocional com importantes consequências no equilíbrio doméstico e no desempenho da sua função junto dos filhos.

Atendendo à diversidade de modelos familiares existentes na atualidade, parece-nos importante avaliar a capacidade de estímulo cognitivo que cada modelo familiar pode proporcionar e por isso a ligação entre a escola e a família se revelam tão importantes. Por seu turno, a escola também pode transmitir conhecimentos acerca das necessidades das crianças em termos de utilização de certos estímulos. Essa relação entre a escola e a família é essencial, esse diálogo regular tem sempre um efeito muito positivo na integração e progressão escolar. Ao “afinar” as estratégias comuns, escola e família promovem um trabalho educativo de maior qualidade e que serve melhor os interesses do aluno.

As mães e os pais são agentes ativos da formação da criança, e segundo Baumrind (1971), podem ser enquadrados em três modelos essenciais de parentalidade: o estilo autoritário, em que a figura parental tenta controlar todos os processos relativos à criança, esperando simplesmente resultados, não tendo em conta as características individuais de cada criança; o estilo permissivo que se caracteriza pela ausência de normas, com tolerância e aceitação, permitindo um comportamento desenquadrado de rotinas essenciais; o estilo *autoritativo* em que a figura parental estabelece limites e regras de comportamento tendo em atenção aos níveis de desenvolvimento da criança, tendo em conta os deveres e direitos, quer dos pais quer das crianças. Este último é, sem dúvida, aquele que se considera mais adequado, contudo é o mais raro, uma vez que implica uma maior exigência e vigilância por parte dos pais (o que não se adequa com a situação de envolvimento dos pais no mercado de trabalho, com longas

ausências e compensações materiais aos filhos, como forma de os compensar pela falta de atenção e acompanhamento).

Mais tarde, Maccoby & Martin (1983) acrescentaram um novo estilo parental: o negligente e definiram ainda duas dimensões fundamentais às práticas educativas: a exigência e a *responsividade*. A exigência inclui as práticas educativas parentais relacionadas com o controlo do comportamento dos filhos e o estabelecimento de regras. A *responsividade* diz respeito às práticas educativas cujos componentes principais são o afeto, a compreensão, o apoio emocional e o desenvolvimento da autonomia.

Sendo que as crianças não necessitam de pais perfeitos, mas de pais atentos, Ribeiro (2003) menciona que no final dos anos sessenta do século XX, nos USA, os estudos de Educação Parental começaram a chamar a atenção das comunidades relativamente a esta temática. “A Educação Parental começa a constituir-se como uma estratégia de intervenção muito utilizada para promover o funcionamento cognitivo e social de crianças consideradas em risco de desenvolvimento, devido a fatores como o estatuto socioeconómico dos pais, idade jovem das figuras parentais ou outro fator potencialmente gerador de dificuldades na família”. Dessa forma, a educação parental passa a fazer parte dos programas de Intervenção Precoce junto de crianças (Powell, 1988, citado por Ribeiro, 2003).

Inicialmente estes cursos de educação parental destinavam-se a pais com crianças com doenças, que manifestavam atrasos significativos no desenvolvimento cognitivo, ou as crianças com problemas de comportamento. Na atualidade, os programas de educação parental pretendem abranger um nível mais vasto de informação, que contribua para um bom exercício das responsabilidades parentais.

5.2.4 Interação escola-família

Os professores do 1.º CEB deparam-se, atualmente, com uma grande variedade de modelos parentais. De acordo com (Mahoney, 2002), estes têm como consequência a diversidade de estímulo cognitivo em ambiente doméstico. As diferenças encontradas estão, em parte, relacionadas com o nível socioeconómico das famílias e com os

conhecimentos que estas possam ter acerca das suas responsabilidades parentais. Dependendo do tipo de comunidade educativa em que a escola se encontra inserida poderão ser encontradas turmas mais ou menos homogêneas, em termos de desenvolvimento cognitivo, podendo-se neste caso constatar a importância que teve e a frequência do pré-escolar na formação de pré-competências, bem como o papel desempenhado no ambiente familiar o modelo parental no desenvolvimento dessas pré-competências.

Logo no 1.º CEB, a comunicação entre a escola e a família revela-se importante, uma vez que o contacto permanente entre ambas as partes permite abordar dificuldades de aprendizagem específicas e estabelecer estratégias conjuntas. Estas estratégias podem passar por alertar as famílias para a necessidade de estimular as crianças, em ambiente doméstico, na direção mais apropriada ou até, se necessário, chamar a atenção para a necessidade de apoio adicional, seja sob o ponto de vista especificamente escolar, seja de apoio em relação à estrutura familiar.

Os professores do 1.º CEB constataam diversos modelos parentais que vão dos mais negligentes, que acabam por necessitar de ser abordados por instituições de apoio à infância, até à situação extrema, em que os pais se culpam por todas as situações inerentes ao seu educando, acabando por suscitar outro tipo de tensões no ambiente familiar e que transferem níveis de ansiedade e insegurança nas crianças. A comunicação escola – família deve assim pautar-se por encontrar pontos de equilíbrio, em que o bem-estar da criança seja considerado como prioridade, contribuindo desta forma para o seu adequado desenvolvimento, mesmo quando existem limitações por parte das famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização do presente relatório e desta etapa do meu processo formativo ter terminado, considero relevante refletir sobre todo o meu percurso e sobre o desenvolvimento de competências profissionais, as quais foram adquiridas ao longo do mesmo. Ambos os estágios se revelaram enriquecedores para o meu futuro como educadora e professora, pois permitiram-me crescer quer a nível pessoal quer a nível profissional.

Com o estágio na EPE e no 1.º CEB tive oportunidade de me aperceber como funcionam os mesmos, nomeadamente as rotinas e todos os aspetos relacionados com o bem-estar das crianças.

Este estágio possibilitou-me conhecer as práticas da educadora e da professora cooperante e de aprender como gerir um grupo, assim como explorar atividades e dinâmicas na sala de aula. Também pude refletir sobre o meu trajeto enquanto estagiária, sobretudo sobre as experiências e as aprendizagens assimiladas. Esta experiência revelou ser vantajosa, pois o contexto de prática é muito importante para a minha futura atividade como educadora e professora.

Nestes estágios adquiri grandes ferramentas para o futuro, tais como: a forma como a educadora e a professora cooperante trabalharam todas as áreas deu-me experiência para, no futuro, saber como lidar com um grupo de crianças e perceber que num grupo cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem.

A articulação curricular entre os estágios no pré-escolar e no 1.º CEB foi relevante para o sucesso de aprendizagem das crianças e para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

O estabelecimento de um diálogo construtivo entre educadores e professores é extremamente importante e a criação dessa rotina pode ser estimulada pela prática. Ações de formação conjuntas entre educadores e professores poderão contribuir para que aos educadores seja possível antever as necessidades do projeto educativo e para que os professores do 1.º CEB possam conhecer o trabalho que está a ser desenvolvido pelos colegas.

Se o processo de comunicação não for aprofundado não será o facto de haver muita descrição em termos curriculares, que por si só irá resolver o problema. Ambos os participantes deverão sentir-se como peças fundamentais para a concretização de um

projeto educativo global, onde existe partilha de responsabilidade, a qual contribui para o sucesso educativo das suas crianças.

Se os educadores concretizarem um relatório no final do pré-escolar que possa acompanhar os alunos na entrada para o 1.º CEB será mais fácil para os professores no início do ano letivo pois avaliarão o conhecimento dos alunos e no caso particular de crianças com dificuldades de adaptação ou particularmente tímidas, será mais fácil a sua integração. Igualmente para as crianças que apresentam algum tipo de dificuldades, a tarefa de acompanhamento do professor estará mais facilitada, pois logo no início do ano letivo terá acesso a elementos que o auxiliem a integrar as crianças nas atividades escolares.

Em suma, depois de culminadas estas duas etapas verifiquei que adquiri novas competências, aperfeiçoei competências e capacidades já existentes, assim como verifiquei um desenvolvimento quer a nível pessoal quer a nível profissional, o que corrobora a opinião de Spodek e Saracho (1998, p. 23), quando se afirma que “(...) as competências do professor não são qualidades pessoais, mas habilidades que os indivíduos podem aprender”.

Este facto vai ao encontro da afirmação de Cosme (2009, p. 20), ao referir que a “profissão constrói-se ao longo da vida e resulta de interações e reciprocidades entre fatores pessoais e contextuais que lhe conferem visibilidade resultado de um dado ‘ethos’ profissional, sustentado, tanto por crenças e representações diversas, como igualmente, por um repertório de saberes profissionais que, no seu conjunto, contribuíram para propor uma determinada imagem privada e pública da profissão docente”.

Trata-se de um percurso que simplesmente iniciei e que pretendo preparar-me continuamente para que possa fazer cada dia mais e melhor, numa profissão que povoou o meu imaginário desde tenra idade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, A. C. A. (2012). A importância da cooperação entre a escola e a família: um estudo de caso (Doctoral dissertation).

Alves & Vilhena. (2008). Transição – Do Pré-Escolar para o 1.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico – Que mecanismos são utilizados? Pós-Graduação em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Universidade do Porto.

Andrade, S. et al. (2005). Ambiente familiar e desenvolvimento cognitivo infantil: Uma abordagem epidemiológica. *Revista Saúde Pública*. 39 (4).

André, M. E. D. A. & Menga, L. (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 986, 99.

Barbosa, L.M. (2001). Da análise de contextos educativos e da criança enquanto objeto de estudo, à escola sensível e transformacionista: a análise da ação educativa. Escola Superior de Educação João de Deus.

Basílio, H. M. C. (2013). O papel do supervisor pedagógico na transição do pré-escolar para o 1º ciclo, nas escolas de 1º ciclo com pré-escolar do Concelho de Santa Cruz Madeira. Tese de Doutoramento. Madeira. Universidade da Madeira.

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*. 4 (1), pp. 1-103.

Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora

Bravo, M. (2010). Do Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico: Construindo práticas de articulação curricular. Dissertação de Mestrado. Minho. Universidade do Minho.

Bruner, J. S. (1987). *Actual Minds, Possible Words*. Cambridge: Harvard University Press.

Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T.-C. (2009). *Guião de Educação – Género e Cidadania – Pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Chan, K. & Elliott, R. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, pp. 817-831.

Christensen, P. & James, A. (2005). *Investigação com crianças. Perspectivas e práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Clark, A. & Moss, P. (2001). *Listening to young children. The mosaic approach*. London: ncb.

Coelho, A. (2004). *Educação e cuidados em creche. Conceptualizações de um grupo de educadoras. (Dissertação de Doutoramento)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Cook, T. D., & Reichardt, C. S. (Eds.). (1979). *Qualitative and quantitative methods in evaluation research (Vol. 1)*. Beverly Hills, CA: Sage publications.

Correia, L. (1997). *Alunos com NEE nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica*, 22(2), 369-376.

Cosme, A. (2009). *Ser professor: A acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto: LivPsic.

Costa, J. (1994). *Gestão escolar - Participação, autonomia. Projeto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.

Costa, M. (2008). *Política de escola e representações sobre o insucesso escolar*. Tese de Mestrado em Educação e Sociedade. Lisboa.

CURY, C.R.J. O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas. In: LOMBARDI, J.C.; JACONELI, M.R.M.; SILVA, T.M. (Org.). *O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas*. Campinas: Autores Associados, 2005.

Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Editora Quarteto.

Dagge, A. & Veiga Simão, A. (2009). *A investigação colaborativa na biblioteca escolar: Um projecto de formação de professores-bibliotecários* In Actas do X Congresso Internacional Galego-português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho

Damião, H. (1996). *De aluno a professor*. Coimbra: Livraria Minerva Editora.

Delval, J. (1991). *Aprender a aprender*. Alhambra Longman.

Dewey, J. (1993). *How we think: A Restatement of the relation of reflexive thinking to the educative process*. Chicago: Henry Regnery.

Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico. (2003). Porto: Porto Editora.

Dionísio, M. (2009). *As políticas públicas de educação face ao insucesso escolar: Porque a escola não seduz na era do conhecimento?* Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa.

Edwards, C. P., Gandini, L., & Forman, G. E. (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach--advanced reflections*. Greenwood Publishing Group.

Esteves, M. (2009). *Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores*. Sísifo. *Revista de Ciências de Educação*, pp. 37-48.

Estrela, M. (2002). *Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais*. *Revista da Educação*. 11 (1), pp. 17-29.

Fernandes, C.& Trois, L. (s.d). *Escuta e participação das crianças na construção da proposta pedagógica na educação infantil*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Folque, A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar. O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Folque, M. D. A. (1999). *A Influência de Vygotsky no Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa*. *Escola Moderna*, 5ª série (5), 5-12.

FERRIÈRE, A. (1934). *A escola activa*. Porto: Editora Educação Nacional, 284.

Fonseca, V. (2014). *Dificuldades de aprendizagem*. (5ª edição). Lisboa: Ancora Editora.

FONSECA, V. - *Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares*. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

Formosinho, J.& McKinley,N. (2011).*Nota de apresentação* .In J. Oliveira-Formosinho (Org.) *O Espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação(7-8)*.(Coleção Infância,16).Porto:Porto Editora.

Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Pedagogy-in-Participation: Childhood Association's approach*. Research Report, Aga Khan Foundation, Lisbon.

Formosinho, J. (1996). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. in FORMOSINHO, J.; SPODEK, B.; BROWN, P.; LINI, D.; NIZA, S. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora. pág. 53-85;

Forneiro, M. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: Dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*. 47, pp. 49-70.

Freire, P. (2005): *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. S. Paulo: Cortez.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

Gil, C. (2011). *Concepções de dificuldades de aprendizagem no corpo docente de uma escola de 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa.

Gomes, J. B., & Casagrande, L. D. R. (2002). *A educação reflexiva na pós-modernidade: uma revisão bibliográfica*.

Gonçalves, M. D. (2002). *Concepções Científicas e Concepções Pessoais sobre o Conhecimento e Dificuldades de Aprendizagem*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa.

Grave-Resendes, L. (1989) Niza's Pedagogical Model: a real life experience based approach to literacy. Doctoral thesis. Boston University.

Guedes, M. (2011). Trabalho em projetos no pré-escolar. *Escola Moderna*, 40(5), 5-12.

Hannon, P. (1995). Literacy, home and school. Research and practice in teaching literacy with parents. London: The Falmer Press.

Hardy, I., & Woodcock, S. (2014). Contesting the recognition of Specific Learning Disabilities in educational policy: Intra-and inter-national insights. *International Journal of Educational Research*. 66, 113-124.

Hunt, D. (1974). *Matching Models in Education*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Cooperation and the use of technology. *Handbook of research for educational communications and technology: A project of the Association for Educational Communications and Technology*, pp. 1017-1044.

Katz, L. & Chard, S. (2009). *A abordagem por projetos na educação de infância*. (3.^a Edição). Lisboa..Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L.& Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kirby, J. & Williams, N. (1991). *Learning Problems: A cognitive approach*. New York: Kagan & Woo Ltd.

Kirk, S., Gallagher, J. & Anastasiow, N. (1993). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton MifflinCompany.

Laevers, F. & Portugal, G. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.

Lalanda, M. C., & Abrantes, M. M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 41-61.

Leitão, F. R. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Edição do autor

Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (coord.), *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação (4.ª ed.)* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.

Lopes, J.A. (2010). *Conceptualização, avaliação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem: a sofisticada arquitectura de um equívoco*. (1ª ed) Braga: Psiquilibrios.

Maccoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. 4: Socialization, personality, and social development* (pp. 1–101). New York: Wiley.

MAHONEY, A. A. In MAHONEY, A.A. e ALMEIDA, L.R. (org), *Henri Wallon, psicologia e educação*. SP: Edições Loyola, 2002.

Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young Children*. 49 (1),9-12.

Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil de Reggio Emilia*.

Marchão, A. (2002). Da formação de educadores e professores aos processos de construção e gestão do currículo nas 1ªs etapas da educação básica (Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo). *Revista Aprender*, 26.

Martins, M. A., Niza, I. J. O., & Universidade Aberta. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*.

Mata, L. (1999). Hábitos e práticas de leitura de histórias na família. Comunicação In VII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. APPORT, Braga.

Mendonça, M. (2007). *A Educadora de Infância*. Porto: Edições Asa.

Mercer, C. (1994). Learning Disabilities In N.G. Haring, L. McComick e T.G. Haring (eds.). *Exceptional Children and Youth - An Introduction to Special Education*. New Jersey: Prentice-Hall.

Miranda, C. (2010). *Causas do (in) sucesso escolar*. Tese de Mestrado. Vila Real.

Moacir GADOTTI (*) - LIÇÕES DE FREIRE - Rev. Fac. Educ. vol. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dec. 1997

Monteiro, H., & Martins, G. (1996). Os efeitos do PAE no sector da educação. Monteiro, António Isaac (ed.), 117-202.

Nucci, L. P., Killen, M., & Smetana, J. G. (1996). Autonomy and the personal: Negotiation and social reciprocity in adult-child social exchanges. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1996(73), 7-24.

Niza, S. (2012). *Escritos sobre a educação*. Lisboa: Tinta da China.

Niza, S. (1998). O modelo curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (s.d) (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Niza, S. (2007). As práticas pedagógicas contra a exclusão escolar no Movimento da Escola Moderna. In IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Funchal. NÓVOA, A. (1992). Reformas educativas e formação de professores. Educa.

Oliveira-Formosinho, J. (2008). A escola vista pelas crianças. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. (2009). Os papéis das educadoras: As perspetivas das crianças. Educação Foco, Juiz de Fora. 13 (2), pp. 9-29.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho e I Gamboa, O trabalho de projecto na pedagogia em participação (pp. 10-45). Porto: Porto Editora.

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. (1997). Lisboa: Ministério da Educação.

Perrenoud, P. (2002). A Prática reflexiva no ofício de Professor: Profissionalização e razões pedagógicas. Porto Alegre: Artmed Editora.

Pimentel, A. (2007). A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. Estudos de Psicologia, 12 (2), 159-168

Ribeiro, M. (2003). Ser família – Construção, implementação e avaliação de um programa de educação parental. Dissertação de Mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

Rodrigues, D. (2003). Perspectivas sobre a Inclusão. Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora.

Santos, L. (2000). A prática lectiva como actividade de resolução de problemas: um estudo com três professoras do ensino secundário. (Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências Universidade de Lisboa).

Sarmiento, T. (2004). Correr o risco: Ser homem numa profissão “naturalmente” feminina. In Atas dos ate liers do Vº Congresso Português de Sociologia (pp.99-107).

Schön, D. (2000). Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

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

Silva, M. (2011). Gestão das Aprendizagens na sala de aula inclusiva. Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas.

Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. Actas do I Encontro Internacional do Ensino de Língua Portuguesa. Revista Exedra. 9, pp. 111-118.

Spodek, B. & Saracho, O. (1998). Ensinando crianças dos três a oito anos. Porto Alegre: ArtMed.

Sprinthall, N. & Sprinthall, R. C. (1993). Psicologia Educacional. Lisboa: MacGraw-Hill.

Stevens, J., Hough, R. & Nurss, J. (2002). Manual de Investigação em Educação de Infância, cap. A influência dos pais no desenvolvimento e educação das crianças. Fundação Calouste Gulbenkian, 761 – 787.

Tomás, C. (2011). Há muitos mundos no mundo. Cosmopolitismo, Participação e Direitos das Crianças. Porto: Afrontamento.

Vasconcelos, T. (2006). Trabalho de projeto em educação de infância: limites e possibilidades. In 3º Encontro de educadores de infância e professores do 1º Ciclo (pp.41-48). Porto: Areal Editores.

Vasconcelos, T. (1998). Qualidade e Projeto na Educação Pré-escolar. Lisboa. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.

Vasconcelos, T. (2012). Trabalhos por projeto na educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias. Lisboa: Direção Geral de Educação.

Veiga, I. P. A., & Fonseca, M. (2001). As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola. Papyrus Editora.

Vygotsky, L. (1988). A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1987). The collected works of LS Vygotsky: Vol. 1, Problems of general psychology (RW Rieber & AS Carton, Eds., N. Minick, trans.).

Zeichner, K. (1993). A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas. Lisboa: Educa.

APÊNDICES

Figuras



Figura 1 - Legenda do percurso efetuado pelas crianças.



Figura 2 - Percurso efetuado pelas crianças no circuito.



Figura 3 - Cobra "Sissi" elaborada pelas crianças.



Figura 4 - Pintura da caixas de ovos para realizar a crocodila Camila.



Figura 5 - Junção das caixas de ovos para a formação do corpo da crocodila Camila.



Figura 6 - Cabeça do crocodilo Danilo.



Figura 7 - Crocodilo Danilo construído.



Figura 8 - Crocodila Camila construída.



Figura 9 - "Apresentação" da crocodila Camila no grupo de crianças.

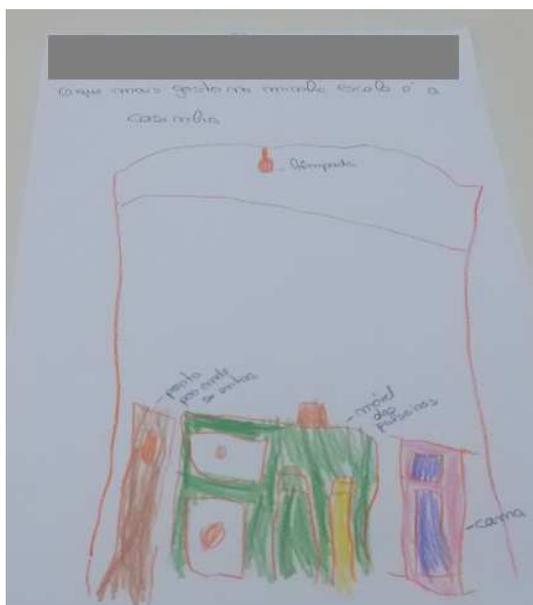


Figura 11 - Desenho "o que mais gosto" (Abordagem de Mosaico).



Figura 10 - Desenho "o que mais gosto" (Abordagem de Mosaico).



Figura 12 - Desenho acerca da história "os ovos misteriosos".



Figura 13 - Desenho acerca da história "os ovos misteriosos".



Figura 14 - Máscara usada na coreografia do crocodilo Danilo para a festa final.



Figura 15 - Lembrança oferecida às crianças no âmbito do tema do projeto.



Figura 16 - Coreografia do Crocodilo Danilo na festa final.



Figura 17 - Crianças com a máscara do Crocodilo Danilo para usar na coreografia.



Figura 19 - Manta Mágica na fase inicial.



Figura 18 - Filhos do Crocodilo Danilo e da Crocodila Camila.



Figura 22 - Manta Mágica concluída.



Figura 20 - Espaço "o que menos gosto" (Abordagem de Mosaico).



Figura 23 - Desenho "o que menos gosto" (Abordagem de Mosaico).



Figura 21 - Atividade pontual "O Meu Jardim".



Figura 28 - Materiais para a construção do pequeno jardim.



Figura 25 - Construção dos ovos donde nascem os crocodilos.



Figura 24 - Ovos construídos.



Figura 26 - Habitat dos crocodilos na fase de construção.



Figura 27 - Realização do habitat dos crocodilos.



Figura 29 - Apresentação do trabalho desenvolvido pelas crianças aos encarregados de educação (forma de divulgação do trabalho realizado).



Figura 30 - Tartaruga "Guga" amiga dos crocodilos.

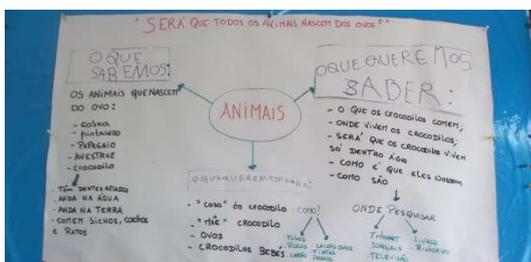


Figura 31 - Teia de conceitos na fase inicial.



Figura 32 - Teia de conceitos fase final.

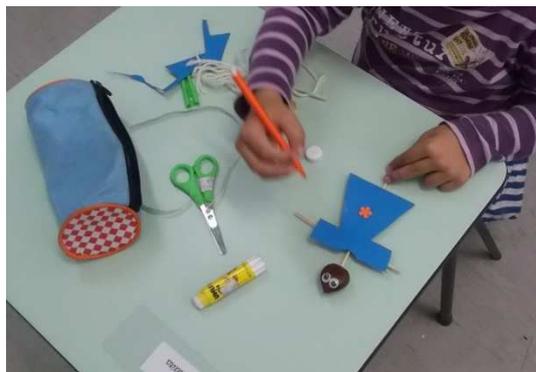


Figura 33 - Construção da Maria Castanha.



Figura 35 - Maria Castanha realizada para afixar na sala de aula.



Figura 34 - Maria Castanha realizada.



Figura 36 - Atividade realizada no ensino do conceito das unidades e das dezenas.



Figura 37 - Construção de um ábaco.



Figura 38 - Construção de balões para a aprendizagem dos números cardinais até nove.

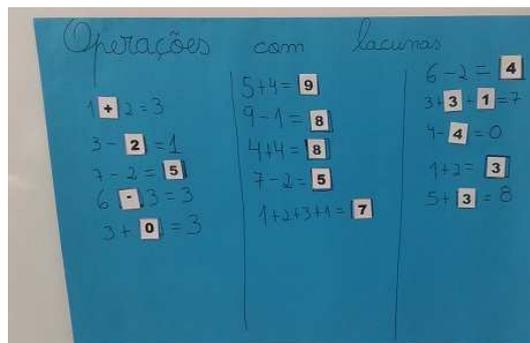


Figura 39 - Realização de um cartaz com as operações matemáticas.



Figura 41 - Realização de figuras através das peças geométricas do tangram.

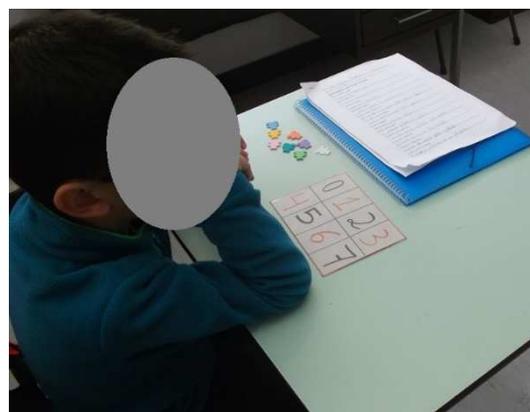


Figura 40 - Realização do jogo do loto com as operações ensinadas.

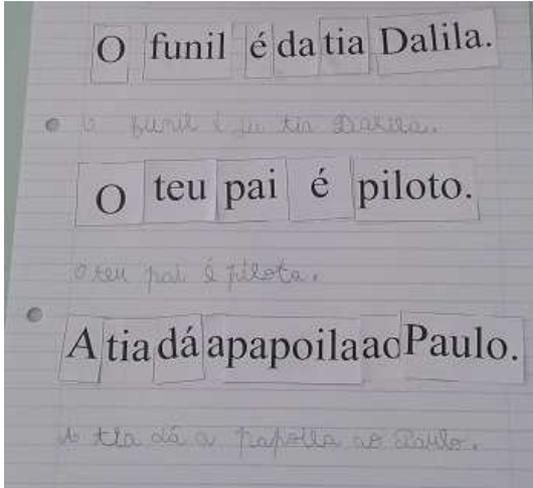


Figura 42 - Ordenação e construção de frases.

Figura 43 - Tabela construída para avaliação da leitura dos alunos.



Figura 44 - Construção da árvore genológica da família do Paulo.



Figura 45 - Construção da árvore genológica de cada aluno.



Figura 46 - Introdução da letra "N".



Figura 47 - Resolução de exercícios com auxílio do projetor.

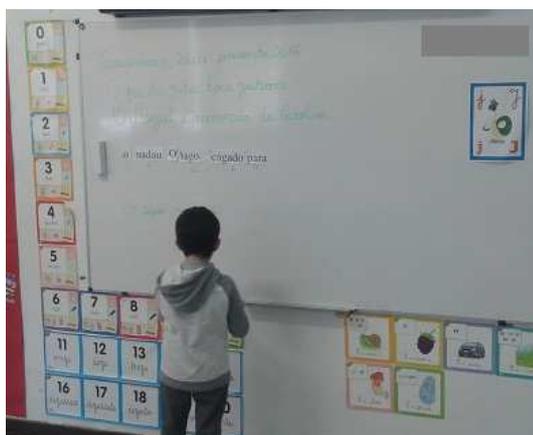


Figura 48 - Ordenação e construção de frases no quadro.

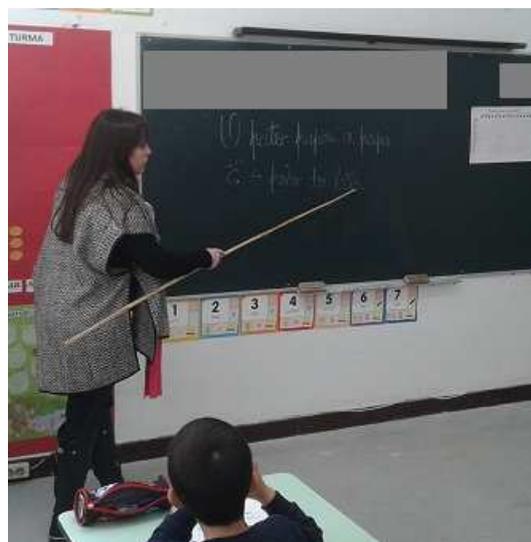


Figura 49 - Leitura das frases com o auxílio da cana (objeto usado para o ensino da leitura).



Figura 50 - Árvore de natal realizada com pacotes de leite (âmbito do projeto).



Figura 51 - Árvore de natal realizada com rolos de papel higiénico.



Figura 52 - Lembrança dada aos alunos no âmbito do projeto realizado.



Figura 53 - Bolo comemoração último dia de intervenção.



Figura 54 - Demonstração da confeção de queijadas.



Figura 55 - Demonstração da confeção de queijadas (continuação).



Figura 56 - Queijadas já cozinhadas.



Figura 57 - Entrada dos alunos na ordenha.



Figura 58 - Símbolo identificativo na visita à ordenha.



Figura 59 - Visualização das vacas dentro do estábulo.



Figura 60 - Visualização pelos alunos das vacas a serem ordenhadas.



Figura 61 - Visualização da zona do viteleiro.



Figura 62 - Viteleiro.



Figura 65 - Visualização da silagem (comida das vacas).



Figura 66 - "Caixa surpresa" das palavras relacionadas com o dia passado na ordenha.



Figura 63 - Construção de frases com as palavras da "caixa surpresa".

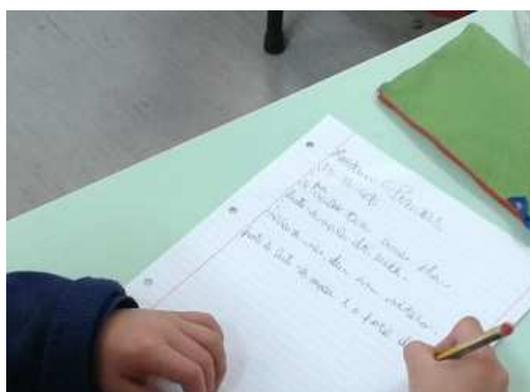


Figura 64 - Alunos a copiarem as frases construídas no quadro.



Figura 68 - Ilustração das vacas para colocar na sala de aula.



Figura 67 - "Caixa surpresa" com as respetivas palavras para a formação das frases.



Figura 69 - Cartaz com a ordenação dos factos observados na visita à ordenha.

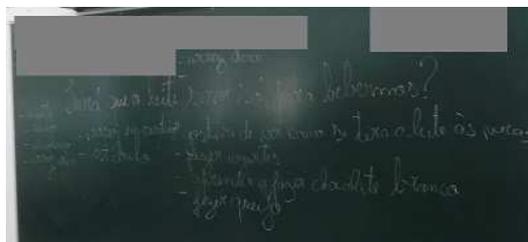


Figura 70 - Construção da teia de conceitos no quadro.



Figura 71 - "Vaca gigante" com as operações matemáticas.



Figura 72 - "Vaca gigante" com todas as operações resolvidas pelos alunos.



Figura 73 - Construção do estábulo para as vacas.



Figura 74 - Ilustração do vitelo para colocar no interior do estábulo.



Figura 75 - Ilustração da vaca para colocar no interior do estábulo.



Figura 76 - Estábulo construído com a vaca e o vitelo no seu interior.



Figura 77 - Teia de conceitos construída.



Figura 78 - Vacas ilustradas colocadas nos vidros da janela da sala de aula.

Autorizações

Excelentíssimos Pais e Encarregados de Educação,

Após o seguimento da informação do trabalho Abordagem de Mosaico a realizar pelas estagiárias do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCEB, viemos solicitar a vossa autorização para que o seu educando/filho participe no Projecto acima designado.

Autorizo Não autorizo

Nome do aluno: _____

Assinatura: _____

As estagiárias:
Rosana Rodrigues e Sónia Jesus

Excelentíssimos Pais e Encarregados de Educação,

No decorrer do Projecto Abordagem de Mosaico as estagiárias do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1ºCEB vêm por este meio solicitar a vossa comparência numa pequena conversa informal sobre o seu educando/filho acerca do projecto acima mencionado.

Para tal, gostaríamos de saber a sua disponibilidade dentro dos seguintes dias:
22 a 24 de Abril de 2015 no seguinte horário 9h às 15.30h.

Nome do aluno: _____

Estarei disponível na seguinte data e horário: _____

As estagiárias:
Rosana Rodrigues e Sónia Jesus

Fichas 1.º CEB

1º Ano- Português

Nome: _____

Data: _____

1. Reescreve a letra N.

n n _____

N _____

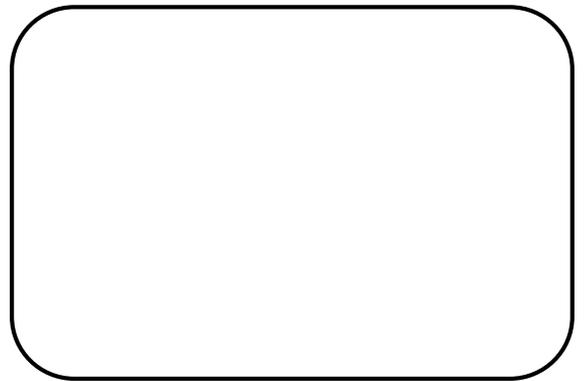
2. Lê e copia.

A vaca do Nuno deu leite.

O pai do Nuno mete o leite no camião.

Ele leva o leite pela rua até à vila.

A Rita põe leite e cacau na caneca.



3. Completa de acordo com o texto:

A _____ do Nuno deu _____.

O pai do _____ mete o _____ no _____.

Ele leva o _____ pela _____ à _____.

A _____ põe leite e _____ na _____.

4. Divide em sílabas:

papoila -

couve-

ovo-

caneta-

Romeu-

navio-

ruído-

roupa-

veado-

mãe-

5. Ordena as sílabas e forma palavras:

lão me _____

te noi _____

ta no _____

a ru _____

vi ão a _____

da mo e _____

da ro _____

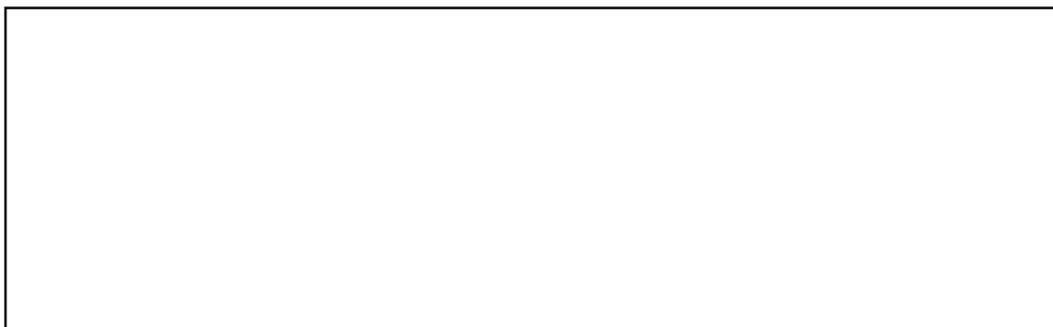
poi pa la _____

di do ta _____

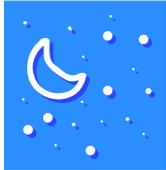
ca ta ne _____

6. Ilustra a frase:

A Nélia toma uma caneca de leite.



7. Responde corretamente.

	<p>É a lua?</p> <p>Sim, _____.</p>
	<p>É a tulipa?</p> <p>Não, _____.</p>
	<p>É o pato?</p> <p>_____, _____.</p>
	<p>É o pião?</p> <p>_____, _____.</p>
	<p>É a moeda?</p> <p>_____, _____.</p>

1º Ano- Matemática

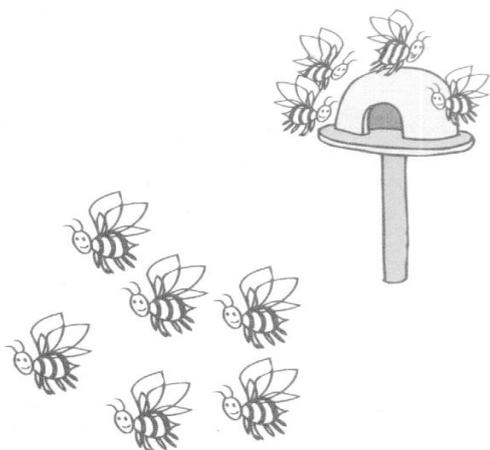
Nome: _____

Data: _____

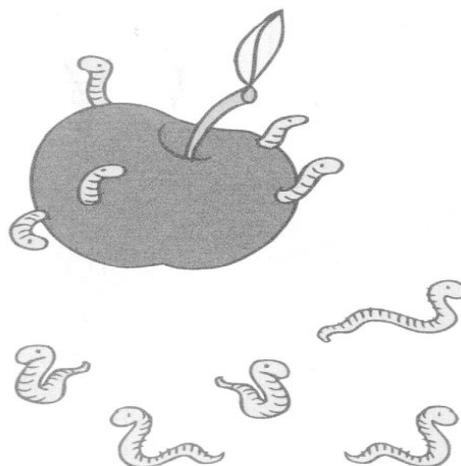
1. Assinala como no exemplo.

	4	5	6	7	8	9	10
7 - 3	x						
0 + 5							
10 - 4							
5 + 2							
10 - 2							
9 - 0							
9 + 1							

2 - Observa as figuras e completa.



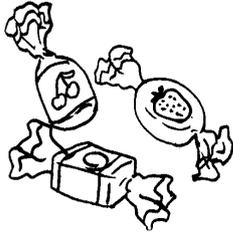
$$\boxed{10} - \boxed{} = \boxed{}$$



$$\boxed{10} - \boxed{} = \boxed{}$$

3 - Pensa e resolve.

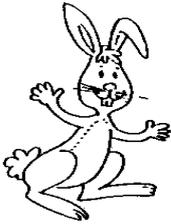
3.1 - A Mariana tem 8 rebuçados. O seu amigo João deu-lhe 2 rebuçados. Com quantos rebuçados ficou a Mariana?



$$\underline{\quad} + \underline{\quad} = \underline{\quad}$$

R: A Mariana ficou com rebuçados.

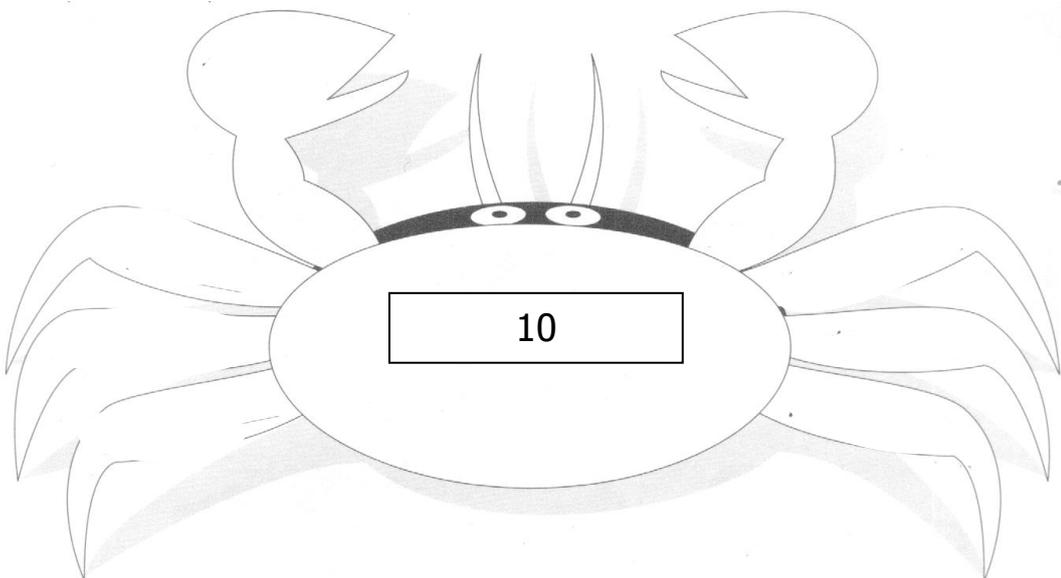
3.2 - O coelho Pom Pom tinha 10 cenouras. Comeu 4 ao almoço. Com quantas cenouras ficou?



$$\underline{\quad} - \underline{\quad} = \underline{\quad}$$

R: O coelho Pom Pom ficou com cenouras.

4 – Completa e pinta.



Nome: _____

Data: _____

1. **Desenha** e escreve uma frase sobre o que deves fazer:
depois de...



antes de...



2. Observa a linha do tempo correspondente a uma semana. **Completa-a** com os dias da semana em falta.

Domingo			4. ^a feira		6. ^a feira	

- **Rodeia** a vermelho o dia de hoje, a azul o dia de ontem e a verde o dia de amanhã.
- **Desenha**, no espaço correspondente, uma atividade que prevês realizar amanhã.

3. Desenha e pinta o que pensas fazer:



Amanhã



**No próximo fim de
semana**



Nas próximas férias

Planificações 1.º CEB

Áreas Curriculares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino - Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
<p>Dia 18 de janeiro</p> <p>Matemática</p>	<p>-Memorizar a sequência dos números até 19;</p> <p>-Descodificar o sistema de numeração decimal, reconhecer que na representação dos números do 10 ao 19 o algarismo “1” se encontra numa nova posição marcada pela colocação do “0”, “1”, “2”ect;</p> <p>-Saber que os números naturais entre 10 e 19 são compostos por uma dezena e uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove unidades;</p>	<p>-Resolução de fichas de trabalho;</p>	<p>-Consciencializar os alunos para a diferença entre as operações de subtração e adição de números naturais;</p> <p>-Verificar se conseguem perceber a representação dos números do 10 ao 19 no ábaco, introduzindo a dezena e os números de 11 a 19, a fim de verificar se perceberam as diferenças que existem entre a representação dos conceitos;</p> <p>-Avaliar a dificuldade em escrever por extenso as dezenas e</p>		<p>9:00/10:00</p> <p>(10:00/10:30 intervalo)</p>

<p>Português</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Exercitar diferentes operações de adicionar e subtrair números até ao número 19; -Resolver sequências de adição e subtração; -Resolver operações com lacunas; -Saber colocar os números naturais por ordem crescente e decrescente; -Realizar sequências de números naturais; 	<ul style="list-style-type: none"> -Introdução ao grafema “Q” “q” com uma imagem alusiva ao fonema/grafema, exploração de palavras começadas pelo fonema/grafema abordado; -Partilha de ideias sobre o fonema entre o professor-aluno e aluno-professor; -Resolução de uma ficha sobre o fonema/grafema em causa 	<p>unidades dos números de 11 a 19;</p> <ul style="list-style-type: none"> -Verificar se conseguem resolver operações de adição e subtração com facilidade; 	<ul style="list-style-type: none"> -Cartaz com o fonema/grafem a “Q” “q”; 	<p>10:30/12:30</p>
-------------------------	--	---	--	--	--------------------

	<p>grafema/fonema “g”, “g” e os casos de leitura já trabalhados;</p> <p>-Perceber que o grafema g, anda em algumas situações agarrado ao u e quando não ando ele lê-se de maneira diferente sendo considerado como “j”;</p> <p>-Desenvolver o conhecimento da ortografia;</p> <p>-Exercitar a escrita de frases com palavras acerca do fonema/grafema aprendido e os casos de leitura trabalhados;</p> <p>-Produzir um discurso oral com correção;</p>	<p>(completar o grafema, leitura e interpretação de um texto relativo ao grafema, legendar imagens, copiar frases, fazer a separação das sílabas, construir palavras através de sílabas, completar frases e formar frases, responder a perguntas);</p>	<p>“u” junta delas e quando não possui a vogal “u” tem outra sonoridade “j”;</p> <p>-Verificar se os alunos leem bem os casos de leitura no texto apresentado na ficha de trabalho e se os conseguem reescrever com facilidade;</p> <p>-Verificar a dificuldade dos alunos em fazer a separação e ordenação de sílabas em palavras;</p> <p>-Verificar a dificuldade dos alunos em desenhar os casos de leitura;</p> <p>-Verificar se os alunos conseguem formar palavras através das suas sílabas;</p> <p>-Verificar se os alunos</p>		<p>(12:30-14:00- almoço)</p>
--	--	--	---	--	------------------------------

<p>-Estudo do Meio</p>	<p>-Articular corretamente as palavras; -Contar o número de sílabas nas palavras; -Ler pequenos textos; -Transcrever e escrever textos de imprensa para manuscrito; -Responder a perguntas acerca de pequenos textos lidos;</p>	<p>-Resolução de uma ficha de trabalho; -Realização da página 54 e 55 do manual;</p>	<p>têm dificuldades em reescrever um texto com o fonema abordado e os casos de leitura associados;</p> <p>-Verificar se os alunos conseguem ordenar as imagens através da sucessão do dia, ou seja, se conseguem perceber o que fazem no período da manhã, no período da tarde e</p>		<p>14:00/16:00 0</p>
-------------------------------	---	--	--	--	--------------------------

<p>Dia 19 de janeiro</p> <p>-Português</p>	<p>posterioridade e simultaneidade;</p> <p>-Reconhecer as unidades de tempo;</p> <p>-Nomear os dias da semana;</p> <p>-Referir as suas perspetivas para o futuro;</p>	<p>-Introdução ao grafema “B” “b” com uma imagem alusiva ao fonema/grafema, exploração de palavras começadas pelo fonema/grafema abordado;</p> <p>-Partilha de ideias sobre o fonema entre o professor-aluno e</p>	<p>no período da noite;</p> <p>-Analisar se conseguem fazer a correspondência entre as imagens às partes do dia (manhã, tarde e noite);</p> <p>-Verificar se os alunos conseguem identificar o grafema/fonema abordado “B” “b”;</p> <p>-Verificar se os alunos leem bem o texto apresentado na ficha de</p>	<p>-Cartaz com o fonema/grafema “B” “b”;</p>	<p>9:00-10:00</p> <p>(10:00/10:30- intervalo)</p>
--	---	--	---	--	---

<p>-Matemática</p>	<p>grafemas/fonemas (especificamente “B””b”);</p> <p>-Desenvolver o conhecimento da ortografia;</p> <p>-Exercitar a escrita de frases com palavras com o grafema “B” “b”;</p> <p>-Produzir um discurso oral com correção;</p>	<p>aluno-professor;</p> <p>-Resolução de fichas sobre o fonema/grafema em causa (completar o grafema, leitura e interpretação de um texto relativo ao grafema, legendar imagens, copiar frases, fazer a separação das sílabas, construir palavras através de sílabas, completar frases e formar frases);</p> <p>-Representação num material reciclável (cruzeta da roupa e molas) os números de 16 a 19;</p> <p>-Resolução de uma ficha de trabalho sobre números</p>	<p>trabalho com o grafema novo e se o conseguem reescrever com facilidade;</p> <p>-Verificar a dificuldade dos alunos em fazer a separação e ordenação de sílabas em palavras com fonema novo;</p> <p>-Verificar se os alunos conseguem formar palavras através das sílabas;</p>	<p>-Cruzetas da roupa, molas, “goma eva”;</p>	<p>10:30/12:30</p>
---------------------------	---	---	--	---	--------------------

	<p>por ordem crescente e decrescente;</p> <p>-Compreender as operações e ser capaz de operar com números naturais até ao número 19;</p> <p>-Desenvolver destrezas do cálculo numérico, mental e escrito até ao número 19;</p> <p>-Reconhecer que a soma de qualquer número com 0 é igual a esse número;</p> <p>Descobrir-as diferentes possibilidades do resultado igual a 19;</p> <p>-Realizar a composição e decomposição dos números até 19;</p> <p>-Realizar a leitura e</p>	<p>ímpares e pares;</p>	<p>entre subtrair e somar números;</p> <p>-Averiguar as estratégias que os alunos utilizam para resolver as operações dadas;</p> <p>-Verificar se os alunos conseguem resolver com facilidade as operações facultadas;</p> <p>-Avaliar se conseguem realizar as diferentes maneiras de obter o resultado até ao 19 nas operações dadas;</p> <p>-Perceber se os alunos entendem os conceitos de decomposição e composição de números;</p> <p>-Averiguar se percebem a distinção entre números ímpares</p>	<p>(12:30/14:00 - almoço)</p>
--	--	-------------------------	--	-------------------------------

<p>escrita de números;</p> <p>-Construir sequências ascendentes e descendentes;</p> <p>-Perceber em que consiste os números ímpares e pares;</p>	<p>-Descrever a sucessão de atos praticados ao longo do dia e semana;</p> <p>-Localizar no tempo e no espaço os acontecimentos;</p> <p>-Estabelecer relações de anterioridade, posterioridade e simultaneidade;</p>	<p>-Resolução da página 13 e 14 do livro de fichas de Estudo do Meio;</p>	<p>e pares;</p> <p>-Avaliar a facilidade que os alunos têm em realizar sequencias ascendentes e descendentes;</p> <p>-Verificar se os alunos conseguem ordenar as imagens através da sucessão do dia, ou seja, se conseguem perceber o que fazem no período da manhã, no período da tarde e no período da noite;</p> <p>-Analisar se conseguem fazer a</p>		<p>14:00/15:00</p> <p>0</p>
--	---	---	--	--	-----------------------------

<p>-Expressões</p>	<p>-Reconhecer as unidades de tempo; -Nomear os dias da semana; -Referir as suas perspetivas para o futuro;</p>	<p>-Construir o símbolo do projeto “vacca” (continuação); -Estimular a motricidade fina e grossa; -Fazer construções com materiais recuperáveis; -Estimular o trabalho cooperativo;</p> <p>-Continuação da construção do estábulo e da vaca; -Realização do conto de uma história relacionada com o projeto intitulada de “O Ciclo do Leite” de Cristina Quental e Mariana Magalhães;</p>	<p>correspondência entre as imagens às partes do dia (manhã, tarde e noite); -História “O Ciclo do Leite” de Cristina Quental e Mariana Magalhães; -Verificar a motivação dos alunos; -Avaliar se os alunos conseguem continuar a construir as vaca e o estábulo com entusiasmo; -Verificar se as</p>		<p>15:00/16:00 0</p>
---------------------------	---	---	---	--	--------------------------

<p>20 de janeiro</p> <p>-Matemática</p>	<p>-Criar hábitos de responsabilidade nas crianças por esta temática;</p> <p>-Exercitar diferentes operações de adicionar e subtrair números até ao número 19;</p> <p>-Resolver operações utilizando os símbolos de <;> e = ;</p> <p>-Compreender as operações e ser capazes de operar com números naturais;</p> <p>-Desenvolver destrezas de cálculo numérico,</p>	<p>-Resolução de fichas de trabalho;</p>	<p>crianças se sentem entusiasmadas pelo conto da história “O Cielo do Leite” de Cristina Quental e Mariana Magalhães;</p> <p>-Averiguar se os alunos entenderam a explicação dos números até 19;</p> <p>-Certificar se os alunos perceberam as operações colocadas e se conseguem resolver essas operações com facilidade;</p> <p>-Verificar se os alunos resolvem as operações com facilidade;</p>		<p>9:00/10:00</p>
---	---	--	--	--	-------------------

	<p>mental e escrito;</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reconhecer que a soma de qualquer número com 0 é igual a esse número; - Memorizar a sequência dos números até dezanove e utilizar corretamente os números de sistema de numeração decimal para os representar; -Descodificar o sistema de numeração decimal, designar por uma dezena e reconhecer que na representação do número “10” o algarismo “1” se encontra numa nova posição marcada pela colocação do “0”; -Saber que os números 		<p>-Conscencializar os alunos para a diferença entre as operações de subtração e adição de números;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verificar se conseguem fazer a representação dos números no ábaco, introduzindo os números de 15 a 19, a fim de verificar se perceberam as diferenças que existem entre a representação dos conceitos; -Avaliar a dificuldade em escrever por extenso as dezenas e unidades dos números de 15 a 19; -Verificar se conseguem resolver operações de adição e subtração com 	<p>(10:00/10:30-intervalo)</p>
--	---	--	--	--------------------------------

<p>-Português</p>	<p>naturais entre 15 e 19 são compostos por uma dezena e uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove unidades, respetivamente;</p> <p>-Exercitar diferentes operações de adicionar e subtrair números até ao número 19;</p> <p>-Resolver sequências de adição e subtração;</p> <p>-Representar no ábaco a dezena e os números de 15 a 19;</p> <p>-Identificar os grafemas já estudados "B", "b" e "Q", "q" e os</p>	<p>-Resolução de uma ficha de trabalho com objetivo de</p>	<p>facilidade;</p> <p>-Verificar se os alunos conseguem identificar o grafemas/fonemas estudados e os casos</p>	<p>10:30/12:30</p>
--------------------------	--	--	---	--------------------

	<p>anteriormente dados;</p> <p>-Reconhecer oralmente e por escrito os grafemas estudados e os casos de leitura abordados;</p> <p>-Desenvolver o conhecimento da ortografia;</p> <p>-Exercitar a escrita de frases com palavras com grafemas aprendidos e com dos casos de leitura abordados anteriormente;</p> <p>-Produzir um discurso oral com correção;</p>	<p>consolidar os fonemas/grafemas estudados na segunda e terça-feira a fim de verificar a aprendizagem dos alunos;</p>	<p>de leitura;</p> <p>-Verificar a dificuldade dos alunos em ordenar e copiar frases com os grafemas e os casos de leitura dados anteriormente;</p> <p>-Verificar se os alunos conseguem formar frases através de palavras;</p> <p>-Analisar a capacidade dos alunos em fazer a ordenação de frases, a ordenação de sílabas e a separação de palavras em sílabas;</p> <p>-Averiguar a facilidade que os alunos têm em ler um texto e fazer a sua interpretação;</p> <p>-Avaliar se os alunos</p>	<p>(12:30/14:00 – almoço)</p>
--	--	--	--	-------------------------------

<p>-Estudo do Meio</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Descrever a sucessão de atos praticados ao longo do dia e da semana; -Localizar no tempo e no espaço os acontecimentos; -Estabelecer relações de anterioridade, posterioridade e simultaneidade; -Reconhecer as unidades de tempo; -Nomear os dias da semana; -Referir as suas perspetivas para o futuro; 	<p>-Resolução de fichas do manual da página 56,57 e 58 sobre os assuntos abordados;</p>	<p>fazem corretamente a associação da imagem à palavra que lhe corresponde;</p> <ul style="list-style-type: none"> -Verificar se os alunos identificam o seu passado próximo; -Averiguar se localizam os acontecimentos numa determinada linha do tempo; -Averiguar se localizam os acontecimentos num determinado espaço; -Avaliar se reconhecem as unidades de tempo; -Verificar se nomeiam os dias da semana; -Perceber a noção que 		<p>14:00/15:00 0</p>
-------------------------------	---	---	--	--	--------------------------

			<p>os alunos têm relativamente ao que pretendem realizar ou ver realizado no futuro.</p>		
<p>Observações/reflexões: TPC 18/1/2016-ficha de português TPC 19/1/2016-ficha de português TPC 20/1/2016-fichas de estudo do meio do manual página 59</p>					

Este plano de aula pode estar sujeito a alterações consoante o decorrer da aula.

Áreas Curriculares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino - Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> -Saber contar até 19; -Memorizar a sequência dos números naturais até 19 e utilizar corretamente os numerais do sistema decimal para os representar; -Efetuar contagens progressivas e regressivas envolvendo números até 19; -Descodificar o sistema de numeração decimal; -Designar dez unidades por uma 	<ul style="list-style-type: none"> -Realização de operações com o recurso ao algoritmo; 	<ul style="list-style-type: none"> -Averiguar se os alunos sabem contar até 19; -Perceber se os alunos conseguem seguir a sequência dos números naturais e utilizá-los corretamente no sistema decimal com o objetivo de os representar; -Verificar se conseguem fazer contagens progressivas e regressivas envolvendo os números até 19; -Avaliar se conseguem descodificar o sistema 		<p>9:00-10:00</p> <p>(10:00-10:30 intervalo)</p>

	<p>dezena, e conhecer a representação do número dez;</p> <p>-Saber que os números naturais de 11 a 19 são compostos por uma dezena e duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove unidades;</p> <p>-Ler e representar qualquer número até 19, identificando o valor posicional dos algarismos utilizando corretamente os símbolos >, < e =;</p> <p>-Adicionar números naturais;</p> <p>-Efetuar adições envolvendo números até 19;</p> <p>-Reconhecer que a soma de qualquer</p>		<p>de numeração decimal;</p> <p>-Observar se os alunos conseguem representar as unidades e as dezenas, ou seja, se conhecem a sua representação;</p> <p>-Verificar se os alunos conseguem resolver as operações usando os sinais de >, < e = sem grande dificuldade;</p> <p>-Averiguar se conseguem adicionar números naturais sem grande dificuldade;</p> <p>-Certificar de que resolvem operações com os números até 19 sem grande dificuldade e que estratégias usam para a sua resolução;</p> <p>-Confirmar se os</p>		
--	---	--	---	--	--

	<p>número com 0 é igual esse número;</p> <ul style="list-style-type: none"> -Subtrair números naturais; -Efetuar subtrações envolvendo números naturais até 19; -Utilizar corretamente o sinal de “-“; -Efetuar a subtração de dois números por contagens progressivas e regressivas; 		<p>alunos já perceberam que qualquer número somado com 0 dá o próprio número;</p> <ul style="list-style-type: none"> -Avaliar se conseguem subtrair números naturais até 19; -Testar se os alunos sabem perceber bem o significado do sinal de subtração; -Verificar se os alunos conseguem fazer a subtração de dois números por contagem progressiva e regressiva; 		
--	---	--	---	--	--

<p>-Português</p>	<p>-Identificar o fonema/grafema “G”, “g” e os casos de leitura associados;</p> <p>-Reconhecer-por escrito o grafema/fonema “G”, “g” e os casos de leitura já trabalhados;</p> <p>-Perceber que o grafema g, associado ao “u” lê-se j;</p> <p>-Desenvolver o conhecimento da ortografia;</p> <p>-Exercitar a escrita de frases com palavras acerca do fonema/grafema aprendido e os casos</p>	<p>-Introdução ao grafema “G” “g” com uma imagem alusiva, exploração de palavras começadas pelo fonema/grafema abordado;</p> <p>-Leitura de uma história sobre o fonema/grafema a ser tratado;</p> <p>-Partilha de ideias sobre o fonema entre o professor-aluno e aluno-professor;</p> <p>-Resolução de uma ficha sobre o fonema/grafema em causa (completar o grafema, leitura e interpretação de um texto relativo ao grafema, completar frases segundo o texto, divisão de sílabas, fazer a separação das sílabas, construir palavras através de sílabas, completar frases associando imagens e escrevendo a palavra correspondente, ordenar sílabas e formar frases e associar imagens a palavras);</p>	<p>-Verificar se os alunos conseguem perceber que as palavras escritas com este fonema em algumas situações andam sempre com a vogal “u” junta delas e quando não possui a vogal “u” têm outra sonoridade “j”;</p> <p>-Verificar se os alunos leem bem os casos de leitura no texto apresentado na ficha de trabalho e se os conseguem reescrever com facilidade;</p> <p>-Verificar a dificuldade dos alunos em fazer a separação e ordenação de sílabas em palavras;</p> <p>-Verificar a dificuldade</p>	<p>-cartaz com o grafema “G” “g”;</p> <p>-História do grafema “G” “g”;</p>	<p>10:30-12:30</p> <p>12:30-14:00(almoço)</p>
--------------------------	---	--	---	--	---

	<p>de leitura trabalhados;</p> <ul style="list-style-type: none"> -Produzir um discurso oral com correção; -Articular corretamente as palavras; -Contar o número de sílabas nas palavras; -Ler pequenos textos; -Transcrever e escrever textos de imprensa para manuscrito; -Responder a perguntas acerca de pequenos textos lidos; 		<p>dos alunos em desenhar os casos de leitura;</p> <ul style="list-style-type: none"> -Verificar se os alunos conseguem formar palavras através das suas sílabas; -Verificar se os alunos têm dificuldades em reescrever um texto com o fonema abordado e os casos de leitura associados; 		
--	---	--	---	--	--

<p>-Estudo do Meio</p>	<p>-Reconhecer os diferentes espaços da casa (salas, quartos, cozinha, ...);</p> <p>-Reconhecer as funções desse espaço;</p>	<p>-Realização da página 62,63 e 64 do manual;</p>	<p>-Verificar se os alunos reconhecem os diferentes espaços da sua casa;</p> <p>-Avaliar se os alunos sabem as funções de cada espaço da sua casa;</p>	<p>-Cartaz com o grafema “j” em interpretar a história lida;</p>	<p>14:00-15:00</p>
<p>Apoio ao Estudo</p>	<p>-Português</p> <p>-Identificar o fonema/grafema “j”, “j” e os casos de leitura associados;</p> <p>-Reconhecer por escrito o grafema/fonema “j”, “j” e os casos de leitura associados;</p>	<p>-Introdução ao grafema “j” “j” com uma história relacionada fonema/grafema, exploração da história e de palavras que contém o fonema/grafema abordado;</p> <p>-Realização de um exercício caligráfico do grafema “j” “j”;</p> <p>-Ordenação de frases relacionadas com o grafema “j” “j”;</p>	<p>-Verificar a dificuldade dos alunos em interpretar a história lida;</p> <p>-Verificar a dificuldade dos alunos em desenhar os casos de leitura;</p> <p>-Verificar se os alunos conseguem ordenar palavras para formar</p>	<p>-História com o grafema “j” “j”;</p>	<p>15:00-16:00</p>
<p>Dia 26 de janeiro</p>	<p>-Português</p>	<p>-Introdução ao grafema “j” “j” com uma história relacionada fonema/grafema, exploração da história e de palavras que contém o fonema/grafema abordado;</p> <p>-Realização de um exercício caligráfico do grafema “j” “j”;</p> <p>-Ordenação de frases relacionadas com o grafema “j” “j”;</p>	<p>-Verificar a dificuldade dos alunos em desenhar os casos de leitura;</p> <p>-Verificar se os alunos conseguem ordenar palavras para formar</p>	<p>-Cartaz com o grafema “j” em interpretar a história lida;</p> <p>-História com o grafema “j” “j”;</p>	<p>9:00-10:00</p> <p>10:00-10:30 (Intervalo)</p>

<p>-Matemática</p>	<p>-Desenvolver o conhecimento da ortografia; -Exercitar a escrita de frases com palavras acerca do fonema/grafema aprendido e os casos de leitura trabalhados; -Produzir um discurso oral com correção; -Articular corretamente as palavras;</p>	<p>-Resolução de operações com o recurso à representação dos mesmos numas cruzetas e molas da roupa (as cruzetas é como se fosse o ábaco, e as molas é como representassem as unidades e as dezenas); -Resolução de operações com recurso ao algoritmo (usando</p>	<p>frases; -Averiguar se os alunos sabem contar até 19; -Perceber se os alunos conseguem seguir a sequência dos números</p>	<p>- Cruzetas, molas, cartões com operações;</p>	<p>10:30- 11:30(conti nuação da área do português); 11:30- 12:30</p>
---------------------------	---	--	---	--	--

	<p>utilizar corretamente os numerais do sistema decimal para os representar;</p> <p>-Efetuar contagens progressivas e regressivas envolvendo números até 19;</p> <p>-Descodificar o sistema de numeração decimal;</p> <p>-Designar dez unidades por uma dezena, e conhecer a representação do número dez;</p> <p>-Saber que os números naturais de 11 a 19 são compostos por uma dezena e duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove unidades;</p>	<p>cartões com a representação da operação em forma de algoritmo e molas que servem para colocar o resultado dessa operação que aparece realizada no cartão);</p>	<p>naturais e utilizá-los corretamente no sistema decimal com o objetivo de os representar;</p> <p>-Verificar se conseguem fazer contagens progressivas e regressivas envolvendo os números até 19;</p> <p>-Avaliar se conseguem descodificar o sistema de numeração decimal;</p> <p>-Observar se os alunos conseguem representar as unidades e as dezenas, ou seja, se conhecem a sua representação;</p> <p>-Verificar se os alunos conseguem resolver as operações usando os sinais de >, < e = sem</p>		
--	---	---	---	--	--

	<p>-Ler e representar qualquer número até 19, identificando o valor posicional dos algarismos utilizando corretamente os símbolos >, < e =;</p> <p>-Adicionar números naturais;</p> <p>-Efetuar adições envolvendo números até 19;</p> <p>-Reconhecer que a soma de qualquer número com 0 é igual esse número;</p> <p>-Subtrair números naturais;</p> <p>-Efetuar subtrações envolvendo números naturais até 19;</p> <p>-Utilizar corretamente o sinal de “-“;</p>		<p>grande dificuldade;</p> <p>-Averiguar se conseguem adicionar números naturais sem grande dificuldade;</p> <p>-Certificar de que resolvem operações com os números até 19 sem grande dificuldade e que estratégias usam para a sua resolução;</p> <p>-Confirmar se os alunos já perceberam que qualquer número somado com 0 dá o próprio número;</p> <p>-Avaliar se conseguem subtrair números naturais até 19;</p> <p>-Testar se os alunos sabem perceber bem o significado do sinal de</p>	<p>12:30- 14:00(hora almoço)</p> <p>14:00- 15:00(conti nuação da área de matemática)</p>
--	--	--	--	---

	<p>-Efetuar a subtração de dois números por contagens progressivas e regressivas;</p>	<p>-Realização de um pequeno exercício acerca dos locais da casa (este exercício terá os diferentes espaços da casa e, alguns desses espaços terão em falta alguns objetos e os alunos terão de saber quais são e desenhá-los no local onde faltam);</p>	<p>subtração; -Verificar se os alunos conseguem fazer a subtração de dois números por contagem progressiva e regressiva;</p>	<p>-Power-point sobre os espaços da casa;</p>	<p>15:00-16:00</p>
<p>Estudo do meio</p>	<p>-Reconhecer os diferentes espaços da casa (salas,quartos,cozinha,...); -Reconhecer as funções desse espaço</p>	<p>-Visualização de um power point acerca do espaços da casa, explicando as funções de cada espaço; -Realização de um pequeno exercício acerca dos locais da casa (este exercício terá os diferentes espaços da casa e, alguns desses espaços terão em falta alguns objetos e os alunos terão de saber quais são e desenhá-los no local onde faltam);</p>	<p>-Verificar se os alunos reconhecem os diferentes espaços da sua casa; -Avaliar se os alunos sabem as funções de cada espaço da sua casa; -Verificar se os alunos conseguem verificar os objetos que faltam em cada divisão da casa; -Avaliar se percebem o que falta e se</p>		

<p>27 de janeiro</p> <p>-Matemática</p>	<p>-Representar verticalmente os números para resolver as operações;</p>	<p>-Realização da página 110 e 111 do manual;</p>	<p>conseguem realizar um desenho sobre esse objeto que falta no local correto;</p> <p>-Verificar se os alunos percebem como se resolver as operações com recurso ao algoritmo;</p> <p>-Verificar se os alunos conseguem identificar o grafemas/fonemas estudados e os casos de leitura;</p>		<p>9:00-10:00</p> <p>10:00-10:30(inter valo)</p>
<p>-Português</p>	<p>-Identificar os grafemas já estudados "C", "g" e</p>	<p>-Realização de uma ficha como consolidação dos grafemas abordados;</p>	<p>-Verificar a dificuldade dos alunos em ordenar e copiar</p>		<p>10:30-12:30</p>

	<p>”j”, ”j” e os anteriormente dados;</p> <p>-Reconhecer oralmente e por escrito os grafemas estudados e os casos de leitura abordados;</p> <p>-Desenvolver o conhecimento da ortografia;</p> <p>-Exercitar a escrita de frases com palavras com grafemas aprendidos e com dos casos de leitura abordados anteriormente;</p> <p>-Produzir um discurso oral com correção;</p>		<p>frases com os grafemas e os casos de leitura dados anteriormente;</p> <p>-Verificar se os alunos conseguem formar frases através de palavras;</p> <p>-Analisar a capacidade dos alunos em fazer a ordenação de frases, a ordenação de sílabas e a separação de palavras em sílabas;</p> <p>-Averiguar a facilidade que os alunos têm em ler um texto e fazer a sua interpretação;</p> <p>-Avaliar se os alunos fazem corretamente a associação da imagem à palavra que lhe corresponde;</p>	<p>12:30- 14:00(almoço)</p>
--	--	--	--	---------------------------------

	<p>Estudo do Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reconhecer a aprendizagem e empenho dos alunos ao longo de todo o projeto; -Compreender os conhecimentos retidos com a realização do mesmo; -Promover o gosto pela elaboração de projetos; 	<ul style="list-style-type: none"> -Apresentação do desdobrável sobre todo o projeto realizado ao longo do decorrer do estágio; -Conversa com os alunos sobre as aprendizagens conseguidas durante o estágio; -Lanche de despedida; -Entrega de uma lembrança das estagiárias; 	<ul style="list-style-type: none"> -Verificar a aprendizagem e empenho dos alunos ao longo de todo o projeto; -Avaliar os conhecimentos retidos com a realização do mesmo; -Valorizar o empenho e dedicação dos alunos com a oferta de uma lembrança; 		<p>14:00- 15:00</p>
--	--	--	--	--	-------------------------

--	--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--	--

<p>Observações/reflexões: TPC segunda-feira ficha de português TPC terça-feira ficha de português TPC quarta-feira </p> <p>Este plano de aula pode estar sujeito a alterações consoante o decorrer da aula.</p>				

Entrevistas da Abordagem de Mosaico

Criança	Mãe	Educadora	Auxiliar (1)	Auxiliar (2)
<p>Gostas de vir para o jardim de Infância? Porquê? "Gosto muito de vir à escola."</p> <p>Qual é o momento do dia que mais gostas? Porquê? "O momento do dia que mais gosto é do intervalo, porque ando de bicicleta."</p> <p>O que mudavas? Porquê? "Gostava de ter uma piscina na escola, porque assim divertíamos-nos mais."</p> <p>O que menos gostas? Porquê? "O que menos gosto é da pista, porque lá há muito barulho."</p> <p>O que mais gostas? Porquê? "O que mais gosto é da casinha, porque tem um armário."</p>	<p>Qual é a perspetiva do seu filho acerca do Jardim de Infância? "Gosta de vir para o jardim-de-infância gosta muito da educadora e das auxiliares".</p> <p>Como é que o seu filho descreve e representa os espaços do Jardim de Infância?"Não representa muito os espaços, gosta mais de andar de mota e de carro e de ir para a horta com o pai."</p> <p>Como é que o seu filho se sente em cada espaço do Jardim de Infância? "Sente-se bem, gosta de estar com os amigos."</p> <p>O que é que o seu filho valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim de Infância?"Não gosta de estar de castigo, gosta muito de andar de bicicleta."</p> <p>O que acha que o seu filho gostaria de alterar nos espaços do Jardim de Infância?"O A (1) disse logo que uma coisa que mudaria na sala era que colocava uma piscina."</p>	<p>Qual é a perspetiva do A (1) acerca do Jardim de Infância?"Gosta de vir ao jardim, não gosta é muito de trabalhar".</p> <p>Como é que o A (1) descreve e representa os espaços do Jardim de Infância?"Fala muito dos colegas em casa."</p> <p>Como é que o A (1) se sente em cada espaço do Jardim de Infância? "Sente-se bem em quase todos os espaços".</p> <p>O que é que o A (1) valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim de Infância?"O que mais valoriza são os jogos de chão e a casinha. O que menos valoriza são os trabalhos de mesa."</p> <p>O que acha que o A (1) gostaria de alterar nos espaços do Jardim de Infância?"Gostava de ter mais espaço na sala para as brincadeiras de chão, e mais área para as brincadeiras do exterior".</p>	<p>Qual é a perspetiva do A (1) acerca do Jardim de Infância?"O A (1) gosta muito de aqui estar, quando esteve na "fábrica" sentiu muitas saudades do jardim-de-infância".</p> <p>Como é que o A (1) descreve e representa os espaços do Jardim de Infância? "Não tenho feedback da mãe".</p> <p>Como é que o A (1) se sente em cada espaço do Jardim de Infância? "Sente-se bem em todos os espaços, mas o que o faz sentir melhor é o período enquanto não marca a presença".</p> <p>O que é que o A (1) valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim de Infância? "O que mais valoriza é a casinha e o que desvaloriza no Jardim-de-Infância são os trabalhos".</p> <p>O que acha que o A (1) gostaria de alterar nos espaços do Jardim de Infância? "Penso que o que ele gostaria de alterar seria ter um espaço no exterior para poder andar de bicicleta e brincar".</p>	<p>Qual é a perspetiva do A (1) acerca do Jardim de Infância?" Penso que gosta de andar no jardim-de-infância".</p> <p>Como é que o A (1) descreve e representa os espaços do Jardim de Infância?"Não tenho feedback da mãe".</p> <p>Como é que o A (1) se sente em cada espaço do Jardim de Infância? "Sente-se bem um pouco por todos os espaços".</p> <p>O que é que o A (1) valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim de Infância?"O que mais valoriza é andar de bicicleta, jogar à bola e brincar na casinha. O que menos gosta é de fazer os trabalhos".</p> <p>O que acha que o A (1) gostaria de alterar nos espaços do Jardim de Infância?"Penso que gostaria de ter um maior espaço para andar de bicicleta".</p>

		A (2)			
Criança	Mãe	Educadora	Auxiliar (1)	Auxiliar (2)	
<p>Gostas de vir para o Jardim de Infância? Porquê? Gosto muito de vir à escola para brincar.</p> <p>Qual e o momento do dia que mais gostas? Porquê? O momento do dia que mais gosto é de manhã quando faço colagens.</p> <p>O que mudavas? Porquê? Gostava de ter na escola joaninhas.</p> <p>O que menos gostas? Porquê? O que menos gosto é de fazer desenhos.</p> <p>O que mais gostas? Porquê? O que mais gosto é da casinha, porque gosto de brincar.</p>	<p>Qual é a perspetiva do seu filho acerca do Jardim de Infância? “Adora ir à Escola. Quando a quero meter de castigo é dizer-lhe que amanhã não vai à escola”.</p> <p>Como é que o seu filho descreve e representa os espaços do Jardim de Infância? “Faz muitos desenhos em casa”.</p> <p>Como é que o seu filho se sente em cada espaço do Jardim de Infância? “Sente-se muito bem, o facto de dizer que ela hoje vai à escola é um ato de alegria”.</p> <p>O que é que o seu filho valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim de Infância? “O que ela mais gosta é a escola num todo, por isso não tem nada que menos goste. Segundo o meu marido ela é a capitã dos índios, todos fazem o que ela quer”.</p> <p>O que acha que o seu filho gostaria de alterar nos espaços do Jardim de Infância? “Ela adora livros se pudesse tinha muitas mais histórias”.</p>	<p>Qual é a perspetiva do A (2) acerca do Jardim de Infância?“Gosta sempre de vir ao jardim-de-infância”.</p> <p>Como é que o A (2) descreve e representa os espaços do Jardim de Infância?“Canta as canções todas em casa, fala de tudo o que faz durante o dia no jardim-de-infância”.</p> <p>Como é que o A (2) se sente em cada espaço do Jardim de Infância? “Sente-se bem em todos os espaços, é uma menina muito feliz”.</p> <p>O que é que a A (2) valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim de Infância?“O que mais valoriza é quando está a fazer as colagens e quando está na plasticina. Penso que não tem nada que desvalorize, apenas não a vejo a fazer jogos de mesa sozinha”.</p> <p>O que acha que a A (2) gostaria de alterar nos espaços do Jardim de Infância?“Se ela pudesse aumentava o espaço para se poder movimentar”.</p>	<p>Qual é a perspetiva da A (2) acerca do Jardim de Infância?“Gosta muito do jardim, anda sempre bem-disposta”.</p> <p>Como é que a A (2) descreve e representa os espaços do Jardim de Infância?“A avó conta que ela fala muito de tudo o que faz durante o dia”.</p> <p>Como é que a A (2) se sente em cada espaço do Jardim de Infância? “Sente-se particularmente bem em todos os espaços”.</p> <p>O que é que a A (2) valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim de Infância?“O que mais valoriza é sem dúvida a parte da pintura, das colagens e dos desenhos. O que menos valoriza penso que seja a casinha”.</p> <p>O que acha que a A (2) gostaria de alterar nos espaços do Jardim de Infância?“Se ela pudesse aumentaria o espaço e o tempo para andar de bicicleta”.</p>	<p>Qual é a perspetiva da A (2) acerca do Jardim de Infância?“Gosta muito de vir à escola”.</p> <p>Como é que a A (2) descreve e representa os espaços do Jardim de Infância?“Conta que gosta muito de vir à escola, sente-se muito bem”.</p> <p>Como é que a A(2) se sente em cada espaço do Jardim de Infância? “Sente-se bem em todos os espaços, pois gosta muito de vir à escola. Tudo o que lhe dizemos para ela fazer ela faz”.</p> <p>O que é que a A (2) valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim de Infância?“O que mais valoriza é brincar na casinha, saltar à corda, e o que desvaloriza não sei bem explicar”.</p> <p>O que acha que a A (2) gostaria de alterar nos espaços do Jardim de Infância?“Acrescentava mais tempo para a colagem e para fazer desenhos”.</p>	

A (3)

Criança	Mãe	Educadora	Auxiliar (1)	Auxiliar (2)
<p>Gostas de vir para o Jardim de Infância? Porquê? "Gosto muito de vir à escola, porque aqui tenho jogos para fazer."</p> <p>Qual e o momento do dia que mais gostas? Porquê? "O momento do dia que mais gosto é do intervalo para eu poder brincar."</p> <p>O que mudavas? Porquê? "Gostava que a escola tivesse mais jogos."</p> <p>O que menos gostas? Porquê? "O que menos gosto de fazer na escola são os jogos."</p> <p>O que mais gostas? Porquê? "O que mais gosto é da pista."</p>		<p>Qual é a perspetiva do A (3) acerca do Jardim de Infância? "Gosta muito de vir ao jardim, mas no início fazia algumas birras para ficar, mas assim que a mãe vai embora ele fica bem".</p> <p>Como é que o A (3) descreve e representa os espaços do Jardim de Infância? "Diz que gosta dos colegas".</p> <p>Como é que o A (3) se sente em cada espaço do Jardim de Infância? "Sente-se à vontade em todos os espaços".</p> <p>O que é que o A (3) valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim de Infância? "O que mais valoriza são os jogos de chão e de movimento e o que desvaloriza mais são os trabalhos orientados".</p> <p>O que acha que o A (3) gostaria de alterar nos espaços do Jardim de Infância? "Acrescentava mais materiais no exterior".</p>	<p>Qual é a perspetiva do A (3) acerca do Jardim de Infância? "Gosta muito de vir ao jardim, mas tem dias que faz alguma birra para ficar em casa".</p> <p>Como é que o A (3) descreve e representa os espaços do Jardim de Infância? "Não tenho feedback".</p> <p>Como é que o A (3) se sente em cada espaço do Jardim de Infância? "Gosta de tudo em geral, mas preferencialmente o que gosta mais é de marcar as presenças, o dia e o tempo".</p> <p>O que é que o A (3) valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim de Infância? "O que mais valoriza é a pista e o que menos valoriza é a casinha".</p> <p>O que acha que o A (3) gostaria de alterar nos espaços do Jardim de Infância? "Se ele pudesse teria mais espaço na pista".</p>	<p>Qual é a perspetiva do A (3) acerca do Jardim de Infância? "Gosta muito da professora e de todas nós".</p> <p>Como é que o A (3) descreve e representa os espaços do Jardim de Infância? "A mãe quando chega pergunta se correu tudo bem, ele é uma criança que não é muito impliativa com os colegas".</p> <p>Como é que o A (3) se sente em cada espaço do Jardim de Infância? "Ele gosta tanto da sala como do exterior, mas o que mais aprecia é de jogar à bola".</p> <p>O que é que o A (3) valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim de Infância? "Valoriza mais o andar de bicicleta, jogar à bola às escondidas. O que menos gosta é de trabalhar".</p> <p>O que acha que o A (3) gostaria de alterar nos espaços do Jardim de Infância? "Um campo maior para jogar à bola".</p>

Criança	Mãe	Educadora	Auxiliar (1)	Auxiliar (2)
<p>Gostas de vir para o jardim de Infância? Porquê? " Gosto muito de vir à escola, porque estão cá os meus amigos. "</p> <p>Qual e o momento do dia que mais gostas? Porquê?" O momento do dia que mais gosto é do intervalo, porque brinco. "</p> <p>O que mudavas? Porquê?" "Se eu pudesse trocava os desenhos por muitos bonecos. "</p> <p>O que menos gostas? Porquê?" "O que menos gosto é da parte dos desenhos, porque não gosto de desenhar. "</p> <p>O que mais gostas? Porquê?" "O que mais gosto é da casinha porque gosto muito da cama, do armário de roupa e das pulseiras. "</p>	<p>Qual é a perspetiva do seu filho acerca do Jardim de Infância?" "A M (1) tem evoluído muito, adora vir para a escola, gosta muito da educadora. "</p> <p>Como é que o seu filho descreve e representa os espaços do Jardim de Infância?" "Faz desenhos dos espaços do Jardim de Infância, dos amigos, da casinha, entre outros. "</p> <p>Como é que o seu filho se sente em cada espaço do Jardim de Infância?" "Sente-se muito bem gosta de brincar com as amigas. "</p> <p>O que é que o seu filho valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim de Infância?" "Adora que lhe leiam livros, brincar na casinha. "</p> <p>O que acha que o seu filho gostaria de alterar nos espaços do Jardim de Infância?" "O que alterava era colocar mais bonecos para brincar. "</p>	<p>Qual é a perspetiva da M (1) acerca do Jardim de Infância?" "Gosta muito de vir ao jardim-de-infância. "</p> <p>Como é que a M (1) descreve e representa os espaços do Jardim de Infância?" "Gosta muito de contar os trabalhos que fazem".</p> <p>Como é que a M (1) se sente em cada espaço do Jardim de Infância?" "Sente-se bem em todos os espaços é uma menina muito bem comportada".</p> <p>O que é que a M (1) valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim de Infância?" "Valoriza mais a casinha, o grafismo e ultimamente o computador".</p> <p>O que acha que a M (1) gostaria de alterar nos espaços do Jardim de Infância?" "Acrecentava mais roupa e bonecos na casinha para fazer mais disfarces".</p>	<p>Qual é a perspetiva da M (1) acerca do Jardim de Infância?" "Gosta muito de vir ao jardim".</p> <p>Como é que o M (1) descreve e representa os espaços do Jardim de Infância?" "Conta o dia todo".</p> <p>Como é que a M (1) se sente em cada espaço do Jardim de Infância?" "Sente-se bem em todos os espaços".</p> <p>O que é que a M (1) valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim de Infância?" "Valoriza mais a casinha e menos o falar em grande grupo".</p> <p>O que acha que a M (1) gostaria de alterar nos espaços do Jardim de Infância?" "Se ela pudesse mudava o espaço exterior, ou seja, o espaço dos baloiços".</p>	<p>Qual é a perspetiva da M (1) acerca do Jardim de Infância?" "Gosta muito de cá andar e gosta muito de todas nós".</p> <p>Como é que a M (1) descreve e representa os espaços do Jardim de Infância?" "A mãe diz que gosta muito de todas nós, que é muito feliz aqui".</p> <p>Como é que a M (1) se sente em cada espaço do Jardim de Infância?" "Sente-se bem em todos os espaços em geral".</p> <p>O que é que a M (1) valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim de Infância?" "O que mais valoriza são os jogos de rua, dançar e a casinha. O que menos valoriza não tem nada.</p> <p>O que acha que a M (1) gostaria de alterar nos espaços do Jardim de Infância?" "Gostava que o tempo para brincar na rua fosse maior".</p>

Criança	Mãe	Educatória	Auxiliar (1)	Auxiliar (2)
<p>Gostas de vir para o jardim de Infância? Porquê?</p> <p>"Gosto muito de vir à escola, porque aqui posso brincar com as minhas amigas."</p> <p>Qual e o momento do dia que mais gostas? Porquê?</p> <p>O momento do dia que mais gosto é da tarde, porque divirto-me muito."</p> <p>O que mudavas? Porquê?</p> <p>"Gostava de ter mais bonecas na escola."</p> <p>O que menos gostas? Porquê?"O que menos gosto é da parte dos jogos, porque quando estou a fazer um jogo eles também querem vir fazer o jogo comigo".</p> <p>O que mais gostas? Porquê?"O que mais gosto é da casinha porque é muito divertida."</p>		<p>Qual é a perspetiva da M (2) acerca do Jardim de Infância?"Bem adaptada gosta muito de vir ao jardim".</p> <p>Como é que a M (2) descreve e representa os espaços do Jardim de Infância? Não sei se os descreve em casa.</p> <p>Como é que a M (2) se sente em cada espaço do Jardim de Infância?</p> <p>"Sente-se bem em todos os espaços".</p> <p>O que é que a M (2) valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim de Infância?"O que mais valoriza é sem dúvida a casinha, depois o computador, dançar e desenhar. O que desvaloriza são os trabalhos orientados que exigem pensar".</p> <p>O que acha que a M (2) gostaria de alterar nos espaços do Jardim de Infância?"Acrecentava mais bonecos".</p>	<p>Qual é a perspetiva da M (2) acerca do Jardim de Infância?"Vem poucas vezes porque não tem quem a traga, mas sempre que vem gosta muito de vir."</p> <p>Como é que a M (2) descreve e representa os espaços do Jardim de Infância?" Não tenho feedback da mãe".</p> <p>Como é que a M (2) se sente em cada espaço do Jardim de Infância?"Sente-se bem um pouco por todo o espaço, mas penso que se sinta melhor no momento que vai para a CAF".</p> <p>O que é que a M (2) valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim de Infância?"Valoriza mais a casinha e menos fazer os trabalhos que impliquem pensar".</p> <p>O que acha que a M (2) gostaria de alterar nos espaços do Jardim de Infância?"Se ela pudesse penso que retirava a pista da sala".</p>	<p>Qual é a perspetiva da M (2) acerca do Jardim de Infância?"Gosta muito de vir à escola".</p> <p>Como é que a M (2) descreve e representa os espaços do Jardim de Infância?"A mãe não conta como ela descreve a escola, apenas me pergunta se correu tudo bem durante o dia".</p> <p>Como é que a M (2) se sente em cada espaço do Jardim de Infância?</p> <p>"O espaço que se sente melhor é na casinha".</p> <p>O que é que a M (2) valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim de Infância?"Ela é uma boa menina, gosta muito de saltar à corda, jogar as escondidas, jogar a caça ao tesouro e andar de bicicleta. Ela é amiga dos seus colegas. Não desvaloriza nada, apenas é um pouco preguiçosa".</p> <p>O que acha que a M (2) gostaria de alterar nos espaços do Jardim de Infância?"Mudaria o dia só para poder brincar e não trabalhar".</p>

M (3)				
Criança	Mãe	Educadora	Auxiliar (1)	Auxiliar (2)
<p>Gostas de vir para o jardim de Infância?</p> <p>Porquê?"Gosto muito de vir à escola, porque ela é linda."</p> <p>Qual e o momento do dia que mais gostas?</p> <p>Porquê?"O momento do dia que mais gosto é da tarde, porque brinco."</p> <p>O que mudavas?</p> <p>Porquê?"Gostava que a escola tivesse mais carros, para poder brincar mais na pista."</p> <p>O que menos gostas?</p> <p>Porquê?"O que menos gosto são dos jogos, porque alguns são muito complicados."</p> <p>O que mais gostas?</p> <p>Porquê?"O que mais gosto é da casinha porque posso fazer o que faz a minha mãe em casa."</p>	<p>Qual é a perspetiva do seu filho acerca do Jardim de Infância?"Acho que o M (3) gosta de andar no jardim de Infância, a adaptação dele foi muito boa, é um modelo a seguir. O facto de se portar mal faz parte da idade".</p> <p>Como é que o seu filho descreve e representa os espaços do Jardim de Infância?"Quando fizeram a hora ficou bastante contente e falou em casa, pois gostou imenso de resto não fala assim muito dos espaços do Jardim de Infância."</p> <p>Como é que o seu filho se sente em cada espaço do Jardim de Infância?"Eu acho que se sente bem. Também venho cá só deixá-lo às vezes não sei muito bem."</p> <p>O que é que o seu filho valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim de Infância?"O escorrega anda bastante no escorrega até lhe digo para andar menos, acho que devia haver um horário para fazer cada atividade, ou seja, um bocadinho no escorrega, outro bocadinho jogar bola, devia haver tempo para as coisas."</p> <p>O que acha que o seu filho gostaria de alterar nos espaços do Jardim de Infância?</p> <p>"Perguntou ao menino e ele disse que colocaria mais carros na escola."</p>	<p>Qual é a perspetiva do M (3) acerca do Jardim de Infância?"Teve uma boa adaptação e gosta de andar na escola".</p> <p>Como é que o M (3) descreve e representa os espaços do Jardim de Infância?"Conta o que faz em casa e se é preciso material para a escola ele pede".</p> <p>Como é que o M (3) se sente em cada espaço do Jardim de Infância?</p> <p>"Sente-se bem por todos os espaços".</p> <p>O que é que o M (3) valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim de Infância?"Valoriza mais os jogos de chão e as atividades do momento. Desvaloriza os trabalhos de mesa orientados, apesar de depois corresponder".</p> <p>O que acha que o M (3) gostaria de alterar nos espaços do Jardim de Infância?"Colocava mais jogos e material no exterior".</p>	<p>Qual é a perspetiva do M (3) acerca do Jardim de Infância? "Gosta muito de vir ao jardim, pelo menos durante o dia anda sempre bem".</p> <p>Como é que o M (3) descreve e representa os espaços do Jardim de Infância?"Conta o que faz na escola".</p> <p>Como é que o M (3) se sente em cada espaço do Jardim de Infância? "O espaço que se sente melhor é na CAF, pois sabe que vai brincar".</p> <p>O que é que o M (3) valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim de Infância?"Valoriza mais a pista e menos os jogos".</p> <p>O que acha que o M (3) gostaria de alterar nos espaços do Jardim de Infância? "Gostava que a pista fosse maior e tivesse mais carros. Só puderem estar 4 meninos de cada vez na pista condiciona-os".</p>	<p>Qual é a perspetiva do M (3) acerca do Jardim de Infância?"Gosta muito de cá andar".</p> <p>Como é que o M (3) descreve e representa os espaços do Jardim de Infância?"Converso pouco com os pais e quem o vem buscar é a avó".</p> <p>Como é que o M (3) se sente em cada espaço do Jardim de Infância?</p> <p>"O espaço que se sente melhor é na rua".</p> <p>O que é que o M (3) valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim de Infância?"Valoriza os jogos de computador e brincar. O que menos gosta é da hora de almoço pois é preciso estar sempre "em cima" dele.</p> <p>O que acha que o M (3) gostaria de alterar nos espaços do Jardim de Infância?"Não mudaria nada em especial, apenas as bicicletas ele não gosta muito de andar preferere brincar".</p>

T				
Criança	Mãe	Educadora	Auxiliar (1)	
<p>Gostas de vir para o Jardim de Infância? Porquê?"Gosto muito de vir à escola, porque cá tenho bicicletas para andar."</p> <p>Qual e o momento do dia que mais gostas? Porquê?" O momento do dia que mais gosto é da tarde, pois posso andar de bicicleta."</p> <p>O que mudavas? Porquê?"Se eu pudesse trocava a pista por arcos."</p> <p>O que menos gostas? Porquê?"O que menos gosto é da pista, porque às vezes fica cheia de meninos."</p> <p>O que mais gostas? Porquê?"O que mais gosto é de brincar na casinha porque gosto de brincar."</p>		<p>Qual é a perspetiva do T acerca do Jardim de Infância?"Gosta muito de aqui estar, nunca fez fita".</p> <p>Como é que o T descreve e representa os espaços do Jardim de Infância? "Não tenho feedback da mãe".</p> <p>Como é que o T se sente em cada espaço do Jardim de Infância? "Sente-se muito bem no jardim".</p> <p>O que é que o T valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim de Infância? "Valoriza mais as brincadeiras e jogos de chão e menos os trabalhos de mesa orientados".</p> <p>O que acha que o T gostaria de alterar nos espaços do Jardim de Infância?"Colocaria mais materiais no exterior".</p>	<p>Qual é a perspetiva do T acerca do Jardim de Infância?"Gosta de vir ao jardim-de-infância".</p> <p>Como é que o T descreve e representa os espaços do Jardim de Infância? "Não tenho feedback".</p> <p>Como é que o T se sente em cada espaço do Jardim de Infância? "Todos em geral".</p> <p>O que é que o T valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim de Infância? "Valoriza mais a pista e menos a casinha".</p> <p>O que acha que o T gostaria de alterar nos espaços do Jardim de Infância?" Trocava a casinha por uma pista maior".</p>	<p>Qual é a perspetiva do T acerca do Jardim de Infância?"Gosta muito de vir".</p> <p>Como é que o T descreve e representa os espaços do Jardim de Infância? "Não tenho feedback".</p> <p>Como é que o T se sente em cada espaço do Jardim de Infância? "Penso que se sente bem no jardim".</p> <p>O que é que o T valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim de Infância? "Valoriza mais os jogos, a casinha e jogar à bola. Desvaloriza as bicicletas, muitas das vezes tenho de ser eu a chamá-lo para ir andar. Passa também muito tempo com os brinquedos que traz de casa".</p> <p>O que acha que o T gostaria de alterar nos espaços do Jardim de Infância?"</p>

Criança	Mãe	Educadora	Auxiliar (1)	Auxiliar (2)
<p>Gostas de vir para o Jardim de Infância?</p> <p>Porquê? "Gosto muito de vir à escola porque tenho bicicletas para andar."</p> <p>Qual e o momento do dia que mais gostas?</p> <p>Porquê?"O momento do dia que mais gosto é da manhã, porque faço jogos."</p> <p>O que mudavas?</p> <p>Porquê? "Se eu pudesse trocava a casinha por uma bola."</p> <p>O que menos gostas?</p> <p>Porquê? "O que menos gosto da minha escola é da casinha porque é para as meninas."</p> <p>"O que mais gostas? Porquê?""O que mais gosto na minha escola é da pista, porque tem muitos carros."</p>	<p>Qual é a perspetiva do seu filho acerca do Jardim de Infância?"Ele gosta muito do jardim de Infância e quando não pode vir fica mesmo triste, e está sempre a perguntar quando é que é dia de ir para a escola."</p> <p>Como é que o seu filho descreve e representa os espaços do Jardim de Infância?"Faz desenhos sobre a escola em casa, desenha os amigos, representa-os a brincar com ele através do desenho e através de brinquedos, ou seja, do faz de conta."</p> <p>Como é que o seu filho se sente em cada espaço do Jardim de Infância?"Sente-se bastante bem quer sempre ir para a escola."</p> <p>O que é que o seu filho valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim de Infância?"Valoriza muito os amigos, gosta de brincar com eles, a Educadora ensina coisas lindas."</p> <p>O que acha que o seu filho gostaria de alterar nos espaços do Jardim de Infância?"Queria levar uma bola para jogar para o jardim-de-infância para poder substituir pela casinha."</p>	<p>Qual é a perspetiva do D acerca do Jardim de Infância?"Gosta sempre de vir ao jardim".</p> <p>Como é que o D descreve e representa os espaços do Jardim de Infância?"Conta todos os trabalhos que faz, as experiências científicas que fazemos".</p> <p>Como é que o D se sente em cada espaço do Jardim de Infância?"Sente-se bem em todos os espaços".</p> <p>O que é que o D valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim de Infância?"Valoriza um bocado de tudo. É uma criança muito assertiva e participa em tudo. Desvaloriza um pouco a casinha".</p> <p>O que acha que o D gostaria de alterar nos espaços do Jardim de Infância?"Colocava um campo de futebol a sério com muitas bolas".</p>	<p>Qual é a perspetiva do D acerca do Jardim de Infância? Anda sempre muito bem-disposto".</p> <p>Como é que o D descreve e representa os espaços do Jardim de Infância?"Conta tudo o que se passa na sala".</p> <p>Como é que o D se sente em cada espaço do Jardim de Infância?"Muito bem e feliz em todos os espaços".</p> <p>O que é que o D valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim de Infância?"O que valoriza mais na escola é quando está na pista e o que desvaloriza é a casinha".</p> <p>O que acha que o D gostaria de alterar nos espaços do Jardim de Infância?"O espaço de rua para poder jogar mais à bola e ter mais espaço para brincar".</p>	<p>Não tem CAF</p>

Criança	Mãe	Educadora	Auxiliar (1)	Auxiliar (2)
<p>Gostas de vir para o Jardim de Infância?</p> <p>Porquê?"Gosto muito de vir à escola, porque aqui brinco com os meus amigos."</p> <p>Qual e o momento do dia que mais gostas?</p> <p>Porquê?"O momento do dia que mais gosto é da tarde, porque brinco, faço desenhos e jogos."</p> <p>O que mudavas? Porquê?</p> <p>"Gostava de trocar a pista pelas pinturas."</p> <p>O que menos gostas?</p> <p>Porquê?"O que menos gosto é da pista, porque não gosto de brincar na pista."</p> <p>O que mais gostas?</p> <p>Porquê?"O que mais gosto é do escorrega para eu poder brincar."</p>	<p>Qual é a perspetiva do seu filho acerca do Jardim de Infância?"Ela gosta bastante de vir para a escola porque diz que a educadora faz muitos trabalhos com ela."</p> <p>Como é que o seu filho descreve e representa os espaços do Jardim de Infância?"Ela em casa não faz muitos desenhos dos espaços da escola faz mais da família, avô, primo."</p> <p>Como é que o seu filho se sente em cada espaço do Jardim de Infância?"Ela sente-se muito bem na escola tem muita vontade para aprender."</p> <p>O que é que o seu filho valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim de Infância?"As bicicletas são pequeninas para ela, deviam ser um pouco maiores, mas o facto de ter o escorrega e assim ela gosta muito de lá andar."</p> <p>O que acha que o seu filho gostaria de alterar nos espaços do Jardim de Infância?"Colocava pinturas para se poder pintar."</p>	<p>Qual é a perspetiva da R acerca do Jardim de Infância?"Também é uma criança que nem sempre vem".</p> <p>Como é que a R descreve e representa os espaços do Jardim de Infância?"Não sei, não tenho feedback da mãe".</p> <p>Como é que a R se sente em cada espaço do Jardim de Infância?</p> <p>"Sente-se bem no jardim, mas é muito tímida".</p> <p>O que é que a R valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim de Infância?"Valoriza mais o computador e as atividades mais sossegadas e menos a parte da expressão motora".</p> <p>O que acha que a R gostaria de alterar nos espaços do Jardim de Infância?"Colocaria mais materiais à disposição para fazer colagens e pinturas".</p>	<p>Qual é a perspetiva da R acerca do Jardim de Infância?"Gosta muito de vir à escola para brincar no escorrega".</p> <p>Como é que a R descreve e representa os espaços do Jardim de Infância?"Não tenho feedback".</p> <p>Como é que a R se sente em cada espaço do Jardim de Infância?</p> <p>"Sente-se bem no geral".</p> <p>O que é que a R valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim de Infância?"Valoriza mais as colagens e a pintura e menos o brincar. É uma criança que brinca muito pouco".</p> <p>O que acha que a R gostaria de alterar nos espaços do Jardim de Infância?"Se pudesse trocava a pista por um local onde pudesse realizar ainda mais trabalhos".</p>	<p>Não tem CAF</p>

Criança	Mãe	Educadora	Auxiliar (1)	Auxiliar (2)
<p>Gostas de vir para o jardim de Infância? Porquê?"Sim, porque é divertido, tem muitos brinquedos e podemos fazer o que nos apetece, desenhos, jogar no computador."</p> <p>Qual é o momento do dia que mais gostas? Porquê?"O momento do dia que mais gosto é da manhã, o recreio, pois posso andar de escorrega e brincar."</p> <p>O que mudavas?</p> <p>Porquê?"Tirava a pista e colocava o armário das pastas no sítio da pista com mais pastas porque não gosto da pista."</p> <p>O que menos gostas?</p> <p>Porquê?"O que gosto menos de fazer na escola é brincar na pista, porque não gosto daquele espaço."</p> <p>O que mais gostas? Porquê?"O que mais gosto é da casinha, pois posso brincar com os bonecos e cozinhar."</p>	<p>Qual é a perspetiva do seu filho acerca do Jardim de Infância?"A C gosta muito de ir à escola porque gosta da professora."</p> <p>Como é que o seu filho descreve e representa os espaços do Jardim de Infância?"Ela fala da casinha e faz desenhos da casinha em casa."</p> <p>Como é que o seu filho se sente em cada espaço do Jardim de Infância?</p> <p>"Sente-se um pouco introvertida pois tem medo de errar e por vezes hesita bastante na resolução das atividades que lhe são solicitadas."</p> <p>O que é que o seu filho valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim de Infância?"Ela gosta muito quando a educadora a manda arrumar a casinha, como é uma das mais velhas, por vezes é chamada para organizar as coisas e arrumar a casinha e gosta bastante de o fazer."</p> <p>O que acha que o seu filho gostaria de alterar nos espaços do Jardim de Infância?"Tirava a pista dos carros e colocava o armário das pastas com mais livros."</p>	<p>Qual é a perspetiva da C acerca do Jardim de Infância?"Sempre veio bem para a escola mas não gosta muito de vir".</p> <p>Como é que a C descreve e representa os espaços do Jardim de Infância?"Não conta muito em casa".</p> <p>Como é que a C se sente em cada espaço do Jardim de Infância?</p> <p>"É uma menina muito reservada".</p> <p>O que é que a C valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim de Infância?"Valoriza a música e o computador. Desvaloriza os trabalhos orientados".</p> <p>O que acha que a C gostaria de alterar nos espaços do Jardim de Infância?"Não faço a mínima ideia do que alterava".</p>	<p>Qual é a perspetiva da C acerca do Jardim de Infância?"Penso que não gosta muito de vir, pois é um bocadinho preguiçosa não gosta de ter muitos trabalhos para fazer".</p> <p>Como é que a C descreve e representa os espaços do Jardim de Infância?"Não tenho feedback".</p> <p>Como é que a C se sente em cada espaço do Jardim de Infância?"Sente-se melhor no momento do intervalo".</p> <p>O que é que a C valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim de Infância?"Valoriza mais a casinha e menos a pista".</p> <p>O que acha que a C gostaria de alterar nos espaços do Jardim de Infância?"Trocava o espaço exterior por mais baloiços".</p>	<p>Qual é a perspetiva da C acerca do Jardim de Infância?"Gosta muito de andar na escola, pois é uma criança muito acessível."</p> <p>Como é que a C descreve e representa os espaços do Jardim de Infância?"A mãe diz que ela gosta muito de andar na escola".</p> <p>Como é que a C se sente em cada espaço do Jardim de Infância?</p> <p>"O sítio que se sente melhor é na casinha".</p> <p>O que é que a C valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim de Infância?"Valoriza mais a casinha, os jogos dentro e fora da sala e menos os jogos mais mexidos pois cansa-se muito facilmente".</p> <p>O que acha que a C gostaria de alterar nos espaços do Jardim de Infância?"Não alterava nada em especial".</p>

L

Criança	Mãe	Educadora	Auxiliar (1)	Auxiliar (2)
<p>Gostas de vir para o jardim de Infância? Porquê? "Sim gosto de vir á escola porque tem um escorega e cordas. E tem uma escola com os meninos grandes. "</p> <p>Qual é o momento do dia que mais gostas? Porquê? "O momento do dia que mais gosto é da hora de almoço, porque gosto de almoçar. "</p> <p>O que mudavas? Porquê? "Se pudesse mudar uma coisa na escola era a pista dos carros, por um sofá para brincar. "</p> <p>O que menos gostas? Porquê? "O que gosto menos na escola é da pista. "</p> <p>O que mais gostas? Porquê? "O que mais gosto é da casinha. "</p>	<p>Qual é a perspetiva do seu filho acerca do Jardim de Infância? "Ela gosta bastante de vir para a escola apesar de não falar muito dela em casa. Sei também que este ano teve uma adaptação mais complicada devido ao facto de existirem muitas crianças de 3 anos na sala, pois estes, como ela diz fazem muito barulho, o que a perturba bastante. "</p> <p>Como é que o seu filho descreve e representa os espaços do Jardim de Infância? "Ela em casa não faz muitos desenhos dos espaços da escola faz mais da casinha pois também tem uma em casa. "</p> <p>Como é que o seu filho se sente em cada espaço do Jardim de Infância? "Ele sente-se muito bem na escola tem muita vontade para aprender e gosta muito de desenhar. "</p> <p>O que é que o seu filho valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim de Infância? "O espaço que mais valoriza é certamente a casinha, como já disse anteriormente também tem uma em casa. Sei também que ela não gosta muito de arrumar as coisas, quando estão muito desarrumadas. "</p> <p>O que acha que o seu filho gostaria de alterar nos espaços do Jardim de Infância? "Ela gostaria de ter uma piscina na escola em vez da pista dos carros. "</p>	<p>Qual é a perspetiva da L acerca do Jardim de Infância? "Teve uma adaptação difícil, mas gosta de vir".</p> <p>Como é que a L descreve e representa os espaços do Jardim de Infância? "Não conta muita coisa em casa".</p> <p>Como é que a L se sente em cada espaço do Jardim de Infância? "Sente-se bem em todos os espaços".</p> <p>O que é que a L valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim de Infância? "Valoriza mais a casinha, desenhar, computador e desvaloriza os carros".</p> <p>O que acha que a L gostaria de alterar nos espaços do Jardim de Infância? "Acrecentava mais bonecos na casinha".</p>	<p>Qual é a perspetiva da L acerca do Jardim de Infância? "Gosta muito de vir à escola".</p> <p>Como é que a L descreve e representa os espaços do Jardim de Infância? "Não fala muito"</p> <p>Como é que a L se sente em cada espaço do Jardim de Infância? "Sente-se bem durante o dia todo".</p> <p>O que é que a L valoriza e desvaloriza nos espaços do Jardim de Infância? "Valoriza mais a casinha e menos o trabalhar".</p> <p>O que acha que a L gostaria de alterar nos espaços do Jardim de Infância? "Aumentava o espaço da casinha".</p>	<p>Não tem CAF</p>

Planificações Pré-Escolar

Área de Conteúdo	Objetivo	Descrição	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação
<p>-Formação pessoal e social: Área de expressão e comunicação/ Independência/ Autonomia</p>	<p>-Fomentar o desenvolvimento pessoal e social; -Realizar autonomamente os momentos da rotina diária, reconhecendo a sua sucessão, o que faz em cada um deles e para quê; -Interagir com os colegas; -Proporcionar oportunidades de resolução de conflitos;</p>	<p>-Marcação das presenças e preenchimento de tabelas: Calendário e tempo, verificação de presenças e faltas. -Diálogo com as Educadoras estagiárias sobre o dia e mês decorrente; -Continuação do diálogo com as Educadoras estagiárias acerca dos répteis mais especificamente a cobra;</p>	<p>-Utilizar as pesquisas das crianças como valorização das suas buscas e como aspeto pedagógico para que aprendam sobre outro réptil – as cobras; -O facto de se fazer esta recapitulação dos répteis foi uma estratégia para que as crianças relembrassem o que tinham aprendido sobre o grupo dos répteis; As crianças relembraram as suas pesquisas, partilharam as suas aprendizagens (locomoção, reprodução, alimentação, revestimento, cores) e dialogaram com as educadoras estagiárias sobre este</p>	<p>-Quadro das presenças; -Calendário; -Quadro do tempo; -Livros e outras pesquisas sobre a cobra; -Garrafas; -Jornais; -Mini-meia; -Serradura; -Ovos de esferovite; -Marcador preto; -Fita cola; -X-ato; -Tinta verde; -Pincéis; -Limpa cachimbos; -Papel crepe;</p>	<p>-Verificar o empenho e entusiasmo das crianças; -Averiguar a motivação das crianças; -Averiguar se entenderam os conceitos acerca dos répteis (cobra); -Averiguar se as crianças conseguem confrontar as suas ideias com as ideias que estão disponibilizadas nos livros; -Perceber se aprenderam o essencial sobre os répteis (cobra);</p>

<p>-Expressão plástica Domínio: Apropriação da Linguagem elementar das Artes Subdomínio: Fruição e Contemplação /Produção e Criação</p>	<p>-Produz composições plásticas a partir de temas reais, utilizando os elementos da comunicação visual em conjunto ou de per si; -Utilizar de forma autónoma, diferentes</p>	<p>-Construção da “Cobra Sissi”;</p>	<p>réptil; -Construção de uma cobra com materiais de desperdício, usando a imaginação mas também os conhecimentos reais que têm sobre o animal (não tem patas, é comprida, tem uma língua bifurcada); - À semelhança do que foi feito para o crocodilo, foi também escolhido uma identidade (nome) para a cobra;</p>		
--	---	--------------------------------------	--	--	--

	materiais e meios de expressão (e.g. pintura, colagem);				
--	---	--	--	--	--

Área de Conteúdo	Objetivo	Descrição	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação
<p>-Formação pessoal e social: Área de expressão e comunicação/ Independência/ Autonomia</p>	<p>-Fomentar o desenvolvimento pessoal e social; -Realizar autonomamente os momentos da rotina diária, reconhecendo a sua sucessão, o que faz em cada um deles e para quê; -Interagir com os colegas; -Proporcionar oportunidades de resolução de conflitos;</p>	<p>-Marcação das presenças e preenchimento de tabelas: Calendário e tempo, verificação de presenças e faltas. -Diálogo com as Educadoras estagiárias sobre o dia e mês decorrente; -Diálogo com as Educadoras estagiárias acerca da máscara que vão construir do “crocodilo Danilo”;</p>	<p>-O facto de falarmos da máscara do “crocodilo Danilo”, para a divulgação do nosso projeto, foi uma estratégia para eles relembrarem os répteis e uma forma de construir de forma autónoma uma máscara como disfarce de crocodilo; As crianças partilharam as suas aprendizagens e dialogaram com as educadoras estagiárias sobre este réptil; -Construção de uma máscara com “Goma Eva” usando a sua imaginação;</p>	<p>-Quadro das presenças; -Calendário; -Quadro do tempo; -Goma Eva; -Tesoura; -Cola; -Marcador Preto; -Fita cola; -Marcadores;</p>	<p>-Verificar o empenho e entusiasmo das crianças; -Averiguar a motivação das crianças; -Perceber se apreenderam o essencial sobre os répteis (crocodilo);</p>

<p>-Expressão plástica Domínio: Apropriação da Linguagem elementar das Artes Subdomínio: Fruição e Contemplação /Produção e Criação</p>	<p>-Produz composições plásticas a partir de temas reais, utilizando os elementos da comunicação visual em conjunto ou de per si; -Utilizar de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão (e.g. pintura, colagem);</p>	<p>-Construção da máscara do “Crocodilo Danilo”;</p> <p>-Cantar a música do “Crocodilo Danilo”; com a coreografia combinada pelo grupo;</p>			
<p>-Expressão Musical Domínio: Desenvolvimento da capacidade de expressão e</p>	<p>-Reproduzir motivos melódicos sem texto; -Utilizar a voz falada segundo</p>				

comunicação	diversas possibilidades expressivas relacionadas com a altura, intensidade e o ritmo da palavra; -Cantar canções com controlo progressivo da melodia, da estrutura rítmica e da respiração; -Interpretar canções de caráter diferente e em, estilos diversos, controlando os elementos expressivos de intensidade e de andamento;	Identificar semelhanças e diferenças entre objetos(bolas) que a máscara	- Resolução da máscara do “Crocodilo Danilo “ com o intuito de explorar os conceitos matemáticos como grande, pequeno;	-Resolução da máscara com o objetivo de exploração de conceitos matemáticos como, a diferença	
--------------------	---	---	--	---	--

	tem, justificando a sua decisão;	-Exploração da contagem de objetos de diferentes tamanhos e cores; - Participação na recolha de dados e na sua organização;	entre duas bolas em relação ao seu tamanho e cor, com o objetivo de desenvolver assim o raciocínio matemático da criança;		
--	----------------------------------	--	---	--	--

Dados Recolhidos na Abordagem de Mosaico

Recolha, Tratamento e Sistematização dos dados

Perspetiva da importância sobre o espaço no jardim-de-infância?

Categorização	Nº de respostas
Brincar (andar de bicicleta, andar no escorrega, jogar no computador, fazer jogos de mesa)	10
Trabalhar motricidade fina (desenhar e fazer colagens)	1

Tabela 1

Analisando a Tabela 1 posso constatar que a perspetiva que as crianças têm sobre a importância do espaço no jardim-de-infância, é relevante, uma vez que, muitas crianças referem esse espaço como sendo para brincar, nesta idade o brincar é bastante importante, e o facto de realçarem esse pormenor, na minha perspetiva, do que observei as crianças brincam bastante nos espaços do jardim-de-infância e atribuem bastante significado ao espaço exterior e interior pois podem andar de bicicleta e andar no escorrega. No espaço interior podem fazer jogos de mesa, jogar computador, desenhar e fazer colagens, que são atividades bastante pedagógicas às quais atribuem bastante valor. Contudo desenhar e fazer colagens é pouco valorizado pois, como pude constatar o mandar fazer desenhos ou fazer colagens é uma tarefa que os aborrece bastante, apesar de ser valorizada ainda por uma criança como perspetiva positiva.

Relativamente à opinião dos pais, da educadora e das auxiliares as opiniões vão divergindo notando-se alguma disparidade de opiniões relativamente à importância que a criança dá aos espaços no jardim-de-infância. Contudo existe uma minoria de respostas que coincidem com a opinião das crianças.

Perspetiva sobre o que mais gostas de fazer no espaço do jardim-de-infância?

Porquê?

Categorização	N° de respostas
Brincar (na casinha, na pista)	9
Trabalhar motricidade fina (fazer colagens)	1
Outras (andar de escorrega)	1

Tabela 2

Analisando a Tabela 2 podemos constatar que o local preferido das crianças é o espaço interior, pois nesse espaço, como tive oportunidade de observar, têm bastante preferência pela casinha e pela pista. São espaços bastante valorizados por elas e onde escolhem praticamente brincar com grande frequência. Já fazer colagens não é do agrado da maioria como podemos observar.

O exterior aqui não tem grande impacto para as crianças, não é muito realçado, na minha opinião, as crianças que não o apreciam é pelo facto de o espaço anteriormente ter só o escorrega, não tinham muito para brincar. Alguns testemunhos das crianças confirmam o que disse anteriormente, apesar de haver uma criança que refere ter preferência pelo espaço exterior mesmo pelo facto de ter o escorrega.

Relativamente à opinião dos pais, educadora e auxiliares em relação às crianças, difere uma vez que, afirmam que as crianças gostam muito de fazer desenhos, fazer colagens, jogar à bola, brincar com bonecos, andar de escorrega entre outros e como podemos observar na tabela essas preferências são mencionadas mas com muito pouca relevância.

Perspetiva sobre o que menos gostas de fazer no espaço do jardim-de-infância?

Porquê?

Categorização	Nº de respostas
Brincar (na pista, na casinha, fazer jogos)	9
Trabalhar a motricidade fina (fazer desenhos)	2

Tabela 3

Analisando a Tabela 3 posso constatar que os espaços que as crianças menos gostam de frequentar no jardim-de-infância é o espaço da pista dos carros, pois raramente se encontram a brincar neste espaço e quando vão para lá é por iniciativa da educadora. Em relação ao espaço da casinha, as crianças revelam que é um local que não gostam muito de brincar, algumas crianças, como já tenho observado, dizem que a casinha “é para as meninas” por isso nota-se que ainda está enraizada a ideia da divisão de género.

Em relação ao espaço para fazer jogos as crianças referem que gostam menos, porque as crianças em causa, quando estão a realizá-los os colegas também querem realizar com elas o mesmo jogo, então não gostam porque queriam ser só elas a frequentar aquele espaço individualmente e que não estivesse lá mais ninguém.

Por último, existem crianças que não gostam de fazer desenhos pois preferem atividades mais dinâmicas, dizem mesmo que fazer desenhos é muito aborrecido. Apesar de, como podemos observar, serem apenas duas crianças a referenciar que não gostam de fazer desenhos.

Na opinião dos pais, educadora e auxiliares neste aspeto difere um pouco da opinião das crianças, na medida em que, referem que as crianças valorizam imenso o espaço da sala de atividades e não foi o que pude constatar nesta pequena investigação. Uma vez que as crianças, ao contrário do que os pais, educadora e auxiliares afirmam, gostam imenso de andar de bicicleta, andar no escorrega e brincar livremente no recreio. Na minha perspetiva esta discrepância de opiniões, deve-se ao facto de esta investigação que fiz ter sido acompanhada pela introdução do uso de bicicletas durante o intervalo, ou seja, por iniciativa dos pais foram compradas bicicletas para os seus filhos andarem, daí o gosto pelo espaço exterior. Era uma fase de grande excitação pela novidade e como podemos ver anteriormente as crianças dizem gostar imenso do espaço interior e das atividades lá

desenvolvidas daí achar que se deve ao facto dessa novidade ter sido introduzida na mesma altura desta investigação. Pois existe uma certa contrariedade acerca do que mais gostam e menos gostam, na medida em que gostam imenso de brincar na casinha e na pista, dentro da sala de atividades, mencionando a maioria esse gosto e de repente quando os interrogo sobre o que menos gostam referem que é o espaço interior, daí a minha conclusão ter sido a que disse anteriormente. O uso das bicicletas realmente fez com que mudassem completamente a sua opinião.

Perspetiva sobre o que mudavas no espaço do jardim-de-infância? Porquê?

Tabela 4

Categorização	Nº de respostas
Introdução de Materiais (joaninhas,jogos,bonecos,carros)	5
Modificação do espaço (piscina,arcos,bola,pinturas,armário, sofá)	6

Como podemos observar na Tabela 5, existe uma diversidade de espaços a serem mudados e outros a serem acrescentados. As crianças afirmavam mudar um espaço real por um espaço imaginado onde mudavam alguns aspetos e noutros acrescentavam. Então a M (1) trocava os desenhos por mais bonecos, a L trocava a pista por um sofá para brincar, a C trocava a pista por um armário de pastas e o D trocava a casinha por uma bola. Existem crianças que não mudavam nada mas sim acrescentavam elementos à sala o A (1) uma piscina, o T arcos para saltar, a M (2) bonecos para brincar, a A (2) joaninhas, o M (3) mais carros e o A (3) mais jogos. Observamos que apenas um se repete, isto quer dizer que cada criança tem a sua maneira de pensar acerca do que gostava que mudasse no espaço da sua sala de atividades. Os pais e as auxiliares neste aspeto tiveram alguma dificuldade em responder, pois esta pergunta, tal como afirmavam, era de difícil resposta para eles, uma vez que não tinham conhecimento do que as crianças mudariam e nunca os teriam abordado para esse aspeto. A resposta foi a nível geral a mesma. A educadora conseguiu, no caso de algumas crianças, responder corretamente aos espaços que elas alterariam, na medida em que, já tinha de uma forma superficial, abordado esse tema com elas. Contudo tentámos dar algumas pistas das respostas deles mas continuou a notar-se esse desconhecimento mais por parte dos pais e das auxiliares, o que na minha opinião, é normal, uma vez que esta pergunta não é comum ser feita em casa pelos pais nem pelos auxiliares. Neste caso por coincidência a educadora já tinha abordado este aspeto daí ainda se lembrar das respostas de algumas das crianças.